

# **DIDAKTICKÉ STUDIE**

## **ročník 5, číslo 2, 2013**

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Syntax v teorii a praxi jazykového vyučování**

Praha 2013

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 5, číslo 2, 2013

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením). V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, které nebyly publikovány v jiném periodiku, do recenzovaných rubrik jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl. V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text a nebude na to v souladu s normami a vydavatelskou etiketou upozorněno nebo nebude-li text alespoň z poloviny upraven, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí. Pokud bude text již publikován, upozorní redakce pracoviště autora na autoplagiát. Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=572>

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications*, *Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review

by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists). Only original texts which had not been published in different journals are accepted. Only texts which had been reviewed and their author took account of the reviewer's remarks are accepted to reviewed sections. In case of submitting text, which had been already published, and it will not have been pointed out in accordance with norms and publishing etiquette, and if the text will not be at least from one half adjusted, the editorial board will eliminate it, in spite of potential positive reviews. If the text will have been already published, the editorial board will notify the author of auto-plagiarism.

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

*Web page: [http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=572\\_VB](http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=572_VB)*

**Vydává/Published by:**

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonného redaktora na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

[didacticke.studie@pedf.cuni.cz](mailto:didacticke.studie@pedf.cuni.cz)

Jednotlivé příspěvky jsou recenzovány anonymně ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1804-1221

MK ČR E 19169

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 5, číslo 2, 2013

### **Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board**

Doc. PaedDr. *René Bílik*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, Ph.D., Falkulta humanitných štúdií Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze  
Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., Literární akademie (Soukromá vysoká škola J. Škvoreckého), Praha

Doc. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*, Universität Konstanz, Německo

Doc. PhDr. *Anna Rýzková*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

### **Předsedkyně redakční rady / Editor-in-chief**

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 5, číslo 2, 2013

*Editorial* ..... 7

### **Studie / Studies**

Učivo o větě na I. stupni ZŠ / A Sentence in Curriculum of Elementary School  
*Eva Hájková* ..... 11

K subjektivnímu slovosledu na základě korpusu / On Subjective Word Order on  
the Basis of Corpus  
*Kateřina Rysová* ..... 20

Způsoby vyjadřování vztahu příčiny a důsledku v textu – alternativy pro *proto*  
a *protože* / Means of Expressing Textual Relation of Reason and Result –  
Alternatives for *Therefore* and *Because*  
*Magdaléna Rysová* ..... 39

Asimilačno-akomodačné vlastnosti indikátorov fakultatívnej modálnosti /  
Assimilative-Accommodative Characteristics of Identificators of Facultative  
Modality  
*Katarína Dudová* ..... 55

Grafické znázornění věty, resp. souvětí v meziválečných učebnicích českého  
jazyka pro měšťanské školy / Graphic Representation of a Sentence, more  
precisely, a Compound Sentence in Czech Language Textbooks for Lower  
Secondary Schools between WWI and WWII  
*Alena Novotná* ..... 67

Interpunkce ve výuce na základní škole / Punctuation in Basic School Education  
*Renáta Neprašová* ..... 76

Syntax v mluvených a psaných komunikátech žáků základní školy / Syntax of  
Spoken and Written Communicates of Elementary School Pupils  
*Jindřiška Svobodová* ..... 84

### **Projekty / Projects**

Použití interpunkce v automatických prepisech mluveného slova / The Punctua-  
tion Use in the Automatic Transcription of Speech  
*Svatava Škodová* ..... 99

Morfologicko-syntaktické nedostatky v kontextu rozvíjení komunikační kompetence žáků-cizinců primární školy / Morpho-syntactic deficiencies in the context of developing communicative competence of foreign pupils of primary school

*Jaromíra Šindelářová* ..... 112

### **Aplikace / Applications**

Integrovaný žák nebo integrovaná knížka? / Integrated pupil or integrated book?

*Simona Pišlová* ..... 127

Gramatický/agramatický přístup k výuce českého jazyka – stále živý problém / Grammatical/agrammatical approach to Czech language education – a constantly topical problem

*Olga Palkosková* ..... 137

### **Recenze / Reviews**

Gabriela Lojová, Kateřina Vlčková. Styly strategie učení ve výuce cizích jazyků. První vydání. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0

*Daniel Hanšpach* ..... 145

Grenarová, Renée. Jednoduché ustálené komparace s antroponymy a spojkou jako – kak v češtině a ruštině. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 246 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 144.

*Jakub Konečný* ..... 148

### **Zprávy / News**

Nitranská konference o jazykovém obrazu světa

*Ladislav Janovec* ..... 153

Informace pro přispěvatele ..... 155

## Editorial

Milé čtenářky a milí čtenáři,

dostáváte do rukou další číslo časopisu *Didaktické studie*, tentokrát věnované problematice syntaxe ve výuce na základní a střední škole. Toto velice důležité téma reprezentují různé studie a projekty odborníků a doktorandů z několika lingvistických a lingvodidaktických pracovišť. Na výuku českého jazyka na prvním stupni základní školy je zaměřen příspěvek E. Hájkové, která se zamýšlí především nad problematikou učiva vět podle postoje mluvčího a mluvnických aktů. Celkem tři příspěvky jsou věnovány obsahové stránce českého jazyka – texty K. Rysové, M. Rysové a S. Škodové prezentují možnosti práce s různými druhy korpusů a počítačové zpracování syntaktické roviny jazyka, což je téma, které je progresivní, ale především na středních školách zůstává upozaděno, neboť zejména starší učitelé nemívají o nejnovějších tématech dostatečné informace a ukázkové práce. Příspěvek slovenské kolegyně K. Dudové se zaměřuje na problematiku vyjadřování modalit v jazyce. Diachronně je zaměřen text A. Novotné, která prezentuje proměnu a využívání různých způsobů grafických záznamů větných členů v různých učebnicích pro měšťanské školy. Analýze žákovských prací se věnuje příspěvek J. Svobodové. Oblasti výuky českého jazyka pro nerodilé mluvčí je věnován text J. Šindelářové.

V aplikacích naleznete příspěvky věnované výrobě pomůcek a zamyšlení nad možnostmi gramatického a agramatického přístupu k výuce jazyka. Kromě toho jsou v čísle opublikovány také recenze a zpráva o zahraniční konferenci. Nově zařazujeme přehled projektů, v rámci nichž byly některé příspěvky v tomto ročníku časopisu zpracovány.

Věříme, že příspěvky pro vás budou zajímavé a přínosné.

Redakční rada

## Dedikace příspěvků publikovaných v tomto ročníku

- Následující příspěvky vznikly za finanční podpory projektu GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“.
- V čísle 1: EVA HÖFFLEROVÁ: *Slovesné formanty jako součást gramatických prekonceptů / Verb Formants as a Part of Grammatical Pre-concepts*  
EVA HÁJKOVÁ: *Dětské a žákovské prekoncepty v oblasti psaní / Child and Pupils' Pre-concepts in the Area of Writting*  
GABRIELA BABUŠOVÁ: *Učitelé a jejich percepce chyb gramatických jevů u žáků mladšího školního věku / Teachers and Their Perception of Grammatical Mistakes of Elementary Schoul Pupils*
- V čísle 2: EVA HÁJKOVÁ: *Učivo o větě na 1. stupni ZŠ / A Sentence in Curriculum of Elementary School*
- Následující příspěvky vznikly za finanční podpory projektu SVV 265402 „Školní vzdělávání a učitelská profese“.
- V čísle 1:
- RADOVAN VLHA: *Felbigerova Kniha metodní / Felbiger's Methodology Book*  
MARTA KVÍČALOVÁ: *Několik podnětů k výuce antroponomastiky na střední škole / Some Impulses to Teaching Antroponomastics in Secondary School*  
DRAHOSLAVA KRÁČMAROVÁ: *Zvyšování motivace při výuce češtiny u (nejen) romských žáků na druhém stupni základní školy / Motivating (not only)Roma Pupils in Teaching Czech Language in 2nd Grade of Secondary School*
- Následující příspěvek vznikl za finanční podpory projektu GAUK 612812 „Pedagogická komunikace na konzervatořích“.
- V čísle 1: PETRA HÁDKOVÁ: *Pedagogická komunikace na konzervatořích / Pedagogical Communication in Conservatoires*
- Následující příspěvek vznikl za finanční podpory projektu UNCE „Centrum výzkumu základního vzdělávání“ na UK PedFv Praze
- V čísle 1: RADKA HOLANOVÁ: *Intertextovost jako překážka porozumění publicistickému textu na základní škole 21. století / Intertextuality as a Barrier in Understanding of Publicistic Textin 21st Century Basic School*
- Následující příspěvek vznikl za finanční podpory projektu GAUK „Diskurzni konektory v češtině“ č. 36213, řešeného na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, a projektu Vnitřních grantů Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze 2013:  
MAGDALÉNA RYSOVÁ: *Způsoby vyjadřování vztahu příčiny a důsledku v textu – alternativy pro proto a protože.*
  - Následující příspěvek vznikl za finanční podpory projektu GAČR GAP406/12/0658 „Koreference, diskurs a aktuální členění v kontrastivním pohledu“, využívá jazykové zdroje získané v rámci projektu LINDAT-Clarín (projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky; číslo LM2010013).
- V čísle 2: KATEŘINA RYSOVÁ: *K subjektivnímu slovosledu na základě korpusu.*



**STUDIE  
STUDIES**



# UČIVO O VĚTĚ NA 1. STUPNI ZŠ

## A Sentence in Curriculum of Elementary School

**Eva Hájková**

**Abstrakt:** Text analyzuje obsah tématu věty podle postoje mluvčího ke skutečnosti a způsob zprostředkování tohoto tématu žákům mladšího školního věku. Upozorňuje na problematická místa a nutnost jejich nového didaktického řešení. Doporučuje zařadit do obsahu vyučování již na 1. stupni ZŠ učivo o komunikační funkci výpovědi, neboť to odpovídá pragmatickému požadavku komunikačního přístupu v pojetí výuky českého jazyka.

**Klíčová slova:** věty podle postoje mluvčího ke skutečnosti, komunikační funkce výpovědi, didaktika českého jazyka, žák mladšího školního věku

**Abstract:** The text analyses the content of the theme of a sentence according to a producer's attitude to the reality and the way how this topic is transmitted to elementary school children. It mentions problematic aspects and the necessity of novel didactic solution. It suggests to integrate the theme of communicative function of the utterance into the elementary school curriculum, as it corresponds to a pragmatic requirements of communicative approach in Czech language education.

**Key words:** sentences according to a producer's attitude to the reality, communicative function of the utterance, Czech language didactics, elementary school pupil

Obsah jazykové výchovy na 1. stupni ZŠ, jak je vymezena v RVP a rozpracována školními vzdělávacími programy, se odráží v tzv. očekávaných výstupech v prvním i druhém vzdělávacím období. Uvažujeme zde problematiku řízeného pronikání žáků do jazykového systému. To předpokládá i některá gramatická poučení při poznávání jazykových jevů, což se děje od 2. ročníku ZŠ, zatímco v 1. ročníku se soustředujeme na otázky prvopočátečního čtení a psaní a intuitivní práci s mateřským jazykem. Didaktická koncepce jazykové výuky v mateřském jazyce patrně už tradičně (minimálně od vzdělávací koncepce ze 70. let 20. stol.) postupuje od celku k částem, přičemž zmíněným celkem není text v podobě sémanticky zřetězených větných celků, ale „pouhé“ jednoduché (povětšinou izolované) věty. V některých učebnicích bývají sice tyto věty nabízeny žákům v podobě tzv. výchozích textů, na kterých žáci cvičí techniku čtení, a pokud to učitel zvládne, pak částečně i čtení s porozuměním, především ale v nich potkávají ten

jazykový jev, na nějž se soustřeďuje výklad v následující lekci/kapitole učebnice. Pro vlastní práci v jazykovém vyučování však tento výchozí text nebývá uchopován jako celek, ale rozpadá se právě na zmíněné věty, se kterými žáci pracují izolovaně. Po zopakování jednotlivých písmen především pro usnadnění čtení a psaní na začátku 2. ročníku je v trajektorii učiva nabídnuta věta, a to její grafická podoba. Tu sice žák vnímá patrně již dříve, když zvládá techniku čtení, ale nyní se stává součástí gramatického učiva. Cílem je soustředit žákovu pozornost na její formální znaky: velké písmeno na začátku věty a grafický signál (tečka, otazník nebo vykřičník) na jejím konci. Výběr tohoto koncového grafického signálu je podpořen učivem o klasifikaci vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti a je nabídnuta i terminologie: *věta oznamovací, věta rozkazovací, věta tázací a věta přací*, vše s příslušnými definicemi, vše jako odborné vysvětlení důvodů, proč tomu tak v češtině je; dodané termíny pak mají fixovat komentované pojmy. V praxi je však často tato skutečnost chápána jako předávání lingvistických poznatků. Tím se ovšem původní záměr naučit žáky psát věty po formální stránce správně nevhodně mění v naukový gramatický problém a otevírá se prostor pro zkoušení, co je věta oznamovací, co je věta rozkazovací atd. Cílem tedy už není grafika věty, ale osvojení uvedených 4 termínů pro druhy vět, poznávání a definování vět těmito termíny označovaných. Nezbyvá, než se zeptat, zda tento obsahový posun je nezbytný pro žákovu komunikační praxi nebo pro budování žákovy poznatkové struktury jazykového systému.

Již v 1. ročníku žáci (a některé děti již dříve) vstřebávají při čtení informaci o podobě věty. Není sice možné předpokládat, že se tím všichni naučí, jak se věty zapisují, ale jistý zrakový vjem na ně působí. Může být zajímavé, že je to spíše konec vět než jejich začátek. Žáci sice vidí velké písmeno na začátku vět, ale zdá se, že zřetelněji registrují dělicí znaménka na konci vět a z nich zvláště otazník. Brzy si pak spojí tento znak se specifickou odposlouchanou melodií otázky (i když v ní mohou existovat i výrazné individuální rozdíly) a jsou také schopni otazník k příslušným napsaným otázkám doplnit. Díky melodii se také otázka záhy vyhraní proti všem ostatním druhům vět. Na konci 1. ročníku již není pro žáky problém rozlišit věty, jimiž se někdo na něco ptá (za takovými napíší otazník), a věty ostatní – a za těmi ostatními napíší tečku, pokud se takové věty říkají „hodně nahlas“ nebo pokud si podle jejich obsahu vybaví, že je slychají jako důrazné instrukce, pak napíší vykřičník. K těmto svým rozhodnutím nepotřebují žádné gramatické poučení ani termíny, řeší situaci intuitivně. Pokud chybují v zápisu vět, častěji zapomenou napsat velké písmeno na jejich začátku, ale na znaménko na konci vět zpravidla nezapomenou. Jejich výběr podřizují melodii řeči, kterou slyší nebo kterou si na základě své komunikační praxe při čtení vět představují.

Do této situace hned na začátku 2. ročníku vstoupíme s informacemi o dru-

zích vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti. Větu oznamovací žáci zpravidla vezmou na vědomí bez problémů, i když slova *oznámení*, *oznamovat* patřila dosud nejspíše do jejich pasivní slovní zásoby. Tato nová informace také zpravidla nevstupuje do konfliktu s žákovskou dosavadní představou o větách zakončených tečkou. Ale už každé další poučení představuje problém: Dosud intuitivně správně identifikované otázce mají žáci přiřadit termín *věta tázací*. Protože ovšem sloveso *tázat se* spolehlivě nepatří do aktivního žákova slovníku a řadě z nich je zcela neznámé, nastupuje často na jeho místo sloveso s výnamem blízkým, sloveso *ptát se*, z něhož pak žáci často odvodí termín *věta ptací*. Že si pak nejsou schopni nový termín *věta tázací* zapamatovat nebo že ho nahrazují nestandardním, neexistujícím termínem, dokládá jen fakt, že danou gramatickou informaci neinteriorizovali a že ji pro svou komunikační praxi nepotřebují. Dá se též uvažovat o tom, že si i nadále chtějí podržet svůj pseudotermín odpovídající jejich prekonceptu věty, kterou se ptáme, a že nedozrála ještě situace k tomu, aby tato jejich intuitivní znalost mohla být překryta školní, oficiální informací a standardním gramatickým termínem<sup>1</sup>. (Navíc je možná třeba ještě konstatovat, že ne všichni učitelé zvládají žákům poskytnout správné informace o melodii otázky, nerozlišují různou melodii u různých druhů otázek a nabízejí žákům intonaci pouze jednu, a to antikacenci.)

Další termín, *věta rozkazovací*, přináší ještě větší problém, neboť její identifikace je založena na morfologické charakteristice a správné identifikaci slovesného modu. O slovesném způsobu se však žáci poučí zpravidla až ve 4. ročníku ZŠ, nyní se orientují výlučně podle zvolené intonace a pádnosti, důrazu, jež mluvčí v řeči užije. Proto mohou za větu rozkazovací označit i důraznou, rozhořčenou výpověď typu *Copak mi nerozumíš?* a naopak u věty typu *Poslužte si prosím.* o rozkazovací větě uvažovat vůbec nebudou. Identifikace (a interpretace) věty rozkazovací jako prostředku, jímž chce mluvčí někomu něco rozkázat, přikázat, zakázat, tedy někoho jiného k něčemu přimět, je nepřesná, resp. taková definice zahrnuje i další jazykové prostředky, nejen větu rozkazovací. Otevírá cestu k výkladu komunikační funkce výpovědi (viz dále), v tomto případě komunikační funkce výzvové, kterou lze realizovat právě větou rozkazovací, ale i dalšími jazykovými prostředky.

Největší problém pak představuje vymezení věty přací. Ta je žákům předklá-

---

1 Za rozkazovací věty budou pak podobně podle intonace považovat i výpovědi typu *Sedíš?!* nebo *Budeš už konečně jíst?!*, a proto mohou taky takové věty zapisovat s vykřičníkem nebo za kombinace otazníku a vykřičníku. Vše je ovšem důsledkem toho, že uvedené výpovědi navzdory užití větné formě jsou realizací komunikační funkce výzvové a mluvčí si to uvědomuje, aniž by znal odpovídající lingvistické poučení.

dána jako vyjádření osobního přání mluvčího. Takové vymezení je však pro žáky zavádějící, neboť není zřetelné. Věty typu *Chci/Přeju si kolo* nebo *Ježíšku, přines mi prosím tě kolo* také vyjadřují osobní přání mluvčího, ale práci věty to nejsou, což ovšem žák těžko vyhodnotí. Proto se učitelé často uchylují k zástupnému řešení výběrem pracích vět uvozených pracími částicemi *ať, necht' a kéž*. Žáci pak takové věty jako práci sice poznají, nepoznají ovšem většinou již žádné jiné věty prací. Navíc se v jejich mysli obsadí představa částice právě pouze uvedenými částicemi pracími a poznat jiné částice už žáci nejčastěji také nezvládnou. Celá akce s větou prací od 2. ročníku ZŠ tak vyzní jako pouhé pamětní cvičení, spojitost s identifikací věty jako jazykového prostředku a poznáním její funkce v komunikaci je pro žáka formální.

Učivo o druzích vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti mělo utvrdit žáka ve zvládnutí zápisu věty, pro psaní tečky, otazníku nebo vykřičníku za větou však nepřineslo nic nového, naopak oporu pro psaní těchto dělicích znamének čerpají žáci ze svých původních intuitivně získaných poznatků o větě a jejím fungování v komunikaci. Pokud budeme chtít uvedené učivo udržet v obsahu vyučování českého jazyka na ZŠ, musíme k tomu najít jiný důvod než dosud.

Ukazuje se, že daleko důležitější než rozlišování výše komentovaných druhů vět je pro budování komunikační kompetence jedince poznání komunikačních funkcí výpovědi. To snadno doložíme zkušeností z komunikace s mnohem staršími žáky, resp. studenty, kteří mnohdy nedokážou nejen označit či nazvat komunikát, jímž realizují svůj komunikační záměr, ale mnohdy ani nedokážou vybrat vhodné jazykové prostředky, aby jejich komunikační záměr byl vytvořeným komunikátem úspěšně realizován. Jejich projevy nezřídka působí neomaleně, evidentně se prohřešují proti společenské konvenci – a na začátku těchto konfliktů stojí jazyková nevyzbrojenost mluvčího a jeho komunikační nezákušenost. Přiznáme-li, že škola nejen vzdělává, ale poznanými skutečnostmi i vychovává své žáky, napomáhá vytváření pracovních návyků jedince a přispívá k jeho socializaci, budeme souhlasit i s akcentem na takové učivo, které žákům pomáhá v poznání jazyka a zohledňuje i společenské souvislosti užívání tohoto jazyka. To je důležité už od počátků řízené školní edukace, tedy už na 1. stupni ZŠ. Poznání komunikační funkce výpovědi, orientace v mluvních aktech by se měla tudíž stát jedním z prvků jazykové, resp. komunikační výchovy už u nejmladších žáků, pochopitelně v didakticky vhodně simplifikované podobě. Pokud jsme totiž učili žáky klasifikovat věty podle postoje mluvčího ke skutečnosti, učili jsme je klasifikovat formy, prostředky k vyjádření komunikačního záměru, realizační formy mluvních aktů. S mluvními akty jsme však žáky neseznámili, a přitom komunikace mezi lidmi se děje právě jimi.

To, že v dospělosti už neuvažujeme o větě z hlediska klasifikace její formy, ale

právě jako prostředku mluvního aktu se zřetelnou komunikační funkcí, můžeme ilustrovat např. výsledky krátkého šetření v podobě dotazování náhodného vzorku nelingvisticky orientovaných respondentů ve věku 30–55 let, jimž jsme předložili nejprve formálně i komunikačně jednoduché příklady vět s požadavkem identifikace jejich druhu z hlediska postoje mluvčího ke skutečnosti (1. *Po dešti jsme vyrazili do lesa.* 2. *Najdeme nějaké houby?* 3. *Prašivky nesbírejte!* 4. *Kdyby nás tak viděl děda.* 5. *Ten přece poznal každou houbu!*). Pro většinu z nich to byl souboj s pamětí: vzpomínali na termíny, jimž se ve škole učili, o komunikační funkci uvedených příkladů vůbec neuvažovali (zjištěno v následném rozhovoru). Pro šetření jsme získali celkem 64 anonymně vyplněných pracovních listů.

Tab. 1

Věta.	Řešení:											celkem	
	oznamovací	sdělovací	tázací	otázka	rozkazovací	rozkaz	přáci	přání	podmínková	zvolací	zvolání		neurčeno
Po dešti jsme vyrazili do lesa.	36	28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	64
Najdeme nějaké houby?	0	0	16	48	0	0	0	0	0	0	0	0	64
Prašivky nesbírejte!	0	0	0	0	23	41	0	0	0	0	0	0	64
Kdyby nás tak viděl děda.	6	1	0	0	0	0	0	0	52	0	1	4	64
Ten přece poznal každou houbu!	7	2	0	0	11	11	0	0	0	0	2	31	64

V tabulce jsou uvedena všechna označení/termíny, která/které respondenti uvedli, včetně očekávaných. Jde o ilustrační šetření a velmi malý, statisticky nevýznamný vzorek, proto počet výskytů příslušné odpovědi ani nepřevádíme na procenta. I tak lze ze získaných údajů vyčíst informaci o tom, co zbude ze školní vědomosti o klasifikaci druhů vět. Neproblematickou se ukazuje podle očekávání věta oznamovací, i když ani tento termín neutkvěl v paměti všech – oznamování a sdělování se v mysli mnohých ztotožnilo. Zajímavé je, že o oznamovací větě uvažují i ti, kteří si nevědí rady s dalšími druhy vět (věta 4 a 5). Ještě zřetelněji se v mysli respondentů vyhranila věta tázací, výrazně častěji ovšem označená jako otázka. Předpokládáme (a v následném rozhovoru jsme si i částečně potvrdili), že respondenti považovali oba termíny, tedy větu tázací a otázku, za rovnocenné, resp. totožné. Každopádně tuto formu věty nikdy nespletli s větou jinou, ani když byli bezradní v řešení. Podobně jasné se jeví vymezení věty rozkazovací, obdobně jako u otázky označené jen rozkaz, z následného rozhovoru jsme však zjistili, že to povětšinou bylo jen kvůli vykřičníku za větou. A vykřičník též „zmátl“ některé respondenty při určení druhu poslední věty. V podstatě přirozeným důsledkem školního přístupu k sledovanému jazykovému jevu je zásadní selhání v určení

věty práci. Nehledě na zjištěné nedostatky, projevíli respondenti v řešení prvního úkolu dostatečnou míru uchování školní informace o druzích vět. Jakmile jsme ovšem nabídli stejným respondentům méně jasné příklady, řešení se rozrůznila.

Tab. 2

Věta.	Řešení:	oznamovací	sdělovací	tázací	otázka	rozkazovací	rozkaz	práci	přání	podmínková	zvolací	zvolání	neurčeno	celkem
Po dešti jsme vyrazili do lesa.		36	28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	64
Najdeme nějaké houby?		0	0	16	48	0	0	0	0	0	0	0	0	64
Posadte se prosím.		0	0	0	0	23	41	0	0	0	0	0	0	64
Kdyby nás tak viděl děda.		6	1	0	0	0	0	0	0	52	0	1	4	64
Ten přece poznal každou houbu!		7	2	0	0	11	11	0	0	0	0	2	31	64

Řešení tohoto druhého úkolu již zřetelně ukázalo, že ho respondenti řešili podle své komunikační zkušenosti a řídili se tím, jak příslušná sdělení fungují v komunikaci, tedy jakou mají komunikační funkci. Jednotlivé příklady pak vyhodnocovali podle toho, kterému komunikačnímu záměru podle nich odpovídaly, aniž by přitom vědomě použili lingvistické terminologie, resp. pokud ji použili, neuvědomili si jistě, že o terminologii jde.

Druhou skupinou respondentů v našem šetření byli maturanti čerstvě přijatí ke studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ. U budoucích učitelů bychom mohli předpokládat, že tzv. školní znalosti budou mít ještě v čertské paměti. Ukázalo se však, že také vycházejí především ze své komunikační praxe a často řeší úkoly z pozice mluvnických aktů. To se ukázalo velice zřetelně hned v řešení prvního příkladu, v němž navzdory zřetelné morfologické charakteristice věty rozkazovací ji takto určili jen v méně než třetině odpovědí. Naopak jako rozkaz, resp. větu rozkazovací určila téměř stejná početná skupina respondentů poslední větu, a to zcela podle pocítované komunikační funkce této výpovědi, navzdory formálním znakům této výpovědi. Respektování formálních znaků otázky v řešení 2., 5. a 6. příkladu (lexikální a morfologické prostředky implikující otázku a otazník za větou) může být pak interpretováno spíše jako projev nerozhodnosti v řešení. Všechna řešení, v nichž je označeno přání či věta práci, znovu potvrzují jako východisko řešení komunikační funkci výpovědi a respektování příslušného mluvnického aktu.



Tab. 3

Věta.	Řešení:	oznamovací	tázací	otázka	rozkazovací	rozkaz	přací	přání	zvolací	zvolání	neurčeno	celkem
Počkejte prosím chvíli v čekárně.		46	0	0	12	0	21	0	0	0	0	79
Kdo by věřil na strašidla!		3	28	6	0	0	0	0	42	0	0	79
Ale to jsou k nám hosti!		4	0	0	2	0	0	0	55	0	18	79
Ať to neděláš sama.		2	0	0	32	0	37	9	0	0	1	79
Kolikrát jsem chtěl už odejít.		33	0	9	0	0	0	29	1	0	7	79
Mohl byste prosím zavřít to okno?		0	18	0	19	0	12	30	0	0	0	79

Didaktické zpracování komunikační funkce výpovědi bude muset vyjít od přísného výběru mluvnických aktů, neboť v komunikaci se jich objevuje celá řada. Žáka ovšem jimi nesmíme zahltit, bude potřeba vybrat ty základní, pokud to je vůbec možné. Otázkou bude, zda žák na 1. stupni ZŠ je již mentálně zralý na to, aby rozlišil různé možnosti realizace jednotlivých mluvnických aktů, aby rozlišil vhodnost a nevhodnost různých jazykových prostředků pro jejich vyjádření. I mezi jazykovými prostředky, které jsou pro daný mluvnický akt vhodné, mohou být rozdíly. Např. pro vyjádření prosby můžeme použít formu *Už se na mě ne-zlob prosím*, ale také *Mohl by ses prosím na mě přestat zlobit?* První vyjádření je jasné, přesné, stručné, ale forma rozkazovací věty může být hodnocena jako méně zdvořilá než věta tázací v druhém případě. Užití otázky je jemnější, možná zdvořilejší a účinnější, i když připouštíme, že takové hodnocení může být subjektivní. Budeme-li chtít takový rozdíl v užitých jazykových prostředcích postihnout nebo dokonce zobecnit, budeme moci využít už výše komentované terminologie druhů vět klasifikovaných podle postoje mluvčího ke skutečnosti, neboť se můžeme opřít o rozlišení proslovené výpovědi a její komunikační funkce na jedné straně a věty jakožto její realizační formy na straně druhé. V tom případě budeme ovšem muset terminologicky rozlišit např. větu *přací* jako formu a *přání* jako komunikační funkci výpovědi (mluvnický akt, realizovaný komunikační záměr). Přání může být pak realizováno nejen větou přací, ale často i větou oznamovací nebo rozkazovací – srov. příklad uvedený už na začátku našeho textu: *Kdybych tak/Kéž bych dostal kolo. Chci/Přeju si kolo. Ježíšku, přines mi prosím kolo.*

Přijetí výše uvedeného návrhu by pak ospravedlnilo považovat za učivo i klasifikaci vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti včetně odpovídající terminologie. V souvislosti s tím doporučujeme standardně užívanou terminologii poněkud revidovat. Na možné problémy s ní jsme poukázali též na začátku našeho

příspěvku. Řešení se nabízí zvláště u termínu *věta tázací*. Vedle možného pseudo-termínu *věta ptací* zakládá tento termín jakožto komponent známé terminologické triády *věta oznamovací*, *věta rozkazovací* a *věta tázací* možnost nežádoucího prolnutí s další terminologickou triádou, kterou žáku nabízíme pro klasifikaci slovesného způsobu: *způsob oznamovací*, *způsob rozkazovací* a *způsob podmiňovací*. Výsledkem takového prolnutí terminologie v hlavách mnohých žáků je pak vznik termínů *věta podmiňovací* nebo *způsob tázací*. To je umožněno rytmickou shodou a pravidelností termínů v každé z uvedených triád, jež na jedné straně působí kladně, neboť vytváří určitou systémovost užitých termínů a napomáhá zapamatování, na druhé straně však tyto vlastnosti mohou některé jedince vést k formálnímu zapamatování bez příslušného obsahu a v důsledku toho i k vytvoření uvedených nevhodných termínů. Pravidelnost a systémovost termínů by fungovala, kdyby taková terminologická triáda byla pouze jedna. Čelit vzniku možné žákovy chyby lze jen narušením pravidelnosti jedné z uvedených triád, což se nabízí právě u termínů pro druhy vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti. Doporučujeme místo termínu *věta tázací* zavést termín *otázka* (za předpokladu, že tento termín nebude chápán jako název promluvového aktu; pro ten lze zavést termín *dotaz*), termín *způsob otázkový* pak žáci zaručeně nevytvoří. Zásadně je však třeba zvážit, kdy žáku komentované termíny nabídneme. To se týká nejen těchto termínů pro věty jakožto formy vyjádření, ale hlavně případného terminologického označení jednotlivých promluvočných aktů a rozlišení takových termínů pro postižení komunikační funkce výpovědi a realizační formy, věty. Pokud termíny pro druhy vět nabídneme již ve 2. ročníku ZŠ, jak se dosud děje, pak doporučujeme mluvit pouze o *větě oznamovací*, *otázce* a s výhradami o *větě rozkazovací*. Definici *věty přací* jakožto vyjádření přání, jímž se mluvčí obrací k nekonkrétnímu či neskutečnému činiteli, těžko „přeložíme do dětské řeči“ druháka a bude třeba poněkud počkat, než žák mentálně vyspěje (alespoň do 5. ročníku).

*Text vznikl za finanční podpory projektu GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“.*

## Literatura

JENSEN, M. R. *Dynamic Assessment, Learning, Culture and Cognition*. Roswell, Georgia, U.S.A.: International Center for Mediated Learning, 2009.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VUP, 2010.  
Učebnice českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ vydané před r. 1989 i po něm.

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.  
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
eva.hajkova@pedf.cuni.cz

# K SUBJEKTIVNÍMU SLOVOSLEDU NA ZÁKLADĚ KORPUSU

## On subjective Word Order on the Basis of Corpus

Kateřina Rysová

**Abstrakt:** Příspěvek popisuje konstrukce vyhledané v Pražském závislostním korpusu, v nichž kontextově nezapojený uzel v povrchovém slovosledu předchází před svou kontextově zapojenou sestrou (na úrovni členů přímo závislých na řídicím slovese), tj. konstrukce, v nichž lze očekávat subjektivní slovosled. Poté ověřuje, zda podobné typy struktur se subjektivním pořadím členů existují i v němčině a v angličtině.

**Klíčová slova:** subjektivní pořádek slov, funkční generativní popis, Pražský závislostní korpus, čeština, angličtina, němčina

**Abstract:** The article describes the constructions obtained from the Prague Dependency Treebank in which a contextually non-bound node precedes its contextually bound sisters in the surface word order (at the level of members directly dependent on the verb), i.e. constructions where the so called subjective word order is expected. In other part, we verify whether similar types of structures with the subjective order appear in German and English.

**Key words:** Subjective Word Order, Functional Generative Description, Prague Dependency Treebank, Czech, English, German

Slovosled je ve všech jazycích vždy do jisté míry spojen s aktuálním členěním větným.<sup>1</sup> Některé jazyky, jako je čeština, mají slovosled tzv. volný a mají zároveň poměrně velkou schopnost odrážet v něm aktuální členění věty. Naopak jazyky jako angličtina mají slovosled tzv. pevný, poměrně silně vázaný gramatickými pravidly, a tím mají i malou možnost promítat do slovosledu aktuální členění. Němčina je jazyk, který na pomyslné stupnici volnosti a pevnosti slovosledu stojí někde mezi češtinou a angličtinou – v němčině je slovosled některých větných členů pevně vázán (například pozice určitého slovesného tvaru na druhém místě v hlavní větě nebo koncové postavení přísudku ve větě vedlejší), na druhou

---

1 Příspěvek vznikl s podporou grantu Grantové agentury České republiky GAP406/12/0658 *Koreference, diskurs a aktuální členění v kontrastivním pohledu* řešeného na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Práce zároveň využívá jazykové zdroje získané v rámci projektu LINDAT-Clarín (projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky; číslo LM2010013).

stranu dává němčina některým větným členům prostor stát na různých místech věty podle toho, zda jsou nebo nejsou kontextově zapojeny.

Angličtina naproti tomu upřednostňuje řazení členů ve větě podle jejich syntaktické funkce: podmět – řídicí sloveso – předmět. Odchytky od zavedeného slovosledného schématu angličtina dovoluje spíše v ojedinělých případech. Proto je v ní také méně prostoru než v češtině a v němčině pro slovosled subjektivní. Vlastní réma v angličtině může v povrchovém slovosledu stát na různých pozicích (podle toho, jaký větný člen vlastním rématem je), ne nutně na konci věty (v případě objektivního slovosledu) nebo na jejím začátku (v případě subjektivního slovosledu).

## Cíl práce, zdroje jazykového materiálu

Cílem tohoto článku je kontrastivně prozkoumat a popsat vybrané konstrukce z češtiny, angličtiny a němčiny, které umožňují odrážet aktuální členění věty v povrchovém slovosledu. Zaměříme se přitom na to, do jaké míry mohou tyto jazyky využívat tzv. slovosled subjektivní. Cílem článku však není popsat všechny možnosti využívání subjektivního slovosledu v daných jazycích. Vyjdeme ze stavu v češtině (v psaných textech převážně publicistického stylu, resp. v textech *Pražského závislostního korpusu*<sup>2</sup>), v níž by prostor pro subjektivní slovosled měl být nejširší, a poté budeme zkoumat, zda lze nalezené slovosledné konstrukce hledat i v němčině a v angličtině.

Hlavním zdrojem jazykového materiálu pro prozkoumání subjektivního slovosledu v češtině je *Pražský závislostní korpus* (PDT), který (jako jediný velký korpus češtiny) obsahuje manuálně provedenou anotaci kontextové zapojenosti jednotlivých uzlů stromové struktury věty. Anotace kontextové zapojenosti umožní ve velkém korpusu textů (mezi téměř 39 000 větami) vyhledat struktury, v nichž budou kontextově nezapojené uzly v povrchovém slovosledu předcházet před svými kontextově zapojenými sestrami<sup>3</sup>, tedy struktury, v nichž je možno očekávat subjektivní pořad. Poté budeme ověřovat, zda se stejné typy struktur vyskytují také v němčině a v angličtině. K tomu bude využíván především *Český národní korpus* – paralelní korpus *Intercorp*.

---

2 *Pražský závislostní korpus* obsahuje (na tzv. tektogramatické rovině) texty novinových deníků *Lidové noviny* a *Mladá fronta Dnes* a ekonomického týdeníku *Českomoravský profit*.

3 Pod pojmem sestra uzlu X rozumíme takový uzel Y, který má s uzlem X společného rodiče, resp. společný řídicí uzel, na němž sesterské uzly X a Y přímo závisejí. Například ve větě *Monika odjela na chatu* jsou sesterské uzly vyjádřeny lemmaty *Monika* a *chata*.

## Teoretické východisko – funkční generativní popis

Teoretickým východiskem článku je funkční generativní popis (FGP), ježhož zásady poprvé publikoval Petr Sgall v 60. letech minulého století (1964, 1967).

Funkční generativní popis rozlišuje tzv. hloubkovou a povrchovou větnou strukturu (hloubkový a povrchový slovosled). Aktuální členění je přitom považováno za jev, který je součástí již struktury hloubkové (srov. Sgall a kol. 1980), protože změna aktuálního členění má za důsledek i změnu významu věty. Proto je v *Pražském závislostním korpusu* kontextová zapojenost anotována na tzv. tektogramatické rovině (hloubkové, významové rovině).

V teorii FGP může kontextová zapojenost jednotlivých uzlů ve větě nabývat tří hodnot – v korpusu jsou označeny jako „c“, „t“ a „f“. Značka „c“ je přiřazována uzlům, které jsou kontrastivně kontextově zapojeny, značka „t“ uzlům, které jsou ne-kontrastivně kontextově zapojeny, a značka „f“ uzlům kontextově nezapojeným.<sup>4</sup>

Kontextová zapojenost je přitom chápána velmi široce – od vyplývání souvislosti z kontextu jazykového po široké společné znalosti a zkušenosti autora a adresáta. Při rozhodování, zda je daný prvek kontextově zapojený či nezapojený, zároveň není rozhodující, zda byl tento prvek například zmíněn v předchozím kontextu, ale jak jej užívá autor textu (srov. např. Hajičová 2002).<sup>5</sup> Autor textu má na výběr, z jaké perspektivy nám sdělí zamýšlenou informaci – zpravidla vyjde z toho, o čem předpokládá, že je nám (adresátovi) známé či blízké, co máme v mysli aktivované, a postupuje dále k závažnějším informacím, k novým souvislostem, až k samému jádru sdělení (k tomu, kvůli čemu vůbec danou větu tvoří). Na počátku věty tak obvykle stojí členy kontextově zapojené, na konci kontextově nezapojené.

Členy (uzly), které přímo závisejí na řídicím slovese a jsou kontextově zapojené (ať už kontrastivně, nebo ne-kontrastivně), tvoří spolu se všemi uzly na nich závislými v teorii FGP základ věty (její téma). Uzly přímo závislé na řídicím slovese, které jsou kontextově nezapojené, tvoří spolu se všemi uzly na nich závislými ohnisko (réma). Řídící sloveso samo je buď součástí základu, nebo ohniska podle toho, zda je kontextově zapojené, nebo nezapojené. Blíže k vymezení základu a ohniska v teorii FGP viz Sgall (1979).

---

4 K anotaci aktuálního členění v *Pražském závislostním korpusu* blíže viz anotační manuály *Anotace na tektogramatické rovině Pražského závislostního korpusu: referenční příručka* (2008) a *Anotace na tektogramatické rovině Pražského závislostního korpusu: anotátorská příručka* (2005).

5 Srov. v této souvislosti často používaný kontext: *Chceš čaj nebo kávu? – Chci čaj*. Ve druhé větě je větný člen *čaj* kontextově nezapojený (je dokonce vlastním ohniskem věty), i když byl v předchozím kontextu přímo zmíněn. Daný uzel totiž vnáší do věty nové informace, nové souvislosti.

Ve většině případů používají autoři textů výše popsanou komunikační strategii – začínají své výpovědi (přímo závislými) uzly kontextově zapojenými, pokračují (přímo závislými) uzly kontextově nezapojenými, užívají tedy pořadí základ – ohnisko, tedy tzv. objektivní slovosled.

Při důrazu, v emotivně zabarvených promluvhách a jinak příznakových případech ale může mluvčí (i pisatel) komunikační strategii obrátit – napřed sdělí ohnisko, pak až základ (*PENÍŽE<sup>6</sup> chce zpátky ten pán!*). Toto pořadí je tradičně označováno jako slovosled subjektivní.

Cílem našeho článku je možnosti subjektivního slovosledu blíže prozkoumat. Zaměříme se přitom na subjektivní slovosled v psaných textech.

## Postup práce

V *Pražském závislostním korpusu* byly nejprve vyhledány všechny konstrukce, v nichž kontextově nezapojený uzel (aktant nebo volné slovesné doplnění) přímo závislý na řídicím slovese v povrchové struktuře věty předchází před svou kontextově zapojenou sestrou (rovněž aktantem nebo volným slovesným doplněním). Poté byly tyto konstrukce roztrženy do větších skupin podle svého typu a popsány (do zkoumání nebyly zahrnuty případy, v nichž se zjevně jednalo o chybu anotátora ve značkování kontextové zapojenosti, takových případů však nebylo mnoho). Poté bylo v paralelním korpusu *Intercorp* ověřeno, zda nalezené typy konstrukcí, které vykazovaly rysy subjektivního slovosledu, existují i v němčině a v angličtině.

