

Šmejkalová, Martina; Chvál, Martin

## Řešení úloh z morfologie češtiny žáky 4.–9. ročníků základních škol

*Studia paedagogica*. 2020, vol. 25, iss. 1, pp. [127]-154

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-6>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/142406>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# ŘEŠENÍ ÚLOH Z MORFOLOGIE ČEŠTINY ŽÁKY 4.–9. ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL<sup>1</sup>

## CZECH SCHOOL STUDENTS IN GRADES 4–9 AND THEIR ABILITY TO COMPLETE MORPHOLOGY TASKS

MARTINA ŠMEJKALOVÁ, MARTIN CHVÁL

### Abstrakt

*Studie se zabývá řešením úloh z české morfologie (tvarosloví) žáky 4.–9. ročníků základní školy. Na základě testových výsledků byla analyzována a interpretována data získaná od více než 1600 žáků šesti pražských základních škol. Cílem bylo a) zjistit, jaká je úroveň žákovských znalostí české morfologie na úrovni relativně ustáleného pojmového aparátu, jak jej ohraničuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v oblasti určování slovních druhů a jejich morfologických charakteristik, a b) analyzovat a interpretovat výsledky žáků 4.–9. ročníků základních škol v testových úlohách, které byly zaměřeny na ověřování znalostí z těžší oblasti české morfologie. Výsledky např. ukazují, že školní znalosti žáků z morfologie jsou vyšší než ze syntaxe – 75 % žáků základních škol 6. ročníků dokáže ve větě správně určit podstatné jméno a sloveso, 50 % žáků v 7. ročníku dokáže ve větě správně určit podmět a přísudek. Na základě těchto výsledků byly pojmenovány žákovské problémy při identifikování slovních druhů a při identifikování morfologických kategorií, které jsou tradičním pilířem morfologického vyučování (pro potřeby tohoto článku zjednodušeně nazvaným jako určování), a byly otevřeny diskusní otázky k možnému perspektivnímu řešení těchto problémů.*

### Klíčová slova

*vyučování českému jazyku, morfologie českého jazyka, analýza výsledků testů, ověřování znalostí, základní škola*

<sup>1</sup> Příspěvek vznikl za finanční podpory projektu GA ČR GA16-06134S: *Slovní úlohy jako klíč k aplikaci a porozumění matematickým pojmům.*

### Abstract

*The study deals with the completion of tasks connected to Czech morphology by Czech 4th–9th grade students. Based on test results, data from more than 1,600 students from 6 Prague schools were analyzed and interpreted. The objective was a) to establish the quality of students' knowledge of Czech morphology on the level of a relatively stable conceptual apparatus as defined by the Framework Educational Program and b) to analyze and interpret the results of 4th–9th grade students on test tasks related to verifying knowledge of Czech morphology. The results show, for example, that students' school knowledge of morphology is better than their knowledge of syntax: 75% of 6th-grade students at primary school could correctly identify a noun and a verb in a sentence, and 50% of 7th-grade students could correctly identify a subject and a predicate. The results enabled us to recognize the specific problems which students have with identifying parts of speech and morphological categories, both of which are traditional pillars of morphological education. In the discussion, this study asks questions which lead to some potential solutions to the aforementioned problems.*

### Keywords

*Czech language teaching, Czech morphology, quantitative research, qualitative analysis, knowledge evaluation, lower secondary school*

## Úvod a teorie

Přítomná studie navazuje na náš, v tomto časopise nedávno publikovaný článek Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol (Chvál & Šmejkalová, 2018). Jak už jsme tam uvedli, věříme, že výuka českého jazyka, jenž je základním předmětem školního kurikula, nejenže souvisí s dovedností úspěšného komunikování (v různých stylových oblastech a komunikačních sférách) každého mluvčího češtiny, ale vytváří předpoklad pro výuku cizím jazykům a podmiňuje i úspěšnost ve všech ostatních vyučovacích předmětech (nejnověji se např. výzkumná pozornost věnuje vlivu porozumění jazyku matematické slovní úlohy; Sigmundová, 2019; Vondrová et al., v tisku). Proto otázky výuky mateřštiny chápeme jako problém, který má potenciál zaujmout i tu nejširší pedagogickou veřejnost.

Tvarosloví mělo vždy ve výuce českého jazyka prioritní postavení. V současnosti se akcentuje kompetenční přístup k vyučovacím cílům, nicméně o důležitosti ovládnutí morfologického učiva se v domácí odborné literatuře v zásadě nepochybuje, a to jak v názorech tradičních autorit,<sup>2</sup> tak i v názorech nejnovějších: „Dovednost [morfologického rozboru – M. Š.] nepovažujeme za

<sup>2</sup> „Vyučování morfologii (tvarosloví) patří v naší škole tradičně k nejdůležitějším složkám výuky jazyku. [...] To souviselo [...] i s tím, že tvarosloví s tvaroslovným pravopisem tvoří základ praktického ovládnutí spisovné normy“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 108). „Učivo morfologie bylo a je chápáno jako učivo nezbytné pro zvládnutí jazykové správnosti jak v projevech mluvených, tak v projevech psaných, [...] neboť tvoření tvarů ohebných slov v češtině má své pravopisné důsledky“ (Hájková, 2012, s. 38).

jeden z cílů výuky českého jazyka, nýbrž za prostředek rozvíjení jak komunikačních kompetencí (neboť porozumění mluvnické stavbě jazyka napomáhá efektivitě komunikace), tak abstraktního myšlení“ (Adam, 2017/2018, s. 223).

Ve shodě se zahraničními výzkumy (níže) však ani v domácím prostředí nepanuje v názorech na nutnost ovládnutí morfologické normy ve škole absolutní jednota, viz např. názory V. Cvrčka upozorňující na retardační vliv nadměrného důrazu na formální vyučování: „Formální komunikace vyžaduje také (možná především) kultivaci myšlenkovou, k čemuž přílišné zaměření na spisovnost (obecně na formu) příliš neprospívá“ (Cvrček, 2008, s. 205).

Co se týče morfologicko-typologického charakteru češtiny, jistě předurčuje i způsob svého vyučování, jenž je odlišný než u jazyků reflektivních. I přesto je důležitý pohled na zahraniční trendy v jinojazyčných didaktikách, které v posledních letech stále častěji obracejí pozornost k diskusím o gramatickém vyučování a jeho roli v jazykovém vzdělávání: mimo jiné v Německu, Řecku, Polsku, Nizozemí, Slovinsku, Portugalsku, ve Španělsku, ve francouzsky mluvících zemích i ve Skandinávii (Awramiuk & Szymańska, 2019).

Jsou kladeny otázky po účelnosti gramatického vyučování, resp. zda naučení se jazyku (znát jazyk) nelze lépe dosáhnout instrumentální cestou v rámci rozličných komunikačních situací. Základní otázkou se stává, které metody výuky gramatiky mají přímý vliv na rozvoj kvality komunikační kompetence žáka (Rättyä, Awramiuk, & Fontich, 2019). Můžeme pozorovat posun od důrazu na gramatické obsahy (*the „what“*) k úvahám o metodách vyučování (*the „how“*), stejně tak jako k úvahám o cíli vyučování (*the „what for“*) (Rättyä, Awramiuk, & Fontich, 2019).

Velká pozornost je věnována učitelově konceptualizaci gramatického vyučování ve vztahu k produkčním psaným dovednostem (*writing*) žáka a připomíná se, že je nutno uvažovat o změně vyučovacích metod a o přehodnocení přípravy učitelů gramatiky, jejíž výuka má vycházet z dialogu a reflexe jazykových činností ve třídě (Camps & Fontich, 2019), k tomu srov. teze o „společensví myslí“ ve výuce (Slavík et al., 2017). Téma učitelova pojetí výuky je tématem, které v zahraničí velmi rezonuje (van Rijt, Wijnands, & Coppens, 2019), zatímco v domácím prostředí je ohledem výuky češtiny zatím spíše v ústraní.

Ve Finsku (Nupponen, Jeskanen, & Rättyä, 2019) se klade důraz na inovaci přípravy učitelů jazyků a také na nutnost propojovat při výuce L1 i L2 metalingvistické znalosti a plurilingvní přístupy.<sup>3</sup> Komunikační kompetence

<sup>3</sup> [„Language education in the 21st century calls for teachers in schools and teacher trainers at universities to adopt new approaches to collaboration. We should focus more on developing plurilingual awareness based on cross-linguistic and metalinguistic knowledge and plurilingual pedagogy in the classroom that also includes the parallel use of languages.“] (Nupponen, Jeskanen, & Rättyä, 2019, s. 20).

je vymezena jako tzv. „multiliteracy“, tedy mezipředmětová schopnost interpretace, tvorby a hodnocení různých typů textů.<sup>4</sup> Při otázkách revize přípravného vzdělávání se neuvazuje pouze o integraci učitelů jazyků, nýbrž se navrhuje propojení jazyků a pedagogiky.<sup>5</sup> Podobně jako u nás (Šmejkalová, 2019) se kritizuje nekompatibilita jazyka učebnic a jazyka žáka.<sup>6</sup>

Co se vzdělávací tradice týče, je nám blízká výuka němčiny. V souladu s evropskou historií je výuka gramatiky tradiční integrální součástí německých studií a i podle současných vzdělávacích standardů tvoří nedílnou součást kurikula. Obsahy gramatického učiva jsou velmi podobné kurikulu českému (slovní druhy a jejich charakteristika, jejich funkce ve větě, větná a souvětná skladba apod.; Funke, 2018, s. 2, tam srov. i historický přehled výzkumů).

