

K otázce lingvodidaktického výkladu „neparalelních“ gramatických kategorií a jevů

V úvodu svého vystoupení stručně vysvětlím, co se jeho názvem míní. Oněmi „neparalelními“ gramatickými kategoriemi a jevy chápu poměrně četné případy nekorespondence gramatické stavby výchozího a cílového jazyka, mám na mysli různé systémové „mezery“ a typologické odlišnosti v mluvnickém plánu jazyka mateřského a cizího.

Z hlediska jinojazyčných mluvčích (především z pozice Neslovanů), kteří se učí česky, se tedy například jedná o lingvodidaktickou problematiku výkladu slovesného vidu a některých dalších otázek, které vyplývají z typologické charakteristiky češtiny (jde hlavně o metodiku popisu a výkladu deklinačních a konjugačních paradigm¹⁾, patří sem ale i otázka dosti volného českého slovosledu aj.). Z perspektivy českých rodičů mluvčích učících se cizímu jazyku by šlo patrně nejčastěji o oblast lingvodidaktické prezentace užití členu, systému slovesných časů, konjunktivu aj.

Ve svém příspěvku se budu věnovat gramatice, je ovšem zřejmé, že mnohé (a nezdá se, že by to bylo) rozdíly mezi jednotlivými jazyky (i mezi skupinami jazyků) můžeme nacházet i na ostatních jazykových rovinách – zvukovým plánem počínaje²⁾ a mnohdy odlišnou stratifikací národních jazyků a různou stylovou platností jejich výrazových prostředků konče.

S výše naznačenou pestrou, různě významnou a kvalitativně i kvantitativně různorodou odlišností, jinakostí, nesouměřitelností (netotožností) mluvnických systémů jednotlivých jazyků na jedné straně, nebo naopak s jejich podobností, příbuzností na straně druhé pochopitelně souvisí i poměrně velmi časté (a někdy dosti závažné) chybování jinojazyčných mluvčích, a to jak v procesu nabývání znalosti jinojazyčného kódu (čili v procesu učení se jazyku i v procesu osvojování si jazyka), tak v jeho řečovém užívání.

V této souvislosti se nabízí celá řada závažných otázek a problémů. Připomenu zde alespoň některé z nich. Co patří mezi hlavní (nejčastější,

opakující se) příčiny chyb? V čem a proč (pomineme-li subjektivní důvody jako únavu, nesoustředěnost, nedostatečnou délku a intenzitu studia aj.) dochází ze strany cizinců k porušování jazykové normy? Jakým způsobem hodnotit obtížnost gramatických kategorií a jevů? Jde o jejich objektivní inherentní vlastnost, nebo hraje roli spíše/výlučně kvalita jejich lingvodidaktické prezentace a subjekt mluvčího? Do jaké míry se na frekvenci, komunikační závažnosti a charakteru chyb podílí výchozí jazyk mluvčího? Je možné – s ohledem na stupeň typologické odlišnosti výchozího a cílového jazyka i na úroveň komunikační kompetence mluvčího (event. i na další faktory, jakými jsou věk, vzdělání, znalost jiných jazyků apod.) – vypracovat lingvodidaktickou typologii chyb³⁾? Lze chybám účinně předcházet? Existují efektivní postupy ke spolehlivému „odnaučení“ některých typů chyb?

Je třeba konstatovat, že tato problematika bohužel doposud není – alespoň co se oblasti češtiny jako cizího jazyka týče – uspokojivým způsobem rozpracována; na základě empirie však lze zmínit některé z evidentních relevantních faktorů již nyní.

A) Předně je třeba zdůraznit, že cizinec učící se cizímu jazyku chybuje zpravidla v jevech, které jsou pro něho nové, neznámé, odlišné (strov. výše), jednak tehdy, setká-li se s jazykovými prostředky (zdánlivě) podobnými.

Jako příklad lze uvést bezpočet tzv. zárádných slov i četné další případy interference (např. u některých slovanských mluvčích studujících češtinu chybnou valenci, nadužití genitivu, např. záporového, a instrumentálu, neadekvátní užití primárních prepozic, kategorie čísla apod.).

