Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Reflexe prekonceptu přísudku v 6. ročníku ZŠ

Reflection of the Predicate Preconception
in Studying Process in 6th Grade of Elementary School

Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.
Autor práce: Vratislav Skřivánek
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy český jazyk — základy společenských věd

2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Reflexe prekonceptu přísudku v 6. ročníku ZŠ* vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 18. 4. 2019

.....

podpis

Poděkování

Chtěl bych poděkovat svému vedoucímu, PhDr. Stanislavu Štěpánikovi, Ph.D., za vstřícnost, pohotovost a pochopení při vedení mé diplomové práce a za vskutku přátelský přístup. Velice si toho cením.

Dále bych rád poděkoval všem paním učitelkám za zapůjčení žáků a obzvlášť těmto dětem chci poděkovat za spolupráci na výzkumu, za to, že se mi otevřely a nechaly mě nahlédnout do svých myslí.

Velký dík patří také mé rodině, mým přátelům a Tomášovi za to, že měli pochopení a trpělivost, a také za jejich podporu ve chvílích pochybností.

V neposlední řadě chci poděkovat také vedení i žákům z Lauderových škol, protože mi umožňují zkoušet ve výuce nové metody a posouvají mě dál.

ABSTRAKT

Cílem práce *Reflexe prekonceptu přísudku v 6. ročníku ZŠ* je postihnout, jakým způsobem žáci 6. ročníku přemýšlejí o větném členu přísudek.

Práce tedy nejprve charakterizuje konstruktivismus, jakožto směr, který s prekoncepty aktivně pracuje, ve vztahu k výuce českého jazyka. Dále je charakterizován přísudek, a to jak z hlediska lingvistického, tak z hlediska didaktického pojetí v RVP a v učebnicích. Ke zjištění prekonceptu přísudku bylo využito cvičení speciálně designovaného pro tento výzkum, které žáci písemně individuálně vypracovávali, a polostrukturovaných rozhovorů zaměřených na jejich způsob řešení. Pro výzkum bylo vybráno 37 žáků 6. ročníku ze 4 různých pražských škol. Rozhovory byly nahrávány a následně přepsány a analyzovány.

Z výzkumu vyplývá, že žáci výrazně preferují přísudek slovesný před slovesně-jmenným, avšak pro oba typy přísudku dokáží navrhnout adekvátní komunikační situaci. Zkoumáno také bylo, jestli žáci sami použijí podstatné a přídavné jméno jako neslovesnou část přísudku. Zatímco přídavná jména takto užívali hojně, užití podstatného jména tímto způsobem pro ně bylo problematické. Dále z výzkumu vyplývá, že žáci neidentifikují přísudek jakožto důležitý větný člen pro smysl věty. Výsledky výzkumu potvrzují, že žáci v 6. ročníku uvažují spíše o významu jednotlivých slov než o jejich vztazích či o formě, a naznačují, že v 6. ročníku ještě žáci nejsou na studium syntaxe kognitivně připraveni.

KLÍČOVÁ SLOVA

konstruktivismus, prekoncept, český jazyk, přísudek, syntax, didaktika

ABSTRACT

The objective of the thesis *Reflection of the Predicate Preconception in Studying Process in 6th Grade of Elementary School* is to ascertain how the 6th year pupils (aged 12-13 years) think about the predicate.

The thesis is grounded in constructivism which actively works with preconcepts, and is related to Czech language teaching. Predicate is described from the linguistic perspective as well as its didactical notion in the Framework Educational Program and in existing textbooks. 37 pupils from 4 schools in Prague completed a series of individual tasks specifically designed for the purpose of this study, and semi-structured interviews with these pupils were recorded, transcribed and analysed.

The study shows that the pupils strongly prefer verbal predicate to its verb-noun variety, while they are still capable of suggesting a communication situation for either type of predicate. The study further investigates whether the pupils actively use nouns and adjectives as a non-verb part of a predicate. While adjectives were used frequently, using nouns proved to be challenging. The analysis proves that the pupils do not identify the predicate as a part of sentence important for the meaning of the sentence.

The results of the study confirm that pupils consider the meaning of individual words rather than their form or mutual relations, and suggest that pupils in the 6th year of their compulsory education might not yet have sufficient preconcepts for the study of syntax.

KEY WORDS

constructivism, preconception, Czech language, predicate, syntax, didactics

Obsah

Úvod....8
1 Teorie konstruktivismu a prekonceptu....10
1. 1 Konstruktivismus v kontextu výuky českého jazyka....10
1. 2 Vymezení pojmů....13
2 Problematika přísudku....15
2. 1 Typy přísudku....16
2. 1. 1 Přísudek slovesný a slovesně-jmenný....16
2. 1. 2 Přísudek syntetický a analytický....23
2. 1. 3 Zvláštní způsoby vyjádření přísudku....24
3 Didaktické zpracování problematiky přísudku....26
3. 1 Stručně o pojetí přísudku na prvním stupni....26
3. 2 Pojetí přísudku v RVP....27
3. 3 Pojetí přísudku v učebnicích....28
3. 3 Shrnutí....32
4 Metodologie výzkumu....34
5 Prekoncept přísudku....37
5. 1 Analýza cvičení....37
5. 1. 1 První úloha....37
5. 1. 2 Druhá úloha....41
5. 1. 3 Třetí úloha....44
5. 2 Diskuse výsledků výzkumu a jeho možná úskalí....55
5. 3 Alterace: Využití prekonceptu přísudku ve výuce....56
Závěr....59
Seznam použité literatury....62
Seznam příloh....65

„Napřed si musíš najít přísudek. Kde je přísudek?“

„Ve mlýně.“

„Ale né...“

„Je ve splavu!“

Spejbl a Hurvínek

Úvod

V šestém ročníku se čeští žáci tradičně setkávají s učivem o přísudku.[1] Toto téma by jim již nemělo být cizí, neboť se s ním seznamují na prvním stupni. Otázkou, která mne tedy zajímala a které je také věnována tato práce, je, s jakým pojetím (prekonceptem) přísudku žáci do šestého ročníku přicházejí a jakým způsobem lze s tímto pojetím ve výuce pracovat, případně jak mu výuku přizpůsobit.

První kapitola práce tedy bude věnována konstruktivismu jakožto didaktickému směru, který s prekoncepty pracuje záměrně, cíleně a explicitně, pojednáno bude i o prekonceptech jako takových. Tato kapitola bude pojata především z hlediska didaktiky českého jazyka.

V druhé kapitole shrnu dosavadní poznání o problematice přísudku, vycházet tedy budu z mluvnic češtiny. Cílem této kapitoly je podat na jednom místě ucelené informace o lingvistickém pojetí přísudku.

Toto pojetí bude v další kapitole srovnáno s pojetím školským – tedy v jaké podobě se s tímto tématem setkávají žáci. Zde budu čerpat jednak z RVP, jednak z různých učebnic českého jazyka. Dalším cílem této kapitoly tedy je zjistit, nakolik se školské pojetí shoduje s lingvistickým a jakým způsobem se žáci šestého ročníku s tématem seznamují.

Čtvrtá a pátá kapitola se budou věnovat propojení předchozích dvou témat – nejprve popíši metodologii výzkumu a následně zhodnotím výzkum zaměřený na žákovský prekoncept přísudku, budou představeny výsledky a nastíněny možnosti, jak s tímto prekonceptem pracovat v rámci výuky českého jazyka.

V našem prostředí se již tématu jazykových prekonceptů věnovali např. Hájková (2013), kde je řešen prekoncept slova jako jazykového jevu, v práci Babušové et al. (2015) je popsán prekoncept věty, prekonceptu vztahů v souřadném souvětí se věnoval Štěpáník (2014), Štěpáník a Chvál (2017) se zabývali také prekonceptem přívlastku. Tato diplomová práce se však věnuje přísudku, tedy základnímu větnému členu, který je jako takový naprosto nezbytný jak pro větnou skladbu, tak pro její vyučování. Jeví se mi tedy jako velice užitečné porozumět tomu, s jakými prekoncepty žáci do šestého ročníku přicházejí, jelikož na jejich základě se dá vystavět jak vyučování přísudku, tak později i prakticky všech další oblastí větné skladby.

Ke zjištění žákovského prekonceptu posloužil výzkum realizovaný ve školním roce 2016–2017 na čtyřech pražských školách. Výzkum probíhal formou individuálních rozhovorů se žáky a pozorování jejich práce s cvičeními speciálně designovanými pro účely mého

1 Zatímco v mluvnicích se můžeme setkat jak s českým, tak latinským termínem (predikát), v učebnicích (potažmo i RVP) se dává přednost termínu českému. S ohledem na to, že v této práci je řešeno především pojetí žákovské, bude kvůli konzistentnosti celé práce užívána terminologie česká.

výzkumu. Žáci byli vybráni tak, aby se jednalo o rodilé mluvčí češtiny a nešlo o žáky se specifickými poruchami učení, tedy aby výsledky bylo možné zobecnit na „typického českého žáka“. Vybráni byli žáci napříč klasifikačními stupni, tedy od těch hodnocených výborně až po ty, kteří byli hodnoceni dostatečně.

Byly vytvořeny tři úlohy, jejichž cílem bylo zjistit, jak žáci přemýšlejí o přísudku. Žáci úlohy vypracovali a zároveň s nimi byly vedeny rozhovory o jejich řešení tak, aby bylo možné vyvodit jejich prekoncepty. O konkrétních cílech, podobě cvičení atd. je podrobně pojednáno ve čtvrté a páté kapitole. Pátá kapitola mimo jiné nabízí i možnou alteraci tradiční výuky přísudku.

1 Teorie konstruktivismu a prekonceptu

Konstruktivistický přístup k vyučování se rozvíjí od 80. let 20. stol. (Janík, Janíková a Vlčková 2009, s. 18). Jeho podstatou je výstavba – tedy konstrukce žákova vlastního poznání jím samým. Základním předpokladem v této teorii je, že dítě do školy přichází už vybaveno určitými vědomostmi a do školy přichází, aby o těchto svých vědomostech přemýšlelo, aby je dále organizovalo a rozvíjelo. Úlohou učitele potom je zajišťovat, aby každý žák dosáhl co možná nejvyšší úrovně, ať už kognitivní, sociální, nebo operační, a to za pomoci všech. (Tonucci 1991, s. 17–18). Tato kapitola tedy nastíní možnosti využití konstruktivismu ve výuce českého jazyka.

1. 1 Konstruktivismus v kontextu výuky českého jazyka

Jak píše Tonucci (1991), dítě do školy přichází vybaveno určitými vědomostmi, to ovšem nutně neznamená, že tyto vědomosti jsou úplné a správné. Učitel by tedy měl vzít v potaz, že dítě již něco ví, i když on sám třeba zatím nezná tuto vědomost nebo její hloubku. Měl by však vzít na vědomí, že dítě už má za sebou několik let svého života, během nichž již svět kolem sebe určitým způsobem poznávalo (Tonucci 1991, s. 18). To platí i v kontextu výuky českého jazyka, neboť rodilý mluvčí nabývá mateřského jazyka přirozeně a dorozumívá se jím s jinými mluvčími, přičemž jeho znalost je neuvědomovaná, založená na jeho prekonceptech (srov. např. Štěpáník, rukopis; viz níže).

Právě práce s dětskými prekoncepty je důležitým východiskem konstruktivismu. Jak upozorňuje Doulík (2005), v tradiční výuce se s nimi pracuje nedostatečně nebo vůbec, a žák je tak pouze pasivním příjemcem zjednodušených vědeckých informací, a když tyto informace už nepotřebuje ve škole, vrací se ke svému původnímu pojetí, neboť je mu bližší a považuje ho za účelnější. Proto by s těmito pojetími měli učitelé v praxi pracovat a výuku stavět na jejich základě (Doulík 2005, s. 6).

Konstruktivismus tak do jisté míry mění i úlohu učitele, mnohem aktivnější role je zde totiž připisována žákům. Učení je v tomto pojetí chápáno jako autoregulovaný proces, v němž má žák mnoho příležitostí k objevování a v němž hrají roli jeho vlastní interpretace. Důležité tak není jen zvládnutí obsahu samého, ale i strategie učení, kompetence k učení a jejich reflektování.

Učitel se tak stává spíše facilitátorem žákova učení, ne zdrojem vzdělávacího obsahu, který jen předkládá hotové poznatky (Starý a Chvál 2009, s. 73).

Tonucci (1991) uvádí, že učitel by měl při své práci brát v potaz určité zásady, které z výše řečeného vyplývají. Jedná se zejména o různost čili rozmanitost dětí a jejich poznatků a zkušeností. Konstruktivismus s rozmanitostí dětí přímo počítá a jejich nejrůznější odlišnosti aktivně integruje. Další takovouto zásadou je otevřenost, což znamená jednak přijetí dítěte s tím, co zná a umí, jednak propojení školy a okolního světa, jeho aktivního zkoumání. S tím souvisí i další zásada, a tou je blízká zkušenost. Zde jde o přímý kontakt s obsahem, o jeho poznání kritické, přímé a reálné. Tento pojem je však relativní, postupně se proměňuje i se změnou schopností a dovedností jednotlivce a skupiny – v prvních letech jde skutečně o kontakt přímý, o vnímání dané skutečnosti smysly, později lze pomocí slov a symbolů zpřítomnit i jevy nepřítomné. Další konstruktivistickou zásadou je skupinová práce. Skupina zde představuje kritérium pro stanovení a vypracování vyučovacích obsahů, zatímco jedinec v rámci skupiny zůstává subjektem vzdělávacího procesu, každý musí přispět a snažit se dosáhnout maximální možné úrovně. S ohledem na předchozí zásady konstruktivismu musí ve skupině být např. prostor pro to, aby každý žák mohl vyjádřit své vlastní hledisko. Odlišná hlediska vedou k porovnávání a následně k upřesnění a prohloubení. Žáci jsou zde vedeni k poznávání, jsou aktivními účastníky poznávacích procesů. Konstruktivistická škola nepředkládá hotové poznatky, ale vede žáky k postupnému přibližování se aktuálnímu vědeckému poznání v dané oblasti (Tonucci 1991, s. 18–21).

Role učitele je zde velice významná. Jeho úkolem je hledat optimální vztah mezi obsahem, procesem a smyslem, tedy tím, co, jak a proč vyučovat (Liptáková et al. 2015, s. 117). Při plánování výuky v konstruktivistickém pojetí učení, se nesmí ztrácet zřetel k problematice obsahu a analýzy učiva v konkrétních oborech. Musejí se tedy konstruktivně propojovat hlediska obecně didaktická a oborově didaktická, přičemž je klíčové efektivní didaktické uchopení obsahu z hlediska žákova učení a jeho motivace k němu (Janík et al. 2013, s. 139–140), cílem potom je sblížení žákova hlediska s hlediskem daného oboru.

V této otázce je učitel mateřského jazyka ve zvláštním postavení oproti učitelům jiných předmětů, jelikož žáci objekt poznávání, tedy jazyk, každodenně používají, jsou tedy vybaveni jeho komplexní praktickou znalostí, a tento objekt poznání je zároveň také nástrojem poznání. Znalost toho, jak žáci jazyk užívají a jak o něm přemýšlejí, a zohledňování jejich prekonceptů při výuce je z tohoto hlediska tedy jedním ze základních předpokladů kvality ve výuce mateřského jazyka (Štěpáník, rukopis).

Aby učení bylo efektivní, mělo by napodobovat přirozené učení jedince, kdy jsou

informace nabývány intuitivním, ale velice efektivním způsobem, neboť se ukládají do dlouhodobé paměti a tvoří poznatkový systém dítěte, z něhož si dítě vysvětluje svět kolem sebe. Učení by tedy mělo spontánní učení napodobovat, např. tím, že se bude zakládat na radosti z objevování něčeho nového, bude přiměřené individuálním schopnostem jedince, dítě bude zažívat úspěch, bude spojeno s individuální zkušeností a prožitkem apod. (více viz Škoda a Doulík 2011, s. 87). V konstruktivismu se navíc s dětskými prekoncepty pracuje cíleně a explicitně a poznání se ve výuce konstruuje jako záměrný rozvoj či změna původního dětského pojetí (Škoda a Doulík 2011, s. 122).

Štěpáník (2015) uvádí, že pro aplikaci konstruktivismu ve škole je nutné hledat konkrétní principy, jež lze do vyučování aplikovat a na jejichž základě lze stavět činnosti učitele a žáků v hodině za využití metod a forem práce, které zdůrazňují nerutinní a nemechanické provádění úkolů a aktivní podíl žáků na vyučovacím procesu. K tomu je možno využít praktické úlohy a cvičení, kritické myšlení, zkoumání, objevování a vedení dialogu nad učivem (Štěpáník 2015, s. 12).

Liptáková (2015) doporučuje vzhledem k psychologickému vysvětlení procesu učení a k současné konstruktivistické koncepci vyučování využívat v edukačním procesu *kognitivně-komunikačního rámce E – U – R*, což je trojfázový model vyučování a učení založený na evokaci, uvědomění a reflexi, který je vhodný pro kterýkoliv předmět a kteroukoliv věkovou kategorii. V každé fázi tohoto rámce se může plnit několik didaktických funkcí současně a na rozdíl od tradičního modelu vyučování má žák možnost konfrontovat své předešlé poznání s novým pojetím obsahu, na základě přehodnocení vztahů a souvislostí začlenit své znalosti, vytvářet a v procesu učení ověřovat hypotézy, kriticky posuzovat svůj systém poznatků, diskutovat ve skupině aj. (Liptáková et al. 2015, s. 118).

Avšak podle Štěpáníka (rukopis) je převažujícím přístupem ve výuce českého jazyka tradiční model vyučování, v němž je učivo odrazem vědecké struktury lingvistiky a základním východiskem pro jeho uspořádání jsou jednotlivé jazykové disciplíny, znalosti, které si žák osvojuje, mají povahu terminologicko-definiční, primárně se používá deduktivní postup a analyticko-syntetická metoda a jazykové jevy ve výuce tak mají abstraktní povahu a nejsou zasazeny do komunikačního kontextu, nehledá se funkce poznatků v komunikaci, chybí zde komunikační přesah. Hlavní roli zde hrají frontální vyučování a tradiční transmisivně-instruktivní model řízení učebních činností žáků. Sleduje se primárně cíl kognitivní a osvojování metajazyka je důležité spíše pro metajazyk samotný, než pro to, že by měl nějaké další využití (Štěpáník, rukopis).

To, jak je tradiční model vyučování nedostačující, popisuje také Liptáková (2015), která

k otázce výuky syntaxe uvádí, že s rozvojem kognitivních procesů dítěte se vytvářejí předpoklady i pro interpretaci skutečnosti pomocí stále složitějších syntaktických struktur. K realizaci těchto předpokladů dítě potřebuje vhodnou stimulaci především při vyjadřování a rozvíjení sémantického jádra výpovědi a při vyjadřování svých komunikačních záměrů. Avšak zabývá-li se školní výuka jen popisem formální stránky izolovaných větných celků, jednak přesahuje abstrakční a analytické schopnosti mladšího žáka, jednak vede spíše k poznávání syntaxe jazyka, než k rozvíjení řeči dítěte (Liptáková et al. 2015, s. 290).

V konstruktivistickém pojetí výuky je tedy rozhodující se pracuje s přirozeným dětským věděním, jež děti nabyly ve svém každodenním životě, i před nástupem do školy. Je přirozené, že toto vědění bude u každého dítěte jiné, neboť se zakládá na jeho vlastní interakci s jeho prostředím. Jedná se tedy o dětská pojetí určitých fenoménů. Tato pojetí jsou nazývána *prekoncepty* (viz níže), čímž se tedy rozumí vysvětlení reality, které jsou dítěti vlastní a které může zároveň přebudovávat. Nové poznatky potom musejí být integrovány do stávajících struktur (Skalková 2007, s. 114).