Klimovič (2019) shrnul výsledky výzkumů ve Francii, Kanadě, Švýcarsku, Španělsku, Kolumbii, Argentíně, Anglii, Austrálii a USA a upozornil, že i komunikační model již začíná být překonaný: „Je možné sledovat posun od komunikačního modelu vyučování ke kognitivně-komunikačnímu modelu, ve kterém se řečová aktivita žáka vážící se na obsah vyučování stává prostorem k nabývání (i zkoumání) metajazykových (deklarativních i procedurálních) znalostí“ (Klimovič, 2019, s. 85–86). Jednou z hlavních tendencí je v souvislosti s novými poznatky výzkumů kognice a metakognice akcent na metajazykové aktivity učícího se jedince i v didaktice jazyka: „Středobodem současných lingvodidaktických výzkumů jsou jednak metajazykové znalosti žáka a jednak metajazykové znalosti učitele“ (Klimovič, 2019, s. 73). Také ve Francii a ve Švýcarsku se v posledku ustoupilo od tradiční výuky mluvnic (aplikace gramatických pravidel v nesouvisejících větách), a byla nahrazena tzv. novou gramatikou (*grammaire nouvelle*), založenou na konstruktivistickém (heuristickém) přístupu přizpůsobeném potřebám a možnostem žáka přes utváření metajazykových žákovských znalostí: „Jazyk a jeho mluvnic mají být systém, kterému je třeba porozumět, ne seznam nesouvisejících pravidel, která je třeba si osvojit nazpaměť“ (Klimovič, 2019, s. 75)<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> O tom již např. Růžičková (n. d.), s. 18.

<sup>5</sup> Our students need to learn both the academic grammar of their language(s) [a to včetně morfologie – pozn. autoři], but also adopt a more wholesome attitude to grammar in terms of the functions of language, grammar for communication, and language perception. (Nupponen, Jeskanen, & Rättyä, 2019, s. 21).

<sup>6</sup> One issue is that the textual worlds of the students and the school text books do not meet. (Nupponen, Jeskanen, & Rättyä, 2019, s. 20).

<sup>7</sup> Tyto myšlenky jsou v české lingvodidaktice známé už od 20. let 20. století (Ertl, 1928; Šmejkalová, 2010).

Z anglofonních zemí je známé stanovisko Myhillové, že „tradiční vyučování mluvnice pozitivní vliv na vyjadřovací schopnosti žáků nemá“ (Klimovič, 2019, s. 81; podrobněji o tom Štěpáník, v tisku). Angličtí žáci nicméně v důsledku převážně agramatického vyučování zaměřeného na rozvoj kompetence bez zřetelného ukotvení ve znalostní dimenzi ovládají jazyk převážně intuitivně [*without really knowing the „why“*], a dokonce žáci angličtiny jako L2 vědí o anglické gramatice více nežli rodilí mluvčí (Klimovič, 2019, s. 81).

Teoretická východiska pro příbuzné slovanské jazyky můžeme sledovat v komparaci se slovenštinou a polštinou. Polská situace je v mnohém podobná té české: i tam se už delší dobu zdůrazňuje komunikační model vyučování, funkční přístup, nicméně ani tam vyučování založené na jazykové systematicke zcela nevyumizelo ze škol. Podobně jako v češtině se totiž porozumění zákonitostem morfolgie a syntaxe ve výuce pokládá za nutné pro pravopisně správné vyjadřování a rozvoj řečové kultury (Awramiuk & Szymańska, 2019; Pieniżek & Štěpáník, 2016).

Moderní lingvodidaktika slovenštiny pracuje s termínem morfolgická kompetence jakožto s dílčí řečovou kompetencí společně s foneticko-fonologickou, ortoepickou, ortografickou, lexikální, syntaktickou a pragmatickou (Liptáková et al., 2011). Liptáková uvádí hierarchii kompetencí podle obecnosti, kde dílčím řečovým kompetencím jsou nadřazeny textové kompetence receptivní a produkční a nad nimi stojí komunikační kompetence. Ta je definována jako „...schopnost žáka komunikovat na základě souboru vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které se týkají principů, norem, pravidel a prostředků verbální interakce“ (Liptáková et al., 2011, s. 27). Při této lingvodidaktické definici autorka vychází z obecného chápání kompetencí (srov. Eurydice, 2002; Průcha, 2009). Apeluje na požadavek posunout se od „klasifikačně-opisného“ ke „komunikačně-pragmatickému“ vyučování morfolgie (s řadou doporučení, jako např. aby žáci morfolgické poznatky vyvozovali sami nebo aby byl počet reprodukčních a aplikačních úloh snížen ve prospěch úloh produkčních – srov. i teze o „tvůrčí povaze výuky“; Slavík et al., 2017, s. 181).

Z uvedeného vyplývají hlavní tendence mezinárodních diskusí<sup>8</sup>:

- 1) Diskuse o gramatickém vyučování se v zahraničí pokládá za velmi aktuální.
- 2) Diskutuje se vliv (je-li vůbec jaký) výuky gramatiky v jazykovém vyučování a požadavek znalosti struktury jazyka versus její podíl na rozvoji komunikační kompetence.
- 3) Diskutují se vyučovací metody, potřeba odklonu od izolovaného, komunikačně nepropojeného a přísně od systému jazyka odvozeného gramatického vyučování.

<sup>8</sup> Velmi podobně o tom i Štěpáník (2018/2019).

- 4) Uvádí se, že metalingvistické uvědomění a konceptualizace gramatického systému dosaženého při psaní, mluvení a čtení je hlubší a hodnotnější než výuka gramatiky chápané jako popis idealizovaného stavu (popis *langue*, Awramiuk & Szymańska, 2019).

Výrazně se také diskutuje o integraci jazykového a pedagogického vzdělání. V našich testech se zaměřujeme pouze na vědomostní složku morfologické kompetence (dle Liptákové et al., 2011) a výsledky testů budeme posléze diskutovat v rámci Závěru a komentovat i ve vztahu k mezinárodním výzkumům.

## Metodologie

### *Cíl studie a výzkumné otázky*

Cílem studie je analyzovat a interpretovat výsledky žáků 4. až 9. ročníků základních škol v testových úlohách, které byly zaměřeny na ověřování znalostí z oblasti české morfologie.

Specificky chceme:

- a) zjistit, jaká je úroveň žákovských znalostí vybraných jevů české morfologie na úrovni ustáleného pojmového aparátu, jak jej ohraničuje Rámcový vzdělávací program pro ZV;
- b) analyzovat a interpretovat výsledky žáků 4. až 9. ročníků základních škol v testových úlohách, které byly zaměřeny na ověřování znalostí vybraných jevů české morfologie.

Záměrně byly zvoleny testové úlohy vyžadující znalosti školního učiva o morfologii češtiny, protože tento přístup má tradiční oporu v základním školním kurikulu a dobře vystihuje účel úvodního testování (diverzifikace žáků do heterogenních skupin pro potřeby rozsáhlejšího výzkumného šetření; Chvál & Šmejkalová, 2018). Z morfologie byly zvoleny úlohy založené na schopnosti identifikovat slovní druhy a jmenné i slovesné kategorie, k nimž jsme v souladu se školskými zvyklostmi přidružili ještě vzor podstatných jmen a druh jmen přídavných.

Při analýzách žákovských řešení úloh jsme si kladli následující výzkumné otázky:

- a) Jaká je úspěšnost žáků 4.–9. ročníků základní školy v řešení úloh zaměřených na porozumění faktickým poznatkům (vědomostní složka, viz výše) z oblasti morfologie?
- b) V kterých z těchto poznatků nejvíce a v kterých nejméně chybují, příp. jakým způsobem?

*Účel a charakteristika testů*

Úlohy, jejichž žákovská řešení jsou předmětem analýz, byly součástí didaktických testů z českého jazyka (Chvál & Šmejkalová, 2018). Zde připomínáme kvantitativní údaje o struktuře testů, doplněné o stručnou charakteristiku morfologicky orientovaných úloh.

Tabulka 1

*Četnosti úloh pokrývajících jednotlivé obsahové oblasti testů*

Zaměření úlohy	Ročník					
	4.	5.	6.	7.	8.	9.
čtení s porozuměním	6	6	7	7	6	7
lexikologie	4	3	2	2	2	1
tvarosloví a syntax	6	8	9	9	9	9
pravopis	1	1	0	0	0	1
celkem úloh v testu	17	18	18	18	17	18

Požadavky na obtížnost úloh v rozlišujícím testu (Chráška, 1999; Chvál, Procházková, & Straková, 2015) a přibližné zachování obsahové struktury testů v každém ročníku se promítly při konstrukci testů do vytvoření tzv. obsahových linií úloh. Pro jejich vytyčení jsme vyšli z očekávaných výstupů morfologické výuky na 1. a 2. stupni základní školy definovaných v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (MŠMT, 2017).

Na 1. stupni ZŠ jsou očekávané výstupy definovány v souladu s předepsaným obsahem učiva, kterým je „tvarosloví – slovní druhy, tvary slov“:

1. období: ČJL-3-2-04: *rozlišuje slovní druhy v základním tvaru*
2. období: ČJL-5-2-03: **určuje** (zvýraznili autoři) *slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu*

RVP doporučuje určovat slovní druhy pouze u slov plnovýznamových; zřejmě předpokládá, že slova neplnovýznamová žák ovládl už v 1. období.

Na 2. stupni ZŠ jsou očekávané výstupy týkající se morfologie formulovány takto:

- ČJL-9-2-04: *správně třídí* (zvýraznili autoři) *slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci*
- ČJL-9-2-05: *využívá znalosti o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace*

Předepsané učivo tvarosloví zahrnuje slovní druhy, **mluvnické významy**<sup>9</sup> (zvýraznili autoři) a tvary slov.