B) Jinojazyčný mluvčí se dále dopouští chyb v případech, které jsou nedostatečně (povrchně, nekvalifikovaně, defektně) popsány, vysvětlené, a tudíž neadekvátně pochopené a internalizované.

Před časem jsem mezi zahraničními bohemisty na Ústavu bohemistických studií FF UK provedl menší výzkumnou sondu. Jejím cílem bylo na základě anonymního dotazníku zjistit, které mluvnické kategorie a jevy jsou ze strany cizinců pokládány za nejobtížnější. Nebylo přílišným překvapením, že za ně

byly s velkou převahou označeny (a to jak začátečníky, resp. mírně pokročilými, tak i pokročilými posluchači) předložky a slovesný vid. Následnou zevrubnou analýzou reprezentativního vzorku učebních materiálů češtiny pro cizince⁴ jsem dospěl k závěru, že právě oba zmíněné jevy, tedy české prepozice a aspekt, patří k nejproblémovějším; v jejich lingvodidaktickém zpracování nacházíme celou řadu problémů a nedostatků.

V učebnicovém výkladu české gramatiky obecně převládá formalismus, řečová dimenze bývá zastoupena v nedostatečné míře, setkáváme se se zavádějícími simplifikacemi, ba i s chybami. Kupříkladu výše zmíněné české předložky se v učebnicích češtiny pro cizince prezentují v zásadě výlučně v závislosti na právě probíraném pádu, cizinci se nedostává téměř žádných instrukcí o principech jejich distribuce (srov. M. Hrdlička 2000). Při výkladu slovesného vidu se zase běžně uvádí zkrslující poučka, že pokud se děj opakuje, užívá se sloveso nedokonavé, v opačném případě (tedy realizuje-li se děj „jen jednou“) sloveso dokonavé. Tato zásada samozřejmě v mnohých případech platí, v řadě jiných kontextů ale bohužel nikoliv (viz výpovědi jako „Každé ráno vstanu, obleču se, nasnímám se a pospíchám na autobus“, kdy se zdůrazňuje dynamičnost, rychlá posloupnost dějů nebo „Pokaždé, když potřeboval světlo, otočil vypínačem“, kdy se výsledek děje dostavuje v každém jednotlivém případě aj., srov. M. Hrdlička 2004).

C) Mezi základní příčiny nedostatečné znalosti spisovné normy patří také zpravidla malý objem cvičení a nezřídka monotónní, nekreativní procvičování mluvnické látky.

Všechny tyto skutečnosti pak pochopitelně negativním způsobem ovlivňují kvalitu procesu internalizace jinojazyčného kódu, v našem případě češtiny. Mluvěi pak – mnohdy zbytečně – porušují normu spisovného jazyka, vytvářejí nevhodné analogie (srov. např. velmi frekventované *Mám rád studovat češtinu* a francouzské, popř. anglické *J'aime étudier le tchèque*; *I like studying Czech*), mechanicky generalizují některá mluvnická pravidla (viz tvoření složeného futura sloves pohybu *budu chodit, budu jezdit* vedle nesprávného

budu jít, budu jet), nekriticky a nediferencovaně užívají (směšují) spisovné a nespisovné výrazy aj.

Jak podobným případům zamezit? Jakým způsobem chybování omezovat na co nejnížší možnou míru? Jak z lingvodidaktické perspektivy úspěšně překonávat rozdíly mezi jednotlivými systémy jazyků? Řešení rozhodně není jednoduché, hledání vhodných návodů provází v podstatě celou dlouhou historií výuky cizích jazyků. Zmíním nyní alespoň některé z nich.

Nekorespondenci některých gramatických kategorií a jevů se v šedesátých letech pokoušela vyřešit dnes již překonaná kontrastivní (srovnávací, konfrontační) lingvistika. Předpokládala, že k získávání znalosti jinojazyčného kódu dochází v závislosti na již nabytých jazykových strukturách (především na znalosti mateřského jazyka, event. jazyků jiných), které proces učení se cizímu jazyku (osvojování si cizího jazyka) přímo determinují.