## Výsledky korpusové sondy

Počet vyhledaných vět s konstrukcemi, v nichž kontextově nezapojený uzel předchází v povrchovém slovosledu před svou zapojenou sestrou (na úrovni uzlů přímo závislých na řídicím slovese), se v *Pražském závislostním korpusu* blíží 1 500 (z celkových téměř 39 000 vět obsažených v PDT anotovaných na tektogramatické rovině a využitelných pro prohledávání). Z toho je patrné, že se příznakové pořadí „kontextově nezapojený uzel – kontextově zapojená sestra“ v psaných textech českých novinových deníků vyskytuje poměrně zřídka.

Subjektivní slovosled lze obecně předpokládat spíše v projevech mluvených, a to navíc neformálních. Potřebný korpus podobných projevů, v němž by bylo anotováno aktuální členění, však zatím pro češtinu neexistuje, což značně znesnadňuje, až znemožňuje podrobný systematický výzkum této oblasti.

Mezi nalezenými konstrukcemi, které obsahuje korpus textů psaných, však lze nalézt několik obecných typů struktur, v nichž kontextově nezapojený člen přímo

---

6 Velkými písmeny jsou označena místa, na nichž leží intonační centrum věty.

závislý na řídicím slovese předchází před svou kontextově zapojenou sestrou, což by mělo být znakem subjektivního slovosledu. Tyto typy nyní podrobněji popíšeme (do popisu není zařazena charakteristika jednotlivých či ojedinělých výskytů, které nespádají ani pod jeden zde uvedený typ, samy však větší ucelenou skupinu – alespoň v rámci získaného korpusového materiálu – také tvoří).

## **Přímá řeč jako ohnisko na počátku výpovědi**

První velkou skupinou struktur, v nichž velmi často nalézáme subjektivní slovosled, jsou výpovědi obsahující kontextově nezapojenou přímou řeč, po které následuje většinou kontextově nezapojené uvozovací sloveso a po něm většinou kontextově zapojený podmět (aktor) – viz příklad (1).

### **(1) [Pravomoc a priority**

*Do manažerských smluv jsem dal jako hlavní pracovní náplň tento text: Manažer je povinen vykonávat ve prospěch firmy všechny práce, na které má duševní a fyzické předpoklady a schopnosti. Nic více, nic méně. U středních manažerů jsem tolerantnější, u vrcholových je to povinnost a zákon. Tolik nám řekl úvodem generální ředitel rukavičkářských závodů Dobříš Jan Preclík.*

Pavel Šach]<sup>7</sup>

*(První, co jsem musel před svým nástupem vyřešit.f s bývalými majiteli firmy, byly.f kompetence a moje pravomoc, začal.f se svěřovat.f).***OHNISKO (Jan.t Preclík.t).****ZÁKLAD.**

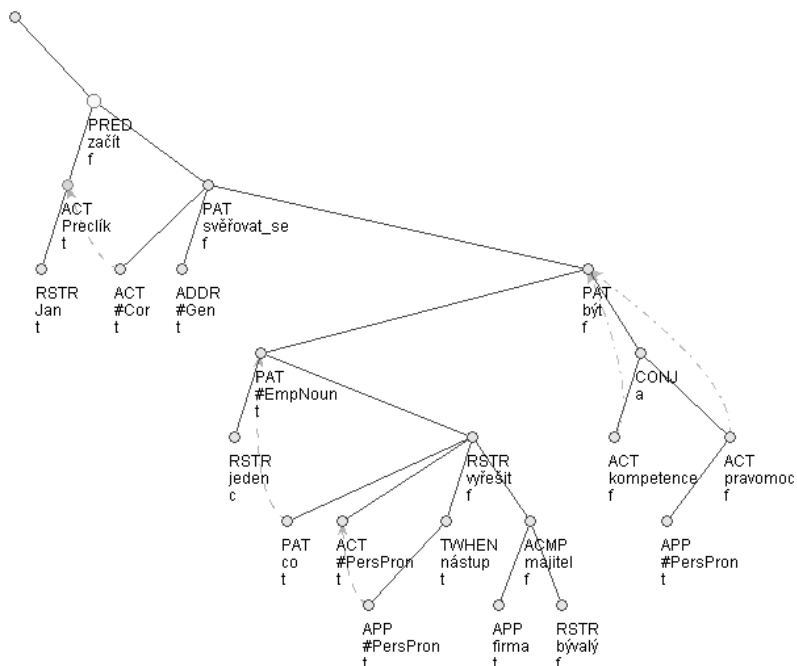
V příkladu (1) začíná výpověď ohniskem ve formě nevlastní přímé řeči (obdobně ve vyhledaných strukturách funguje přímá řeč vlastní), která je uvozena řídicím přísudkem *začal se svěřovat* (ten je kontextově nezapojený, patří rovněž do ohniska). Na samém konci výpovědi stojí podmět *Jan Preclík*, který byl přímo zmíněn v předchozím jazykovém kontextu a je kontextově zapojený (přestavuje základ dané věty).

Příklad (1) ilustruje typické použití subjektivního slovosledu – ohnisko (tj. všechny kontextově nezapojené uzly přímo závislé na řídicím slovese a na nich závislé uzly spolu s kontextově nezapojeným řídicím slovesem) předchází před základem (tj. všemi kontextově zapojenými uzly přímo závislými na řídicím slovese), viz stromovou strukturu daného souvětí (převzatou z *Pražského závislostního korpusu*), obrázek (1).<sup>8</sup>

<sup>7</sup> V hranatých závorkách uvádíme předchozí kontext.

<sup>8</sup> V příkladových větách i v obrázcích stromových struktur uvádíme u relevantních





Obrázek 1: Stromová struktura výpovědi z příkladu (1) převzatá z *Pražského závislostního korpusu*. Základ tvoří uzly *Jan Preclík*, ostatní uzly představují ohnisko.

Z obrázku (1) je patrné, že i v ohnisku mohou být některé uzly kontextově zapojené (např. uzel s lemmatem *nástup*). Součástí ohniska jsou proto, že jsou ve stromové struktuře hlouběji zapuštěné a závisejí na některém z uzlů, který je na úrovni uzlů přímo závislých na hlavním řídicím slovese kontextově nezapojený.

uzlů hodnotu kontextové zapojenosti v souladu s její anotací v *Pražském závislostním korpusu* bez úprav. Hodnota kontextové zapojenosti závislých vět (vedlejších vět) jako takových je uvedena vždy u řídicího slovesa dané věty.

Kolečka v obrázcích (stromech) představují jednotlivé uzly, spojnice mezi nimi pak závislostní hrany. U každého uzlu je uveden tzv. funktor, tj. syntakticko-sémantická charakteristika daného aktantu nebo volného doplnění (např. ACT – aktor, PAT – patiens, ADDR – adresát). Všechny uzly jsou zároveň opatřeny lemmatem (např. *začít*, *Jan*, *Preclík*) a hodnotou kontextové zapojenosti daného uzlu: c – uzly kontrastivně kontextově zapojené, t – uzly ne-kontrastivně kontextově zapojené, f – uzly kontextově nezapojené.

Můžeme si povšimnout, že v uvedeném příkladě (1) dochází (co se týče rozdělení členů na základ a ohnisko) k nesouladu mezi hloubkovou strukturou věty zachycenou v závislostním stromě a její povrchovou realizací. Zatímco povrchová realizace zachycuje rozložení členů základu a ohniska tak, jak je skutečně použil pisatel (tedy pořadí ohnisko – základ: *První ... byly kompetence a moje pravomoc, začal se svěřovat Jan Preclík.*), stromová struktura kopíruje tzv. objektivní slovosled (tedy pořadí základ – ohnisko: *Jan Preclík se začal svěřovat, první ... byly kompetence a moje pravomoc.*). Hloubkové pořadí členů věty je v *Pražském závislostním korpusu* upravováno tak, aby odráželo nepříznakové pořadí členů (základ – ohnisko) v souladu se stoupající výpovědní dynamičností.

V některých případech však i kontextově zapojený uzel závislý přímo na řídicím slovese stojí i v hloubkové struktuře vpravo (tj. na místě, kde stávají uzly kontextově nezapojené) a ne spolu s ostatními kontextově zapojenými uzly vlevo. To je příklad tzv. kvaziohniska.

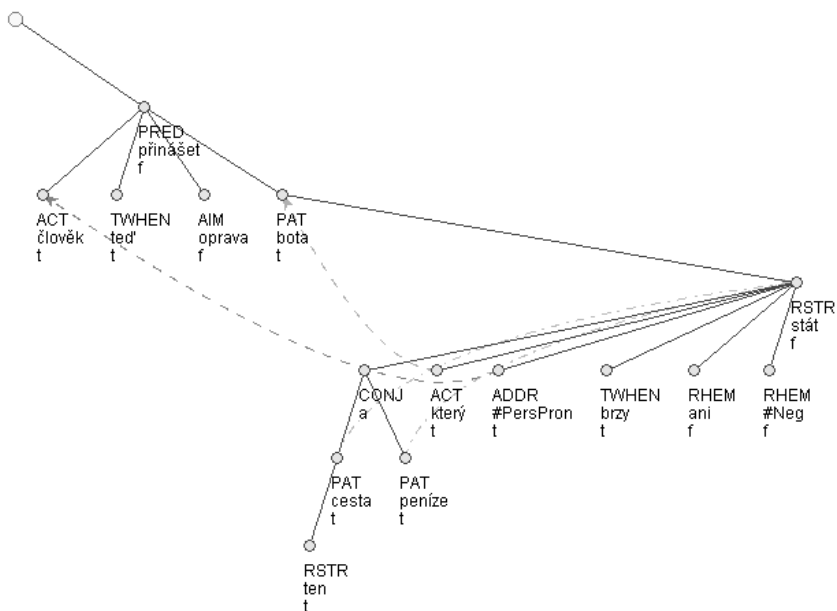
### **Kvaziohnisko – kontextově zapojený uzel stojí vpravo mezi uzly kontextově nezapojenými**

Zvláštním případem, kdy v povrchové rovině (a výjimečně i v rovině hloubkové, tedy v závislostní stromové struktuře) stojí – na úrovni uzlů přímo závislých na řídicím slovese – kontextově zapojený uzel až za kontextově nezapojeným, je tzv. kvaziohnisko, viz příklad (2), obrázek (2). Kvaziohniskem se rozumí kontextově zapojené výrazy, kterým je podřízeno vlastní ohnisko (srov. Hajičová a kol. 2005).

(2) [Kvalitní boty dnes stojí dvakrát i čtyřikrát více než před pár lety. Máme hlouběji do kapsy a potřebujeme, aby nám sloužily skoro do roztrhání. Tento fakt si denně potvrzuje ve své ševcovské dílně i Jiří Smetana.]

Lidé teď **přinášejí.f k opravě.f boty.t**, které jim dřív za tu cestu a peníze ani nestály.f.

Příklad (2) ukazuje, že uzel *boty* je kontextově zapojený a stojí (v povrchovém i hloubkovém slovosledu) až za uzlem kontextově nezapojeným *k opravě*. Vlastním ohniskem však v tomto případě není uzel *boty*, ale jeho rozvití: Pisatel nechce sdělit, že lidé teď přinášejí k opravě *boty*, ale *jaké boty (které jim dřív za tu cestu a peníze ani nestály)*. Přívlastkové rozvití je ale v češtině slovosledně pevně spojeno se jménem, které rozvíjí. Kontextově nezapojený přívlastek tak k sobě ve slovosledu přitáhne i svůj kontextově zapojený řídicí člen. Gramatika tedy v tomto případě působí proti aktuálnímu členění větnému.



Obrázek 2: Ukázka kvaziohniska z *Pražského závislostního korpusu* – uzel *bota* je kontextově nezapojený, přesto stojí až za svou kontextově zapojenou sestrou (*oprava*). Na uzlu *bota* však závisí vlastní ohnisko.

V tomto případě se však nejedná o subjektivní slovosled – slovosledné postavení kontextově zapojeného členu je dané gramatikou (pevným spojením přívládku a řídicího jména). Jedná se ale o strukturu, v níž kontextově nezapojený člen předchází před svou kontextově zapojenou sestrou. Z toho je patrné, že konstrukce se subjektivním slovosledem nelze definovat jako (všechny) struktury, v nichž kontextově zapojený člen v povrchovém slovosledu následuje svou kontextově nezapojenou sestru (na úrovni uzlů přímo závislých na řídicím slovese).

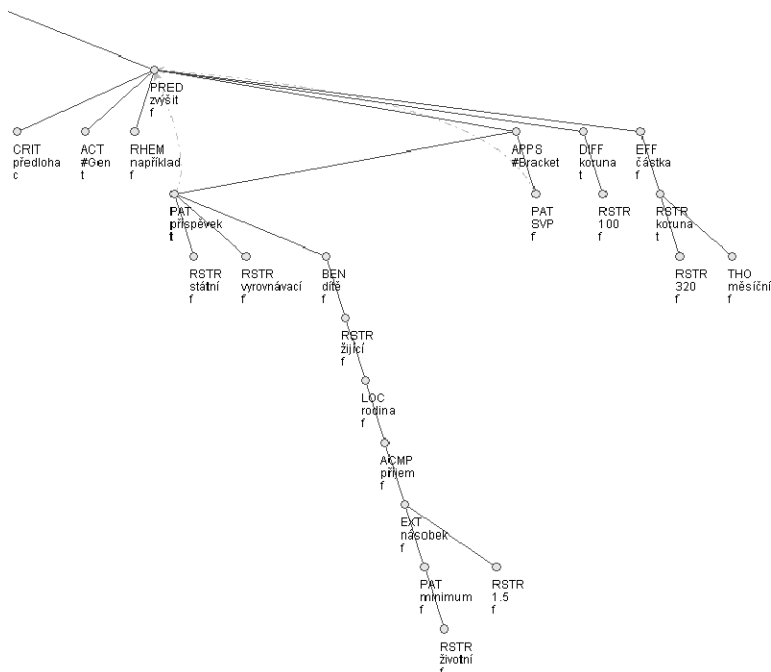
Zároveň je třeba poznamenat, že v PDT existuje i poměrně velké množství jiných struktur, v nichž uzel přímo závislý na slovese a anotovaný jako kontextově zapojený stojí vpravo (protože na něm závisí významný kontextově nezapojený uzel, který však není vlastním ohniskem). V těchto případech se však podle definice o kvaziohnisko nejedná, viz příklad (3) a obrázek (3).

(3) [Důchody mají být zvýšeny

Praha (ika) –

Vláda navrhuje od 1. října zvýšení státního vyrovnávacího příspěvku nezaopatřeným dětem a některých dalších sociálních dávek. Návrh zákona, kterým se tak má stát, doporučil včera Poslanecké sněmovně k přijetí parlamentní výbor pro sociální politiku a zdravotnictví.]

Podle předlohy by se měl například zvýšit státní vyrovnávací příspěvek (SVP) pro děti žijící v rodině s příjmem do 1,5 násobku životního minima o 100.f korun.t na částku.f 320.f korun.t měsíčně.f.



Obrázek 3: Ukázka struktury, v níž je kontextově zapojený uzel přímo závislý na řídicím slovese (*koruna*) v hloubkovém i povrchové slovosledu zařazen vpravo, i když se nejedná o kvaziohnisko.

V příkladu (3) je uzel *koruna* (první výskyt) anotován jako kontextově zapojený, není na něm závislé vlastní ohnisko, přesto stojí až za uzlem *SVP* (v povrchové i hloubkovém slovosledu), který je anotován jako kontextově nezapojený. Je však do jisté míry obdobou kvaziohniska. Řídící člen (*koruna*) je kontextově zapojen, na něm je závislý uzel kontextově nezapojený (100). Je tedy otázkou,

zda celé spojení *o 100 korun* chápat jakou součást základu (protože uzel přímo závislý na řídicím slovese je kontextově zapojen – každý čtenář ví, v jaké měně jsou v Praze vypláceny důchody), nebo ohniska, protože do jisté míry vykazují znaky kvaziohniska.

Je také možné uvažovat nad tím, že by uzel *koruna* (jeho první výskyt ve větě) měl být anotován jako kontextově nezapojený, protože ho tak pisatel užívá. Rozhodující pro to, zda je člen věty kontextově zapojený nebo nezapojený, je v teorii FGP rozhodnutí mluvčího, zda jej předloží čtenáři v roli základu či ohniska (viz Hajičová a kol. 2002).

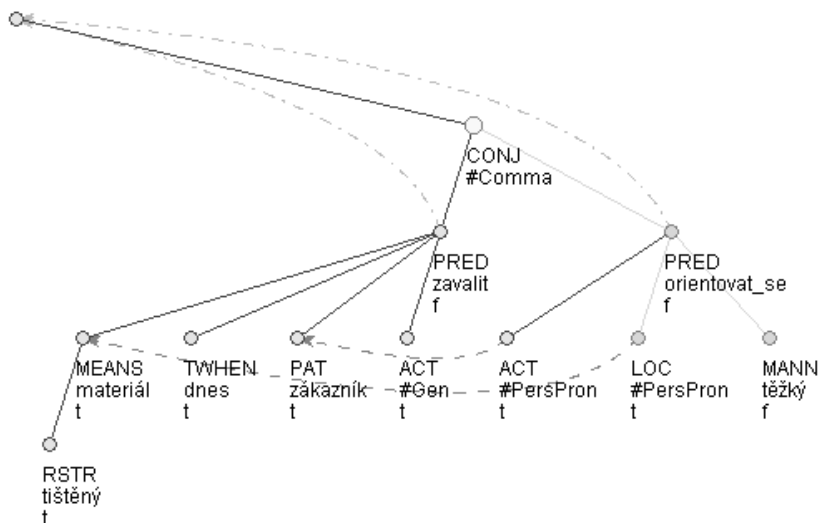
Pak by ale bylo otázkou, do jaké míry by bylo nutné rozlišovat kvaziohnisko. I u kvaziohniska by totiž řídicí člen, který je anotován jako kontextově zapojený (v příkladu (2) uzel *bota*), by mohl být anotován jako kontextově nezapojený – protože jej tak pisatel užil – a pravděpodobně by v tom případě nebylo nezbytně nutné zavádět pojem kvaziohniska.

## Kontextově nezapojená určení způsobu a míry

Další velkou skupinou, v níž kontextově nezapojené uzly v povrchovém slovosledu předcházejí před svými kontextově zapojenými sestrami (na úrovni uzlů přímo závislých na řídicím slovese), jsou struktury, v nichž vystupuje příslovecné určení způsobu či míry, viz příklad (4), obrázek (4).

- (4) [*Forma písemné nabídky nestačí, ať už jde o leták či prospekt s průvodním dopisem.*] *Tištěnými materiály je dnes zákazník zavalen, těžko.f se v nich.t orientuje.f.*

Příklad (4) ukazuje, že v povrchovém slovosledu může stát kontextově nezapojený uzel *těžko* v iniciální pozici, po něm následuje kontextově zapojený uzel *v nich*, pak je povrchově zařazeno kontextově nezapojené řídicí sloveso *orientovat se*. V hloubkové struktuře je pořadí dvou závislých členů upraveno na *v nich – těžko*, protože v hloubkovém slovosledu jsou uzly stejné úrovně závislé na slovese (až na výjimky typu kvaziohnisko) řazeny podle stoupající výpovědní dynamičnosti – uzly označené jako kontextově zapojené proto v hloubce předcházejí před uzly kontextově nezapojenými.



Obrázek 4: Způsobové určení **těžko** je v hloubkové struktuře zařazeno až za urční místní **v nich** – v souladu se stoupající výpovědní dynamičností. V povrchním slovosledu je však jejich pořadí opačné.

Volné doplnění vyjadřující způsob (nejčastěji v roli příslovečného určení způsobu) se v *Pražském závislostním korpusu* objevuje v naprosté většině případů jako kontextově nezapojené (srov. Rysová 2013). *Jak* probíhá určitý děj, je často informace nová, z kontextu nevyvoditelná. Přesto však způsobové určení v povrchním slovosledu často stává před řídicím slovesem, tedy na místě, kde se obvykle nacházejí členy kontextově zapojené (řídicí sloveso bývá považováno za signál hranice mezi základem a ohniskem<sup>9</sup>). Po způsobovém určení pak ještě mohou následovat uzly kontextově zapojené, viz příklad (5). Tím dochází k tomu, že kontextově nezapojený uzel vyjadřující způsob v povrchním slovosledu předchází před jiným, kontextově zapojeným uzlem, což bývá znak subjektivního slovosledu. Je otázkou, zda podobné konstrukce ale za subjektivní slovosled skutečně považovat.

Príslovečné určení způsobu (zvláště je-li vyjádřeno příslovcem) často tvoří spolu se slovesem, které rozvíjí, konstrukci podobnou pevnému spojení přívlastku a podstatného jména. Proto taková spojení bývají označována jako adverbální

9 Nemá-li věta subjektivní slovosled a nestojí-li sloveso na tzv. druhém místě.

přívlastek (srov. Uhlířová 1987). Na postavení způsobového určení tak má zřejmě do jisté míry opět vliv gramatický slovosledný faktor.

(5) [1 – obecní byty ...

f) *Nájemce má 6 měsíců na to, aby se od okamžiku nabídky ke koupi bytu rozhodl, zda ji akceptuje (po uplynutí této lhůty může vlastník nabídnout byt někomu jinému).]*

g) *Nereaguje-li nájemce na nabídku v průběhu 6 měsíců, může ještě v průběhu příštích 12 měsíců **přednostně.f koupit.f byt.t** za podmínek, na které přistupuje jiný zájemce (původně byly navrženy podstatně delší časové lhůty, Sněmovna je však zamítla).*

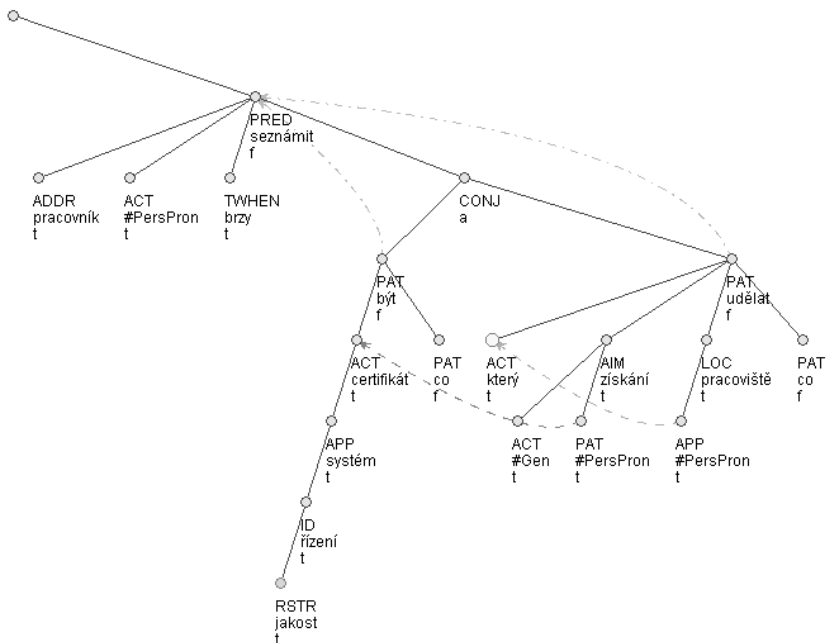
Příklad (5) ukazuje postavení kontextově nezapojeného příslovečného určení způsobu *přednostně* v roli adverbálního přívlastku. Způsobové určení přitom stojí v povrchovém slovosledu před řídicím slovesem, za slovesem je umístěn kontextově zapojený uzel *byt*.

## **Otázkové a vztahné konstrukce – kontextově nezapojený výraz bývá vlevo**

Další obsáhlou skupinou konstrukcí, v nichž kontextově nezapojené uzly předcházejí před svými kontextově zapojenými sestrami, jsou případy, které mají z gramatického hlediska strukturu otázky, viz příklad (6), obrázek (5).

(6) [Nezbytnou podmínkou dodávek do zahraničí byl certifikát řízení jakosti. ... Pro zahraničního odběratele je to garance, že nakupuje zboží ověřené jakosti. \* Co se změnilo v samotné továrně?]

*Nejdříve jsme museli pracovníky seznámit s tím, **co.f certifikát.t systému.t řízení.t jakosti.t je.f a co.f pro jeho.t získání.t musí každý.t na svém.t pracovišti.t udělat.f.***



Obrázek 5: Ukázka struktury, v níž je vlastní ohnisko (*co*) v hloubkové struktuře postaveno nejvíce vpravo. V povrchové struktuře však stojí naopak nejvíce vlevo.

Obrázek (5) ukazuje, že vztažný výraz *co* (podobně by fungoval i výraz vyjádřený zájmenem tázacím či zájmenným příslovcem v otázce) stojící v povrchové struktuře vlevo může být vlastním ohniskem celé konstrukce, tj. jejím nejdynamičtější členem. Podobně je tomu i u doplňovacích otázek. Skutečnost, že začínají vlastním ohniskem, je přitom charakteristickým rysem doplňovacích otázek obecně: *Kam půjdeš? Kterou knížku sis vybral? Kdo je to? Co chceš? Kdy to skončí? Proč ses nezastavil?* apod. Tázací výraz zastupuje nejdůležitější část sdělení – to, co se chce tazatel dozvědět.

Pomocí doplňovacích otázek se také testuje i rozsah ohniska ve větách oznamovacích – to, co je v otázce zastoupeno tázacím výrazem, bývá v odpovědi (tj. v oznamovací větě) ohniskem: *KOMU jsi dal tu knihu? Tu knihu jsem dal BRATROVI*. Více k otázkovému testu viz Sgall a kol. (1980). U vztažných vět však nejde zobecnit, že by vztažný výraz musel být vlastním ohniskem (Člověk, *kterého*.t jsem potkal, mě nepozdravil.).

Otázka (i vztažná věta) však má ustálenou slovoslednou podobu: tázací



(vztažný) výraz stojí na počátku, tj. vlevo<sup>10</sup> (tedy tam, kde v oznamovacích větách s objektivním slovosledem stávají členy kontextově zapojené), ať je kontextově zapojený, nebo nezapojený. Slovosledné postavení tázacích a vztažných výrazů je tak opět ovlivněno hlavně gramatickým slovosledným faktorem.

## Subjektivní slovosled v němčině a v angličtině

V další části článku porovnáme konstrukce se subjektivním slovosledem nalezené v PDT pro češtinu s obdobnými konstrukcemi v němčině a v angličtině.

Již Mathesius (1947) upozorňoval na to, že český (povrchový) slovosled je k aktuálnímu členění citlivější než slovosled anglický. Český slovosled není příliš svázán gramatickým faktorem, který by určoval pořadí členů ve větě (v zásadě) bez ohledu na jejich kontextové zapojení, jako je tomu v angličtině a do jisté míry v němčině.

Sonda do *Pražského závislostního korpusu* ale ukázala, že také v češtině gramatický faktor udržuje (více či méně pevně) některé typy členů na určitých slovosledných pozicích, čímž někdy působí proti aktuálnímu členění: přívlástek v roli vlastního ohniska má schopnost přetáhnout svůj kontextově zapojený řídicí člen doprava, příslovečné určení způsobu a míry stává v roli členu kontextově nezapojeného naopak často vlevo, i když po něm ještě následují členy kontextově zapojené, tázací (či vztažný) výraz stojí v povrchovém slovosledu vlevo i v roli vlastního ohniska. Tyto struktury vystupují velmi podobně v němčině i v angličtině – slovosledné postavení přívlástku a podstatného jména a umístění tázacího výrazu v doplňovací otázce jsou v němčině a v angličtině v podstatě shodné jako v češtině.

V němčině a v angličtině jsou ale gramatickým faktorem pevněji vázány i další členy – srov. např. postavení podmětu a přísudku. Tam, kde pořadí členů v povrchovém slovosledu určuje gramatický faktor, není příliš účelné rozlišovat subjektivní a objektivní slovosled (to však neznamená, že není účelné rozlišovat, co je základ a co ohnisko), viz známé příklady z angličtiny (7) a (8).

(7) *Dogs must be CARRIED. – Psy musíte NOSIT (v náručí).*

(8) *DOGS must be carried. – Musíte (s sebou) nosit PSY.*

---

10 Ke zvláštním typům otázkových konstrukcí, označovaných někdy jako tzv. učitelské otázky, typu *Mistr Jan Hus se narodil kdy?* (tento typ otázek se ale objevuje se i v komunikaci mimo školu: *Ten autobus nám teda jede odkud?*) viz diskuzi níže – v nich je vlastní ohnisko vyjádřené tázacím výrazem umístěno vpravo, jako tomu bývá v oznamovacích větách s objektivním slovosledem.

Příklady (7) a (8) ukazují, že položíme-li v dané anglické větě intonační centrum na její konec, má věta slovosled objektivní: základ – ohnisko, viz příklad (7). Umístíme-li ale intonační centrum na její začátek, má slovosled subjektivní: ohnisko – základ, viz příklad (8). Povrchové pořadí členů se však v angličtině v tomto případě nemění. Objektivní i subjektivní pořadí mají jedno povrchové slovosledné provedení (ne však stejnou intonační realizaci).<sup>11</sup>

Objektivní a subjektivní slovosled je tedy účelné rozlišovat zejména v konstrukcích, v nichž gramatický faktor dovoluje mluvčímu vybrat si, jaké pořadí členů použije. Za subjektivní slovosled proto nepovažujeme v PDT nalezené konstrukce s kvaziohniskem, se strukturou doplňovací otázky nebo s adverbálním přívlastkem<sup>12</sup>. Těmto konstrukcím tedy nebudeme věnovat další pozornost ani v němčině a v angličtině.

V *Pražském závislostním korpusu* však byl nalezen ještě jeden významně zastoupený typ struktur, v nichž kontextově nezapojený uzel přímo závislý na řídicím slovese předcházel před svou kontextově zapojenou sestrou – konstrukce s přímou řečí. Ty již za struktury se subjektivním slovosledem považujeme.

Ve strukturách s přímou řečí (vlastní i nevlastní) má mluvčí na výběr, pro jakou konstrukci se rozhodne. Z gramatického hlediska lze v češtině užít strukturu *Někdo řekl: „Něco.“* i *„Něco,“ řekl někdo*, viz příklad (1), obrázek (1), o skutečně užitém povrchovém pořadí tak může rozhodnout aktuální členění. V těchto případech je tedy smysluplné mluvit o objektivním a subjektivním slovosledu.

V němčině, která má pro subjektivní slovosled relativně dostatek prostoru, protože gramatický faktor v ní váže slovosled jen do určité míry, resp. v určitých případech, fungují konstrukce s přímou řečí velmi obdobně jako v češtině, viz příklady (9) a (10).

Zajímavé je, že užití stejných struktur umožňuje také angličtina, viz příklad (11)<sup>13</sup>, v níž je slovosled gramatikalizován v poměrně velké míře, a pro variabilitu pořadí členů ve větě tak má prostor značně omezený.

---

11 Není tedy zcela na místě uvádět, že angličtina (obecně) má malý prostor pro subjektivní slovosled. Angličtina má totiž (obecně) stejně malý prostor také pro objektivní slovosled – vlastní ohnisko může stát v povrchové větné struktuře prakticky kdekoli, ne nutně na konci věty, záleží zejména na tom, jakou má daný uzel větněčlenskou platnost. V jazycích izolačního typu, které mají slovosled do velké míry gramatikalizován, tedy není zcela účelné objektivní a subjektivní slovosled rozlišovat (v obecné rovině, v některých typech konstrukcí to účelné být může).

12 Postavení způsobových příslovcí samozřejmě v češtině není gramatikalizované ve stejné míře jako postavení tázacích či vztažných výrazů nebo přívlastku u řídicího jména. U adverbálních přívlastků jde spíše o slovoslednou tendenci. Gramatický faktor nepůsobí ve všech případech stejně silně.

13 Příklady (9), (10) a (11) pocházejí z *Českého národního korpusu (Intercorp)*.

(9) [Po nebi přeběhl mrak. Jeho stín padl na Arthura Denta, opřeného o loket ve studeném bahně. Padl na Arthurův dům. L. Prosser se na něj zamračil. „Není to moc hezký dům.“ „Mně se bohužel zrovna líbí.“ „Dálnice se vám bude taky líbit.“] „Hele, drž hubu,“ zavrčel Artur.

(„Hele, drž hubu,“ zavrčel).OHNISKO (Artur).ZÁKLAD

(10) [Über ihnen zog eine Wolke vorbei. Sie warf einen Schatten auf Arthur Dent, der auf seinen Ellbogen gestützt im kalten Matsch lag. Sie warf einen Schatten auf Arthur Dents Haus. Mr. Prosser sah es mißbilligend an. »Es ist ja auch nicht so, dass es ein besonders schönes Haus wäre«, sagte er. »Tut mir Leid, aber mir gefällt's zufällig.« »Die Umgehungsstraße wird Ihnen auch gefallen.«] »Ach, halten Sie Ihre Klappe«, sagte Arthur Dent.

(»Ach, halten Sie Ihre Klappe«, sagte).OHNISKO (Arthur Dent).ZÁKLAD

(11) [A cloud passed overhead. It cast a shadow over Arthur Dent as he lay propped up on his elbow in the cold mud. It cast a shadow over Arthur Dent's house. Mr. Prosser frowned at it. "It's not as if it's a particularly nice house," he said. "I'm sorry, but I happen to like it." "You'll like the bypass."] "Oh, shut up," said Arthur Dent.

("Oh, shut up," said).OHNISKO (Arthur Dent).ZÁKLAD

Ve všech třech jazycích jde zároveň (alespoň z gramatického hlediska) užit konstrukci s pořadím objektivním, tedy: podmět – přísudek – předmět; např. v češtině: *Artur zavrčel: „Hele, drž hubu.“* Do daného kontextu se však více hodí pořadí příznakové, emotivně zabarvené, tedy subjektivní, a to v češtině, němčině i angličtině.

## Závěr

Příspěvek ukázal, že se v psaných textech českých novinových deníků (v *Pražském závislostním korpusu*) subjektivní slovosled vyskytuje poměrně v malé míře. Lze jej zde však najít v jednom relativně početném typu struktur – v případech s (kontextově nezapojenou) přímou řečí (vlastní i nevlastní), která je uvozena slovesem, po němž následuje kontextově zapojený podmět (aktor): „Hele, drž hubu,“ zavrčel Artur. Stejný typ struktur se subjektivním slovosledem se vyskytuje i v němčině a v angličtině, i přesto že se jedná o jazyky, v nichž gramatický faktor slovosled váže pevněji než v češtině – v tomto typu struktur má

český, německý i anglický mluvčí (z gramatického hlediska) na výběr mezi dvěma variantami, objektivním a subjektivním slovosledem. Může zvolit tu, která v daném kontextu lépe odpovídá jeho komunikačnímu záměru.

Zároveň se ukázalo, že subjektivní a objektivní slovosled je účelné rozlišovat pouze u struktur, které nejsou z gramatického hlediska ustálené – například umístění vztažného výrazu na počátek dané vedlejší věty v češtině je pevné, tj. vztažný výraz tam stojí, ať je kontextově zapojený, nebo nezapojený.

Slovosled doplňovacích otázek je nejčastěji „subjektivní“, resp. tyto otázky tradičně začínají vlastním ohniskem, které v oznamovacích větách s objektivním slovosledem bývá až na konci: *CO to máš v kapse?* – odpověď s objektivním slovosledem: *V kapse mám PENÍZE*; odpověď se subjektivním slovosledem: *PENÍZE mám v kapse*. Možné je však i přemístění vlastního ohniska z iniciální pozice v otázce do pozice koncové: *V kapse máš CO?*

Doplňovací otázku chápeme jako bezpříznakovou právě se zmíněným „subjektivním“ pořadím, tedy s vlastním ohniskem (tázacím výrazem) na začátku (*CO máš v kapse?*), jako příznakovou s „objektivním“ pořadím, tedy s vlastním ohniskem vpravo (*V kapse máš CO?*). Subjektivní slovosled je však naopak tradičně chápán jako jev příznakový (vzhledem k bezpříznakovému slovosledu objektivnímu).

Z uvedeného plyne, že struktury se subjektivním slovosledem nelze definovat pouze jako konstrukce, v nichž stojí vlastní ohnisko na jejich počátku, vlevo (neplatí to v doplňovacích otázkách), ani pouze jako konstrukce, v nichž kontextově nezapojený uzel předchází v povrchovém slovosledu před svou kontextově zapojenou sestrou (na úrovni uzlů přímo závislých na řídicím slovese) – neplatí to ve strukturách, do jejichž povrchového slovosledu zasahuje silněji než aktuální členění jiný slovosledný faktor.

## Literatura

- HAJIČOVÁ, E. – HAVELKA, J. – VESELÁ, K.: Corpus Evidence of Contextual Boundness and Focus [online]. In *Proceedings from The Corpus Linguistics Conference Series*. Birmingham: 2005, roč. 1, č. 1. Dostupné z WWW: <<http://www.birmingham.ac.uk/research/activity/corpus/publications/conference-archives/2005-birmingham.aspx>>. ISSN 1747-939.
- HAJIČOVÁ, E. – PANEVOVÁ, J. – SGALL, P.: *Úvod do teoretické a počítačové lingvistiky*. Svazek 1. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0470-1.
- MATHESIUS, V.: *Čeština a obecný jazykozpyt: soubor statí*. 1. vyd. Praha: Melantrich, 1947.
- MIKULOVÁ, M. et al.: *Anotace na tektogramatické rovině Pražského závislostního korpusu: referenční příručka*. 1. vyd. Praha: Universitas Carolina Pragensia, 2008. Dostupné také z WWW: <<http://ufal.mff.cuni.cz/pdt2.0update/doc/tr-ref-cz-cz.pdf>>. ISBN 978-80-254-3769-8. ISBN 978-80-7378-063-0.
- MIKULOVÁ, M. et al.: *Anotace na tektogramatické rovině Pražského závislostního korpusu: anotátorská příručka*. 1. vyd. Praha: Universitas Carolina Pragensia, 2005. Dostupné také z WWW: <<http://ufal.mff.cuni.cz/pdt2.0/doc/manuals/cz/t-layer/html/index.html>>. ISBN 80-254-3087-1.
- RYSOVÁ, K.: *O slovosledu z komunikačního pohledu*. Dizertační práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2013.
- SGALL, P.: *Generativní popis jazyka a česká deklinace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1967.
- SGALL, P.: Generativní systémy v lingvistice. *Slovo a slovesnost*. 1964, roč. 25, č. 4, s. 274–282.
- SGALL, P.: Towards a definition of Focus and Topic. *Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*. 1979, roč. 31, s. 3–27.
- SGALL, P. – HAJIČOVÁ, E. – BURÁŇOVÁ, E.: *Aktuální členění věty v češtině*. 1. vyd. Praha: Academia, 1980.
- UHLÍŘOVÁ, L.: *Knížka o slovosledu*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987.

## Zdroje

Český národní korpus – *InterCorp*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha. Cit. 26. 08. 2013, dostupný z WWW: <<http://www.korpus.cz>>.

HAJIČ, J. et al.: *Prague Dependency Treebank 2.0*. Philadelphia: Linguistic Data Consortium, 2006.

PhDr. Kateřina Rysová, Ph.D.

Ústav formální a aplikované lingvistiky MFF UK v Praze

[rysova@ufal.mff.cuni.cz](mailto:rysova@ufal.mff.cuni.cz)

# ZPŮSOBY VYJADŘOVÁNÍ VZTAHU PŘÍČINY A DŮSLEDKU V TEXTU – ALTERNATIVY PRO *PROTO* A *PROTOŽE*

## Means of Expressing Textual Relation of Reason and Result – Alternatives for *Therefore* and *Because*

**Magdaléna Rysová**

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá problematikou textu a zaměřuje se na jazykové prostředky uvozující diskurzivní vztahy v rámci textu. Cílem příspěvku je představit různé alternativní způsoby vyjadřování textových vztahů (vedle klasických konektorů typu *proto*) na datech Pražského závislostního korpusu. Příspěvek se zaměřuje na způsoby vyjadřování jednoho konkrétního vztahu – příčiny a důsledku, který bývá v textu často signalizován slovem *důvod*. Důvod vstupuje do různých kombinací, a vytváří tak jednotlivé typy či varianty slovních spojení (srov. např. *to je důvod, proč; důvodem je; důvodů je několik*), které slouží jako alternativy pro textové konektory *proto* a *protože*. Některé z těchto typů slouží v textu jako jisté konstanty, jiné jsou přímo závislé na daném kontextu.

**Klíčová slova:** diskurz, Pražský závislostní korpus, text, textové konektory, textové vztahy

**Abstract:** The paper examines the problematics of a text and it concentrates on language means signalling certain discourse relations within a text. The aim of the paper is to introduce alternative ways of expressing textual relations, besides the “classic” connectives like *proto* (therefore), on the data of the Prague Dependency Treebank. The paper deals with one textual relation – reason and result and tries to demonstrate how this relation may be realized by language expressions containing the word *důvod* (reason). These expressions form several types or variants – like *to je důvod, proč* (this is the reason why); *důvodem je* (the reason is); *důvodů je několik* (there are many reasons) that function as alternatives for connectives *proto* (therefore) and *protože* (because). Some of them may work as textual constants while others are contextually dependent.

**Key words:** discourse, Prague Dependency Treebank, text, textual connectives, textual relations

## 1 Úvod

V příspěvku<sup>1</sup> se zabýváme otázkou, jakými způsoby je v češtině možné vyjádřit vztah mezi dvěma celky v rámci textu. Jak dokazují mnohé studie (srov. např. Dolk, 2010; Irwin – Pulver, 1984), jazykové prostředky, které textové vztahy vyjadřují, často pomáhají čtenáři/posluchači danému textu lépe porozumět. Autorky Irwinová a Pulverová (Irwin – Pulver, 1984) například zkoumaly, jak psaným textům (resp. vztahům v rámci textu) rozumí děti na základních školách. Zjistily, že žáci lépe rozumí textům, ve kterých jsou textové vztahy přímo vyjádřeny explicitními jazykovými prostředky (tj. tzv. konektory). Názory na to, jaké jazykové prostředky mají tuto konektivní schopnost, a jaké tedy můžeme nazývat textovými konektory, se v odborné literatuře ovšem poměrně liší.

Cílem tohotomagdaléna příspěvku je přiblížit na datech Pražského závislostního korpusu jeden způsob vyjadřování textového vztahu, a to vztahu příčiny a důsledku, který bývá v textech tradičně signalizován zejména konektory *proto* a *protože*<sup>2</sup>. Zaměříme se přitom ale na textový prostředek, který tradičně mezi textové konektory řazen nebývá (srov. např. Hrbáček, 1994) – jedná se o spojení obsahující slovo *důvod* (srov. např. *to je důvod, proč*). Jako kritérium pro to, zda má dané spojení v textu stejnou konektivní funkci jako „klasické“ konektory, nám bude sloužit právě jejich nahraditelnost za konektory *proto* a *protože*.

