

5.1 Kazuistika 1: Základní skladební dvojice

5.1.1 Anotace

5.1.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z vyučovací hodiny ve 3. ročníku ZŠ. Učitelka navazuje na předchozí hodinu, v níž byl exponován pojem *základní skladební dvojice*. Požaduje po žácích, aby zopakovali postup identifikace základní skladební dvojice (*nejprve najdeme sloveso a označíme ho vlnovkou, poté podmět, ten podtrhneme rovnou čarou; podmět se vyhledává tak, že se ptáme kdo dělá? např. Kdo maluje? Kdo kreslil? Kdo píše? atd.*). Daný postup nyní procvičuje na příkladech vět napsaných na tabuli, žákům poskytuje čas na samostatnou práci. Na dotaz jednoho z žáků, zda mají opisovat celé věty, učitelka zpřesňuje, že požaduje vypsání pouze základních skladebních dvojic, nikoli přepis celých vět. Poté přechází ke kontrole úlohy, první z nalezených skladebních dvojic je *mořeplavci objevili*. Vzniká diskuse o tom, zda rozhoduje pořadí členů (*mořeplavci objevili* či *objevili mořeplavci*), učitelka reaguje, že je pro ni podstatné, „aby tam byla celá ta dvojice“. Přepis v této části je diskusí nad druhým příkladem z úlohy.

Učivo základní skladební dvojice tvoří fundament výuky skladby na 1. stupni ZŠ a její abstrahování se opakuje ve všech následujících vzdělávacích obdobích. Pro žáky primární školy představuje vůbec první syntaktický poznatek. Základní skladební dvojice bývá v praxi často definována jako dvojice podmětu a přísudku, které „k sobě [...] nerozlučně patří a nemohou bez sebe být, tak aby měly dvojici“ (B14). „Tvoří nerozlučnou dvojici. Respektive, dá se rozloučit, ale změní to pak ten smysl. A my budeme koumat, budeme je hledat, protože v každé větě je vždycky. Pokud tam není... Samozřejmě že existují výjimky, ale v devadesáti procentech všech vět

je vždycky jedno sloveso. A my koumáme, už hledáme tu dvojici, kdo dělá to, co je uvedeno, to jaké, ta činnost. To budeme teď kon dělat. A my se budeme učit ptát, abychom zjistili, kdo je tím podmětem v té větě a kdo je tím přísudkem, protože v knize, když otevřete, tak málokdy najdete věty *víly výskají, ale už tam budou mladé, tenké, pružné víly na paloučku za lesem výskají radostí*“ (B15).

Opodstatnění učiva o základní skladební dvojici tkví mj. v konsekvencích pravopisných při psaní příčestí činného. Zásadní problém u učiva o základní skladební dvojici lze spatřovat ve dvou hlavních faktorech:

- (1) Koncept zpochybňuje žákův jazykový prekoncept gramaticky správné české věty na všech úrovních jeho struktury: jazykového rozumu, jazykového citu i jazykového jednání (srov. Štěpáník & Slavík, 2017, s. 61). Zanedbává se sémantika, valenční potenciál slovesa. Důsledkem toho je deformované chápání věty a konstrukce defektních slovesných tvarů (srov. zde *Marta usmála*) nebo pochybování o tom, jak (ne)může jednotka *mořeplavci objevili* dávat smysl.
- (2) Již ve 3. ročníku ZŠ začíná „preparování“ věty na nejmenší možné jednotky, čímž je kontradiktován dynamický řečový vývoj dítěte mladšího školního věku a již v tak útlém věku dítěte je narušeno jeho přirozené vnímání jazyka, respektive uvažování o něm. Výuka syntaxe následně koncepčně připomíná gramaticky pojatou výuku pro cizince – od základní skladební dvojice se postupuje k dalším větným členům, čímž se má za to, že se žáci učí vytvářet věty, v 8. ročníku následně přecházejí do souvětí. Rodilý mluvčí se však vytvářet věty a souvětí učit nemusí (srov. výše).

5.1.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitelka připomíná algoritmus pro identifikaci základní skladební dvojice (sloveso jako přísudek, podmět jako odpověď na otázku *Kdo dělá?*; grafické zaznačení – vlnovka a rovné podtržení).

Část 2

Samostatná práce žáků s větami na tabuli (přibližně 7 minut).

Část 3

Kontrola úlohy, první skladební dvojice *mořeplavci objevili*, druhá skladební dvojice *Marta (se) usmála*.