V kontextu výuky mateřského jazyka to tedy znamená, že žák přirozeným nabýváním jazyka tento jazyk svým způsobem ovládá, je schopen se jeho pomocí dorozumět – dostává se do určitých komunikačních situací, v nichž je schopen volit určité jazykové prostředky, aby dosáhl svého komunikačního záměru. Štěpáník (rukopis) k tomu dále uvádí, že dítě svou volbu jazykových prostředků nezdůvodňuje, neboť k tomu nemá potřebný aparát, a ve výběru prostředků, které by vedly k naplnění jeho komunikačního záměru, se tak může dopouštět nedostatků vzhledem ke komunikační situaci nebo komunikačnímu partnerovi. Škola by tedy měla z žáka vypěstovat člověka, který bude komunikačně kompetentní, a tedy schopného vzhledem ke komunikační situaci, komunikačnímu partnerovi a komunikačnímu záměru vybrat z jazykového systému vhodné prostředky a zároveň schopného jejich volbu zdůvodnit. Jinými slovy by škola měla žákovu znalost neuvědomovanou převést na znalost uvědomělou (Štěpáník, rukopis).

1. 2 Vymezení pojmů

Jak upozorňují Štěpáník a Slavík (2017), terminologie v oblasti dětského (před)poznání je do jisté míry nejednotná, avšak v prvé řadě jde o vztah pojmů *představa*, *prekoncept* a *koncept*. Tyto pojmy dále vymezují jak transdidakticky, tak v kontextu didaktiky českého jazyka (Štěpáník a Slavík 2017, s. 59), proto budu z jejich pojetí vycházet i v této práci.

Představou se rozumí „subjektivní moment existence obsahu ve vědomí“ (Janík a Slavík 2009, s. 121). Tato představa předchází aktuálnímu užití určitého jazykového jevu. Mluvčí si na základě své komunikační zkušenosti je schopen vybrat jazykové prostředky, kterými v dané komunikační situaci nejlépe vyjádří zamýšlený obsah. Jeho představa tedy aktualizuje jeho schopnost v konkrétní situaci mluvit a rozumět (Štěpáník a Slavík 2017, s. 60).

Avšak na to, aby mohl mluvčí jazyk užívat, nestačí samotná představa. Zde jde ještě o dispozici obecnou a stabilnější, jíž je *prekoncept*, přičemž představa funguje jako spojnice mezi ním a jazykovým jednáním (Štěpáník a Slavík 2017, s. 60). Prekonceptem se zde pak rozumí znalost jazykových prostředků a způsobu jejich fungování v systému jazyka.

Prekonceptem se tedy v oblasti didaktiky českého jazyka rozumí dispozice jedince k užívání jazyka, v pojetí transdidaktickém potom k užívání jakéhokoliv systému znalostí. Kvalita prekonceptu tedy zákonitě rozhoduje o kvalitě daného typu „funkční gramotnosti“. V didaktice mateřského jazyka tak lze hovořit o vztahu mezi gramotností, jež je podmíněna utvářením představ a znalostí jazykového systému, která je založená na prekonceptech. Didaktika jazyka tedy jako prekoncept vnímá dispozici mluvčího k jazykovému jednání, zpětnovazebním korekcím a také jeho predispozici k porozumění jazyku na metaúrovni. Úkolem školy tedy je převádět tyto neuvědomované znalosti na uvědomované, aby byl žák schopen v konkrétních komunikačních situacích vybírat ze systému jazyka ty prostředky, kterými nejlépe naplní svůj komunikační záměr a své komunikační potřeby (Štěpáník a Slavík 2017, s. 61–62).

Ta část obsahu jazyka, která je sdílená intersubjektivně a je tedy nezbytným předpokladem k tomu, aby se mohly vytvářet subjektivní prekoncepty, se nazývá *koncept*. Všichni jedinci, kteří mají zvládnout nějaký obsah, musejí mít společnou určitou dispozici, jíž je právě prekoncept daného konceptu. V oblasti jazyka jde tedy o společnou dispozici všech mluvčích ke správnému užívání jazyka, a to jak při produkci, tak při recepci. Koncept je zde tedy určitým „ideálem“ jazyka, k němuž se však každý dostává jen prostřednictvím svého vlastního prekonceptu, na jehož kvalitě potom závisí i zvládnutí nároků kladených konceptem. Koncept lze vědomě uchopit a vysvětlit prostřednictvím odborného jazyka daného oboru, zde tedy lingvistiky. Pro didaktiku je potom důležité, že každý rodilý mluvčí jazykové koncepty prostřednictvím svých prekonceptů intuitivně ovládá – je schopen vytvářet představy konkrétních jazykových konstrukcí ke splnění svého komunikačního záměru v určité komunikační situaci – přestože v lingvistice se vůbec orientovat nemusí (Štěpáník a Slavík 2017, s. 62).

2 Problematika přísudku

Přísudek neboli predikát je větný člen, jímž se o někom nebo o něčem něco říká – přisuzuje se mu vlastnost, stav, změna či činnost, případně se jím signalizuje něčí vztah k někomu nebo něčemu (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 396). Zároveň se jedná o organizační centrum věty. Zakládá se na zpravidla slovese v určitém (finitivním) tvaru, ojediněle může tuto funkci plnit i samotný infinitiv, např. *Vědět tohle, nebyl bych s ním chodil!* (Daneš, Hlavsa a Grepl 1987, s. 21). Základem přísudku jsou tedy obvykle slovesa, a to proto, že jsou jediným slovním druhem, který dokáže svým tvarem vyjádřit to, co označuje, jako charakterizované časově a modálně (tj. právě tvary určité), a tak mohou zastávat funkci přísudku (Grepl a Karlík 1989, s. 240).

Výše popsaná charakteristika přísudku se promítá i do jeho vztahu s dalším větným členem – podmětem neboli subjektem. V tomto vztahu, který se nazývá přisuzování či predikace, se přísudkem přisuzuje nějaký znak druhému členu, tedy podmětu. Oba členy tak tvoří syntaktickou dvojici predikační, základní. Oba členy této dvojice jsou zpravidla různorodé a dobře od sebe odlišitelné. Vztah predikace je specifický tím, že ani jeden z těchto členů není řídící ani závislý, oba členy jsou si rovnocenné a navzájem se předpokládají, nemohou být jeden bez druhého, společně zakládají větu (Šmilauer 1969, s. 52–53). Přísudek se s podmětem shoduje v osobě, čísle a jmenném rodě (Šmilauer 1969, s. 72), čímž se tedy podmět dostává na stejně významnou úroveň.

Poněkud odlišné je pojetí valenční syntaxe. Zde se za jediný základní člen – kořen – považuje přísudek. Podmět je brán jen jako jeden z valenčních členů na přísudku závislých (Panevová 2014, s. 19–20). V pojetí valenční syntaxe se tedy nesetkáváme s tzv. základní skladební dvojicí, ale se základovou větnou strukturou, která se od základní skladební dvojice liší tím, že je tvořena všemi větnými členy, jejichž přítomnost ve větě je přísudkem vyžadována. Všechny tyto členy jsou tedy nazývány základovými, přísudek zde plní funkci usouvztažňovací (Daneš, Hlavsa a Grepl 1987, s. 21). Pojem základové větné struktury je tedy širší než základní skladební dvojice – kromě podmětu totiž může obsahovat i další větné členy v závislosti na valenci slovesa.

2. 1 Typy přísudku

U přísudku jako takového lze rozlišit několik typů na základě různých hledisek. Tato podkapitola tedy bude věnována různým typologiím přísudku.

2. 1. 1 Přísudek slovesný a slovesně-jmenný

Rozlišení přísudku jako slovesného nebo slovesně-jmenného záleží na tom, zda je tvořen pouze slovesem v určitém tvaru, nebo zda je jeho součástí i jméno. Určitý slovesný tvar však hraje roli v obou případech.

Přísudek slovesný je vyjádřen slovesem ve tvaru určitém, a to slovesem plnovýznamovým, např. *Otec **spí**; Auto **se** náhle **zastavilo**.* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 397). Díky tomuto způsobu vyjádření je nejvíce schopen vyjadřovat slovesné kategorie, je tedy běžným typem přísudku např. ve vypravování, líčení, odborném výkladu aj. (Šmilauer 1969, s. 133). Plnovýznamové sloveso však může být někdy zastoupeno i slovesem *být*, např. *Stávka učitelů přece jenom bude (= uskuteční se).* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 397). Takovéto vyjádření je však méně určité, neboť toto sloveso může v jedné větě zastupovat i více různých sloves. Slovesným přísudkem je sloveso *být* také ve větách, kde je ekvivalentem vět se slovesem *mít* nebo ve větách, které vyjadřují vlastnictví (př. *To kolo je našeho Petra.*), a také pokud je sloveso *být* užito ve významu existence (příp. neexistence) (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 397–398).

Podobně široce může být v přísudku užito také sloveso *mít*. To v těchto případech v širokém smyslu vyjadřuje vztah přináležitosti, jde tak o jakýsi univerzální prostředek, jíž je možno postihnout nejrůznější sémantické nuance tohoto vztahu. Jde zejména o přináležitost ve smyslu: vlastnění určité věci, dispozice držitele danou věc užívat, vztahu části a celku, sociálních vztahů, abstraktní entity k nositeli. V určitých syntaktických spojení tohoto typu se význam slovesa *mít* oslabuje do takové míry, že přestává být plnovýznamovým slovesem a i svou funkcí se blíží slovesu sponovému, např. *mít možnost; mít chuť; mít čas* apod. Grepl a Karlík 1989, s. 244 (o slovesu *mít* jakožto součásti přísudku slovesně-jmenného viz níže). Jako přísudek slovesný je dále hodnoceno v konstrukcích, kde je ekvivalentem *být* zástupného (viz výše), jež je také přísudkem slovesným. Sloveso *mít* je zde rozvito adverbiálním výrazem s významem místním nebo časovým (Grepl a Karlík 1989, s. 243–246).

U přísudku slovesného lze dále rozlišit přísudek jednoduchý a složený. Přísudek slovesný jednoduchý je tvořen určitým tvarem jednoho plnovýznamového slovesa, přičemž ovšem tvar

tohoto slovesa může být slovesný tvar složený. Přísudky typu *byl bych býval zatelefonoval*, *byl pozván* (opisné pasivum) apod. jsou tvořeny jedním tvarem slovesa, a jedná se tedy o přísudky slovesné jednoduché. Přísudek slovesný složený je potom tvořen určitým tvarem slovesa modálního a infinitivem slovesa plnovýznamového nebo určitým tvarem slovesa fázového a opět infinitivem plnovýznamového slovesa (Hirschová 1997, s. 18). Samotné modální nebo fázové sloveso není považováno za větný člen, a tak ani složený slovesný přísudek není považován za rozvitý. Podobně jsou hodnocena také spojení *dát*, *nechat* s infinitivem. Pokud je významové sloveso elidováno, zastupuje celý přísudek zbylé modální nebo fázové sloveso (Grepl a Karlík 1989, s. 246–247).

Stejně jako přísudek slovesný, i přísudek slovesně-jmenný[2] se zakládá na určitém tvaru slovesa. Zde se však již nejedná o sloveso plnovýznamové, ale sponové. *Mluvnice češtiny 3* hodnotí tento typ přísudku jako typ přísudku analytického (srov. Daneš, Hlavsa a Grepl 1987, s. 23), v ostatních mluvnicích do této kategorie však řazen není, proto bude celkově o přísudku slovesně-jmenném pojednáno zde, o přísudku analytickém (a syntetickém) níže. Od přísudku slovesného se navíc zásadně liší tím, že jeho součástí je také jméno.

Tzv. spona je sloveso významově vyprázdněné, nesoucí predikační (čas a způsob), popř. kongruenční kategorie (Grepl a Karlík 1989, s. 248). Právě tato funkce zde zůstává rysem slovesným. Jelikož je vyjadřování predikačních kategorií nutné, je nutná spona v případech, kdy je přísudkem jiný slovní druh než sloveso (viz níže) (Kopečný 1962, s. 169). Sponou je sloveso *být*, *bývat*, které označuje trvaní v čase (jiné významy slovesa *být* viz výše). Za sponu je toto sloveso považováno také v modálních či fázových obměnách (Šmilauer 1969, s. 155). Termínem *spona* je vystiženo jeho sémantické vyprázdnění i jeho funkce mluvnická, tedy že spíná přísudkové jméno s podmětem. Poněvadž je tato spona nositelem přísudkových kategorií pro přísudkové jméno, shoduje se právě s tímto jménem, tedy ne s podmětem (Kopečný 1962, s. 168–169).

Přísudky slovesně-jmenné se sponou *být* lze dále rozdělit do dvou skupin. Tou první je přísudek s významem kvalifikace. Tímto typem přísudku se podmětu přisuzuje nějaká vlastnost, často také s odstínem hodnocení, nebo je přiřazován do nějaké třídy, např. *Náš Pepíček je velmi nadaný; Proč jsi tak smutný?* (…) *On je na ženské* (Grepl a Karlík 1989, s. 249–250). Tato kvalifikace a hodnocení se nemusí týkat pouze bytostí, ale i dějů a stavů – ty pak mají primárně podobu vedlejší věty: *Je dobré, že už jde; Je udivující, co všechno o tom už bylo napsáno.* apod.

2 Terminologie zde není jednotná. Mluvnice češtiny 3 uvádí termín *analytické predikáty se slovesem být*, Příruční mluvnice češtiny i Grepl a Karlík *přísudek slovesně-jmenný*, Šmilauer *přísudek slovesně jmenný* (srov. Daneš, Hlavsa a Grepl 1987, s. 23, Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 399, Grepl a Karlík 1989, s. 248, Šmilauer 1969, s . 155). Pro konzistentnost bude v této části práce užíván termín *přísudek slovesně-jmenný*.

(Grepl a Karlík 1989, s. 249–250).

Druhou skupinu tvoří přísudek s významem stavu. Tím jsou označovány stavy okolního světa či duševní stavy lidí. Jmennou část obvykle tvoří stavové příslovce a tyto přísudky nepřipouštějí valenční pozici podmětu, jejich prostřednictvím jsou tedy zakládány větné struktury bezpodmětné. Jde tedy o přísudky jako *je ošklivo; je tam čisto; je mi smutno* atp. (Grepl a Karlík 1989, s. 250–251).

Jako spona může fungovat i sloveso *stát se*, avšak oproti slovesu *být* má navíc i význam nástupu toho, co vyjadřuje jmenná část přísudku (Grepl a Karlík 1989, s. 253). Funkci spony se v některých případech blíží také sloveso *mít*. Jde o případy, v nichž se syntaktická spojení *mít* + *podstatné jméno*[3] lexikalizovala, tudíž je význam slovesa *mít* značně oslaben a toto sloveso se svou funkcí blíží pouze formálnímu slovesu vyjadřujícímu predikační kategorie daného syntaktického spojení jako celku, a tedy je zde přísudek s *mít* hodnocen jako typ přísudku slovesně-jmenného. Přísudek slovesně-jmenný se slovesem *mít* se od slovesného v podobných konstrukcích liší také tím, že implikuje další valenční pozici (např. *Mám strach* x *Měl strach, aby se mu nic nestalo.* atp.). Jak Grepl a Karlík (1989) uvádějí, za sponu je toto sloveso také považováno ve strukturách jako *Ivánka máme nemocného;* které často odpovídají větám se sponovým slovesem *být* (*Iványek je nemocný.*) Tyto věty však nejsou úplně ekvivalentní, jelikož si sloveso *mít* stále ponechává význam přináležitosti. Plně ekvivalentní mohou být pouze v případech, kdy je tento příznak ve větě se sponovým slovesem *být* explicitně vyjádřen, např. přivlastňovacím zájmenem nebo přídavným jménem. Jelikož se struktury se sponou *mít* od struktur se sponou *být* větnou konstrukcí liší, hovoří se v těchto případech o *mít* jako o tzv. sponě objektové. Za sponu je toto sloveso považováno také v případech, kdy je spojeno s participiem trpným. V jiných konstrukcích (většinou hovorových) už sloveso *mít* ani neobsahuje sémantický příznak vlastnění, tudíž je významově úplně prázdné a plní zde pouze funkci kontaktovou. V těchto případech je slovesem *být* plně nahraditelné, má tedy platnost skutečné spony (Grepl a Karlík 1989, s. 244–246).

Sponové sloveso je v určitých případech možno i vynechat. Jedná se o případy, kdy „je přísudkový výraz v nepříznakových tvarech času (tj. v prézentu, zvl. s mimočasovou platností), způsobu (indikativu) a osoby (3. os.), nebo když je časové a způsobové zařazení predikovaného příznaku zřejmé z kontextu“ (Grepl a Karlík 1989, s. 253). Elidované sponové sloveso však lze vždy snadno doplnit. Takovéto přísudky se tedy často vyskytují v příslovích, heslech, nápisech apod. Jde o věty jako *Mladost radost; Káča nikde; Otec pijan, syn uličník a lajdák* apod. (Grepl a Karlík 1989, s. 253).

3 Jedná se o spojení jako *mít strach*, *mít možnost*, *mít chuť* atp. (více viz Grepl a Karlík 1989, s. 244).

Neslovesná část přísudku může být vyjádřena různými způsoby. Nejčastěji se jedná o přídavná jména, podstatná jména a příslovce (Grepl a Karlík 1989, s. 253). Nejprve bude pozornost věnována vyjádření přídavným jménem. Je třeba zmínit, že v přísudku nelze užít všech přídavných jmen, která se užívají v přívlastku. Např. není možno rozložit sousloví (**Tento déšť je zlatý.*), zpravidla se neužívají přídavná jména odvozená z přechodníků (**Tato ulice je vedoucí kolem konaku.*) – lze je použít jen v případech, kdy již ztratilo jasnou souvislost se slovesem (např. *nepřející*). Řídce se užívají také přídavná jména zakončená na *-cí* označující určení, např. *hojicí* (Šmilauer 1969, s. 159). V zásadě však je možné užití přídavných jmen kvalitativních, a to jak neodvozených, tak odvozených, i vztahových, např. *Petr byl veselý; Otec je už starý; Střecha byla došková* (Grepl a Karlík 1989, s. 254).

Přísudkové přídavné jméno se při sponě *být* užívá zpravidla v prvním pádu. V případech, kdy je třeba odlišit jmennou část od přívlastku, kdy je vyjadřován význam implikující změnu, nebo kdy je význam modifikován slovesy *zdát se*, *jevit se* (v těchto případech je možné infinitiv slovesa *být* i vypustit), lze užít také sedmý pád, např. *Není podstatnou námitka, že o tom nevěděl* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 399). V sedmém pádě je přídavné jméno také v případech, kdy je sponové sloveso v infinitivu, např.: *Nácíček se musí učit být k strýčkovi Mikešovi zdvořilý* (Šmilauer 1969, s. 165). V druhém pádě je přísudkové přídavné jméno tehdy, když je v podmětové pozici výraz v podobě numerativu (potom je přísudkové přídavné jméno v druhém pádě množného čísla), např. *Pět jablek bylo červivých* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 400) nebo když je v pozici podmětu zájmeno *co*, *něco*, *nic*, *cosi* apod.: *Cosi je na tom divného* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 400). V těchto případech se užívá druhého pádu jednotného čísla, konkuruje mu však první pád: Druhého pádu se užívá v projevech vyššího stylu, v ustálených slovních spojeních je jediný možný. Ve čtvrtém pádu je přídavné jméno, pokud slovesnou část tvoří sloveso *mít* (viz výše), např. *Petr má matku nemocnou* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 400). Je-li slovesná část tvořena slovesem *stát se*, užívá se přísudkové přídavné jméno v sedmém pádu, hovorově se v některých případech užívá i pádu prvního. V množném čísle se však častěji užívá první pád: *Situace se stávala nepřehlednou; Tím činem se stali směšní* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 400).

V přísudku se užívají přídavná jména jak ve tvaru složeném, tak jmenném (pokud se zachoval), ačkoliv jmenné tvary ustupují (Grepl a Karlík 1989, s. 263). Jmenných tvarů se užívá zejména ve větách, v nichž je podmětem člověk, např. *Ten člověk je pln nenávisti.* x **Ten stůl je pln dobrot* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 401). Rozdíl mezi užitím složených a jmenných tvarů přídavných jmen je především stylistický – jmenné tvary mají knižní až archaický ráz. Nejčastěji se užívají v mužském rodě, ženské a střední tvary a tvary množného

čísla všech rodů jsou zcela archaické nebo se jako knižní vyskytují mnohem řidčeji než tvary rodu mužského: *Jsem stár.* x *Jak jste stára?* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 401). Avšak u některých přídavných jmen zakončených na *-ný* se vyskytují jako archaismy jmenné tvary v rodě ženském a v množném čísle, ale v mužském rodě se již neužívají vůbec, např. *Je mi lhostejna* x **Je mi lhostejen* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 400–401).