## 2 Jazykové prostředky uvozující textové vztahy

Jazykové prostředky, které se podílejí na výstavbě textu a vyjadřují vztahy v rámci textu, bývají označovány jako textové (diskurzí) konektory. Vymezení konektorů se ovšem v jednotlivých pojetích do jisté míry liší. K dané problematice v zásadě existují dva základní přístupy – někteří autoři chápou konektory jako uzavřenou množinu výrazů patřící mezi určité slovní druhy (především spojky, částice a příslovce, srov. *ale, proto, a, totiž, přece, potom, pak* – srov. např. Hrbáček, 1994, Halliday – Hasan, 1976, Martin, 1992, Knott, 1996). Jiní autoři argumentují, že diskurzí konektory jsou naopak množinou otevřenou (srov. např. Hoffmannová, 1983, Prasad et al., 2010, Rysová, 2013). Jejich hlavní teze zní – pokud chceme souborně obsáhnout prostředky podílejší se na výstavbě textu, nemůžeme se omezovat pouze na skupinu výrazů z určitých tříd slovních druhů. Jinými slovy: např. vztah příčiny a důsledku nemusí být v textu vždy vyjádřen spojkami

- 1 Výstup projektu Grantové agentury Univerzity Karlovy v Praze „Diskurzí konektory v češtině“ č. 36213 řešeného na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a výstup projektu Vnitřních grantů Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze 2013.
- 2 Jsme si vědomi toho, že vztah příčiny a důsledku vyjadřují i jiné spojovací výrazy – srov. např. *neboť, a tak, poněvadž* atd. Konektory *proto* a *protože* jsme si vybrali jako dva typické zástupce této kategorie.



*proto* či *protože*, ale i jinými jazykovými prostředky typu *to je důvod, proč* či *důvodem je*. Pro odlišení těchto „jiných prostředků“ od „klasických“ konektorů pro ně američtí autoři pensylvánského korpusu Penn Discourse Treebank (srov. Prasad et al. 2008, 2010) zavedli termín alternativní lexikální vyjádření diskurzních konektorů (zkráceně altlexy). Tato vyjádření (s omezením na altlexy obsahující slovo *důvod*) jsou hlavním tématem tohoto příspěvku.

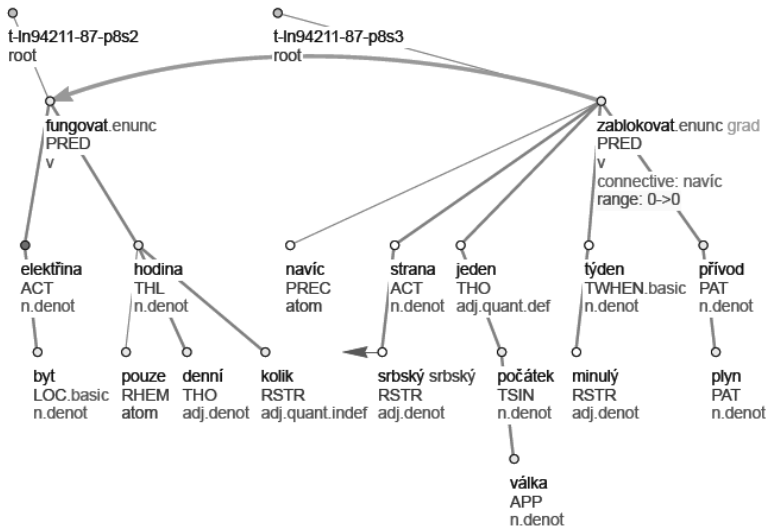
### 3 Zpracování textové roviny v Pražském závislostním korpusu

Pražský závislostní korpus (PDT) obsahuje velké množství publicistických textů anotovaných ve stromových strukturách na třech rovinách – morfologické, syntaktické (analytické) a sémantické (tektogramatické). Nově poskytuje uživateli také zpracování textové (diskurzni) roviny (anotovaná data vyšla samostatně pod názvem Pražský diskurzni korpus – srov. Poláková a kol., 2012).

Textová rovina obsahuje anotaci textových vztahů. Má ovšem svá omezení – zahrnuje pouze vztahy mezi dvěma verbálními argumenty (tj. takovými dvěma úseky textu, jejichž nejvyššími uzly, mezi kterými je veden textový vztah, jsou slovesa – srov. obrázek 1). Tyto vztahy musejí být dále uvozeny „klasickými“ konektory (tj. především spojkami, částicemi a příslovci se spojovací funkcí – srov. *Průručka pro anotaci mezivýpovědních textových vztahů (diskurzu) v Pražském závislostním korpusu* – Poláková a kol., 2012). Textový vztah je tak v PDT zachycen například mezi následujícími větami (verbálními argumenty):

- (1) *Elektrina v bytech funguje pouze několik hodin denně.  
Poprvé od počátku války minulý týden srbská strana navíc zablokovala  
přívod plynu.*

Mezi uvedenými větami je textový vztah gradace signalizovaný konektorem *navíc*. V Pražském závislostním korpusu jsou textové vztahy značeny oranžovými šipkami mezi nejvyššími slovesnými uzly obou argumentů (v tomto případě tedy *fungovat* a *zablokovat*) – srov. obrázek 1:



Obrázek 1: Ukázka anotace textového vztahu uvozeného konektorem v Pražském závislostním korpusu

Jak již bylo řečeno, prvotní anotace textové roviny v PDT zachycuje pouze takové vztahy, které jsou uvozeny „klasickými“ konektory. Textové vztahy, které jsou vyjádřeny jinými jazykovými prostředky<sup>3</sup> (např. *to je důvod, proč*), zatím zpracovány nejsou (resp. jejich anotace je připravována do nadcházející verze PDT).

#### 4 Vyjadřování vztahu příčiny a důsledku v textu

Jak již bylo řečeno, vztah příčiny a důsledku může být v textu vyjádřen různými způsoby – jak „klasickými“ konektory (srov. např. *proto, protože, a tak*), tak jinými, víceslovnými prostředky.

Tektogramatická (sémantická) rovina Pražského závislostního korpusu, na které jsou textové vztahy zpracovávány, obsahuje 43 955 vět (srov. Hajič a kol., 2006). Anotátoři textových vztahů tyto věty ručně procházeli a označovali v nich vztahy vyjádřené klasickými konektory a vedle toho anotovali (zatím prvofázově, pro další zpracování) i alternativní vyjádření konektorů (tj. např. spojení *jako*

3 Pražský závislostní korpus přebírá pro tyto výrazy termín alternativní lexikální vyjádření diskurzivních konektorů (tj. *altlexy*) převzatý ze studie amerických autorů korpusu Penn Discourse Treebank (srov. Prasad a kol., 2010).

*důvod uvedl*) signalizující textové vztahy. V rámci této ruční anotace bylo označeno 261 relevantních výskytů těchto jazykových prostředků (srov. Rysová, 2012), mezi nimiž jsme identifikovali 94 různých typů (variant).

Z těchto 94 typů jsme pro potřeby tohoto článku vyčlenili ty, které mohou vyjadřovat vztah příčiny a důsledek. Tyto varianty je možné rozdělit do několika skupin podle toho, čím je neseno jádro lexikálního významu, tj. která složka daného spojení má schopnost působit jako konektivní prostředek v rámci textu.

Jádro lexikálního významu může být neseno substantivem – srov. alternativní vyjádření konektorů se substantivem *důvod* (srov. z *tohoto důvodu*; *to je důvod*, *proč*; *důvodem je*; *důvodů je několik*; *uvést jako důvod*), *důsledek* (*důsledkem tohoto kroku je*; *v jehož důsledku*; *to je důsledek*), *příčina* (*příčinou je*), *odůvodnění* (*s odůvodněním*, *že*). Jádrem může být také sloveso, které se v textu může vyskytovat v celém svém paradigmatu – srov. *zdůvodnit/zdůvodňovat*, *odůvodnit/odůvodňovat*, či sekundární předložka – srov. *díky*, *kvůli*, *na základě*, *vinou*, *vzhledem k*, která nabývá funkce textového konektivního prostředku až ve spojení s anaforickým vyjádřením odkazujícím k předchozímu argumentu – srov. př. 2:

- (2) *Bělehrad ucítil příležitost využít bosenského dilematu a domoci se zrušení mezinárodních sankcí, které ruší hospodářství srbsko-černohorské Jugoslávie.*  
*Neváhá kvůli tomu vystupovat i proti svým tradičním spojencům v Bosně.*

V příkladu 2 se vyskytuje sekundární předložka *kvůli* ve spojení s anaforickým výrazem *tomu*, které odkazuje k celé předchozí větě. Spojení *kvůli tomu* zde uvozuje vztah příčiny a důsledek a je možné ho nahradit konektorem *proto*.

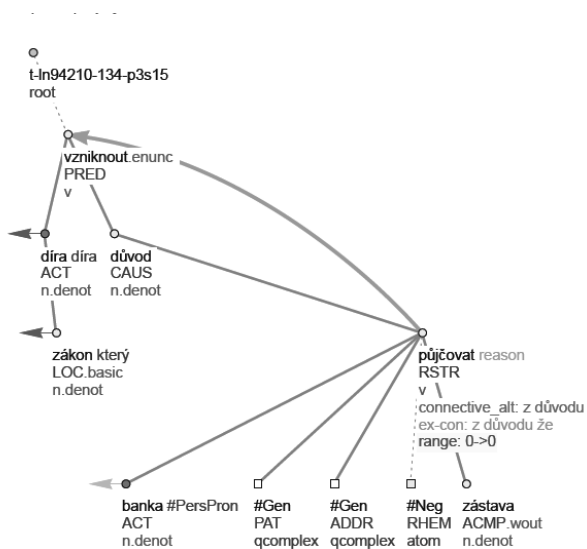
Cílem tohoto příspěvku je představit jednu množinu těchto alternativních konektivních prostředků, a to jazyková spojení obsahující substantivum *důvod*. To je v rámci ostatních lexikálních základů signalizujících textový vztah příčiny a důsledek (vyjádřených substantivy *důsledek* a *příčina*) v Pražském závislostním korpusu nejpočetnější (celkově má 330 výskytů). Jedná se např. o výrazy z *tohoto důvodu* či z *důvodu*, *že* alternativní ke konektorům *proto* a *protože* – srov. příklady 3 a 4:

- (3) *S ohledem na toto ustanovení by se hrubé chování muselo týkat vaší osoby a nestačí pouze nevhodné zacházení s předmětem darovací smlouvy, to je darem.*  
*Z tohoto důvodu by byla vaše žaloba na vrácení daru u soudu zamítnuta.*

(4) *Díra v zákoně vznikla z důvodu, že banky nechtěly půjčovat bez zástavy.*

V obou případech se mezi výpověďmi jedná o vztah příčiny a důsledku (v příkladu 3 je výraz *z tohoto důvodu* nahraditelný konektorem *proto*, v příkladu 4 je možné spojení *z důvodu, že* nahradit konektorem *protože*, přičemž význam zůstane v obou případech zachován). V první fázi anotace textové roviny Pražského závislostního korpusu však tyto vztahy nejsou (pro veřejnost) zachyceny (protože nejsou uvozeny „klasickými“ konektory). Je zřejmé, že nezahrnutím jiných konektivních prostředků typu *z tohoto důvodu* by byla anotace textové roviny značně ochuzena.

V současné době zpracování těchto jazykových výrazů již probíhá (ačkoliv anotace není dokončena a nově zpracovaná data ještě nejsou zpřístupněna veřejnosti) – srov. obrázek 2, který zachycuje příklad 4 ve stromové struktuře PDT:



Obrázek 2: Ukázka anotace textového vztahu uvozeného alternativním vyjádřením konektoru v Pražském závislostním korpusu

Obrázek 2 zachycuje textový vztah mezi dvěma verbálními argumenty (reprezentovanými slovesy *vzniknout* a *půjčovat*) vyjádřený oranžovou šipkou. Jako konektivní prostředek je ke vztahu přiřazeno spojení *z důvodu, že*.

## 5 Konektivní prostředky obsahující slovo *důvod*

Konektivní prostředky obsahující slovo *důvod* byly jako první podrobeny nové, detailnější anotaci pro nadcházející verzi Pražského závislostního korpusu (tj. mezi danými verbálními argumenty je značen textový vztah – viz obrázek 2).

Nejprve byly automaticky vyhledány všechny výskyty slova *důvod*, které byly následně zpracovány ručně<sup>4</sup>. Mezi celkovým počtem 330 výskytů bylo relevantních 196 – tj. ve 196 případech měla spojení obsahující slovo *důvod* konektivní funkci v rámci textu. Pro ilustraci uvádíme také příklad bez konektivní funkce (kterých se v PDT celkově vyskytlo 134) – srov.:

- (5) *Tabu je něco, o čem se nemluví, a tak i příběhy lidí, kteří se v pořadu představují, jsou z nejrůznějších důvodů utajovány až do chvíle, kdy se odhodlají vystoupit veřejně.*

V daném příkladu spojení *z nejrůznějších důvodů* neuzavírá žádný vztah mezi textovými argumenty (jak jsou charakterizovány pro potřeby PDT), a proto nebyl do anotace zahrnut.

### 5.1 Textové vztahy příčiny a důsledku mezi verbálními argumenty

Zbylých 196 výskytů slova *důvod* s konektivní funkcí v rámci textu jsme podrobili hlubší analýze. Podmínkou pro anotaci textového vztahu v Pražském závislostním korpusu je skutečnost, že konektivní prostředek musí uvozovat vztah mezi dvěma verbálními argumenty (jak již bylo řečeno výše – srov. obr. 1). Takovýchto případů bylo v PDT nalezeno celkem 73 (zbylé výskyty nevyjadřující vztah mezi verbálními argumenty nebyly do této analýzy zahrnuty). Mezi nimi je možné vysledovat několik obecných typů či kombinací, které se v konkrétním textu mohou objevovat v různých variantách. Pro všechny z nich je zároveň možné sestavit jejich obecný vzorec, pro jehož zápis jsme zvolili tyto zkratky: Prep – předložka, Adj – adjektivum, Num – číslovka, SubC – závislá věta, MainC – řídicí věta, VP – verbální fráze, NP – nominální fráze, anaph. – anaforická reference. Fakultativní doplnění jsou naznačena kulatými závorkami.

#### 5.1.1 Alternativy pro konektor *proto*

V rámci 73 výskytů slova *důvod* ve funkci textového konektivního pro-

---

4 Za zpracování dotazů pro vyhledávání v PDT a nalezení potřebných dat děkuji RNDr. Jiřímu Mírovskému, Ph.D., za ruční anotaci daných výrazů děkuji Mgr. Pavlíně Jínové.

středku jsme identifikovali dva obecné typy či kombinace, které jsou nahraditelné konektorem *proto*. Obecný vzorec pro první je následující:

- a) z <anaph. Pron>/<anaph. Adj> *důvod* <MainC><sup>5</sup>

Daný vzorec popisuje např. kombinaci z *tohoto důvodu*. Podstatné jméno *důvod* zde musí být modifikováno anaforickým vyjádřením realizovaným zájmenem nebo přídavným jménem – srov. nalezené výskyty v PDT: z *tohoto důvodu*, z *toho důvodu*, z *uvedených důvodů*, z *těchto důvodů* – viz příklad 6:

- (6) *Důležité je, že zástavce má právo, aby mu věřitel po prodeji zástavy vrátil částku, která zbývá z výtěžku prodeje po uspokojení věřitelových pohledávek.*

*Z toho důvodu je nutno považovat za protizákonný takový způsob prodeje zástavy, který neumožňuje získat prodejem zástavy částku, za kterou by se na trhu jinak dala zástava prodat - při tomto prodeji by byl totiž zástavce připraven o část prostředků, na které by měl po uspokojení věřitelových pohledávek nárok.*

Obecný vzorec pro druhý typ má tuto podobu:

- b) <anaph. Pron>/<anaph. NP> <VP> (<Adj>) *důvod* <SubC>

Nejčastější realizace daného vzorce v PDT je *to je důvod, proč*. Tento typ vyžaduje v pozici subjektu anaforickou referenci v podobě zájmena či nominální fráze, následuje vedlejší věta. Slovo *důvod* může být modifikované adjektivem – srov. nalezené výskyty: *to byl hlavní důvod, proč*; *to byl jeden z hlavních důvodů, proč*; *to je důvod, proč*; *to byl důvod, proč*; *tato skutečnost se stala jedním z důvodů, kvůli kterým*; *to je důvodem k tomu, aby* – viz př. 7:

- (7) *Divize kamenina akciové společnosti Calofrig Borovany jako první v oboru získala certifikát řízení jakosti podle ISO 9000.*

---

5 Obecné vzorce vybraných konektivních prostředků jsou sestaveny pouze na základě dat Pražského závislostního korpusu, jiné možné realizace (které se v datech daného korpusu nevyskytují) nejsou ve vzorcích zahrnuty.

6 Pokud za spojením se slovem *důvod* následuje vedlejší věta, přiřazujeme k tomuto spojení i podřadící spojky, které vedlejší větu uvozují (tj. např. *proč* u spojení *to je důvod, proč*). Podle našeho názoru je tak lépe naznačeno, že za daným spojením následuje věta vedlejší.

*To byl hlavní důvod, proč jsme položili několik otázek Janu Bakulemu, řediteli této divize, v jejímž výrobním programu jsou především kanalizační roury různých průměrů.*

V ojedinělých případech se může vyskytnout také varianta bez explicitní anaforické reference v pozici subjektu (tj. bez *to je* v kombinaci *to je důvod, proč*) – srov. př. 8:

- (8) *Po propuštění potvrdila, že byla věznicemi sexuálně obtěžována (hlavní důvod, proč nejsou ženy nasazeny do jednotek prvního sledu).*

V daných případech se ovšem jedná o elipsu slovesa (ta je také znázorněna v hloubkové rovině ve stromové struktuře Pražského závislostního korpusu).

### 5.1.2 Alternativy pro konektor *protože*

Mezi 73 výskyty slova *důvod* jako konektivního prostředku jsme identifikovali 7 typů či kombinací, které v textu mohou alternovat s konektorem *protože*. Kombinaci, kterou zastupuje nejvyšší počet výskytů, popisuje následující vzorec:

- c) (<VP> <anaph. Pron>) z (<Num>/<Adj>/<anaph. NP>) *důvod* (<SubC>)

Daný vzorec odpovídá např. kombinaci *z mnoha důvodů*. Slovo *důvod* může být modifikované hodnotícím adjektivem (typu *jednoduchý*) či číslovkou (např. *dva, mnoho*). Dané spojení může fungovat v rámci parcelace textu samo o sobě (př. 9) nebo za ním může následovat vedlejší věta (př. 10). V Pražském závislostním korpusu jsme objevili tyto kombinace: *z jednoduchého důvodu*; *z jednoduchých důvodů*; *ze stejného důvodu*; *ze dvou důvodů*; *z toho důvodu, že*; *z toho důvodu, aby*; *z několika důvodů*; *z mnoha důvodů*; *z důvodu, že*; *je to z toho důvodu, že* – srov. např.:

- (9) „Nehrozí vám také tvorba v jiných uměleckých sférách?“  
„Zatím nehrozí.  
Z jednoduchých důvodů.  
Nemáme prostor ani čas, všichni totiž pracujeme.“
- (10) *Této zakázky si firma velmi váží.  
I z toho důvodu, že kvalita nového vozu bude ve srovnání s předchozími typy výrazně vyšší.*

Další kombinace se slovem *důvod* odpovídají tomuto vzorci:

- d) (<Num>/<Adj>/<anaph. NP>) *důvod*  
<VP> (<anaph. Pron>/<anaph. NP>) <SubC>

Obecný vzorec vystihuje například spojení *důvodem bylo to, že*. Slovo *důvod* může být opět modifikované. Na pozici slovesa se střídají *být* a *spočívát* (v případě slovesa *spočívát* je doplnění předmětu obligatorní) – srov.: *důvodem bylo to, že; důvodem je, že; důvodem je skutečnost, že; hlavním důvodem byla skutečnost, že; jedním z těchto důvodů je skutečnost, že; důvod spočívá v tom, že* – viz př. 11:

- (11) *Kromě toho učitelé důchodci pomáhají často při výuce jazyků, s níž jsou nadále největší problémy.*  
*Důvodem je skutečnost, že jazykáři si vydělají mnohem víc mimo resort školství, a pokud učí, dávají přednost středním školám, neboť ty pro ně znamenají vyšší platovou třídu.*

Další kombinace se slovem *důvod* popisuje následující vzorec:

- e) *důvod* <VP> <Num>/<Adj>

Příkladem konkrétní realizace je spojení *důvod je složitější*. Tyto kombinace fungují jako samostatné výpovědi. Za slovesem *být* následuje zpravidla hodnotící adjektivum (typu *jednoduchý, složitější*) nebo číslovka (*dva, mnoho, více*) – srov. výskyty nalezené v PDT: *důvod je složitější, důvody jsou jiné, důvody jsou dva, důvodů je mnoho, důvod je zřejmý, důvod je jednoduchý, důvodů je více* – viz př. 12:

- (12) *S vašimi akciemi se musí obchodovat na burze, ale Wall Street vám nabízí cenu z RMS.*  
*Důvod je vcelku jednoduchý.*  
*V RMS je cena většiny akcií nižší než na burze.*

Další kombinace obsahující slovo *důvod* s konektivní funkcí odpovídá následujícímu vzorci:

- f) *existovat* (<Prep> <anaph. Pron>) <Num> *důvod*

V Pražském závislostním korpusu se vyskytly tyto varianty: *existuje více důvodů, existuje řada důvodů, existují pro to tři důvody* – srov.:



- (13) *Lepších časů se naši vývozci letos již asi nedočkají.*  
Existují pro to tři důvody: Desetiprocentní dovozní přírůžkou má být zboží na Slovensku zatěžováno až do konce roku.  
Také zúčtování vzájemných obchodů přes clearingový účet bude ještě nějakou dobu o 5 % znevýhodňovat české výrobky (do doby, než Slováci upraví kurz své koruny vůči ECU či bude clearing úplně zrušen).  
Třetí obchodní bariérou, která v nejbližších měsících jistě nebude prolomena, je problém vzájemného uznávání certifikátů potravinářských výrobků.

Další vzorec popisuje např. spojení *má to své důvody*:

- g) *mít* (<Prep>) <anaph. Pron> <Adj>/<Pron> *důvod*

V Pražském závislostním korpusu tomuto vzorci odpovídají kombinace *měly k tomu pochopitelné důvody, to má svůj důvod, má to své důvody, mají k tomu dobrý důvod.*

Poslední dva typy konektivních prostředků se slovem *důvod* se v Pražském závislostním korpusu vyskytly pouze jednou. Z tohoto důvodu pro ně nebudeme sestavovat obecný vzorec – jedná se o spojení *jako důvod uvedla, že a vysvětlují si to dvěma důvody.*

Jednotlivé typy a jejich výskyty v Pražském závislostním korpusu jsou uvedeny v následující tabulce.

Alternativy pro:	Realizace v PDT	Výskyty v PDT
<b>proto</b>	<i>z tohoto důvodu</i>	10
	<i>z toho důvodu</i>	4
	<i>z uvedených důvodů</i>	1
	<i>z těchto důvodů</i>	2
	<i>to je důvod, proč</i>	5
	<i>to byl důvod, proč</i>	1
	<i>to byl hlavní důvod, proč</i>	1
	<i>to byl jeden z hlavních důvodů, proč</i>	1
	<i>tato skutečnost se stala jedním z důvodů, kvůli kterým</i>	1
	<i>to je důvodem k tomu, aby</i>	1
<b>protože</b>	<i>z jednoduchého důvodu</i>	2
	<i>z jednoduchých důvodů</i>	1
	<i>ze stejného důvodu</i>	2
	<i>ze dvou důvodů</i>	3
	<i>z toho důvodu, že</i>	5
	<i>z toho důvodu, aby</i>	1
	<i>z několika důvodů</i>	1
	<i>z mnoha důvodů</i>	1
	<i>z důvodu, že</i>	1
	<i>je to z toho důvodu, že</i>	4
	<i>důvodem bylo to, že</i>	2
	<i>důvodem je, že</i>	1
	<i>důvodem je skutečnost, že</i>	2
	<i>hlavním důvodem byla skutečnost, že</i>	1
	<i>jedním z těchto důvodů je skutečnost, že</i>	1
	<i>důvod spočívá v tom, že</i>	2
	<i>důvod je složitější</i>	1
	<i>důvody jsou jiné</i>	1
	<i>důvody jsou dva</i>	1
	<i>důvodů je mnoho</i>	1
	<i>důvod je zřejmý</i>	1
	<i>důvod je jednoduchý</i>	1
	<i>důvodů je více</i>	1
	<i>existuje více důvodů</i>	1
	<i>existuje řada důvodů</i>	1
	<i>existují pro to tři důvody</i>	1
	<i>měly k tomu pochopitelné důvody</i>	1
	<i>to má svůj důvod</i>	1
<i>má to své důvody</i>	1	
<i>mají k tomu dobrý důvod</i>	1	
<i>jako důvod uvedla, že</i>	1	
<i>vysvětlují si to dvěma důvody</i>	1	
<b>Celkem</b>		<b>73</b>

Tabulka 1: Varianty konektivních prostředků se slovem *důvod* a jejich výskyty v Pražském závislostním korpusu

## 5.2 Textové vztahy příčiny a důsledku mezi neverbálními argumenty

Jak již bylo řečeno, anotace textové roviny Pražského závislostního korpusu (PDT) zachycuje pouze vztahy mezi dvěma verbálními argumenty. V rámci 196 výskytů slova *důvod* s konektivní funkcí se ovšem objevily případy textových vztahů příčiny a důsledku, ve kterých alespoň jeden z argumentů nebyl slovesný. Takové vztahy nejsou v PDT (alespoň v současné době) zachycovány (tj. nejsou značeny diskurzívní šipkou – srov. obrázek 2), aby byla dodržena kontinuita s prvotní anotací „klasických“ konektorů typu *proto*, *ale* (srov. Mladová a kol., 2012) – srov. př. 14:

- (14) *Mimořádná valná hromada Podnikatelské banky, která se konala minulý týden, byla přerušena.*  
*Důvodem byl návrh generálního ředitele banky zvýšit základní jmění o 150 až 300 milionů korun.*

V daném příkladu funguje spojení *důvodem byl* jako konektivní prostředek uvozující vztah příčiny a důsledku mezi verbálním argumentem (*Mimořádná valná hromada ... byla přerušena.*) a nominálním argumentem (*návrh generálního ředitele...*).

Takovýchto vztahů se v PDT vyskytuje celkem 123 (z celkového počtu 196 výskytů slova *důvod* s konektivní funkcí) – srov. tabulka 2. Jedná se tedy o poměrně velkou část výskytů, proto jsou tyto případy v anotaci zatím zachyceny alespoň anotátorskou poznámkou a připraveny k dalšímu zpracování.

## 5.3 Neustálené konektivní prostředky obsahující slovo *důvod*

Výzkum dále ukázal, že konektivní prostředky obsahující slovo *důvod* mezi verbálními argumenty (typu *to je důvod, proč; důvodem bylo, že* popsané v části 4.1) jsou víceméně ustálené, tj. nejsou vázané na konkrétní kontext, ale je možné je použít v různých kontextech pro vyjádření vztahu příčiny a důsledku. Mezi 196 celkovými výskyty slova *důvod* s konektivní funkcí se ovšem vyskytlo 29 spojení (srov. tabulka 2), která ustálená nejsou, tj. která jsou kontextově závislá<sup>7</sup> – srov. např. *důvodem kanibalismu je; důvodem jejich stížnosti byla skutečnost, že; důvodem rozdělení je* – viz př. 15:

- (15) *Švédský výrobce nákladních automobilů a letecké techniky Saab – Scania*

---

7 Daná spojení zároveň vždy uvozovala vztahy mezi argumenty, z nichž alespoň jeden nebyl slovesný – viz tabulka 2.

bude k letošnímu květnu rozdělen na dvě nezávislé společnosti Saab AB a Scania AB.

Obě nové firmy budou plně vlastněny holdingovou skupinou Investor.

Důvodem rozdělení je snaha o lepší koncentraci činností a posílení konkurenceschopnosti obou firem v situaci zostřené konkurence jak v odvětví nákladních automobilů, tak i v letectví.

Spojení *důvodem rozdělení* je sice má v tomto případě konektivní funkci, ale nefunguje v textu jako univerzální spojovací prostředek. Proto ho nemůžeme použít pro vyjádření vztahu příčiny a důsledku vždy – srov. př. 16:

(16) *Nejdu do školy.*

*\*Důvodem rozdělení je, že mám rýmu.*

Z tohoto důvodu nebyla takováto spojení zahrnuta do anotace textové roviny Pražského závislostního korpusu (tj. mezi příslušnými argumenty nebyl anotován příslušný vztah; dané výrazy byly zatím pouze opatřeny anotátorskou poznámkou signalizující, že se jedná o neustálený spojovací prostředek).

<b>Konektivní prostředky obsahující slovo <i>důvod</i></b>			
Vztah mezi:	Ustálenost spojení	Výskyty v PDT	
verbálními argumenty	ano		73
neverbálními argumenty	ano	94	123
	ne	29	
Celkem			196

Tabulka 2 – Charakteristika konektivních prostředků – povaha argumentů, ustálenost

## 6 Závěr

V příspěvku jsme poukázali na to, že textový vztah příčiny a důsledku mohou (nezávisle na kontextu) vyjadřovat i jiné jazykové prostředky než podřadící a souřadící spojky (typu *proto*, *protože*, *neboť*, *a tak*, *a proto* atd. – srov. Hrbáček, 1994), a sice delší, (víceméně) ustálené slovní obraty. Zaměřili jsme se přitom na jednu konkrétní skupinu takovýchto textových prostředků, a to na konektivní spojení obsahující slovo *důvod*, která se v textu mohou objevovat v různých kombinacích – srov. např. *z tohoto důvodu*; *to je důvod*, *proč*; *z jednoduchého důvodu*; *důvodem je, že*; *důvod je jednoduchý*; *existuje řada důvodů*; *má to své důvody* apod.

Dané prostředky jsou podle našeho názoru nezávislé na kontextu (tj. je možné je používat v různých kontextech pro vyjádření vztahu příčiny a důsledku – podobně jako spojky, samozřejmě ale s ohledem na syntaktickou stavbu dané věty), v textu jsou kauzálními konektory typu *proto* a *protože* nahraditelné. Z tohoto hlediska je můžeme považovat za ustálené konektivní prostředky.

Tyto poznatky je podle našeho názoru možné prakticky využívat např. při výuce češtiny jako cizího jazyka, zejména při procvičování komunikačních dovedností. Při výuce se zpravidla pro vyjádření textových vztahů učí pro každý typ vztahu několik spojek typu *proto* a *protože* (srov. např. Matula, 2007). Jak ovšem v tomto příspěvku dokládáme, v běžných textech se v češtině hojně užívají i jiné spojovací prostředky – například spojení obsahující slovo *důvod*. Z tohoto hlediska by mohlo být užitečné zařadit při výuce mezi jazykové prostředky vyjadřující vztah příčiny a důsledku také nejčastější ustálená spojení se slovem *důvod* – tj. pro vyjádření důsledku spojení *z tohoto důvodu*, pro vyjádření příčiny *z toho důvodu, že*.

V tomto příspěvku jsme se zároveň snažili poukázat na to, že výčet jednotlivých spojovacích výrazů vyjadřujících textové vztahy nemusí být konečný a uzavřený.

## Použitá literatura

- DOLK, S. (2010): Patient Information Leaflets: Evaluation of the European translation policy and the MHRA suggestion to increase user's awareness of key safety issues. Diplomová práce [cit. 2013-09-15]. Online vydání dostupné z WWW: <<http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0301-200230/UUindex.html>>.
- HAJIČ, J. a kol. (2006): *Průvodce PDT 2.0* [online]. Cit. 2013-09-15. <<http://ufal.mff.cuni.cz/pdt2.0/>>.
- HALLIDAY, M. A. K. – HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- HOFFMANNOVÁ, J. (1983): *Sémantické a pragmatické aspekty koherence textu*. Praha: Ústav pro jazyk český.
- HRBÁČEK, J. (1994): *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia.
- IRWIN, J. W. – PULVER, C. J. (1984): Effects of explicitness, clause order and reversibility on children's comprehension of causal relationships. *Journal of Educational Psychology* 76 (3), s. 399–407.
- KNOTT, A. (1996): *A Data-Driven Methodology for Motivating a Set of Coherence Relations*. Edinburgh: University of Edinburgh, Ph.D. thesis.
- MARTIN, J. R. (1992): *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.

- MATULA, O. (2007): *Český den*. Praha: Člověk v tísni o.p.s.
- MLADOVÁ, L. – ZIKÁNOVÁ, Š. – BEDŘICHOVÁ, Z. – MÍROVSKÝ, J. – JÍNOVÁ, P. – ZDEŇKOVÁ, J. – RYSOVÁ, M. – HAJIČOVÁ, E. (2012): *Příručka pro anotaci mezivýpovědních textových vztahů (diskurzu) v Pražském závislostním korpusu*. Praha: Ústav formální a aplikované lingvistiky MFF UK v Praze.
- POLÁKOVÁ, L. a kol. (2012): *Pražský diskurzni korpus 1.0* [CD-ROM]. Praha: ÚFAL MFF UK.
- PRASAD, R. et al. (2010): Realization of Discourse Relations by Other Means: Alternative Lexicalizations. In: *Coling 2010: Posters*, s. 1023–1031.
- PRASAD, R. et al. (2008): The Penn Discourse Treebank 2.0 [CD-ROM]. In: *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation*.
- RYSOVÁ, M. (2012): Alternative Lexicalizations of Discourse Connectives in Czech. In Calzolari, Nicoletta et al. (eds.): *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)*. Istanbul, Turecko: European Language Resources Association (ELRA), s. 2800–2807. ISBN 978-2-9517408-7-7.
- RYSOVÁ, M. (2013): Jazykové prostředky vyjadřující textové vztahy v češtině a jejich zpracování v Pražském závislostním korpusu. *Bohemistika* 13, č. 1, s. 57–71.

## Zdroj dat

- BEJČEK, E. a kol. (2012): Pražský závislostní korpus 2.5 – rozšířená verze PDT 2.0. In: *Proceedings of the 24th International Conference on Computational Linguistics (Coling 2012)*. Mumbai, India.

Mgr. Magdaléna Rysová

Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze

magdalena.rysova@post.cz

# ASIMILAČNO-AKOMODAČNÉ VLASTNOSTI INDIKÁTOROV FAKULTATÍVNEJ MODÁLNOSTI

## Assimilative-Accommodative Characteristics of Identificators of Facultative Modality

Katarína Dudová

**Abstrakt:** V príspevku sledujeme asimilačno-akomodačné vlastnosti, ktoré sa prejavujú v lexikálnom a syntaktickom systéme jazyka. Tieto znaky pripisujeme fakultatívnym modálnym prostriedkom, ktoré sú nezáväzné pre pochopenie základného významu vety ako autonómnej, izolovanej jednotky. Ide o modálne slovesá, modálne príslovky a epistemické častice, ktorých asimilačné a/alebo akomodačné predpoklady anticipujú úzke prepojenie výpovede a textu, a to na úrovni sémantiky i gramatiky. Z tohto hľadiska rozlišujeme syntaktickú, paradigmatickú a sémantickú akomodáciu. Asimilačnú schopnosť pripisujeme jazykovým indikátorom, ktoré majú funkciu indikovať myšlienkové jadro výpovede. Takými sú epistemické častice, ktorých postavenie v aktuálnom členení výpovede rozširuje ich platnosť za hranice izolovanej vety. Rešpektovanie toho, že modálne prostriedky majú schopnosť kooperovať s najbližším jazykovým okolím i širším kontextom, odkrýva pre didaktiku impulz k prehĺbeniu komunikačných kompetencií žiakov.

**Kľúčové slová:** asimilačný, akomodačný, fakultatívny, modálnosť, epistemické partikuly, modálne slovesá

**Abstract:** In this article we are observing assimilative-accommodating features, which are manifested in lexical and syntactic system of language. We ascribe these features to optional modal means that are not necessary for understanding the basic meaning of a sentence seen as an autonomous, isolated unit. These are modal verbs, modal adverbs and epistemic particles in which assimilation and/or accommodation anticipate narrow interconnection of utterance and text on the level of semantics and grammar. From this point of view we distinguish syntactic, paradigmatic, and semantic accommodation. Assimilative ability is assigned to language indicators that have function to indicate a mental core of utterance. Such are epistemic particles, whose position in actual arrangement in utterance extends their validity behind the line of an isolated sentence. Respecting that modal means have ability to cooperate with the closest language surrounding and wider context, uncovers for didactics an impulse to deepen communicative competences for students.

**Key words:** assimilative, accommodating, optional, modality, epistemic particles, modal verbs

Jednou z charakteristických vlastností modálnych indikátorov je reciprocity s okolím. Systém vplyva na svoje okolie a okolie zasa vplyva na systém. Ak je systém jazykových prostriedkov stabilný a verbálny kontext sa mu prispôsobuje, hovoríme o asimilácii. Táto stránka fungovania systému modálnych prostriedkov sa najvýraznejšie dotýka morfológických a fonických indikátorov obligatórnej modálnosti, ktoré tvoria nosnú zložku informácie, a teda ich nestabilita by spôsobila závažné komunikačné problémy<sup>1</sup>. Je známe, že obligatórna modálnosť vedľajšej vety sa prispôsobuje (asimiluje) modálnosti hlavnej vety signalizovanej slovesným modusom a kadenciou: *Opýtali sa ho, ako to dokázal tak rýchlo vypočítať. Nevedel, kde ju má hľadať. Povedal mu už, že sa zajtra nevrátim?* a pod. Asimilačnou schopnosťou sa však vyznačujú aj niektoré indikátory fakultatívnej modálnosti, t. j. epistemické partikuly (*určite, iste, bezpochyby, evidentne, nutne, asi, hádam, azda, vari, pravdepodobne, najskôr, možno, sotva, ťažko*), pretože aktualizujú syntaktickú štruktúru izolovanej jednotky smerom k jej myšlienkovému obsahu a kontextu.

Naopak, keď sa modálny systém mení (modifikuje) pod vplyvom okolia, dochádza k jeho akomodácii. Tento jav je typický pre súbor výrazových prostriedkov fakultatívnej modálnosti, ktorý je menej uzavretý (Ivanová, 2010, s. 226), a teda aj menej stabilizovaný. Do tejto skupiny modálnych indikátorov patria predovšetkým modálne slovesá a modálne príslovky, ale čiastočne aj epistemické partikuly. Podľa druhu vzťahu akomodujúceho člena (okolia) a akomodovaného člena (modálneho prostriedku) rozlišujeme syntaktickú, paradigmatickú a sémantickú akomodáciu.

## 1. Syntaktická a paradigmatická akomodácia

Syntaktickú akomodáciu charakterizuje R. Grzegorzcykowa (2006) ako gramatický vplyv nadradeného člena na podradeného člena alebo formálne podriadenie sa podradeného člena tlaku nadradeného člena. Preto hlavnou úlohou akomodácie je signalizovať závislosť v rámci syntaktickej jednotky, alebo medzi syntaktickými jednotkami (Grzegorzcykowa, 2006, s. 64). Napríklad vo vete *Uvidela som dnes mladú ženu, ktorej som včera pomohla*, forma *ktorej* sa akomoduje pod vplyvom rodu a čísla formy *ženu* a pod vplyvom pádu, ktorý predurčuje sloveso *pomohla*. Nedostatok syntaktickej akomodácie pozorujeme pri takých neakomodovaných vzťahoch, medzi ktorými sa uplatňuje forma primkynania *písal pri stole, prišiel zďaleka, počúva pozorne* a pod.

---

1 Menej je už prepracovaný jav, na ktorý upozorňuje J. Oravec v štúdiu o vplyve modálnosti hlavnej vety na syntaktický význam (druh) vedľajšej vety (Oravec, 1973, s. 243 – 244), že pod tlakom transformácie modálneho typu hlavnej vety zmení sa i syntaktický význam vedľajšej vety.



Ak sa v súlade s komunikačným chápaním jazyka posunieme do vzťahu modálny prostriedok a syntaktické okolie, potom za nadradený považujeme syntaktický plán, ako na to upozorňuje F. Miko (1993, s. 96 – 103)<sup>2</sup>. Ukazuje sa, že transformácia štruktúrneho typu vety má dosah aj na použitie modálneho slovesa, alebo modálnej príslovky. Ide o tieto transformácie:

- a) z jednoduchkej vety na súvetie,
- b) z agentnej vety na deagentnú.

a) Možnosť transformácie jednoduchkej vety do hypotaktického súvetia pomocou spojky *aby* ovplyvňuje použitie modálneho slovesa alebo modálnej príslovky. Ak je táto syntaktická transformácia potrebná, v hlavnej vete sa uplatní modálna príslovka bez synonymnej modifikácie (*Netreba vela študovať – Netreba, aby si vela študoval*). Preto sa modálne príslovky nachádzajú ako vetný základ v konštrukciách s datívom zámena (*treba mi odísť, hodno sa nám o tom porozprávať, Petrovi nemožno nelúbiť Evu, ťažko jej vo svete*) alebo s infinitívom či vedľajšou vetou vetnozákkladovou (*Bolo treba o tom hovoriť – Nebolo treba, aby sme o tom hovorili, Neradno sa so mnou pohrávať! – Neradno, aby ste sa so mnou pohrávali, Dnes slobodno študovať aj ženám – Dnes slobodno, aby študovali aj ženy*). Označujeme ich aj ako modálne predikátory (Grepl – Karlík, 1998, s. 154). Modálne slovesá nie sú takto ovplyvnené transformáciou jednoduchkej vety a súvetia. Uplatňujú sa výlučne v recipročnej syntagme zloženého predikátu *Musel študovať* alebo vo vetnom základe *Chce sa mu spať*<sup>3</sup>.

b) Transformácia agentnej vety na deagentnú ovplyvňuje morfológickú zmenu modálnych slovík, a to:

- reflexivizáciu a pasivizáciu modálneho prostriedku, napr. *musí sa, dá sa, môže sa, má sa, chce sa* (*Tú prácu musíš dokončiť včas – Tá práca sa musí dokončiť včas – Tá práca musí byť dokončená včas*); táto reflexivizácia a pasivizácia prináša so sebou možnosť substitúcie modálneho slovesa s niektorou z modálnych prísloviek, napr. *treba, možno, slobodno* a pod. (*Tá práca sa môže dokončiť neskôr – Tú*

---

2 F. Miko považuje stavbu vety za „jadrový úkon reči“ a „živý konštrukčný fenomén“, ktorý je vyšší ako lexikálny plán (a môžeme doplniť, že aj ďalšie subsystemy). Miko píše: „K reči v skutočnosti dochádza modálnym nutkaním, zaujať stanovisko k situácii, a to je energetický impulz k vete ... Deje sa to, naskakovaním slov, a to v zhode s ich hierarchiou plynúcou z modálneho gesta, naskakovaním do vetnej schémy, ktorá sa zo syntaktického zásobníka vynorí ako vhodná pre toto gesto. (Miko, 1993, s. 97)

3 Podľa M. Grepla (1973, s. 32) sú spojenie modálneho slovesa s infinitívom a totožnosť pôvodcu deja a pôvodcu modálnosti dôležitými rozlišujúcimi znakmi medzi *chciem* modálnym slovesom (*Tomáš mu chce napísať*) a *chcieť*, ktoré nemožno zaradiť medzi modálne slovesá vo vlastnom slova zmysle (*Peter chce, aby si odišiel*).

prácu možno/slobodno dokončiť neskôr), čím dochádza k významovému zblížovaniu modálnych slovík a modálnych prísloviak.