<sup>9</sup> Mluvnické významy jsou synonymem pro gramatické kategorie.



Budeme zkoumat úlohy podle Bloomovy revidované taxonomie specificky zapadající do kategorie 2.3 (Byčkovský & Kotásek, 2004) klasifikování – kategorizování, zařazování, a to zejména proto, že tato dovednost je u současných mladých dospělých neuspokojivá: „Analytické schopnosti začínajících studentů bohemistiky, takto absolventů státních maturit s nadprůměrným zájmem o český jazyk, jsou v oblasti určování vyjadřovaných hodnot morfologických kategorií jmen neuspokojivé. Je nabíledni, že to není z větší části chyba studentů samých, nýbrž jejich dosavadní školní výuky“ (Adam, 2018, s. 29). Podobně Janovec a Sojka (2015/2016) při zkoumání znalosti slovního druhu částice na vzorku 273 písemných prací studentů bohemistiky doložili, že žádoucí úrovně úspěšnosti v identifikaci slovního druhu dosáhli respondenti pouze u přitakací částice *ano*<sup>10</sup> (u ní lze navíc předpokládat, že to byl výsledek pouhého pamětního osvojení) (Sojka & Janovec, 2015/2016).

Nejedná se o problém nový – nedostatky v morfologické analýze jmen u žáků prokázala M. Čechová v rozsáhlém výzkumu už před půlstoletím (Šmejkalová, 2010). Je tedy i z dlouhodobého hlediska jednou z oblastí, v níž žáci při výuce českého jazyka často chybují, což se přirozeně projevuje i v jejich klasifikaci a snad i v jejich postoji k vyučovacím předmětům.<sup>11</sup> Tento fakt je třeba brát vážně v úvahu a vrátíme se k němu ještě v Závěru.

#### *Formulace testových úloh*

Při formulaci testových úloh byl obsah učiva kontrolován s učebnicemi českého jazyka, které jsou používány na školách účastnících se našeho výzkumu, a s ŠVP týchž škol.

Průnikem uvedeného obsahového vymezení a výzkumných otázek formulovaných výše vznikly testové úlohy pro každý sledovaný ročník ZŠ:

##### *Linie A) Slovní druhy obecně*

Linie odráží rozdělení slovní zásoby do deseti skupin podle morfologické formy (slovní druhy ohebné, skloňované a časované, a neohebné) a podle sémantického hlediska (slovní druhy plnovýznamové a neplnovýznamové; Grepl et al., 1995).

##### *Linie B) Gramatické kategorie jmen, vzor a druh*

Linie je logickou podmnožinou Linie A a v jazykové výuce na ni navazuje: jedná se o pád, číslo a rod jako gramatické kategorie, vzor podstatných jmen a druh jmen přídavných.

<sup>10</sup> V některých pojetích je *ano* chápáno jako citoslovce, to však není předmětem našeho článku.

<sup>11</sup> Podle víceroch výzkumů náleží český jazyk u českých žáků mezi nejméně oblíbené předměty.

*Linie C) Gramatické kategorie sloves*

Linie je opět podmnožinou Linie A a zahrnuje osobu, číslo, slovesný čas, rod a vid.

Navržené úlohy i testy jako celek prošly dvěma fázemi pilotáže ve školách a obsahově kritickým posouzením učiteli češtiny a experty na didaktiku češtiny. Podrobnější popis pilotáže, administrace testů, způsoby hodnocení testů, stejně jako doklady o validitě a reliabilitě jsou uvedeny v naší předchozí studii (Chvál & Šmejkalová, 2018). Příklad úlohy, jejíž testování jsme zastavili již v pilotáži, představuje otázka na určení slovesných tříd a jejich vzorů. Úspěšnost řešení byla zanedbatelná a respondenti ve svých komentářích – navzdory učivu v příslušných ŠVP – důrazně komunikovali se zadavatelkou (např. „To se na naši škole neučí!“).

Důležitá poznámka se týká charakteru analyzovaných vět/souvětí: vycházejí z výchozího textu, jenž celkově testoval schopnost čtení s porozuměním; odkazují tedy k určitému kontextu, který byl žákům znám. Z toho a také z účelu testu, který nebyl koncipován jako primárně zaměřený pouze na ověřování znalosti české morfolgie, také vyplývá, že morfolgické fenomény nebyly testovány systematicky a v úplnosti, nýbrž pouze výběrově.

Průměrná úspěšnost testů v jednotlivých ročnících se pohybovala mezi 45 a 70 %. Index tvarosloví a syntaxe tvořený z takto zaměřených úloh v testu českého jazyka vykazoval vnitřní konzistenci Cronbachova alfa v rozpětí 0,62 až 0,72.

*Sběr dat a popis souboru testovaných žáků*

Administrace testů proběhla ve čtyřech školách v říjnu, resp. v listopadu 2016, a v nových dvou školách v září a říjnu 2017 (tabulka 2). Datový soubor byl tím navýšen cca o 700 žáků.<sup>12</sup> Důvodem navýšení byla možnost prokázat statisticky významný rozdíl mezi matematickými úlohami lišícími se různými parametry, což byl jeden z hlavních cílů zastřešujícího projektu.

Vzorek tvořilo šest pražských základních škol; z hlediska škol se jednalo o dostupný výběr. V rámci školy se testování účastnili všichni žáci z daných ročníků. Jak ukážeme níže, zapojené školy nabídly dostatečně široké spektrum žáků z hlediska jejich znalostí. Tento výběr uspokojivě zajišťoval možnost hledání odpovědí na položené výzkumné otázky. Odpovědi na výzkumnou otázku a) byly limitovány tím, že nelze kvantitativní informace o úspěšnosti žáků v úlohách zobecňovat na populaci žáků v České republice.

<sup>12</sup> Odkazovaná studie Chvál a Šmejkalové (2018) se opírala o data prvních čtyř škol testovaných na podzim 2016.

Tabulka 2

*Počty testovaných žáků*

	Ročník						Celkem
	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
škola 1	104	108	83	77	64	39	263
škola 2	114	102	61	64	52	43	220
škola 3	45	51	72	50	80	42	244
škola 4	82	78	57	45	40	42	184
škola 5	73	94	97	76	73	66	479
škola 6	40	54	33	28	37	27	219
<b>Celkem</b>	<b>458</b>	<b>487</b>	<b>403</b>	<b>340</b>	<b>346</b>	<b>259</b>	<b>1609</b>

*Analytické postupy a prezentace výsledků*

U jednotlivých obsahových linií a u jednotlivých úloh byly zvoleny takové analytické postupy a jejich sled, které odpovídají typu úlohy a spektru žákovských řešení. Připomínáme, že s ohledem k funkci testů byly úlohy úmyslně koncipovány jako kognitivně náročnější. Svou úlohu pro reprezentativní rozdělení žáků do skupin pro hlavní testování tím splnily.

Některé úlohy byly zaměřeny na *určení* slovních druhů u všech slov ve větě (5.12, 6.11, 7.11), nebo u slova vybraného v zadání (8.16). U těchto úloh byly spočteny relativní četnosti správného určení u každého slova a relativní četnosti počtu správných určení. Mezi žáky, kteří neurčili správně ani jeden slovní druh, jsou téměř výhradně ti, kteří úlohu vůbec neřešili (relativní četnosti těch, kteří se o něco pokusili, a neměli nic správně, jsou do 1 %).

Jiné úlohy vyžadovaly od žáků *výběr* slova či slov určitého slovního druhu z textu (8.17, 9.18, 6.12, 7.12). Tyto úlohy byly vyhodnoceny shodně jako předcházející typ.

U dalších úloh na úkol výběru navazoval úkol bližšího určení mluvnických kategorií, resp. vzoru a druhu (4.12, 4.13, 6.13, 6.14 a 7.14). Tyto úlohy byly náročnější, protože k dalšímu kroku řešení se mohli dostat jen ti žáci, kteří správně zvládli první část úkolu, a sice vybrali správná slova (výjimkou byla jedna úloha zadaná v 7., 8. i 9. ročníku, kde byl v zadání výběr učiněn – 7.13, 8.9, 9.17). U těchto úloh byly určeny relativní četnosti žáků, kteří příslušné slovo správně identifikovali, a teprve následně, zda u něj určili správně mluvnické kategorie. U úloh jsme si všimli i chybných identifikací slov. Současně bylo možné snáze odlišit rozdíl mezi těmi žáky, kteří úlohu vůbec neřešili (neidentifikovali žádné slovo), a mezi těmi, kteří se do řešení úlohy pustili, ale neměli žádné správné určení.

Jedna úloha byla transformačního charakteru, kdy měl žák *přeformulovat větu* v zadání definovaným způsobem (5.13). U této úlohy jsme si všimli i variant žákovských formulací.