Ukázka 19. Přepis části vyučovací hodiny: základní skladební dvojice.

U: Tak to zkuste vykoumat, jak vám to půjde, ano? Pro mě je podstatné, aby tam byla celá ta dvojice. A jak vám to půjde líp. Tak z druhé věty, Lenko, na co jsi přišla?

Ž: *Marta usmála*.

U: *Marta usmála*. Souhlasíte?

ŽŽ: (vykřikují přes sebe) *Se. / Marta se usmála*.

U: *Marta usmála*. Mluvit masabob.

Ž: Pani učitelko, takže tam vždycky musí být to *se*?

U: No.

Ž: Já jsem právě nevěděl, že tam může být, to jsem právě...

U: No, tak co myslíte?

Ž: Asi jo.

U: *Marta usmála*... To se k tomu samozřejmě patří. Musí to dávat smysl, vždycky to musí dávat smysl.

Ž: *Mořeplavci objevili* nedává smysl. [...]

U: Někdy jsou věci, které se musíte naučit, jako když bičem mrská a... Ale i tak myslím, že o tom musíte přemýšlet. Ale zrovna tahleta část češtiny, tahle část češtiny vyžaduje, abyste přemýšleli, abyste to vymysleli správně, abyste věděli, jak se zeptat, a to se nedá naučit, jako že vám řeknu takhle, takhle, takhle a teď dojdete k tomu. Em, možná to jde třeba při sčítání dvojciferných čísel pod sebou, ale tady vždycky záleží na tom, aby vy jste se uměli zeptat správně a někdy to chvíli trvá, než na to člověk přijde, takže se musíte třeba zeptat jinak, jo? *Usmála* se je zvrtné sloveso a to se a to, ta část tam, to se potřebuje, protože *usmála* se nefká. Vždycky tam je to *se*, a když tam je, tak se drží za ruku a drží se za ruku vždycky a nepustí se, ano? Nebo je to ocásek nebo prostě je to nedílná součást, která tam to zvrtné sloveso potřebuje. Jinak není tak pěkné, i když rozumíte významu, ale my, nám nestačí rozumět významu, my už píšeme krásně česky a chceme, aby to hezky vypadalo. A vás samotné by to zarazilo, kdyby tam to se nebylo, ano? Takže některá slovesa nejsou zvrtná, stačí mi jedno slovo, a některá slovesa mě tam trošičku matou tím, že vlastně v tom okamžiku už to není dvojice, ale vlastně trojice, že jo?

Ž: A někdy i čtyř.

U: Ale ten přísudek může být složený ze zvrtného slovesa, on může být ještě složený dokonce z něčeho dalšího a na to určitě v textu zase někdy narazíme, ale já vám je zatím tajím,

ty složitosti. Ale první složitost, která se vyskytla, je, že pokud je to sloveso zvrtné, tak tam musí mít u sebe to *se*. Napadá vás ještě jiné zvrtné sloveso, které vždycky drží za ruku se?

Ž: *Usmál se.*

U: *Usmát se, najít se, utopit se. A musí to být jenom se? Napadlo by vás ještě.*

ŽŽ: (vykřikují přes sebe) *Je. / Na. Na. Na.*

U: *Na. Se slovesem řekni.*

Ž: *Na krajinu se sneslo.*

U: *A jak je celé to sloveso?*

Ž: *Se sneslo.*

U: *Ty jsi říkal na...*

Ž: *Tak nic.*

(B3)

5.1.2 Analýza

5.1.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

V popsané výukové situaci dochází k tomu, že žákyně doslovně aplikuje význam slova *dvojice*, kterému rodilý mluvčí češtiny běžně rozumí jako spojení dvou osob, věcí či jevů pohromadě (srov. též definice v *SSČ* a *SSJČ*). Proto u základní skladební dvojice *Marta se usmála* vynechává volný morfém *se*, ačkoli ten je „pevnou částí slovesa, pouze formálně oddělenou“ (Čechová et al., 2011, s. 224); nejde tedy o samostatné zájmeno – učitelka celou dobu adekvátně hovoří o „zvrtném slovesu“ a *se* označuje za „(nedílnou) (sou)část slovesa“, které se „drží za ruku a nepustí se“ – i když je sporné, nakolik taková vysvětlení s tak složitou terminologií dítěti ve 3. ročníku slouží k porozumění obsahu.