- infinitívnu nominalizáciu modálneho prostriedku do modálnych predikátorov v zložení byť/mať + modálne adjektívum/trpné participium, napr. *býť prinútený, býť nutné, je nevyhnutné, je možné, je nútený; mať umožnené (Peter mohol pracovne vycestovať do Londýna – Peter mal možnosť (mal umožnené) pracovne vycestovať do Londýna – Petrovi bolo umožnené pracovne vycestovať do Londýna)*; s infinitívnou nominalizáciou sa spája zoslabenie hranice medzi štruktúrnymi predpokladmi modálnych slovík a prísloviak, a to na základe možnosti vytvorenia spojenia modálneho slovesa nielen s infinitívom, ale aj vedľajšou vetou (*Bolo mu umožnené (mohol) pricestovať do Petrohradu – Bolo mu umožnené, aby pricestoval do Petrohradu*).<sup>4</sup>

Modálne slovesá a modálne príslovky síce neplnia funkciu samostatného vetného člena, ale v spojení s plnovýznamovým slovesom v infinitíve (príp. vedľajšou vetou) sú schopné vytvárať syntagmatické vzťahy s inými členmi vety, čím sa stávajú súčasťou syntaktickej akomodácie vety. Syntagmatické vzťahy absentujú pri časticiach<sup>5</sup>, ktoré vyjadrujú nesyntaxmatické vzťahy, a preto nemôžu byť súčasťou syntaktickej akomodácie. Dovoľme si predpokladať, že sa zúčastňujú akomodácie založenej na paradigmatických vzťahoch s inými prvkami jazykového systému (v tomto štádiu výskumu nevieme jednoznačne uviesť, ktorý člen ďalej uvedených paradigmatických vzťahov je akomodovaný a ktorý je akomodujúci). Do takýchto paradigmatických vzťahov vstupujú častice s inými slovnými druhmi na základe ich zhodných alebo odlišných vlastností. S niektorými ohybnými a autosyntaxmatickými slovami majú partikuly ako neohybné (sinsyntax-

4 Tieto štruktúrno-sémantické javy so sebou prinášajú rozširovanie množiny fakultatívnych modálnych prostriedkov o ďalšie synonymné výrazy: *je žiaduce, je vhodné, je náležité, je slušné, je povinné, je dlžný, je schopný, je ochotný, je pripravený, je odhodlaný, bolo umožnené, bolo dovolené; mať dovolené, ale aj mať dovolenie, mať možnosť, mať právo, mať schopnosť, mať dar, mať úmysel, mať plán, mať v pláne, mať chuť, mať potrebu*. Prechod medzi modálnymi slovesami a modálnymi adverbiami sa prejavuje aj v ďalších príkladoch: *patri sa, hodí sa, patrilo by sa, hodilo by sa, stálo by za to, záleží na tom, ide o to*. S podobnou situáciou slovnodruhovej konverzie modálnych prostriedkov sa stretávame aj pri časových príslovkách *je skoro na niečo (ešte netreba), je včas, privčas na niečo (ešte netreba), je neskoro na niečo (už nemožno), je načas (treba), je namieste (treba)*, ale aj pri časticiach *božechráň, nedajbože, chráňbože (Božechráň (nemožno) ho kritizovať – Božechráň, aby sme ho kritizovali)*.

5 Častice spolu s predložkami a spojkami nič nepomenúvajú, ale vyjadrujú vzťahy. Narozdiel od predložiek a spojok nevyjadrujú častice syntagmatické vzťahy (determinácie alebo koordinácie), ale nesyntaxmatické vzťahy (mimojazykové vzťahy, t. j. vzťah autora k tomu, čo povedal).

matické) slová spoločnú funkciu, t. j. vyjadrujú postoj (mimojazykový vzťah) autora k tomu, čo povedal. Ide napríklad o zmeravené tvary substantív (*žiaľ, slovom, pravda, figu, čerta*), predložkové tvary podstatných mien (*doslova, dokopy, vcelku, vskutku*), a najmä zmeravené tvary sloviess (*hádám, tuším, povedzme, prosím*).

Osobitné postavenie majú v tomto smere tie partikuly, ktoré sú výsledkom postupnej straty vetnej povahy niektorých sloviess označujúcich mentálne procesy. Funkčný, čiastočne historický proces týchto častí môžeme pracovne zachytiť v troch fázach:

1. fáza	2. fáza	3. fáza
<i>Myslím, že Tomáš je chorý.</i> <i>Tuším, že vlak už odišiel.</i>	<i>Tomáš je myslím chorý.</i> <i>Vlak tuším už odišiel.</i>	<i>Tomáš je asi (možno..) chorý.</i> <i>Vlak asi (podľa všetkého ...) už odišiel.</i>

Do prvej fázy patria slovesá, t. j. predikátory (Grepl – Karlík, 1998, s. 401 – 402), ktoré sa spájajú s vedľajšou vetou<sup>6</sup>: *Hádám, že...; Predpokladám, že...; Nepochybujem, že...; Zdá sa mi, že...; Pochybujem, že...; Vsadím sa, že ...* a i. Niekedy sa tieto predikátory označujú ako mentálne predikáty, pretože sa dotýkajú procesov prebiehajúcich v úmysle človeka a majú nefaktívny charakter (Tutak, 2004, s. 235). V druhej fáze predikátory strácajú vetnú povahu, pretože sa ani v pozícii na začiatku vety nemusia spájať s vedľajšou vetou s *že Myslím (hádám, tuším) som ho nevyrušil*. Ako nesyntaxmatické prostriedky, ktoré nevstupujú do syntaktických vzťahov s inými členmi vety, sa správajú modálne častice (Grepl – Karlík, 1998, s. 482 – 483): *určite, bezpochyby, zrejme, pravdepodobne, asi, možno, sotva, rozhodne, nepochybne, bezpochyby, naozaj, azda, hádam, iste, istotne, isto, akiste, isteže, zaiste, dozaista, naisto, nesporne, najskôr, vraj, údajne*<sup>7</sup>.

Tieto modálne častice sa niekedy nazývajú aj „vetnými príslovkami“, čo vyplýva z ich pôvodnej syntaktickej povahy (Grepl – Karlík, 1998, s. 483). Môžeme sem zaradiť nielen jednoslovné partikuly, ale aj viacslovné: *podľa všetkého, podľa všetkých predpokladov, pokiaľ viem, podľa môjho názoru (úsudku), ako to vyzerá, ako to ja vidím, ako si myslím, čo ja viem, ak sa nemýlim, pokiaľ sa pamätám, pokiaľ ma pamäť neklame* a i., čím sa ešte viac zvyrazňuje paradigmatický vzťah s inými slovnými druhmi.

6 Predikátory nevytvárajú modálnosť v hĺbkovej štruktúre vety, ale explikujú ju do jej povrchovej štruktúry: *Myslím, že...; Jedni veria, že...* (Rytel, 1982, s. 156)

7 Partikuly *vraj* a *údajne* sa označujú aj ako prostriedky imperceptívnej modálnosti (Roszko, 1993) alebo nepriamej evidentnosti (Haan, 2005), pomocou ktorých sa vyjadruje, že hvoriaci sa nezaručuje za pravdivosť svojho tvrdenia.

Nesyntagmatické častice sa nachádzajú mimo vzťahov umožňujúcich syntaktickú akomodáciu. Keď pripustíme do nášho výskumného poľa skutočnosť, že akomodácia sa realizuje nielen v rámci syntagmatických vzťahov v syntaktickom type, ale je súčasťou paradigmatických vzťahov s inými slovnými druhmi v organickej štruktúre jazyka, potom modálna častica je súčasťou paradigmatickej akomodácie. Zároveň sa modálna častica vyznačuje asimilačnou schopnosťou, no nie vo vzťahu k štruktúre vety, ale k takému jej členeniu, ktoré signalizuje účasť vety/výpovede na tvorbe väčšieho komunikačného celku (textu alebo situácie).

Takúto tendenciu pozorujeme aj pri akomodácii modálnych sloviess, ktorá sa prejavuje v sémantickej oblasti. Ide o neutralizáciu polysémie modálnych výrazov, ku ktorej dochádza pod vplyvom gramaticko-pragmatických parametrov vety (gramatická osoba, čas modálneho slovesa, dokonavý/nedokonavý a dynamický/statický proces vyjadrený slovesným infinitívom, transformácia na optovaciú vetu, negácia modálneho výrazu), ale aj širšieho kontextu (kontextuálny kľúč, vedomosti o svete, sociálne a spoločenské normy).<sup>8</sup> Napríklad deontický význam modálnych sloviess sa najčastejšie viaže s *ty* a najväčšiu polysémiu vnáša 3. osoba, ktorá umožňuje všetky významy. Napríklad vo vete *Toto vysvetlenie sa mnohým môže zdať divným* je použitá 3. os. sg. neutra, preto *môcť* môže mať deontický (predpoklad, možnosť voľného konania), ale aj epistemický význam (pravdepodobnosť/približnosť). Presnejšia špecifikácia je možná v distribúcii so slovesom, ktoré sa zhoduje s podmetom v 2. os.: *Neberte to ako stresové nákupy v supermarkete, ale ako príjemný rodinný výlet, počas ktorého nakúpíte, zabavíte sa a môžete sa aj najesť vo výbornej reštaurácii alebo si dať kávu v niektorej z kaviarní alebo Ale potom musíte tiež vo vrecovine a popole robiť pokánie za svoje zlyhanie.*

Pritomnosť kontextuálneho kľúča sa ukazuje vo vete *Uvedomil si, že muž, ktorý pred chvíľou visel na stĺpe a bráne, musel byť atlét.* Tu môže mať modálny výraz *musieť* deontický (niekto ho donútil byť atlétom alebo to vzhľadom na objektívne požiadavky bolo nevyhnutné), ale aj epistemický význam (mal vyšportovanú postavu). Kým deontický význam sa v izolovanej vete vynára prvý, epistemický význam sa špecifikuje až v širšom textovom okolí. *Oprel sa o bránu, jej tuhý odpor ho už načisto upokojil. Je zamknuté, brána je pevná, neprerazilo by ju ani baraniadlo. Skúsil sa zachytiť výstupku na stĺpe vo výške hlavy a vytiahnuť hore. Nešlo to. Uvedomil si, že muž, ktorý pred chvíľou visel na stĺpe a bráne, musel byť atlét. Trénovaný muž s dobre vyvinutými bicepsami, pružnými lýtkami, musel mať*

---

8 Viac sme sa problematike neutralizácie polysémie modálnych sloviess venovali napr. v štúdií: DUDOVÁ, Katarína: *Kontextuálna kostra modálnych výrazov vo svetle výskumných inšpirácií Jána Oravca*. Rec.: J. Vaňko – P. Žigo. In: *Jazykovedné štúdie XXX*. Bratislava: VEDA 2013. s. 131 – 140.

neuveriteľnú silu v prstoch ... áno, nebol to amatér, ale zručný profesionál, áno, áno, aj keď sa mu pokus nepodaril, jeho pohyby boli pavúčie, visel na bráne ako pavúk a Lambinovi nebolo už nič čudné, iba to, že dielo nedokonal. Vo vzťahu medzi epistemickým významom modálneho slovesa *musieť* a textovým okolím vidíme, že sa u hovoriaceho postupne eliminujú pochybnosti o platnosti deja (musel byť atlét, musel mať silu).

## 2. Asimilácia (od syntaktickej štruktúry k myšlienkovému obsahu)

Objasnenie častíc z asimilačného hľadiska bolo dosiaľ iba naznačené prostredníctvom ich neodmysliteľnej nadväznosti na kontext alebo situáciu, ku ktorej sa pripája schopnosť partikul vyjadrovať subjektívny, hodnotiaci postoj (vzťah) hovoriaceho k tomu, čo povedal<sup>9</sup>. Partikuly ako nesyntaxmatické prostriedky priamo nemenia vetné usporiadanie, ale ho sémanticky obohacujú, aktualizujú. Nestoja mimo vety, pretože majú funkciu indikovať myšlienkové jadro výpovede.

a) Zuzana pravdepodobne *odcestovala do Mníchova*. (jadrom výpovede je syntagma *odcestovala do Mníchova*);

b) Zuzana odcestovala pravdepodobne *do Mníchova*. (jadrom výpovede je príslovkové určenie miesta – *do Mníchova*);

c) Pravdepodobne *Zuzana* odcestovala do Mníchova. (jadrom výpovede je podmet – *Zuzana*).

Podľa J. Bartoška (1973, s. 261) sa časticové výrazy, ako sú *asi*, *určite*, *možno*, *vraj*, *pravdepodobne*, *hádám* a i.<sup>10</sup>, volajú modálne vsuvky. Výstižnejšie pokladáme označenie modálne (epistemické) častice (Grepl – Karlík, 1998, s. 482; Žabowska, 2006, s. 203 a i.), ktoré sú predovšetkým prostriedkami vyjadrujúcimi epistemickú modálnosť. Hoci tieto stoja vo vete pred všetkými ohybnými slovnými druhmi, t. j. pred substantívom (v protiklade s príslovkami), adjektívom i číslovkou, a môžu sa spájať aj s ďalšími partikulami, nie je ich pozícia v tematicko-rematickom členení výpovede ľubovoľná, ale je relatívne stabilizovaná.<sup>11</sup> Ich zomknutosť s inými plnovýznamovými lexikálnymi jednotkami prebieha

---

9 Každá častica zahŕňa obidve funkcie (t. j. nadväzovanie a vyjadrovanie postoja), no pri niektorých prevláda jedna a pri iných druhá funkcia.

10 Bartošek (1973) uvádza tieto české ekvivalenty časticových výrazov: *asi*, *jistě*, *možná*, *patrně*, *pravděpodobně*, *prý* a i.

11 Podľa Bartoškovho výskumu Čapkových textov najčastejšie sa modálne partikuly (vsuvky) nachádzajú v jadre výpovede (65 % z tisícky skúmaných textov), zriedkavejšia je ich pozícia na začiatku výpovede (30 %) a najmenej sa objavujú na konci výpovede (4 %).

na základe univerzálnej lexikálnej a gramatickej spájateľnosti (kontextualizačnej funkcie) s významom plnovýznamových slov (Šimková, 1998, s. 81). Grochowski (1986, s. 64) prináša tézu, že v písanom texte sa spájajú častice s tým členom vety (a jeho lexikálnym obsahom), ktorý lineárne nasleduje bezprostredne po nich. Na druhej strane, ak v hovorenom texte je prízvuk na slove, ktoré nenasleduje priamo po partikule, je častica vo vzťahu s tým členom vety, ktorý je akcentovaný (Grochowski, 1986, s. 64).

Pomocou modálnych častíc (časticových výrazov alebo modálnych vsuviek) hovoriaci explikuje svoj postoj buď a) k obsahu celej výpovede, alebo b) k obsahu rémy<sup>12</sup>. Ukazujú to tieto príklady s tematicko-rematickým rozčlenením výpovede:

*Niekoľko rokov pôsobil na univerzite v New Yorku //*

a) *No (asi) sa z cudziny už vrátil;*

b) *No z cudziny (T) / sa už (zaiste) vrátil (R).*

*Dnes som videl môjho kolegu //*

a) *(Asi) sa vrátil z cudziny;*

b) *Vrátil sa (T) / (možno) z cudziny (R).*

Postavenie epistemickej častice v aktuálnom členení výpovede rozširuje jej platnosť za hranice izolovanej vety. Okrem toho, že sa epistemická partikula uplatňuje v jednoduchej vete (*Andrej má určite modré oči, a nie hnedé*), má schopnosť anticipovať sémantiku vedľajšej/hlavnej vety v jednoduchom alebo zloženom súvetí (*Andrej má asi modré oči, no môže mať aj hnedé; Ján určite odišiel domov, pretože tu teraz nie je*), môže z nej logicky vyplývať i nasledujúca veta/súvetie (*Zaručene jej pomáhala s úlohou Eva. Nie je tam nijaká chyba*).<sup>13</sup> Hoci postavenie epistemickej častice vo výpovedi je relatívne gramaticky voľné, pri line-

---

12 V tradičnej slovenskej morfológii sa pracuje s termínmi introduktívne a vytyčovacie partikuly. Postavenie introduktívnych partikul v AVČ výpovedi je koncentrované najmä na tematické východisko (*Tak sa už toľko nehanbi?! Či naozaj sa musíš toľko namáhať?*). Vytyčovacie častice sú zasa príznačné pre rematickú časť vety (*Tomáš dnes určite nepríde; Je to pre teba zrejme náročné; Patrí medzi najobľúbenejších žiakov, respektíve študentov*). Uvádzacie pripájacie častice (*a, aj, ani, ale, i, nuž, však, tak, teda, no*) najčastejšie stoja na začiatku oznamovacích viet (*Ani som sa jej nespýtal na syna*). Neoznamovacie vety najčastejšie uvádzajú pobádacie častice (*Azda si sa už vrátila?, No len sa toľko neponáhľaj!, Kiež by sme sa ešte niekedy stretli*). Medzi pobádacie častice patrí *nech, aby, že, aleže, keby, iba, veď, čože, či, azda, vari, ozaj, keby, aleže, len, no, veďže, kiež, bárs, bodaj, aby*.

13 Je to zároveň jedna z metód určovania aktuálneho členenia výpovede, ktorú M. Ivanová uvádza ako metódu prirodzeného pokračovania výpovede (Ivanová, 2011, s. 201).

árnom odkrývaní autorových postojov k formulovanej skutočnosti je sémanticky a kontextovo relevantné.

Práve vďaka svojej schopnosti asimilačne vplývať na svoje okolie sa stáva epistemická časť gramatickým konektorom, a to predovšetkým s kataforickým a exoforickým smerom nadväzovania. Podľa anglického filozofa a predstaviteľa tzv. analytickej filozofie G. E. Moora (Leško – Mihina, 1999, s. 259) objasňujeme v procese analýzy vetu alebo jednotlivé slová inými slovami alebo vetami. V druhej vete musí byť explicitnou aspoň jedna nejasnosť, ktorá bola skrytá verbálnou formou prvej vety. V rámci toho istého jazyka ide o akýsi zvláštny typ prekladu, pri ktorom každá nová výpoveď predstavuje objasnenie, meta-informáciu, konzekvenciu (Bellert, 1971, s. 49) k tomu, čo v jazykových prostriedkoch predchádzajúcej výpovede zostalo skryté.

Výpoveď, ktorá je konečnou podmienkou a konečným úsudkom hovoriaceho, má v sebe implicitne obsiahnutý celý súbor možných konzekvencií (Bellert, 1971, s. 51), a teda výpovedí, z ktorých si autor strategicky a v lineárnej následnosti vyberá len jednu, pričom ostatné možnosti sú pre neho irelevantné. Stretávame sa aj s takými konzekvenciami, ktoré v sebe obsahujú objasnenie modálneho postoja v epistemickej častici predchádzajúcej výpovede. Nachádzame ich najmä v textoch s emocionálno-expressívnou funkciou, v ktorých si hovoriaci strategicky vyberá tú alternatívu, ktorá mu umožňuje objasniť svoje stanovisko:

*A: Vás si neviem ani predstaviť v inom povolani ako futbalista ...*

*B: Určite by som nedokázal robiť niečo iné. Futbal milujem, venujem mu veľa času, energie, hoci som si tým už narobil dosť problémov.*

V explikatívnych textoch je postoj obsiahnutý v modálnej častici rozvíjaný v ďalších výpovediach napríklad takto:

*Iste došlo k veľmi pozitívnej zmene v postoji kresťanov voči iným náboženským tradíciami vrátane islamu. To súvisí, po prvé, s rastúcimi znalosťami o základných princípoch iných náboženských tradícií, ako i o kultúrach a spôsobe života mužov a žien, ktorí podľa týchto princípov žijú. Po druhé, nové teologické chápanie Krista a kresťanského poslania ovplyvnilo kresťanskú spoločnosť ako celok. Ale ešte významnejšou bola premena sociálno-ekonomickej a politickej štruktúry sveta od kolonizovaného človeka a kolonizujúcej moci k slobodným a nezávislým štátom a národom.*

Vysoká miera istoty o tom, že došlo k pozitívnej zmene v postoji kresťanov voči iným náboženským tradíciám, je podporená v textovom okolí tromi momentmi, a to rastúcimi znalosťami o základných princípoch iných náboženských tradícií, novým teologickým chápaním Krista a sociálno-ekonomickou preme-

nou sveta. Hovoriaci svoje presvedčenie vyjadrené v epistemickej partikule *iste* dokáže niekoľkonásobne zdôvodniť, čo zvyšuje validitu propozície na osi istota – neistota (došlo k pozitívnej zmene v postoji kresťanov).

Možno povedať, že epistemicke partikuly sa vyznačujú predovšetkým asimilačnou schopnosťou, ktorou sa aktualizuje izolovaná syntaktická jednotka smerom k jej myšlienkovému obsahu a kontextu.

## Didaktický záver

V systéme modálnych indikátorov vyjadrujúcich fakultatívnu modálnosť sa stretávame s prostriedkami, ktorých vzťah s okolím má asimilačný a/alebo akomodačný charakter. S istým stupňom zovšeobecnenia možno povedať, že epistemicke partikuly sa prejavujú predovšetkým asimilačne (hoci nevyklúčujeme paradigmatickú akomodáciu), modálne príslovky sa zúčastňujú na syntaktickej akomodácii a modálne slovesá sa pod vplyvom syntaktických a sémantických vlastností kontextu tiež akomodujú.

Tieto asimilačno-akomodačné vlastnosti modálnych indikátorov (v tomto článku najmä indikátorov fakultatívne realizovanej modálnosti) nám ukazujú, že aj vo vyučovaní materinského jazyka nemožno postupovať izolovane od jedného jazykového javu k druhému, bez poznávania vzájomných súvislostí medzi nimi. Rešpektovanie toho, že modálne prostriedky majú schopnosť kooperovať s najbližším jazykovým okolím i širším kontextom, odkrýva pre didaktiku impulz k prehĺbeniu komunikačných kompetencií žiakov zameraných na tvorbu kultivovaných, myšlienkovito presných komunikátov a na správnu recepciu širokej palety modálnych významov. Zároveň odlišenie asimilačnej a akomodačnej schopnosti modálnych prostriedkov ponúka možnosť hlbšie pochopiť reciprocitu jazykového prostriedku s kontextom v dvoch smeroch, ktoré zodpovedajú fungovaniu človeka v spoločnosti. Tak sa do teoretického reflektovania jazykových javov vo vyučovacom procese vnáša antropocentrický pohľad.

## Literatúra

- BARTOŠEK, Jaroslav: *K syntaktické klasifikaci tzv. modálních vsuvek*. In: *Otázky slovanské syntaxe III*; Sborník symposia „Modální výstavba výpovědi v slovanských jazycích“ (Brno 27. – 30. září 1971). Red. kolektiv katedry českého jazyka a katedry ruského jazyka na filosofické fakultě Univerzity J. E. Purkyně. Brno: Universita J. E. Purkyně 1973, s. 261 – 264.
- BELLERT, Irena: *O pewnym warunku spójności tekstu*. In: *O spójności tekstu*. 21. Red. M. R. Mayenowa. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk 1971, s. 47 – 75.



- DUDOVÁ, Katarína: *Kontextuálna kostra modálnych výrazov vo svetle výskumných inšpirácií Jána Oravca*. Rec.: J. Vaňko – P. Žigo. In: *Jazykovedné štúdie XXX*. Bratislava: VEDA 2013. s. 131 – 140. ISBN 978-80-224-1286-5
- ĎUROVIČ, Lubomír: *Lexikálno-syntaktické vyjadrovanie modálnych a hodnotiacich vzťahov v slovenčine a ruštine*. Bratislava: Slovenská akadémia vied 1956. 219 s.
- GREPL, Miroslav – KARLÍK, Peter: *Skladba češtiny*. Praha: Votobia 1998. 503 s.
- GREPL, Miroslav: *K podstatě modálnosti. Otázky slovanské syntaxe III; Sborník symposia „Modální výstavba výpovědi v slovanských jazycích“ (Brno 27. – 30. září 1971)*. Red. kolektiv katedry českého jazyka a katedry ruského jazyka na filosofické fakultě Univerzity J. E. Purkyně. Brno: Universita J. E. Purkyně 1973, s. 23 – 38.
- GROCHOWSKI, Maciej: *Polskie partykuły; Składnia, semantyka, leksykografia*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Wydawnictwo Polskiej Akademii nauk 1986. 151 s.
- GRZEGORCZYKOWA, Renata: *Wykłady z polskiej składni*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN 2006. 159 s.
- HAAN, Ferdinand: *Encoding speaker perspective: evidentials*. In: *Linguistic diversity and languages theories*. Edit. Z. Frajzyngier – A. Hodges – D. S. Rood. Amsterdam: Benjamins 2005, s. 379 – 397.
- HANSEN, Björn: *Ako merať geografickú konvergenciu jazykov: prípadová štúdia gramatikalizácie v dôsledku jazykového kontaktu v nemecko-maďarsko-slovenskej oblasti*. In: *Jazykovedný časopis*, 2005, roč. 56, č. 2, s. 81 – 98.
- HATTALA, Martin: *Srovnávací mluvnice jazyka českého a slovenského*. Praha: Nákladem Calveova kněhkupectví 1857. 330 s.
- HEINE, Bernd: *Agent-Oriented vs. Epistemic Modality*. In: *Modality in Grammar and discourse*. Edit.: J. Bybee – S. Fleischman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company 1995, s. 17 – 53.
- IVANOVÁ, Martina: *Modálne relátory a funkčno-sémantická kategória modálnosti*. In: *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. Ed. J. Dolník. Bratislava: VEDA 2010, s. 218 – 264.
- IVANOVÁ, Martina: *Syntax slovenského jazyka*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity 2011. 249 s.
- LEŠKO, Vladimír – MIHINA, František: *Dejiny filozofie*. Bratislava: Iris 1999. 357 s.
- LIGARA, Bronisława: *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwiwalenty tłumaczeniowe*. Kraków: Universitas 1997. 296 s.
- MIKO, František: *Frazéma: jazyk/kultúra*. In: *Zborník k XI. medzinárodnému zjazdu slavistov*. Red. F. Miko – L. Kralčák. Nitra: Vysoká škola pedagogická

- Nitra Fakulta humanitných vied 1993, s. 95 – 103.
- Morfológia slovenského jazyka*. Red. Jozef Ružička. Bratislava: Slovenská akadémia vied 1966. 896 s.
- ORAVEC, Ján – BAJZÍKOVÁ, Eugénia: *Súčasný slovenský jazyk; Syntax*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1986. 261 s.
- ORAVEC, Ján: Vplyv modality hlavnej vety na charakter vedľajšej vety. In: *Otázky slovanskej syntaxe III*. Brno 1973. s. 243 – 244.
- PAULINY, Eugen – RUŽIČKA, Jozef – ŠTOLC, Jozef: *Slovenská gramatika*. Martin: Vydavateľstvo Osveta 1953. 317 s.
- ROSZKO, Roman: *Wykładniki modalności imperceptywnej w języku polskim i litewskim*. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy 1993. 130 s.
- RYTELOVÁ, Danuta: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo 1982. 181 s.
- ŠIMKOVÁ, Mária: *Fungovanie častíc na osi pozitívne – negatívne*. In: *Slovenská reč*, 1998, roč. 63, č. 2. s. 80 – 87.
- TUTAK, Kinga: *Leskykalne nieczasownikowe wykładniki modalności epistemicznej w autobiografiach*. Kraków: Księgarnia Akademicka 2003. 167 s.
- ŽABOWSKA, Magdalena: *Zróżnicowanie semantyczne partykuł epistemicznych*. In: *LingVaria*, 2006, roč. 1, č. 1, s. 203 – 213.

Katarína Dudová  
Katedra slovenského jazyka FF UKF v Nitre, Slovensko  
kdudova@ukf.sk

# GRAFICKÉ ZNÁZORŇOVÁNÍ VĚTY, RESP. SOUVĚTÍ V MEZIVÁLEČNÝCH UČEBNÍCÍCH ČESKÉHO JAZYKA PRO MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY

## Graphic Representation of a Sentence, more precisely, a Compound Sentence in Czech Language Textbooks for Lower Secondary Schools between WWI and WWII

**Alena Novotná**

**Abstrakt:** Tento příspěvek se věnuje oblasti vyučování syntaxe českého jazyka v období let 1918–1939. Zaměřuje se především na otázku, zda a jakým způsobem přistupovali autoři učebnic českého jazyka pro měšťanské školy ke grafickému znázorňování věty jednoduché a souvětí. V uvedeném období neexistovaly žádné jednotné metodické postupy, jak graficky znázornit větu a souvětí. Autoři učebnic se touto problematikou buď vůbec nezabývali, nebo ji zpracovali každý zcela individuálně.

**Klíčová slova:** měšťanská škola, syntax, učebnice českého jazyka, grafické znázorňování, věta, souvětí

**Abstract:** The article deals with teaching of syntax of Czech language during the period 1918–1939. The focus is on graphical representation of sentences in the textbooks of the Czech language for lower secondary schools. Some authors didn't use the graphical representation at all, some of them made their own graphs and symbols.

**Key words:** lower secondary school, syntax, Czech textbooks, graphical representation, sentence

V období let 1918–1939 bylo vydáváno značné množství učebních textů pro výuku českého jazyka na měšťanských školách.<sup>1</sup> V uvedeném období publikovali autoři, kteří učebnice vydávali již před rokem 1918, vycházely ale i učebnice autorů dosud nepublikujících, a těch byla většina. Rok 1918 tedy nechápeme v rámci produkce učebnicových řad jako rozhodující mezník, který by z poli-

---

1 Jejich seznam in NOVOTNÁ, 2012, s. 211n.

tických důvodů ukončil předcházející vývoj. Naopak zde sledujeme přirozený kontinuální rozvoj, kdy produkce učebních textů v samostatném Československu navazovala na tvorbu předcházející. Na druhé straně ovšem rok 1939 znamenal výrazné omezení, neboť učebnicové texty vycházely v období druhé světové války jen ve velmi skrovném množství, navíc stávající texty byly ideově a politicky upravovány.

Pestrost nabídky různých učebních textů i množství publikujících autorů ve sledovaném období jistě svědčí o demokratickém prostředí samostatného Československa i v rámci vyučovacích a učebních prostředků, kterými učebnice bezesporu jsou. Velká konkurence a neexistence jakéhokoli výsadního postavení<sup>2</sup> nutilo autory učební text stále inovovat a modifikovat.

## Vzor Gebauerových mluvnic

Z lingvistického hlediska vycházeli autoři učebnic českého jazyka pro měšťánské školy jednoznačně z *Mluvnice české pro školy střední a ústavy učitelské* Jana Gebaeura, z malé části i z její úpravy Václavem Ertlem (*Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské, II. díl Skladba*). Tyto dva texty chápeme jako vzorové texty, k nimž se autoři učebnic vždy odkazovali. Autoři učebnic nevytvářeli nové syntaktické teorie, ale pouze didakticky upravovali Gebauerovu Mluvnici českou. Bezprostřední Gebauerův vliv se projevil především v oblasti terminologie a v definicích termínů, v některých učebnicích byly užity dokonce stejné vzorové věty (např. *Přijde čas, že se zima zeptá, cos dělal v létě.* – GEBAUER, 1905, s. 190; VÍTEK – SIROTEK, IV. díl, 1937, s. 41; MÜLLER, III. díl, 1921, s. 133). Těž vymezení věty, větných členů, souvětí i vět vedlejších odpovídalo Gebauerovým, resp. Gebauerovým – Ertlovým definicím.<sup>3</sup>

Obecně byl důraz kladen na proces analýzy věty a určování větných členů. Všichni autoři učebnic pro měšťánské školy prezentovali syntax založenou na větněčlenských vztazích s východiskem od predikační dvojice (věta se často rozdělovala na část podmětovou a přísudkovou, poté se vyhledával a určoval *holý přísudek a holý podmět*) tak, jak ji zpracoval Jan Gebauer. Autoři v podstatě pracovali se skladebnými dvojicemi a syntaktickými vztahy mezi syntaktickými jednotkami. Termín skladebné dvojice nebyl v žádné učebnici užít, neboť nebyl ještě ani vědecky definován. Práce se skladebnými dvojicemi se projevovala právě v tázání se pomocí sestrojěných otázek na daný větný člen.<sup>4</sup>

2 Po roce 1948 vydávala učebnice tradičně pouze státní nakladatelství, především Státní pedagogické nakladatelství, jež mělo monopol na učebnice pro určité předměty (TOMANOVÁ, 2002, s. 242).

3 Podrobněji NOVOTNÁ, 2012, s. 68n.

4 Podrobněji Novotná, 2012, s. 159n.

Z hlediska školské praxe byla v Gebauerových mluvnicích velmi důležitá tzv. schémata, kterými znázorňoval souvětí. Podstata Gebauerem navrženého grafického systému nebyla podle M. Čechové dosud překonána, „*systém totiž vystihuje větné vztahy i formální podobu vět a souvětí*“ (ČECHOVÁ, 1992, s. 85). Hlavní věty označoval velkými písmeny (A, B, C, ...) a věty vedlejší znakem jejich řídící věty a zároveň malými písmeny označujícími pořadí vět (a, b, c, ...). Tento grafický zápis převzali do svých didakticko-metodických příruček další soudobí didaktikové,<sup>5</sup> ale i autoři učebnic pro měšťanské školy.

## Grafické znázorňování

Někteří autoři učebnic českého jazyka si uvědomovali specifikum větných rozborů a chtěli skladbu co nejvíce přiblížit žákovi měšťanské školy (tj. žákovi 11–15letému). Grafické znázorňování věty a souvětí nebylo však v učebním textu samozřejmostí, proto se s ním setkáváme pouze v některých meziválečných učebnicích: v *Pracovní učebnici jazyka českého* (ŽOFKOVÁ – TOŽIČKA, 1933, 1935, 1936, 1938), v *Praktické mluvnici* (BOJANOVSKÁ – KOHOUTEK – SEDLÁKOVÁ, 1936), v *Cvičebnici vyučovacího jazyka pro měšťanské školy* (VÍTEK – SIROTEK, 1934, 1935, 1936, 1937) a v *Nové cestě* (MRÁZEK, 1934, 1935, 1936, 1939). Jestliže grafické znázorňování souvětí bylo ovlivněno metodikou Jana Gebauera, pak ve způsobu grafického znázorňování věty jednoduché se mnozí autoři projevovali originálně a inovativně. Bylo to dáno tím, že neexistoval žádný normativní způsob znázorňování, který by autoři respektovali a ve svých učebnicích užívali.

Autoři Žofková – Tožička již v prvním díle učebnicové řady *Pracovní učebnice* (1933) zavedli grafické značky, ale pouze pro označení jednotlivých větných členů a tohoto značení se přidržovali i v dalších dílech. U grafického znázornění větných členů nešlo o vyjádření vztahů mezi větnými dvojicemi, ale pouze o grafické označení jednotlivých větných členů. Jednotlivé větné členy se tedy graficky označovaly pouze lineárně – tedy v rámci napsané věty, nevznikaly tedy žádné struktury.

Holý podmět navrhovali podtrhnout jednoduchou rovnou čarou. Pro holý přísudek zavedli značení dvojitou rovnou čarou. Předmět značili trojitou rovnou čarou. Přívlástek podtrhávali jednoduchou vlnovkou. Příslůvečné určení dvojitou vlnovkou. Doplněk trojitou vlnovkou.

Vztahy mezi větami v souvětí byly graficky řešeny až ve IV. díle *Pracovní učebnice* (1938), kdy Tožička graficky naznačil vztahy mezi větou řídící a podřízenou. Grafické znázorňování souvětí zde sloužilo pouze jako ilustrace k výkladu a nebylo po žácích dále vyžadováno.

---

5 Podrobněji Novotná, 2012, s. 98n

Ukázka:

věta hlavní                      vedlejší (přísllovečná)                      vedlejší (předmětná)

**Není hanba mlčet,**

řídící

**když nevíš,**

podřízená/řídící

**co bys měl říct.**

podřízená

Shodně s Janem Gebauerem užil Tožička v tomto díle *Pracovní učebnice* velká písmena (A, B) pro označení vět hlavních a malá písmena (a, b) pro označení věty vedlejší.

**a**

**B**

**A**

**B**

*Když jsme se vraceli z výletu, už se tmělo. Na oblohu vyšel měsíc a zazářily první hvězdy.*

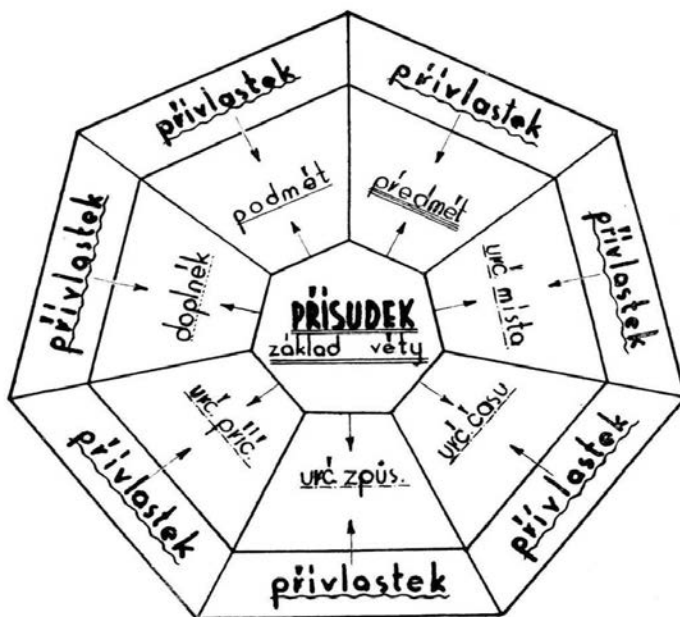
Také Bojanovská – Kohoutek – Sedláková ve své *Praktické mluvnici* (1936) navrhli graficky označovat větné členy. Zde bylo grafické znázorňování, ale i znalost grafických značek již požadováno i po žácích (např. *Ve cvičení určujte základ věty (= holý přísudek) a podtrhněte jej dvěma čarami!; Co je předmět? Jak jej graficky označujeme?*), což vzhledem k neexistenci jednotné normy pro všechny učebnice hodnotíme jako značně problematické. Navíc se zde objevuje (což zdůrazňujeme, protože šlo o jedinečný přístup v rámci sledovaných učebních textů) i grafické znázorňování vztahů mezi větnými členy ve větě: *V grafickém rozboru jej (tj. přívlástek) budeme označovati vlnitou čarou a naznačíme šipkou, ke kterému podstatnému jménu patří (zlínského kopce)*. Šipka směřuje od dominované jednotky k jednotce dominující, jde zde tedy o strukturní analýzu vztahů (ČECHOVÁ – STYBLÍK, 1998, s. 160). Stejně grafické značení je zachováno v celé učebnicové řadě.

Holý podmět navrhovali podtrhnout jednoduchou rovnou čarou. Graficky znázorňovali i nevyjádřený podmět, označovali ho dvěma svislými čarami před větou. Pro holý přísudek zavedli značení dvojitou rovnou čarou. Předmět označovali trojitou rovnou čarou. Přívlástek podtrhávali jednoduchou vlnovkou. Doplněk tečkovanou čarou. Přísllovečné určení čerchovanou čarou a počátečním písmenem jednotlivých druhů přísllovečného určení: místa – m.; času – č.; způsobu – zp.; příčiny – př.

V rámci sledovaných učebnic je nejpozoruhodnější grafické znázornění větných členů pomocí tzv. diagramu (obrázek č. 1) (BOJANOVSKÁ – KOHOUTEK – SEDLÁKOVÁ, I. díl, 1936, s. 29; též II. díl, 1936, s. 38). Popíšeme-li diagram současnou terminologií, pak z něho vyplývá, že autoři vycházejí z valence

slovesa. Predikát považují za *základ věty* a označují ho za „nejdůležitější člen větný“. Držíme-li se terminologie současné valenční syntaxe, pak lze říci, že šipky směřující od predikátu k ostatním větným členům explicitně ukazují schopnost predikátu otevírat pozice pro další jednotky. Přívlástek stojí v diagramu teprve ve třetí řadě, čímž autoři zdůrazňují, že „se nevztahuje ke slovesu“, proto i v diagramu je znázorněn u těch větných členů, které rozvíjí. Podtrhněme, že v přístupu k větě a k predikátu, který autoři chápou jako centrum věty, je *Praktická mluvnice* v rámci ostatních učebnicových řad zcela výjimečná. Jako jediná také vychází od predikátu jako sémantického jádra věty: „*Základy vět nám pověděly, co se ve větě děje. Základ věty je nejdůležitější část věty.*“ (BOJANOVSKÁ – KOHOUTEK – SEDLÁKOVÁ, I. díl, 1936, s. 11).

Tento autorský kolektiv přistoupil k syntaxi odlišným způsobem než ostatní autoři a domníváme se, že v tomto případě mohl být inspirován zpracováním syntaxe Martinem Hattalou: „*Jádrem, podstatou celé věty je sloveso určitého tvaru*“ (HATTALA, 1857).