Jmenných tvarů některých přídavných jmen se užívá také k vyjádření vlastnosti, která je platná aktuálně, přechodně. Naproti tomu tvary složené vyjadřují především vlastnost stálou, ale mohou být užity i místo tvarů jmenných: *Už jsem zdráv.* x *Jsem zdravý* Grepl a Karlík 1989, s. 255). U některých přídavných jmen navíc dochází i k posunu sémantickému, který se projevuje i tím, že přísudek se jmenným tvarem vyžaduje další valenční doplnění (př. *být hodný* x *být hoden*). Jmenný tvar lze též užít v přísudcích s hodnotícím nebo podobným významem, přičemž podmět je vyjádřen infinitivem nebo vedlejší větou, toto vyjádření se však již také považuje za knižní: *Je marno o tom mluvit; Ošklivo bylo na to pohledět* (Grepl a Karlík 1989, s. 255–256).

V přísudcích s přídavnými jmény odvozenými od příčestí trpného slovesa se užívají tvary složené, pokud má věta význam stavový (př. *Gauč je ustlaný.*), jimž konkurují věty s přísudkem ve tvaru opisného pasiva (*Gauč je ustlán*; srov. Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 402). Ve větách, které mají význam dějový, se v kultivovaném vyjadřování užívá slovesný přísudek s formou opisného pasiva, např. *Snímek je právě vyhodnocován* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 402). Jedině složený tvar přídavného jména je možno použít ve větách, kde přídavné jméno vyjadřuje jiný druh vlastnosti, než je vlastnost, která vyplývá z děje, jejž dané sloveso vyjadřuje: *Ten problém je stále otevřený / *otevřen (= nevyřešený)* x *Vchod do domu je otevřený / otevřen (= někdo / něco ho otevřel(o))* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 402). V přísudcích s přídavnými jmény odvozenými z l-ového příčestí sloves se užívají pouze tvary složené, jelikož tato přídavná jména tvary jmenné ani nemají, např. *Ta pneumatika je prasklá* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 402).

Neslovesná část přísudku může být dále vyjadřována podstatným jménem. To je nejčastěji v prvním nebo sedmém pádu, vyjádření v ostatních pádech je sekundární. Užití sedmého pádu se rozšířilo v minulosti namísto užití pádu prvního, jenž je volen pro shodu s podmětem. Pokud je to možné, shoduje se přísudkové podstatné jméno s podmětem alespoň v čísle, u jmen osob, jež lze přechylovat, se obvykle užívá jméno stejného rodu. Mezi podmětem a přísudkovým podstatným jménem je tedy alespoň částečná shoda (Grepl a Karlík 1989, s. 256). Při volbě mezi užitím prvního, nebo sedmého pádu platí obecné pravidlo, že nejsou-li důvody užít speciální prostředek (tzn. sedmý pád), užívá se pád první, přičemž důvody užití sedmého

pádu mohou být sémantické, disimilační (viz níže) či stylistické, přičemž tyto důvody spolu vzájemně souvisejí (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 402).

Prvního pádu se užívá v případech, kdy je někdo (či něco) zařazován do nějaké třídy, skupiny, druhu nebo kategorie – zde má první pád přednost: *Vlk je šelma psovitá* (Grepl a Karlík 1989, s. 256). Také zde však lze užít i pádu sedmého, a to zejména v případech, kdy je podmět v postpozici nebo když je vyjádřen infinitivem, např. *První podmínkou úspěchu je vytrvalost; Odpouštět je příkazem lidskosti* (Grepl a Karlík 1989, s. 256), když objekt vyjádřený podmětem funguje jako objekt označený přísudkovým podstatným jménem, nebo také je-li zařazení do dané třídy překvapivé: *Velbloud je na poušti dopravním prostředkem; Kuřákem je i Pavel* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 403). Pravidlem je užití prvního pádu ve výrazech hodnotících, sedmý pád zde působí strojeně (*To je pravda.* x *To je pravdou;* Grepl a Karlík 1989, s. 256). Závazně je první pád užíván také ve vyjádřeních tautologických jako *Pes je pes* (Grepl a Karlík 1989, s. 256).

V sedmém pádu je přísudkové podstatné jméno se sponou *být* v případech, kdy se vyjadřuje: „čím se podmět zabývá, co dělá, jaké vykonává povolání, jakou má funkci, čím se stal nebo přechodně je, jakou má z hlediska mluvčího aktuální hodnotu apod.: *Budu inženýrem / básníkem*“ (Grepl a Karlík 1989, s. 256). Sedmý pád se prosazuje také v situacích, kdy je nutné jednoznačně odlišit podmětové a přísudkové podstatné jméno (tedy funkce disimilační). K užití sedmého pádu tenduje zejména odborný styl, např. *Úspora materiálu je výhodou nového postupu* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 404). Jeho užití se také prosazuje v případech, kdy je slovesně-jmenný přísudek významovým ekvivalentem přísudku slovesnému, přičemž je zde často vyžadován další větný člen: *To, že zčervenal, je důkaz / důkazem jeho viny / To, že zčervenal, dokazuje jeho vinu* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 405). Přísudková funkce podstatného jména se v těchto případech projevuje i tím způsobem, že kromě sedmého pádu se zde užívá i pádů předložkových, např. *Není závadou (překážkou) / na závadu (na překážku), že se někdy chová divně* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 405). Sedmý pád je zde možný i v případech, kdy je podmět vyjádřen zájmenem *to*: *To je důkaz / důkazem jeho viny / To dokazuje jeho vinu* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 404–405).

Pouze sedmého pádu se užívá při sponě *stát se*, jež má význam fázový – vyjadřuje změnu, nástup příznaku – a ve spojení způsobového nebo fázového slovesa a sponového slovesa *být* v infinitivu: *Stal se učitelem; Přestal být dobrým pracovníkem* (Grepl a Karlík 1989, s. 257).

Kromě běžnějšího vyjádření přísudkového podstatného jména prvním nebo sedmým pádem lze toto podstatné jméno vyjádřit i pádem druhým, tento způsob vyjádření je však v současné češtině řidší. Jedná se zde o tzv. genitiv vlastnosti, přísudkové podstatné jméno je

totiž vždy rozvito přídavným jménem neodvozeným od slovesa (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 405), tímto způsobem vyjádření se tedy podmětu přisuzuje určitá vlastnost (Grepl a Karlík 1989, s. 257). Jedná se o výrazy typu *Byl vysoké postavy;* jde však o vyjádření knižní. Stylově neutrální jsou synonymní konstrukce se slovesem *mít*: *Má vysokou postavu*. (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 405; Grepl a Karlík 1989, s. 257), případně konstrukce s přísudkem slovesně-jmenným a s adjektivem buď rozvitým, nebo složeným. Knižně působí také konstrukce, ve kterých druhý pád nemá povahu genitivu vlastnosti, např. *Já jsem jiného názoru.* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 405).

Ve spojení se sponou *být* ve tvaru určitém se přísudkem mohou stát i některá příslovce a příslovečné výrazy (a to v pádech prostých i předložkových (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 406)). Nemají však již povahu výrazů, které vyjadřují okolnosti, ale jakožto přísudkové výrazy vyjadřují kvalifikaci objektu v pozici podmětu. Jedná se často o výrazy ustálené (např. *Už jsem v pořádku; Už je v letech.*), v některých případech se však jedná o výsledek vypuštění slovesa, ke kterému tyto výrazy původně představovaly určení okolnosti. Výrazy příslovečné lze často nahradit vyjádřením se souznačným přídavným jménem (Grepl a Karlík 1989, s. 258).

Příslovce, která tvoří neslovesnou část přísudku, jsou často odvozena od přídavných jmen, a to jak od primárních (*Není mi dobře*), tak od odvozených od podstatných jmen nebo sloves (*Je mi chladno; Dnes je zataženo*). Zajímavá je zde tendence i formálně odlišit přísudkové příslovce od jeho základní funkce příslovečného určení. To platí zejména u příslovcí odvozených, kdy příslovce ve funkci přísudku jsou vždy zakončena na *-o*, zatímco ve funkci příslovečného určení jsou zakončena na *-e* nebo *-ě*, např. *Je mi smutno* x *Smutně se usmál* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 408). O něco složitější je situace u příslovcí primárních, kdy je možností více: Kromě výše popsané tendence se lze setkat i s případy, kdy ve funkci přísudku má příslovce zakončení na *-o* nebo na *-e/ě* (*Tam je lacino x Koupil to lacino / lacině*) nebo kdy se tvary nijak neliší: *Dnes je pěkně (hezky)* x *Čteš pěkně (hezky)* (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 408).

Ve funkci přísudku se ve spojení se sponovým *být* může objevit i infinitiv významového slovesa. S touto konstrukcí se můžeme setkat např. ve větách s podmětem vyjádřeným infinitivem nebo ve větách se slovesy smyslového vnímání ve spojení se sponou *být* (*Je vidět Sněžka.*). Zde se jedná o hovorový protějšek vět bezpodmětných s podstatným jménem ve čtvrtém pádě (*Je vidět Sněžku.*) (Grepl a Karlík 1989, s. 258). V hovorové češtině může být sponové sloveso *být* v přítomném čase někdy i vynecháno (*Dnes neslyšet ani ptáčka*). Archaické je vyjádření *je + infinitiv* s významem nutnosti. Naopak stále živým prostředkem je konstrukce typu *je + vztažné zájmeno* (kromě *jenž*) *nebo zájmenné příslovce + infinitiv* (např. *Je co jíst.*).

Ekvivalentní jim jsou struktury se slovesem *mít*, které navíc vyjadřuje osobu, které se děj týká (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 409–410).

Neslovesná část přísudku může být tvořena také číslovkou ve větách typu *Chlapec byl jen jeden.* apod. Jiné slovní druhy ve funkci části přísudku nesoucí význam už užít nelze. Pouze v některých hovorových frazémech se vyskytují přísudky, jejichž neslovesnou část tvoří původní zájmena (např. *Byl bez sebe.*) nebo citoslovce (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 409).

Jmenná část přísudku může být vyjádřena také vedlejší větou přísudkovou.[4] Ta je ekvivalentní s vyjádřením jmenné části přísudku, např. *Nejsem ten, který (kdo) závidí / Nejsem závistivec*, nebo má podobu i význam vedlejších vět účinkových a srovnávacích: *On je takový, že nerad slyší kritiku* (…), *Bylo mi, jako bych měl umřít* (Grepl a Karlík 1989, s. 258–259).

2. 1. 2 Přísudek syntetický a analytický

Přísudku slovesnému někdy významově odpovídá syntaktická konstrukce, která je tvořena slovesem s obecným nebo velmi oslabeným významem a dějovým nebo stavovým podstatným jménem. Takovýto způsob vyjádření se vyskytuje zejména v odborných a publicistických textech. Jde o vyjádření jako *dělat hluk, provádět rekonstrukci* apod. (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 398). Ze sémantického hlediska je tedy potřeba odlišovat případy, kdy přísudek představuje i v rovině syntaktické formy sloveso samo (např. *Prší; (Slunce) svítí*), a kdy k přísudku patří nejen význam slovesa, ale i význam dalšího větného členu jmenné povahy. V prvním případě jde o přísudek syntetický, ve druhém o sémantický přísudek analytický, rozložený (Daneš, Hlavsa a Grepl 1987, s. 22).[5]

Význam analytického přísudku, který je u přísudku syntetického vyjádřen pouhým tvarem významového slovesa, je zde rozdělen na dvě složky. Pokud je zde užito slovesa sémanticky bohatšího, pak toto sloveso většinu těchto rysů ztrácí – významově se „vyprazdňuje“ (podobně jako sloveso *mít* ve funkci spony, viz výše). Mění se i jeho sémantické tendence, jedná se o jistou metaforizaci (např. *upadnout do rozpaků*), ale zachovává si ten lexikální rys, který motivuje volbu právě tohoto slovesa – např. u již zmíněného *upadnout* jde o náhlou a nepříjemnou změnu (Daneš, Hlavsa a Grepl 1987, s. 23).

Analytické přísudky také často mají svůj odpovídající ekvivalent syntetický. Není to však pravidlem, naopak mohou vyplňovat pomyslná prázdná místa, srov. např. *být v rozpacích – zrozpačitět / dostat se / upadnout do rozpaků – přivést někoho do rozpaků* (Daneš, Hlavsa a Grepl 1987, s. 24). Významová ekvivalence daných způsobů vyjádření však nebývá úplná,

4 Sponové sloveso tedy zůstává součástí věty řídící.

5 *Mluvnice češtiny 3* do této kategorie řadí i přísudek slovesně-jmenný (srov. Daneš, Hlavsa a Grepl 1987, s. 23).

rozdíly mezi nimi spočívají i v možnostech konstrukčních a ve stylistickém využití. Výhodou přísudku analytického je to, že někdy umožňuje rozvíjet podstatné jméno, které je jeho součástí, způsobem, který by u přísudku syntetického (tedy vyjádření jen slovesem) nebyl možný (např. *konaly se rozsáhlé přípravy*). Analytické přísudky s kategoriálním slovesem také mohou postihovat určitou fázi daného děje: *Nastalo rozdávání dárků; Střílení přestalo / ustalo; Nepokoje trvají* (Daneš, Hlavsa a Grepl 1987, s. 24).

Podle *Příruční mluvnice češtiny* je však třeba rozlišit, kdy se jedná skutečně o přísudek analytický a kdy o přísudek syntetický s jeho valenčním doplněním. Obě tyto skupiny tvoří jednu významovou jednotku, ale po stránce formálně syntaktické se chovají různě. Jako přísudek analytický jsou zde hodnoceny pouze ty případy, kdy jsou přísudky zároveň jednotkou syntaktickou a frazeologickou (např. *vzít na vědomí*, *uvést do pohybu*, *dostat se do problémů* aj.). Druhým případem je spojení přísudku slovesného s jeho valenčním doplněním – jedná se tedy o dvě syntaktické jednotky (např. *provádět kontrolu*, *dát rozkaz*, *dělat potíže* aj.). Toto se projevuje zejména při deagentizaci, kdy se jmenná složka těchto spojení (zde ve formě čtvrtého pádu) dostává do pozice podmětu. Takováto slovní spojení jsou často významově ekvivalentní s přísudky slovesnými, ale ani zde není shoda úplná. Důležitým rozdílem zde je např. schopnost víceslovných spojení vyjádřit vid, což je důležité např. v případech, kdy je jejich ekvivalentem slovesný přísudek původně obouvidový (cizího původu), u nichž je tvoření dokonavých tvarů pomocí předpon často velmi obtížné či nemožné (Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 398–399).

2. 1. 3 Zvláštní způsoby vyjádření přísudku

Předchozí části této kapitoly se věnovaly standardním způsobům vyjádření přísudku, proto v této části budou uvedeny ještě způsoby sice víceméně nestandardní, avšak také se v češtině objevující. Do této skupiny by svým způsobem spadalo i vyjádření vedlejší větou nebo přísudek jmenný (beze spony), o obojím však již bylo pojednáno výše u přísudku slovesně-jmenného.

Zejména v mluvených projevech může být přísudek vyjádřen citoslovcem, obzvláště zvukomalebným, imitativním, často označujícím rychlý pohyb. Získávají platnost slovesa v oznamovacím způsobu minulého času, o čemž svědčí i to, že jsou schopna spojovat se s příslovečným určením nebo s předmětem. Ve většině případů však z těchto citoslovcí nakonec skutečná slovesa vznikla (*frnknout*, *žbluňknout* ad.) (Grepl a Karlík 1989, s. 247).

Přísudek může být vyjádřen také příslovcem *tento*, a to i se slovesnými předponami.

Tohoto způsobu vyjádření lze využít místo slovesa mluvčímu chybějícímu nebo jako eufemismus. Má proto ráz familiárnosti, až vulgárnosti (Šmilauer 1969, s. 133). Také z tohoto výrazu bylo odvozeno sloveso *tentovat*, jde však o prostředek hovorový, na pokraji spisovnosti, většinou je také citově zabarvený: *Pozor, aby vás snad nepotento; Nepotentuj se nám tady; Člověk by se z toho potentoval* (Grepl a Karlík 1989, s. 247).

V neposlední řadě může být významové sloveso nahrazeno slovesy kategoriálními typu *dělat*, *provést* apod. (*Já to udělám (= např. já mu to řeknu)*). Pokud jsou tato slovesa spojena s dějovým jménem, nabývají povahy analytického přísudku (viz výše) (Grepl a Karlík 1989, s. 247).

3 Didaktické zpracování problematiky přísudku

Zatímco v předchozí kapitole bylo shrnuto lingvistické poznání o problematice přísudku, tato kapitola se bude zaměřovat na pojetí didaktické. Jelikož se žáci s tématem přísudku setkávají již na prvním stupni, bude nejprve stručně pojednáno o tom, se kterými informacemi o přísudku žáci do šestého ročníku přicházejí. Následně bude pozornost věnována stupni druhému, kdy nejprve bude pojednáno o zpracování přísudku v rámci RVP a potom také zpracování v některých učebnicích českého jazyka.

3. 1 Stručně o pojetí přísudku na prvním stupni

Podle *Rámcového vzdělávacího programu* je žák na konci 2. období prvního stupně (tj. 4.–5. ročník) schopen vyhledat základní skladební dvojici (tedy podmět a přísudek) a v neúplné základní skladební dvojici označit základ věty (ČJL-5-2-05; MŠMT 2017, s. 20).

Pokud se podíváme, jakým způsobem se toto realizuje v učebnicích pro první stupeň, zjistíme, že se žáci s touto problematikou seznamují již ve třetím ročníku. Zatímco učebnice pro čtvrtý a pátý ročník postupují víceméně podobně (viz níže), u učebnic pro třetí ročník taková jednotnost není. Většinou zde ještě pro podmět a přísudek nejsou uvedeny termíny (srov. např. Mühlhauserová et al. 2015, s. 17–18; Kosová, Babušová a Řeháčková 2009, s. 121–122; Dvorský a Staudková 2018, s. 132–134), termíny podmět a přísudek už zavádí např. Doležalová (2016, s. 106–107). Autoři zde buď vycházejí ze skladebních dvojic, přičemž základní skladební dvojice je označena jako ta nejdůležitější, v níž se jedním členem můžeme ptát na druhý otázkami *Kdo, co + přísudek?* a *Co dělá podmět?* (srov. Kosová, Babušová a Řeháčková 2009, s. 121–122; Dvorský a Staudková 2018, s. 132–134), anebo od určitého tvaru slovesa (Mühlhauserová et al. 2015, s. 17–18; Doležalová 2016,s. 106–107). Kosová, Babušová a Řeháčková (2009) pracují i s valencí slovesa (Kosová, Babušová a Řeháčková 2009, s. 121–122).

Ve čtvrtém ročníku je přísudek představen především jako člen základní skladební dvojice, většinou je identifikován na základě otázky *Co dělá podmět?*, méně často, např. u Doležalové (2015) nebo Čechury, Horáčkové a Staudkové (2010), také *Co se říká o podmětu?* Ve čtvrtém ročníku bývají žáci seznámeni nejen s přísudkem slovesným, ale i slovesně-jmenným, avšak zatím bez uvedení termínů. Přísudek je také často uváděn ve spojení

s problematikou shody přísudku s podmětem, žákům jsou zde však zatím představena jen základní pravidla (srov. např. Mühlhauserová et al. 2010, s. 81–86; Kosová a Babušová 2010, s. 92–107; Doležalová 2015, s. 101–106; Čechura, Horáčková a Staudková 2010, s. 115–123; Hošnová, Šmejkalová a Vaňková 2009, s. 161–174).

V pátém ročníku jsou dále tyto informace prohlubovány. Nejprve je zopakováno učivo čtvrtého ročníku, nově jsou zavedeny termíny pro přísudek slovesný a slovesně-jmenný (označovaný zde jako jmenný se sponou), Doležalová (2017) uvádí i jmenný beze spony. Pravidla shody přísudku s podmětem jsou doplněna o shodu s přísudkem několikanásobným (srov. např. Fabiánová, Kirchnerová a Janáčková 2015, s. 153–164; Kosová et al. 2011, s. 69–83; Doležalová 2017, s. 123–133; Horáčková, Staudková a Štroblová 2010, s. 37–62).