Podle této kontrastivní koncepce se určité struktury cílového jazyka, které mají paralelu v jazyce mateřském, učí (osvojují) rychle a snadno (hovoří se o tzv. pozitivním transferu), zatímco struktury odlišné působí různě závažně potíže (v takovém případě jde o tzv. negativní transfer). Stupeň obtížnosti nabytí znalosti cílového jazyka pak záleží na míře typologické odlišnosti příslušných jazykových kódů.

Z lingvodidaktického hlediska je ale třeba podotknout, že cesty ke skutečnému překonání rozdílů (nejen) mezi strukturami výchozího a cílového jazyka nalezeny nebyly. Zásadním problémem je totiž skutečnost, že není dost dobře možné pouze mechanicky a z čistě z lingvistické perspektivy porovnávat „statické“ struktury jazyků, k této problematice je nutné přistupovat komplexněji a promítat do ní otázky recepce a produkce těchto struktur i otázky spjaté s jejich učením (se) i s jejich adekvátním užíváním v různých komunikačních situacích.

Úspěšné východisko nepředstavovala – především pro jiné než analytické jazyky – ve zhruba stejném období ani audioorální metoda opírající se o behaviorismus (a potažmo o asociativismus) a hledající řešení překonání

strukturních rozdílů mezi jazyky v cíleném vytváření řízených odpovědí na určité řečové stimuly, ve formování zautomatizovaných řečových návyků. Kritici však v jejím případě poukazovali na malé zastoupení kognitivní složky v této lingvodidaktické koncepci (analýza byla nahrazena analogií, drilem), na komplikace a omezení při přenosu získaných znalostí a dovedností z učebního procesu do řečové praxe (jde např. o malou přírůbnost osvojovaných řečových reakcí mluvčího nejružnějším komunikačním faktorům v měnících se podmínkách společenské komunikace). Audioorální metodě se vytýkala rovněž malá míra kreativity, poměrně jednostranná orientace na poslech a na mluvenou komunikaci i nedostatečné zohledňování komunikačních priorit a potřeb mluvčího.

Z pozice dnešní adekvátně chápané komunikační metody (viz dále) by tedy bylo možné konstatovat, že zmíněné metody formují kompetenci (úžce) jazykovou, nikoliv však globálně pojímanou kompetenci komunikační.

V lingvistice a následně i v lingvodidaktice se koncem šedesátých a na počátku sedmdesátých let dvacátého století začínají hledat cesty, které by vedly k překonání výše naznačených potíží a omezení, ono hledání vyústuje v kvalitativně nový vývojový zlom, v tzv. komunikačně-pragmatický obrat.

Centrum pozornosti lingvistů a lingvodidaktiků se přesouvá od systémových a strukturních vlastností jazykového kódu (*langue*) k jeho řečovému užívání a fungování (*parole*). V popředí zájmu i nadále zůstává jazyková složka, k ní však nově přistupuje širce a komplexně pojímaná problematika komunikace jako takové (včetně dimenze extralingvální). Nově vzniklý progresivní směr by bylo možné přiblížit slovy *Zkoumají se nejen jazykové prostředky (formy), ale také způsoby, příčiny a širce pojímané okolnosti, resp. důsledky jejich užívání*.

Na základě tohoto myšlenkového proudu se začínají utvářet teoretické podklady pro vznik kvalitativně nové lingvodidaktické koncepce, komunikační metody.

Komunikační metoda (je-li náležitě chápána a aplikována) překonává mnohdy výrazně jednostranné zaměření předchozích vyučovacích metod cizích jazyků a snaží se rozvíjet všechny základní řečové dovednosti (tedy mluvenou a psanou komunikaci, poslech a četbu), náležitě zohledňuje jak stránku jazykovou, tak řečovou a extralingvální (včetně řečové etikety, společenských tabu, zvyklostí a pravidel společenského a řečového chování), respektuje komunikační potřeby mluvčího i úroveň jeho komunikační kompetence, přináší do výuky tolik potřebnou pragmatickou dimenzi, učí „jazyku“, nikoliv (pouze nebo převážně) „o jazyce“. Tato lingvodidaktická koncepce tak vytváří optimální předpoklady pro posun výuky cizích jazyků na kvalitativně vyšší úroveň a nabízí určité koncepční řešení námi sledovaného tématu.