Obrázek č. 1 Diagram vzájemného vztahu větných vztahů  
(In BOJANOVSKÁ – KOHOUTEK – SEDLÁKOVÁ, I. díl, 1936, s. 29)

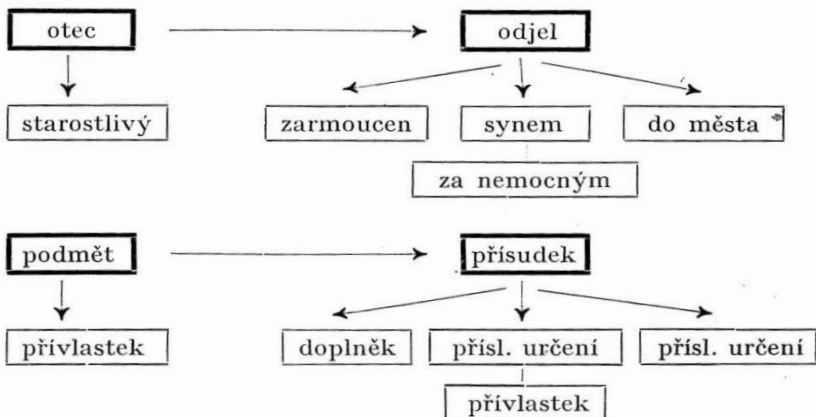




### Obrázek č. 3 Grafické znázornění věty

(In MRÁZEK, III. díl, 1936, s. 6)

Starostlivý otec odjel zarmoucen za nemocným synem do města.

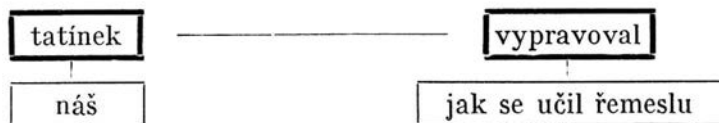


Podobným způsobem Mrázek graficky znázornil i souvětí (obrázek č. 4).

### Obrázek č. 4 Grafické znázornění souvětí

(In MRÁZEK, III. díl, 1936, s. 7)

Náš tatínek vypravoval, jak se učil řemeslu.



## Závěr

Autoři učebnic českého jazyka pro měšťanské školy přistoupili ke grafickému znázornění zcela individuálně. V některých učebnicích se grafické znázornění věty, resp. souvětí vůbec neobjevilo, v některých učebnicích se autoři přidržovali vzoru mluvnice Jana Gebauera, které v tuto dobu fungovaly jako jakýsi normativní text. V grafickém znázornění věty jednoduché se objevily v jednotlivých učebnicových řadách shody, ale také rozdíly. V rámci sledovaných meziválečných

učebnic se jako nejpozoruhodnější zpracování jeví „diagram“ vztahů větných členů v učebnici Bojanovské – Kohoutka – Sedlákové. Jednoznačně zdůrazňuje centrální postavení predikátu v rámci věty. Jejich graf by mohl být, jak se domníváme, s úspěchem užit i při současných výkladech skladby.

Fakt, že autoři učebnic přistupovali ke zpracování této problematiky rozdílně, zcela koresponduje s dnešní skutečností: ani dnes nejsou autoři učebnic vázáni žádnými normativními postupy, a mohou tedy volit nejrůznější způsoby zápisu. Otázkou zůstává, zda je tento fakt žádoucí a funkční, ale hledání odpovědi na ni nebylo předmětem tohoto příspěvku.

## Literatura

- ČECHOVÁ, M. Místo tzv. školských mluvnic J. Gebauera v jeho tvorbě a ve vývoji vyučování češtině. In *Acta Universitatis Carolinae – Philologica 1–2, Slavica Pragensia XXXV*, 1992, s. 79–91.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- GEBAUER, J. *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské*. 4. vydání, Praha, 1905.
- GEBAUER, J. – ERTL, V. *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské. Díl II. Skladba*. 5. vydání, Praha : Unie, 1914.
- HATTALA, M. *Srovnávací mluvnice jazyka českého a slovenského*. Praha : Calve, 1857.
- NOVOTNÁ, A. *Výuka syntaxe českého jazyka na měšťanských školách v letech 1918–1939*. Disertační práce, rukopis. Praha: PedFD UK, 2012.
- TOMANOVÁ, D. *Evaluační učebnic*. In KALHOUST, Z. – OBST, O. (eds.) *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 2. Vydání.

## Analyzované učebnice

- BOJANOVSKÁ, A. – KOHOUTEK, C. – SEDLÁKOVÁ, H. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. I. díl pro první třídu*. Praha : Státní nakladatelství, 1936.
- BOJANOVSKÁ, A. – KOHOUTEK, C. – SEDLÁKOVÁ, H. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. II. díl pro druhou třídu*. Praha : Státní nakladatelství, 1936.
- BOJANOVSKÁ, A. – KOHOUTEK, C. – SEDLÁKOVÁ, H. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. III. díl pro třetí třídu*. Praha : Státní nakladatelství, 1936.
- KOHOUTEK, C., – KOMÁREK, J. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. IV. díl pro jednorocní učebné kurzy při měšťanských školách*. Praha :

- Státní nakladatelství, 1937.
- MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy. I. díl pro první třídu.* Praha : Československá grafická unie, 1934.
- MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy. II. díl pro druhou třídu.* Praha : Československá grafická unie, 1935.
- MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy. III. díl pro třetí třídu.* Praha : Československá grafická unie, 1936.
- MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy. IV. díl pro čtvrtou třídu.* Praha : Československá grafická unie, 1939.
- TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. IV. díl, pro jednoroční učební kurz při měšťanských školách. 2. vydání, změněné.* Praha : Státní nakladatelství, 1940.
- VÍTEK, F. – SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. I. díl pro první třídu.* Praha : Československá grafická unie, 1934.
- VÍTEK, F. – SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. Mluvnice – pravopis. II. díl pro druhou třídu.* Praha : Československá grafická unie, 1935.
- VÍTEK, F. – SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. Mluvnice – pravopis. III. díl pro třetí třídu.* Praha : Československá grafická unie, 1936.
- VÍTEK, F. – SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. Mluvní cvičení – mluvnice – pravopis – sloh. IV. díl pro jednoroční učební kurzy.* Praha : Československá grafická unie, 1937.
- ŽOFKOVÁ, L. – TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. I. díl, pro první třídu měšťanských škol.* Praha : Státní nakladatelství, 1933.
- ŽOFKOVÁ, L. – TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. II. díl, pro druhou třídu měšťanských škol.* Praha : Státní nakladatelství, 1935.
- ŽOFKOVÁ, L. – TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. III. díl, pro třetí třídu měšťanských škol.* Praha : Státní nakladatelství, 1936.
- ŽOFKOVÁ, L. – TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. IV. díl, pro jednoroční učební kurz při měšťanských školách.* Praha : Státní nakladatelství, 1938.

PhDr. Alena Novotná, Ph.D.  
a.novotna22@seznam.cz

# INTERPUNKCE VE VÝUCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

## Punctuation in Basic School Education

**Renáta Neprašová**

***Abstrakt:** Tento příspěvek se zabývá problematikou psaní čárky v souvětí, jejím didaktickým zpracováním a výukou na českých školách. V článku je uvedeno postavení učiva v kurikulu ZŠ a očekávané výstupy žáků podle RVP. Věnuje se didaktickému zpracování tématu v dostupných příručkách, odborných publikacích a člancích. Informace jsou doplněny o srovnání s postavením učiva a metodami výuky na německých školách. Závěrem je navržena didaktická situace k dílčí otázce problematiky psaní čárky v souvětí na základní škole.*

***Klíčová slova:** interpunkce, čárka v souvětí, didaktická situace*

***Abstract:** This contribution deals with the issue of writing commas in the sentence, its didactic processing and teaching at Czech schools. The article stated position of the curriculum in the elementary school curriculum and expected outcomes of students by FEP (Framework Educational Programme). It is engaged in didactic processing of the subject in the available manuals, specialized publications and articles. The information is supplemented by a comparison with the position of the curriculum and methods of teaching at German schools. Finally, the didactic situation for partial reference to the issue of writing commas in sentences at elementary school is proposed.*

***Key words:** punctuation, commas in the sentence, didactic situation*

### 1 Postavení učiva v kurikulu ZŠ

Problematika psaní čárky v souvětí je náplní převážně 8. třídy ZŠ. Žák se však setkává se psaním čárek již na prvním stupni. V 5. ročníku dokáže upravit spojení vět v souvětí dle zadání a užít správný spojovací výraz. V 7. ročníku už správně píše čárku v souvětí podřadném, rozlišuje spojky souřadící a podřadící a užívá je při tvorbě vět a souvětí.

Očekávaným výstupem žáka v prvním období je podle RVP spojování vět do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy. Ve druhém období, kterého se týká i zkoumané téma a k němu navržena didaktická situace, žák odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou na souvětí a užívá vhodných spojovacích výrazů, jež podle potřeby projevu obměňuje.

Abychom ověřili, ve kterém ročníku studia se žáci setkávají s problematikou, porovnááme Školní vzdělávací programy několika ZŠ, které jsou dostupné na jejich webových stránkách<sup>1</sup>. Dozvíme se, že v 6. třídě by žák měl umět rozlišit větu jednoduchou a souvětí. V 7. třídě dokáže spojovat věty v souvětí, použije vhodně nejfrekventovanější spojky souřadící a podřadící. Na základě získaných vědomostí zvládá interpunkci. Podrobněji se žáci věnují složitému souvětí skutečně až v 8. třídě. Didaktickou situaci však zařazujeme do 7. třídy, kde se žáci se souvětím začínají blíže seznamovat a potřebují pochopit funkci jednotlivých vět v souvětí, aby je správně dokázali oddělit čárkou.

## 2 Didaktické zpracování problematiky

Tematika psaní čárky v souvětí bývá v některých didaktických publikacích zpracována stručně, pouze v rámci kapitoly o souvětí. Obsahují sice pojednání o souvětí jako takovém, o poměrech mezi větami, o druzích vedlejších vět, ale poučení o psaní čárky se omezuje pouze na rady učitelům, co zdůraznit. Příkladem může být publikace *Čeština a její vyučování*, v níž je nácviku interpunkce v souvětí věnován jeden odstavec (Čechová – Styblík, 1998, s. 154). V článku *Zase jednou o psaní čárek* (Sedláček, 1964) je psaní čárky v souvětí označeno za nijak zvlášť obtížné, protože je založené na mluvnických principech. Jak je tedy možné, že je v něm tak často chybováno?

Psaním čárky v souvětí se mimo jiné zabývají následující zdroje. V publikaci *Český jazyk, rozšířený přehled učiva základní školy s cvičeními a klíčem* (Melichar – Styblík, 1967) se vyskytuje samostatná kapitola týkající se pravidel psaní čárky ve větě jednoduché. Oproti tomu u souvětí se samostatná kapitola o psaní čárky neobjevuje. V poznámce pod textem jsou zde však přehledně vypsány příklady s vysvětlením, kdy se často při psaní čárky v souvětí chybuje. V publikaci *Český jazyk, rozšířený přehled učiva základní školy s cvičeními a klíčem* se také vyskytují další cenné poučky (psaní čárky před *než, jako, jak*; psaní čárky na začátku vedlejší věty, ne až před spojkou; neopakování spojky u vedlejších vět souřadně spojených). Co se týká cvičení na doplňování čárek, ta se vyskytují pouze v kapitole o psaní čárky ve větě jednoduché, u souvětí už ne. Je to problematika, která je procvičována společně s určováním hlavních a vedlejších vět a rozlišováním podřadných a souřadných souvětí.

Téma interpunkce v souvětí lze najít již v učebnici pro 6. ročník ZŠ. Podle RVP by se žáci v 6. třídě měli touto problematikou zabývat pouze okrajově, blíže až v 7. a 8. třídě. Učebnice (Krasová – Teršová, 2003), vydaná nakladatelstvím Fraus,

---

1 Dostupné online na <<http://zs.dubenec.indos.cz>>; <<http://www.zsplaná.cz>>; <<http://www.zs-oslavickavm.cz>>.

však věnuje tématu psaní čárky v souvětí samostatnou kapitolu již v 6. ročníku. V této kapitole se nejprve nachází přehledná tabulka s teorií, kde čárku píšeme a kde ne. V teorii je zmíněno, že se „obvykle“ nepíše čárka před spojkami *a*, *i*, *ani*, *nebo*. Zatím zde však není vysvětleno, proč nebo kdy se před nimi čárka píše. Autorky upozorňují na psaní čárky před spojkou *a* ve spojeních s dalším spojovacím výrazem (*a proto*, *a tedy*, *a tudíž*...).

Lze ocenit, že součástí kapitoly jsou tři cvičení zaměřená přímo na doplňování interpunkčních znaků. Toto procvičování často bývá pouze součástí úloh na určování vedlejších vět v souvětí apod. Cvičení v této učebnici jsou navíc různorodá, čárky mohou žáci doplňovat do přísloví nebo do pražských legend. Žáci si mohou psaní čárek procvičit i při produkci textu, kdy mají vytvořit vhodná souvětí, kterými by popsali obrázky v učebnici.

Samostatnou kapitolu věnovanou psaní čárky v souvětí obsahuje i učebnice pro základní školy (2009), která je zpracována v souladu s RVP pro základní vzdělávání. Proto je určena až pro 8. třídu, oproti učebnici vydané nakladatelstvím Fraus. Ve všeobecné kapitole o souvětí se v tabulkách s poznámkami vyskytují poučky o psaní čárky (např. pokud se děje přímo nevyklučují, ale označují jen dvě možnosti, které např. po sobě následují, pak se před spojkami *nebo*, *či* čárka nepíše). Následuje samostatná kapitola o psaní čárky v souvětí, která uvádí příklady zvláštností, které se neobjevily ve všeobecné kapitole o souvětí a je potřeba je vysvětlit. Oceňuji, že ještě před soupisem teoretických pouček se nachází cvičení, v němž mají žáci pozorovat příklady souvětí a sami diskusí se sousedem zjišťovat, proč se v něm píše čárka právě tam, kde je umístěna. Po teorii následuje cvičení na doplňování čárek do souvětí, které po žácích vyžaduje, aby umístění čárky náležitě odůvodnili.

Podle článku *Matná světlá na periférii české interpunkce* (Adam, 2008) „kladení členících znamének nepatří v české jazykovědě k tématům, na která se soustřeďuje teoretická pozornost badatelů“. Článek však upozorňuje na publikace, jež se problematiky přímo týkají. Na ty bych zde ráda odkázala. Jde například o publikaci *Jak psát správně čárky (Průvodce interpunkcí pro střední školy a veřejnost)* (Staněk, 1997), v níž se kromě výkladu objevují také cvičení na doplňování čárek i s klíčem. Co se týká psaní čárky v souvětí, autor článku oceňuje, že publikace upozorňuje na zvláštnosti spojení „a tak“. Pokud je totiž toto spojení ve větě příslovečným určením způsobu, čárku před něj nepíšeme (*Ruce sepněte a tak je položte na kolena*..). Autor zde upozorňuje také na některé nedostatky Staňkovy příručky, na chybně uvedené příklady, ale shrnuje, že příručka dobře zpřehledňuje pravidla psaní čárky. Sama bych publikaci pro výuku doporučila, jelikož obsahuje kromě souhrnných cvičení také úkoly k procvičení jednotlivých problematičtých jevů.

Článek dále představuje publikaci *Průvodce českou interpunkcí* (Svobodová, 2003). Součástí je kromě výkladové opět i praktická část s cvičeními na doplnění interpunkce s klíčem. Co lze hodnotit jako velmi cenné, je, že kromě řešení obsahuje praktická část také vysvětlení k jednotlivým řešením.

Poslední publikací související s vybraným tématem je *Na co se často ptáte – Jak používat čárku a další interpunkční znaménka* (Janovec a kol., 2006). I tato publikace obsahuje kromě klíče ke cvičením i zdůvodnění jednotlivých řešení. Autor článku oceňuje, že jsou v publikaci zmíněny další zvláštnosti psaní čárky, které se v předchozích příručkách neobjevily (např. že se u výrazu *jednak – a jednak* čárka nepíše; bez čárky se doporučuje psát výrazy *stejně jako*, *podobně jako* na začátku věty). Publikace také upozorňuje na časté chyby, jako např. psaní čárky před spojením *a pak*. Příspěvek reflektuje také nepřesnosti příručky (např. zmatený výklad o zdvojené spojnici *ani – ani*, z něhož není poznat, je-li čárka před spojkou nutná nebo fakultativní).

Příspěvek tedy nastiňuje, že problematika interpunkce je stále prozkoumávána, orientace v jednotlivých příručkách k tomuto tématu je velmi nesnadná a na publikaci, která by problematiku konečně osvětlila, stále čekáme.

V tomto příspěvku se dále zajímáme o to, jak nahlízejí na tuto tematiku v Německu, ve kterých ročnících základní školy je toto téma probíráno (a jestli vůbec) a jaké metody jsou ve vyučování upřednostňovány. Informace vychází z článků Rüdiger Weingarten (2004), který pracuje na Fakultě lingvistiky a literární vědy univerzity v Bielefeldu.

Psaní interpunkce se němečtí žáci začínají učit stejně jako my současně při výuce psaného projevu. Základní znalost o psaní interpunkce nabírají žáci již při čtení textů, následně pak při jejich produkci. Znalosti získávají především implicitně při rozboru vět a souvětí. Sami získávají informace a sami ze souvětí vyvozují a osvojují si, kde se píše čárka. Nebývá jim vštěpováno konkrétní pravidlo, kde se čárka píše a kde ne, jsou vedeni k tomu, aby tuto informaci zjistili sami při všeobecné výuce o souvětí. Podle Afflerbacha (1997) se žáci nejprve učí produkovat písemné struktury bez čárek, později se s umístěním čárky setkávají náhodně a při těchto příležitostech o něm diskutují. Teprve potom jsou jim předkládána jasná pravidla, která procvičují a diskutují o nich, takže se explicitní výklad stává opět implicitním. Celkově Weingarten považuje učení se psaní interpunkce za proces implicitní, jelikož žáci informace získávají nepřímou v průběhu studia ostatních gramatických jevů.

Weingarten (2004) uvádí, že se žáci touto problematikou zabývají od 2. do 10. ročníku studia. Nebudeme zde rozebírat jednotlivé fáze výuky na německé škole, zajímavé však je, ve kterém roce studia se žáci zabývají problematikou psaní čárky v souvětí. Shodují se s naším systémem a na psaní čárky v souvětí se zaměřují pře-

vážně v 7. a 8. ročníku studia. Co se týče metodiky, autor stručně shrnuje, že nejčastější metodou výuky je pojmenování pravidla, uvedení příkladu a procvičování pomocí kladení interpunkčních znamének do textu s chybějící interpunkcí.

### 3 Návrh didaktické situace

Didaktická situace je v tomto příspěvku navržena jako jedna z možností výuky dané problematiky, jež směřuje k přirozenému pochopení látky žákem. Podle Šmejkalové (2012, s. 43) je didaktická situace „taková situace, kdy učitel dosahuje svého edukačního cíle prostřednictvím krajního zastínění své role“. Šmejkalová dále cituje z publikace Novotné a kol. (2006). Podle Novotné tak během didaktické situace učitel předává část svých pravomocí a zodpovědnosti za vyučovací proces žákovi: „Žáci něco zjišťují a objevují sami, vytvářejí model a kontrolují jeho správnost a užitečnost, případně vytvářejí jiný model, který považují za vhodnější apod., bez přímých vnějších zásahů učitele“. Záleží tedy na žákovi a na jeho doposud získaných znalostech, jaké výsledky bude aktivita mít. Úkolem učitele není žáka didakticky vést, ale vymyslet takovou situaci, při níž žák potřebné informace sám získá. Podle Šmejkalové (2012, s. 43) si žák „poznatky konstruuje sám prostřednictvím řešení problému. Tyto poznatky jsou pak učitelem dále využívány a rozvíjeny“. Zvláštním typem didaktické situace je situace a-didaktická, jejímž cílem „je umožnit žákovi získávat poznatky bez explicitních zásahů učitele“ (Šmejkalová, 2012, s. 45).

Vzhledem k množství teoretických pouček, které se žáci při zvládnání psaní čárky v souvětí musí učit, vybíráme jednu dílčí problematiku, na níž lze demonstrovat návrh didaktické situace, při které žáci pochopí podstatu psaní čárky v souvětí.

Jak bylo již předesláno, cílovou skupinou didaktické situace jsou žáci 7. třídy, kteří se již se souvětím setkali v 6. třídě, takže dokážou rozlišit větu jednoduchou a souvětí.

Podle RVP a rozhovoru s několika žáky 7. třídy lze určit tyto prekoncepty: 1. Žák dokáže upravit spojení vět v jednodušší souvětí dle zadání a užít správný spojovací výraz. 2. Žák rozlišuje větu jednoduchou a souvětí.

Je nutné zabývat se také miskoncepty, abychom byli připraveni na případnou chybnou představu žáků o dané problematice a abychom na základě těchto miskonceptů zvolili didaktickou situaci, která by v ideálním případě žáky jejich chybné představy zbavila. Na základě rozhovorů se stejnými žáky 7. třídy lze určit tyto miskoncepty: 1. Žák si myslí, že čárka v souvětí se píše vždy před spojkou nebo spojovacím výrazem. 2. Žák si myslí, že souřadné spojení vět hlavních nebo spojení vět vedlejších se vždy odděluje čárkou – zatím neví, že spojení vět spojkami *a*, *i*, *ani*, *nebo* v poměru slučovacím se čárkou neodděluje.



Pro didaktickou situaci si můžeme určit následující cíle: 1. Žák se zbaví miskonceptu, že čárka v souvětí se píše vždy před spojkou nebo spojovacím výrazem. 2. Žák pochopí, že čárku umísťujeme před zesilující nebo vytýkací výrazy, a bude schopen odůvodnit, proč se v tomto typu souvětí nepíše čárka před spojkou či spojovacím výrazem.

Na základě miskonceptů volíme didaktickou situaci, která by žákům ukázala, že čárka v souvětí se ne vždy píše před spojkou nebo spojovacím výrazem, ale že záleží na významu jednotlivých vět, které spojujeme. Chceme totiž, aby žáci pomocí této didaktické situace sami přišli na to, proč se v příkladových větách čárka nepíše před spojkou nebo spojovacím výrazem. Jde o věty, v nichž čárku píšeme před zesilujícími nebo vytýkacími výrazy.

Příkladové věty pro následující didaktickou situaci jsou inspirované pohádkami Václavy Medalové-Hůdové situovanými převážně do školního prostředí. Pro potřeby didaktické situace byl zvolen souvislý text, aby žáci nepracovali se vzájemně nesouvisejícími příkladovými větami. Některé věty byly upraveny a další vymyšleny podle autorčina vzoru, aby zněly co nejautentičtěji.

### **Příkladové věty:**

Všechny děti běhají po chodbě, obzvlášť když je konečně po poslední hodině.

V šatně se nestačí divit, právě když si jeden po druhém berou věci.

„Tohle nejsou moje boty, ještě že mám s sebou tělocvik.“

Aktovky a bundy někdo zpřeházal, zrovna když všichni spěchají domů.

Školník ho potrestá, hned jak ho najde.

„Ten to schytá, jen jak ho dostanu do ruky.“

Všichni se tomu budeme smát, teprve až budeme mít u sebe svoje věci.

### **Pokyny k didaktické situaci:**

Učitel rozdělí žáky do skupin. Každá skupina obdrží kartičky se slovy, z nichž budou skládat souvětí. Na interaktivní tabuli promítne učitel úkoly:

1. Seřadte slova do souvětí o dvou větách.

2. Odpovězte na otázku: Jakým znaménkem od sebe oddělujeme věty v souvětí?3. Ve skupině se poradte, která slova patří do první věty souvětí a která do druhé věty souvětí.4. Na základě toho, na co jste přišli v úkolu 3, odůvodněte, kam byste umístili vhodné znaménko.

Až budou mít hotovo, požádá učitel jednotlivé skupiny, aby přečetly svá souvětí. Kartičky dostanou žáci označené čísly od 1 do 7, takže budou vyvolávány skupiny postupně a na interaktivní tabuli budou promítána jejich souvětí, která

vytvoří dohromady příběh ze školního prostředí – ještě bez čárek.

V této fázi přejde učitel ke zhodnocení úkolů, které měli splnit. Na tabuli budou jejich složená souvětí, do kterých žáci doplní čárku přímo na interaktivní tabuli.

Až budou probrány všechny otázky, zeptá se učitel na poslední věc: Proč jste neumístili čárku před spojku? (Předpokládaná odpověď ověřená u oslovených žáků: „Protože třeba to ‚obzvlášť‘ nebo ‚právě‘ patří významově taky k té větě, tak nemůžu dát čárku za něj“).

Nakonec učitel žákům řekne, že se těmto výrazům říká „zesilovací a vytýkácí“ a že správně přišli na to, že se čárka píše před nimi.

Příklad kartiček se slovy, která budou žáci řadit do vět:

Všechny	po	obzvlášť	děti	chodbě	je
po	poslední	když	konečně	hodině.	běhají

## Závěrem

Problematika psaní čárky v souvětí bývá ve velké většině případů vyučována formou výkladu pravidel a následného procvičování, a proto je náročné vymyslet patřičnou didaktickou situaci, kde by na podstatu psaní čárky v souvětí žáci přišli sami. Proto byla vybrána dílčí problematika, jejímž cílem bylo zbavit žáky miskonceptu, který ještě v 7. ročníku většinou mají, že čárka v souvětí se vždy píše před spojkou nebo spojovací výraz. Příkladové věty jsou vybrány ze známého prostředí žáků, jež na sebe záměrně navazují. Pomohl také rozhovor s žáky 7. třídy, kteří kromě miskonceptů posuzovali také složitost skládání příkladových vět a odpovídali na otázky z didaktické situace pro jasnou představu o tom, jak otázky správně položit.

Psaní čárek v souvětí má mnoho pravidel, a proto v něm nejen žáci, ale i dospělí často chybují. Předložená aktivita je tedy navržena tak, aby pomohla žákům do problematiky proniknout, aniž by se před tím museli učit jakékoliv pravidlo. Na psaní čárek v souvětí komplexně by se však forma didaktické situace pravděpodobně využít nedala.

## Bibliografie

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- ADAM, R. (2008): *Matná světla na periférii české interpunkce*. [online]. Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/lide/adam/Adam2008c.pdf>.
- AFFLERBACH, S. (1997): *Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr*. Frankfurt, Peter Lang.
- AUT. KOL. (2009): *Český jazyk pro základní školy 8*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha, SPN.
- JANOVEC, L. a KOL. (2006): *Na co se často ptáte. Jak používat čárku a další interpunkční znaménka*. Praha, Klett.
- KRASOVÁ, Z. – TERŠOVÁ, R. (2003): *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. Plzeň, Nakladatelství Fraus.
- MELICHAR, J. – STYBLÍK, V. (1967): *Český jazyk, rozšířený přehled učiva základní školy s cvičeními a klíčem*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.
- NOVOTNÁ, J. a kol. (2006): *Příprava a analýza didaktických situací*. Praha, JČMF.
- SEDLÁČEK, M. (1964): Zase jednou o psaní čárek. *Naše řeč*, ročník 47, č. 2. [online]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5028>.
- STANĚK, V. (1997): *Jak psát správně čárky. Průvodce interpunkcí pro střední školy a veřejnost*. Praha, Fortuna.
- SVOBODOVÁ, J. (2003): *Průvodce českou interpunkcí*. Opava, Vade Mecum Bohemiae.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2012): Teorie didaktických situací - nová výzva pro didaktiku morfolgie českého jazyka. *Didaktické studie* 4, 2012. Monotematické číslo *Morfologie v teorii a praxi jazykového vyučování*.
- WEINGARTEN, R. (2004): *Erwerb der Interpunktion*. [online]. Dostupné z: <http://www.ruediger-weingarten.de/>.

Bc. Renáta Neprašová  
Ústav pro jazyk český AV ČR v. v. i.  
[renca.n@centrum.cz](mailto:renca.n@centrum.cz)

# SYNTAX V MLUVENÝCH A PSANÝCH KOMUNIKÁTECH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

## Syntax of Spoken and Written Communicates of Elementary School Pupils

Jindřiška Svobodová

**Abstrakt:** Autorka se soustředila na porovnání syntaktické stránky mluvené a psané komunikace žáků druhého stupně základní školy na základě tématu dle vlastního výběru žáků. Ukazuje se, že žáci těžko dodrží pravidla pro konstruování psaného textu – projevuje se v nich mnoho rysů mluveného textu (anakoluty a jiné syntaktické prvky). Žáci nejsou schopni vytvořit koherentní, vnitřně strukturovaný text, ve kterém by využili vhodné prostředky pro spojování výpovědí a jejich významů.

**Klíčová slova:** syntax, komunikace, výpověď, anakolut, žák, základní škola

**Abstract:** The author has dedicated her paper to a syntax-focussed comparison of spoken and written communicates in which the respondents – senior elementary school pupils – convey a topic of their own choice. The respondents' inability to keep a clear perspective of their utterances proved to be a typical feature of a spoken syntax. In spoken communicates it is often the case that various sentence patterns overlap and anakoluta arise. In both written and spoken communicates the pupils showed a limited ability to produce a coherent, internally structured text in which mutual relations among the utterances would be conveyed by corresponding connecting means.

**Key words:** syntax, communication, utterance, anakoluta, pupil, primary school

### 0

Vývoj nových komunikačních médií a technologií vede k tomu, že se výrazně proměňuje funkce a charakter tradičních stylových faktorů. Dříve jedna z nejvýznamnějších dichotomií psanost – mluvenost stále více ustupuje dichotomii oficiálnost – neoficiálnost, podíl psaných komunikátů v oblasti běžného každodenního styku přitom velmi rychle narůstá (např. v oblasti e-mailové nebo chatové komunikace) a do psaného kódu tak současně proniká stále více prvků typicky mluvených. Psaný a mluvený jazyk ovšem i nadále představují dvě odlišné existenční formy téhož kódu, lišící se navzájem užívanými výrazovými

prostředky, typickými komunikačními situacemi i funkcí. V následujícím článku se proto zaměříme na to, v jakých aspektech se nejvýrazněji projevuje rozdíl v syntaxi psaných a mluvených výpovědí, a to konkrétně u žáků druhého stupně základní školy.

Předmětem výzkumu se staly komunikáty vytvořené žáky 6., 7. a 8. třídy Základní školy Lipová-lázně; respondenti nejprve byli vyzváni, aby krátce promluvili na téma, které si sami vybrali a které jim je blízké, následně měli své vlastní komunikáty převést do psané podoby. Pozornost jsme pak zaměřili především na to, jakým způsobem jsou jevy typické pro mluvenou syntax zpracovány v projevech psaných. Výsledky analýzy měly ukázat, nakolik je syntax psaných projevů ovlivněna prvky mluvenosti a jaké prostředky syntaktické roviny se z tohoto pohledu jeví jako problematické, a měly by proto být při výuce cíleně procvičovány. Ucelenou analýzu mluvených komunikátů žáků základních a středních škol provedla už v polovině osmdesátých let R. Brabcová (Brabcová, 1987). V prepisech dialogů sledovala užité výrazové prostředky všech jazykových rovin a ve svém výzkumu je hodnotila nejenom z hlediska naplnění kritérií funkčnosti, ale také řečové kultivovanosti. Při analýze syntaxe autentických projevů dospěla k závěru, že výzkum této roviny je v případě mluvených komunikátů obtížnější než u komunikátů psaných, neboť: „(...) *na mluvené projevy nelze beze zbytku aplikovat syntaktická pravidla psaného jazyka především proto, že každý mluvený projev probíhá v konkrétní společenské situaci, v konkrétním prostředí, které mluvčího obklopuje (...)*“ (Brabcová, 1987, s. 61).

## 1.

Okolnosti komunikační situace byly v našem případě specifické především tím, že vznik komunikátů byl vázán na instituci, a to na školu.<sup>1</sup> Nešlo o typické dialogy (mluvčí se v aktivní roli střídali pouze v případech, kdy měl žák problém pokračovat a nevěděl jak dál), komunikace navíc neměla předmětný charakter v tom smyslu, že by doprovázela nějakou společnou činnost. Nahrávky nebyly pořizovány učitelem, žáci si nicméně byli velmi dobře vědomi toho, že nejde o klasickou neformální, neoficiální rozmluvu, své projevy si promýšleli a snažili se hledat co nejadekvátnější vyjádření, to se projevovalo například dodatečným

---

1 K. Hausenblas ve své stati *O studiu syntaxe běžně mluvených projevů* pojmenoval okolnosti, které se na vzniku mluvených komunikátů podílejí a které nejvýrazněji ovlivňují jejich výslednou podobu. Jsou to: „a) *mluvenost (...)*; b) *nepřipravenost (improvizovanost, resp. spontánnost)*; c) *prostě sdělná funkce, „hovorová“, totiž obcovací, nebo konverzační (která už je její specifikace)*; d) *neveřejnost (resp. neoficiálnost) dorozumivacího aktu*; e) *vázanost na situaci*; f) *přímý kontakt s posluchačem*; g) *emocionalita a šíře, expresivita a apelovost (zvl. v dialogu)*“ (Hausenblas, 2003, s. 129).

zpřesňováním a zužováním významu: *hru se dá hrát aji po serverech / s kamarády / přes skajp.*<sup>2</sup>

I přes snahu o strukturování a pečlivou formulaci obsahů se v těchto mluvených projevech projevoval nedostatek výpovědní perspektivy. Žáci měli zejména problém strukturovat text, jednotlivé výpovědi řadili vedle sebe poměrně volně a ve svých projevech prakticky eliminovali spojovací prostředky, jimiž by komunikát mohli systematizovat a hierarchizovat. Tohoto jevu si všímá např. i O. Müllerová: *„Mluvčí má povědomí o způsobech syntaktického spojování slov k vyjadřování, strukturování obsahu. Začne tak, že určité tvary „napovídají“, v jakých tvarech budou slova další, ale toto není dodrženo, další slova se objevují v jiných tvarech než v těch, které by se očekávaly. V tom smyslu hovoříme o tom, že je porušena, event. změněna syntaktická výpovědní linie, perspektiva“* (Müllerová, 1994, s. 73, pozn. 8).

Nejtypičtější rysy syntaxe mluvených komunikátů vymežil již K. Hausenblas, a to před více než padesáti lety (zde Hausenblas, 2003, s. 130–131), a zařadil mezi ně především implicitnost vyjádření (ne vše je v projevu skutečně verbalizováno a syntaktická rovina je výrazněji propojena s ostatními jazykovými plány); vliv projevů techniky mluvení (jako např. hledání výrazu, častější výskyt projevů apelu a exprese apod.); skutečnost, že syntaktické konstrukce nejsou realizovány plně a dochází k jejich redukcím a modifikacím; nedostatečné vyjadřování syntaktických vtaů a rozvolněnost spojení; neostrost hranic mezi větami a větnými celky a konečně častější uplatnění subjektivního slovosledu. Všechny výše uvedené charakteristiky se ve větší či menší míře objevovaly i ve sledovaných mluvených komunikátech, nadále se však budeme věnovat především projevům křížení syntaktických výpovědních perspektiv (blíže k tomu např. Müllerová, 1994, s. 73n), neurčitosti a vágnosti vyjádření a prostředkům textové soudržnosti.

## 2.

V mluvených komunikátech byly časté konstrukce, ve kterých mluvčí opouštěli započatou strukturu a ve výpovědi přecházeli k novým schémátům. O. Müllerová k tomu uvádí: *„I při produkci textu mluveného vychází autor (mluvčí) ze znalosti gramatických pravidel a jejich pomocí ztvárňuje obsah, který má na mysli a který chce vyjádřit, ovšem věta jako taková pro něho zřejmě jako primární jednotka sdělování není vyhovující. Základní pro něho je postupně sdělování obsahu*

2 Analýza primárně nesměřovala k postižení suprasegmentální složky komunikátů, v prepisech je tedy pouze v případě potřeby zachycena klesavá (/) nebo otázková (?) intonace a hezitační zvuk (@). V textu jsou ponechány nespisovné morfologické varianty, je respektována zvuková a původní pozměněná podoba slov, zejména zjednodušení souhláskových skupin.

vědomí, které koneckonců mohou být po syntaktické stránce strukturovány ve více možnostech (...). Někteří autoři pracují s pojmem komunikační plán, který se vytváří ve vědomí produktora (autora). Vznik textu vysvětlují jako postupnou realizaci tohoto plánu, během níž je neustále modifikován, měněn (...)“ (Müllerová, 1994, s. 23–24). Mluvčí zaujatý sdělovaným obsahem nedokázal pod časovým tlakem obsahové jednotky usouvztažnit a volně je řadil za sebou: *tak sme plavali a @ slaná voda strašně že jsem asi vypil litr toho*. V podobných konstrukcích docházelo také ke vzniku struktur se skrytou predikací, jevu zmiňovanému např. K. Hausenblasem (zde Hausenblas, 2003, s. 133). Mezi dva predikační útvary: *plavali jsme a vypil jsem* mluvčí vsunul další konstrukci *slaná voda strašně*, která se na povrchu realizovala jako nepredikační, v hloubce lze ovšem i v tomto případě předpokládat jednotku predikační, např. *všude kolem nás byla strašně slaná voda*.<sup>3</sup>

## 2.1

Ztráta větné perspektivy se projevovala různě, zřejmě nejčastější byly případy, ve kterých mluvčí započatou konstrukci formálně dokončili naplněním jiného syntaktického vzorce, aniž by původní konstrukci obsahově nebo zvukově uzavřeli:

- (1) *tak sme tam @ celej den sme museli hledat ubytování / protože nás tam nikdo / všude bylo obsazeno*
- (2) *á v pátek chodíme @ to je taková kdyby prak praxe á tam nacvičujeme tanečky a různé na vystoupení*
- (3) *tak já sem mi rodiče mi donesli pejska desátého dubna*
- (4) *prostě udělala z našeho bytu velký skladiště @ vytahovala uměla si otevřít dveře*
- (5) *většinou ale s mamkou chodíme protože ona ju může pustit @ kdy ju poslechne ale mě já bych to neriskovala*

Z uvedených příkladů je zřejmé, že mluvčí v první řadě směřovali ke sdělení obsahu, a ačkoli by bylo možné konec původní struktury poměrně snadno rekonstruovat (museli jsme hledat ubytování, protože nás nikdo nechťel ubytovat; ju poslechne, ale mě ne), opustili ji a zřejmě ve snaze v co nejkratším čase poskytnout co nejvíce věcných informací, přešli ke konstrukci jiné.

3 Ztráty větné perspektivy si všímá i R. Brabcová: „Jediným cílem je předat obsah sdělení bez ohledu na výběr prostředků. Mnohé výpovědi nemají větnou perspektivu, nejsou ani „dořečeny“ z hlediska syntaktického, přesto však základní úlohu – vzájemné komunikování – splňují. (...) Většinu prostředků, o kterých budeme dále hovořit, nehodnotíme jako prostředky nesprávné (jak by to mnohdy odpovídalo syntaktickým zákonitostem psaného jazyka), protože v běžně mluvených projevech plní svou funkci a je s nimi třeba počítat jako se složkami kultury jazykového vyjadřování ve vymezené sféře“ (Brabcová, 1987, s. 61–62).

### 2.1.2

S poměrně vysokou frekvencí se ve sledovaných komunikátech vyskytovaly případy, v nichž mluvčí započatou strukturu sice opustili, ale po sdělení nějaké dodatečné, doplňující informace se k ní opět vrátili:

- (1) *á když sme šli z hotelu na pláž tak vlastně sme si jako já / mamka se opalovala a já sem šla s tatškou do vody*
- (2) *kluci který to hrajou závodně tak prostě ti dostávají / oni mají sponzory / a dostávají třeba například lepší počítače*

I tyto příklady potvrdily výše zmíněné zaměření mluvčího na sdělení obsahu, vedoucí k nerespektování podoby pravidelného syntaktického vzorce.

### 2.1.3

Vznik anakolutových konstrukcí souvisel s celkovou rozvolněností struktur, které navíc bývaly velmi často nejasně ohraničeny a jen obtížně u nich bylo možné přesně vymezit konec jedné a začátek druhé:

- (1) *a to bylo úplně popálený jako od kopřivy á tak sem si to našel na internetu a to byla medúza že mě popálila*
- (2) *vlastně ty soutěže většinou probíhají že @ asi já musím být dycky do zahájení ... je prostě kolem sedmé ... á končí to i @i někdy to končí až v deset večer*
- (3) *má ráda třeba zimu?*
- (4) *zimou? to jo ona má ... ale v budou aji slámu / kdyby jí byla zima*

V příkladu 8 by mluvčí mohl výpověď zkrátit: *...našel jsem si to na internetu, že to byla medúza*, nebo by mohl zachovat informační obsah a výpověď doplnit: *našel jsem si na internetu, že mě popálila medúza*. Při postupném sdělování obsahu vědomí ale nedokázal dopředu promyslet, jak bude strukturovat všechny informace, proto je řadil dodatečně, ačkoli byl přitom nucen započatou konstrukci opustit. V příkladu 9 mluvčí popisoval pravidelný průběh počítačových soutěží, během produkce se původně zvolená struktura ukázala být pro sdělení obsahu nevhodná, proto ji nedokončil, navíc se na hranici dvou větných struktur objevilo substantivum *zahájení*, které v první větě plnilo funkci příslovečného určení času a ve druhé funkci podmětu. K podobnému funkčnímu zdvojení došlo i v příkladu 9, sloveso *má* zde fungovalo jednak jako částečně elidovaný přísudek v odpovědi na otázku *Má ráda zimu? Jo, má*; jednak jako přísudek další věty: *Má ale v budou i slámu*. Sousední struktury, které nebyly jasně ohraničeny, se tedy mohly překrývat a mluvčí výpovědi zkracovali právě užitím jednoho společného členu.