3. 2 Pojetí přísudku v RVP

Přísudek jako takový není v RVP nikde explicitně jmenován. Implicitně je však samozřejmě zahrnut v oblastech týkající se syntaxe, např. výpověď a věta, stavba věty, základní skladební dvojice, větné členy atp. – přísudek tedy není výslovně zmíněn, ale je nedílnou součástí těchto témat.

Na druhém stupni se prohlubují znalosti získané na prvním stupni (tedy vyhledat základní skladební dvojici, označit základ věty, zvládat základy syntaktického pravopisu), kromě vyhledávání základní skladební dvojice se žák učí především rozlišovat významové vztahy jednotek ve větě a souvětí, přibývají tedy větné členy rozvíjející a žák by měl dokázat postihnout různé syntaktické vztahy (ve vztahu k přísudku tedy kongruenci, rekci a adjunkci). Žák by již měl zvládat syntaktický pravopis, a to ve větě jednoduché i v souvětí (ČJL-9-2-06, ČJL-9-2-07; MŠMT 2017, s. 23).

Jak vyplývá z výše řečeného, vyučování přísudku (potažmo celé syntaxe) má vztah především ke klíčovým kompetencím komunikativním, neboť správné porozumění této problematice, tedy vztahům mezi větnými členy ve větě jednoduché a větami v souvětí, žákům napomůže jednak v porozumění textům a pochopení jejich smyslu, jednak v produkci vlastních textů (zvládnutím syntaktického pravopisu), ať už mluvených, nebo psaných.

RVP pro gymnázia je v otázce syntaxe více zaměřen na užití v praxi – důraz je kladen na využití osvojených poznatků (tedy syntaktických principů češtiny, znalostí o větných členech a jejich vztazích atd.) v žákově komunikační praxi, tedy že dokáže tyto poznatky využít k účinnému

dorozumívání. Stejně jako u RVP pro základní vzdělávání jde i zde tedy především o klíčové kompetence komunikativní, neboť tyto poznatky žákovi pomohou se smysluplně vyjadřovat, volit vhodné prostředky v dané komunikační situaci.

3. 3 Pojetí přísudku v učebnicích

Základní větné členy se učí žáci poznávat už na prvním stupni základních škol, respektive již ve třetím ročníku. Zde se poprvé setkávají v učebnicích s pojmy podmět, přísudek, skladební dvojice a základní skladební dvojice. V dalších ročnících se procvičují, prohlubují a rozšiřují tyto vědomosti, kupříkladu ve čtvrté třídě se většinou přidává přísudek holý a rozvitý, v páté třídě již žáci znají přísudek slovesný i jmenný se sponou. Na druhém stupni dochází k mírnému prohloubení znalostí přísudku, především ale probíhá procvičování a opakování problematiky a také zvyšování obtížnosti cvičení. Přísudek je také zmiňován ve spojitosti se shodou přísudku s podmětem.

Učebnice pro základní školy se příliš neliší v charakteru a úrovni podávaných informací, rozdíly spočívají spíše v jejich vzhledu. Učebnice většinou využívají spíše deduktivní postup, mohou tedy sloužit jako opora pro výklad nebo jako jednoduchý seznam informací pro žáky. Několik učebnic různých řad zde nyní bude stručně představeno.

Učebnice nakladatelství Tobiáš nejprve předkládá jakýsi úvod, co jsou a nejsou větné členy, což lze hodnotit pozitivně. Ještě před přísudkem je pozornost věnována podmětu, otázkou je, který z postupů je vhodnější. Učivo o přísudku samotném je předkládáno pomocí různých pouček, mj. nechybí ani otázka na přísudek, která zde zní: „Co se říká o podmětu?“, která na jednu stranu sice vypadá poněkud nepřirozeně, na druhou stranu však přece jen vystihuje podstatu přísudku. Následuje tabulka vysvětlující shodu přísudku s podmětem a cvičení, teprve poté je uveden rozdíl mezi přísudkem slovesným a slovesně jmenným (na rozdíl od ostatních učebnic, které shodně užívají termín *jmenný se sponou* je zde uvedeno označení toto). Ke všem tématům je uvedeno několik příkladů, které se zdají být názorné a dostačující, u srovnání přísudku slovesného a slovesně jmenného by mohly být použité věty významově podobné. Cvičení se zaměřují především na určování druhu přísudku, slovního druhu atp. (srov. Bičíková, Topil a Šafránek 1999, s. 18–27).

Stejně tak se úvod o větných členech nachází v učebnici nakladatelství Alter. Samotné téma přísudku je zahájeno úvodním textem, který však již na první pohled vypadá dost uměle, „učebnicově“. Za textem následují otázky ohledně slohu (řeší se zde psaní deníku, může být tedy

kladně hodnocena snaha o propojení s komunikační praxí, ovšem některé otázky jsou již za hranicí slohu). Následuje úkol pojatý jako opakování, a to vyhledat podměty a přísudky, dále nad všechna slova nadepsat slovní druh a pozorovat, jakým slovním druhem jsou přísudky vyjádřeny (ovšem zde se žáci setkávají pouze s přísudky slovesnými, maximálně si tak mohou povšimnout zvratných zájmen coby částí přísudku nevyjádřených slovesy). Dále následuje opět deduktivní výklad o přísudku slovesném za pomoci tabulky, zde je uvedena např. základní charakteristika přísudku, seznámení s přísudkem holým, rozvitým a několikanásobným a také je zde věnována pozornost jednoduchým a složeným slovesným tvarům v různých slovesných časech a způsobech, což se jeví jako rozumné opakování před problematikou přísudku. Poté následují cvičení na vyhledání přísudků a určení gramatických kategorií, dále jsou ukázány různé slovesné tvary coby základ přísudku a konečně je představen i přísudek jmenný se sponou. Zde mají žáci k přísudkům doplnit slovní druhy a podle tabulky doplnit charakteristiku přísudku jmenného se sponou. Následuje zajímavé cvičení aktivizující žáky, v němž mají srovnat, zda věta pouze se sponou dává smysl, žáci mají poznat rozdíl ve významu slovním (který nese jmenná část) a mluvnickém (který nese spona). Následují cvičení, v nichž žáci např. tvoří významově podobné věty s využitím přísudku slovesného nebo jmenného se sponou, toto cvičení se zdá být velice užitečné. Dále jsou uvedeny názorné příklady k rozlišení slovesa *být* jako přísudku slovesného a jako spony. Tato učebnice je sice stále založena na deduktivním postupu, objevují se tu však i snahy o postup induktivní (např. doplňování pouček), o aktivizaci žáků a přesah do praxe (srov. Rudolf, Hrdličková a Beránková 2007, s. 54–58).

Učebnice nakladatelství Nová škola začíná úvodem o základních větných členech a základní skladební dvojici. Téma přísudku je podobně jako u předchozí učebnice uvedeno textem, u něhož je úkol vyhledat přísudky ve větných celcích vyznačených kurzívou. V těch se nacházejí pouze přísudky slovesné. Za textem následují otázky na porozumění textu a další otázky, které směrují úplně jinam, než je téma přísudku (pravopis, podstatná jména abstraktní, přídavná jména ve 3. stupni, zájmena). Určitě lze kladně hodnotit cvičení na porozumění textu, neboť význam a porozumění s tematikou přísudku úzce souvisejí. Také je patrná snaha o aktualizaci již probraného učiva, otázkou však je, zda by toto nemohlo být učiněno vhodnějším způsobem, tedy zvolit takové téma, které s přísudkem souvisí, např. slovesa. Po těchto otázkách je uvedena poučka o přísudku, opět je tedy zvolen deduktivní postup. Tato poučka ovšem velice dobře vystihuje charakteristiku přísudku včetně jmenného se sponou. V příkladech je však uveden pouze přísudek slovesný. Dále je blíže charakterizován přísudek slovesný a následuje cvičení, v němž mají žáci do textu doplnit vhodné přísudky. Následuje výklad o přísudku jmenném se sponou, včetně příkladů, je zde zmínka o věcném významu a také vysvětlení, kdy je

sloveso být přísudkem slovesným. Poté je cvičení, v němž mají žáci doplnit do vět o (většinou exotických) zvířatech jmenné části přísudků. Text je žákově komunikační praxi spíše vzdálen, navíc se zde vyskytuje poněkud úsměvná chyba, kdy je jmenná část přísudku ponechána a vynechán je podmět: „**Domovem** některých subtropických zvířat **se staly** ____ mírného pásu[6]“ (Fabiánová a Janáčková 2017, s. 127). V následujících cvičeních žáci vyhledávají přísudky či vymýšlejí věty podle vzoru. Velmi užitečné může být cvičení, ve kterém žáci tvoří podobné věty s přídavnými jmény, přičemž toto přídavné jméno v jedné větě užijí jako přívlastek a v druhé jako součást přísudku jmenného se sponou. V učebnici je zvolen deduktivní postup, toho, že se vychází z textu, není vlastně nijak využito. Některá cvičení ovšem mohou být určitě zajímavá (srov. Fabiánová a Janáčková 2017, s. 126–127).

Také v učebnici nakladatelství Fraus je zvolen deduktivní postup. S otázkou, jestli při výuce začít podmětem, nebo přísudkem, si autoři poradili svým způsobem – po krátkém úvodu o základní skladební dvojici následuje tabulka s charakteristikami obou větných členů (podmět v levém sloupci, přísudek v pravém) a žák se tak s oběma větnými členy seznamuje v podstatě zároveň. Zde je uvedena charakteristika přísudku a slovesného i jmenného se sponou. Uvedeno je několik příkladů, následuje cvičení, v němž mají žáci do vět doplnit přísudky. Poté je představena druhá tabulka, opět zahrnující podmět i přísudek, kde jsou oba větné členy dále rozdělovány na holé, rozvité a několikanásobné. Následuje cvičení na hledání a určování druhů podmětů a přísudků, téma je uzavřeno třetí tabulkou, v níž je řešena shoda přísudku s podmětem. Po této tabulce opět následuje několik cvičení na doplňování atp. V učebnici je zvolen pouze deduktivní postup, cvičení jsou zaměřena spíše na určování, než na aktivizaci žáků a využitelnost učiva v praxi (srov. Krausová a Teršová 2003, s. 64–66).

Učebnice nakladatelství Jinan také začíná úvodem o základních větných členech, části podmětové a přísudkové a o podmětu a přísudku jako takových. Vše je názorně a podrobně uvedeno na příkladech, žáci jsou seznámeni i s tím, jak tyto větné členy poznat. Pozornost je následně věnována podmětu, teprve potom přísudku. Zde se vychází z autentického textu podle K. Čapka, následují otázky k zamyšlení, jak jsou vyjádřeny přísudky v různých větách (dvě z nich obsahují přísudek jmenný se sponou), teprve potom následuje vysvětlení. V následujícím cvičení potom žáci mají vyhledat přísudky, určit jejich druhy a čím jsou vyjádřeny. Cvičení by zde mohlo být více, např. zaměřených i na produkci textů, co je však u této učebnice třeba vyzdvihnout je snaha i o induktivní postup a také práce s autentickými texty (srov. Uličný et al. 2000, s. 131–133).

Dále bude věnována pozornost učebnici od nakladatelství Taktik. Celé učivo skladby je

6 Přísudek zvýrazněn autorem diplomové práce.

zde uvedeno pojednáním o větných členech podobně jako u některých výše jmenovaných učebnic. V rámci toho jsou uvedeny také skladební dvojice, následuje výklad o základních větných členech a základní skladební dvojici – postup je opět zvolen deduktivní. Nejprve je definován podmět, až potom přísudek. Je zde zmíněna i věta dvojčlenná (tedy věta, která obsahuje podmět i přísudek). Přísudek je zde charakterizován tím, že „vyjadřuje, co podmět dělá, co se s ním děje nebo jaký je“ (Nováková et al. 2017, s. 68). Následuje cvičení, v němž jsou za sebou vypsány pouze základní skladební dvojice, odděleny čárkou, a žáci mají najít podmět a přísudek. Otázkou je cíl takového cvičení, když žáci už pracují s vyňatými základními skladebními dvojicemi a jen určují, co je podmět a co přísudek. Dále je pozornost věnována podmětu, do následujících cvičení je však zakomponována i práce s přísudkem *(vyhledej)*. Mimo to se v nich objevuje také doplňování písmen a slovní druhy. Oddíl o přísudku obsahuje na úvod informace o tom, že je přísudek základním větným členem, že podle jejich počtu se určí počet vět v souvětí a že přísudek spolu s větnými členy na něm závislými tvoří ve větě část přísudkovou. Z druhů přísudku jsou uvedeny slovesný (ještě ne jednoduchý a složený), u nějž je uvedeno, že je vyjádřen pouze určitým slovesným tvarem, a přísudek jmenný se sponou. Ten je definován tím, že se skládá ze sponového slovesa *být*, *bývat*, *stát se*, *stávat se*, které vyjadřuje pouze významy mluvnické, a z části jmenné, která je vyjádřena nejčastěji podstatným nebo přídavným jménem a vyjadřuje vlastní význam přísudku. Mimo jiné je zde také upozornění na sloveso *být* coby plnovýznamové. Na závěr výkladu je uveden i přísudek jmenný (beze spony), který je tvořen pouze jménem, jelikož sponové sloveso je vypuštěno nebo nahrazeno pomlčkou. Následuje cvičení, v němž mají žáci spojit podmětové a přísudkové části vět a přísudky podtrhnout. Po tomto cvičení pokračuje výklad, kde je definován přísudek holý, rozvitý a několikanásobný, o němž je uvedeno, že je tvořen slovesy významově se doplňujícími a vztahujícími se k jednomu podmětu a spojenými spojkami *a*, *i*, *ani*, *nebo*, anebo oddělenými čárkou. Následující cvičení jsou zaměřena na produkci či úpravu textů (vytvořit věty podle zadání, změnit slovesné přísudky na jmenné a naopak, slovesa převést do správného tvaru apod.) a následné vyhledávání použitých přísudků. Takový typ cvičení se zdá být velice užitečným, neboť žáci sami aktivně přísudky (potažmo věty s nimi) tvoří, mohou se zamyslet nad rozdíly ve způsobu vyjádření atp. Objevuje se však i cvičení na prosté vyhledávání a určování, mimo jiné i cvičení na vyhledávání, stupňování a určování mluvnických kategorií přídavných jmen, což takto formulováno s tématem přísudku vlastně nesouvisí. Opakování o přídavných jménech by se zde i hodilo, ale bylo by lepší je vztáhnout přímo k problematice přísudku jmenného se sponou. Téma podmětu a přísudku je zakončeno výkladem o shodě přísudku s podmětem a procvičováním tohoto. Ve výkladu v učebnici je tedy zvolen pouze deduktivní postup, objevují

se cvičení zaměřená pouze na určování, ale také, a to je třeba hodnotit pozitivně, cvičení produktivní, v nichž mají žáci tvořit texty nebo alespoň věty, poměrně často se zde pracuje i s ucelenými texty, ne jen s izolovanými příklady (srov. Nováková et al. 2017, s. 68–74).

Poslední zmíněnou učebnicí bude učebnice nakladatelství SPN. Zde je na úvod kapitoly věnované přísudku zařazena tabulka se základními pojmy (pouze pojmy, nikoli definicemi), následuje nadpis Základní větné členy, pod nímž je vysvětleno, že se jedná právě o přísudek a podmět. V této učebnici se tedy začíná přísudkem, podmět je řešen posléze. Učivo o přísudku je uvedeno textem, v němž jsou přísudky zvýrazněny kurzivou, podobně jako u většiny předešlých výchozích textů se však jedná opět pouze o přísudky slovesné. Na rozdíl od výchozího textu např. učebnice nakladatelství Alter vypadá tento přirozeně, autenticky, je živý a čtivý, a ačkoliv není uveden zdroj, jeví se jako úryvek textu uměleckého, nikoli napsaného primárně pro učebnici. S textem však není nijak dál pracováno a následuje rámeček s vysvětlením přísudku, otázkou však je, nakolik je tato definice žákům srozumitelná a o něčem vypovídající: „Přísudek je větný člen, který něco tvrdí (vypovídá) o nějaké skutečnosti, vyjádřená zpravidla podmětem“ (Hošnová et al. 2006, s. 112). Dále je charakterizován přísudek slovesný a následuje cvičení, v němž mají žáci za úkol vyhledat přísudky a určit, zda jsou vyjádřeny slovesným tvarem jednoduchým, nebo složeným. Za tímto jedním cvičením se nachází podstatně obsáhlejší rámeček vysvětlující problematiku přísudku jmenného se sponou, jsou představena sponová slovesa a uvedeno několik příkladů, pozornost je věnována také těmto slovesům ve větách, v nichž mají věcný význam a tvoří tedy přísudek slovesný. Následují dvě cvičení, první je zaměřeno na vyhledávání přísudků a určování jejich typů, druhé na nahrazování přísudku slovesného jmenným se sponou a naopak. Poslední jmenované cvičení je z těchto cvičení jistě nejzazímavější, chybí zde však jakýkoli přesah do komunikační praxe žáků. Následuje učivo o podmětu a poté shoda přísudku s podmětem, přičemž je opět zvolen deduktivní postup pomocí tabulek. V této učebnici je zvolen pouze deduktivní postup, cvičení jsou zaměřena především na určování. Velice zdařilý je úvodní text, kterého však není nijak využito, pozitivně lze také hodnotit tabulku s důležitými pojmy, která by ovšem mohla být umístěna až za výklad učiva, nikoli před něj, aby žáci nebyli dopředu zbytečně zahlcováni pojmy (srov. Hošnová et al. 2006, s. 112–115).

3. 3 Shrnutí

Celkově lze tedy říci, že učebnice v otázce přísudku vycházejí již ze základní znalosti této

problematiky z prvního stupně, učivo je pojato spíše jako opakování, učivo je však záhy probíráno více do hloubky. Přísudek je zde dělen na slovesný (nikoli ještě na jednoduchý a složený) a jmenný se sponou. Jako sponová slovesa jsou uvedena pouze *být*, *bývat*, *stát se* a *stávat se*, zvláštní případy, kdy je sponovým slovesem i *mít*, se neřeší. Stejně tak se učebnice nevěnují ani přísudku syntetickému a analytickému.

V učebnicích výrazně dominuje postup deduktivní, induktivní se objevuje spíše pouze v náznacích a ojediněle. Téma přísudku se zde také objevuje ve spojitosti shody přísudku s podmětem. Cvičení uvedená v učebnicích jsou zaměřena převážně na vyhledávání a určování, není dostatečně využito tématu přísudku coby základu věty, který jí dává smysl, a jen minimum cvičení se (alespoň okrajově) dotýká žákovy vlastní produkce textů. Učebnice tedy nijak nepracují s aktivizací žáka nebo s využitím jeho dosavadního poznání, zaměřují se pouze na předání učiva a ověřování jeho znalosti, nikoli na žákovy dispozice nebo jeho využití učiva v komunikační praxi. Není tak ani naplněn vztah tohoto učiva ke kompetencím komunikativním dle RVP. Domnívám se tak, že tento způsob výuky je zcela nedostačující.

4 Metodologie výzkumu

Jak vyplývá z výše uvedeného, je přísudek nejdůležitějším větným členem. Porozumění jeho problematice tedy může do jisté míry predikovat i chápání dalších oblastí syntaxe (např. vztahy mezi větnými členy, věta a souvětí). Žáci na druhém stupni se s přísudkem setkávají v šestém ročníku a chce-li učitel výuku plánovat na základě konstruktivismu (viz výše), měl by se nejprve tázat: *Jaké je pojetí přísudku u žáků šestého ročníku?* Tato otázka je tedy i základním výzkumným problémem mého výzkumu.

S tím souvisí i další výzkumné otázky, jež si kladu, a hypotézy, ze kterých vycházím. Výzkumné otázky tedy jsou:

1. Považují žáci šestého ročníku přísudek za nezbytný větný člen pro sdělení smyslu věty?
2. Vyhodnotí takto i přísudek slovesně-jmenný?
3. Jak přísudek slovesně-jmenný zhodnotí z hlediska užití?