## Výsledky

Linie A: Slovní druhy obecně. Určování slovních druhů – určení u všech slov ve větě

- „5.12) Urči slovní druhy ve větě *Ladislav přistoupil ke sepisování jednotlivých družstev.*“

Tabulka 3

*Určení slovních druhů – 5. ročník*

	určeno správně
Ladislav	86%
přistoupil	82%
k	61%
sepisování	39%
jednotlivých	39%
družstev	79%

Tabulka 4

*Počty správně určených slovních druhů – 5. ročník*

	0	1	2	3	4	5	6
relativní četnosti (v %)	14	1	4	13	23	26	20
relativní kumulované četnosti (v %)	100	86	85	81	69	46	20

V pátém ročníku je relativně vysoká úspěšnost. Jedná se o klasicky zadanou úlohu a je patrné, že žáci jsou na tento způsob tázání zvyklí: podstatná jména a slovesa jsou určena se zřejmou jistotou. Žáci chybovali u deverbativa *sepisování*, které pokládali za sloveso, a to ve 2/3 ze všech chybných odpovědí (mezi kterými je i nulová odpověď). To je třeba vnímat jako problematické zejména pro další výuku: v naší předchozí studii jsme rozsáhle pojednali o tom, že není-li dostatečně upevněno morfologické učivo, neporozumění se kumuluje a později dělá potíže u učiva syntaxe, kde je morfologicko-syntaktické uvažování zásadní (Chvál & Šmejkalová, 2018). Adjektivum *jednotlivý* bylo v rámci chybování nejčastěji pokládáno za číslovku (57 % z chybných odpovědí), a ve velké míře tíž žáci, kteří pokládali *jednotlivý* za číslovku, pokládali také *sepisování* mylně za sloveso.

Toto zjištění není překvapivé a odpovídá dřívějším výzkumům (včetně Chvál & Šmejkalová, 2018), které konstatovaly, že se žáci při určovacích operacích povětšinou řídí významem slova, který pokládají za nadřazený gramatickým charakteristikám (tyto si zřejmě ani neuvědomují; můžeme se i ptát, nakolik srozumitelně se při výuce dozvědí, že při určování slovních druhů nehraje roli jen význam).

Čtrnáct procent žáků 5. ročníku zřejmě dosud není (meta)kognitivně na takové úrovni, aby dokázali znalost abstraktního hyperonyma *slovní druh* aplikovat. Lze předpokládat, že při dotazování se na jednotlivé slovní druhy (s průvodním jevem fragmentarizace) by byla úspěšnost vyšší; otázkou zůstává, zda didakticky efektivnější – viz tvorba konceptů (teoretická část).

- „6.11) Přečti si souvětí *Žil kdysi starý král a ten měl pět synů*. Urči v něm slovní druhy.“

Tabulka 5

*Určení slovních druhů – 6. ročník (6.11)*

	<i>určeno správně</i>
Žil	73%
kdysi	42%
starý	67%
král	76%
a	62%
ten	57%
měl	62%
pět	72%
synů	72%

Tabulka 6

*Počty správně určených slovních druhů – 6. ročník*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
relativní četnosti (v %)	21	2	2	2	4	3	6	11	20	29
relativní kumulované četnosti (v %)	100	79	78	76	74	70	66	60	49	29

O úloze lze konstatovat totéž co o úloze předchozí, ačkoliv je s podivem, že i slovní druhy v 5. ročníku správně určené (podstatná jména, slovesa) zaznamenávají v této úloze 5–15% pokles v úspěšnosti. Důvod toho spatřujeme v odchodu části žáků z 5. ročníků na osmiletá gymnázia.

Na druhou stranu se zde projevuje rovnoměrnější rozdělení úspěšnosti, což může být způsobeno i tím, že úloha neobsahovala obtížně určitelné lexémy, jako je třeba *sepisování*. Nižší úspěšnost u příslovce *kdysi* snad lze vysvětlit tím, že se jedná o příslovce tvořené základem  *kdy*  a postfixem *-si*, což je pro žáky zjevně komplikující faktor. Navíc je to příslovce vyjadřující blíže neurčenou nebo neurčitelnou minulost, tedy  *má vyjádřit bližší okolnosti časového děje* , v žakově chápání se jeví jako málo konkrétní a neuchopitelné. Chybná žakovská řešení jsou nahodilá: nejčastěji je *kdysi* určeno jako přídav-

né jméno, částice, sloveso i zájmeno. V písemných řešeních si žáci „pomocně“ nahrazovali *kdysi* pro ně zřejmě známějším (a také v kontextu dané promluvy obvyklejším) *jednou*.

A ve stejné logice: vyšší úspěšnost určení číslovky *pět* je dána tím, že se jedná o určitou číslovku, sémanticky velmi výrazně vyjadřující kvantovost.

- „7.11) Přečti si větu *Náhle do debatování vstoupil králův šašek se svými přáteli*. V této větě urči slovní druhy.“

Tabulka 7

*Určení slovních druhů – 7. ročník*

	určeno správně
Náhle	49%
do	56%
debatování	54%
vstoupil	74%
králův	56%
šašek	76%
se	16%
svými	27%
přáteli	71%

Tabulka 8

*Počty správně určených slovních druhů – 7. ročník*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
relativní četnosti (v %)	23	0	1	5	6	12	16	20	12	4
relativní kumulované četnosti (v %)	100	77	77	76	71	66	53	37	17	4

Nejlépe žáci poznávají podstatná jména a sloveso (*vstoupil, šašek, přáteli*). V porovnání s pátým ročníkem je významně vyšší úspěšnost u deverbativa *debatování*, byť je dosud patrná nižší úspěšnost ve vztahu k ostatním substantivům, a naopak nízká úspěšnost u zájmena *svůj* – možné příčiny toho diskutujeme níže u úlohy (8.17). U předložky *se* sehrála pravděpodobně negativní roli slovnědruhovú homonymie (žáci si ji zřejmě pletli se zájmenem *se*).

*Určování slovních druhů – určení jednoho slova ve větě*

- „8.17) Z následujícího úseku textu vypiš všechna zájmena: *Žil jednou jeden král a ten měl pět synů. V roce, kdy i nejmladší syn oslavil osmnáctiny, odešli všichni synové do světa. Byla uspořádána velká oslava a služebná Jindřiška nachystala zbrazení stoly, na které kucharka Bedřiška naservírovala ta nejlepší jídla. Při loučení slíbil princ Adam svému otci: Tatínku, nebuď smutný. V tento den tě vždycky po pěti letech přijedu navštívit.*“

Tato úloha, byť by nebyla vyřešena celá, by měla být pro žáka 8. ročníku snadná, neboť reaguje na probrané učivo o druzích zájmen, které náleží mezi základní oblasti kurikula.

Tabulka 9

Vyhledání zájmen z textu – 8. ročník

	určeno
ten	66%
všichni	37%
které	35%
ta	53%
svému	30%
tento	41%
tě	47%

Tabulka 10

Počty správně identifikovaných zájmen – 8. ročník

	0	1	2	3	4	5	6	7
relativní četnosti (v %)	23	6	9	16	15	12	13	5
relativní kumulované četnosti (v %)	100	77	71	62	46	30	18	5

Třiadvacet procent žáků 8. ročníku neidentifikovalo ani jedno zájmeno. Pokud bychom se měli opřít pouze o výsledky úlohy a nebrat v úvahu možné komplikující faktory (délka textu, umístění úlohy na konci testového sešitu a s tím související možnou únavu žáků), potom bychom neúspěšnost téměř čtvrtiny žáků museli označit za varovný signál o jejich znalostech.

Vysokou úspěšnost zaznamenali žáci v určení ukazovacích zájmen, což je logické s ohledem k silné deiktické („ukazovací“) funkci, podobně jako je zřejmě silně ukotveno vnímání akuzativu *tě*. Naproti tomu méně úspěšní byli žáci v případě vztažného zájmena *který*, jež mylně pokládají za spojku. Jeho určení podobně jako zájmena *všichni* činí potíže i posluchačům bohemistiky a nejnižší úspěšnost u zájmena *svůj* odpovídá jeho pozvolnému ústupu z užívání tam, kde mu konkurují přivlastňovací zájmena pro příslušnou osobu.

Mezi slovy, která žáci mylně považovali za zájmena se vyskytovala tato slova: s jistou logikou zájmenné příslovce *kdy* (14 %), dále *při* (5 %), *měl* (5 %), *jeden* (4 %) a celá řada dalších. Ve výčtu nelze nalézt zákonitost a je třeba připustit domněnku, že se jednalo ze strany žáků o náhodné tipování.

Následující úlohy jsou variantou; tentokrát má žák určit/vyhledat jen jedno slovo.

- „8.16) Urči, kterým slovním druhem je podtržené slovo v následující větě:  
*Král nyní vypadal daleko šťastněji.* Je to \_\_\_\_\_.“

Do úlohy 8.16 jsme zařadili komparativ adverbia šťastně, kde jsme předpokládali komplikaci v podobě interference adjektiva šťastný. Velká část žáků (41 %) se nenechala zmást, správně odvodila tvar pozitivu (šťastně) a odtud pak odvodila, že se jedná o příslovce.

Tabulka 11

Určení příslovce – 8. ročník

	chybně	správně
8. ročník	59 %	41 %

Ještě větší část žáků (59 %) se však zmást nechala. To může být způsobeno tím, že v případě slovesa *vypadat* je spojení s přídavným jménem možné (*vypadal šťastněji*). Navíc se ve spojení vyskytuje ještě i slovo *daleko*, které lze rovněž spojit s adjektivem.

Z chybných odpovědí se nejčastěji objevilo přídavné jméno (32 %; 1krát *přítomné (sic)* jméno), sloveso (5 %), zájmeno (2 %), citoslovce, podstatné jméno, částice. Ojedinele se vyskytly odpovědi, které odkazovaly k syntaxi, např.: podmět, přísudek, příslovečné určení.

Následující úloha vyžadovala nejen znalosti z morfologie, ale také schopnost hlubšího vhledu do stavby věty, a to jak na rovině syntaktické, tak sémantické.