Problém, který toto uvažování dítěte-rodilého mluvčího demonstruje, je dalekosáhlý: zatímco dítě-rodilý mluvčí nikdy spojení *Marta usmála* v reálné komunikaci nepoužije, protože implicitně ovládá sloveso *usmát se* jako celek, školní výuka, která postupuje nikoli sémanticky, ale formálně, vede k tomu, že dítě-rodilý mluvčí sémantický aspekt přestává brát v úvahu a tvoří defektní konstrukci, aby splnil zadání školního vyučování. Vezme-li do úvahy model Wijnands(ové) (s. 76), výuka probíhá ve stadiu předreflexivních funkcí a deduktivního sběru poznatků, ačkoli žáci-rodilí mluvčí formy ovládají a běžně je užívají a z průběhu výukového dialogu je zřejmé, že jsou schopni o jejich sémantice uvažovat (viz dále).

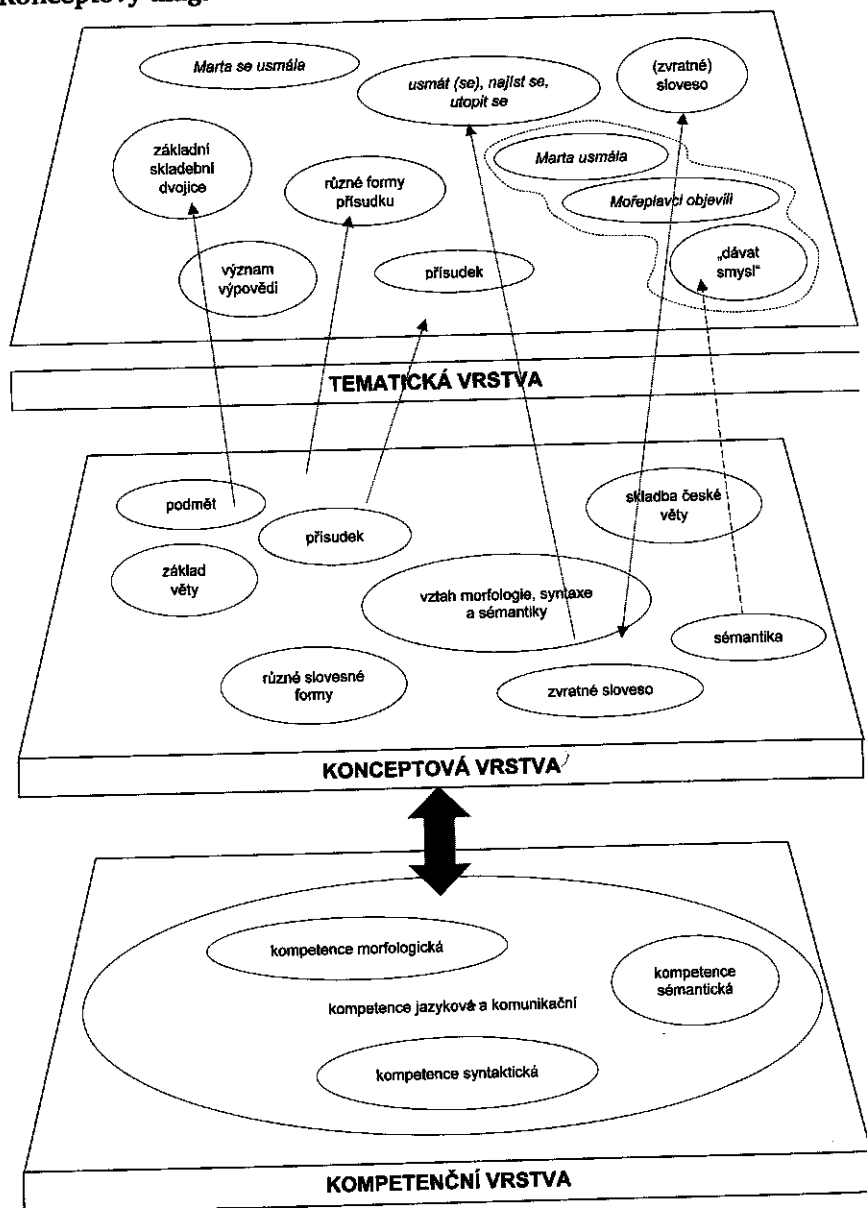
Vysvětlení učitelky jsou obsáhlá, avšak na sémantiku se nesoustředí – tím, že ulpívají především na formě, učivo dostává podobu faktů k zapamatování. V konceptovém diagramu toto reflektuje přerušovaná čára propojení mezi sémantikou a „dávat smysl“ – učitelka sice apeluje na „smysl“, ale činí tak pouze ve spojení s obsahem učiva, tj. základní skladební dvojicí, nikoli s významem spojení, které takto vznikne. Vysvětlení, které by bylo možné považovat za akcentující význam („Musí to [základní skladební dvojice – pozn. S. Š.] dávat smysl, vždycky to musí dávat smysl“) nelze chápat jako adekvátní, protože sám koncept základní skladební dvojice je konceptem formálním. Učitelka tedy apeluje na hledání významu, ale vztažením tohoto apelu k základní skladební dvojici význam popírá, což dokazuje trefná poznámka žáka („*Mořeplavci objevili nedává smysl.*“) k předchozímu příkladu, u něhož dítě demonstruje svou implicitní znalost valence (v příkladu *Mořeplavci objevili* je zanedbáno obligatorní pravovalenční doplnění slovesa *objevit*).⁸⁹ Touto poznámkou narušuje vysvětlení učitelky, ta se proto následně uchyluje k direktivnímu řešení, čímž výuka směřuje do nejnižších pater kognitivní náročnosti a padá do formalismu, neboť nijak neadresuje logické uvažování dítěte-rodilého mluvčího o jazyku.