Hypotézy potom jsou:

1. Žáci se s přísudkem setkávají již na prvním stupni, do šestého ročníku by tedy již měli přicházet s problematikou přísudku obeznámeni – přísudek tedy pravděpodobně identifikují a vyhodnotí ho jako důležitý větný člen.
2. Žáci budou schopni přísudky podle formy rozdělit na slovesně-jmenné a slovesné, zřejmě i na slovesné jednoduché a složené
3. Přísudek slovesně-jmenný nejspíše formálně neidentifikují, dokáží ho však zhodnotit ve srovnání s přísudkem slovesným, v užití však budou preferovat přísudek slovesný.

Výzkum probíhal formou individuálních rozhovorů se žáky a pozorování jejich práce s cvičeními. Byli vybráni žáci šestého ročníku čtyř různých pražských základních škol tak, aby se jednalo o rodilé mluvčí českého jazyka bez specifických poruch učení a chování a aby byli pokud možno vyrovnaně zastoupeni žáci napříč klasifikačními stupni (avšak žádný žák v daném pololetí nebyl hodnocen nedostatečně). Cílem bylo zjistit prekoncept přísudku „typického“ českého žáka. Z každé třídy bylo vybráno cca deset žáků tak, aby byl vyvážený poměr chlapců a dívek. Výzkumu se účastnilo 20 dívek a 17 chlapců, celkem tedy 37 žáků. Výzkum měl tedy převážně kvalitativní povahu.

Sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaných rozhovorů nad speciálně designovanými cvičeními, jejichž charakteristika bude popsána níže. Rozhovor probíhal průběžně při vypracovávání cvičení: Žák dostal zadání, které jsem mu ještě popsal svými slovy, následně jsem se ujistil, že žák zadání rozumí, ví, co má dělat. Poté žák vypracoval jednu úlohu, a když s ní byl hotov, vedli jsme o jeho řešení rozhovor, jehož cílem bylo zjistit, proč žák odpověděl tak, jak odpověděl, případně se doptat na něco, co by bez rozhovoru nebylo patrné: žákův názor, jeho

preference apod. Při rozhovoru jsem si pečlivě hlídal, aby rozhovor měl standardizovanou podobu a já žákům nic nepodsouval (ani termíny, ani myšlenky). Účelem rozhovoru bylo zjistit, jak žák o přísudku přemýšlí, ne jej přísudek vyučovat.

Ke zjištění prekonceptu bylo vytvořeno cvičení (viz Příloha 1) skládající se ze tří úloh. Zadání první úlohy znělo: *Vytvořte co nejvíce odlišných vět se zadanými slovy tak, aby tato slova z hlediska pořadí slov ve větě stála na různých místech*. Daná slova byla vybrána na základě Českého národního korpusu tak, aby se jednalo o slova žáku známá a blízká. Vybráno bylo jedno podstatné jméno (*učitelka*) a jedno přídavné jméno (*starý*). Cílem této úlohy bylo zjistit, zda žáka napadne, že by toto slovo mohlo stát na konci věty ve funkci jmenné části přísudku slovesně-jmenného, nebo zda bude preferovat jiné větné členy. Dalším úkolem v této úloze potom bylo pokusit se vystihnout, jakou mají daná slova (*učitelka*, *starý*) ve větě funkci. Tedy zjistit, zda žák dokáže postihnout různou funkci daných slov ve větách, které sám vytvořil.

Druhou úlohou bylo zkoumáno porozumění žáka vztahu mezi přísudkem slovesně-jmenným a přísudkem slovesným. Byly zapsány dvě dvojice vět, tedy dvojice s přísudkem slovesně-jmenným a dvojice s přísudkem slovesným. Zadání pro žáka zde znělo: *Dané věty řekni jinými slovy, aniž by se změnil význam*. Cílem úlohy bylo zjistit, zda žák dokáže tutéž informaci vyjádřit využitím jiného typu přísudku, zda mezi těmito způsoby vyjádření vidí nějaký vztah, zda dokáže postihnout, co mají jednotlivé způsoby vyjádření společného a čím se liší, případně kterou variantu by upřednostnil. Věty použité v tomto cvičení, stejně jako v úloze následující, byly opět vybrány na základě Českého národního korpusu.

Třetí úloha obsahovala 14 vět jednoduchých, úkolem žáka bylo z těchto vět vyškrtat slova tak, aby zbyla pouze ta, bez kterých by věta neměla smysl. Věty byly vybrány tak, aby zde byl zastoupen přísudek slovesný jednoduchý i složený, přísudek slovesný vyjádřený citoslovcem, přísudek slovesný s plnovýznamovým slovesem *být* a přísudek slovesně-jmenný, počet vět byl stanoven tak, aby byl každý typ přísudku dostatečně zastoupen, aby žáci mohli utvořit skupiny vět formálně patřících k sobě, aniž by ještě byli zahlceni. Úloha tedy obsahovala osm vět s přísudkem slovesným a šest vět s přísudkem slovesně-jmenným. Cílem této úlohy bylo zjistit, zda žák identifikuje přísudek (a ev. podmět – vzhledem k předchozí edukaci na prvním stupni ZŠ, viz výše) jako jádro věty, bez něhož by věta postrádala smysl. Případným doplňujícím úkolem potom bylo ponechané výrazy roztřídit do několika skupin podle formy. Zde bylo cílem zjistit, zda žák odliší přísudek slovesný (ev. ještě jednoduchý a složený) a slovesně-jmenný.

Výzkum probíhal v druhém pololetí školního roku 2016–2017, a to vždy ještě před tím, než v daných třídách proběhla výuka tohoto tématu v daném ročníku. Rozhovory se žáky jsem nahrával na diktafon a následně přepsal do transkriptů, celkem tak bylo přepsáno cca 521 minut

záznamu. Přepisy jsem následně podrobil hloubkové analýze, přičemž jsem postupoval po jednotlivých cvičeních. Zaznamenával jsem odpovědi žáků do tabulek (viz níže), a to tak, že jsem sdružoval odpovědi formálně podobné – jelikož odpovědi žáků mohly být různé co do volby konkrétních slov, avšak shodné z hlediska formy a syntaktických vztahů, kde se nachází těžiště výzkumu (nejde o konkrétní užitá slova, ale o vztahy mezi nimi a jak je žák vnímá). Výsledky výzkumu popisuje následující kapitola.

5 Prekoncept přísudku

V této kapitole budou shrnuty výsledky výzkumu. Výsledky budou shrnuty do podkapitol, které se vztahují vždy ke konkrétní úloze. Pro přehlednost budou vždy ukázány i tabulky shrnující počet daných odpovědí, na prvním místě bude vždy uvedena odpověď očekávaná, tj. „správná“. V druhé části kapitoly budou shrnuta možná úskalí tohoto výzkumu a nastíněna diskuse související se získanými výsledky. V závěru kapitoly bude navržena alterace výuky přísudku.

Je zde na místě ještě zmínit, že v šestém ročníku již nejde o čistý prekoncept, jelikož žáci již prošli edukací tohoto tématu na prvním stupni (viz výše).

5. 1 Analýza cvičení

V této části práce budou analyzována data získaná z rozhovorů se žáky. Zadání cvičení, které žáci dostali, tvoří Přílohu 1 této práce, jako Příloha 2 je potom uvedeno zadání i s očekávanými (neboli školsky „správnými“) odpověďmi.

5. 1. 1 První úloha

V první úloze žáci tvořili věty se zadanými slovy, kterými byly *učitelka* a *starý*. Žáci měli s danými slovy vytvořit co nejvíce odlišných vět tak, aby tato slova stála z hlediska pořadí slov ve větě na různých místech. Bylo tedy žádoucí, aby žáci vymysleli více vět, z tohoto důvodu je tedy v tomto cvičení zaznamenán podstatně vyšší počet odpovědí než u následujících úloh. Nejprve bude věnován prostor řešení úkolu se slovem *učitelka*, následně se slovem *starý*.

Je celkem nasnadě, že řešení bude dominovat užití podstatného jména v jeho primární funkci, tedy podmětu, a to na začátku věty vzhledem k tomu, že podmět obsazuje levovalenční pozici přísudku (srov. Karlík, Nekula a Rusínová 2012, s. 410). Přehled žákovských odpovědí podává Tabulka č. 1.

Syntaktická konstrukce:	Příklad:	Počet odpovědí:
Přísudek slovesně-jmenný	*Jana je velice rychlá učitelka.*	**5**
Podmět na začátku	*Učitelka učí děti.*	76
Podmět na konci	*Dozor na chodbě měla učitelka.*	28
Rozvitý podmět	*Moje třídní učitelka je přísná.*	24
Doplnění slovesa, podmět	*Dneska nám učitelka opravila písemky.*	14
Podmět hned za přísudkem	*Dala učitelka známku?*	4

Tabulka č. 1

Z celkového počtu 151 odpovědí[7] je slovo *učitelka* použito 76krát jako podmět stojící na začátku věty. Jednalo se o věty typu: *Učitelka učí děti; Učitelka nám zadala domácí úkol.* atp. Do této skupiny byly zařazeny také věty s přístavkem *paní učitelka*, např. *Paní učitelka nám zadala práci.*

Druhou nejpočetnější skupinou odpovědí byly ty, kde stál podmět na samém konci věty, což je možné vzhledem k aktuálnímu členění výpovědi. Přestože se jedná o druhou nejpočetnější skupinu, je těchto odpovědí již podstatně méně, a to 28. Jedná se o věty jako *Do třídy nejdříve vešla učitelka; Dozor na chodbě měla učitelka*. atp.

Jen o málo méně odpovědí mělo řešení, v němž podmět stojí v pozici před přísudkem a jeho postavení na druhé či další místo ve větě je dosaženo rozvitím přívlastkem shodným či přívlastkem postupně rozvíjejícím. Takovým řešením jsou např. věty *Naše učitelka je moc milá.* nebo *Moje třídní učitelka je přísná.*

Do další skupiny jsou zařazeny věty, v nichž podmětu předchází větný člen rozvíjející přísudek, struktura věty tedy vypadá následovně: Na začátku stojí předmět nebo příslovečné určení (případně i jejich kombinace), následuje podmět a zbytek věty, např. *Dneska nám učitelka opravila písemky*. Odpovědí tohoto typu bylo celkem 14.

Jako další, již méně početná, skupina byly vyděleny odpovědi, v nichž stojí podmět přímo za přísudkem. Tyto odpovědi byly pouze čtyři, např. *Dala učitelka známku?* nebo *Na tabuli napsala učitelka dlouhou větu*.

Zkoumaný jev, tedy zda žáci použijí podstatné jméno i ve funkci přísudku slovesně-jmenného, se objevil jen v minimálním počtu odpovědí, těchto vět bylo konkrétně pouze pět, např. *Jana je velice rychlá učitelka.* apod.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že žáci v drtivé většině preferovali užití podstatného

7 Do tohoto počtu nejsou zahrnuty odpovědi, které nejsou relevantní, tedy např. věty, ve kterých je slovo *učitelka* v jiném než prvním pádě atp. nebo odpovědi, které jsou jen slovními spojeními, ale ne větami. Obdobně totéž platí i u řešení se slovem *starý*.

jména ve funkci podmětu, jako součást přísudku slovesně-jmenného jej sami aktivně použili pouze čtyři žáci. Domnívám se tedy, že nelze hovořit o tom, že by žáci 6. ročníku měli prekoncept podstatného jména coby součásti přísudku slovesně-jmenného, jelikož jej takto až na několik málo výjimek sami nepoužijí. O tom, jak žáci posuzují věty tento typ přísudku již obsahující, bude pojednáno níže.

Nyní budou tyto výsledky porovnány s těmi, jichž bylo dosaženo v případě přídavného jména *starý*, což ilustruje Tabulka č. 2. Zde je situace podstatně jednodušší, různého postavení tohoto přídavného jména ve větě bylo totiž dosaženo v zásadě třemi způsoby. Jakožto přívlastek shodný rozvíjející podmět může stát na začátku věty. Pozice na druhém či dalším místě bylo dosaženo zakomponováním tohoto přídavná jména do přívlastku postupně rozvíjejícího. Zde se sice stále jedná stále o přívlastky shodné, ale jelikož se tímto způsobem podařilo přídavné jméno posunout na další pozice, byla tato skupina vydělena jako samostatná. A konečně postavení na konci věty bylo možné díky využití právě přísudku slovesně-jmenného.

Syntaktická konstrukce:	Příklad:	Počet odpovědí:
Přísudek slovesně-jmenný	*Můj děda je starý.*	**34**
Přívlastek shodný	*Starý pán si sedl na židli.*	57
Přívlastek postupně rozvíjející	*Můj starý pes je už nemocný.*	6

Tabulka č. 2

Jak ukazuje Tabulka č. 2, nejpočetnější bylo užití přídavného jména ve funkci přívlastku shodného, kdy byli žáci velmi produktivní. Takovýchto odpovědí bylo celkem 57 a jedná se o věty jako *Starý pán si sedl na židli; Starý muž odpověděl mile.* apod.

Odpovědí, v nichž bylo přídavné jméno *starý* součástí přívlastku postupně rozvíjejícího, bylo celkem pouze šest, jedná se tak o výrazně méně početnou skupinu oproti zbývajícím dvěma, přesto se jedná o zajímavý způsob řešení, který je záhodno také uvést. Jedná se o věty typu *Můj starý pes je už nemocný.*

Především však bylo zkoumáno, zda se toto přídavné jméno objeví v řešení i jako součást přísudku slovesně-jmenného. Zatímco u podstatného jména se jednalo spíše o ojedinělé případy, zde bylo celkem 34 takovýchto odpovědí a jedná se tak o druhou nejpočetnější skupinu. Jde typicky o věty jako *Můj děda je starý*.

Následně byli žáci dotázáni, jaká je funkce daných slov (*učitelka*, *starý*) ve větách, které vytvořili. Zkoumáno bylo, zda žák dokáže vlastními slovy popsat rozdíl ve funkci daného slova coby podmětu v případě podstatného jména, přívlastku u přídavného jména a coby jmenné části

přísudku. Tento záměr byl poněkud zmařen skutečností, že v případě podstatného jména byly odpovědi, kde se podstatné jméno objevovalo coby součást přísudku, naprostou vzácností. Přesto byli žáci dotázáni, jakou funkci podle nich dané slovo ve větách plní, aby mohlo být alespoň vypozorováno, jaké mají žáci předpoklady pro porozumění syntaxi jako takové.

Přibližně třetina žáků na tento dotaz odpověděla tím, že popsala děj dané věty, tedy např. že funkcí slova *učitelka* ve větě: *Učitelka učí děti.* je to, že učí děti nebo pracuje s dětmi. Obdobná situace byla i v případě přídavného jména, kdy žáci na dotaz po funkci slova *starý* začali vysvětlovat, že to znamená, že už není mladý, už toho má spoustu za sebou a měli bychom mu pomáhat apod. Přestože se zde nejedná o většinový případ, domnívám se, že i toto je potřeba brát při výuce syntaxe v potaz. Otázkou pro mne zůstává, jsou-li žáci v tomto věku již dostatečně vyspělí, aby chápali skutečnost, že se nebavíme o sémantice, ale o vztazích mezi slovy ve větě.

Z dalších odpovědí na funkci těchto větných členů je třeba zmínit alespoň některé. Byť se přímo netýkají problematiky přísudku, odráží se v nich žákovské prekoncepty ohledně syntaxe, jejímž je přísudek základem.

Při hodnocení funkce podstatného jména se třikrát objevila odpověď, že jde o podmět. Necelá třetina žáků potom tuto funkci popsala svými slovy, jako že je toto slovo ve větě hlavní, říká nám, kdo něco udělal apod. Ojediněle se objevily odpovědi méně výstižné, jako že se jedná o podstatné jméno či osobu.

U popisu funkce přídavného jména se ojediněle také setkáme s popisem významu slova, většinou jsou však charakteristiky výstižné, tedy že dané slovo popisuje vlastnost podstatného jména, říká nám, jaký někdo je apod., v necelé třetině případů je uvedeno, že se jedná o přídavné jméno. Při popisu funkce ovšem není rozlišováno mezi přívlastkem a jmennou částí přísudku, každý žák vždy uvedl pouze jeden popis bez tohoto rozlišení.

Při tvoření vět s podstatným jménem dávali žáci přednost jeho užití jako podmětu, jako jmenná část přísudku se objevuje jen zcela výjimečně. U přídavného jména byla situace již vyrovnanější. Přídavná jména ze své povahy vyjadřují určitou vlastnost, přísudek slovesně-jmenný zas určitou vlastnost podmětu přisuzuje. Lze se tedy domnívat, že žáci sami si jsou v rámci svého prekonceptu této souvislosti vědomi a užití přídavného jména jako jmenné části přísudku je jim bližší, než takovéto užití podstatného jména.

Výuka přísudku slovesně-jmenného by se tedy mohla zakládat na přísudku slovesně-jmenném, v němž bude jmenná část tvořena přídavným jménem, na čemž bude celá problematika vysvětlena, a později bude analogicky tato problematika převedena i na podstatná jména. Přitom je potřeba brát v potaz zralost žáků pro učení se syntaxi.

5. 1. 2 Druhá úloha

V druhé úloze žáci přeformulovávali dvě dvojice vět, z nichž první dvojice obsahovala přísudek slovesně-jmenný (*František je žák základní školy; Můj strýc je řidičem autobusu.*) a druhá přísudek slovesný (*Paní Tůmová prodává v nedalekém stánku; Jeho sestra závodně lyžuje.*). Úkolem bylo tyto věty říct jinými slovy beze změny významu. Zkoumáno bylo, zda žáci převedou přísudek slovesně-jmenný na přísudek slovesný a naopak, dále byli žáci dotazováni, jak hodnotí věty původní a jimi vytvořené a byl tak zkoumán jejich postoj k jednotlivým typům přísudku. Odpovědi žáků zachycují Tabulky 3–6, přičemž každá z tabulek je věnována práci s jednou větou.

Syntaktická konstrukce:	Příklad:	Počet odpovědí:
Přísudek slovesný	*František chodí / studuje / navštěvuje...*	**28**
Přísudek slovesně-jmenný	*František je žák**em** ZŠ. / je student ZŠ*	9
*Jiný podmět	*ZŠ má žáka Františka.*	2
*Jiný význam	*Do ZŠ chodí mnoho žáků, ale já znám jenom Františka.*	1
*Jiná informace	*Základní žák se jmenuje František.*	1

Tabulka č. 3

První zadaná věta zněla: *František je žák základní školy.* Zde bylo celkem 28 odpovědí, které v sobě zahrnovaly přísudek slovesný. Jednalo se o věty *František chodí do základní školy; František navštěvuje základní školu.* nebo o poněkud úsměvnou, formálně však správnou variantu *František studuje základní školu*. Podstatné však je převedení přísudku slovesně-jmenného na slovesný, což zde bylo bez problémů splněno. Zároveň se také jedná o nejpočetnější skupinu řešení.

Druhou nejpočetnější skupinou, čítající devět odpovědí, byly varianty s přísudkem slovesně-jmenným. V tomto typu odpovědí byl buďto upraven slovosled, první pád podstatného jména *žák* byl nahrazen sedmým pádem nebo bylo toto podstatné jméno nahrazeno synonymem *student*.

Pouze ojedinělé byly případy, kdy výsledná věta má jiný význam či podává více či méně odlišnou informaci. Ve všech případech byl změněn podmět (*Základní škola má žáka Františka; Základní žák se jmenuje František.* nebo *Do základní školy chodí mnoho žáků, ale já znám jenom Františka.*).

Velice podobná je i situace v případě druhé věty, která zněla *Můj strýc je řidičem*

autobusu; viz Tabulka č. 4.

Syntaktická konstrukce:	Příklad:	Počet odpovědí:
Přísudek slovesný	*Můj strýc řídí a. / pracuje jako řidič a.*	**29**
Přísudek slovesně-jmenný	*Můj strýc je autobusák / řidič autobusu.*	10
*Jiný podmět	*Ten řidič je můj strýc.*	2
*Posunutý význam	*Jel jsem autobusem a můj strýc řídil.*	1

Tabulka č. 4

Většina odpovědí, celkem 29, opět obsahuje přísudek slovesný: *Můj strýc řídí autobus*; ev. *Můj strýc pracuje jako řidič autobusu.* Nejvyšší počet odpovědí tedy také využívá přísudku slovesného, stejně jako tomu bylo u předchozí věty.