- „9.18) Vyber, ve které variantě odpovědi je slovo *kolem* příslovce.
  - a) Cesta na hřiště vede kolem naší školy.
  - b) Na chráněnou stezku s kolem nesmíš.
  - c) Šel jsem náhodou kolem.
  - d) Automobil narazil levým kolem do svodidla.“

Tabulka 12

Určení příslovce – 9. ročník

	chybně	správně
9. ročník	61 %	39 %

Úlohy na slovnědruhovou homonymii, zejména za použití lexému *kolem*, jsou v školské praxi velmi čtené. Proto bychom při ukončení uceleného cyklu základního vzdělání očekávali vyšší úspěšnost (tím spíše, že správnou odpověď lze s 25% pravděpodobností tipnout).



*Linie B Gramatické kategorie jmen, vzor a druh*

Linie se soustředila na určování gramatických kategorií a vzoru u podstatných jmen a na určování gramatických kategorií a druhu přídavného jména (6.13). Ve čtvrtém ročníku jsme zadali větu jednoduchou obsahující čtyři substantiva.

- 4.12) „Přečti si větu *Žáci asi po jednom kilometru chůže přišli na náměstí*. Vyber z ní podstatná jména a urči u nich pád, číslo a rod.“

Tabulka 13

*Určení gramatických kategorií – 4. ročník*

	identifikováno	pád	číslo	rod
Žáci	56 % (256)	49 % (88 %)	46 % (82 %)	34 % (61 %)
Kilometru	40 % (183)	13 % (33 %)	34 % (85 %)	36 % (90 %)
Chůze	17 % (78)	4 % (24 %)	15 % (88 %)	16 % (94 %)
Náměstí	54 % (247)	12 % (22 %)	49 % (91 %)	47 % (87 %)

Pozn. Relativní četnosti u pádu, čísla a rodu jsou určeny ze všech žáků, v závorce jsou pak uvedena procenta z těch žáků, kteří dané podstatné jméno správně identifikovali (jejich počty jsou uvedeny v závorce ve sloupci *identifikováno*).

Tabulka 14

*Počty správně určených gramatických kategorií – 4. ročník*

	neřešili	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
relativní četnosti (v %)	27	6	7	9	7	5	8	7	7	6	7	3	1	0
relativní kumulované četnosti (v %)	100	73	67	60	51	44	39	31	24	17	11	4	2	0

Jedná se o běžné učivo 4. ročníku, testované klasickým školským způsobem, přesto se více než čtvrtina žáků (v části určení gramatických kategorií) nepustila do řešení. Zaráží i nízká úspěšnost řešení u nominativu substantiva *žáci*, jejíž důvod zatím neumíme bezpečně interpretovat – všimněme si, že toto substantivum se chová anomálně ve všech sledovaných kategoriích, jako je třeba zcela jednoznačná kategorie čísla, a dokonce i rodu. Snad je možné, že maskulinum mohli žáci chápat genericky (tedy jako *žáci* i *žákyně*).

Srovnatelná je úspěšnost určení maskulina *žáci* a neutra *náměstí*, převaha sémantického pohledu se promítá do nízké úspěšnosti identifikace substantiva *chůže* (určováno patrně jako sloveso). Nižší úspěšnost určení pádu substantiva *náměstí* si vysvětlujeme vysokou mírou tvarové homonymie (později bude úspěšnost vyrovnána, srov. dále); podobná potíž se týká i slova *chůže* (první pád je v singuláru shodný s druhým a pátým) a týká se i slova *kilometr*

(tvar *kilometru* může být druhý, třetí i šestý pád). Z toho je patrné, že znalosti o jmenné kategorii pádu nejsou ještě bezpečně osvojeny (úspěšnost je ze jmenných kategorií celkově nejnižší).

V 6. ročníku jsme testovali znalost adjektiv. Předpokládali jsme, že problémy by mohlo činit určení druhu přídavného jména, nicméně to, že žáci byli značně neúspěšní i v samé identifikaci zřetelného tvrdého adjektiva *matematický*, pro nás bylo překvapujícím zjištěním.

- 6.13) „Přečti si větu *Je to matematická úvaha*. Vypiš z ní přídavné jméno a urči jeho pád, číslo, rod a druh.“

Tabulka 15

*Identifikace přídavného jména a určení gramatických kategorií – 6. ročník*

	neřešili	vypsali příd. jm.	pád	číslo	rod	druh	vše správně
matematická	38 %	60 % (242)	43 % (72 %)	57 % (95 %)	50 % (83 %)	6 % (10 %)	4 % (7 %)

Pozn. Relativní četnosti u pádu, čísla, rodu a druhu jsou určeny ze všech žáků, v závorce jsou pak uvedena procenta z těch žáků, kteří dané podstatné jméno správně identifikovali (jejich počet je uveden v závorce ve sloupci *vypsali příd. jm.*).

Úlohu řešilo pouze 62 % žáků, 60 % rozpoznalo přídavné jméno, 2 % žáků vypsala a určovala jiné slovo. Potíže žákům snad mohlo způsobit, že bylo zařazeno tzv. relační adjektivum,<sup>13</sup> a nikoliv kvalifikační, na něž jsou spíše zvyklí z výuky na 1. stupni.

Výsledky naznačují, že se na našich školách nepracuje s termínem *druh přídavného jména*, pravděpodobně se fragmentárně říká, že je rozdělujeme na *tvrdá, měkká a přívlastňovací*, čímž se ovšem do jisté míry brání konceptualizaci jazykového jevu.

Nižší hodnoty určení dalších mluvnických kategorií nejsou zcela jasné – lze pochopit, že si žáci neuvědomili, že adjektivum se s dominujícím substantivem shoduje v pádě, ale u jednoznačné otázky na jmenný rod si nelze dost dobře představit, jaký jiný rod než ženský mohli žáci u adjektiva *matematická* zvažovat. Nejpravděpodobněji si vůbec neuvědomili skutečnost, že i adjektiva v důsledku shody vyjadřují kategorii jmenného rodu (uvažujeme nyní pouze o žácích, kteří slovo *matematická* správně identifikovali; z nich potom rod ženský určilo 83 %).

<sup>13</sup> Relační adjektivum vyjadřuje kromě vlastnosti (kvalifikační adjektivum) i vztah k substantanci nebo ději atp., od jejichž názvů je utvořeno (Grepl et al., 1995, s. 281).

Dále jsme v 6. a 7. ročníku testovali znalost podstatných jmen (schopnost je poznat a určit kategorie); zvyšující se obtížnosti bylo dosaženo zařazením neutra *odloučení* v 7. ročníku.

- „6.14) Přečti si větu *Jeho Jasnost princ Adam se sejde se svými bratry po několika letech*. Vypiš z ní podstatná jména a každé přiřaď ke vzoru.“
- „7.14) Přečti si větu *Jeho Jasnost princ Adam se sešel se svými bratry po několika letech odloučení*. Z této věty vyber podstatná jména a každé přiřaď ke vzoru.“

Tabulka 16

*Správná identifikace podstatných jmen a přiřazení ke vzoru – 6. a 7. ročník*

	6. ročník		7. ročník	
	identifikováno	i správně vzor	identifikováno	i správně vzor
Neřešeno	38 %		22 %	
Jasnost	41 % (165)	33 % (80 %)	56 % (190)	49 % (88 %)
princ	57 % (230)	53 % (93 %)	68 % (231)	66 % (97 %)
Adam	58 % (234)	55 % (95 %)	71 % (241)	71 % (100 %)
bratry	54 % (218)	50 % (93 %)	70 % (238)	68 % (97 %)
letech	31 % (125)	14 % (45 %)	43 % (146)	23 % (53 %)
odloučení			36 % (122)	36 % (100 %)
<b>vše správně</b>	<b>8 %</b>		<b>11 %</b>	

Pozn. Relativní četnosti jsou určeny ze všech žáků, v závorce jsou pak uvedena procenta z těch žáků, kteří dané podstatného jméno správně identifikovali (jejich počty jsou uvedeny v závorce ve sloupcích *identifikováno*).

Tabulka ukazuje – v závislosti na stoupajícím procentu žáků, kteří danou úlohu řešili – i meziročníkově stoupající úspěšnost a také stoupající úspěšnost v určení vzoru u žáků, kteří správně identifikovali příslušná substantiva.

V sedmém ročníku byla pohodlně vyřešena substantiva vzoru *muž* a *pán*, menší úspěšnost u substantiva *jasnost* lze snad přisoudit domnělé interferenci s mužským rodem a s méně častým výskytem vzoru *kost*, obtížnost určení tvaru *letech* jsme předvíдали, neboť ze sémantického hlediska v nominativu v žákově idiolektu může interferovat lexém *rok*.

Všichni žáci 7. ročníku, kteří správně identifikovali neutrum *odloučení*, správně určili i jeho vzor (podobně maskulinum *Adam*). Z toho lze usoudit, že do řešení se pustili jen ti žáci, kteří si byli jisti výsledkem, a zároveň že vzor *stavení* je pro tuto věkovou skupinu již zřetelnější než v nižších ročnicích (viz i výše tab. 7). Jakmile totiž žák správně určí, že *odloučení* je podstatné jméno, určení vzoru už je velmi jednoduché. Nicméně jako celek substantivum vzoru *stavení* správně určilo pouze 36 % žáků 7. ročníku.

*Linie C Gramatické kategorie sloves*

V následujících úlohách jsme se soustředili na osobu, číslo a čas. Ve 4. ročníku byla úloha kognitivně náročnější, neboť žáci měli za úkol sloveso vyhledat, zatímco v 7., 8. a 9. ročníku pouze určovali již podtržené slovo.