Ze závěrečného dialogu, kdy se učitelka žáků ptá na další „nedílné součásti slovesných tvarů“ (parafrázuji) a jeden z žáků navrhuje předložku *na*, zřetelně vysvětluje, že žák – zvláště na 1. stupni ZŠ – vnímá jazyk jako komplex, nikoli jako abstrakci. Přestože předložku přirozeně připojuje k podstatnému jménu, na teoreticky položenou otázku je schopen odpovědět, že je součástí slovesa (což by v případě jiného slovosledu vytvořeného fragmentu věty, tedy *sneslo se na krajinu*, mohlo objasnit motivaci k takové domněnce).

K problému základní skladební dvojice viz ještě dále kazuistika 2.

⁸⁹ Můžeme se pouze domnívat, nakolik tato situace ukazuje na problémy v učitelčině znalosti obsahu, tj. oborové znalosti v oblasti valenční syntaxe. Ještě i dnes může být valenční syntax v některých učitelkých programech připravujících budoucí učitele 1. stupně ZŠ i oboru ČJL pro vyšší stupně spíše na okraji zájmu, starší generace učitelů se s ní v přípravném vzdělávání nesečkala vůbec. Podstatou výuky valenční syntaxe v základních a středních školách je např., aby si žáci uvědomovali přísudek jako konstitutivní člen české věty a aby chápali, že *verbum finitum* na sebe váže určité obligatorní pozice, jež musejí být ve větné struktuře obsazeny, aby byla gramaticky v pořádku. Praktické využití znalosti valenční syntaxe ze strany učitele, a to již 1. stupně ZŠ, vidíme v analyzované výukové situaci.

Konceptový diagram 1



5.1.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Identifikace základní skladební dvojice (jako spojení podmětu a přísudku) je učivo, které se považuje za základ výuky syntaxe na 1. stupni ZŠ, a to především ve vazbě na syntaktický pravopis. Její určování se však (jak o tom svědčí i výukové situace analyzované v této knize) objevuje jako základ větného rozboru i ve vyšších ročnících, a to dokonce i na střední škole.

Z hlediska alterace za stěžejní považují dva principy:

- (1) V zájmu posílení komunikační, respektive sémantické orientace výuky češtiny (která mj. rovněž lépe odpovídá žákovu přirozenému vnímání jazyka a uvažování o něm) je třeba posílit valenční přístup k poznávání syntaxe češtiny. V praxi to znamená při jakýchkoli reflexích české věty zásadně vycházet od přísudku (verba finita) jako od sémantického a organizačního centra věty. Takový přístup znamená, že žák je na 1. stupni ZŠ seznamován s formou a funkcí různých druhů větných struktur v češtině (ne jen vět dvojčlenných, ale také vět jednočlenných a větných ekvivalentů) a důraz je kladen na pochopení možnosti a funkce elipsy jako přirozeného kohezního prostředku českého textu a rovněž charakteristické součásti řečové performance dítěte (např. k elipse podmětu ad. srov. Smolík & Seidlová Málková, 2014, s. 48n.). Je zásadně třeba odstranit poučku, že „každá česká věta má podmět“.
- (2) Na počátku veškeré výuky syntaxe musí být spolehlivě postihnuty skladební dvojice (srov. Hájková, 2019), namísto termínu *základní skladební dvojice* pak doporučuji hovořit o *přísudku* (verbum finitum jako konstitutivní člen české věty, od něhož se veškerá výuka odvíjí) a *konateli děje* (později nazýván jako podmět; ten, kdo danou činnost vyjádřenou slovesem vykonává).