Gramatika – a to je z hlediska našeho tématu mimořádně cenné – je v komunikační metodě chápána nikoliv jako samotúčelný cíl, nýbrž jako účelný prostředek významně napomáhající získání znalosti cizího jazyka. Na mluvnické se již nepohlíží jako na pouhý soubor morfologických a syntaktických pravidel, pojetí a způsob prezentace gramatiky respektuje relevantní charakteristiky mluvčího: v tomto smyslu je tedy třeba uvažovat nikoliv o prezentaci „jedné gramatiky“, nýbrž o prezentaci jednotlivých gramatik, čili účelných různě náročných a obsáhlých cíleně zaměřených komplexních popisů mluvnického systému cílového jazyka a jeho řečového fungování.

V cizojazyčné výuce je tedy nutné adekvátně prezentovat i řečovou dimenzi a při výkladu gramatické látky usilovat o maximální názornost (exemplifikaci) a explicitnost, o formulaci srozumitelných, naučitelných a hlavně funkčních instrukcí k užívání (nejen) mluvnických prostředků cílového jazyka. V zájmu utváření náležité kvality komunikační kompetence mluvčího je třeba uvádět dostatek komentovaných reprezentativních příkladů užití gramatických kategorií a jevů a pracovat s autentickým řečovým materiálem.

Zůstaneme-li například u již několikrát zmíněného aspektu, nelze se v případě pokročilejších bohemistů spokojit s konstatováním, že dokonává slovesa označují ukončený děj, neboť je to informace naprosto nedostačující.

Výklad slovesného vidu je vhodné doplnit a blíže specifikovat, což mimo jiné znamená upozornit na schopnost perfektiv zachytit již dříve připomenutou dynamičnost (krátké trvání, rychlý sled) děje (*Dopil kávu, zaplatil, oblékl se a odešel*), neschopnost, nezpůsoblost (*Bez slovníku nic nepřeloží; Neumí si ani uvařit a uklídit*), nezáměrnost, spontánnost děje (*Tady vždycky uklouzne a upadne*), varování (*Nespadni do té jámy! Nerizni se o ten nůž! Nevyhod' ty kníhy!*) aj., doporučují zařadit zmínku i o „(im)perfektivních“ deverbativech (*přeložený text x překládaný text; přerušeni hry x přerušování hry*). Podobné rezervy platí i pro popis užití imperfektiv: ze stávajících učebnic češtiny pro cizince se jinojazyčný mluvčí nedozví, že rezultat (je-li zřejmý z kontextu, ze situace) poměrně často vyjadřují i slovesa nedokonavá: *Ten obraz maloval da Vinci; Kdo to psal?* atd.

Jako podnětné a užitečné se může jevit (ovšem pouze v omezené míře) i hledání funkčních kompenzací a adekvátních substitucí (určitých „záchytných bodů“) gramatických kategorií a jevů mezi typologicky odlišnými dvojicemi jazyků (stov. kupř. paralely mezi užitím členu v angličtině a českým ukazovacím zájmenem, mezi anglickými průběhovými časy a českými imperfektivy aj.). V takovém případě je totiž možné vycházet z funkční ekvivalence jazyků, která je jedním ze základních předpokladů komunikace prostřednictvím přirozeného jazyka (vychází z ní i teze o přeložitelnosti)⁵⁾.