V těchto ročnících jsme se také úmyslně odchyliili od školského zadání typu „urči osobu, číslo, rod“. Chtěli jsme totiž zjistit, zda žáci chápou obsah pojmu gramatická kategorie/mluvnický význam (viz RVP i ŠVP), a jsou tedy schopni uvažovat na rovině vyšší jazykové abstrakce, metalingvisticky a konceptuálně.

- „4.13) Urči osobu, číslo a čas slovesa ve větě *Odtud budou v brádku Mračín cobydup.*“
- „7.13) „Přečti si souvětí *Když všichni dospěli, rozhodli se odejít do světa.* Urči mluvnické kategorie (mluvnické významy) podtrženého tvaru slova.“
- 8.9) stejná úloha; podtrženo *dospěli*
- 9.17) stejná úloha; podtrženo *dospěli*

Tabulka 17

*Určení gramatických kategorií*

ročník	sloveso	osoba	číslo	čas	způsob	slovesný rod	vid	vše správně	správně os., čís., čas	nic správně
4. ročník	budou	30 %	33 %	37 %				24 %	24 %	60 %
7. ročník	rozhodli se	42 %	51 %	32 %	35 %			21 %	28 %	46 %
8. ročník	dospěli	38 %	51 %	31 %	23 %	7 %	1 %	0 %	24 %	46 %
9. ročník	dospěli	52 %	61 %	39 %	39 %	23 %	18 %	7 %	34 %	37 %

Ve 4. ročníku výsledek odpovídá vývojovému stadiu edukace – 60 % žáků se úlohu vůbec nepokusilo řešit, nebo uvedlo špatný výsledek. Je patrné, že se jedná o učivo příliš náročné (navzdory jeho zakotvení v RVP i ŠVP). Z řešících žáků 43 % určilo správně sloveso v určitém tvaru, 24 % všechny gramatické kategorie (což není špatný výsledek), 10 % určilo jiné slovo (nejčastěji *cobydup* – 6 % žáků), další 4 % žáků poznala sloveso, avšak bez určení.

Ve všech ročnících druhého stupně je nápadné nízké procento žáků, kteří dané úlohy řešili (v 7. ročníku neřešilo 41 %, v 8. ročníku 40 %, v 9. ročníku 37 % žáků), jež je prakticky konstantní. Na tomto čísle měl jistě podíl i zmíněný způsob našeho tázání, ale snad i postoj k danému učivu (opět usuzujeme z poznámek žáků v testech a z referencí zadavatelů).

V 7. ročníku bylo zařazeno gramaticky transparentní sloveso *rozhodli se*, a přesto se u něj vyskytuje nízké procento úspěšnosti řešení gramatické kategorie času – zdá se, že zde interferuje sémantické hledisko snad pro žáka vyplývající z daného větosledu, čili jako by se jednalo o relativní čas druhé věty ve vztahu k větě první (princové *v minulosti* dospěli *a poté*, tedy ve vztahu k předchozímu ději *v budoucnosti*, se rozhodli odejít do světa).

U těch žáků, kteří pochopili záměr otázky, vidíme i v této úloze rovnoměrné zlepšení ve všech sledovaných parametrech mezi 8. a 9. ročníkem. Ty je třeba posuzovat odděleně, neboť préteritum *dospěli* je pro analýzu náročnější než *rozhodli se* v 7. ročníku. Důvodem může být grafická podobnost, a tudíž možnost interference substantiva nebo adjektiva *dospělí*, a také nižší frekvence užívání tohoto slovesného tvaru.

Slovesný vid, kategorii velmi důležitou pro přesné a funkční dorozumívání, v 8. ročníku správně určilo 1 %, v 9. ročníku, tedy na konci základního vzdělávání, pouze 18 % žáků. Podobně nízké hodnoty spatřujeme u určení slovesného rodu.

V pátém, šestém a sedmém ročníku ještě byly zadány úlohy transformační a textové, které se soustředily na podmiňovací způsob.

- „5.13) Přečti si větu *Odtud děti budou v brádku Mračin cobydup*. Přeformuluj ji tak, aby sloveso bylo v podmiňovacím způsobu. Celou větu napiš.“

Jedná se o transformační úlohu, a to je zřejmě důvod její vysoké neúspěšnosti. Žáci v pátém ročníku jsou s podmiňovacím způsobem seznámeni jednak prakticky z učiva o druhích vět podle postoje mluvčího, jednak teoreticky při výuce slovesného způsobu. Pokud je však úloha postavena transformačně, spíše selhávají. Žákovská řešení ilustrují jinak dobré předpoklady k pochopení jazykového jevu, a také interferenci učiva 2. ročníku o tzv. větách přacíh, jež mohou být někdy ztvárněny pomocí kondicionálu, což prozatím žáci nereflktují: „*Kéž odtud budou v brádku Mračin cobydup!*“, příp. „*Snad odtud budou v brádku Mračin cobydup!*“

- „6.12) Připomeň si tuto část úvodního textu: „*A já tě budu navštěvovat v tento den každý rok,*“ *chtěl otce potěšit* Emil. *Starý král smutně zvolal: „To bych vás už ale pobromadě nikdy neuviděl!“ Najdi sloveso v podmiňovacím způsobu a celé je napiš.“*
- 7.12) stejná úloha

Tabulka 18

*Vytvoření a identifikace podmiňovacího způsobu*

	chybně	správně
5. ročník	78 %	22 %
6. ročník	86 %	14 %
7. ročník	78 %	22 %

Vysoká neúspěšnost je přinejmenším v 7. ročníku hodna pozornosti. Důvody neúspěchu lze vidět dva: vadit může skutečnost, že mezi tvarem plnovýznamového slovesa a kondicionálovým tvarem *bych* stojí další větné členy, vadit může i pokyn *napiš je „celé“*. Žáci často volili varianty „neviděl bych vás“, čili započítali i zájmeno, nebo pouze „bych“ (selhávalo tedy jejich morfologické povědomí o vlastnostech slovesa).

### Diskuse limitů výzkumu

Naše závěry o žákovských znalostech české morfologie se opírají o kvantitativní analýzy výsledků vybraných testových úloh. Kvantitativní výsledky o úspěšnosti žáků je potřeba číst obezřetně z několika důvodů, které byly shrnuty v naší předešlé studii (Chvál & Šmejkalová, 2018). Zde uvedeme pouze jejich stručnější verzi. Limity vyslovovaných závěrů se týkají zejména organizace výzkumu a shromažďování dat:

1. Výzkumný vzorek není reprezentativní z hlediska žáků základních škol v České republice, neboť jej tvořili výhradně žáci pražských základních škol. Z různých výzkumů testování žáků (mezinárodní výzkumy PISA, TIMSS, testování ČŠI, Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání) vychází vždy výsledky žáků z Prahy nad průměrem žáků z celé České republiky (viz naposledy Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2017, kde průměrný výsledek uchazečů o osmiletá gymnázia je v Praze lepší než v celé ČR přibližně o 6 % bodů v češtině a 7 % bodů v matematice; srov. již dříve ČŠI, 2014). Zdůvodňováno je to zejména sociokulturní skladbou rodičovské populace.
2. Náš výzkum není longitudinální a navíc naprostá většina analyzovaných úloh byla ve vyšších ročnících zadávána se vzrůstající obtížností. Proto výsledky není možné interpretovat z hlediska „vývoje znalostí“. S jistou dávkou opatrnosti lze předpokládat, že kognitivní potenciál žáků 4. a 5. ročníků testovaných škol je srovnatelný, podobně tak žáků 6. a 7. ročníků a žáků 8. a 9. ročníků. Mezi 5. a 6. ročníkem někteří žáci odcházejí na osmiletá gymnázia, mezi 7. a 8. ročníkem ještě odchází menší procento žáků na šestiletá gymnázia. Tyto přestupy se uskutečňují v Praze ve větší míře než v jiných městech České republiky. Pokles úspěšnosti v řešení úloh zejména mezi 5. a 6. ročníkem ZŠ může být v našem vzorku dán i tímto důvodem. Navíc je potřeba brát zřetel i na vlastní zadání úloh a konkrétní ztížení kognitivní náročnosti mezi jednotlivými ročníky.
3. Test byl konstruován jako rozlišující, proto byl pro žáky neobvykle obtížný. Bylo tomu tak jednak proto, aby dobře plnil třídící funkci při rozřazování žáků pro hlavní výzkum grantového projektu, jednak pro to, že

nás zajímalo, jak si žáci s obtížnými úlohami poradí. Lze předpokládat, že pokud by byly zadávány jednodušší úlohy např. z příslušných učebnic, výsledky by byly příznivější.

### Závěr

Výsledky našeho testování zaměřeného na morfologický rozbor prostřednictvím rozsáhlého vzorku 1609 žáků základních škol ukázaly limity žáků v této oblasti. 60 % žáků čtvrtého ročníku neumí určit ani jednu gramatickou kategorii slovesa včetně slovesného času. 40 % žáků 6. ročníku neidentifikuje přídavné jméno v jednoduché větě o čtyřech slovech. 86 % žáků šestého a 78 % žáků sedmého ročníku nedokáže ve větě identifikovat sloveso v podmiňovacím způsobu. 23 % žáků 8. ročníku není s to v zadaném textu nalézt ani jedno zájmeno. 37 % žáků na konci základního vzdělávání nedokáže určit ani jednu gramatickou kategorii slovesa, jen 18 % rozpozná slovesný vid. A ve výčtu bychom mohli pokračovat.