Havránek & Jedlička (1981, s. 333) označují podmět a přísudek jako základní větné členy spojené jedním větným vztahem, a to vztahem predikace (z toho důvodu jsou členy predikační dvojice; *ibid.*). Vztah predikace se formálně vyjadřuje zpravidla shodou, v případě přísudku a podmětu jde o shodu v osobě, čísle, popřípadě v rodě. Poznání vztahu shody mezi přísudkem a podmětem je z hlediska propedeutiky skladby české věty zásadní.

Alteraci stavím na základě, že je potřeba udržet sémantiku skladební dvojice a že porozumění větné struktuře a rozkrytí větných vztahů je cesta k porozumění textu (Čechová & Styblík, 1998, s. 139; Hájková, 2019). Právě proto je třeba, aby před tím, než se výuka zaměří na jednotlivé větné

členy, žák skutečně dovedl najít strukturu ve větě vyhledáním skladebních dvojic (srov. též Šmilauer, 1977).⁹⁰ Výuka nesmí pokročit dále, dokud tato dovednost není dokonale zvládnuta, protože jinak žákovi neumožňuje plně prohlédnout stavbu české věty a plně jí porozumět.

Pokud veškeré zkoumání větné struktury vychází od přísudku, zabráňuje se tomu, aby byla zanedbána obligatorní valence slovesa, jejímž konceptem žák přirozeně disponuje (srov. Šmejkalová, 2012), respektuje se sémantika věty. Avšak je třeba také nějakých formálních ukazatelů, a to právě s ohledem na syntaktický pravopis – proto užívám pojem *konatel děje*. Termín není pro žáky nijak složitý, jeho obsah je zřejmý již ze samého pojmenování. Díky tomu je možné do výuky zavádět též bezpodmětové struktury již na 1. stupni ZŠ (ve větě *Zapraskalo v kamnech*. je zřejmé, že *konatel děje* chybí). Zavedení pojmu *konatel děje* rovněž umožňuje přehledně odlišit struktury bezpodmětové a struktury s elidovaným podmětem – žáci je daleko snáze rozliší, a především se tím učitel vyhne zavádějícímu poznávání, pokud u bezpodmětových struktur (vět jednočlenných) žákům mylně říká, že je v nich „nevyjádřené ono“ – srov. kazuistika 7. Podmět je vnímán jako jedno z doplnění verba finita, stejně jako předmět či příslovecné určení.⁹¹ V takovém případě výuka neignoruje obligatorní větné členy na přísudek navázané (mám zde na mysli především obligatorní doplnění předmětem, které tradiční koncept základní skladební dvojice opomíjí).

5.1.3 Alterace

5.1.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Problémy pozorované v této výukové situaci jsou podmíněny celou koncepcí výuky základů syntaxe v tradiční výuce, jde tedy o záležitosti dlouhodobé, objevující se opakovaně. Případ naznačuje, že již v úvodu

⁹⁰ Mohlo by se zdát, že zvládnutí této dovednosti je samozřejmé. Z vlastní zkušenosti z výuky syntaxe na vysoké škole však mohu potvrdit, že s postihnutím skladebních dvojic i v elementárních konstrukcích mají problém i někteří studenti na vysoké škole.

⁹¹ Grepš & Karlík (1998) pracují s označením *komplementy* a *adjunkty*. Toto dělení a názvosloví nepovažuji pro žáky na základní škole za nutné, domnívám se, že označení *doplnění* (přísudku) je výhodné.

