

K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím¹

Milan Hrdlička

ABSTRACT:

On the Presentation of Czech Declension for Foreigners. The presentation of the Czech declension system in books for foreign learners is a key and very problematic chapter which later influences the presentation of other grammatical structures and categories. The complexity of Czech formal morphology is caused by language factors (different kinds of declension, many paradigms, a lot of exceptions, variants, etc.) as well as methodical factors (manifestation of agrammaticality, formalistic approach). The difficult situation has not even been solved by attempts to simplify and reduce the system of Czech declension for linguodidactic purposes. Most of the books tend to present the individual cases one by one (horizontal approach) rather than presenting the whole paradigms (vertical approach). Both of the concepts have their pros and cons. The question of optimal order of case presenting and some other problems remain unresolved. In the conclusion we provide basic linguodidactic recommendations for presenting the declension system.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEY WORDS:

agramatismus, česká gramatika, čeština pro cizince, deklinace, formalismus, pád, paradigma
agrammaticality, case, Czech for foreign learners, Czech grammar, declension, formalism, paradigm

ÚVOD

Lingvodidaktický popis skloňování v učebnicích češtiny pro cizince představuje jednu z nejrozsáhlejších a současně nejobtížnějších kapitol české mluvnice. Způsob prezentace deklinačních paradigmat má klíčový význam nejen z pohledu jazykového, ale také proto, že výrazně zasahuje do koncepce zpracování jiných bázových gramatických kategorií a jevů (pádu, jmenného čísla, slovesných vazeb, systému prepozic aj.), do charakteru učebnicových textů (viz dále) i do metodiky nácviku řečových dovedností a komunikačních aktivit.

V následující sondě, zahrnující období od druhé poloviny dvacátého století do současnosti, se pokusíme přiblížit vybrané relevantní přístupy k řešení dané problematiky (se zřetelem k jinojazyčným mluvčím se zájmem o hlubší osvojení mluvnice českého jazyka) a naznačit doporučení obecnější povahy pro potřeby aplikační. Při povaze i rozsahu české deklinace, rozmanitosti a šíři dané problematiky² to není

1 Článek vznikl na FF UK v Praze v rámci VVZ PRVOUK 10 Lingvistika — Čeština v kontextu slovanských jazyků.

2 Bylo by možné zabývat se začleňováním morfologie obecné češtiny, „učebnicovým“ pojetím spisovnosti (hovorovosti), pozorností věnovanou deklinaci jednotlivých slovních druhů (a problémovým kapitolám, u substantiv např. pluraliím tantum, slovům cizího půvo-

úloha snadná. Je třeba zohlednit značný objem produkce tuzemských i zahraničních učebnic češtiny pro cizince, zvláště v posledních dvou desetiletích. Knihovna Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka v pražském Hloubětíně (středisko ÚJOP UK v Praze) v současnosti čítá na dvě stě svazků učebních materiálů.

K OBTÍŽNOSTI ČESKÉHO SKLOŇOVÁNÍ Z HLEDISKA JINOJAZYČNÉHO MLUVČÍHO – PŘÍČINY POVAHY JAZYKOVÉ

Co se skloňování českých jmen týče, je třeba zdůraznit, že je jejich formální tvarosloví — i ve srovnání s jinými slovanskými jazyky — velmi složité.³ Pro mluvnický systém českého jazyka jsou mimo jiné příznačné různé druhy deklinace. Pro získání náležité úrovně komunikační kompetence v češtině si cizinec musí osvojit deklinaci jmennou (skloňování substantiv, některých základních číslovek, jmenných adjektiv), složenou (skloňování adjektiv, některých zájmen, řadových číslovek), zájmenou (skloňování některých zájmen, číslovky *jeden*) a smíšenou (skloňování přídavných jmen přivlastňovacích); v případě deklinace osobních zájmen *já, ty, my, vy* se hovoří o skloňování zvláštním.

Dále je třeba připomenout řadu deklinačních paradigmat, velkou homonymii koncovek,⁴ množství nepravidelností, výjimek i značnou variantnost tvarů,⁵ a to jak na ose spisovnost–nespisovnost (*lidé — lidi; v parcích — v parkách; s námi — s náma — s nama; před dvěma dny — před dvouma dnama*),⁶ tak i v rámci jednotlivých vrstev spisovného jazyka (*dny — dni — dnové; o střediscích — o střediskách; turisté — turisti; mou knihu — moji knihu; vidí mě, ho — mne, jej; srov. např. Cvrček et al., 2010*). V neposlední řadě je třeba zmínit ustálená spojení jako *ve dne × za bílého dne; na jaře × na Pražském*

du, osobním i místním jmenům), zpracováním variantnosti, mírou zohlednění mateřského jazyka cizinců či úrovně jejich komunikační kompetence v češtině, charakterem cvičení atd.