## 2.2

Lze předpokládat, že v psaných komunikátech by se podobné konstrukce již vyskytovat neměly. Produkce nemodifikovaných, úplných pravidelných větých struktur souvisí zejména s možností předem si dobře promyslet způsob, jakým budou obsahy dále strukturovány. V následující tabulce uvádíme příklady transformace původně mluvených konstrukcí do jejich sekundární psané podoby:

Mluvené konstrukce	Psané konstrukce
(1) <i>tak sme tam @ celej den sme museli hledat ubytování / protože nás tam nikdo / všude bylo obsazeno</i>	Dlouho jsme hledali ubytování, ale nakonec jsme našli hezký apartmán.
(2) <i>ak já sem mi rodiče mi donesli pejska desátého dubna</i>	Mám pejska jménem Arna.
(3) <i>prostě udělala z našeho bytu velký skladiště @ vytahovala uměla si otevřít dveře</i>	Když Nela byla ještě malé štěňátko, dokázala nám hodně věcí rozkousat a uměla si otevřít dveře.
(4) <i>většinou ale s mamkou chodíme protože ona ju může pustit @ kdy ju poslechne ale mě já bych to neriskovala</i>	Nemůžu ji pustit na volno, protože by mi asi utekla.(...) Mě moc neposlouchá, ale mamku docela ano.
(5) <i>á když sme šli z hotelu na pláž tak vlastně sme si jako já mamka se opalovala a já sem šla s tatškou do vody</i>	Když jsem byla s maminkou a s tatkem na dovolené v Bulharsku, tak jsem se na pláži ztratila. Šla jsem s tatškou do vody a tatka si odběhl ...
(6) <i>a to bylo úplně popálený jako od kopřivy á tak sem si to našel na internetu a to byla medúza že mě popálila</i>	Měl jsem malou nehodu. Sedl jsem si na medúzu. Dost to bolelo, ale vydržel jsem to ...

Tabulka č. 1 Převod mluvených anakolutových konstrukcí do psaného textu

Z uvedených příkladů je zřejmé, že pokud žáci měli dostatečný prostor pro promyšlení sdělovaných obsahů, nedělalo jim větší problém vytvářet úplné a nefektní věty, strukturace výpovědí do ohraničených větých celků tedy jednoznačně mnohem více vyhovuje komunikátům psaným.

### 3.

Dalším typickým rysem mluvených komunikátů je jejich neurčitost a vágnost. Zejména uváděný výčet mluvčí poměrně často ukončovali výrazy *a tak, tak nějak* apod.:

- (1) *chodíme s ní ven / často / moc jí to baví / sbírá s námi šišky kaštany a tak*
- (2) *sme jí koupili hračku kuře a má hodně ráda šunku / salámy a tak*
- (3) *maminka řekla že můžeme mít nějakého jako že jiného / jiné zvíře / no a tak jako že my sme chtěli nejdřív činčilu / pak osmáka a tak jako že furt něco takovýho*
- (4) *ne já právě nečtu takový ty romantický knížky nebo tak*

Výrazy signalizujícími neurčitost si mluvčí pomáhali i v případech, kdy na jejich straně nechyběla ochota kooperovat a poskytovat další informace, pod poměrně silným časovým tlakem nebo z důvodu vlastní nevědomosti ovšem nebyli schopni výčet dále rozšířit či poskytnout přesnější informace (*a ještě jsme pak byli v Maďarsku a ještě různě, to si tedka nevzpomenu; poté se něk brzo odstěhoval; ona je, ona pracuje jako v nějaký restauraci nebo někde*).

Projevy neurčitosti a vágnosti byly příznačné pro výpovědi, ve kterých mluvčí spoléhali na společný zkušenostní komplex všech účastníků komunikace. Tento jev zřejmě souvisí s implicitností mluvených projevů, zmiňovanou např. již K. Hausenblasem (Hausenblas, 1972). Ve sledovaných komunikátech byly vynechávány informace, které jsou pro daný kontext typické, a neverbalizovalo se to, o čem se mluvčí domníval, že adresát již ze své dřívější zkušenosti zná:

- (1) *je to hrozně dobrý mazlíček protože je to jako pes / je to váš přítel / poslouchá vás a tak*
- (2) *jak sou na plavkách vzadu takové ty šňůrky tak já jsem ju za to zatáhla / celá jako že sem brečela a tak*

Vágnost v podobných situacích nezřídka souvisela i s formulačními potížemi. Mluvčí, žák základní školy, měl problém verbalizovat běžnou, každodenní zkušenost a opět se spoléhal na širší sdílený sociální kontext:

- (3) *třeba tvé nejoblíbenější mužstvo / proč / z jaké země tak Sigma Olomouc @ prostě je mám rád a nevím @ prostě se mi líbí jak hrajou a tak*
- (4) *v zimě je nejlepší se na něho koukat / vlastně když se brodí sněhem / má celou tu pusku od sněhu / vypadá jak sněhulák @ je to takový @*

### 3.1

V psaných komunikátech už byl výskyt projevů vágnosti minimální, pokud se objevil výčet, byl konkrétní a poměrně úplný a žáci informace prezentovali jako jisté (*Bydlí v Brně. Potom je tam ještě Penny (...). Pracuje v restauraci jako servírka*); z psané varianty textu, z níž pochází ukázka 21, uvádíme i následující příklad:

(5) *Dáváme jí granule, někdy polévku a studenou vodu. Hodně ráda má jahody, maliny, hrášek.*

Snaha o jednoznačnost je pro písemný projev příznačná a výrazové prostředky signalizující nejistotu byly eliminovány i v ostatních výše zmíněných případech:

(6) *Mamka mě popisovala a pak, jak tam stála u toho plavčíka, tak jsem ji zatahla za šňůrky od plavek.*

### 4.

Jednotlivé výpovědi sledovaných mluvených komunikátů byly vedle sebe řazeny poměrně volně, hranice mezi nimi nebyly ostré a nápadná byla absence užitých spojovacích prostředků. Mluvčí ve strukturaci obsahu postupovali obvykle buď tak, že výpovědi za sebou řadili chronologicky (v případě, že se snažili převyprávět nějaký děj), nebo je připojovali asociativně, tak jak jim přicházely na mysl. Často užívaným konektorem byla pouze spojka *a*, pronášená s délkou, často pak proto nebylo možné jednoznačně určit, zda v textu plnila funkci spojovacího prostředku, nebo hezitačního zvuku. Ani při produkci psaných textů žáci ovšem neusilovali o vyjádření významových vztahů mezi jednotlivými výpověďmi a zpravidla tvořili krátké syntaktické jednotky připojené asyndeticky vedle sebe.<sup>4</sup>

---

4 Starší výzkum realizovaný R. Brabcovou v tomto ohledu dospívá k výsledkům poněkud odlišným: „*Pro uvozování vět jednoduchých (tedy vlastně uvozovacích částic) a pro spojování vět v souvětí užívali mluvčí pestrou škálu spojek (...), i když frekvence je dost rozdílná*“ (Brabcová 1987, s. 62). Zúžení a ochuzení repertoáru aktivně užívaných konektorů je podle našeho názoru dokladem omezené schopnosti logicky strukturovat text a formálně vyjádřit významové vztahy mezi jeho částmi.

Mluvený komunikát	Psaný komunikát
<p>(1) takže já budu budu mluvit o svém počítači... @ mám ho už od svých deseti let a starám se oňho celkem dost / například když dostanu náke paněz tak si je hnedka odložím na náke součástky... kupuju si do toho různé díly... mám tam v @ hodně her... například kol of djuty nebo majnkraft / jezdím i na různé soutěže @ byl sem na Mistrovství České republiky v kol of djuty @ á eště jezdím do @ do Olomouce / vlastně tam tam se dycky scházíjou ti hráči majnkraftu a prostě / mluví se o tom co by se mělo vylepšit / co co by se naopak mělo dát trošku dolů, je to třeba příliš lehké/ tak by se to mělo trošku ztížit</p>	<p>(2) Můj počítač se nazývá Toshiba, velmi se o něj starám. Jezdím na všelijaké soutěže například na Mistrovství České republiky v Minecraftu. Mám i úspěchy na mistrovství České republiky v Call of duty jsem byl druhý. Na počítači hraju nejraději Minecraft mám i svůj vlastní účet na you tube a tam dávám i svoje videa.</p>
<p>(3) menuje se Arna teď má osum měsíců... á je to bernský salašnický pes křížený s vlčákem @ má zbar zbar zbarvení černý a bílou náprsenku @ je to moc hodnej pes a ale někdy i zlobí / kouše furt @ jednou podlezl přes plot / to nesmí tak jí tatka vynadal a už to nedělá @ chodíme s ní ven / často / moc jí to baví sbírá s námi šišky kaštaný a tak @ á její rodiče bydlíjou v Žďáru nad Sázavou maminka je vlčák a tatínek je bernský salašnický pes á spí venku / má tam boudu...</p>	<p>(4) Mám pejska jménem Arna. Zbarvení má černobílé s bílou náprsenkou. Narodila se 14. 2. 2012. Má 8 měsíců. Rodiče ji dovezli, když měla 2 měsíce 6. 4. 2012. Chodíme s Arnou každý den na procházku, na louku, do lesa a do potoka. Dáváme jí granule, někdy polévku a studenou vodu. Ráda se mazlí, ale někdy mě kousne do ucha. Jednou podlezla plot, tak jsme ji pokárali. Jinak je to moc hodný pejsek (...) Arnička má psí maminku a tatínka až ve Žďáru nad Sázavou. Maminka je německý ovčák a tatínek je bernský salašnický pes.</p>

Tabulka č. 2 Spojovací prostředky v mluvených a psaných textech

Když jsme se zaměřili na tematickou výstavbu mluvených, ale i psaných komunikátů, ukázalo se, že zřejmě největší problém oslovení žáci měli s vytvořením koherentního textu. Např. autorka ukázek 29 a 30 v mluvené variantě vytvořila

tematickou řadu *jméno psa* ( $T_1$ ) -> *rasa psa* ( $T_2$ ) -> *zbarvení srsti psa* ( $T_3$ ) -> *povaha psa* ( $T_4$ ) -> *chování a péče o psa* ( $T_5$ ) -> *rodiče psa* ( $T_6$ ), ani v případě psaného textu ovšem nebylo možné vysledovat snahu o nějaký systematický popis, který by byl strukturován např. podle toho, jaké je jméno, rasa a původ psa, jak vypadá, jaké má vlastnosti, jak se o něj autorka stará apod. I zde postupovala poměrně chaoticky: *jméno psa* ( $T_1$ ) -> *zbarvení srsti psa* ( $T_2$ ) -> *přesný věk psa a doba, po kterou jej autorka vlastní* ( $T_3$ ) -> *péče o psa* ( $T_4$ ) -> *chování a povaha psa* ( $T_5$ ) -> *rodiče psa* ( $T_6$ ). Podobné výsledky přinášelo srovnání všech osmnácti dvojic analyzovaných komunikátů, domníváme se proto, že další cílený nácvik by měl směřovat především ke schopnosti uchopit téma jako celek, umět na něj pohlížet jako na strukturu založenou na logických, kauzálních, případně na prostorových nebo časových vztazích a při následné produkci textů používat adekvátních spojovacích prostředků. K podobným závěrům dospívá i dříve realizovaný výzkum R. Brabcové: „*Za velmi důležité považujeme dopracovat teorii fungování konektorů nejen při výstavbě jednotlivých vět, ale hlavně při výstavbě celého textu, aby se odhalily všechny možnosti výstavby textu, a přenesení výsledků tohoto zkoumání do praxe. Škola by neměla žákům dovolit, aby se spokojili pouze s lineárním uspořádáním textů*“ (Brabcová, 1987, s. 70).

Mezi psanými texty se vyskytovaly případy, kdy se žáci omezovali na produkci krátkých větných výpovědí, v nichž se prostředky zajišťující textovou soudržnost vyskytovaly minimálně, přesto výsledný text ještě nepůsobil jako příznakový nebo „defektní“:

(1) *Na letošní dovolenou rád vzpomínám. Jel jsem s tetou do Chorvatska. Dlouho jsme hledali ubytování, ale nakonec jsme našli hezký apartmán. Měl jsem malou nehodu. Sedl jsem si na medúzu. Dost to bolelo, ale vydržel jsem to a dovolenou jsem si se sestřenicí a bratrancem užil.*

Textová soudržnost v tomto případě byla zajištěna pouze sdíleným zkušenostním kontextem; poměrně krátký text by bylo možné rozdělit na dvě obsahově-tematické jednotky, v nichž pouze společné zkušenosti umožňují vnímat předměty řeči: *dovolená* -> *Chorvatsko* -> *ubytování a nehoda* -> *medúza* jako významově související. Až v posledním souvětí uzavírajícím celý komunikát zájmeno *to* odkazovalo k nepříjemné události zmíněné výše a opakovalo se rovněž téma výchozí výpovědi *dovolená*. Mnohem nápadněji už ale absence spojovacích výrazů působila např. v „souvětí“: *Můj počítač se nazývá Toshiba, velmi se o něj starám*. Ojedinelé ovšem nebyly ani takové případy, ve kterých žáci jednotlivé výpovědi řadili samostatně, vždy na začátek samostatných řádků:

(1) *Můj potkan se jmenuje Lola a je to potkan Dumbo.*

*Její zbarvení je husky.*

*Lolinku máme 6 měsíců.*

*Můj další potkan se jmenuje Viki.*

(2) *Steve – postava, za kterou hrajeme*

*Ender Dragon – creatura drak postava, kterou musíme zabit, abychom hru dohráli.*

*Jak jsem ke hře přišel.*

*Hry mi ukázali kamarádi.*

*O co ve hře jde.*

Schopnost vyjadřovat vzájemné vztahy mezi jednotlivými výpověďmi užitím spojek narůstala úměrně s věkem, přesto se i žáci osmých tříd omezovali nejčastěji na vyjádření příčiny (*Nemůžu ji pustit na volno, protože by mi asi utekla.*), následku a účelu (*Nedávno byla na operaci vykastrování, a proto dostává speciální granule, aby nepřibrála.*).

## **Závěr**

Při práci se získaným materiálem se ukázalo, že i v době, kdy se výrazně proměňují funkce a okolnosti užití psaných a mluvených komunikátů, žáci obě formy jazyka užívají jako odlišné kódy a typické projevy mluvenosti dokáží z psaného textu eliminovat. Prvky substandardu spojené např. s hodnocením nebo se snahou zapůsobit na adresáta (*no prostě mazec; stejně zjistí; je fakt, že je to sprosté*) byly v psaných textech ojedinělé a jejich výskyt byl spíše projevem individuality konkrétního mluvčího.

Jako největší problém se ukázala výrazně omezená schopnost produkovat text jako obsahově a formálně soudržný komunikát. Žáci nedokázali texty strukturovat do graficky delimitovaných tematicko-obsahových jednotek, ve kterých by zpracovávali konkrétní téma, a tyto jednotky pak v celku komunikátu spojit a vyjádřit logické, kauzální nebo časově-prostorové vztahy. Výuka syntaxe by tedy měla směřovat mimo jiné i k tomu, aby si žáci nejprve dokázali tyto vztahy uvědomit a následně si také jejich vyjádření spojili s repertoárem vhodných spojovacích prostředků. Soubor užitých konektorů se totiž ukázal být výrazně omezený (zejména na spojky *a, protože, proto*), v ojedinělých případech byly dokonce užívány chybně (*museli jsme to auto tlačit do kopce nebo se mu nechtělo do kopce*).

Při produkci mluvených komunikátů, které nemají ryze soukromý charakter, by pak měl cílený trénink směřovat především k odstranění nevhodných nebo příliš častých projevů vágnosti a neurčitosti.

## Literatura:

- BRABCOVÁ, R.: *Mluvený jazyk v teorii a praxi*. Praha: Univerzita Karlova, 1987.
- HAUSENBLAS, K.: *Explicitnost a implicitnost jazykového vyjadřování*. SaS XXXIII, 1972, s. 98-105.
- HAUSENBLAS, K.: O studiu syntaxe běžně mluvených projevů. In: K. Hausenblas *Misceallanea*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 126-136.
- HIRSCHOVÁ, M.: *K jednomu typu výpovědi běžně mluvené češtiny*. SaS XLV, 1984, s. 273-276.
- HOFFMANNOVÁ, J.: *Syntax institucionálního dialogu*. Naše řeč 84, číslo 3, 2001, s. 113-120.
- MÜLLEROVÁ, O.: *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Praha: Academia, 1994.
- MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J. – SCHNEIDEROVÁ, E. *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H + H, 1992.
- ŠÍPKOVÁ, A.: *Stavba věty v mluvených projevech. Syntax hanáckých nářečí*. Jinočany: H + H, 1993.

PhDr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.  
Katedra bohemistiky FF UP  
jindriska.svobodova@upol.cz





**PROJEKTY**  
**PROJECTS**



# POUŽITÍ INTERPUNKCE V AUTOMATICKÝCH PŘEPÍSECH MLUVENÉHO SLOVA<sup>1</sup>

## The Punctuation Use in the Automatic Transcription of Speech

### Svatava Škodová

**Abstrakt:** V textu představujeme experimentální sondu využívající materiál automaticky přepsaných textů mluvených dat archivu Českého rozhlasu. Tento archiv obsahuje největší kolekci mluvených dokumentů nahraných v posledních devadesáti letech. Automatický přepis části pořadů Českého rozhlasu je cílem projektu, ze kterého vychází naše studie. Zvláštností tohoto přepisu je paralelní uložení původní zvukové stopy společně s formou textovou. Toto dvojí uložení jazykových informací rozšiřuje možnosti blíže zkoumat jazyk a pracovat s informacemi. Jednou z důležitých stránek konverze mluveného slova do psané podoby je automatické rozpoznání formálních jednotek řeči, resp. hranic slov, ale i vět, což je úzce spojeno s použitím interpunkce umožňující snadnou recepci textu. Právě užití interpunkce v automaticky přepsaném slovu se stalo cílem našeho zkoumání. Test, který jsme pro dané účely sestavili, ukazuje percepci řeči rodilými mluvčími a jejich potřebu použít interpunkci pro rozčlenění textu. Výsledky této studie posloužily k tzv. trénování programu pro automatické rozpoznání řečových jednotek na syntaktické rovině a automatickému užití interpunkce. Pro účely výzkumné sondy byl připraven text sestavený z projevů typologicky rozdílných mluvčích (celková délka mluveného textu byla 30 minut; 5 247 slov). Tento text byl předložen padesáti respondentům, kteří do něj doplnili interpunkci. Pro experiment jsme použili dva speciální nástroje, a to Nano Trans – pro přehrávání zvukové podoby textů a pro doplňování interpunkce do přepsané podoby textů a Transcription Viewer – pro porovnávání užití interpunkce mezi jednotlivými respondenty.

**Klíčová slova:** interpunkce, delimitace výpovědních celků, transkripce řeči do psaného textu, řečové jednotky

**Abstract:** In this paper we introduce an experimental probe based on the transcribed texts of spoken documents stored in the large Czech Radio audio archive of oral documents. This archive contains the largest collection of spoken documents recorded during the last 90 years. The ultimate goal of the project introduced in the paper is to transcribe a part of the audio archive and store the transcription in the database, in which it will be possible to search, and retrieve information. The value of the search is that one can find the information on the two linguistic levels: in the written form

---

1 Výzkumná sonda a realizace textu byly podpořeny z projektu DF11P01OVV013 Ministerstva kultury ČR ve výzkumném programu NAKI.

*and the spoken form. This doubled information-storage is important especially for the comfortable retrieval of information and it extends diametrically the possibilities of work with the information. One of the important issues of the conversion of spoken speech to the written texts is the automatic delimitation of speech units and sentences/clauses in the final text processing, which is connected with the punctuation use important for convenient perception of the rewritten texts. For this reason we decided to test Czech native speakers' perception of speech and their need of punctuation use in the rewritten texts. The results have served to train program for automatic recognition of speech units and correct supplying of punctuation. For the probe we prepared a mix of texts spoken by typologically various speakers (the length of speech was 30 minutes; 5247 words), these were given to 50 respondents whose task was to supply punctuation to the automatically rewritten texts. We used two special tools to run this experiment; NanoTrans - this tool was used by respondents for the punctuation supply. The other tool for viewing and comparing respondents performance, especially written for the probe, was Transcription Viewer. In the text we give detailed information about these comparisons.*

**Keywords:** punctuation, sentence delimitation, speech-to-text, speech units

## Úvod

Za základní jednotku syntaktické roviny jazyka je tradičně pokládána věta, a to navzdory skutečnosti, že je velmi obtížné ji definovat. Tradičně bývá chápána jako nejjednodušší jazyková jednotka pro vyjádření myšlenkového obsahu, tato jednotka obsahuje predikaci a je intonačně uzavřena. Toto pojetí je však do značné míry ideální, v mluvené formě jazyka dochází v závislosti na pragmatických faktorech k nejrůznějším porušením syntaktických a sémantických vztahů, ale i intonačního průběhu a strukturace mluveného slova se bez vymezení pevně daných větných celků snadno obejde (Müllerová, 1994). Mluvené korpusy Českého národního korpusu na zachycení větných celků buď rezignují (BMK, interpunkce pauzová), nebo pracují s jistou mírou rekonstrukce pronesených vět.

V textu pracujeme s termíny věta a promluva. Na rozlišení mezi větou a výpovědí rezignujeme, neboť pro potřeby zvolené analýzy není tato diference nutná a sama definice věty není se zavedením termínu výpověď o nic jednodušší, srov. např. Kopečný, 1962, s. 17-23). Na jiné termíny vztahující se k tomuto tématu, jako např. výpověď, nevětná výpověď, neúplná věta apod., rezignujeme, a to jednak z důvodu malého přínosu termínů k rozpracování tématu a jednak z důvodu koncepčního; pro potřeby zachycení mluveného slova se přikláníme k pojetí věty F. Kopečného, v němž „i skutečně neúplné, přerušené nebo z nějakých příčin

nedokončené věty byly zamýšleny jako věty (ač realizovány jen částečně)<sup>2</sup>. Promluvu chápeme jako jazykový projev, v němž můžeme vyčlenit jednotlivé věty; je označením výsledku komunikování, někdy bývá označován jako komunikát či jazykový projev, srov. Čechová, 1997, s. 341.

V našem textu představíme výzkumnou sondu, kterou jsme realizovali v roce 2012 na Technické univerzitě v Liberci. Jejím cílem bylo zkoumání recepce hranic frází a větných celků a s ním spojené užití interpunkce v závislosti na psané a mluvené formě textu, resp. schopnost recipientů určit hranice frází a větných celků v prepisech zvukových nahrávek s oporou o audiální formu promluvy a s oporou o psanou podobu promluvy.<sup>3</sup>

Východiskem pro naše šetření byl projekt Zpřístupnění archivu Českého rozhlasu pro sofistikované vyhledávání<sup>4</sup>, jehož cílem je automatický přepis pořadů Českého rozhlasu<sup>5</sup>. Cílem projektu je zpřístupnit pořady ČR od 60. let do současnosti, a to jejich audiozáznamy paralelně se záznamy textovými, které zachycují mluvené slovo v psané podobě. Paralelní forma pak umožňuje vyhledávat vybrané jednotky. Ačkoliv současná technika nabízí velmi kvalitní a přesné možnosti, jak vyhledávat v audiozáznamech, přesto pro jejich analýzy zůstává textový přepis zcela zásadní možností práce s daty. Jedním z problémů, se kterým je třeba se při přepisu mluveného slova vypořádat v souvislosti s ortografickou rovínou textu, je umístění hranic větných celků (Kolář, 2008). Používání ortografických znamének a stanovení hranic vět, které jsou i v psaném textu často problematické (srov. např. Adam, 2008; Sedláček, 1986), umožňuje uživatelům snáze číst texty a vnímat informace. Vzhledem k tomu, že zpřístupněný archiv ČR nebude sloužit pouze pro lingvistické účely, ale i jiným vědním oborům, které se nezaměřují přímo na formu jazyka, ale na informaci samu, rozhodl se výzkumný tým pracující na zpřístupnění archivu ČR pro přepis mluveného slova do podoby standardních vět psaného textu (blíže Bohac – Blavka, 2012). Avšak právě ortografická rovina se ukazuje jako nejproblematictější při převodu textů z mluvené do psané podoby (Bohac – Nouza, 2012). Z tohoto důvodu jsme se rozhodli realizovat výzkumnou sondu, v níž by respondenti do přepsaného textu interpunkci sami umístili; tato sonda měla výzkumnému týmu přinést informaci o potřebě použití interpunkce

---

2 Kopečný, 1962, s. 23.

3 Tato výzkumná sonda následně posloužila pro trénování programu při doplňování interpunkce, viz Škodová, 2012.

4 Projekt **Zpřístupnění archivu Českého rozhlasu pro sofistikované vyhledávání** (DF11P010VV013, podpořené Ministerstvem kultury ČR ve výzkumném programu NAKI: Projekt je realizován na Technické univerzitě v Liberci; podrobně viz Nouza, 2012.

5 Dále jen ČR.

pro recipienty; na základě získaných výsledků byl trénován přepisovací program pro doplňování interpunkce.

Text, který jsme pro výzkumnou sondu vybrali, tvoří pomocí počítače rozpoznané a přepsané části rozhlasových pořadů. Při výběru reprezentativního vzorku mluvčích jsme se zaměřili jednak na promluvy velmi kultivované, které de facto svou strukturací odpovídají pravidlům psaného slova a umožňují dodat interpunkci podle interpunkčních pravidel pravopisu, jednak na promluvy mluvčích, jež byly značně rozkolísané, nesourodé. To nám umožnilo sledovat potřebu recipientů umístit interpunkci v těchto různorodých promluvách a strukturovat je tak na věty. Rozmístění interpunkce jsme sledovali vždy ve dvou realizačních formách jednoho textu. Realizační formou textu v našem případě rozumíme jednak podobu textu čistě psanou, tj. transkribovanou, a jednak text se zvukovou oporou.

Ve výzkumné sondě jsme zjišťovali, zda realizační forma zásadně ovlivňuje vnímání hranic větných celků a umístění interpunkce. Úkolem recipientů bylo doplnit interpunkční znaménka do textu, přičemž jsme sledovali, zda se budou respondenti lišit v jejich umístění jednak mezi sebou navzájem, jednak při porovnání psaného a mluveného textu jednotlivce.

Předpokládali jsme, že shoda v doplněné interpunkci bude výrazně větší u textu se zvukovou oporou, neboť mluvčí svým projevem, intonací a pauzami poskytne recipientům zásadní vodítka pro rozhodnutí, kam interpunkci doplnit.

## 1 Experimentální sonda

Pro experiment jsme vybrali texty pořadů ČR realizované typologicky různými mluvčími. Celková délka promluv použitých pro experiment byla třicet minut, resp. 5 247 slov. Tyto texty byly přepsány automatickým rozpoznávacím systémem a byly předloženy padesáti rodilým mluvčím češtiny, aby do textů doplnili interpunkci. Tento úkol jsme zároveň zadali automatu, což nám umožnilo porovnat výsledky mezi automatickým doplněním interpunkce a doplněním živými respondenty (výsledky tohoto srovnání viz Škodová, 2012). Pro experiment jsme použili dva speciální nástroje, a to *Nano Trans* – tento nástroj byl použit respondenty pro doplňování interpunkce a *Transcription Viewer* – pro evaluaci výsledků, a dále standardní program Excel.

## 2 Jazykový materiál použitý pro experiment

Jak jsme uvedli již výše v textu, pro experiment jsme záměrně vybírali kvalitativně rozdílné mluvčí, a to podle následujících kritérií:

- i. Profesionální mluvčí, tj. mluvčí s vysokoškolským vzděláním a profesním zaměřením na práci s jazykem. Předpokladem bylo, že vybraní jedinci dodržují v mluveném projevu jazykový standard pro jednotlivé jazykové roviny, tzn., že se drží výslovnosti jazykové normy, standardním způsobem užívají lexikální jednotky; syntaktická pravidla aplikují bez častých porušení a deviací, zahrnujících reformulace částí vět či frází, opakování částí slov a frází. Své promluvy budují v souladu se sémantickými a lexikálními jednotkami a komunikačními záměry.
- ii. Mluvčí, jejichž projev považujeme za maximálně kultivovaný a značnou měrou kopírující syntaktická pravidla psaného textu, ačkoliv neprošli příslušným vzděláním. U těchto mluvčích jsme v jejich promluvách předpokládali odklon od pravidel psaného jazyka, neboť v jejich promluvách lze sledovat určité variace i deviace jazykového standardu, avšak tyto deviace nenarušují porozumění a interpretaci hranic větných celků či promluvy obecně.
- iii. Mluvčí, jejichž promluvy považujeme za syntakticky nekoherentní a pro analýzu větnosti komplikované. Pro tyto mluvčí je typické, že často opakují slova a fráze, jednotlivé věty se prostupují a jsou často neukončené. V jejich projevu lze objevit porušení jazykových norem ve všech rovinách jazykového systému, následkem čehož není možné uchopit obsah vyřčeného a rekonstruovat větné celky.

Celkový počet sledovaných mluvčích zahrnutých do experimentu byl 5, z toho 2 ženy a 3 muži. Konkrétně se jednalo o Vlastu Parkanovou (česká politička, v letech 1997–2013 poslankyně Parlamentu České republiky, zastávala funkce 1. místopředsedkyně vlády, ministryně obrany, ministryně spravedlnosti, v letech 2010–2012 byla místopředsdkyní Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR); dále o Pavla Teličku (český diplomat, v letech 1991–1995 pracoval ve Stálé misi České republiky při EU, v roce 1998 se stal náměstkem ministra zahraničí a v roce 1999 1. náměstkem ministra a státním tajemníkem pro evropské záležitosti); o Danielu Filipi (od roku 2000 senátorka – Senátu PČR za ODS, členka Výboru pro zdravotnictví a sociální politiku; v roce 2009 ministryně zdravotnictví); o Radka Johna (publicista, moderátor, spisovatel, scenárista a politik, v letech 2009–2013 předseda politické strany Věci veřejné, v letech 2010–2011 působil ve funkci místopředsedy vlády a r. 2011 zastával funkci ministra vnitra); dále o Zdeňka Škromacha (politik, místopředseda ČSSD, od roku 2010 senátor a místopředseda Senátu Parlamentu ČR, v minulosti zastával posty 1. místopředsedy vlády, ministra práce a sociálních věcí a v letech 1996–2010 poslance Poslanecké sněmovny).

### 3 Příprava materiálu v programu Nano Trans

Veškerý materiál využitý ve výzkumné sondě byl automaticky přepsán programem *Nano Trans*. Obr. 1 znázorňuje přepsané textové pole s přiřazenou délkou promluvy a mluvčím, přičemž je možné zároveň s textem přehrávat zvukovou stopu a sledovat kurzor indikující v textu paralelní místo přehrávaného textu. Automatický přepis realizovaný programem *Nano Trans* <sup>6</sup>, který je v projektu pro automatický přepis používán, není zcela bezchybný, a proto jsme přepsaný text nejprve korigovali. S oporou o zvukovou stopu jsme zkontrolovali lexikální správnost, morfologickou a syntaktickou přesnost (např. shodu přísudku s podmětem). Dále jsme v textu zkorigovali automaticky doplněnou interpunkci, kterou jsme při vyhodnocování použili jako tzv. zlatý standard, s nímž jsme porovnávali data všech respondentů.

Obrázek 1 Program *Nano Trans*, v němž respondenti zpracovávali zadaný úkol



### 4 Výběr respondentů

Skupinu respondentů, kteří doplňovali interpunkci, tvořili studenti a studentky katedry českého jazyka a literatury (KČL) Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické (FP) Technické univerzity v Liberci (TUL). Záměrně byli do výzkumu zařazeni bohemisté, u nichž se předpokládá znalost českého jazyka

6 Blíže popis Nano Transu a jeho fungování srov. Škodová, 2012.



a jeho zákonitostí na velmi vysoké úrovni, a proto je i pravděpodobné, že interpunkce se bude většinou lišit pouze na nejasných místech a lépe vyniknou varianty hranic vět na specifických místech textu. Do výzkumné sondy vstupovalo 50 respondentů, přičemž vyhodnocena byla práce 45 respondentů, jejichž výsledky odpovídaly požadovanému zadání.

## 5 Zadání výzkumné sondy respondentům<sup>7</sup>

Respondenti obdrželi balíček s programem *Nano Trans*, v němž bylo nutné úkol zpracovávat, a manuál k postupu práce.

Úkolem respondentů bylo do textu, z něhož byla záměrně odstraněna veškerá interpunkce, doplnit hranice větných celků. Využít mohli následující interpunkční znaménka, na jejichž vyhodnocování jsme se zaměřili: otazník (?), tečka (.), čárka (,) a vykřičník (!). Užívání jiných interpunkčních znamének ani označování přímé řeči nebylo součástí našeho výzkumu z toho důvodu, že nejsou využívána programem *Nano Trans* pro automatický přepis. V užití jednotlivých znamének se respondenti řídili pokyny uvedenými v Pravidlech českého pravopisu.

Respondenti nejprve doplňovali znaménka do přepsaného textu bez možnosti jej porovnat se zvukovým záznamem. Po odevzdání této části mohli nejméně po třídním odstupu pracovat s druhou, tj. audiální částí. Časovým rozestupem jsme chtěli snížit vliv zapamatovaného textu při předchozím doplnění interpunkce na další část šetření.

Při druhém doplňování interpunkce postupovali respondenti totožným způsobem. Jediným rozdílem byl paralelní poslech zvukové stopy textu a instrukce rozhodovat se na základě intonační realizace a dikce jednotlivých mluvčích (v této fázi tedy účastníci využívali i interpunkci pauzovou).

Veškerá data byla respondenty zpracována v elektronické podobě.

Získaná data jsme zpracovávali v programu *Transcript Viewer*<sup>8</sup>, naprogramovaném pro potřeby této výzkumné sondy, který rozčlenil text na segmenty umožňující porovnat umístění interpunkce v konkrétních místech textu.

---

7 Práce s respondenty, zadání úkolu, shromáždění dat a jejich převod do excelových tabulek bylo součástí bakalářské práce H. Plocové. Podrobné tabulky obsahující data všech respondentů srov. Plocová, 2012.

8 Program *Transcript Viewer* pro potřeby výzkumné sondy připravila ing. Kuchařová z Ústavu informačních technologií FM TUL.

## 6 Transcript Viewer (Porovnávač textů)

Obrázek 2 znázorňuje rozložení dat v *Transcript Vieweru*. V levém horním rohu nalezneme informace o aktuální stránce, se kterou pracujeme, její pořadí a jméno mluvčího. Ve sloupečku po levé straně jsou seřazeni jednotliví respondenti a v příslušných řádcích je jimi vyplněný text. Program vyznačuje doplněnou interpunkcí barevně. Zelená barva je vyhrazena pro čárky, modrá pro koncová znaménka – tečku, otazník a vykřičník.

Obrázek 2: Transcript Viewer (Porovnávač textů)

Transcription Viewer																													
Actual position is: 25 from 61 blocks. Speaker: Pavel Tobiáš																													
Text 32 10:00	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 33 9:79	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 34 10:00	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 35 11:01	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 37 10:03	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 38 13:03	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 39 10:00	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 40 12:02	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 41 10:04	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 42 13:03	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 43 11:01	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 44 10:00	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Text 45 14:04	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Zvuk 01 10:70	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Zvuk 02 9:70	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Zvuk 03 12:02	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Zvuk 04 10:00	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Zvuk 05 11:01	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Zvuk 07 11:01	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale
Zvuk 08 11:01	do	ješ	nty	si	člásk	jeřtu	alešep	je	znám	a	on	nově	zná	přáche	potenciál	patřny	na	dubou	strnu	sancelně	je	to	člověk	stej	má	i	už	handcap	ale

Pro potřeby řazení jednotlivých porovnávaných jevů a pro potřeby aritmetických úkonů jsme následně použili Microsoft Excel, který nabízí dostatečné funkce pro pokročilou práci s datovým materiálem.

## 7 Vyhodnocení dat

V následujících tabulkách ukážeme využití jednotlivých interpunkčních znamének a shodu respondentů v jejich využití. Data jsou rozdělena do pěti tabulek podle participujících mluvčích. První sloupec tabulky zachycuje druh znaménka (*Znaménko*), druhý sloupec zachycuje počet příslušných znamének u všech respondentů použitých na základě přepsaného textu, tj. bez zvukové opory (*Text*), třetí sloupec zobrazuje jejich užití na základě zvukové podoby (*Zvuk*), čtvrtý sloupec ukazuje shodu respondentů v umístění daného znaménka (*Počet shod Text + Zvuk*) a následně pátý sloupec tuto shodu vyjádřenou procentuálně (*% shody*).

Tabulka 1

Mluvčí: Vlasta Parkanová				
Znaménko	Text	Zvuk	Počet shod Text + Zvuk	% shody
.	1432	1316	1169	85 %
,	2797	2766	2250	81 %
!	10	5	2	27 %
?	419	407	337	82 %
Celkem	4658	4494	3758	69 %

Tabulka 2

Mluvčí: Pavel Telička				
Znaménko	Text	Zvuk	Počet shod Text + Zvuk	% shody
.	1313	1295	802	62 %
,	3781	3770	2562	68 %
!	2	1	1	67 %
?	167	158	58	36 %
Celkem	5263	5224	3423	58 %

Tabulka 3

Mluvčí: Daniela Filipi				
Znaménko	Text	Zvuk	Počet shod Text + Zvuk	% shody
.	1031	773	438	49 %
,	3742	3231	1421	41 %
!	4	1	0	0 %
?	244	205	1	0 %
Celkem	5021	4210	1860	22 %

Tabulka 4

Mluvčí: Radek John				
Znaménko	Text	Zvuk	Počet shod Text + Zvuk	% shody
.	1788	1329	1013	65 %
,	4345	3390	2873	74 %
!	27	15	11	52 %
?	382	278	192	58 %
Celkem	6542	5012	4089	62 %

Tabulka 5

Mluvčí: Zdeněk Škromach				
Znaménko	Text	Zvuk	Počet shod Text + Zvuk	% shody
.	1604	1092	848	63 %
,	4416	3241	2654	69 %
!	10	7	3	35 %
?	225	133	117	65 %
Celkem	6255	4473	3622	5 8%

Nejúspěšnější mluvčí, u kterého respondenti dospěli k největší shodě v doplněné interpunkci, je V. Parkanová. Vyjadřuje se v krátkých větách, ve kterých jsou užity syntagmatické vztahy, její projev je jednoznačný i z hlediska intonační signalizace větných celků. V tomto úseku bylo tedy nejméně doplněných interpunkčních znamének a nejvyšší shoda v jejich doplnění mezi respondenty, a to na základě psané i mluvené podoby. Vysokému procentu shody mezi respondenty mohou také napomáhat zvolené jazykové prostředky, v případě V. Parkanové je to např. nízký výskyt rozvitých a několikanásobných přívlastků, které vytvářejí nepřehledné, zřetěžené větné celky, a naopak vyšší výskyt podřadicích spojek, které jednoznačně signalizují nutnost užít interpunkci.

Výjimečný v našem vzorku je Úsek 2, tj. promluva P. Teličky, jejíž zvláštnost spočívá v nejvyšší shodě respondentů na doplněné interpunkci v Textu i Zvuku, což ukazuje na dovednost mluvčího vyjadřovat se syntakticky koherentním způsobem a zároveň kompetenci signalizovat v mluveném projevu sounáležitost větných celků. Respondenti byli schopni rozeznat hranice větných celků a doplnit interpunkci i v textu s oporou o mluvené slovo. Celkově nízkou shodu tohoto úseku způsobilo nikoliv ukončování větných celků, ale neshoda respondentů při

rozpoznávání otázek, tedy při doplňování otazníků. Ve variantě bez opory o text jej respondenti doplnili nepoměrně častěji než ve variantě využívající intonační informace.

V tabulkách 3, 4 a 5 pak vidíme velkou disproporci mezi interpunkcí doplněnou na základě psaného a na základě mluveného slova. Zároveň v úsecích 4 a 5 vidíme vysoké počty doplněné interpunkce, pomocí níž se respondenti snažili rozčlenit text na obsahově koherentní úseky. V těchto úsecích s mluvčími R. Johnem a P. Škromachem bylo doplněno téměř dvakrát tolik členicích znamének než u V. Parkanové. Jako nejméně úspěšný mluvčí z hlediska shody respondentů se ukázala D. Filipi, neboť obsah jejích výpovědních celků byl často těžko uchoitelný, a proto i respondenti jen s obtížemi mohli stanovit hranice informací tvořící věty.

Následující tabulka je shrnutím shody v užití interpunkčních znamének mezi všemi respondenty u jednotlivých mluvčích.

Procenta udávají shodu v umístění interpunkčních znamének v příslušných místech textu, která je počítána z procentuální úspěšnosti jednoho respondenta užít stejné znaménko v textové a zvukové podobě textu. Následně je procentuální shoda u jednotlivých znamének zprůměrována. Výsledná hodnota je pak použita při počítání společného průměru shody mezi všemi respondenty. Nízké procento shody mezi respondenty ukazuje velkou nejednoznačnost v určení míst pro použití interpunkce, čímž se však nesnižuje důležitost jejího použití, které však je třeba chápat v prepisech mluveného slova jako interpretační jev, jenž je k textu samému přidáván až sekundárně.

Tabulka 6

Jednotlivé úseky	Shoda respondentů
Úsek 1 Vlasta Parkanová	62 %
Úsek 2 Pavel Telička	42 %
Úsek 3 Daniela Filipi	22 %
Úsek 4 Radek John	53 %
Úsek 5 Zdeněk Škromach	50 %

## 8 Závěr

Národní archivy mluveného slova reprezentují ojedinělé korpusy významné nejen pro jazykový výzkum. Ačkoliv se jazyková šetření opřená o mluvené slovo rozrůstají, stále převažují studie vycházející ze psaných dat, a to zvláště kvůli snazší manipulaci s materiálem.

V předložené studii jsme použili automatický přepis pořadů pro porovnání užití interpunkce na základě psané a mluvené podoby řeči, přičemž jsme porovnávali shodu mluvčích v doplňování interpunkčních znamének do automaticky přepsaného mluveného textu.

Test ukázal, že větší množství znamének bylo užito při doplňování v psané podobě bez opory o zvuk na základě samotného textu. Toto navýšení interpunkce je způsobeno nutnou orientací v textu. Potřeba segmentace a strukturace bez opory o informace získávané ze zvukové realizace je vyšší a respondenti se snaží text rozdělit na kratší, tj. srozumitelnější úseky. Zároveň je třeba zdůraznit, že procento shody v umístění interpunkce bylo vyšší při doplňování na základě psaného textu. Interpunkce pauzová vyplývající z poslechu nebyla zdaleka tak jednoznačná.

Procento shody v užití interpunkčních znamének v psaném textu i v textu s oporou o zvukovou nahrávku se ukázalo jako poměrně nízké, což je způsobeno jednak specifičností mluveného textu, který nemá stanovená pravidla pro užití interpunkce, jednak schopností mluvčích strukturovat svou promluvu. Zde se ukázalo, že shoda v doplnění interpunkce v závislosti na schopnostech mluvčího se lišila až o 40 %.