Stejně tak jsem si vědom, že v sémantické syntaxi může být terminologie téhož oproti závislostní syntaxi pozměněná (např. *predikát* jako *predikátor* atd.) – pro účely výkladu zde (s ohledem na školskou praxi) užívám tradiční terminologii, a to v souvislosti s tím, že změnu terminologie ve škole v této konkrétní oblasti nedoporučuji.

uvažování o struktuře české věty výuka nesměruje uvažování žáka od významu k formě, což se následně projevuje v celém období školní docházky (o tom ostatně svědčí další kazuistiky v této knize). Zatímco žák uvažuje na úrovni významu, výuka ho nutí uvažovat jinak – na úrovni formy; problém zřetelně demonstruje též Hájková (2019, s. 181) ve výukové situaci ze 3. ročníku ZŠ, v níž se ukazuje přirozené uvažování žáka o větě *Na louce kvete záplava květin*. Zatímco žák na otázku *Zeptáme se kdo, co na louce kvete?* přirozeně odpovídá, že kvetou *kytky (květiny)*, učitelka ho opravuje, že *kvete záplava*: „*Záplava* je podmět. A máme tu základní skladební dvojici: *Záplava kvete*.“

V analyzované výukové situaci učitelka sice žáky upozorňuje na to, že morfém *se* je nedílnou součástí slovesa *usmát*, nicméně odůvodňuje to lingvistickou terminologií žákům jen těžko přístupnou, poznaček se jim snaží předat transmisí. Sledujeme formalismus výuky nazývaný *odcizené poznávání* (Janík et al., 2013, s. 236), protože učitelka „nahrazuje poznávací aktivity žáků vlastním výkladem a vlastním hodnocením činností“ (ibid.). Vyučovaný obsah není funkčně uchopen, jazykový jev není nikterak kontextualizován. Žákovi se neposkytuje prostor pro jeho vlastní uvažování o problému, jeho přirozené vnímání jazyka není nijak reflektováno, ba naopak je potlačeno (srov. Slavík et al., 2017a, s. 385).

Z toho důvodu považuji uvedenou výukovou situaci za nerozvinutou (Janík et al., 2013, s. 233n.) – ve výuce se objevují základní poznatky, avšak propojení obsahu s rozvojem komunikační kompetence je slabé.

5.1.3.2 Návrh alterace výukové situace

Pro účely alterace této výukové situace jsem v dubnu 2019 (tedy 2. pololetí školního roku) podnikl sondu ve dvou třídách 2. ročníku ZŠ, abych zkoumal, jaký je v tomto období prekoncept základní skladební dvojice. Ukázalo se, že žáci ve větě nejsilněji pocítí ují autosémantické slovní druhy, a to podstatná jména (v podmětu i v jiných pozicích ve větě) a plnovýznamová slovesa (např. ve větě *Ta tvoje knížka leží na stole*. slova *knížka*, *leží* a *stůl*, ve větě *On čte jenom knihy od babičky*. slova *čte*, *knihy* a *babička*). Toto zjištění reflektuje funkci daných slovních druhů (a konkrétních slov v daných větách) jako nositelů významu a rovněž může souviset s frekvencí těchto slovních druhů v řeči šesti až desetiletých dětí (srov. Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003, s. 100). Žáci silně pocítí ují také příslovce, jsou-li ta pro celkové vyznění věty nutná (ve větě *Výborně jsme se najedli* slovo *výborně*; zde o souvislosti s frekvencí jít nemůže, protože adverbia jsou

v komunikaci šesti až desetiletých dětí třetí nejméně frekventovaný slovní druh – srov. *ibid.*). Jako nepodstatné žáci hodnotí pomocná a modální slovesa (*byl* ředitelem, *chtějí* letět; z těchto přísudků však vždy jako podstatné vybrali slovo, které nese význam – ze zmíněných spojení *ředitelem*, *letět*). Zájmeno, *byť* v podmětu, hodnotí jako nepodstatné. I naše výsledky naznačují, že žáci reflektují nutnost obligatorního pravovalenčního doplnění. Sonda potvrdila, že žáci uvažují primárně sémanticky, především si všímají významu věty.

S ohledem na přirozené vnímání jazyka dětským rodilým mluvčím je proto nutné, aby výuka akceptovala východiska sémantické syntaxe už na I. stupni ZŠ. Není relevantní, když se podmět vyhledává u každého větného rozboru, jak je to v praxi tradičního mluvnického vyučování zvykem (srov. kazuistika 5). Vyučovací postupy nesmějí být kontradiktorní s myšlením žáka.

Problém komunikační: elipsa jako základní prostředek koheze textu, čtení s porozuměním; co je věta (následně důsledky interpunkční) s důrazem na funkci predikátu; rozlišování psaní *i/y* v příčestí činném jako ukazatele významu.

Problém jazykový: elipsa, verbum finitum a jeho platnost ve větě, vztah shody mezi přísudkem a podmětem, věta; psaní *i/y* v I-ovém participiu s podmětem v ženském a mužském rodě životném a neživotném.

