

to monto článku nebudeme výsledku výzkumu popisovat. Rádi bychom je však zobecnili a poukázali na některé kritické momenty výuky větněčlenské problematiky. Následující body tak mohou sloužit učitelům jako návrhy, na co je potřeba při didaktické transformaci tohoto tématu dbát především.

1. Nejčastější metodou používanou začínajícími bohemisty k identifikaci větněčlenské funkce je metoda otázková. S ní je však spojena řada úskalí. Nejde jen o to, že je to metoda nedostačující (k tomu srov. Svoboda, 1977, s. 132–133): většina studentů ji mimoto aplikuje tak, že použije otázku eliptickou, zeptá se např. pouhým „jaká?“ nebo „čím?“ a vynechá řídicí větný člen, což zásadně snižuje účinnost této metody. Studenti si nejsou patřičně vědomi toho, že otázka, kterou pokládají, by měla být komunikačně použitelná, a nekontrolují si dostatečně, že určeným větným členem ji lze skutečně zodpovědět. Jsou tak ochotni položit např. otázku „Co léto dělalo?“ při určování funkce slova *léto* ve větě *Loňské léto skoro vůbec nepršelo* či „Kde mi chutnalo?“ při určování funkce předložkového spojení *na rajčatech* ve větě *Filé na rajčatech mi nakonec docela chutnalo*, ptát se slovem „jak?“ na částici *ani* apod. Někdy si studenti doplňují do otázky slovo, které nemá ve struktuře věty oporu: např. když mají identifikovat větněčlenskou funkci slova *unavený* ve větě *Starosta se toho dne vrátil domů unavený* a zeptají se „Jaký byl starosta?“, čímž zcela změní strukturu věty. Na potřebu ptát se vhodnými, celými, v běžném vyjadřování obvyklými otázkami, stejně jako na to, že otázková metoda není v žádném případě samospasitelná, upozorňují Čechová – Styblík (1998, s. 141–142), mělo by tedy jít o věc mezi učiteli obecně známou. **Doporučení:** Vést žáky k tomu, aby se nespolehlí jen na otázkovou metodu, aby při ní tvořili komunikačně použitelné otázky a daným větným členem na ně také odpovídali.

2. Pojmenování významové funkce větného členu nepatří k často užívaným metodám. I studenti, kteří pro svá určení argumentovali sémanticky, se však často mylili. Některá zdůvodnění dokonce naznačují nedostatečné porozumění předloženým větám. Zdráháme se uvěřit, že by začínající bohemisté skutečně nedokázali dešifrovat základní význam vět jako např. *Loňské léto skoro vůbec nepršelo*: jindy spíše odhadujeme, že se snaží v předložených větách nalézt potenciální dvojznačnosti. To ovšem znamená, že k nim nepřístupují jako normální účastníci komunikace. Máme tu na mysli např. neschopnost rozhodnout, zda „filé na rajčatech leželo“, nebo na nich bylo připraveno (z hlediska určení větněčlenské funkce ve výše citované větě na tom přitom nesejde). K takovému způsobu uvažování je nepochybně vede sama komunikační situace – ač byly testy anonymní, stále to byly testy. Domníváme se však, že by školní jazyková výuka měla předkládat jazykový materiál jakožto součást funkční mezilidské komunikace a snažit se nastavení studentů na hledání chytáků a dvojznačností spíše eliminovat než povzbuzovat. **Doporučení:** Předkládat

žákům k syntaktickým analýzám realistické věty a věst je k tomu, aby k nim tak i přistupovali. Klást při větněčlenské analýze důraz na to, jakou funkci cílový výraz plní v sémantické struktuře věty.

3. Ke správné identifikaci rozvíjejících větných členů vede mj. zjištění, na kterém slovním druhu daný výraz závisí. (Svoboda, 1977, s. 79, ve svém algoritmu určování rozvíjejících větných členů uvádí závislost na slovním druhu jako základní kritérium.) I začínající bohemisté se však z poloviny domnívají, že podstatné je, na kterém větném členu výraz závisí. Namísto závislosti na substantivu si definují přívlastek jako člen závislý na podmětu, a závisí-li na substantivu v jiné větněčlenské funkci, nedokážou ho najít. **Doporučení:** Explicitně žákům opakovat, že podstatná je závislost rozvíjejících větných členů na slovním druhu, ne na větném členu.

4. Je známou věcí, že žáci při větněčlenském rozboru silně nadhodnocují předmět, tzn. že jako předmět určují substantiva a předložková spojení ve funkci neshodného přívlastku, doplňku a příslovečného určení. I naše výzkumy ukazují rozšířenou představu předmětu, podle níž je předmět každé substantivum v jiném než 1. nebo 5. pádě, zvláště když závisí na přísudku. Tato představa je založena na ryze formálních kritériích, lze tedy říci, že sémantické vymezování absentuje u předmětu více než u ostatních větných členů. Nechceme tím arci říci, že by identifikaci předmětu nebylo možno založit na formálních kritériích: ale je skutečností, že nikdo v našem výzkumu nepoužil k identifikaci, nebo naopak k vyloučení předmětové funkce pojmu rekce/řízení a nikdo nikdy neoznačil řídicí sloveso za předmětové, nebo naopak bezpředmětové. **Doporučení:** Poskytovat žákům k analýze dostatek substantiv v nenominativních tvarech s různou větněčlenskou platností (předmětu, neshodného přívlastku, příslovečného určení různých typů) a jejich funkce explicitně srovnávat a komentovat.