Druhá skupina odpovědí obsahuje přísudek slovesně-jmenný, situace je v podstatě stejná jako u předchozí věty: Buďto byl upraven pouze slovosled, nebo byl sedmý pád nahrazen první pádem *řidič*, případně bylo užito jednoslovného označení *autobusák*.

Také zde byly ojedinělé případy, kdy došlo k mírnému posunutí významu, např. *Ten řidič je můj strýc*. (dvě odpovědi), kdy se stala slova řidič podmětem a strýc součástí přísudku slovesně-jmenného, nebo *Jel jsem autobusem a můj strýc řídil.* (jedna odpověď), kde je sice využit přísudek slovesný, avšak významově už se dané větné celky mírně odlišují.

Je patrné, že s přeformulováním přísudku slovesně-jmenného na přísudek slovesný neměli žáci problém a ve svých řešeních k přísudku slovesnému tíhnou. Proto bude nyní uvedeno ještě řešení úkolu s druhou dvojicí vět, kde je očekávaný postup opačný, tedy přísudek slovesný nahradit slovesně-jmenným.

První větou z této dvojice byla věta: *Paní Tůmová prodává v nedalekém stánku.*

Syntaktická konstrukce:	Příklad:	Počet odpovědí:
Přísudek slovesně-jmenný	*Paní Tůmová je prodavačka / prodávající...*	**14**
Přísudek slovesný	*V nedalekém stánku prodává paní Tůmová.*	26
*Jiný význam	*Paní Tůmová má nedaleko stánek.*	4
Přísudek slovesný a věta vedlejší	*Paní Tůmová má stánek, ve kterém prodává.*	2

Tabulka č. 5

Jak si lze v Tabulce č. 5 povšimnout, v nejvyšším počtu odpovědí (26) je ponechán přísudek slovesný. Je upraven slovosled nebo některé členy nahrazeny synonymy či vynechány, jde o věty jako: *V nedalekém stánku prodává paní Tůmová; Paní Tůmová prodává ve stánku*.

nebo *Paní Tůmová pracuje ve stánku (jako prodavačka).*

Mírně posunutý význam je u řešení *Paní Tůmová má nedaleko stánek.* (celkem 3krát), zajímavým řešením je však souvětí *Paní Tůmová má nedaleko stánek, ve kterém prodává.* (dvě odpovědi). Ojediněle se opět vyskytují další odpovědi, v nichž je význam posunutý, ve všech těchto odpovědích je ovšem užito přísudku slovesného, např. *Od paní Tůmové si můžu něco koupit v nedalekém stánku.* nebo *Prodavačka ve stánku se jmenuje paní Tůmová.*

Přísudku slovesně-jmenného je využito v celkem 14 odpovědích, tedy *Paní Tůmová je prodavačka / prodavačkou /* příp. *prodávající v nedalekém stánku.* Přísudek slovesný je zde tedy silně preferován, slovesně-jmenný je zastoupen podstatně méně.

Obdobná situace je i u věty: *Jeho sestra závodně lyžuje;* jak ukazuje Tabulka č. 6.

Syntaktická konstrukce:	Příklad:	Počet odpovědí:
Přísudek slovesně-jmenný	*Jeho sestra je (závodní) lyžařka.*	**8**
Přísudek slovesný	*Jeho sestra závodí na lyžích.*	20
Jiný slovosled / synonyma / neúplná původní věta	*Závodně lyžuje jeho sestra.*	7
Přísudek slovesný a věta vedlejší	*Má sestru, která / a ta lyžuje*	6

Tabulka č. 6

I zde v řešeních naprosto převládá přísudek slovesný. Celkem 20 odpovědí původní informaci přeformulovává s využitím přísudku slovesného, např. *Jeho sestra závodí na lyžích / se živí lyžováním / chodí na závody v lyžování.* atp. Dalších 7 odpovědí pouze upravuje původní znění věty tak, že mění slovosled či některé členy vynechává nebo nahrazuje synonymy (*Jeho sestra lyžuje / lyžuje profesionálně; Závodně lyžuje jeho sestra.*). Šestkrát se objevuje také řešení pomocí souvětí *Má sestru, která / a ta závodně lyžuje*. Očekávané řešení pomocí přísudku slovesně-jmenného (*Jeho sestra je (závodní) lyžařka.*) se zde objevuje pouze osmkrát.

Z toho vyplývá, že žáci tendují k využití přísudku slovesného. Přísudek slovesně-jmenný je sice v odpovědích také zastoupen, ovšem v porovnání s počtem odpovědí operujících s přísudkem slovesným se jedná o naprostou menšinu.

Z dalších rozhovorů s žáky poté vyplynulo, že polovina žáků hodnotí přísudek slovesný jako vyjádření činnosti aktuální, právě probíhající (objevují se i vyjádření, že je věta převedena do přítomnosti či do přítomného času), zatímco přísudek slovesně-jmenný hodnotí jako vyjádření profese či činnosti opakované. Více než pětina žáků hodnotí přísudek slovesný jako hovorovější, charakteristiky přísudku slovesně-jmenného jako: *slušnější*, *spisovnější*, *učebnicový*,

uhlazený apod. lze shrnout slovy, že jej žáci hodnotí jako stylově vyšší. Necelá pětina žáků uvedla, že přísudek slovesný je jednodušší, srozumitelnější, pětina žáků se také výslovně vyjádřila, že preferuje přísudek slovesný, jedna žákyně dokonce prohlásila, že přísudek slovesně-jmenný by nepoužila nikdy.

Rozhovory s žáky tedy potvrdily a doplnily již výše uvedené – tedy preferenci přísudku slovesného, zároveň toto zdůvodňují: Přísudek slovesný je pro žáky jednodušší, srozumitelnější, ve své komunikační praxi se s ním pravidelně setkávají, zatímco přísudek slovesně-jmenný hodnotí jako formálnější. Zároveň je dobré si všimnout žákovských charakteristik obou typů přísudku, kde je vidět, že se jejich vnímání těchto jevů v podstatě shoduje se skutečností.

5. 1. 3 Třetí úloha

Třetí úloha obsahovala 14 vět jednoduchých, z nichž měli žáci vyškrtat slova tak, aby zbyla pouze ta nejdůležitější. Bylo tedy zkoumáno, zda žáci vyhodnotí přísudek (případně společně s podmětem) jako nepostradatelný větný člen, bez něhož by věta postrádala smysl, a ostatní větné členy jen jako doplňující a ne nutně nezbytné. Na rozdíl od předešlých úloh zde tedy žáci u každé věty poskytovali pouze jedno své řešení. Pro přehlednost a srozumitelnost nebudou řešení předkládána tak, jak za sebou následovaly věty v dané úloze, ale budou uspořádána podle typu přísudku, přičemž analýza každé věty, se kterou žáci pracovali, bude znázorněna v samostatné tabulce.

Nejprve budou analyzovány odpovědi u vět obsahujících přísudek slovesný jednoduchý. Těmi byly: *Nechápavě jsem na něj zírala; Velká zelená žába žbluňk do hluboké tůňky; Ve věži zříceniny byli netopýři; Karel leží doma nemocen.* a *Před hodinou bylo prodáno 150 tisíc lístků.*

V první z uvedených vět byla žádoucí odpověď: *Zírala jsem;* odpovědi představuje Tabulka č. 7.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
zírala jsem	**4**
nechápavě **jsem zírala**	12
nechápavě na něj **zírala**	8
zírala jsem na něj	6
ponecháno vše	3
nechápavě **zírala**	2
na něj	1
nechápavě **jsem** na **zírala**	1

Tabulka č. 10

Žádoucí odpověď tedy uvedli pouze čtyři žáci. Nejpočetnější skupinu odpovědí tvořilo: *Nechápavě jsem zírala;* jak odpovědělo 12 žáků, další častou odpovědí bylo: *Nechápavě na něj zírala*. (8 žáků), zde si lze povšimnout absentujícího pomocného slovesa být, čímž se mění osoba slovesa a tím i smysl věty, je proto až zarážející, že tuto variantu zvolilo dvojnásobné množství žáků, než variantu obsahující pouze přísudek. Třetí nejčastější odpověď, která už se ovšem objevila pouze šestkrát, bylo: *Zírala jsem na něj.* Tato odpověď je však pochopitelná vzhledem k valenci slovesa. V dalších odpovědích byla buď ponechána všechna slova, nebo (jako v jedné z předchozích odpovědí) byla škrtnuta část přísudku, jednou dokonce přísudek celý.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
žába žbluňk	**2**
žába **žbluňk** do tůňky	14
zelená žába **žbluňk** do tůňky	5
velká žába **žbluňk** do tůňky	4
velká zelená žába **žbluňk**	2
zelená žába **žbluňk** do tůňky	2
velká zelená žába **žbluňk** do tůňky	2
Ponecháno vše	2
velká žába **žbluňk** do hluboké tůňky	1
zelená žába hluboké tůňky	1
zelená žába do tůňky	1
žába **žbluňk** do hluboké tůňky	1

Tabulka č. 11

Tabulka č. 11 zachycuje odpovědi související s větou *Velká zelená žába žbluňk do hluboké tůňky;* kde je přísudek vyjádřen citoslovcem, žádoucí odpovědí tedy bylo: *Žába žbluňk.* Takto ovšem odpověděli pouze dva z žáků. Nejčastější odpovědí zde bylo: *Žába žbluňk do tůňky.* Tuto odpověď uvedlo 14 žáků, je tedy zřejmé, že pro ně bylo stejně podstatné i příslovečné určení místa, kam ona žába žbluňkla. Pět žáků uvedlo jako svou odpověď: *Zelená žába žbluňk do hluboké tůňky;* tato věta je podstatně rozvitější, schází pouze přívlastek *velká*, přesto se jedná o druhou nejčastější odpověď. Počtem čtyř žáků ji následuje odpověď: *Velká žába žbluňk do tůňky;* kde již žáci alespoň nepovažovali za podstatný přívlastek *hluboké*. Ostatní odpovědi jsou ojedinělé, ve dvou případech např. žáci ponechali větu v původním znění, v jiných dvou případech byl (mimo jiné) opět vyškrtnut i přísudek (zůstaly tak výrazy: *zelená žába do tůňky* a *zelená žába hluboké tůňky*).

Pouze tři řešení měly odpovědi žáků v otázce věty: *Ve věži zříceniny byli netopýři;* jak ukazuje Tabulka č. 12.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
byli netopýři	**1**
ve věži **byli** netopýři	29
Ponecháno vše	7

Tabulka č. 12

Zatímco požadovanou odpověď: *Byli netopýři.* uvedl jediný žák, naprostá většina žáků odpověděla: *Ve věži byli netopýři;* čímž se opět ukazuje jejich potřeba zároveň určení místa. Sedm žáků ponechalo větu beze změny.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
Karel **leží**	**7**
Karel **leží** doma	13
Karel **leží** nemocen	5
leží doma nemocen	5
Ponecháno vše	5
leží nemocen	1
Karel **je** nemocen	1

Tabulka č. 13

Oproti předchozí větě se větší počet odpovědí nachází v případě věty: *Karel leží doma nemocen.* Zde odpověď obsahující podmět a přísudek, tedy: *Karel leží.* uvedlo sedm žáků, což je sice poměrně nízký počet, nicméně nejvyšší počet správných odpovědí v případě přísudku slovesného jednoduchého. Nejvíce žáků (13) uvedlo jako svou odpověď: *Karel leží doma.* Je překvapivé, že žáci opět vyhodnotili jako jednu z nejdůležitějších informací určení místa, dokonce více, než že *Karel leží nemocen;* což uvedlo pouze pět žáků. Pět žáků ponechalo větu v původním znění, celkem u šesti žáků je škrtnut podmět, čímž je vytvořena věta s podmětem nevyjádřeným (pětkrát *Leží doma nemocen.* a jednou *Leží nemocen.*), což by bylo také možné řešení, ovšem stále zde přebývají rozvíjející větné členy. Jeden žák dokonce vytvořil jinou větu nahrazením přísudku: *Karel je nemocen.*

Práci s poslední větou obsahující přísudek slovesný jednoduchý (vyjádřen je trpným rodem slovesa; *Před hodinou bylo prodáno 150 tisíc lístků.*) znázorňuje Tabulka č. 14.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
bylo prodáno lístků	**0**
bylo prodáno	**1**
bylo prodáno 150 tisíc lístků	21
Ponecháno vše	8
před hodinou **bylo prodáno** 150 lístků	2
bylo prodáno 150	1
před hodinou **bylo** tisíc lístků	1
před hodinou **bylo** 150 tisíc lístků	1
před hodinou **prodáno** 150 tisíc lístků	1
prodáno 150 tisíc lístků	1

Tabulka č. 14

Tato věta může být problematická kvůli podmětu v druhém pádu, správné řešení, tedy: *Bylo prodáno lístků.* neuvedl nikdo. Jeden žák uvedl řešení obsahující pouze přísudek bez podmětu, tedy: *Bylo prodáno;* které lze díky podmětu nevyjádřenému také považovat za správné, zůstává zde však otázka smyslu tohoto výroku, pokud není řečeno, co bylo prodáno. Nejčastější odpovědí, která již tuto informaci obsahuje, zároveň však obsahuje i rozvíjející větné členy, tak je: *Bylo prodáno 150 tisíc lístků.* Tímto způsobem odpovědělo 21 žáků. Další nejčastější odpovědí, ovšem s výrazným odstupem, bylo ponechání věty v původním znění, což učinilo osm žáků. Další odpovědi jsou zastoupeny převážně jednotlivci, objevují se však i odpovědi, v nichž byla část přísudku vyškrtnuta: *Před hodinou bylo tisíc lístků.* a *Před hodinou bylo 150 tisíc lístků;* kdy tyto varianty mají úplně jiný smysl než původní věta, dále: *Před hodinou prodáno 150 tisíc lístků.* a *Prodáno 150 tisíc lístků;* přičemž tyto varianty by byly reálně použitelné např. v publicistickém stylu jakožto titulek, ale právě díky elipse části přísudku.

Nyní bude pozornost věnována větám s přísudkem slovesným složeným. Ty zněly: *Chtěl jsem si lehnout do postele co nejdříve; Petr ze slavnosti nemohl odejít.* a *Snad tomu už začíná rozumět.*

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
chtěl jsem si lehnout	**5**
chtěl jsem si lehnout co nejdříve	8
chtěl jsem si lehnout do postele	7
chtěl si lehnout do postele co nejdříve	3
chtěl jsem si lehnout do postele nejdříve	3
chtěl jsem lehnout do postele nejdříve	3
chtěl si lehnout	2
chtěl jsem do postele co nejdříve	1
chtěl jsem lehnout do postele	1
chtěl si lehnout co nejdříve	1
chtěl si lehnout do postele	1
chtěl do postele co nejdříve	1

Tabulka č. 15

V první větě, tedy: *Chtěl jsem si lehnout do postele co nejdříve;* byla žádoucí odpověď: *Chtěl jsem si lehnout.* Jak ukazuje Tabulka č. 15, toto řešení uvedlo jen pět žáků. Nejčastější odpovědí, kterou uvedlo osm žáků, bylo: *Chtěl jsem si lehnout co nejdříve;* o jednoho žáka méně zvolilo variantu: *Chtěl jsem si lehnout do postele.* Zde je opět patrná tendence k doplnění slovesa příslovečným určením, ať už času (zde více), nebo místa. Vždy třikrát byly také zvoleny varianty: *Chtěl si lehnout do postele co nejdříve; Chtěl jsem lehnout do postele nejdříve.* a *Chtěl jsem si lehnout do postele nejdříve;* ačkoli u prvních dvou z těchto variant chybí některá z částí přísudku, třetí má zas úplně jiný význam, než původní věta. Ostatní varianty jsou spíše ojedinělé, dvakrát je vynecháno plnovýznamové sloveso, tedy: *Chtěl jsem do postele co nejdříve.* a *Chtěl do postele co nejdříve;* toto vyjádření je sice srozumitelné, ale spíše hovorové. V odpovědích jsou často vynechány některé části přísudku, ať už jde o pomocné sloveso *být* (8krát), čímž dochází ke změně osoby, a tedy i významu, nebo o zvratné zájmeno *si* (6krát), čímž je ubráno na srozumitelnosti.

Podstatně menší potíže činila žákům věta: *Petr ze slavnosti nemohl odejít.* To může být dáno jednak tím, že je věta sama o sobě kratší a není tedy tolik možností, jednak i tím, že přísudek se zde skládá pouze ze dvou slov, čímž se eliminuje možnost některé z nich vyškrtnout. Odpovědi představuje Tabulka č. 16.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
Petr **nemohl odejít**	**28**
nemohl odejít	**1**
Ponecháno vše	5
Petr ze slavnosti **nemohl**	2
Petr **nemohl**	1
ze slavnosti **nemohl**	1

Tabulka č. 16

Odpověď obsahující podmět i přísudek, tedy: *Petr nemohl odejít;* uvedlo celkem 28 žáků, jedna žákyně navíc uvedla jen samotný přísudek: *Nemohl odejít;* což je opět vzhledem k podmětu nevyjádřenému zcela dostačující a srozumitelná informace, navíc je uveden celý přísudek bez čehokoliv nadbytečného. Pět žáků ponechalo větu beze změny, čtyři žáci (s různými obměnami zbytku věty) vynechali významové sloveso, jejich odpovědi tedy byly: *Petr ze slavnosti nemohl.* (dvakrát), *Ze slavnosti nemohl.* a *Petr nemohl.* (obojí jedenkrát), což dané výrazy činí opět více či méně nesrozumitelnými.

Poslední z vět s přísudkem slovesným složeným zněla: *Snad tomu už začíná rozumět.* Očekávanou odpovědí tedy bylo: *Začíná rozumět.* Takto ovšem odpověděli pouze dva žáci, jak ilustruje Tabulka č. 17.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
začíná rozumět	**2**
snad už **začíná rozumět**	9
snad tomu **začíná rozumět**	7
už **začíná rozumět**	7
začíná tomu **rozumět**	4
už tomu **začíná rozumět**	3
Ponecháno vše	3
snad **začíná**	1
snad tomu už **rozumí**	1
snad tomu už **rozumět**	1

Tabulka č. 17

Devět žáků uvedlo jako svou odpověď: *Snad už začíná rozumět;* po sedmi žácích měly odpovědi: *Snad tomu začíná rozumět.* a *Už začíná rozumět.* Čtyři žáci odpověděli: *Začíná tomu*

rozumět; zde byl ponechán předmět, což je vzhledem k valenci slovesa pochopitelné. Ve dvou případech byla část přísudku vynechána: *Snad začíná.* a *Snad tomu už rozumět;* tyto varianty nejsou příliš srozumitelné a mohou být i poněkud úsměvné. Jeden žák dokonce přísudek nahradil: *Snad tomu už rozumí.*

Přísudek slovesně-jmenný obsahovaly věty: *Bylo by možné je vidět?; Byl jsem se svým výkonem velmi spokojen; Náš svět je stejně neskutečný jako ten váš; Na návštěvy už ale bylo značně pozdě; Martin byl její nejlepší přítel.* a *V poslední době byl stále smutný.*

U první z těchto vět, tedy: *Bylo by možné je vidět?* byla očekávaná odpověď: *Bylo by možné vidět?*, přičemž *vidět* je zde podmětem vyjádřeným infinitivem slovesa. Odpovědi žáků zachycuje Tabulka č. 18.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
bylo by možné vidět	**1**
bylo by možné	**1**
bylo možné je vidět	17
Ponecháno vše	8
bylo by je vidět	3
možné je vidět	3
bylo je vidět	3
možné vidět	1
je možné je vidět	1

Tabulka č. 18

Odpověď obsahující podmět a přísudek uvedl jediný žák, stejně tak jedna žákyně uvedla variantu bez podmětu, tedy: *Bylo by možné*. Většina žáků, tj. konkrétně 17, uvedla jako svou odpověď: *Bylo možné je vidět?*, zde však chybí část přísudku a mění se celý smysl výpovědi. Osm žáků ponechalo větu beze změny, což je opět pochopitelné vzhledem k valenci slovesa. Celkem šest žáků vyškrtlo jmennou část přísudku (tři odpovědi zněly: *Bylo by je vidět?*, další tři: *Bylo je vidět?*), ve čtyřech případech bylo vyškrtnuto sponové sloveso (*možné (je) vidět*), jednou byl dokonce přísudek upraven na: *Je možné je vidět?*.