I přesto se potvrdil náš předpoklad, že úspěšnost v „školsky“ zadaných úlohách z morfologie bude vyšší než úspěšnost v řešení problémových úloh ze syntaxe (Chvál & Šmejkalová, 2018), a to zejména v těch úlohách, které setrvávají na *určování* (pokyn *určí*). Jakmile jsou však úlohy zaměřeny jen trochu jinak a náročněji (*najdi a vypiš*), úspěšnost řešení klesá. To lze doložit např. na úloze 7.13, v níž 35 % žáků správně určilo slovesný způsob slovesa *rozhodli se*, čili je patrné, že zadání rozuměli. Jakmile však měli titíž žáci vyřešit úlohu *najdi sloveso v podmiňovacím způsobu a celé je napiš* (7.12), úspěšnost klesá na 22 %. Možná z tohoto výsledku lze vyvodit i vyšší náročnost při operacionalizaci podmiňovacího způsobu.

Avšak i v těch úlohách, které byly v obou našich studiích uvozeny pokynem *určí*, jsou výsledky z morfologie úspěšnější než ze syntaxe. To lze velmi dobře ukázat na oblasti učiva, která je stabilní součástí kurikula už od 1. stupně ZŠ, a sice na určení podmětu a přísudku, vyjádřených nejčastěji podstatným jménem a slovesem. V žákovských řešeních úloh 6. a 7. ročníku (tvarosloví) a 8. a 9. ročníku (syntax) bývá podstatné jméno a sloveso v základní skladební dvojici ze všech slovních druhů určováno s nejvyšší procentuální úspěšností, stejně tak jako podmět a přísudek mezi ostatními větnými členy (6. ročník: podstatné jméno určeno s úspěšností 76 %, sloveso 73 %, 7. ročník: 76 %, 74 %; naproti tomu ještě v 8. ročníku podmět 52 %, přísudek 50 %; 9. ročník: 67 %, 64 %). Je evidentní, že navzdory pevnému určení slovního druhu je povědomí o jeho funkci při výstavbě věty nižší.

Podobně nízká je žákova konceptualizace kategorií „slovní druh“ nebo „gramatické kategorie“. Je patrné, že tato problematika je vyučována fragmentárně a atomárně, aniž by došlo k vytvoření zastřešujícího konceptu.

Pokud spojíme výsledky obou našich studií, je interpretace výsledků v syntaxi o to průkaznější: „Morfologické prostředky se uplatňují v rovinně usouvztažňovací, tedy při výstavbě věty, a proto při jejich určování ze vztahů ve větě vycházíme. Učíme morfologii jako prostředku syntaxe“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 110). Jinými slovy – pojednáváme o spojitých nádobách, kdy znalost jedné disciplíny podmiňuje znalost druhé.

Výsledky našeho testování v komparaci s úvodní teoretickou pasáží navíc mohou opravňovat k otázce, zda současná vyučovací perspektiva, založená převážně na morfologické analýze, vede nejlépe k rozvoji *schopnosti mluvího rozlišit správně utvořené slovní tvary od nesprávně utvořených, ke schopnosti posoudit jejich vhodnost a ke schopnosti vytvářet nové věty (výpovědi) nejen tvaroslovně korektní, nýbrž i s odpovídajícím komunikačním účinkem* (volně dle Turbová, 1988, s. 236). Nám z pozice autorů je blízká myšlenka, že žák musí příslušné intencionální jednání (v našem případě vytvořit tvaroslovně korektní větu) nejenom umět, nýbrž o něm i něco vědět: „Dokládá to letitá tradice výuky rodného jazyka, v němž lingvistické znalosti o gramatice jsou stěží odmyslitelné od korektního užívání gramatiky“ (Slavík et al., 2017, s. 191). Na pozadí dříve jmenovaných zahraničních výzkumů i našich výsledků však nemůžeme smlčet, že právě citovaná teze je v současnosti relativizována (viz i dřívější úspěchy gramatického vyučování u nás, cca v letech 1900–1940).

Testování přineslo i dílčí poznatky. Sami žáci nás většinou mimoděk upozorňují na některé problémy, které jsou v didaktice jazyka již dlouhodobě diskutované. Tak například odpovědi „příslovec“ (byly uznány jako správné) nebo „příslovní“ (uznány nebyly) bychom mohli pokládat za kuriozitu, pokud by neotevíraly širší (a v didaktice dobře známý) problém matoucí kumulace termínů s náslovným *p-*, druhdy pocházejících už od P. J. Šafaříka.

Podobně jsme znovu ukázali, že v žakovských uvažováních převládá hledisko sémantické (*jednotlivý* je pokládáno za číslovku, *sepisování* za sloveso), zatímco povědomí o gramatických vlastnostech je nižší, což svědčí o rozvinutém smyslu žáků pro jazykový význam a jejich otevřenosti pro sémantickou stránku jazyka. Toho by mělo být v jazykovém vyučování jednak využíváno, ale jednak by to mělo být vnímáno i jako významných prediktor (v kladném i záporném slova smyslu) vyučování gramatického.

### Diskuse výsledků

Již více než 70 (evidovaných) let mají čeští žáci problémy s *určováním* slovních druhů a gramatických kategorií. Vykazovali problematické výsledky ve starších výzkumech M. Čechové, vykazují problematické výsledky v současných výzkumech (jmenované – Adam, 2017/2018, 2018; Sojka & Janovec, 2015/2016), vykázali problematické výsledky i v našem testování.



*Určování* přitom tvoří významnou složku školní klasifikace, a to navzdory skutečnosti, že neexistuje rozsáhlejší výzkumná evidence potvrzující přímou souvislost mezi dovednostmi morfologického *určování* a kvalitou komunikační kompetence jedince (ale ani výzkumná evidence, která by přímou souvislost mezi dovednostmi morfologického *určování* a kvalitou komunikační kompetence *vylučovala*). Připouštíme navíc, že schopnost morfologického rozboru je význačnou součástí kognitivního vyučovacího cíle, k jehož zpochybnění dosud rovněž neexistuje výzkumně podložené oprávnění.

Můžeme vycházet pouze z výsledků zahraničních výzkumů: „Doposud žádný výzkum – ani v ČR, ani ve světě – zřetelně neprokázal, že by **tradiční** mluvnické vyučování (úkoly typu *urči, vyhledej, podtrhni, označ, pojmenuj, zařad* apod.) přinášelo jakékoliv pozitivní výsledky [...] a že by se jakkoliv kladně odráželo v rozvoji komunikačních dovedností žáků (psaní – pozn. aut.)“ (Štěpáník, 2018/2019, s. 216–217). Metody výuky gramatiky ve světě se proto odklánějí od logicko-analytických metod, mezi něž postup *určování* náleží. K diskusi tedy předkládáme dvě možná řešení, která prezentujeme jako krajní, u vědomí toho, že **mezi oběma možnostmi může být široká škála kompromisů**:

- a) navzdory mezinárodním výzkumům setrvat u domácí tradice, respektovat i nadále morfologické analýzy (*určování*) jako klíčovou součást jazykového vyučování, a potom ovšem věnovat všestrannější pozornost jejich nácvičku (a motivaci k němu) včetně dalšího propracování určovacích algoritmů (srov. např. pro morfologickou analýzu jmen; Adam 2017/2018), a odůvodnění jejich efektivity v současné, komunikačně orientované výuce;
- b) těžiště morfologické výuky přesunout od rozborových metod k žákově produktivní práci s textem a základní poznatky pak zavádět do výuky příležitostně při poznávání funkce jazykového prostředku pro vyjádření komunikačního záměru, tedy chápat „jazykové cvičení“ v kontextu procesů tvorby, komunikování a řešení učebních úloh, s důrazem na tvorbu jako způsob poznávání (Slavík & Šmejkalová, 2016).

Možnost b) se neobjevuje v jazykovém vyučování zdaleka poprvé a vyžaduje zodpovědný a fundovaný přístup, neboť s sebou většinou nese redukci učiva. Jeden z příkladů nalézáme např. v 60. letech 20. století: „Poslední osnovy [znamenal]y povážlivé snížení náročnosti učiva. [...] V mateřském jazyce [...] projevilo se to ne tak úsilím o zkvalitnění vyučovacího postupu, jako často mechanickou a neuváženou redukcí učiva, popř. přesouváním jeho náročnějších složek do vyšších ročníků, zplošťujícím zjednodušováním a celkovým snižováním požadavků. Výsledkem je dnešní disproporce mezi rozsahem učiva, jeho náročností a obtížností v jazykové složce předmětu český jazyk a v některých předmětech jiných, např. v biologii, fyzice, dějepise“ (Daneš et al., 1967, s. 66).

Tento negativní dopad by nemusel nastat, pokud by se změny v kurikulu činily uvážlivě a s promyšlením jejich důsledků. Ukázali jsme např., že žáci

nedokáží v textu identifikovat zájmeno *svůj*. Pěstování schopnosti rozlišovat rozdíl mezi užitím zájmena *svůj* a jeho konkurentů přitom náleží k funkčně úspěšnému a zejména významově přesnému vyjadřování, viz příklad: „Policie podezírala dva české potápěče z vraždy jejich kolegy. // Policie podezírala dva české potápěče z vraždy svého kolegy“ (Pravdová et al., 2014, s. 385).

To je jedna z oblastí, kdy se jazykové vyučování neobejde bez faktických znalostí a používání metajazyka, totiž abychom se efektivně a na určité pojmoslovné úrovni uměli domluvit na tom, „jak by bylo možno myšlenku vyjádřit výstižněji“. Výuka (morfologického) metajazyka v tomto pojetí by mohla být vystavěna odstupňovaně, aby se morfologické termíny postupně rozkrývaly jako funkční k efektivní zkušenostní komunikaci žáků.