K náležité konceptualizaci neparalelních gramatických kategorií a jevů jinojazyčným mluvčím mohou pomoci i různé vhodné volené příměry. Při výkladu slovesného vidu se např. osvědčuje přirovnání dějů vyjádřených nedokonavými slovesy k „filmování“ (děj je neohraničený, trvá, probíhá, chápe se jako kontinuální proces) a dějů zachycených perfektivy k „fotografování“ (děj je koncentrován, shrnut, završen, lze si ho představit jako „bod“), jindy se autoři učebnic snaží o maximální míru „nápodvědy“, viz označení jako „*planned future*“ (*budu psát*), „*long-lasting past*“ (*psal jsem*), „*sure future*“ (*napišu*), „*done past*“ (*napsal jsem*) (A. Adamovičová – D. Ivanovová – M. Hrdlička 2005, s. 74).

Co říci závěrem?

Chtl bych při této příležitosti vysoce ocenit vše dobré, přínosné a životaschopné, co bylo v dané oblasti vykonáno, současně bych však chtěl vyzvat k dalšímu zpracovávání širokého spektra problémů, které jsou s lingvodidaktickou prezentací (nejen) neparalelních gramatických kategorií a jevů spojeny.

Poznámky:

- 1) Mám na mysli např. otázku vertikální a horizontální prezentace deklinačních paradigmat (viz M. Hrdlička 2000 aj.).
- 2) Můžu připomenout nemalé a rozmanité potíže zahraničních bohemistů s kvantitou, s přízvukem, s asimilací znělosti, s výslovností určitých hlásek (ř) i skupin konsonantů, s nerozlišováním některých českých fonémů (např. Japonci nevnímají rozdíl mezi *r a l, b a v*) aj.
- 3) V této souvislosti odkazuji na inspirativní teorii interlanguage, která pracuje s chybou jako s nedílnou a integrální součástí procesu nabývání znalosti jinojazyčného kódu.
- 4) Viz závěry mé habilitační práce a připravované monografie *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka (K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince)*.
- 5) Připomínám zde známý Skaličkův výrok, že „jazyky jsou různé pokusy o řešení téhož problému“.

Literatura:

- Adamovičová, A. – Ivanovová, D. – Hrdlička, M.: Basic Czech II. Praha, FF UK 2005.
- Černák, Fr.: Jazyk a jazykověda. Praha, Karolinum 2001 (3. vyd.).
- Černý, J.: Dějiny lingvistiky. Olomouc, Votobia 1996.
- Hrdlička, M.: Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Praha, Karolinum 2000.

Hrdlička, M.: K prezentaci aspektu ve výuce češtiny pro cizince. In: Jazyky a jazykověda, FF UK – Ústav českého národního korpusu. Praha 2004, s. 395-402.

Hrdlička, M.: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka (K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince). Praha 2005 (rukopis habilitační práce).

Poldauf, I. – Šprunk, K.: Čeština jazyk cizí. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1968.

K prezentaci mluvnice ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Otázek spojených s mluvnickou složkou výuky češtiny jako cizího jazyka (dále jen ČCJ) je celá řada. V globálním přístupu k prezentaci české mluvnice i ve způsobu její konkrétní realizace v učebních materiálech se výraznou měrou odrážejí různé metodické tendence a principy. Vzpomeňme jen na často diametrálně rozdílnou roli, která je gramatice přičítána v učebních metodách, i na její mnohdy značně odlišné zpracování v učebnicích.

Pohledů na gramatiku (jako celek i její jednotlivé komponenty) se nabízí hned několik. Lze uplatnit hledisko synchronní i diachronní, zabývat se složkou kvantitativní (jde o objem jevů) i kvalitativní (výběr jevů, jejich reprezentativnost, stupeň detailnosti při jejich probírání), je možné posuzovat vhodnost uspořádání a posloupnosti jevů z hlediska jejich významu, funkce, frekvence, sledovat návaznost látky; lze rovněž analyzovat způsob výkladu gramatických jevů (výstižnost, názornost aj.) i stránku aplikační: pozornost věnovanou procvičení příslušných pasáží, charakter cvičení (náročnost, prvek kreativity atd.). Základním kritériem při hodnocení mluvnické složky by měl být podle našeho názoru její podíl na utváření komunikační kompetence mluvčího.