V další větě: *Byl jsem se svým výkonem velmi spokojen.* byla žádoucí odpověď: *Byl jsem spokojen.* Tu uvedli čtyři žáci, zde se však nejedná o výrazně nižší číslo oproti zbytku odpovědí. Odpovědi žáků znázorňuje Tabulka č. 19.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
byl jsem spokojen	**4**
byl jsem velmi **spokojen**	6
byl jsem se svým výkonem **spokojen**	6
jsem se svým výkonem velmi **spokojen**	5
byl jsem s výkonem **spokojen**	3
byl jsem svým výkonem **spokojen**	2
jsem svým výkonem **spokojen**	2
byl jsem výkonem **spokojen**	2
jsem se svým výkonem **spokojen**	2
byl se svým výkonem velmi **spokojen**	1
byl jsem svým výkonem velmi **spokojen**	1

Tabulka č. 19

Nejčastější odpovědí, již uvedlo šest žáků, bylo: *Byl jsem velmi spokojen.* Pět žáků odpovědělo: *Jsem se svým výkonem velmi spokojen.* Zvláštní je zde pocit nutnosti příslovečného určení míry (celkem bylo ponecháno ve 14 odpovědích), obzvláště v porovnání s tím, že často byla vyškrtnuta některá část přísudku (*byl* chybí desetkrát, *jsem* dvakrát). Jmenná část přísudku však byla přítomna ve všech odpovědích.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
svět **je neskutečný**	**5**
náš svět **je** stejně **neskutečný** jako váš	8
náš svět **je neskutečný** jako ten váš	6
Ponecháno vše	5
náš svět **je neskutečný** jako váš	3
svět **je neskutečný** jako váš	2
svět **je neskutečný** jako ten váš	1
náš **je neskutečný**	1
náš svět **je stejný** jako ten váš	1
náš svět **je neskutečný**	1
náš svět **je** stejně **neskutečný**	1
náš svět **je** jako ten váš	1
svět **je** stejně **neskutečný** jako ten váš	1
svět **je neskutečný** jako ten váš	1
náš svět **je** stejně jako ten váš	1

Tabulka č. 20

Další větou s přísudkem slovesně-jmenným bylo: *Náš svět je stejně neskutečný jako ten váš.* Jak ukazuje Tabulka č. 20, podmět a přísudek, tedy: *Svět je neskutečný.* uvedlo pět žáků, samotný přísudek neuvedl nikdo. Nejčastější odpovědí bylo: *Náš svět je stejně neskutečný jako váš;* kde chybí pouze ukazovací zájmeno *ten*. Dále byla nejčastější odpovědí varianta: *Náš svět je neskutečný jako ten váš;* kde zas chybí pouze příslovečné určení *stejně*. Pět žáků ponechalo větu beze změny. Tři žáci uvedli: *Náš svět je neskutečný jako váš;* o jednu odpověď méně měla varianta bez přívlastku *náš*. Další varianty byly zastoupeny jednotlivci. Ve většině všech odpovědí však zůstává celý přísudek zachován, až na několik výjimek, kde je jednak škrtnuta jmenná část přísudku: *Náš svět je jako ten váš.* a *Náš svět je stejně jako ten váš;* kde věta dostává jiný význam, jednak je i část přísudku nahrazena: *Náš svět je stejný jako ten váš.*

Tabulka č. 21 ukazuje řešení žáků v případě věty *Na návštěvy už ale bylo značně pozdě.* Ta měla prosté řešení: *Bylo pozdě;* které však uvedli pouze dva žáci.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
bylo pozdě	**2**
na návštěvy už **bylo pozdě**	16
na návštěvy **bylo pozdě**	5
na návštěvy už ale **bylo pozdě**	3
na návštěvy **bylo** značně **pozdě**	2
na návštěvy už **bylo** značně **pozdě**	2
na návštěvy ale **bylo pozdě**	1
už **bylo pozdě**	1
na návštěvy už ale značně **pozdě**	1
na návštěvy ale **bylo** značně **pozdě**	1
návštěvy **bylo** značně **pozdě**	1

Tabulka č. 21

Většina žáků odpověděla: *Na návštěvy už bylo pozdě;* těchto žáků bylo celkem 16. Mezi touto a další odpovědí je značný odstup, variantu: *Na návštěvy bylo pozdě;* kde oproti předchozí chybí pouze *už*, uvedlo pět žáků. Většina odpovědí, kromě jedné: *na návštěvy už ale značně pozdě*, obsahovala celý přísudek, ostatní ponechaná slova byla v odpovědích různě variována.

Další větou bylo: *Martin byl její nejlepší přítel;* přičemž byla očekávána odpověď: *Martin byl přítel;* kterou uvedlo devět žáků. Výsledky shrnuje Tabulka č. 22.

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
Martin **byl přítel**	**9**
Martin **byl** její **přítel**	12
Martin **byl** nejlepší **přítel**	9
Ponecháno vše	3
byl její nejlepší **přítel**	1
Martin **byl**	1
byl její **přítel**	1
byl nejlepší	1
Martin její nejlepší **přítel**	1

Tabulka č. 21

Dvanáct žáků odpovědělo: *Martin byl její přítel;* devět žáků: *Martin byl nejlepší přítel;* tři žáci ponechali větu beze změny. Samotný přísudek neuvedl nikdo, přestože se objevily i odpovědi s vynechaným podmětem. Objevila se i jedna odpověď: *Martin byl;* kde je vynechána jmenná část přísudku, takto by řešení vypadalo v případě přísudku slovesného, je ovšem pozitivním zjištěním, že se toto řešení objevilo pouze jednou, zatímco většina odpovědí přísudek zachovává včetně jmenné části. V jiném případě bylo vynecháno sponové sloveso: *Martin její nejlepší přítel;* zajímavé je, že všechna ostatní slova z původní věty zde zůstala. Jedna odpověď zněla: *Byl nejlepší;* což formálně vypadá také jako přísudek slovesně-jmenný, *nejlepší* v původní větě však bylo přívlastkem, nikoliv součástí přísudku. Ve většině odpovědí však přísudek zůstal celý.

Poslední zadanou větou bylo: *V poslední době byl stále smutný.*

Ponechaná slova (přísudek vyznačen tučně):	Počet odpovědí:
byl smutný	**3**
v poslední době **byl smutný**	21
byl stále **smutný**	9
v době **byl smutný**	1
poslední době **byl smutný**	1
poslední době **byl** stále **smutný**	1
Ponecháno vše	1

Tabulka č. 22

Žádoucí odpovědí zde bylo: *Byl smutný.* Avšak jak ukazuje Tabulka č. 22, tuto odpověď

uvedli pouze tři žáci. Nejčastěji žáci odpověděli: *V poslední době byl smutný;* těchto odpovědí bylo 21. Další častou odpovědí bylo: *Byl stále smutný;* další odpovědi jsou zastoupeny jednotlivci. Ve všech odpovědích však zůstává celý přísudek.

Jak si lze povšimnout, v naprosté většině případů je odpovědí obsahujících podmět a přísudek menšina. Podstatně více jsou preferovány věty obsahující doplnění slovesa, nezřídka jsou věty ponechávány v původním znění. V nemalém počtu odpovědí byl však i přísudek nebo některá jeho část vyškrtnut, čímž věty dostávají jiný význam nebo jej pozbývají. U složených tvarů slovesa byla škrtána pomocná slovesa, u některých vět s přísudkem slovesným složeným chybělo významové sloveso, v několika případech chyběla jmenná část přísudku slovesně-jmenného.

Lze se tedy domnívat, že žáci 6. ročníku nemají prekoncept přísudku coby základního větného členu, bez něhož by věta neměla smysl, neboť jej ve většině případů obohacují i o postradatelné rozvíjející větné členy či naopak (ačkoli v menší míře) některé části přísudku (nebo i přísudek celý) ubírají.

Posledním úkolem, který měli žáci provést, bylo výrazy v této úloze ponechané roztřídit podle jejich formy (způsobu vyjádření). Cílem tohoto úkolu bylo zjistit, zda žáci rozliší mezi přísudkem slovesně-jmenným a slovesným, eventuálně i jednoduchým a složeným. Tento úkol byl však ve výsledku opět prakticky znemožněn tím, že podmět a přísudek správně identifikovala naprostá menšina žáků. Ve většině případů tak žáci třídili více či méně rozvité věty, a tak nevynikly podobnosti a rozdílnosti ve formě přísudků, leckdy žákům zůstaly i výrazy postrádající smysl. Žáci tak vymýšleli nejrůznější kritéria, většinou však taková, která se skladbou věty neměla pranic společného. Věty tak byly tříděny např. podle slovesného času či osoby, podle toho, zda v nich figurují lidé, nebo zvířata, podle postoje mluvčího, podle významově podobných slov apod. Dvě žákyně zahrnuly do jedné skupiny všechny věty, v nichž bylo sloveso *být* (avšak bez rozlišení mezi přísudkem slovesným a slovesně-jmenným), jeden žák utvořil skupinu sloves s infinitivem (ovšem opět platí totéž, co u předchozích žákyň).

Pouze jediné žákyni, která již při škrtání ponechala víceméně správně základní skladební dvojice, se podařilo tyto výrazy roztřídit skutečně podle formy přísudku, přičemž rozlišovala mezi přísudkem slovesným a slovesně-jmenným. Tato žákyně k tomu uvádí: „Třeba tady, tak jsou tam jen slovesa. (…) A u tý dvojky, to je v tý druhý skupině, tak (...) jsou to taky slovesa, ale je to jakoby delší a má to trošku jiný význam? (…) Nebo: *Byl jsem spokojen;* tak tam to *spokojen* je vlastně slovo navíc. A s tím je ta věta zajímavější. Že tam nejsou jen slovesa, ale třeba podmět.“ Tazatel: „Hmm, takže ty s tím kolečkem, to říkáš, že jsou jenom, kde jsou slovesa, ano? A tam, kde není, tak tam nejsou.“ Žákyně doplila: „Slovesa a podmět.“

Žákyně zde správně rozlišila přísudky slovesné a slovesně-jmenné, u těch dále určila, že se zde nachází „něco navíc“. Toto slovo navíc dále identifikuje jako podmět, ačkoliv z vět, které takto označila, je jasné, že tímto „podmětem“ je právě jmenná část přísudku slovesně-jmenného, kterou zřejmě neuměla nazvat jinak.

5. 2 Diskuse výsledků výzkumu a jeho možná úskalí

Na základě tohoto pracovního listu tak bylo zjištěno, že žáci 6. ročníku jsou schopni vytvořit přísudek slovesně-jmenný s přídavným jménem, s podstatným jménem spíše výjimečně. Dále že prakticky bez problémů zvládají přeformulovat přísudek slovesně-jmenný na slovesný, ne tak dobře však naopak. To je dáno tím, že přísudek slovesný je bližší jejich komunikační praxi, zatímco přísudek slovesně-jmenný vnímají jako stylově vyšší a až archaický. Důležité zjištění také přinesla třetí úloha, kdy žáci neidentifikovali přísudek jako základní větný člen. Silně zde vyvstává tendence zaměřovat se na význam slov, namísto zkoumání funkce slov a jejich vztahů ve větě.

Nepotvrdila se tedy hypotéza, že žáci identifikují přísudek jako nejdůležitější větný člen – buď k němu přiřazují i další slova, nebo části přísudku vypouštějí. Ve vlastním komunikační praxi silně tendují k užití přísudku slovesného, avšak jsou schopni i přísudek slovesně-jmenný z hlediska užití zhodnotit, zde se tedy potvrdila hypotéza, že žáci nebudou sami aktivně příliš využívat přísudek slovesně-jmenný, avšak budou jej schopni zhodnotit vzhledem k užití v komunikaci.

Otázkou pro mne je, jak je zjištění vyplývající z výsledků třetí úlohy možné, pokud žáci již mají za sebou výuku o přísudku na prvním stupni. Může to být způsobeno převládajícím tradičním modelem vyučování, s čímž je spojen přílišný formalismus (viz výše), aniž by si žáci uvědomovali využití tohoto učiva v praxi – zde tedy přísudku coby větného členu, který je jednak základní, jednak dává větě smysl. Námětem pro další výzkum by tak mohlo být právě srovnání výsledků žáků, kteří v otázce přísudku prošli výukou tradiční a konstruktivistickou.

Také se vzhledem ke zjevné tendenci zaměřit se na význam slov nabízí otázka, zda jsou žáci v šestém ročníku již dostatečně zralí na výuku syntaxe, která se pro ně v tuto chvíli zdá být příliš abstraktní, těžko uchopitelná, alespoň tedy v pojetí tradičního modelu vyučování, který je založen především na formě (viz výše). Tato pro žáky příliš vysoká míra abstrakce se ukazuje

např. u otázek na funkci slova v dané větě (viz analýza první úlohy). Nabízí se tak, že by se mohl tento nebo podobný výzkum zrealizovat u starších žáků (tedy v sedmém ročníku). Cílem by bylo vypozorovat vývin přemýšlení žáků o (meta)jazyce. Zde se však už nyní objevuje jedno zřetelné úskalí, a to, že žáci v sedmém ročníku už mohou být ovlivněni zkušeností z výuky syntaxe ze šestého ročníku.

Tím se dostávám k možným úskalím i mnou realizovaného výzkumu. Jedním z nich může být role výzkumníka. Žákům bylo učitelkami řečeno, že s nimi přijde dělat rozhovor student z pedagogické fakulty, zároveň se jednalo o osobu pro žáky cizí, což mohlo u některých vést k vyšší míře nervozity nebo nedostatečnému otevření se před neznámým člověkem.

Nespornou slabinou výzkumu byla také délka rozhovorů. Snaha obsáhnout téma komplexně v jednom cvičení vedla k tomu, že některé rozhovory byly na žáky příliš dlouhé (nejdelší až v rozmezí 15–20 minut), což mohlo bezesporu vést k větší únavě žáků a tím pádem i menšímu soustředění nebo až k touze mít vše už co nejrychleji za sebou, a tudíž i k menší míře spolupráce. Při opakování výzkumu by zde řešením mohlo být např. nezadávat celé cvičení najednou, ale po částech (tj. po jednotlivých úlohách).

5. 3 Alterace: Využití prekonceptu přísudku ve výuce

Na základě výsledků výzkumu bylo zjištěno, že žáci v 6. ročníku obtížně rozpoznávají vztahy ve větě a funkci daných slov, zaměřují se převážně na význam a neuvědomují si výsadní postavení přísudku v rámci skladby věty. Z těchto důvodů byla navržen postup, v němž se žáci seznámí s tématem přísudku, takovým způsobem, aby toto bylo zohledněno. Především se tedy jedná o zásadní roli přísudku ve větě.

Tento postup je tedy navržen pro 6. roč. ZŠ jako alterace pro výuku založenou na tradičním modelu vyučování, délka vyučovací jednotky je standardně 45 min. Cílem je přivést žáky k tomu, aby si uvědomili roli přísudku ve větě a jeho důležitost a nepostradatelnost. Žáci sami aktivně přicházejí na poznatky o přísudku, jsou schopni doplnit do textu vhodné přísudky a pojmenovat, na základě čeho tyto přísudky doplnili. V neposlední řadě si žáci také osvojí základní terminologii a pojmenují rozdíl mezi přísudkem slovesným jednoduchým, složeným a slovesně-jmenným.

Aby tyto cíle byly naplněny, vychází se z textu, v němž přísudky scházejí (Text 1 – Příloha 3). Žáci potom na poznatky sami aktivně přicházejí a sami si je utvářejí, jak bude popsáno níže při popisu průběhu hodiny.

Na úvod učitel řekne žákům, že si dnes zahrají na detektivy, protože budou hledat, co se ztratilo, a snažit se přijít na to, proč to je důležité. S žáky lze pracovat jednotlivě nebo ve skupinkách (počet členů 2–3). Učitel žákům sdělí, že dostanou text, ze kterého se něco ztratilo. Jejich úkolem bude zamyslet se, jak na ně text v této podobě působí, zjistit, co v textu chybí a jakou to má tedy ve větě funkci. Potom žákům rozdá Text 1 a nechá jim cca 10 minut na práci.

Když jsou žáci hotovi, zjistí učitel, k čemu dospěli (např. *nevíme, co se děje, co se stalo, věty nedávají smysl*; častá odpověď je, že chybí slovesa – s touto odpovědí je třeba počítat a dále s ní pracovat, aby žáci pochopili, že sloveso a přísudek nemusí být vždy přesně totéž). Odpovědi žáků lze zapisovat na tabuli, aby byly pro všechny viditelné. Žáky je třeba nechat na sebe reagovat, doplňovat se atp., případně jim položit návodnou otázku.

Po shrnutí a případném doplnění toho, k čemu žáci dospěli, jim učitel sdělí, že tomu, co je vynecháno a jehož funkce si na základě jeho nepřítomnosti popsali, se říká přísudek. Nad žákovské odpovědi na tabuli tedy stačí napsat nadpis *Přísudek*. Nyní tedy žáci vědí, co ve větách chybí a jakou to plní úlohu. Poté jsou žáci vyzváni, aby zkusili do vět doplnit libovolné hodící se přísudky (např. *Stvořeníčko* ***seskočilo*** */* ***spadlo*** */* ***hupslo*** */ ... z postele... Harry* ***si*** *ho nervózně* ***prohlížel****. atd.*). Po doplnění jsou žáci tázáni, podle čeho poznali, jaký tvar mají doplnit. Očekávána je odpověď, že se přísudek shoduje v osobě a čísle s podmětem, případně je k této odpovědi učitel dovede. Tato fáze hodiny by měla trvat cca 10–15 min.

Potom žáci dostanou Text 2 (Příloha 4), na kterém je původní znění textu, tedy včetně přísudků, ty jsou navíc označeny. Žáci si mohou pro zajímavost a pobavení zkontrolovat, nakolik se jejich dotvořený text shoduje s původním. Ovšem jejich úkolem nyní ještě bude podívat se na přísudky v původním textu a pokusit se zjistit, co mají z hlediska formy společného a v čem se liší a roztřídit je do skupin. Žáci nyní tedy dostávají původní znění textu proto, aby všichni pracovali s týmž textem, ve kterém jsou zastoupeny všechny typy přísudku, které mají být probrány. V této fázi lze opět nechat pracovat žáky v menších skupinkách.

Učitel potom nechá žáky, aby popsali, podle čeho se rozhodovali a jak přísudky roztřídili. Žáci by měli dospět k rozdílu mezi přísudkem slovesným (případně i jednoduchým a složeným) a slovesně-jmenným. Pokud by toto žákům dělalo potíže, lze opět pokládat návodné otázky (např.: „Podívejte se na přísudky *sklouzlo* a *byl si jistý.* Je mezi nimi nějaký rozdíl? Čím se liší?“ atp.). Žáci by nakonec měli postihnout formální rozdíl mezi přísudkem slovesným jednoduchým, slovesným složeným a slovesně-jmenným, jsou vyzváni také k vymýšlení dalších příkladů. Také tato fáze hodiny by měla trvat cca 10–15 min.

Na závěr učitel provede s žáky asi pětiminutovou reflexi toho, co se dnes naučili, jsou

zopakovány důležité pojmy a jejich charakteristiky. Tato hodina slouží pouze jako uvedení do problematiky, v následujících hodinách by měla být pozornost věnována prohloubení těchto poznatků, např. rozdílu mezi přísudkem slovesným jednoduchým a složeným a mezi přísudkem slovesným a slovesně-jmenným (přičemž na základě výsledků cvičení doporučuji začít takovým přísudkem slovesně-jmenným, kde jmenná část je tvořena přídavným jménem). V těchto dalších hodinách je třeba zaměřit se nejen na rozdíly ve formě, ale také v užití daných typů přísudku, např. nechat žáky tvořit vlastní texty a sledovat, jak se texty promění s využitím jiného typu přísudku.