Na druhou stranu jsme ukázali možnosti, které může přinášet výuka jazyka pro rozvoj abstraktního přemýšlení. Uvedme opět příklad: u žáků sledujeme dobrou úspěšnost v určení slovního druhu a vzoru běžných podstatných jmen (vzory *pán, muž*). Méně úspěšní jsou žáci v případě substantiv, nad nimiž je třeba více přemýšlet (trénink myšlení), a to přesto, že k vyřešení úlohy vede obdobný algoritmus (*jasnost, chůze* apod.).

Další možný přístup k výuce na příkladu slovního druhu částice nabídl např. L. Janovec s P. Sojkou (2015/2016, s. 82): „Ačkoli by se mohlo zdát, že poučení o částicích představuje v rámci dnešní, komunikačně orientované jazykové výchovy okrajový problém, podle našeho názoru tomu tak není. Vždyť má-li některý slovní druh navýsost komunikační charakter, pak jsou to právě částice. Nemá zajisté smysl zatěžovat žáky zbytečně podrobnou klasifikací a terminologií, co však jistě smysl má, je představit žákům částice jako slovní druh, který umožňuje uživateli jazyka promítnout do mluvených či psaných projevů svůj postoj ke komunikační situaci a zároveň jemně modifikovat smysl konkrétní výpovědi.“

Ani gramatické kategorie, jež byly předmětem našeho testování, nejsou jevem, který by v jazyce existoval pouze objektivně a nezávisle na uživateli. Cílem výuky by mělo být, aby si žáci uvědomili, že jsou to oni jako uživatelé jazyka, kdo rozhoduje o funkci a užití jazykového prostředku v komunikaci (za gramatickou kategorii s výslovně komunikačním účinkem lze pokládat např. slovesný způsob jako prostředek k vyjádření subjektivní a objektivní modalit). A sem znovu patří podmínka chápání učební úlohy jako tvůrčího procesu zakotveného v socio-kognitivních předpokladech, socio-kulturním kontextu vztahů a jim odpovídajícím komunikačním záměrům (Slavík & Šmejkalová, 2016).

Uvažujeme tedy o osvojování podstaty morfologických jevů tak, aby byly vytěžovány (a následně osvojovány) samými žáky a za pomoci učitele při produktivní i receptivní práci s komunikáty, jež jsou žákům blízké (jak je známo např. z polské didaktiky jazyka).

Na podporu našich úvah připomínáme anketu (o níž již mnohokrát dříve), kterou před sto lety uspořádal pedagogický časopis *Střední škola* (Redakce časopisu *Střední škola*, 1923), když požádal padesát spisovatelů, aby se vyjádřili, co jim škola dala pro jejich sloh. Reakce oslovených byly z velké části negativní (Antonín Sova, Jirí Mahen, Martin Kukučín, Petr Bezruč, Karel Václav Rais, Arne Novák, František Xaver Šalda, Karel Matěj Čapek-Chodaj.). Přesto redakce dospěla k závěru, podloženému např. názorem Karla Čapka, že škola na slohový rozvoj působit může, např. pěstováním smyslu pro přesný a přiléhavý výraz nebo pěstováním „lásky k formě“.

Bylo by inspirativní dotázat se padesátky současných osobností rozličných profesí, jaké jsou jejich znalosti z oblasti morfologie češtiny, totiž ty znalosti, které byly předmětem našeho výzkumu, a které z nich by pro výkon své profese nemohli nikdy postrádat.

Takové šetření by jistě bylo pouze podkladem k zodpovědnému rozhodování o rozsahu (a metodách) učiva morfologie (a širěji gramatiky) na základní i na střední škole. Zásadnější argumenty by mohl přinést empirický výzkum, jehož cílem by bylo hledání souvislostí mezi osvojením faktických poznatků z gramatiky a kvalitou komunikační kompetence, jenž v České republice dosud neexistuje. Takový výzkum pokládáme s ohledem k neuspokojivým výsledkům vyučování za nezbytný a mohl by mít opodstatněné ambice vřadit se do mezinárodních výzkumů na toto téma, jež byly představeny v teoretické části studie.

### Poděkování

Za podstatné konzultace k morfologické problematice i k precizaci v článku uvedených myšlenek děkují autoři PhDr. P. Sojkovi, Ph.D., z katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

### Literatura

- Adam, R. (2017/2018). Postup při morfologickém rozboru jmených tvarů. *Český jazyk a literatura*, 68(2), 222–229.
- Adam, R. (2018). Určování morfologických kategorií jmen: Sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 10(1), 13–30.
- Awramiuk, E., & Szymańska, M. (2019). Grammar education at the turn of the millennium: The case of Poland. Contribution to a special issue What is Grammar in L1 Education Today? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–30.
- Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), 227–242.

- Camps, A., & Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to teaching of writing in Spain: A case study. Contribution to a special issue What is Grammar in L1 Education Today? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–36.
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (2017). *Jednotná přijímací zkouška 2017. Analýza uchazečů o studium na SŠ a jejich výsledků*. Dostupné z <http://www.cermat.cz/souhrnne-zpravy-1404035454.html>.
- Cvrček, V. (2008). *Regulace jazyka a koncept minimální intervence*. Praha: NLN.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČŠI (2014). Závěrečná zpráva z výběrového zjišťování výsledků vzdělávání žáků 2014. Dostupné z [http://www.csicr.cz/html/VZVZ\\_2014/flipviewerexpress.html](http://www.csicr.cz/html/VZVZ_2014/flipviewerexpress.html)
- Daneš, F. (1967). Vyučování mateřskému jazyku na našich školách. *Naše řeč*, 50(2), 65–77.
- Ertl, V. (1928). Mateřský jazyk a střední škola. *Naše řeč*, 12(3), 49–62.
- Eurydice. (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brusel: Eurydice.
- Funke, R. (2018). Working on grammar at school: Empirical research from German-speaking regions. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1–39.
- Grepel, M. (2003). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hájková, E. (2012). Vytváření morfologické kompetence žáků na ZŠ. *Didaktické studie*, 4(1), 37–41.
- Chráška, M. (1999). *Didaktické testy*. Brno: Paido.
- Chvál, M., Procházková, I., & Straková, J. (2015). *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Hodnoceni-vysledku-vzdelavani-didaktickymi-testy>
- Chvál, M., & Šmejkalová, M. (2018). Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 23(1), 105–134.
- Klímovič, M. (2019). Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu. In S. Štěpáník (Ed.), *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (72–87). Praha: Karolinum.
- Liptáková, E. (Ed.). (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017\\_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf)
- Nupponen, A.-M., Jeskanen, S., & Rättyä, K. (2019). Finnish student language teachers reflecting on linguistic concepts related to sentence structures: Students recognising linguistic concepts in L1 and L2 textbooks. Contribution to a special issue What is Grammar in L1 Education Today? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–25.
- Pieniżek, M., & Štěpáník, S. (Eds.). (2016). *Teaching of national languages in the V4 countries*. Praha: Univerzita Karlova.
- Pravdová, M. & Svobodová, I. (Eds.). (2014). *Akademická příručka českého jazyka*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rättyä, K., Awramiuk, E., & Fontich, X. (2019). What is grammar in L1 education today? Introduction to a special issue What is Grammar in L1 Education Today? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1–8.
- Redakce časopisu Střední škola. (1923). Anкета o slohovém výcviku na škole střední. *Střední škola*, 3, 49–58, 97–105, 167–171, 204–213.

- Rijt, J. van, Wijnands, A., & Coppen, P.-A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. Contribution to a special issue What is Grammar in L1 Education Today? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–28.
- Růžičková, D. (n. d.). *Přehled podkladů k revizi ICT kurikula*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/4208/>
- Sigmundová, A. (2019). *Čtení s porozuměním jako předpoklad úspěšné strategie řešení slovních úloh v matematice*. Praha: Univerzita Karlova.
- Slavík, J., & Šmejkalová, M. (2016). K pojetí didaktiky českého jazyka jako vědecké disciplíny. *Studie z aplikované lingvistiky*, 7(1), 111–120.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sojka, P., & Janovec, L. (2015/2016). Částice a jazykové mýty. *Český jazyk a literatura*, 66(2), 76–83.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – Úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2018). Jakou češtinu se učí čeští žáci v hodinách českého jazyka? O tzv. školské češtině. In O. Bláha (Ed.), *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018* (318–326). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Štěpáník, S. (v tisku). *Between grammar and communication: Teaching L1 in the Czech Republic and England*.
- Štěpáník, S. (2018/2019). Kognitivně-funkční princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 69(5), 214–223.
- Turbová, M. (1988). K pojmům kompetence – performance (K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů). *Slovo a slovesnost*, 49(3), 235–247.
- Ústav pro jazyk český, Akademie věd České republiky (n. d.). *Internetová jazyková příručka*. Dostupné z <http://prirucka.ujc.cas.cz/>
- Vondrová, N. (Ed.). (v tisku). *Matematická slovní úloha: mezi matematikou, jazykem a psychologií*. Praha: Karolinum.

### **Kontakt na autory**

Martina Šmejkalová

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: [martina.smejkalova@pedf.cuni.cz](mailto:martina.smejkalova@pedf.cuni.cz)

Martin Chvál

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: [martin.chval@pedf.cuni.cz](mailto:martin.chval@pedf.cuni.cz)

### **Corresponding authors**

Martina Šmejkalová

Department of Czech Language and Literature, Faculty of Education, Charles University

E-mail: [martina.smejkalova@pedf.cuni.cz](mailto:martina.smejkalova@pedf.cuni.cz)

Martin Chvál

Institute for Research and Development of Education, Faculty of Education, Charles University

E-mail: [martin.chval@pedf.cuni.cz](mailto:martin.chval@pedf.cuni.cz)