Výzkumná sonda poskytla cenné informace o užití interpunkce pro strukturační přepsaných mluvených projevů, pro něž neexistují jednoznačná interpunkční pravidla, a tak přispěla k zpřesnění pravidel užití interpunkce v automatickém přepisu mluveného slova.

## Literatura

- ADAM, R. (2008): Matná světla na periférii české interpunkce. *Bohemistika.*, roč. 8, s. 339–353.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (1996): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství.
- ČMEJRKOVÁ, S. – HOFFMANNOVÁ, J. (eds.) (2011): *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí (SpokenCzech in Search of Functional Range)*. Praha: Academia.
- BOHAC, M. – BLAVKA, K. – KUCHAROVA, M. – SKODOVA, S. (2012): *Post-processing of the Recognized Speech for Web Presentation of Large Audio*

- Archive. 35<sup>th</sup> International Conference on Telecommunications and Signal Processing, TSP 2012, Praha. pp. 441–445.
- BOHAC, M. – NOUZA, J. – BLAVKA, K. (2012): Investigation on Most Frequent Errors in Large-scale Speech Recognition Applications. In: Proc. of 15th International Conference on Text, Speech and Dialogue, TSD 2012, Brno, pp. 520–527.
- KOLÁŘ, J. (2008): Automatic Segmentation of Speech into Sentence-like Units. Pilsen: University of West Bohemia.
- KOPEČNÝ, F. (1962): Základy české skladby. Praha: SPN.
- MÜLLEROVÁ, O. (1994): Mluvený text a jeho syntaktická výstavba. Praha: Academia.
- NOUZA, J., et al. (2012): Making Czech Historical Radio Archive Accessible and Searchable for Wide Public. Journal of Multimedia, vol. 7/2012, issue 2, pp. 159–169, Academy Publisher
- SEDLÁČEK, J. (1986): K základním otázkám interpunkce v češtině. *Naše řeč*, roč. 69, č. 3, s. 121–132.
- ŠKODOVÁ, S. – KUCHAROVÁ, M., – ŠEPS, L. (2012): Discretion of Speech Units for the Text Post-processing Phase of Automatic Transcription (in the Czech Language). In Petr Sojka – Ales Horák – Ivan Kopeček – Karel Pala (Eds.): Text, Speech and Dialogue – 15th International Conference, TSD 2012, Brno, Czech Republic, September 3–7, 2012, 446–455. Proceedings. Lecture Notes in Computer Science 7499 Springer 2012.
- PLOCOVÁ, H. (2012): Porovnání hranic větných celků v závislosti na realizační formě textu. Bakalářská práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Mgr. Svatava Škodová, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci

*svatava.skodova@tul.cz*

# MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÉ NEDOSTATKY V KONTEXTU ROZVÍJENÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE ŽÁKŮ-CIZINCŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY

## Morpho-Syntactic Deficiencies in the Context of Developing Communicative Competence of Foreign Pupils of Primary School

**Jaromíra Šindelářová**

***Abstrakt:** Cílem článku je přiblížit roli kvalifikovaného pedagoga v primárním vzdělávání při výuce češtiny jako cílového (druhého) jazyka z pohledu žáků-cizinců a podat charakteristiku vybraných morfologicko-syntaktických jazykových jevů, v nichž ruský mluvící žáci na 1. stupni ZŠ při osvojování si českého gramatického systému ve svých projevech nejčastěji chybují a které jim působí největší potíže jak v počáteční fázi, tak i ve vyšším stádiu osvojování (např. pod vlivem interference).*

***Klíčová slova:** komunikační kompetence, český jazyk, syntax, syntaktická kompetence, pedagog, primární vzdělávání, multikulturní třída, ruský mluvící žák, interference*

***Abstract:** The aim of this article is to present the role of qualified teachers in the primary education in teaching Czech as the second language from pupil - foreigners point of view. We describe the most important selected language morpho - syntactic phenomena, at which Russian speaking pupils of elementary schools make mistakes in their speeches during their adopting of the Czech grammar system and we also introduce the phenomena that causes them the most problems both in the initial phase and a higher stage of learning (e.g. under the influence of interference).*

***Key words:** communication competence, Czech language, syntax, syntactic competence, teacher, primary education, multicultural class, Russian speaking pupils, interference*



## Úvod k tématu

V důsledku nedávných geopolitických změn a integračních procesů, postupující světové globalizace, vzniku a rozšiřování Evropské unie a pod vlivem zesilujícího celosvětového pohybu obyvatelstva se stává také český jazyk předmětem intenzivnějšího zájmu aplikované lingvistiky.<sup>1</sup> Fungování a studium češtiny v roli jazyka nemateřského a jeho prezentace jako jazyka cílového (druhého) z pohledu žáka-cizince mají svá specifika, a proto je zapotřebí, aby mu byla věnována zvýšená pozornost jak v praxi našich škol, tak i ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů.

Jednou z neaktuálnějších a nejméně prozkoumaných oblastí je v současnosti výuka žáků-cizinců mladšího školního věku v primární škole a rozvoj komunikačních kompetencí v jejich cílovém (druhém) jazyce. Ty je zapotřebí chápat v širokém slova smyslu jako komplexní předpoklady řečové činnosti žáka-cizince s ohledem na jeho ontogenetický vývoj (zahrnující faktory kognitivní, biologické, psychické, sociální atd.), tedy jako soubor všech mentálních schopností, které povedou žáka-cizince k úspěšné komunikaci v cílovém (druhém) jazyce, k účasti na komunikačních událostech a k hodnocení účasti druhých na nich, a to jak ve školní třídě, tak i mimo ni.

Při budování a rozvíjení jazykové<sup>2</sup> a komunikační kompetence v češtině jako cílovém (druhém) jazyce u žáků-cizinců v primárním vzdělávání musejí být zohledněny reakce žáků tohoto věku odpovídající jejich ontogenetickému řečovému vývoji, a proto musí učitel při výuce zvláště pečlivě zohledňovat jak zrání dětského organismu, tak i vliv vnějšího prostředí na ně.

Místo tradičního pojetí zdůrazňujícího význam procesu učení jako přijímání podnětů z vnějšího prostředí v duchu behaviorismu jsou dnes stále více upřednostňovány koncepce založené na vztahu lidského organismu a podmínek jeho zrání. Mnozí pedagogové se však odklánějí od koncepce nativistické a přikláníjí se k teorii vycházející z interakce dětského organismu a prostředí, tedy z pojetí konstruktivismu, i v současné době stále ještě aktuálního, a teorie kulturního kontextu (blíže viz Šebesta, 2005, s. 27–42; Hájková, 2008, s. 19–37).

Otevřenější interakční pojetí totiž umožňuje zohlednit ve výchovně-vzdělávacím procesu sociální a kulturní předpoklady komunikačního vývoje žáků-cizinců mladšího školního věku, vede od jazykové kompetence v užším pojetí k budování

---

1 Viz např. časopis *Studie z aplikované lingvistiky* (šéfredaktor K. Šebesta) vycházející v Praze na FF Karlovy univerzity.

2 Jazykovou kompetencí pak rozumíme určitý soubor znalostí o jazyce a jeho fungování a dovedností disponovat jí. Tohoto souboru je třeba během výuky dosáhnout, aby byl žák-cizinec schopen přiměřené jazykové performance (v oblasti „parole“) a mohl úspěšně řešit komunikační situace v cílovém (druhém) jazyce.

a dalšímu rozvíjení kompetence komunikační, která je spjata se sociální interakcí, se skutečným mluvčím či posluchačem v prostředí a situaci, s jeho komunikačním chováním, ve kterém se žák vedle zvládnání jazykových jevů učí používat cizí (druhý) jazyk v daném kontextu sociálně přijatelným způsobem. Při vytváření v širším slova smyslu pojaté komunikační kompetence dochází u žáka-cizince k výraznějším kvalitativním změnám než při osvojování<sup>3</sup> si pouze jazykové kompetence (blíže viz Šindelářová, 2008).

## **Kvalifikovaný přístup pedagoga při rozvíjení komunikační kompetence žáků-cizinců v primární škole**

Nemůže být pochyb o tom, že rozvíjet komunikační kompetenci v primární škole jak u žáků českého původu, tak i u žáků-cizinců by neměl automaticky každý, kdo ovládá český jazyk, ale speciálně pro tyto účely vzdělaný učitel.

Ukazuje se, že překážkou ve výuce češtiny bývají postupy učitelů, kteří i při počáteční adaptaci žáků-cizinců často nevhodně vnášejí do jejich výuky obsah učiva, metody a způsoby práce uplatňované při výuce mateřského jazyka, jako je např. důraz na celý systém skloňování (ačkoliv v počáteční etapě je důležitý nominativ a akuzativ), psaní vyjmenovaných slov (zatímco v českém jazyce převládá psaní *i* nad *y*), užívání pouze spisovné formy jazyka (vedle převládající běžně mluvené řeči v českém prostředí, která má zejména jednodušší morfologii a syntax).

Důkazem zvyšujících se nároků na kvalifikovaný přístup pedagoga v primárním vzdělávání jsou evropské a národní trendy profesní kompetence pedagoga rozpracované ve standardech učitele primárních škol do indikátorů (tj. do proka-

---

3 Při užívání pojmů učení se / učit se jazyku a osvojování jazyka / osvojovat si jazyk vycházíme jen částečně z pojetí uvedeného ve Společném evropském referenčním rámci (dále jen SERR). Učení se jazyku se může používat jako termín všeobecný, nebo jen jako proces, jehož prostřednictvím jsou jazykové kompetence získávány formou organizovaného studia v institucionálním prostředí (SERR, 2001, Kapitola 6), s čímž souhlasíme. Obdobně i druhý termín osvojování jazyka / osvojovat si jazyk lze užívat podle SERR jak ve všeobecném, tak užším významu. V užším pojetí se může používat pro interpretaci jazyka nerodilých mluvčích ve smyslu univerzální gramatiky (např. stanovení parametrů), což má však pro pedagogy v praxi jen minimální dopad, neboť gramatika se považuje za něco, co je pro vědomí těžko dostupné. Nebo může označovat kompetence získané v jiném než mateřském jazyce, ale nikoliv ve škole, nýbrž buď přímým působením textu, nebo přímou účastí v komunikačních aktech (SERR, 2001, Kapitola 6). Protože však nadřazený termín jak k pojmu „učení se“, tak k termínu „osvojování jazyka“ neexistuje, budeme v textu pro naše účely používat termín osvojování jazyka jako výraz všeobecný, učení se jako proces.

zatečných znalostí, dovedností a postojů), jež by se měly promítnout také do kariérního řádu učitele.

Přenesení pozornosti Rady Evropy na zvyšování profesionality pedagogů a na nové vzdělávací koncepty při hledání společného interkulturního dialogu ve vzdělávání žáků-cizinců v základním školství vplynulo i ze závěrů mezivládního semináře s názvem „Relever le défi des classes multilingues: tirer partie des répertoires plurilingues, gérer les moments de transitions et développer les compétences en langue(s) de scolarisation“, který se konal ve francouzském Štrasburgu ve dnech 7.–8. března 2012 za účasti vybraných zástupců ministerstev školství a kurikulárních ústavů i přidružených institucí z devatenácti zemí EU.

Ve vztahu k **roli pedagoga v multikulturní třídě byly vymezeny** v současné Evropě v oblasti interkulturního vzdělávání dvě hlavní tendence.

První z nich předpokládá zevrubnou **znalost všech mateřských jazyků žáků-cizinců**, kterou by učitel využil (např. z hlediska gramatického a sémantického) pro konfrontaci rozdílů a shod jazykových systémů ve výuce. To však podle našeho názoru neúměrně zvyšuje nároky na jazykovou kompetenci pedagoga a jde spíše jen o ideální představu profesionality pedagoga narážející na nelehké způsoby její realizace v současných podmínkách školských vzdělávacích systémů nejen v České republice, ale i v ostatních postsocialistických zemích.

Druhá tendence odráží **znalost sociokulturního prostředí žáka-cizince a základů jeho mateřského jazyka**, které by vedly k příznivé, otevřenější atmosféře v multikulturní třídě. Povědomí o gramatickém systému mateřského jazyka žáka-cizince by tak mělo tvořit součást komplexní profesionální kompetence pedagoga pro začleňování žáků-cizinců do primární školy, neboť se podílí na celkově vyšší efektivitě tohoto procesu. Úlohou pedagoga je pak prostřednictvím základních znalostí typologie jazyků a kulturních odlišností vést žáky v multikulturním prostředí k vzájemné toleranci, porozumění, respektu k druhým a odlišným národnostem. Vycházíme z předpokladu, že kompetence člověka rozpoznávat podobnost či odlišnost jazyků tvoří součást jeho jazykového povědomí (language awareness),<sup>4</sup> kterým disponuje každý jedinec jako uživatel jazyka.

Jsmo přesvědčeni o tom, že „povaha“ jazyka má velký vliv na budování a rozvíjení jazykové a komunikační kompetence v procesu záměrného učení se. Ačkoliv žák-cizinec tímto záměrným procesem ve vyučování prochází už i v primárním vzdělávání, je třeba si uvědomit, že při jeho vstupu do školy a v raných fázích školní docházky nemá často zažitý ani jazykový („konstrukční“) systém své mateřštiny, kompetenci pro čtení a psaní ve svém mateřském jazyce, přičemž není ani kognitivně dostatečně vybaven k tomu, aby byl schopen porovnávat struktury

---

4 Viz Průcha, 2010, s. 74.

a pojmy mateřského a cílového (druhého) jazyka, zevšeobecňovat, hledat odchylky, uvažovat o procesu učení se jinému jazyku jako o záměrné činnosti apod.

Tuto úlohu totiž za něj přebírá kvalifikovaný pedagog, který se bez těchto znalostí v multikulturní třídě neobejde. Ten by měl být připraven jak po stránce pedagogické, tedy nejen z hlediska lingvodidaktického, ale i psychologického, vedle toho vybaven i kompetencí komunikační, neboť je nejdůležitějším činitelem úspěšného jazykového vyučování v raném věku žáka-cizince.

Na základě typologické klasifikace jazyků (blíže viz Šindelářová – Škodová, 2012, s. 56–60) může učitel poukázat na shody a rozdíly mezi jednotlivými jazyky (např. ve stavbě slov a vět, v slootovorných i gramatických kategoriích, ve jmenných, slovesných i dalších konstrukcích), což má značný praktický dopad při výuce cílového (druhého) jazyka u žáků jiných národností. Nejen shody mezi jazyky, ale zvláště zásadní odlišnosti od jazyka mateřského pomohou pedagogovi pochopit podstatu odlišného systému vyučovacího jazyka žáka-cizince ve srovnání se systémem jeho mateřštiny a odhalit nejčastější interferenční jevy, které omezují jeho komunikaci v cílovém (druhém) jazyce.

## **Syntaktické nedostatky v projevech žáků-cizinců primární školy**

Syntaktická Stavba jazyka jako specifikum různých jazyků vytváří nedílnou součást interjazykové komunikační kompetence žáka-cizince při učení se a osvojování si cílového (druhého) jazyka. Nelze přehlédnout ani to, že skutečný, reálný jazykový obraz světa je často odrazem širších a obecnějších tendencí (geneticky, typologicky, areálově) než jen národně specifických, jak dokazuje i výskyt řady obdobných, ekvivalentních jazykových jednotek (včetně frazeotextologických) v různých jazycích (blíže viz např. Mokienko – Šindelářová – Baláková, 2012).

Proto se v následující části textu pokusíme ukázat, čím může pedagog přispět k začlenění žáků-cizinců do českého komunikačního prostředí a jak jim může napomoci při odstraňování jazykových bariér, identifikaci a odstraňování jazykových chyb v syntaktické rovině. Vycházíme z vlastních šetření,<sup>5</sup> výzkumů Čecho-

---

5 Při výběru národnosti vycházíme z vlastního průzkumu realizovaného v loňském roce na 1. stupni základních škol v ČR. Výsledky pozorování byly také součástí různých grantů a projektů, např. projektu Phare *Hezky česky* (SOZE Brno 2006/2007), na kterých jsme spolupracovali jako odborní poradci a autoři některých textů; dále jako hlavní řešitelé tří projektů z ESF: *Čeština jako cizí jazyk v rámci inovace výuky v učitelských oborech, Čeština pro žáky-cizince na 1. stupni ZŠ a Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* (UJEP Ústí nad Labem 2006–2012).

vé – Zimové aj., spolupracujících s námi v rámci Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka v Praze při výuce češtiny jako cílového (druhého) jazyka u žáků-cizinců v českém vzdělávacím prostředí.

Svoji pozornost soustředíme nejprve na nejčastější syntaktické nedostatky v projevech žáků-cizinců pramenících z odchylek od pravidelné mluvnické stavby věty, mezi které patří anakolut, kontaminace, zeugma, apoziopeze a atrakce (o nich blíže viz Čechová a kol., 2011, s. 280), přičemž s řadou z nich se může učitel setkat také v projevech žáků českého původu.

Velmi frekventované jsou jak anakoluty, tedy vybočení z větné stavby nebo konstrukce, např. *Žák, když není pořádný, hned se mu něco ztratí. Bratr, když není opatrný, hned se mu nějaká nemoc objeví. Každý člověk, nevdá, jaké občanství má, mohou se rozhodnout, co budou dělat*, tak i kontaminace, porušování slovesných vazeb a dalších konstrukcí, viz např. *Zamezila mu v tom špatná známka* (záměna spojení mezi *zamezit co a zabránit v čem*); *Mimo hradu jsme viděli všechno. Mimo Prahy jsem navštívil také Brno* (záměna spojení mezi *mimo co a kromě čeho*).

Často se vyskytuje také zeugma, tedy spřežení dvou různých vazeb v jednu (ačkoliv někteří čeští lingvisté tento jev již připouštějí), viz např.: *Rodiče stáli uvnitř i před školou* (záměna spojení mezi *uvnitř čeho a před čím*). Srov. dále: *Chtěli jsme a volali jsme po spravedlnosti* (záměna spojení mezi *chtít co a volat po čem*); *Oni zaútočili a zdeptali protivníka* (záměna spojení mezi *zaútočit na koho, co a zdeptat koho*).

Zejména v počátečních fázích výuky žáků-cizinců je frekventovaná také apoziopeze, čili nedokončení věty z různých důvodů, např. proto, že žák neví, jak větu dokončit, viz např.: *Byli jsme v zahraničí, abychom v Americe navštívili známé, ale ne ....*

Prostředky vyjadřování syntaktických vztahů ve větě mohou být jazykové, a to morfologické, lexikální, syntaktické (slovosled), zvukové, grafické, ale i mimojazykové (blíže viz Čechová, 2011, s. 280–284). My se dále zaměříme i na prostředky morfologicko-syntaktické, neboť v nich žáci-cizinci v primární škole při osvojování si českého gramatického systému často chybují, působí jim největší potíže jak v počáteční fázi, tak i ve vyšším stadiu osvojování (např. pod vlivem interference) a v komunikaci je omezují.

Přiblížíme i takové jazykové jevy, které nelze považovat za striktně syntaktické, nýbrž morfologicko-syntaktické. Jedná se např. o kategorii pádu, která je pojímána různě: buď jako kategorie morfologická, nebo jako syntaktická. Jde o případy, v nichž se objevuje např. chybný slovesný tvar z důvodu nepochopení syntaktických vztahů ve větě. Viz např. klasickou atrakci (spodobu tvarů) ve větách: *Bavili se o autu nabouranému do stromu. Mluvili o školním řádu vyvěšenému na nástěnce. Dohadovali se o výletu organizovanému po vyučování*, v nichž

adjektiva ve funkci shodných atributů v postpozici mají místo tvarů v lokálu tvary v dativu. Ke gramatickým chybám tak dochází pod vlivem stejných tvarů (koncovka *-u*), tedy v důsledku větné stavby. Vzhledem k tomu, že takových přechodných jevů morfoložicko-syntaktických<sup>6</sup> je zejména v projevech žáků-cizinců<sup>7</sup> v primárním vzdělávání velké množství, poukážeme v další části textu také na nejčastější z nich, neboť jim brání v úspěšném užívání češtiny jako cílového (druhého) jazyka.

## Vybrané ukázky interference v morfoložicko-syntaktických jevech u ruských mluvících žáků primární školy

Gramatické návyky rusky mluvících žáků z jejich mateřského jazyka se projevují při výuce češtiny v primárním vzdělávání nejčastěji v morfoložicko-syntaktické rovině. I zjištěné morfoložické nedostatky jsou dány syntaktickou interferencí rusko-českou, tedy přenášením syntaktických konstrukcí z ruštiny do češtiny. Velmi často lze v českém textu pod vlivem rusismů pozorovat i několik interferenčních přenosů<sup>8</sup> současně, tedy i nejrůznější směšování rovin a jevů nestejného charakteru, srov. např.: *Zítřa se zeptám Ilonu, zda se mnou zajde do obchodného centrumu za nákupy. Na zahradě roste houba, který je už červivý, a závisí od tebe, jestli ho utrhneš. V ruském televizi dávali, že zboží na každý vkus jsou na skladě. Stoju vedle toho mladého muže a neudělám to, řekl pro sebe. Kabát bratra nebyl ve skřini, a tak oblékl jsem sobě jeho bundu. Všiml jsem si auto a schovám se v něm od deště. Učitel, rozmlouvavší dlouho se svými*

6 Viz také Kostečka, J. (2012): Komentář k tématu: *Byly chyby v maturitních testech vážné, nebo banální?* Dostupné na <http://fertek-blog.eduin.cz/2012/05/24/byly-chyby-v-maturitnich-testech-vazne-nebo-banalni/>.

7 Srov. s konstatováním M. Těšitelové: *Studium chyb v syntaktických a morfoložických jevech v pracích žáků, zvl. jejich kvantitativní zhodnocení i jejich následná oprava podle frekvence toho kterého jevu v jazyce, ... mohou být účinným prostředkem ke zvládnutí syntaxe i morfoložie cizího jazyka, přirozeně i v závislosti na typologickém vztahu syntaxe a morfoložie v daném jazyce* (Těšitelová, 1987).

8 Interference se často projevuje v několika rovinách najednou. Srov. např. morfoložicko-syntaktický charakter typu *два человека*, v češtině *dva lidé* (podtržený odlišnými lexémy *člověk – lidé*). Srov. dále M. V. Mokieňko: „Фонетическая интерференция нередко связана с другими уровнями системы языка. Трудно, например, отделить фонетическую интерференцию от морfoložической в случае \**Nemoh se zastavit* (к тому же еще соответствующем нормам обиходной речи) или от лексико-семантической в употреблении *vlaštovka — «ласточка»*. Фонетическая интерференция, как правило, сопровождается морfoložической, синтаксической и т.д.“ (Mokieňko, 1970, s. 7). Podrobněji o rusko-české interferenci a jejich specifických typech viz také Mokieňko, 1970 a 1975.

žáky, pak posel v metro. Ho ptali, proč nemá nových sešitů, že dopustil chybu, a proto zítra sejdeme se v obchodě a koupíme. Jsou tady hodně lidí, protože školu navštívili hodně cizích učitelé. Ráno jdu chytat rybu a večer zajdu v kino nebo v divadlo apod.

Podobně jako v češtině je i v ruštině volný slovosled, avšak odlišná ustálenost v pořadí slov v obou jazycích mohou žákům působit potíže, např. ve spojeních typu *tam je stůl, stůl je tam* v souvislosti s jádrem sdělení.

Pod vlivem své mateřštiny umísťují rusky mluvící žáci mnohdy zvrtné *se/ si* za sloveso (viz např. *Je škoda, že nemůžeme se vidět často. Moje kamarádka jmenuje se Mirka. Moc chci setkat se.*), neboť je pro ně obtížné umístit ho v české větě na správnou pozici, tj. jako enklitikon za první přízvučný člen (srov. *завтра встретимся* → *zítra sejdeme se*). Problém se správným používáním zvrtného *se, si* u nich často přetrvává, což se projevuje také tím, že ho rusky mluvící žáci v českém jazyce vynechávají (*když setkal se mnou* apod.), a tak se dopouštějí chyb (*предполагал* – *domníval místo domníval se*, *допустил ошибку* – *dopustil chybu místo dopustil se chyby*, *его спрашивали* – *ho<sup>9</sup> ptali místo ptali se ho* apod., srov. dále také *Děti hrály celý den u bazénu a na písku. Mně líbí lidé a škola, ... Aby něco nestalo, ...* atd.).

Odlišně v ruštině se obligatorně užívá zájmenný podmět, neboť v češtině se zájmeno osobní klade jen při zdůraznění osoby, viz např.: *Já mám úkol, on ho nemá!*. Proto dochází v českých projevech u rusky mluvících žáků k nadměrnému užívání zájmeného subjektu např. v českých souvětích, srov.: *Řekla mu, aby on koupil sýr. On je moc vysoký a také on má modré oči. Oznámili jsme mu, že příští měsíc my odjedeme. Moje sestra je hezká a také ona studuje. Včera pršelo, a proto my jsme nešli do lesa.* Nelze však opomenout takové případy, v nichž naopak dochází k vypouštění zájmena v české větě, jako např. *Nejvíc zajímalo jídlo.*

Velmi frekventované je u rusky mluvících žáků vypouštění větných členů v češtině, nejvíce však slovesa *být* v přísudku, viz např.: *Moje oblíbené město Ústí nad Labem. O vikendu tam někdy plno lidí. Dnes hezké počasí. ..., kde hodně možností. Pravda, že všichni odešli?*, event. také slovesa *mít*<sup>10</sup>: *To díky žákům, že rádi knihy. Méně častá je absence některých dalších větných členů ve větě, srov. např.: Všem žákům se podařilo, protože diktát byl jednoduchý. Vypočítám na počítači* apod.

Jednočlenné věty jsou v ruštině mnohem častější než v češtině (srov. např. *тебе не уснетъ на завтрак* – *snídání nestihneš*), a proto v nich v českém jazyce rusky mluvící žáci také někdy chybují (*ty nestihnout snídání*).

Tito žáci mívají také ve vyšším stadiu osvojování českého jazyka problémy

9 Srov. také ještě navíc tvar nepřízvučný na místě přízvučného.

10 Srov. výše v textu s interferencí slovesa *любить* – *mít rád / milovat*.

s doplňkem v infinitivu, neboť v ruštině na rozdíl od češtiny nejsou spojována slovesa smyslového vnímání s infinitivem (srov. *я видел, как он завтракал – viděl jsem ho snídat*). Srov. naopak s nevhodným užíváním infinitivní konstrukce (po *чтобы – aby*) v českých vedlejších větách účelových místo kondicionálu: *Šel jsem do obchodu, aby koupit mléko. Přijela jsem do České republiky, aby se dostat na gymnázium. Veronice koupím nové kolo, aby jezdit na kole. Musíme jít do školy, aby studovat češtinu.*

Velmi frekventovaný v ruštině je i infinitiv užívaný po slovese *любить*, a proto se i v češtině rusky mluvící žáci vyjadřují takto: *Mám rád procházet se. Mám ráda tancovat. Petr má rád zpívat písničky. Máme rádi kupovat dárky. Viš, že mám rád cestovat?*

Odlíšné je v obou jazycích užívání různých předložkových spojení<sup>11</sup>. Např. prepozice *в* vede rusky mluvící žáky k syntaktické interferenci s českou předložkou *do* ve spojení s genitivem, srov.: *šli jsme v divadlo, jdu v práci, jedeme v Prahu, děti jedou v Ústí nad Labem, každý den jezdím v školu* apod.

Poměrně hojně se projevuje interferenční chyba při užití prepozice *на*, která se v ruštině ustálila (obdobně jako i u řady dalších jiných předložek). Rusky mluvící žáci v primární škole mají potíže zejména s jejím rozdílným využitím a širokým uplatněním v češtině a dopouštějí se interferenčních chyb vlivem svého mateřského jazyka v různých slovesných a jmenných konstrukcích, ať již místních, časových či dalších. Např. místo bezpředložkového instrumentálu užívají předložku *на* s lokálem (*jezdít на autobusu*), nebo ji také chybně pojí s akuzativem (*на příští den*), občas ji zaměňují s českou předložkou *в* ve spojení s lokálem (*pracovat на továrně*), nebo *к* ve spojení s dativem (*jet на Černé moře, jezdit do babičky*) apod.

Naopak někdy zase místo české prepozice *на* kladou místo ní jiné české předložky, např. prepozici *к* s dativem (*jsm připravena k tvému příjezdu*), prepozici *до* s genitivem (*pojezdu do chaty, šel do zkoušky, v létě jsme šli do toho jezera*).

Velmi často se může pedagog u východních Slovanů setkat v češtině s ustálenou interferencí v syntaktické konstrukci rus. typu *на курорт*, a proto tito žáci často v češtině chybují, neboť místo *do lázní* užívají *на lázně*. Tato konstrukce má blízký vztah ke konstrukci frazeologické, viz např. *на Krym, на Kavkaz* (srov. s čes. výrazem *odjet на Krym, на Kavkaz*) apod.

Srov. také s nekonvenčním a chybným užitím v češtině některých dalších předložkových spojení z ruského jazyka jako: *ještě do vzniku sdružení, pracuje nad domácí úlohou, mluví o tom při všech, po novém školním řádu je to zakázáno, přes dva dny přijela teta, z mladých let se bojí bouřky, chtěl bych napsat dopis*

---

11 Viz také i další příklady v textu uvedené.



*pro tebe, udělám draka s papírem* apod., event. i spojek uvozujících vedlejší větu, např.: *Řekl, aby můžeš spát. Říkal mu, aby musí jet domů.*

Velmi frekventované jsou také projevy sémanticko-syntaktické interference předložek současně ve spojení s morfologickou interferencí, viz např. *stalo se to kvůli Pavla* (srov. rus. *из-за Павла*).

## Shrnutí a závěr

Stručně a ukázkově nastíněná charakteristika jevů syntaktického charakteru v ruštině na pozadí češtiny<sup>12</sup> odhaluje jednu z perspektiv pohledu pedagoga na jazyk rusky mluvících žáků-cizinců v primární škole přicházejících z odlišného jazykového prostředí.

Poznání a pochopení systému češtiny jako vyučovacího jazyka přispívá ke schopnosti rusky mluvících žáků-cizinců v primární škole analogicky tvořit nejen tvary a slova, ale i větné konstrukce v duchu češtiny a vede k omezování rusko-českých interferencí. Některé morfologicko-syntaktické jevy, na které upozorňujeme, by se mohly stát metodologicky východiskem pro přípravnou (motivační, aktivizační či aktualizací) fázi studia češtiny jako cílového (druhého) jazyka z pohledu žáků východoslovanského původu v primární škole.

Poznání společných jevů, ale i rozdílů a kontrastů v jednotlivých jazykových rovinách včetně syntaktické, spojené s nejdůležitějšími informacemi o kulturních a společenských poměrech cizí země, pak výrazně přispívá k začleňování žáků-cizinců do vzdělávacího procesu a k jejich úspěšné integraci. Pedagogovi tak okrývá vzájemné vztahy mezi žáky různého původu a napomáhá odhalovat a odstraňovat nedostatky ve vzájemné komunikaci a neporozumění.

Úspěšnost výuky žáka-cizince v češtině jako cílovém (druhém) jazyce, která je základním předpokladem k jeho integraci do primární školy, je přímo podmíněna zejména informovaností pedagoga o struktuře výchozího jazyka (mateřštiny cizince). Je důležité, aby učitelé vyučující jazyk získali poznatky z kontrastivní lingvistiky a uměli je v multikulturní třídě využít.

Přehledné představení výchozích jazyků nerodilých účastníků ve výuce v českém školním prostředí může zásadním způsobem přispět k zapojení žáků-cizinců do komunikace, povzbudit jejich sebevědomí a podnítit zájem ostatních spolužáků.

Hodiny českého jazyka pak musejí mít v tomto případě modifikovanou náplň, odlišnou od přípravy rodilých uživatelů a formulovanou v návaznosti na vztahy výchozího a cílového jazyka. Ideální by bylo, aby k výuce českému jazyku uměl

---

12 O lingvistických popisech dalších cizích jazyků, jako např. angličtiny, řečtiny, italštiny a dalších viz blíže Šindelářová, 2012.

přístupovat z pozice žáka-cizince, tedy jako k výuce cílovému (druhému) jazyku, vhodně volit např. metodu přímou<sup>13</sup> či gramaticko-komunikační<sup>14</sup> (srov. s metodami uplatňovanými ve vyučování mateřskému jazyku) a přitom využívat dostupných učebnic a cvičebnic pro jejich výuku.<sup>15</sup>

Pedagog ovládající alespoň minimální základ školní komunikace v jazyce žaku-cizinci známém<sup>16</sup> pak může napomoci žákovi velmi rychle si osvojit nejfrekventovanější a sémanticky nejrozšířenější slovní zásobu češtiny z oblasti běžné dorozumivací, nezbytnou pro počáteční fázi komunikace. Na základě své odborné znalosti českého gramatického systému vede učitel žáky ke zvládnutí grafiky a základů českého pravopisu,<sup>17</sup> zvukové stránky projevu (nejobtížnější např. u rusky mluvících žáků je intonace a přízvukování) a k ovládnutí nejfrekventovanějších a nejproduktivnějších typů jmen a sloves a nejčastějších větných struktur.

Stejně jako naše závěry a výsledky nedávných výzkumů M. Čechové a L. Zimové, tak i nejnovější poznatky lingvistické teorie, aplikovaných disciplín a pedagogické praxe potvrzují, že osvojování příbuzného jazyka je v počáteční fázi mnohem méně náročné než osvojování jazyka typologicky odlišného. Podobná nebo často i úplná totožnost základního slovního fondu v rámci slovní zásoby, úplná nebo částečná shoda lexikálních jednotek, existence shodných gramatických kategorií apod. napomáhají např. Slovanům bez velkých potíží porozumět slovanskému textu i bez systematictější jazykové přípravy. Typologická příbuznost vede v počátečním stadiu k rychlejšímu pochopení jazykového systému, především jeho morfologicko-syntaktické roviny, a ke snazšímu budování a rozvíjení jazykové kompetence žáka-cizince jako základního předpokladu kompetence komunikační.

Osvojování blízkého jazyka má však i svá lingvodidaktická specifika a překážky. Zatímco se porozumění psanému či mluvenému projevu např. u západních Slovanů většinou obejde bez nepřekonatelných potíží, těžkosti působí např. interlingvální (mezijazyková) homonyma,<sup>18</sup> tzv. falešní přátelé. Tvorba psaných

---

13 Např. u jazykově smíšené skupiny žáků-cizinců.

14 Např. u žáků původu slovanského, nebo u žáků se znalostí některého ze slovanských jazyků.

15 Učebnice a cvičebnice pro dospělé cizince, jichž je na trhu již několik, je třeba modifikovat pro děti mladšího školního věku.

16 Jde o základní slovní zásobu vztahující se ke školnímu prostředí, např. *třída, jídelna, tělocvična, žák, učitel, ředitel, sešit, učebnice, tužka, tabule, lavice, psát, číst, ptát se, odpovídat* apod.

17 Rozpoznávání hranic slov v písmu činí žákům-cizincům také často potíže (srov. např. u rusky mluvících žáků psaní slovesné předpony *ne* zvláště: *не читаю*, ...).

18 Projevují se shodnou formou, ale odlišným významem (např. falešní přátelé,

či mluvených komunikátů může být ztížena vlivem interferenčních jevů zasahujících nejen rovinu zvukovou, lexikální, morfologicko-syntaktickou, ale i grafickou rovinu cílového jazyka.

Oporou v osvojení deklinačního a konjugačního systému je uplatňování principu analogie při pravidelnosti jazykových struktur. Stejný počet pádů, shoda či podobnost gramatických kategorií, skloňování ohebných slovních druhů, shodné postupy komparace adjektiv a adverbii a mnohdy totožná soustava slovesných časů vedou k snadnějšímu osvojení dalšího slovanského jazyka.

Potíže naopak působí např. odlišné pádové koncovky, rozdílné uplatňování principu životnosti, jež se např. v jihoslovanských jazycích neuplatňuje vůbec, nebo jiným způsobem (srov. např. češtinu, slovenštinu, polštinu, ruštinu), odlišný systém předložek včetně jejich využití, rozdíly v tvoření a uplatňování vidových dvojic apod. Uplatňování stereotypů z mateřštiny vede pak i žáky-cizince v primárním vzdělávání velmi často k tzv. „vězení v mateřštině“.

Zvolený námět k aktuální problematice v primárním školství má vést k zamýšlení, otevřeným diskusím a dalším bádáním, neboť oblast jevů vztahujících se ke školní interkulturní komunikaci má natolik komplexní povahu, že ji v současné situaci není možné v rámci jednoho koncepčního či teoretického přístupu globálně zachytit v celé šíři. Proto je nutné konkrétní a dílčí specifické jevy navzájem usouvztažňovat, porovnávat, spojovat, rozpracovávat a dále prozkoumávat, jednotlivé teoretické i praktické poznatky pak komplexně využívat, neustále aktualizovat a obohacovat o další vědecky podložené výsledky. Zároveň je zapotřebí hledat společná místa a průniky shodných či odlišných jazykových jevů, vyzdvihnout společné vlastnosti jazyků žáků v multikulturní třídě, a to nejen v evropském, ale i světovém kontextu, které by bylo možné účinně využít nejen při výuce mateřských, ale i cílových (druhých) jazyků z pohledu žáků-cizinců.

## Seznam použité literatury

### Monografie:

ČECHOVÁ, M. a kol. (2011): Čeština – řeč a jazyk. Praha: SPN.

HÁJKOVÁ, E. (2008): Komunikační činnosti a jejich cíle. Praha: Pedagogická fakulta UK.

MOKIENKO, V. – ŠINDELÁŘOVÁ, J. – BALÁKOVÁ, D. (2012): Rusko-česko-

---

falošní priatelia – faux amis, falsche Freunde; někdy mohou být nositeli opačného axiologického příznaku, např. v češtině a slovenštině *vonět, voňat* – *páchnout, páchnut* oproti ruštině, ukrajinštině, bulharštině, polštině). Mezijazyková homonymie může vést nejen ke komunikačním chybám, ale mnohdy až k nepochopení a nepochopení.

-slovenská frazeokulturologická příručka. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität.

PRŮCHA, J. (2010): Interkulturní komunikace. Praha: Grada Publishing.

ŠEBESTA, K. (2005): Od jazyka ke komunikaci. Praha: Karolinum.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2008): Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu. Ústí nad Labem: UJEP.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. – ŠKODOVÁ, S. (2012): Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole. Ústí nad Labem: PF UJEP – Praha: MŠMT.

### **Časopisecké publikace:**

MOKIENKO, V. M. (1970): K voprosu o ruskko-češskoj interferenciji. Russkij jazyk 1970, č. 1, s. 6–16.

MOKIENKO, V. M (1975): Interferencija: „ošibočnaja“ zakonomernostj. Russkij jazyk 1975, č. 4, s. 152–158.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2008): Zásady začleňování žáků-cizinců mladšího školního věku do výuky na 1. stupni ZŠ. Slovo o slove, roč. 14. Prešov 2008, s. 105–113.

TĚŠITELOVÁ, M. (1987): O využití výsledků kvantitativní lingvistiky. Naše řeč, roč. 70, č. 5. Dostupné na <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6727>.

### **Internetové zdroje:**

LÖWENSTEINOVÁ, M. (2005) Korea: jazyk a socio-kulturní aspekty při vyučování. Dostupné na <http://www.auccj.cz/>.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR).

Dostupný na <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky?lang=1>

ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2012): Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení (e-learningový kurz). Ústí nad Labem: PF UJEP.

Dostupné na <http://sociocultur.ujep.cz/elearning/>.

Doc. Jaromíra Šindelářová, Ph.D.

KBO PF UJEP v Ústí nad Labem

[jaromira.sindelarova@gmail.com](mailto:jaromira.sindelarova@gmail.com)

# **APLIKACE APPLICATIONS**



# INTEGROVANÝ ŽÁK NEBO INTEGROVANÁ KNÍŽKA?

## Integrated Pupil or integrated Book?

**Simona Pišlová**

***Abstrakt:** Text se věnuje problematice integrace a utváření knížek pro zrakově postižené žáky. Součástí jsou i doporučení, jaká cvičení a jaké hry pro tyto žáky vybírat.*

***Klíčová slova:** integrace, žák, hra, hračka, kniha, didaktika, český jazyk*

***Abstract:** The text deals with problems of integration and creating books for visually impaired children. Recommendation, which exercises and games should be chosen, is constituent of it.*

***Key words:** integration, pupil, game, toy, book didactics, Czech language*

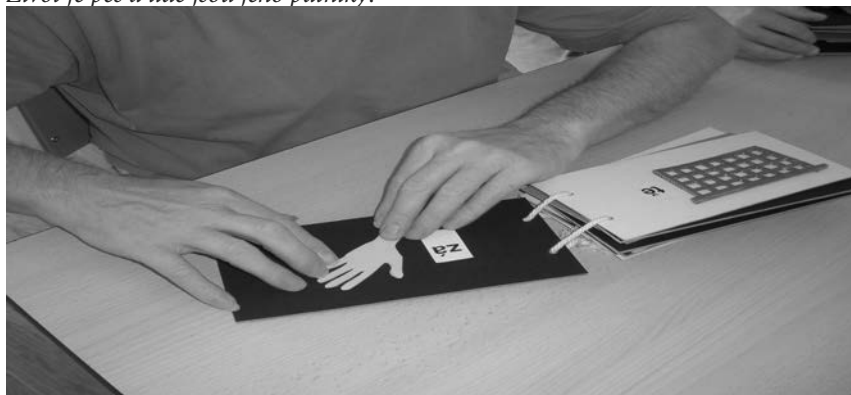
Už jste si někdy zkusili zavázat oči, ne při hře na slepou bábu, ale v běžném každodenním životě? Já jsem to letos zkusila, když jsem byla jako vedoucí na táboře. Nebylo těžké se obléknout, najíst, nalít si čaj, ale problém byl tam, kde jsem ho vůbec nečekala. Děti, které na mě jindy volaly, kamarádily se mnou, se ze začátku ostýchaly na mě promluvit, dokonce mi začaly vykat! Byla mezi námi bariéra.