Závěr

V této práci jsem se věnoval prekonceptu přísudku v 6. ročníku ZŠ a jeho využití ve výuce. V první kapitole jsem shrnul základní pojmy ve vztahu k didaktice českého jazyka. Zásadní roli zde hraje konstruktivismus, který se vymezuje vůči tradičnímu modelu vyučování. V něm převládá frontální výuka, žáci jsou při výuce nedostatečně aktivní, nepracuje se s jejich porozuměním obsahu a informace, které mu jsou předávány, jsou odtrženy od jeho komunikační praxe a nevedou tak ke zdokonalování žákova vyjadřování. Naproti tomu konstruktivismus bere na vědomí, že žák je každodenním uživatelem jazyka, umí se dorozumět v různých komunikačních situacích, a to právě na základě svých prekonceptů, které však nemusejí být uvědomované. Cílem školy v konstruktivistickém pojetí tedy je přivést žáka k tomu, aby si své neuvědomované znalosti zvědomil a byl jich vhodně schopen užít v různých komunikačních situacích – tedy aby byl schopen z jazykového systému vybrat vhodné prostředky a aby byl schopen jejich užití i zdůvodnit.

V druhé kapitole jsem potom shrnul lingvistické pojetí problematiky přísudku. Jedná se o větný člen, kterým se o někom něco vypovídá, přisuzuje se mu určitý děj, stav nebo vlastnost. Zároveň se jedná o jádro věty. Přísudek je zpravidla tvořen určitým tvarem slovesným, neboť slovesa jsou jako jediný slovní druh schopna vyjádřit svým tvarem to, co označují, jako charakterizované časově a modálně. Přísudek může být slovesný (ten je vyjádřen určitým slovesným tvarem) nebo slovesně-jmenný, který je vyjádřen sponovým slovesem a jménem, funkci jména může zastávat také vedlejší věta přísudková. Přísudek slovesný lze dále rozdělit na slovesný jednoduchý, který se skládá z tvaru jednoho slovesa, a složený, jenž je vyjádřen spojením způsobového nebo fázového slovesa ve tvaru určitém a slovesa plnovýznamového v infinitivu. Přísudek lze také rozdělit na syntetický, jehož význam je vyjádřen už samotným slovesem, a analytický, který se skládá ze slovesa s velmi obecným významem a dějového nebo stavového podstatného jména, které dohromady tvoří jednu sémantickou jednotku.

Třetí kapitola byla věnována školskému pojetí tématu přísudku, shrnul jsem tedy, jakým způsobem o přísudku hovoří RVP a jak je toto téma rozpracováno v učebnicích. Žáci se s tématem přísudku setkávají již na prvním stupni, část kapitoly jsem tedy věnoval i pojetí tématu v této etapě vyučování. Na konci pátého ročníku by žáci měli být schopni vyhledat základní skladební dvojici a identifikovat jak přísudek slovesný, tak slovesně-jmenný, a napsat správné koncovky v jednodušších případech shody přísudku s podmětem. Na druhém stupni se potom tyto znalosti prohlubují, přísudek je zde rozdělen na slovesný (ještě však ne

jednoduchý a složený) a slovesně-jmenný. Mimo to jsou představena pravopisná pravidla shody přísudku s podmětem několikanásobným. Přísudku syntetickému a analytickému se učebnice nevěnují. V učebnicích dominuje deduktivní postup, cvičení jsou zaměřena především na vyhledávání a určování. Z hlediska konstruktivismu je tento postup nedostačující, neboť žáky nijak nevede k rozvíjení jejich komunikačních kompetencí.

Čtvrtá kapitola potom představila metodologii výzkumu, jehož prostřednictvím jsem se snažil získat informace o žákovském prekonceptu přísudku. Výzkum probíhal formou polostandardizovaných rozhovorů nad cvičeními, která byla pro tento výzkum speciálně designována. Rozhovory jsem nahrával a přepisy nahrávek následně analyzoval. Výzkumu se účastnilo celkem 37 žáků 6. ročníku ze čtyř různých pražských základních škol. Byli vybráni rodilí mluvčí českého jazyka, kteří netrpí žádnou specifickou poruchou učení, abych z výzkumu zjistil představu „běžného“ českého žáka.

Pátá kapitola je věnována především analýze výzkumu, výsledky každé úlohy jsou uvedeny zvlášť v samostatné podkapitole. V první úloze jsem zkoumal, zda žáci přirozeně vymyslí věty, v nichž bude podstatné a přídavné jméno součástí přísudku slovesně-jmenného. Žáci v drtivé většině preferovali užití podstatného jména jen ve funkci podmětu, jakožto součást přísudku jej užili pouze čtyři žáci. Zcela jiná byla situace u přídavného jména, které žáci jako součást přísudku sami aktivně užívali. Z rozhovorů také vyplynulo, že i při dotazu na funkci slova žáci řeší pouze sémantiku daného výrazu.

V druhé úloze měli žáci nahradit přísudek slovesný slovesně-jmenným a naopak. Zatímco přeformulování přísudku slovesně-jmenného na slovesný žákům nedělalo větší potíže, opačný postup byl pro žáky problematický. Ukazuje se tu silná tendence žáků k užívání přísudku slovesného, přísudek slovesně-jmenný je žákům vzdálený. Zároveň však žáci byli schopni vystihnout významové rozdíly mezi oběma způsoby vyjádření.

Třetí úloha byla pro žáky zřejmě nejnáročnější. Jejich úkolem zde bylo vybrat z vět jen ta slova, bez nichž by věta neměla smysl. Avšak odpovědí obsahujících pouze podmět a přísudek byla naprostá menšina. Žáci preferovali věty obsahující doplnění slovesa, nezřídka věty nechali v původním znění. V nemalém počtu odpovědí byl však i přísudek nebo některá jeho část vyškrtnut, čímž věty dostávají jiný význam nebo jej pozbývají. Žáci v 6. ročníku tedy zřejmě nevnímají přísudek jako základní větný člen, bez něhož by věta neměla smysl. Následkem toho ani nemohl být řádně realizován úkol, aby žáci zbylá slova roztřídili podle formy. Zjistit, zda jsou žáci podle formy schopni rozlišit přísudek slovesný (ev. jednoduchý a složený) a slovesně-jmenný, se tedy nepodařilo.

Z výzkumu tedy vyplývá, že žáci v 6. ročníku přemýšlejí primárně o významu slov a vět,

otázky po formě jsou jim cizí. Přísudek jako takový nepovažují za nejdůležitější větný člen (čímž byla vyvrácena hypotéza, že jej takto vyhodnotí) – buď k němu přiřazují i další slova, nebo části přísudku vypouštějí. Ve vlastním komunikační praxi silně tendují k užití přísudku slovesného, avšak jsou schopni i přísudek slovesně-jmenný z hlediska užití zhodnotit, obvykle jako stylově vyšší způsob vyjádření nebo jako přisuzování vlastnosti stále, zatímco přísudek slovesný přisuzuje podmětu spíše aktuální činnost. Zde se tedy potvrdila hypotéza, že žáci nebudou sami aktivně příliš využívat přísudek slovesně-jmenný, avšak budou jej schopni zhodnotit vzhledem k užití v komunikaci.

Závěr páté kapitoly nabízí i alteraci k výuce přísudku v tradičním modelu vyučování. Tato hodina by měla induktivním postupem žáky přivést k uvědomění si důležitosti přísudku, předpokládá se zde aktivita žáků, důležité pak je žáky vést i k produkci vlastních textů, např. takových, kde by používali jak přísudky slovesné, tak slovesně-jmenné, aby byli schopni postihnout jejich funkci v komunikaci a vhodnost užití toho kterého v konkrétní komunikační situaci.

Vzhledem ke zjištěným údajům pro mne však je otázkou, zda by výuka syntaxe měla zůstávat v 6. ročníku, nebo jestli by nebylo lepší její vyučování odložit na dobu, kdy budou žáci starší a schopnější abstraktního myšlení, druhou možností by potom byla zásadní změna výuky syntaxe, a to takovým způsobem, aby více reflektovala prekoncepty žáků a aby byl posílen sémantický popis české syntaxe.

Seznam použité literatury

BABUŠOVÁ, Gabriela. Prekoncept a koncept věty. *Nová čeština doma a ve světě*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2015, **2015**(2), 30-37. ISSN 1805-367X.

BIČÍKOVÁ, Vladimíra, TOPIL, Zdeněk a ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 6. ročník*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1999. 119 s. ISBN 80-85808-71-4

ČECHURA, Rudolf, HORÁČKOVÁ, Miroslava a STAUDKOVÁ, Hana. *Český jazyk: pro čtvrtý ročník: [učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. Vyd. 3., upr. Všeň: Alter, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7245-220-0

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

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára. *Český jazyk 4: pro 4. ročník základní školy*. Druhé vydání. Brno: Nová škola, s.r.o., 2015. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-673-8

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára. *Český jazyk 3*. Třetí vydání. Brno: Nová škola, s.r.o., 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-790-2.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára. *Český jazyk 5: pro 5. ročník základní školy*. Třetí vydání. Brno: Nová škola, s.r.o., 2017. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-907-4.

DOULÍK, Pavel. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. 173, [22] s. Acta Universitatis Purkynianae; 107. Studia paedagogica. ISBN 80-7044-697-8.

DVORSKÝ, Ladislav a STAUDKOVÁ, Hana. *Český jazyk 3*. Vydání čtvrté. Všeň: Alter, 2018. 136 stran. ISBN 978-80-7245-359-7.

FABIÁNOVÁ, Ivana, KIRCHNEROVÁ, Ilona a JANÁČKOVÁ, Zita. *Český jazyk 5: učebnice pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, [2015], ©2015. 182 stran. Duhová řada. Čtení s porozuměním. ISBN 978-80-87591-42-0.

FABIÁNOVÁ, Ivana a JANÁČKOVÁ, Zita. *Český jazyk 6: pro 6. ročník základní školy nebo primy víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola - Duha, [2017], ©2017. 2 svazky. Čtení s porozuměním. ISBN 978-80-87591-82-6.

GREPL, Miroslav a KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. a pedagog. fakult*. 2. vyd. Praha: SPN, 1989. 474 s.

HÁJKOVÁ, Eva. Žákovský prekoncept a koncept slova jako jazykového jevu. *Nová čeština doma a ve světě*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2015, **2015**(2), 23-29. ISSN 1805-367X.

HIRSCHOVÁ, Milada. *Syntaktické rozbory*. 2. opr. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity

Palackého, 1997. ISBN 80-7067-767-8.
HORÁČKOVÁ, Miroslava, STAUDKOVÁ, Hana a ŠTROBLOVÁ, Jana. *Český jazyk pro pátý ročník*. Vyd. 2. Všeň: Alter, 2001, ©1996. 183 s. ISBN 80-7245-023-9.
HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 6 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2006. 3 sv. ISBN 80-7235-331-4.
HOŠNOVÁ, Eva, ŠMEJKALOVÁ, Martina a VAŇKOVÁ, Irena . *Český jazyk 4 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009-2011. 3 sv.
ISBN 978-80-7235-423-8.
JANÍK, Tomáš et al. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 434 s. Syntézy výzkumu vzdělávání; sv. 1. ISBN 978-80-210-6349-5.
JANÍK, Tomáš, JANÍKOVÁ, Marcela a VLČKOVÁ, Kateřina. Výzkum výuky: Vymezení pojmu. In: *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 13. ISBN 978-80-7315-180-5.
KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a RUSÍNOVÁ, Zdenka. *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012. ISBN 978-80-7106-624-8.
KOPEČNÝ, František. *Základy české skladby*. 2., přeprac. vyd. Praha: SPN, 1962. 359 s.
KOSOVÁ, Jaroslava a BABUŠOVÁ, Gabriela. *Český jazyk: pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-934-6
KOSOVÁ, Jaroslava, BABUŠOVÁ, Gabriela a ŘEHÁČKOVÁ, Arlen. *Český jazyk: pro 3. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-857-8.
KOSOVÁ, Jaroslava et al. *Český jazyk: pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-960-5.
KRAUSOVÁ, Zdeňka a TERŠOVÁ, Renata. *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003. 136 s. ISBN 80-7238-206-3.
LIPTÁKOVÁ, Ľudmila et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* 2. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015.
MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017.
MÜHLHAUSEROVÁ, Hana et al. *Český jazyk 4: pro 4. ročník základní školy*. 2., přeprac. vyd. Brno: Nová škola, 2010. ISBN 978-80-7289-176-4.
MÜHLHAUSEROVÁ, Hana et al. *Český jazyk 3: učebnice pro 3. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, 2015, 95 stran. ISBN 978-80-87591-30-7.
NOVÁKOVÁ, Jaroslava et al. *Hravá čeština 6: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 1. vydání. Praha: Taktik, 2017. ISBN 978-80-7563-064-3.

PANEVOVÁ, Jarmila. *Mluvnice současné češtiny*. Praha: Karolinum, 2014.
ISBN 978-80-246-2497-6.
ROWLINGOVÁ, Joanne Kathleen. *Harry Potter a Tajemná komnata*. 2. vyd. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01041-0.
RUDOLF, Stanislav, HRDLIČKOVÁ, Hana a BERÁNKOVÁ, Eva. *Český jazyk pro 6. ročník. I. díl, Učivo o jazyce*. Vyd. 2. Všeň: Alter, 2007. 157 s. ISBN 978-80-7245-137-1.
SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
STARÝ, Karel a CHVÁL, Martin. Kvalita a efektivita výuky: Metodologické přístupy. In: *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 13. ISBN 978-80-7315-180-5.
ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 206 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8.
ŠMILAUER, Vladimír. *Novočeská skladba: Vysokošk. příručka*. 2. vyd. v SPN. Praha: SPN, 1969.
ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace.* 2014, **24**(1), 111–127. ISSN 1211-4669.
ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě.* 2/2015, 11–22. 1805-367X.
ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka.* Rukopis.
ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a CHVÁL, Martin. Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica.* 2016, **21**(1). 1803-7437.
ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a SLAVÍK, Jan. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace.* 2017, 27/1. ISSN 1211-4669.
TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Přeložil Stanislav ŠTECH. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991.
ULIČNÝ, Oldřich et al.. *Český jazyk: 6. ročník*. 1. vyd. Úvaly: Jinan, 1997. 158 s. ISBN 80-238-1478-8.

Seznam příloh

Příloha 1: Zadání cvičení

Příloha 2: Cvičení s očekávanými odpověďmi a doplňujícími otázkami

Příloha 3: Text 1 k navrhované hodině

Příloha 4: Text 2 k navrhované hodině

Příloha 1: Zadání cvičení

1. Vytvořte co nejvíce odlišných vět se zadanými slovy tak, aby tato slova z hlediska pořadí slov ve větě stála na různých místech.

učitelka

starý

2. Dané věty řekni jinými slovy, aniž by se změnil význam.

František je žák základní školy.	Paní Tůmová prodává v nedalekém stánku.
Můj strýc je řidičem autobusu.	Jeho sestra závodně lyžuje.

3. V daných větách vyškrtej slova tak, aby ti zbyla pouze ta, bez kterých by věta neměla smysl. (Můžeš změnit pořadí slov.)

1. Nechápavě jsem na něj zírala.
2. Bylo by možné je vidět?
3. Byl jsem se svým výkonem velmi spokojen.
4. Chtěl jsem si lehnout do postele co nejdříve.
5. Náš svět je stejně neskutečný jako ten váš.
6. Na návštěvy už ale bylo značně pozdě.
7. Velká zelená žába žbluňk do hluboké tůňky.
8. Martin byl její nejlepší přítel.
9. Ve věži zříceniny byli netopýři.
10. V poslední době byl stále smutný.
11. Karel leží doma nemocen.
12. Petr ze slavnosti nemohl odejít.
13. Před hodinou bylo prodáno 150 tisíc lístků.
14. Snad tomu už začíná rozumět.

Příloha č. 2: Cvičení s očekávanými odpověďmi a doplňujícími otázkami

1. Vytvořte co nejvíce odlišných vět se zadanými slovy tak, aby tato slova z hlediska pořadí slov ve větě stála na různých místech.

Přísudek jmenný se sponou x jiný větný člen

učitelka *(Př.: **Učitelka** přišla do třídy. x Maminka je **učitelka**.)*

starý *(Př.: **Starý** (AtK) muž seděl v čekárně. x Náš pes už je **starý**.)*

Pokud vytvoří věty typu „Učitelka přišla do třídy.“ x „Do třídy přišla učitelka.“: „Výborně, tady se ti podařilo postavit to slovo „učitelka“ na různá místa – v první větě je na prvním, ve druhém na posledním. **Zkus ale ještě vymyslet takové věty, které se budou lišit – použij jiná slova, nech pouze to slovo „učitelka“.**“

Doplňující otázky:

„Teď se společně podíváme na věty, které jsi vytvořil / vytvořila.“

Jaká je role slova učitelka ve větách, které jsi vytvořil / vytvořila? Jakou má funkci?

Pokud neodpovídá: „Chceš ještě chvíli na rozmyšlenou?“

Pokud neví (ani potom), jít dál.

2. Dané věty řekni jinými slovy, aniž by se změnil význam.

František je žák základní školy. → *František chodí na základní školu.*

Můj strýc je řidičem autobusu. → *Můj strýc řídí autobus.*

Paní Tůmová prodává v nedalekém stánku. → *Paní Tůmová je prodavačka v nedalekém stánku.*

Jeho sestra závodně lyžuje. → *Jeho sestra je lyžařka.*

Doplňující otázky:

Čím se od sebe liší věty původní a ty, které jsi vytvořil / vytvořila? Kdy bys použil / použila původní, a kdy tebou vytvořené?

3. V daných větách vyškrtejte slova tak, aby vám zbyla pouze ta, bez kterých by věta neměla smysl. (Můžete změnit pořadí slov.)

1. Nechápavě jsem na něj zírala.
2. Bylo by možné je vidět?
3. Byl jsem se svým výkonem velmi spokojen.
4. Chtěl jsem si lehnout do postele co nejdříve.
5. Náš svět je stejně neskutečný jako ten váš.
6. Na návštěvy už ale bylo značně pozdě.
7. Velká zelená žába žbluňk do hluboké tůňky.
8. Martin byl její nejlepší přítel.
9. Ve věži zříceniny byli netopýři.
10. V poslední době byl stále smutný.
11. Karel leží doma nemocen.
12. Petr ze slavnosti nemohl odejít.
13. Před hodinou bylo prodáno 150 tisíc lístků.
14. Snad tomu už začíná rozumět.

Doplňující otázky: **Proč jsi ponechal / ponechala právě tato slova?**

Popisují, co se stalo. Bez nich by věty neměly smysl.

Výrazy, které jsi ponechal / ponechala, se pokus roztřídit do několika skupin podle způsobu vyjádření.

Slovesný:

Jednoduchý: 1, 7, 9, 11, 13

Složený: 4, 12, 14

Jmenný se sponou: 2, 3, 5, 6, 8, 10

Proč jsi je roztřídil / roztřídila právě takto? Čím ses řídil / řídila? Co pro tebe bylo kritériem?

Příloha č. 3: Text 1 k navrhované hodině

Stvořeníčko z postele a tak hluboce, až špičkou dlouhého, tenkého nosu koberce. Harry ho nervózně.

„Harry Pottere," stvořeníčko vysokým, pronikavým hláskem a Harry, že ho až dole pod schody. „Dobby s vámi už dávno, pane... to pro mě nesmírná..."

„A kdo vlastně?" Harry.

„Já, pane. Dobby domácí," stvořeníčko.

Příloha č. 4: Text 2 k navrhované hodině

Stvořeníčko **sklouzlo** z postele a **uklonilo se** tak hluboce, až **se** špičkou dlouhého, tenkého nosu **dotklo** koberce. Harry ho nervózně **pozdravil**.

„Harry Pottere," **ozvalo se** stvořeníčko vysokým, pronikavým hláskem a Harry **si byl jistý**, že ho **musí být slyšet** až dole pod schody. „Dobby **se** s vámi **chtěl setkat** už dávno, pane... **Je** to pro mě nesmírná **čest**..."

„A kdo vlastně **jsi**?" **zeptal se** Harry.

„Já **jsem Dobby**, pane. Dobby **je** domácí **skřítek**," **písklo** stvořeníčko.[8]

8 Oba texty jsou podle Rowlingové (2002, s. 16); upraveno.