Pokud jde o konkrétní zpracování české gramatiky v učebních materiálech posledních zhruba čtyř desetiletí, je možné vyčlenit dvě výrazně odlišné koncepce. Rozdíl mezi nimi se týká především pojetí deklinace, tedy jedné z klíčových složek české morfologie; svým dopadem pak ovlivňují i podstatnou část ostatních mluvnických pasáží, zasahují i do charakteru textů v učebnicích ČCJ.

V první z obou koncepcí se česká deklinace, resp. paradigmata, probírá podle jednotlivých vzorů, tedy komplexně. Z důvodu částečného omezení rozsahu látky dochází k rozlišování a oddělenému probírání (v rámci nové lekce) tvrdých a měkkých vzorů substantiv a adjektiv; oddělována rovněž bývají paradigmata v singuláru a plurálu.

Lingvodidaktická prezentace aspektu v češtině jinojazyčným mluvčím je velmi složitá a vyžaduje další podrobnější zpracování. Víťaným přínosem jistě budou i poznatky z korpusového zpracování našeho národního jazyka.

(Přednáška vychází z autorových předchozích prací, tam najde zájemce i odbornou literaturu a další podrobnosti).

Kategorie slovesného času v učebnicích češtiny pro cizince

Jednou z oblastí, které je v současnosti v oboru čeština jako cizí jazyk právem věnována nemalá pozornost, je všestranná analýza učebních materiálů češtiny pro jinojazyčné mluvčí. Vedle rozboru prezentace zvukové stránky naší mateřštiny a její slovní zásoby, forem procvičování učiva, charakteru učebnicových textů, výkladu stratifikace českého národního jazyka, začleňování sociokulturních informací aj. se také z různých zorných úhlů zkoumá způsob lingvodidaktického zpracování mluvnice českého jazyka (bliže viz M. Hrdlička 2008).

Ve svém dnešním vystoupení na onu poslední zmíněnou oblast navážu a zastavím se u gramatické kategorie slovního druhu, který je z hlediska cizojazyčné výuky mimořádně významný – totiž u slovesa, ještě konkrétněji u způsobu prezentace, resp. u pořadí slovesných časů v učebnicích češtiny pro cizince. Na dané problematice se současně pokusím upozornit na některé podstatné momenty obecnějšího dosahu, a sice:

a) na – u nás prozatím nedostatečně zpracovanou – otázku řazení (nebo chcete-li posloupnosti, návaznosti) mluvnického učiva, resp. na převládající nekonceptčnost (na absenci vědecky podložené a zdůvodněné strategie výkladu gramatické látky);

b) na ne vždy na první pohled zjevné možné příčiny zařazení toho kterého mluvnického jevu (mluvnické kategorie) do učebnice.

Mimořádně důležitou roli slovesa v komunikaci prostřednictvím přirozeného jazyka není třeba nijak zvlášť zdůrazňovat. Sloveso, jak známo, tvoří základ české věty (základní typ věty představuje slovesná věta dvojčlenná; strukturu věty pak výrazně determinuje valence predikátového slovesa). Z lingvodidaktického hlediska je velmi povzbudivá skutečnost, že je zvládnutí osobních koncovek českých sloves pro jinojazyčné uživatele podstatně snadnější než adekvátní osvojení takřka nekonečné série pádových koncovek různých typů deklinace.

Co se lingvodidaktické prezentace českého slovesa týče, lze pochopitelně zkoumat celou řadu momentů – od zdánlivě elementárních (kupř. způsob prezentace slovesných tříd) až po ty nejnáročnější (zpracování vidu slovesného aj.). Já jsem se při příležitosti našeho odborného bohemistického setkání blíže zaměřil na způsob prezentace mimořádně důležité kategorie slovesného času, a to především z toho důvodu, že mě ono učebnicové zpracování poměrně dosti překvapilo.