Teprve teď jsem pochopila, co je to integrace. Integrace znamená scelení, ucelení, sjednocení (*Akademický slovník cizích slov*, Praha 1995). Integrovaný žák se musí začlenit mezi ostatní děti ve třídě tak, aby nebyl ostatním na obtíž a aby sám nebyl znevýhodněn, ale nesmí mít příliš jiné podmínky než ostatní, musí mezi ně patřit. Musí jimi být přijat. To vůbec není snadné, dokonce to není snadné, ani když problém je jen malý a člověk je dospělý. Dovolím si uvést ještě jeden příklad z vlastního života: Špatně čtu a neumím zpívat, tedy odborně řečeno mám dyslexii a dysmuzii, dvě drobné poruchy, které mě svým způsobem mohou trochu omezit v běžném společnémžití s ostatními. Ještě nikdy se nestalo, že by mi někdo řekl, abych s ostatními nezpívala u ohně, na výletě nebo u vánočního stromku, všichni mě vždy ujišťují, že můj falešný zpěv nevádí, hlavně, že zpíváme spolu. Ale u čtení je tomu jinak, hned, jak řeknu, že špatně čtu, všichni mají tendenci mě chránit,

nenechat mě číst, prostě mě vyřazují ze svého středu. Ještě, že se nedám, kamarádi přece musí vydržet mé koktání! To je integrace člověka mezi ostatní lidi.

Ale jak je to s integrováním knížek? Asi deset let se věnuji tvorbě hmatových knížek pro nevidomé jako koníčku, ale až před rokem jsem zjistila, že je třeba vytvářet integrované knížky, tedy knížky pro všechny děti i dospělé, pro vidící, nevidící i slabozraké. Jedině tak budeme všichni na jedné lodi, jedině tak si budeme rozumět, jedině tak budeme opravdu spolupracovat.

Před rokem vznikly dvě takové knížky a shodou okolností to byly knížky patřící tak trochu do češtiny, jedna se jmenuje *Půl slova víte a půl domyslíte*, druhá *Život je pes a lidé jsou jeho patníky*.



Obrázek 1





proč písmena jsou tvořena kombinací bodů na šesti pozicích a jednička u stovky má místo pro devět pozic, zatímco nuly jsou tvořeny stejně jako písmena. Budete spolu hledat odpověď na tuto záhadu. A to je cesta, která vede přirozeně ke spolupráci všech. Učí nás poznávat, jaké máme radosti, starosti a jak si navzájem můžeme pomáhat.



Obrázek 3

V běžné třídě může učitel karty používat při výuce stejně jako jiné pomůcky. Bude-li učitel například pomocí karet ukazovat podstatná jména, která mají žáci přiřazovat k rodu nebo později ke vzorům, nebo dokonce jednou takhle nadiktuje diktát, jistě se budou děti na češtinu těšit, čeština pro ně bude zajímavější. Žáci určitě hned začnou hledat další a další slova, budou si dávat různé hádanky, například i vám jistě dá dost přemýšlení, než zjistíte, který hudební skladatel se skládá z malé krávy a anglického muže.

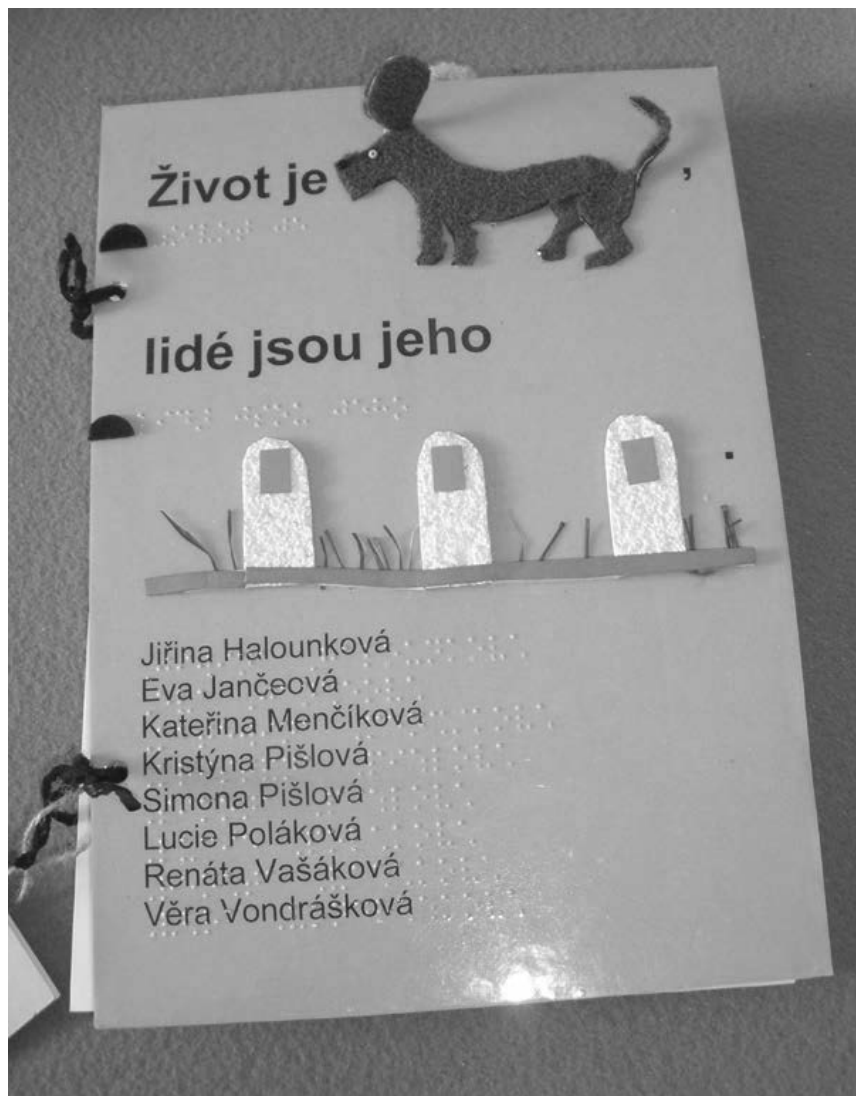
Najdete-li takových slov či hádanek alespoň 50, napište mi je, prosím, na emailovou adresu [simona.pislova@post.cz](mailto:simona.pislova@post.cz), stanete se tak spoluautory nekonečné hmatové knížky pro všechny, na které se již podílí asi 200 lidí.

Bohužel nelze tuto knihu vyrábět ve větším nákladu, existuje proto jen asi deset exemplářů pro nevidomé děti. Ale vyrobit si ji můžete sami, děti vám rády pomohou.



Obrázek 4 – poslední podoba knihy

Druhá knížka *Život je pes a lidé jsou jeho patníky* vypráví jednoduchý, nezajímavý příběh, přesto se při jejím čtení každý zasměje, stejně jako jsme se smáli, když jsme ji tvořili. Některá slova a frazeologická spojení jsou tu nahrazena obrázky, takže do divadla si koupíme lístky ze stromu, peníze jsou v opravdovém háji atd. (čtete na obrázcích 5–8).



Obrázek 5



Obrázek 6

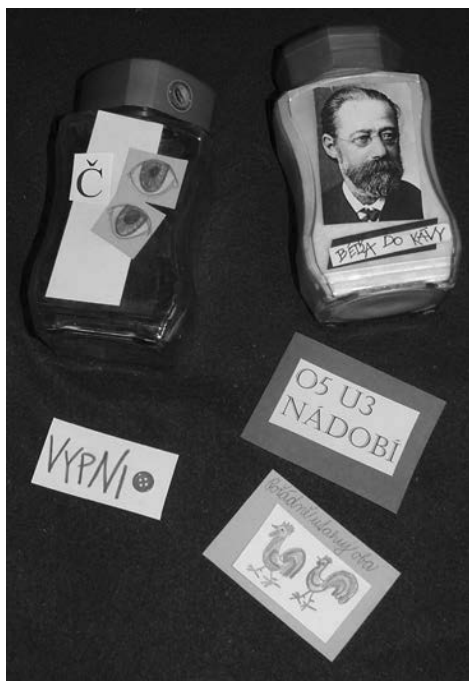


Obrázek 7



obrázek 8

Tato knížka je vhodná nejen k pobavení, ale je pro každého i motivací k hledání podobných jazykových hříček. Jistě po přečtení tohoto příběhu vymyslí děti podobné, snad i zajímavější příběhy. Podívejte se na obrázek 9, tyto nápisy vymyslely děti a umístily je doma, rodiče i sourozenci se s nimi smáli a vymýšleli další.



Obrázek 9

Nesmím zapomenout uvést, že jednou z inspirací pro tuto knížku nám byly obrázky Josefa Lady, Miloše Nolla a Dobroslava Folla, které ilustrují českou frazeologii.

Letos je v soutěži knížek pro nevidomé další knížka týkající se českého jazyka – *Doplň přísloví*. Děti v ní mají do textu doplňovat obrázky, např. Každá ..... má dvě strany. Darovanému ..... na ..... nehleď.

Příští rok proběhne mezinárodní soutěž hmatových knížek, proto je tato knížka připravena i v angličtině, němčině a francouzštině. Teprve při práci na těchto překladech jsem se přesvědčila, jak výhodné je pro české děti vidět, že v jiných jazycích stejný význam vyjadřují zcela jiným frazémem.



Obrázek 10

PaedDr. Simona Pišlová, Dr.  
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
simona.pislova@post.cz



# GRAMATICKÝ/AGRAMATICKÝ PŘÍSTUP K VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA – STÁLE ŽIVÝ PROBLÉM

## Grammatical/agrammatical Approach to Czech Language Education – a Constantly Topical Problem

**Olga Palkosková**

***Abstrakt:** Řešení přístupu k jazykovému vyučování nesouvisí pouze s tvorbou a rozvojem komunikačních kompetencí žáků, ale má mnohem širší dopady zasahující do výuky literatury (rozbor textu, porozumění textu, interpretace textu, případně pokus o tvůrčí psaní) a do ostatních vyučovacích předmětů. V neposlední řadě nabyté vědomosti a z nich vyplývající uvědomělé dovednosti doprovázejí člověka po celý život. Nelze absolutizovat ani gramatický ani agramatický přístup k výuce českého jazyka (domnívám se, že totéž platí i při výuce jazyků cizích). Je důležité uplatnit oba a vést žáky k práci s konkrétním textem a k tvůrčí aplikaci znalostí systému.*

***Abstract:** Addressing an approach to language teaching is not only connected with the formation and development of pupils' communication competences but it has much broader impacts extending to the teaching of literature (text analysis, text comprehension, text interpretation, possibly an attempt at creative writing) and to the other subjects. Last but not least, acquired knowledge and conscious skills following from it accompany one throughout his/her lifetime. It is not possible to absolutise either a grammatical or agrammatical approach to the teaching of the Czech language (I believe that the same holds true in the teaching of foreign languages as well.). It is important to apply both of them and to guide pupils to work with a particular text and to a creative application of their knowledge of the system.*

**Klíčová slova:** gramatický; agramatický; tvůrčí aplikace

**Key words:** grammatical; agrammatical; creative application

V *Didaktických studiích* roč. 4, č. 1 (2012) vyšel článek docentky Šmejkalové s názvem *Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka*. Tento text obsahuje řadu závažných myšlenek týkajících se nejen výuky morfologie, ale mimo jiné si všímá i neutuchajících diskusí nad gramatickým a agramatickým přístupem k výuce mateřského jazyka. Autorka upozorňuje, že střídání gramatických a agramatických koncepcí jazykového vyučování je průběžným a stále nevyřešeným problémem jazykového vyučování (Šmejkalová, 2012).

Tato část citovaného článku mne velmi oslovila z osobního i profesního hlediska, neboť jsem ve své žákovské a později i pedagogické praxi byla vystavena střídání obou koncepcí. Proto jsem se rozhodla na výše zmíněný článek reagovat, neboť řešení přístupu k jazykovému vyučování nesouvisí pouze s tvorbou a rozvojem komunikačních kompetencí žáků, ale má mnohem širší dopady zasahující např. do výuky stylistiky (ta zkoumá užití prostředků z národního jazyka jako celku – viz Krčmová, 2013), literatury (rozbor textu, porozumění textu, interpretace textu, případně pokus o tvůrčí psaní) a do ostatních vyučovacích předmětů. V neposlední řadě nabyté vědomosti a z nich vyplývající uvědomělé dovednosti doprovázejí člověka po celý život. Vyučující se musí ve své každodenní praxi, navzdory absenci všeobecně propracovaných a přijímaných komplexních teorií, s gramatickým a agramatickým přístupem k probírané látce vyrovnat. Nejedná se pouze o učitele českého jazyka. Stejně otázky jako oni musí řešit i jejich kolegové učící jazyky cizí. Např. Helena Hasilová v své publikaci *Lingvodidaktické problémy odborného vyjadřování v němčině* vyjadřuje vděk učitelům, kteří studenty seznámí s gramatickými a syntaktickými strukturami vědeckého stylu (Hasilová, 2011). Jedná se tedy o velmi závažné téma, jemuž by měla být věnována pozornost široké odborné veřejnosti.

V současnosti probíhají diskuse o tom, že cílem jazykového vyučování je budování čtenářské a informační gramotnosti (Šmejkalová, 2012). Pokud chceme dosáhnout tohoto cíle, musíme si, mimo jiné, uvědomit náplň a úlohu jednotlivých složek jazykového vyučování. V širším pojetí je však důležité vzít v úvahu i roli dalších vědomostí a dovedností získaných v rámci výuky jiných předmětů. Dále je nutné se zamyslet i nad vzájemným propojením předávaných informací a jejich kreativním zvládnutím. Tímto problémem se z různých úhlů pohledu zabývá např. Marie Čechová a kol. v knize *Čeština – řeč a jazyk*, Marie Čechová v knize *Řeč o řeči*, dotýká se jí i Marie Kocurová v publikaci *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*.

Než dojdeme k vlastnímu zamyšlení nad tím, zda je vhodnější gramatický, nebo agramatický přístup k jazyku, je nutné podrobně odpovědět na otázku, co se vlastně v obecné rovině skrývá např. pod termíny kreativní princip ve výuce, čtenářská gramotnost, informační gramotnost, s nimiž se běžně setkáváme v kurikulárních dokumentech. Všechny mají ve vztahu k výuce a žákovi jednoho společného jmenovatele. Tím je pro učitele povinnost předat žákovi tolik vědomostí a na ně navazujících dovedností a vztahů mezi nimi, aby se byl schopen (vzhledem k dosaženému stupni svého osobnostního rozvoje) nejen orientovat v současném informačním boomu, ale i na něj uvědoměným tvůrčím způsobem reagovat. Možnosti splnění tohoto požadavku jsou v některých vyučovacích předmětech naprosto zřetelné. Zvláště v takových, jako je např. chemie, fyzika, biologie a další,

v nichž je integrální součástí výuky pokus (na střední škole případně výrobní praxe). Zde naprosto zjevně dochází k tvůrčímu uplatnění získaných znalostí a informační gramotnosti, neboť žák je nucen samostatně vyhledávat další informace, aby mohl zadaný úkol (v rámci školního vyučování nebo výrobní praxe) úspěšně splnit. Zároveň ve všech výše zmíněných momentech musí člověk komunikovat s ostatními členy sociální skupiny, v níž se nachází. V tomto bodě se plně projevuje jeho komunikační kompetence. Její základ tvoří verbální a neverbální jazykové prostředky, z nichž konkrétní jedinec volí vzhledem k situaci, v níž se nachází. Na tomto místě by již měly nastoupit znalosti a dovednosti získané v hodinách českého jazyka a literatury. Velmi výrazně tento požadavek vystupuje do popředí např. v okamžiku, kdy učitel připravuje projektové vyučování (Geofrey, 2008). Pokud máme odpovědět na otázku, jakou roli hrají jazykově analytické operace prováděné v rámci gramatického přístupu k jazyku, je nutné si stanovit, co má být výsledkem jazykové výuky v rámci českého jazyka (ale i jazyků cizích). V obecné rovině musí být výsledkem dovednost žáka produkovat vlastní smysluplný text, který splní příslušný komunikační záměr. Tím se dostáváme od gramatiky na aplikační úroveň stylistiky. Text v tomto pojetí můžeme pro potřeby našeho zamyšlení definovat jako soubor verbálních i neverbálních prostředků vybraných z jazykového systému a uvědoměle užitých s jistým komunikačním cílem, který je právě na základě vybraných prostředků v daném komunikačním/kulturním společenství dešifrovatelný.

Nyní se můžeme vrátit zpět ke gramatickému/agramatickému přístupu vyučování jazyku. Zde je třeba alespoň v základních bodech říci, jaké výstupy očekáváme v rámci gramaticky pojatého jazykového vyučování. Jedná se především o osvojení znalostí systému spisovných stylově neutrálních jazykových prostředků, vztahů mezi nimi a jejich použití. Nebezpečím absolutizace takového přístupu je zmechanizované uplatnění jednotlivých znalostí, např. rozbory vět vytržených z kontextu, určování slovních druhů bez ohledu na jejich funkci v textu, nepochopení, k čemu takové znalosti vlastně jsou, atd. Agramatický přístup pracuje s modely jazykových konstrukcí, na jejichž základě mohou být tvořeny další. Výsledkem absolutizace tohoto pojetí jazykového vyučování je mechanické tvoření textů pouze na základě osvojených vzorů bez hlubšího pochopení důvodů, pro které jsou příslušné jazykové prostředky použity. V konečném důsledku i zde žák není schopen uvědoměle užívat bohatství jazykových prostředků ke komunikaci.

Jak bylo výše naznačeno, absolutní uplatnění pouze jednoho z přístupů vede k cíli, k němuž se má výuka jazyka ubírat. K tomu, aby žák (případně dospělý člověk) mohl uvědoměle produkovat smysluplný text, musí znát systém jazykových prostředků a v jeho rámci např. i ty stylově neutrální, stylově zbarvené (ty může pochopit pouze na pozadí stylově neutrálních, viz např. Hubáček a kol.,

2010). Musí umět ze systému vybírat tak, aby dosáhl komunikačních záměrů. Musí však umět dešifrovat i přijímané texty. Zároveň by měl mít osvojené modely textů, které musí umět uvědoměle modifikovat. Pouze intuitivní práce s textem bez aplikace informací o systému a základních (neutrálních) modelů v sobě skrývá nebezpečí chybné interpretace. Toto zřetelně vynikne např. při interpretaci reklamních textů nebo textů z oblasti práva, kde často bez uplatnění znalostí systému neodhalíme všechny roviny sdělení se všemi důsledky, které mohou nastat, (o frazémeh a významu např. Holanová, 2011).

Z výše uvedeného vyplývá, že nelze absolutizovat ani jeden ze dvou výše zmíněných přístupů k výuce českého jazyka (totéž platí i při výuce jazyků cizích). Je důležité uplatnit oba a vést žáky k práci s konkrétním textem a k tvůrčí aplikaci znalostí systému. Z tohoto hlediska gramatický a agramatický přístup k výuce není antagonistický, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale jedná se o spojitě nádoby, z nichž by měli vyučující a jejich prostřednictvím i žáci čerpat znalosti a dovednosti. Prosazováním jen jednoho z nich zákonitě dojde ke zploštění využívání možností, které nám jazyk nabízí. V zásadě lze konstatovat, že vyučující musí při volbě jednoho z přístupů velmi pečlivě zvažovat dosaženou úroveň znalostí a dovedností žáků a jejich schopnost logického uvažování. To velmi výrazně vystupuje do popředí například při výuce systému českého jazyka na prvním stupni základní školy. Tvůrčí aplikace nabytých znalostí je zde omezena dosaženým stupněm psychického vývoje žáků. Z toho vyplývá, že se zde např. základy stylistiky vyučují na základě modelových ukázek, v nichž žáci vnímají použití jednotlivých jevů jazykového systému bez hlubšího pochopení jejich vnitřních souvislostí ve vztahu k výpovědní hodnotě textu. V souvislosti s vývojem dítěte je na druhém stupni základní školy a školách středních možno postupně přistoupit k hlubšímu propojení znalostí systému jazyka a jejich vztahu k textu. Při výuce cizích jazyků je problém ještě složitější. Zde se žák musí naučit vnitřní systém jazyka, musí zvládnout jeho praktickou aplikaci na produkování text a zároveň je nezbytně nutné, aby měl, pokud chce plně porozumět, rozsáhlé zkušenosti s konkrétními texty vytvářenými rodilými mluvčími – tedy toto je oblast, v níž se oba přístupy nutně doplňují. Protože se však jedná o velmi složitý problém, bylo by nutné, aby se na jeho uspokojivém vyřešení podílel tým složený z odborníků zabývajících se nejen lingvistickými disciplínami, ale např. i literární vědou, pedagogikou, psychologíí a sociologíí, abychom se my učitelé českého jazyka a jazyků cizích zbavili palčivých otázek typu: „Umím gramatiku, ale k čemu mi je?“, „Nechápu, proč je daný tvar na příslušném místě ve větě nutný a co vlastně v dané souvislosti vyjadřuje?“ Vrcholem bezradnosti žáka a signálem jeho rezignace je pak dotaz: „Když to nepoužiju, bude to srozumitelné/bude to mít nějaký smysl a jak velká chyba to bude?“

## Literatura

ČECHOVÁ, M a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011.

ČECHOVÁ, M. *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012.

GEOFREY, P. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008.

HASILOVÁ, H. *Lingvodidaktické problémy odborného vyjadřování v němčině*.

Praha: Karolinum, 2011, s. 46.

HOLANOVÁ, R. Větné frazémy a změna významu. In *Didaktické studie*, roč. 3, č. 1 (2011), s. 18–26.

HUBÁČEK, J. et al. *Čeština pro učitele*. VADE MECUM BOHEMIAE, 2010, s. 310–355.

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002.

KRČMOVÁ, M. Stylistika – disciplína pomezí. In *Stylistika v kontextu historie a současnosti* (ed. Klímová, K. a kol.), Brno: MU, 2013, s. 22.

ŠMEJKALOVÁ, M. Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. In *Didaktické studie*, roč. 4, č. 1 (2012), s. 40–61.

PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze

olga.palkoskova@pedf.cuni.cz



**RECENZE**

**REVIEWS**





**Gabriela Lojová, Kateřina Vlčková. Styly strategie učení ve výuce cizích jazyků. První vydání. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0**

**Daniel Hanšpach**

Publikace úspěšně reflektuje současné potřeby dnešní společnosti, a to na zvyšování efektivnosti výuky a učení se cizím jazykům. Zdůrazněna je individuálnost studenta a jeho specifické potřeby, neboť každý člověk se učí jinak. Někdo upřednostňuje mluvený projev, někdo psaný atd.

Můžeme se ztotožnit s tvrzením, že důležité je vysledovat, co mají lidé společné a v čem se liší, a to pro potřeby vzdělávání. Východiskem by v tomto případě měly být všeobecné empirické poznatky, a přestože toho mají všichni lidé hodně společného, každý člověk se učí jinak.

Domácí i zahraniční moderní poznatky z této disciplíny, teoretická východiska mají podle autorek publikace obohacovat výuku samotnou v rámci našich podmínek, např. v rámci didaktických materiálů. Takováto obohacení výuky jsou vítána především vyučujícími cizích jazyků, kteří by měli být schopni reagovat na požadavky dnešní doby. Vědecko-teoretické poznatky jsou poměrně stručné, nejdůležitější je tedy samotná aplikace těchto poznatků do reálného prostředí výuky (objevují se zde i doporučení z praxe).

Autorky publikace vycházejí ze soudobých poznatků psychologie (z kognitivní psychologie, ale i jiných oblastí – pedagogické psychologie a pedagogiky), zároveň se jim daří výsledky výzkumů transformovat do pedagogické podoby tak, aby monografie byla přístupná co nejširšímu čtenářskému okruhu. Je tak vhodná a užitečná pro lingvodidaktiky, učitele či studenty pedagogiky a didaktiky.

První část publikace představuje problematiku učebních stylů, dalším probíraným tématem jsou učební strategie.

V úvodech obou částí publikace je daná problematika nejprve uváděna do kontextu každodenního života, následuje historický přehled, definování pojmů, analýza jevů a charakteristika současného stavu vědeckého zkoumání.

V publikaci je nastíněna krátká historie vědeckého zkoumání stylů učení; první systematické zkoumání se objevuje zhruba v polovině 20. století, i když první zmínky o nich nalezneme již ve století předešlém. Můžeme se ztotožnit s prohlášením, že hlavní obrat dění ve stylech učení přinesla humanistická psychologie v druhé polovině 20. století, která postavila do centra dění samotného žáka jako individualitu. Ostatně – podle Andersona, Piageta, Inheldera a Johnsona – je učení se jazyku chápáno jako rozvíjení kognitivních dovedností podléhajících stej-

ným zákonitostem jako rozvíjení ostatních dovedností.

Pravdou je, že i přes všechna bádání uskutečněná v rámci výzkumu strategie učení a jejich zavádění do praxe je jejich studium stále podnětné, což dokazuje ten fakt, že s ním jako s konceptem pracují hlavní současné vzdělávací dokumenty (SERR, 2002; RVP, 2007) a např. i některé učebnice angličtiny (CAE Gold Plus, 2008 apod.).

Učebních stylů je celá řada, každému žákovi či studentovi vyhovuje jiný styl, disponuje odlišnými schopnostmi a předpoklady (v monografii jsou zopakovány různé učební typy, např. vizuální, auditivní, kinestetický), ovšem co je podnětné, jsou konkrétní učební činnosti pro každý typ, které jsou uvedeny níže. Jak je patrné, záleží též na předpokladech k učení, které jsou vrozené, dále na faktorech ovlivňujících učení (aktivity, metody přímé a nepřímé, psychosociální klima); jisté je, že při výuce jazyků je nejlépe přizpůsobit proces učení individuálnímu stylu, který chápeme lépe díky rozvíjejícím se poznatkům o učebních stylech.

Pro *vizuální typ* jsou podle autorek monografie efektivní následující aktivity: mluvení – popis obrázku a vyprávění, popis videa, sdělování vlastních zážitků, psaní – doplňování textů, psaní kartiček či plakátů, písemné hry se slovy, poslech s porozuměním – doplnění příběhu obrázky, ilustrování vyloučených nových slov a frází, čtení s porozuměním – text doplňovat obrázky, čtení komiksů, sledování filmu.

Pro *auditivní typ* jsou vhodné tyto aktivity: mluvení – drilová cvičení, audionahrávky „poslechni a zopakuj“, dialogy ve dvojicích, převyprávění textu, psaní – diktáty, doplňování slov na základě slyšeného, sepsání dialogu či scénky, poslech s porozuměním – nahrávky textů, dramatizace příběhů, zvukové hádanky, čtení s porozuměním – čtení nahlas, nahrávání vlastního čtení.

Pro *kinestetický typ* by měly být vhodné tyto aktivity: mluvení – hraní role a simulace, aktivity spojené s pohybem, slovně-pohybové hry, psaní – tvorba plakátů, psaní do map, práce na projektu, psaní scének, poslech s porozuměním – znázorňování činnosti, pohybu a gestikulace, hledání a přemísťování předmětů, dokreslování obrázku podle instrukcí, čtení s porozuměním – čtení nahlas, čtení a dramatizace děje, čtení dialogu a současně hraní rolí, dramatizované dokončení přečteného začátku zápletky.

Co se týče učebních strategií, i v dnešní době nabízejí stále podnětný předmět zkoumání, což nám připomíná i tato publikace. I zde autorky publikace poukazují na závažný rozdíl mezi teorií (teoretické rozpracování strategií učení) a praxí, se kterým se setkáváme dnes a denně, protože často záleží pouze na vyučujících, jak budou pracovat s moderními metodami vyučování.

Můžeme souhlasit s tím, že se málokdy setkáváme s jejich skutečnou a systematickou podporou učitelů v každodenní praxi, učitelé vždy nevedou žáky k samostatnému používání učebních strategií – toto tvrzení je podpořeno i českými výzkumy. Je potřeba si však uvědomit, že strategie učení pomáhají rozvíjet nejen komunikační kompetenci v cizích jazycích, ale obecně přispívají k rozvoji kompetence k učení, tzn. aby se žáci naučili se učit.

Pravdou je tvrzení, že učitel často ovlivňuje učební strategie žáků nepřímo, např. tím, jak je hodnotí, jaké typy úkolů jim zadává. Klasifikace jednotlivých strategií mohou vycházet z cíle nebo z řečových dovedností anebo z procesu zpracovávání informací. Strategie totiž závisí na cílech vyučovaných jedinců. Jsou pro výuku cizích jazyků velice důležité, a pokud žák jazyk nepoužívá, rychle ho zapomíná. (Zmiňovaná nutnost rozvoje především komunikační kompetence je v souladu se současnými trendy.)

K uvedeným hypotézám lze říct, že výjimkou nejsou ani protichůdná tvrzení a analýzy, které vedou čtenáře k tomu, aby se nad danou problematikou skutečně zamyslel. Zamýšlený je rozvoj pedagogicko-psychologicko-lingvistického myšlení u čtenářů, nezbytný pro humanizaci (modernizaci) vyučování cizím jazykům, což je v souladu s celoevropskými trendy a s novými poznatky z vědy.

Tato publikace by měla přispět k tomu, že po jejím přečtení budou vyučující více poučení o tom, jak vybrat správnou metodu a učební strategii při vyučování cizím jazykům.

Mgr. Daniel Hanšpach,  
KFJL PedF UK v Praze  
M. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

## **GRENAROVÁ, Renée. *Jednoduché ustálené komparace s antroponymy a spojkou jako – kak v češtině a ruštině.***

1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 246 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 144.

### **Jakub Konečný**

Autorkou recenzované publikace je PaedDr. Renée Grenarová, Ph.D., odborná asistentka katedry ruského jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně. Kniha, jak napovídá její název, se zabývá frazeologií, konkrétně problematikou ustálených komparací s antroponymy a spojkami jako (v češtině) – как (v ruštině). Tyto frazeologické jednotky autorka zkoumá v širším kontextu a porovnává v česko-ruském plánu.

Monografie je členěna do sedmi kapitol. První je věnována frazeologii jako lingvistické disciplíně, předmětu jejího zkoumání, vztahům této disciplíny k ostatním oborům lingvistiky. Kromě toho se dotýká také otázek vztahujících se k původu frazémů, jejich významu a gramatické struktuře. V podkapitole Frazeologie a frazeodidaktika ve vyučování ruskému jazyku jako cizímu nalezneme nejen definici nově se rodícího oboru frazeodidaktika, ale také se zde autorka zamýšlí nad významem frazémů z hlediska didaktiky a otázkou využití jejich potenciálu ve výuce s cílem zvýšení schopnosti porozumění žáků živému ruskému jazyku (ať už v ústní, či písemné podobě).

Druhá kapitola obsahuje vymezení jednoduché ustálené komparace s antroponymy a se spojkami jako – как. Po stručném úvodu se autorka podrobněji věnuje přirovnání (komparaci) obecně a následně také charakteristice frazémů z formálního hlediska (pozornost je věnována například obecné struktuře komparace). Také další podkapitoly slouží čtenářům jako teoretický rámec, do nějž je práce zasazena a bez kterého by zbytek knihy nebyl ničím jiným než komentovaným výčtem frazémů.

Od třetí kapitoly jsou prezentovány výsledky frazeosématické analýzy konkrétních frazeosématických polí (kapitola 3 – zevnějšek člověka; kapitola 4 – povahové vlastnosti člověka; kapitola 5 – rozumové schopnosti a způsobilost člověka; kapitola 6 – fyzické možnosti a stav, dovednosti a činnost člověka; kapitola 7 – majetkové a sociální poměry člověka). Tyto kapitoly jsou dále členěny na podkapitoly odpovídající úžeji zaměřeným frazeosémantickým podskupinám.

Všechny kapitoly mají stejnou strukturu, což dle mého názoru výrazně přispívá k přehlednosti a přívětivosti publikace. Po obecně laděném úvodu ke každému

frazeosémantickému poli, který současně čtenáře seznámí s motivací výběru daného tématu a jeho významem (nejen s ohledem na zpracování ve frazeologii), následují části věnované jednotlivým frazeosémantickým skupinám (a v dalším členění také podskupinám). Excerpovaný materiál je představen ve formě přehledných tabulek v porovnávacím plánu. Nejprve jsou uváděny ty frazémy, které mají ekvivalent (tj. lze je vyjádřit ustáleným slovním spojením se zkoumanou strukturou) v obou jazycích, následují jednotky, které mají podobu frazémů pouze v jednom jazyce. Ty jsou doplněny odpovídajícím překladem, převodem či opisem v druhém jazyce.

Výsledky zkoumání na úrovni jednotlivých frazeosémantických podskupin autorka představuje jak z hlediska formálního (uvádí například sémové vzorce jednotlivých podskupin), tak z hlediska významového. Antroponyma, obsažená v jednotlivých frazémech jsou vysvětlena a představena z hlediska svého původu (například vazba na historickou osobnost, událost nebo na postavu z folkloru a lidové tvorby), autorka však také komentuje (a mnohdy i dešifruje) jejich význam a způsob vnímání členy ruské a české kultury.

Monografie obsahuje analýzu celkem 275 ustálených slovních spojení s antroponymy a spojkou jako – kak v jednom nebo druhém jazyce. Zejména díky podrobné analýze jednotlivých frazémů a přehlednému způsobu prezentace výsledků autorčiny práce je tato publikace velmi přínosným zdrojem poznatků pro poměrně široký okruh čtenářů (počínaje frazeology, přes jazykovědce, kulturology, didaktiky, vysokoškolské učitele až po studenty rusistiky, ať už filologického, nebo pedagogického zaměření).

Odkazy na zdroje jednotlivých frazémů jsou v publikaci uváděny pomocí horních indexů – u slovních spojení uvádí autorka v horním indexu odkaz na pramen (seznam pramenů excerpce tvoří přílohu 1 recenzované publikace). Při excerpce autorka pracovala s 36 tištěnými ruskými a českými publikacemi a také národními korpusy obou jazyků.

Celkem monografie obsahuje 10 příloh. Kromě pramenů excerpce to jsou: příloha 2 – přehled jednoduchých ustálených komparací podle formální klasifikace antroponym; příloha 8 – přehled mužských rodných jmen vystihujících frazeosémantickou podskupinu hloupost; příloha 9 – přehled ruských ženských jmen vystihujících frazeosémantickou podskupinu hloupost; příloha 10 – přehled sémových zkratk užívaných v analýze frazeosémantických polí. Přílohy 3–7 se vztahují k odpovídajícím kapitolám a obsahují kompletní přehled excerpovaných frazémů (opět je materiál členěn na jednotky, které mají povahu frazému v obou zkoumaných jazycích a jednotky, které jsou typické pouze pro jeden jazyk a do druhého jazyka je třeba je převádět jinými než frazeologickými prostředky, případně frazémy s jinou než zkoumanou strukturou).

Kromě výše uvedených částí obsahuje předkládaná publikace také velmi rozsáhlou bibliografii členěnou na encyklopedie, gramatiky, slovníky; monografie a stati. Autorka při práci využívala výhradně tištěné zdroje, v seznamu převažují ruskojazyčné tituly. Dále je zařazeno resumé v ruském jazyce a jmenný rejstřík.

Díky své struktuře, přehlednému členění kapitol, vhodně zvolenému fontu, velikosti písma základního textu i komentářů, systému odkazování na zdroje excerptovaného materiálu a také precizní a logické formulaci myšlenek jde o publikaci kvalitní i po formální stránce. V textu se ojediněle objevují překlepy, které však jeho celkové vyznění nijak zásadně nenarušují.

Jak bylo naznačeno již výše, frazeologie by rozhodně neměla být opomíjena ani ve vyučovacím procesu. Sociokulturní kódy, mnohdy vyjádřeny právě frazémy, hrají při realizaci komunikace nezanedbatelnou roli, jejich znalost je totiž nejen ukazatelem úrovně osvojení jazyka, ale také důležitým prvkem komunikace samotné. Z tohoto hlediska je publikace R. Grenarové ideálním prostředkem, který mohou vyučující (při vhodně zvoleném způsobu práce bez ohledu na stupeň a typ školy) ve výuce použít. Nejen že dojde k obohacení znalostí žáků a rozvoji jejich slovní zásoby (přínejmenším pasivní), ale zařazení nového prvku do výuky „nabourá“ určitý stereotyp běžných vyučovacích hodin a bezesporu se také projeví zvýšením zájmu žáků o probíranou látku.

Mgr. Jakub Konečný  
KRJL PedF UK v Praze  
jakub.konecny@pedf.cuni.cz

**ZPRÁVY**  
**NEWS**





# NITRANSKÁ KONFERENCE O JAZYKOVÉM OBRAZU SVĚTA

**Ladislav Janovec**

11. září 2013 zorganizovala katedra slovenského jazyka Fyzofické fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře mezinárodní vědeckou konferenci, věnovanou problematice kognitivní lingvistiky, *Obraz člověka v jazyku*. Na programu tohoto malého setkání odborníků bylo třicet čtyři příspěvků, tematicky velice variabilních, které se dotýkaly centrálních i periferních oblastí výzkumu kognitivní lingvistiky. Příspěvky sice nezazněly všechny – někteří vystupující se omluvili, nicméně i tak bylo o čem přemýšlet, diskutovat a čím se inspirovat.

Na plenárním zasedání bylo prezentováno po úvodním slovu Lubomíra Kraľčáka šest příspěvků. Úvodní vystoupení patřilo Juraji Vaňkovi, který se zamýšlel v příspěvku *Antropocentrismus v jazyku a jazykovede* nad problematikou antropocentrismu a nad reflexemi antropocentrismu u autorů předkognitivnělingvistického období – počátky se objevují pochopitelně už u Aristotela, výrazněji se promítají např. u Bühlera a v české lingvistice u Šmilauera. Antropocentrismus může mít různé projevy na různých úrovních – na lexikální, na úrovni výpovědi, kde se uplatňuje rovina produktora, gramatiky, ale i dalších – připomněl např. pádové kategorie Fillmorovy.

Jako druhý vystupoval Pavol Žigo s referátem na téma *Topológia deja v rámci vzťahu tempus – aspekt*. Autor prezentoval výsledky bádání v oblasti sémů, které jsou přítomny v komunikaci, ale my je jako rodilí mluvčí nevnímáme. Na opozici tam a teď prezentoval rozdílnost prožívání minulosti a budoucnosti (v nichž se čas vzhledem ke komunikaci smrštuje a natahuje) a přítomnosti. Dále se zamýšlel nad kvalitativními a kvantitativními vlastnostmi času, upozorňoval ovšem, že ne všechny z nich mají význam pro lingvistiku. Oporou komunikačního aktu není moment výpovědi, ale doba komunikace jako obsažná, hutná, celostní a koncizní časová syntéza (obsahující minulost a nacházející se na průsečíku skutečného a neskutečného).

Ján Kačala se zaměřil na kategorizaci v příspěvku nazvaném *Obraz člověka v jazykových kategoriách*. V centru jeho pozornosti kromě obecné charakteristiky kategorií a kategorizace stál jmenný rod, jeho projevy a strukturovanost.

Eva Tibenská pohovořila na téma *Antropocentrický, egocentrický a individualistický princip v syntaxi*. Upozornila, že člověk rozlišuje prvoplánově děje aktivní a neaktivní a že vyjadřujeme stejnými prostředky analogické děje pro živé i neživé entity – ze stromu může spadnout člověk i jablko. Dále se věnovala problema-

tice sémantických participantů v analogických syntaktických strukturách.

Jozef Sipko se věnoval v příspěvku *Jazykový obraz „osobnosti“ a osobnosti literárním a publicistickým okazionalizmům a utváření jazykového obrazu mediální osobnosti*, dokladoval, jak se především v ruském tisku mluví a mluvilo o lidech, kteří představovali určitý typ osobnosti (v pozitivním i negativním slova smyslu).

Poslední vystoupení na plénu patřilo zahraničnímu hostu Kazimierzmu Michawskému, který se věnoval podobnému tématu v příspěvku *Jezykowe kategorizowanie (stygmatyzowanie) ludzi*.

Odpoděne probíhala jednání v sekcích, na nichž se objevovala témata věnovaná například frazeologii jako zdroji rekonstrukce jazykového obrazu světa (N. Korina, Z. Kováčová), problematice mediálního obrazu světa (R. Hlavatá, P. Petráš), problematice literární metafory a obrazu světa (A. Bohunická, A. Guzy, L. Paučová).

V sekci Sémantika – pragmatika – rodové a lingvokulturologické aspekty zazněly celkem čtyři příspěvky. Lubomír Kralčák vystoupil s tématem *Jevstvuje v slovenčine kategória mužskej osoby?* Zamýšlel se nad tím, v čem je kategorie „mužství“ v jazyce jiná – upozornil na aspekty gramatické (ve slovenštině stejně jako v češtině se na ni váže kategorie životnosti), syntaktické (kategorie shody) a další. Na druhou stranu se kategorie jeví jako nedovyvinutá. Jana Pekarovičová se věnovala kulturním aspektům výuky slovenštiny pro cizince v příspěvku *Lingvokulturémy ako súčasť interkultúrnej kompetencie*. Ladislav Janovec se zamýšlel ve vystoupení *Věta a představová schémata* nad problematikou věty jako lexému, který má poměrně komplikovanou sémantickou strukturu, a dokazoval, že o jejích typických znacích přemýšlíme metaforicky. Katarína Dudová pohovořila na téma *Jazykový obraz chcenia v slovenčine*, věnovala se problematice modality z pohledu kognitivní lingvistiky.

I když byla konference spíše komorního rázu, myslím, že není třeba pochybovat o její přínosnosti – kromě pro humanistiku tak důležitého setkávání se a sdílení myšlenek a postřehů je třeba vyzdvihnout nové pohledy na klasická témata gramatická, ovšem i nové směry a metodologie výzkumu, které byly odborné veřejnosti prezentovány. Prezentované práce jednotlivých badatelů se sice dotýkaly lingvistické problematiky, nicméně charakter práce, uvažování a vysvětlování by mohly obohatit i učitele a didaktiky, protože právě to, jak o jazyce uvažujeme jako lidé a jak ho prožíváme, bylo silně akcentováno a nejsoučasnější didaktikou je i vyžadováno – možná by právě pohledem jazykového obrazu světa byla některá učební témata žákovi mnohem bližší a snadnější na pochopení.

## **Informace pro přispěvatele**

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

### **Studie / Studies**

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

### **Projekty / Projects**

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

### **Aplikace / Applications**

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

### **Recenze / Reviews**

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.

## Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Zuzana Wildová  
Pedagogická fakulta UK  
Katedra českého jazyka  
M. D. Rettigové 4  
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

### **Téma pro Didaktické studie, 6. ročník, 2014, č. 1: Kognitivní vědy v teorii a praxi jazykového vyučování**

### **Téma pro Didaktické studie, 6. ročník, 2014, č. 2: Média a mediální výchova**

Předplatné objednávejte na adrese:  
[viera.cernochova@seznam.cz](mailto:viera.cernochova@seznam.cz)