(1)

Propedeutikou k výuce větné syntaxe musí být aspekt syntaxe textové, konkrétně funkce elipsy jako přirozené součásti textu v češtině.

Alterace je založena na práci s textem, před každým čtením textu je vhodné žáky na téma četby připravit a motivovat je. Evokujeme představy spojené s tématem: s žáky lze diskutovat o tom, co je rodina, co pro ně znamená rodina, jakou roli hraje v jejich životě atd.

Zásadní je práce s textem, pro účely alterace jsem vybral následující:

Jsem Hubert, pes naší babičky. Rád běhám po světě a koukám. Tomu se říká, že jsem světák.

Dneska jsem trochu zevloval na zastávce. A zahlídl dvě paní. Štěbetaly jako sýkorky. „A co vy, už plánujete rodinu?“ řekla vyšší

v květované sukni té nižší v puntikových kalhotách. Pak zmizely v autobusu číslo 22. Kluci, kteří jeli kolem na koloběžkách, si jich ani nevšimli. Pak odjely další autobusy a já tam zůstal sám. Stejnak mi ale nasadily brouka do hlavy. „Rodina se dá naplánovat?“ Zaběhl jsem si k filozofické fakultě. Tam jsem se natáhl před vchod a dumal: Co je to vlastně rodina?

Základem bude pokrevní příbuzenství. Krev není voda, se říká, chápete? Rodiče, sourozenci, babičky... Někdy fungují všichni dohromady a ještě si pořídí psa nebo kočku. Jindy to nejde, a tak jsou třeba jenom dva. Pořád je to rodina. Hlavní asi je nebýt sám.

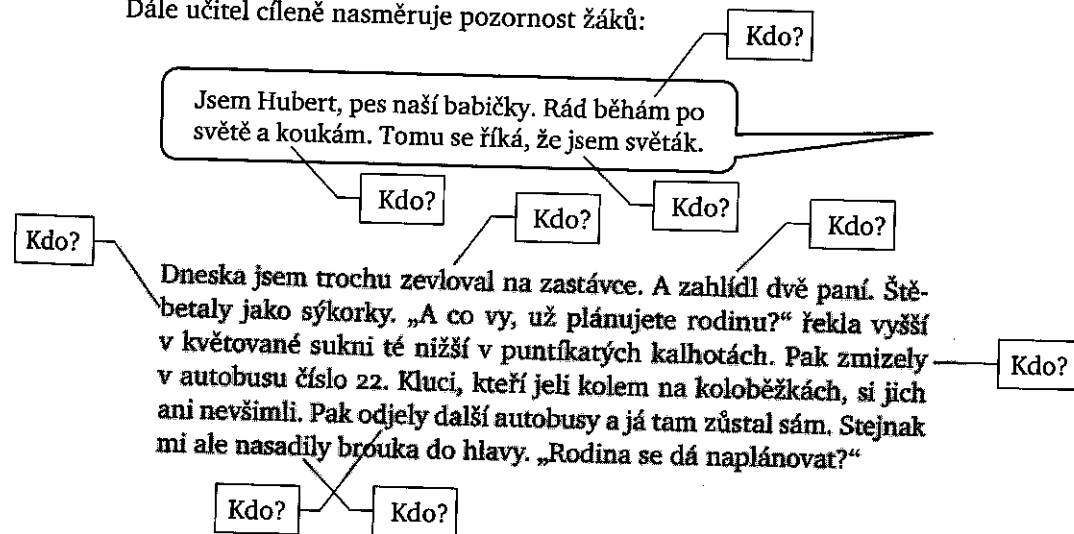
(podle 16. čísla časopisu *Raketa*; upraveno)

Učitel nejprve zkontroluje porozumění textu (např. Kdo je hlavní postavou? O čem přemýšlí? Co znamená, že mu paní „nasadily brouka do hlavy“? Jak rozumíte tomu, že krev není voda? atd.) a dále se zabývá otázkou koheze a koherence textu: Čím to je, že jednotlivé věty na sebe navazují a tvoří text?

Příklad: *Jsem Hubert, pes naší babičky. Rád běhám po světě a koukám.* Kdo rád běhá po světě a kouká? – Hubert. Jak to víme? V části *Rád běhám po světě a koukám.* už není napsáno *Hubert.* – učitel vede žáky k tomu, aby si uvědomili, že v textu jsou určité znaky (tvar slovesa), které napovídají, kdo či co je podmět (konatel děje).