Před započítím své analýzy učebních materiálů češtiny pro cizince jsem se domníval, že se velku potvrdí mé očekávání, a sice že po samostatném úvodním zařazení indikativu přítentu bude následovat formálně snadné a v komunikaci hojně užívané složené futurum (a tzv. jednoduché futurum sloves dokonavých). A že až poté přijde na řadu préteritum, na které zase může plynule navázat výklad o českém kondicionálu. Při rozboru reprezentativního vzorku učebnic (jejich přehled viz M. Hrdlička 2009) jsem ovšem dospěl k závěru, že je v současnosti situace diametrálně odlišná: zhruba ve dvou třetinách učebnic se přednostně zpracovává čas minulý a až s určitým menším odstupem čas budoucí. Opakuji: takovou posloupnost slovesných časů jsem ve sledovaných učebnicích neočekával.

Co je její příčinou? Jakým způsobem je možné prioritu času minulého vyložit? Jedno z možných vysvětlení jsem se pokusil nalézt v obecné jazykovědě, přesněji řečeno v oblasti komparistiky a vzniku a vývoje gramatických kategorií. Dovolte mi proto nyní, abych vás s výsledky svého „pátrání“ v kostce seznámil.

Slovesná kategorie času je v různých jazycích ztvárněna různým způsobem. Některé jazyky – spolu s většinou slovanských jazyků mezi ně patří i čeština – mají (mnohdy především díky aspektu) systém slovesných časů velmi jednoduchý¹⁾; naše mateřština má v současnosti kupř. pouze jeden minulý čas (oproti tomu třeba francouzština, španělština aj. jich rozlišují pět). I jiné jazyky (angličtina a řada dalších) mohou vykazat systém časů velmi propracovaný a bohatě členěný (připomínám v této souvislosti výstižná slova V.I. Skaličky o

tom, že *Jazyky jsou různě pokusy o řešení téhož problému*). V neposlední řadě dlužno připomenout, že na druhé straně registrujeme nemálo jazyků (číňština, indonéština, četné africké jazyky apod.), které tuto – z naší „indoevropské“ perspektivy by se dalo říci jednu z klíčových – gramatickou kategorii naopak vůbec nevyčleňují, ta v oněch jazycích neexistuje. Časová determinace děje se v nich totiž realizuje za pomoci příslovci času.

Zastavme se tedy alespoň na chvíli u podstaty dotyčné gramatické kategorie, neboť pochopení povahy slovesného času může významnou měrou přispět k objasnění metody jejího lingvodidaktického popisu. V žádném případě ale netvrdím – to bych chtěl skutečně zdůraznit – že si každý tvůrce učebnice tuto možnou motivaci uvědomuje a že se jí záměrně řídí.

Snad by bylo možné začít konstatováním, že gramatická kategorie času vychází z času reálného, fyzikálního, jeho jazykové zachycení je ovšem z evidentních důvodů (jazyk má mimo jiné lineární charakter) dosti složitý. Tak např. tzv. přítomnost představuje ve fyzikálním čase na časové ose jen krátký úsek (jistý pomyslný bod), kdežto „gramatický“ jazykově ztvárněný přítomný čas této skutečnosti neodpovídá (stov. výpovědi typu *Právě jím; Teď si čte aj.*)²⁾, je v jistém smyslu časově neutrální (viz J. Černý 1998). Odtud také pramení bezpříznaková povaha indikativu přítentu, neboť se v případě jeho užití může jednat o vyjádření aktuálního přítentu (*Právě teď vaří kávu*), neaktuálního přítentu (*Když se učí, pije kávu*), o futurum (*Přítí týden píšeme test z morfologie*), o zachycení současnosti v minulosti (*Říkal, že jde (=šel) do kina*) aj.³⁾

Díky rozvoji užívání přítentu v sociální komunikaci postupně vzniká i kategorie slovesné osoby. V primitivní fázi evoluce jazyků ovšem kategorie slovesného času prozatím neexistuje, k jejímu zrodu je nutné, aby se vyvinuly alespoň dvě formálně odlišné skupiny tvarů a významů: bezpříznakovému přítentu, jenž po určitou dobu zaujímá jakési monopolní postavení, začíná vyřást konkurence v podobě času minulého.