- 3 Čeština je nejfektivnější, a proto nejstručnější z evropských jazyků. Polský lingvista Suski (viz Šmilauer, 1975) ve snaze doporučit pro mezinárodní odbornou komunikaci neekonomičtější jazyk porovnal délku ekvivalentních textů v osmi jazycích. Dospěl k názoru, že je jím čeština. Přisoudil jí koeficient 100 — následovaly slovenština (96,69), angličtina (91,7), ruština (90,44), polština (88,6), francouzština (81,52), španělština (80,92) a němčina (77,06).
- 4 Srov. např. počet koncovek v genitivu singuláru substantiv. V některých mluvnicích se setkáváme se zajímavými vysvětleními týkajícími se jejich konkurence. Poldauf a Šprunk (1968) uvádějí, že se v genitivu singuláru neživotných maskulin užívá v případě osad, obcí koncovky *-a*, jedná-li se o města, s nimiž jsme udržovali dlouhodobé styky: *do Betléma, do Říma, do Jeruzaléma* apod. Je možné vysledovat i jiné faktory, v případě místních jmen sufix *-ov* (*do Mikulova, do Broumova*) atd.
- 5 Srov. lokál singuláru maskulina *den* s možným uplatněním tří koncovek — *dni, dnu, ve dne*.
- 6 Další komplikací představuje míšení (nezřídka nediferencované, tedy typograficky neodlišované nebo nedůsledně odlišované) morfologických tvarů spisovných a obecněčeských, srov. případy jako „Mají tu nápoje, nejen studený, ale i teplý, a jiné rychlé občerstvení“ (Vlasák et al., 1969, s. 93; zvýraznění originálu).

jaru apod. i nezanedbatelnou roli interference (zejména u Slovanů nebo u mluvčích se znalostí jiného slovanského jazyka než češtiny).

Některé komplikované rysy českého skloňování, nesoucího dosud stopy přechodu kmenového systému v rodový, mají původ v dávné minulosti: při zmíněné transformaci došlo k míšení tvarů patřících původně k různým kmenovým paradigmatům. Proto se kupř. v genitivu singuláru tvrdých neživotných maskulin objevuje koncovka -u (odpovídá u-kmenům) i koncovka -a (příznačná pro o-kmeny): *do pátku* × *od pondělka*; *bez rohlíku* × *bez chleba* apod. (viz Mareš, 2001).

Dalším důvodem je zánik kmenových skloňovacích typů s malým počtem jmen a zachování reziduálních „nepravidelných“ tvarů z paradigmat už dávno zaniklých, jako je tomu např. u původně n-kmenového deklinačního typu *kámen* s měkkými formami v jednotném čísle (*kamene, kameni*) nebo v případě tvarů *dceři* (a nikoliv analogicky *dceře* jako *ženě*) v dativu a lokálu singuláru svědčících o bývalé příslušnosti tohoto feminina k r-kmenům.

Jiný faktor představují staročeské vokalické změny (tzv. přehlásky), které vyústily ve výraznější odlišení tvrdé a měkké deklinace (srov. český a slovenský, event. ruský nominativ a akuzativ *duše* — *duši*; *naše* — *naši* × *duša* — *dušu*; *naša* — *našu*). K formální pestrosti českého tvarosloví přispívá rovněž zachování konsonantických alternací založených na palatalizacích (srov. *bůh* — *bože* — *bozi*). Opomenout nelze ani působení jazykové politiky a složitou situaci při kodifikování normy spisovné češtiny. Výmluvný příklad, a sice odlišně prezentovaný genitiv číslovek *tři* a *čtyři*, uvádí Mareš (2001). Zatímco ve Šmilauerově (1972) *Nauce o českém jazyku* figurují tvary *tří* a *čtyř*, tzv. akademická *Mluvnice češtiny 2* (Komárek et al., 1986) uvádí formy *tří* a *čtyř* jako spisovné neutrální a formy *třech* a *čtyřech* jako spisovné hovorové. Pražská gramatika *Čeština — řeč a jazyk* (Čechová et al., 1996) klade zmíněné tvary vedle sebe jako rovnocenné, brněnská *Příruční mluvnice češtiny* (Karlík — Nekula — Rusínová, 1995) však pokládá za rovnocenné (tedy spisovné neutrální) pouze formy *tří* a *třech*, resp. *čtyř* a genitivní formu *čtyřech* hodnotí jako substandardní.