Následně se pracuje s dalšími příklady, kde lze určit, o kom se mluví, aniž by to bylo explicitně řečeno.

Dále učitel cíleně nasměruje pozornost žáků:



Kdo?

Kdo?

Kdo?

Kdo?

Kdo?

Zaběhl jsem si k filozofické fakultě. Tam jsem se natáhl před vchod a dumal: Co je to vlastně rodina? Základem bude pokrevní příbuzenství. Krev není voda, se říká, chápete? Rodiče, sourozenci, babičky... Někdy fungují všichni dohromady a ještě si pořídí psa nebo kočku. Jindy to nejde, a tak jsou třeba jenom dva. Pořád je to rodina. Hlavní asi je nebýt sám.

Cílem je, aby si žáci uvědomili funkci elipsy – jak je možné, že můžeme v češtině určit konatele děje – a především proč se elipsa v textu vyskytuje. Proč autor podmět vynechává. Zároveň je zde představen přísudek jako konstitutivní prvek věty, od něhož se celá struktura dále odvíjí. Podstatou úlohy je vyvození podmětu vyjádřeného a nevyjádřeného, představení elipsy jako zcela běžného prostředku českého textu, upření pozornosti na strukturu, v nichž podmět není explicitně vyjádřen, na funkci přísudku jako základního větného členu. Tím dochází k porozumění textové návaznosti, funkci elipsy a rovněž syntaktickému vztahu mezi podmětem a přísudkem.

Pozornost žáků nyní učitel navede na přísudky jako základy větných struktur (i další přísudky v textu, nejen doposud analyzované příklady). Následuje fáze zavedení pojmu *konatel děje*. V něm u jednotlivých přísudků žáci zkoumají, „kdo danou činnost provádí“. Tento člen následně učitel označuje právě jako *konatele děje*.

Od toho pak dochází ke zkoumání problematiky syntaktického pravopisu ve shodě přísudku s podmětem: *Štěbetaly jako sýkorky. Zmizely v autobusu číslo 22. x Kluci, kteří jeli kolem na koloběžkách, si jich ani nevšimli. x Pak odjely další autobusy*. Je vyvozen poznatek o psaní *i/y* v *l-ovém* participiu s podmětem v ženském rodě a mužském rodě životném a neživotném.

5.1.3.3 Přezkoumání navržených alterací

„V syntaktické rovině se nejvýrazněji projevuje rozpor mezi teoretickými poznatky [vědeckého oboru i didaktiky češtiny – srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 138–139; pozn. S. Š.] a vyučovací praxí“ (Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003, s. 145). Tradiční mluvnické vyučování sémantiku, k níž žáci ve svém přirozeném vnímání jazyka a přemýšlení o něm tíhnou, bohužel většinou ignoruje a pozornost žáků posouvá směrem k formě. Tím deformuje žákovu schopnost přirozeného reflektování jazyka,

narušuje jazykové sebevědomí žáků-rodilých mluvčích již ve velmi raném věku a zbavuje je komunikační jistoty (srov. Prouzová, 2010, s. 52; Dolník, 2003).⁹²

Z toho důvodu alterace akcentuje sémantiku a cílí na její pochopení. Žákovu pozornost koncentruje na přísudek (jako verbum finitum – určitý slovesný tvar, nikoli tedy „sloveso“) jako na konstitutivní prvek větné struktury a podmět chápe jako levovalenční doplnění slovesa, čímž ho klade na roveň všech dalších doplnění. Problém zasazuje do širšího kontextu užívání jazyka, žáky vede k poznání vztahů uvnitř jazykového systému. Namísto formálního pojmu základní skladební dvojice ponechává přísudek jako svébytný člen, k němu dodává *konatele děje* pro označení toho, kdo činnost, děj či stav označovaný přísudkem vykonává. Jeho vyhledávání považují za účelné pouze tam, kde je to třeba z důvodů pravopisných či formálních v komplikovanějších případech shody přísudku s podmětem.

Veškeré větné rozbory necht' vycházejí vždy od přísudku, nikoli od základní skladební dvojice.

⁹² Chytré dítě-rodilý mluvčí ve 3. ročníku ZŠ vystavené tradičnímu mluvnickému vyučování reflektuje češtinu jako „těžkou“ a matce-češtinářce závidí, že ji umí tak dobře (osobní svědectví středoškolské češtinářky V. Mátlové).