A právě zde se dostáváme ke klíčové otázce: *Z jakého důvodu se nejprve utváří čas minulý a nikoliv budoucí?* Naše soudobé poznání umožňuje nabídnout vcelku přijatelnou odpověď: pravděpodobně proto, že si člověk podstatně snadněji a zřetelněji uvědomoval již prožitou a uplynulou minulost než nevyzpytatelnou a vzdálenou budoucnost. Budoucnost totiž pro něho byla méně jistá a hůře předvídatelná – a tento postoj (nebo spíše pocit) našich předků se zrcadlí i v naší řeči: futurum vzniká v jazycích až s určitým odstupem a nezdědka onu nejistotu (potenciálnost) explicitně odráží (viz J. Černý 1998): je známou skutečností, že nejčastější typ složeného futura představuje spojení slovesa *chtít* (mít povinnost) s infinitivem, v němčině se tvoří futurum užitím pomocného slovesa „stávat se“ (*werden*) (srov. A. Erhart 1984); v časové souslednosti se ve funkci futura často užívá kondicionálu, srov. francouzské *Il a dit qu'il partirait* a anglické *He said he would leave* = *Řekl, že odjede* (doslova „že by odjel“) apod. Připomínám také fakt, že futurum může vyjadřovat mimo jiné právě onu možnost, nejistotu, pravděpodobnost i v současné češtině, srov. výpovědi typu: *Soused není doma? Tak to on bude na nákupu* aj. Nezapomínejme rovněž, že o významné komunikační roli minulého času výmluvně svědčí skutečnost, že v jazycích existuje více časů minulých než budoucích.

Jak jsem už výše naznačil, v jazycích se postupně vytváří opozice času přítomného a minulého, přičemž lze za základní „univerzální“ čas pro minulost pokládat aorist (označuje děje již skončené, završené). V určité fázi vývoje jazyků už tedy můžeme rozlišit svou podstatou „trvací“ (průběhový) čas přítomný a „bodový“ (děj je koncentrován, shrnut, pojat jako bod) aorist. V této souvislosti se lze oprávněně domnívat, že se v některých jazycích na takovém pojmání dějů začíná formovat kategorie vidu slovesného. Ze stále naléhavější komunikační potřeby jemnějšího temporálního odstínění dějů se po čase objevuje další minulý čas, který by v souladu s přezentem analogicky vyjadřoval trvání (průběh děje) v minulosti: totiž imperfektum. Připomínám, že ona opozice aorist – imperfektum existuje ještě ve staroslověnětině. (Vzáhne-li danou

situaci na češtinu, můžeme konstatovat, že aorist v průběhu staletí – jde konkrétně o 15. století – postupně zaniká a přetváří se v perfektum).

Tolik tedy malá exkurze do minulosti a do srovnávacího studia jazyků a snad i jedno z možných vysvětlení, proč v učebnicích češtiny pro cizince převládá prezentace slovesných časů v pořadí přezens – préteritum – futurum.

Co říci závěrem? Snad jen tolik, že je způsob řazení gramatických kategorií a jevů v učebních materiálech češtiny pro cizince velmi zajímavý, doposud málo zpracovaný a že motivace jejich lingvodidaktického řazení a zpracování může mít někdy i hlubší psychologické kořeny.

Poznámky:

- 1) Přítomnost kategorie vidu slovesného ale nemusí vždy nutně znamenat redukci bohatého systému časů – např. v bulharštině koexistuje aspekt s celým spektrem slovesných časů.
- 2) Této koncepci se mohou blížit tzv. momentální (okamžitá) slovesa jako *bodnout, seknout, píchnout* apod.
- 3) Indikativ přítentu může rovněž plnit funkci imperativu (*Tak pánové, běháme, běháme! Děti, nekoukáme a jíme!* aj., viz M. Hrdlička 1997).

Literatura:

- Čermák, Fr.: Jazyk a jazykověda. Praha, Karolinum 2004.
 Černý, J.: Úvod do studia jazyka. Olomouc, Rubiko 1998.
 Erhart, A.: Základy jazykovědy. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1984.
 Hrdlička, M.: O českém imperativu. Čestínář, 1997, roč. 8, č. 1, s. 3 – 5.
 Hrdlička, M.: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. Praha, Karolinum 2009.