Proti historicky zapříčiněné mnohosti tvarů působí v současné češtině poměrně výrazná „autoregulační“ unifikační tendence, obecnější⁷ směřování k vyrovnávání tvarů, k pravidelnosti, k překonávání anomálií. Tento proces založený na jazykové analogii ve svých důsledcích znamená, že se v řečové praxi tvary s menší četností výskytu přizpůsobují formám frekventovanějším, produktivnějším, pravidelnějším (srov. převažující hovorové tvary *Američani, občani, lidi, hosti, Švédí, židi, diplomati* aj.). Výsledkem je však paradoxně přechodné zmnožení tvarů, tedy častý výskyt dublet a triplet (dochází k souvýskytu formy starší, méně užívané a tvaru nového, progresivního), což situaci v českém skloňování dále komplikuje.

7 Unifikační tendence se týká i sloves, srov. vyrovnávání osobních koncovek typu *čtu* — *píšu* — *kupuju* apod.

K OBTÍŽNOSTI ČESKÉHO SKLOŇOVÁNÍ Z HLEDISKA JINOJAZYČNÉHO MLUVČÍHO – PŘÍČINY POVAHY METODICKÉ

Na zpracování českého skloňování v učebnicích (a potažmo ve výuce) pro mluvčí s češtinou jako nemateřským jazykem⁸ má zásadní vliv dobové metodologické klima, zvolená vyučovací metoda⁹ i další podstatné faktory.¹⁰

Ke kvalitě a k efektivitě nabývání znalosti příslušné jazykové, resp. komunikační kompetence výraznou měrou přispívá povaha popisu a prezentace mluvnické látky jinojazyčnému mluvčímu. V tomto smyslu však zaznamenáváme značný nesoulad mezi rovinou teoretickou (nároky na kvalifikovaný, komunikačně koncipovaný popis cílového jazyka) a sférou aplikovanou (prezentaci deklinace v učebních materiálech a ve vyučovací praxi). Máme na mysli především následující okruhy problémů.

V prvé řadě různě vyhraněné podoby agramatičnosti,¹¹ jíž míníme tendence k přílišnému (až zavádějícímu) zjednodušování a k neuváženému, nekvalifikovanému omezování objemu mluvnické látky, jinak řečeno cílené a nepatřičné potlačování role gramatické složky v procesu nabývání znalosti jinojazyčného kódu.

Rovněž zde je nutné uplatňovat diferencovaný přístup. Rozlišujeme proto agramatičnost (a) dílčí a (b) globální. Na částečnou agramatizaci, vědomě a odborným způsobem provedenou, omezující se na určitou úroveň komunikační kompetence mluvčího (srov. popis mluvnického systému češtiny na úrovni A1 podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*; viz Hádková — Línek — Vlasáková, 2005), následně navazují roviny vyšší, již s patřičným důrazem na osvojení zmiňované systémové složky naší mateřštiny. Co se problematiky pádů týče, zaujímají uvedení autoři následující postoj:

-
- 8 Je však zajímavé sledovat koncepcce zpracování skloňování i na našich školách. Šmejkalová (2010, s. 22) upozorňuje, že Gebauer ve svých školských mluvnicích prosazoval (na rozdíl od Dobrovského, Hanky aj.) schéma deklinace opírající se o historickou podobu původních kmenů (substantiva dělil do pěti skupin), nikoliv o rodový princip. Bylo by podnětné sledovat vliv prezentace skloňování v českých školních učebnicích a gramatikách na situaci ve výuce češtiny pro cizince (míru a způsob reflektování nejnovějších trendů, pojetí spisovnosti, výběr vzorových slov atd.).
- 9 Poukazujeme na nevyhraněné, nepřliš rozlišené užívání vyučovacích metod (přímé, gramaticko-překladové, audioorální, komunikační) a na zřetelné projevy eklekticismu.
- 10 Máme na mysli úroveň poznání v příslušných vědních oborech (obecná i oborová didaktika, psycholinguvistika, lingvistická bohemistika aj.), působení didaktické tradice a stereotypů, relevantní charakteristiky cizinců (původ, vzdělání, věk, typologické rysy jejich mateřštiny, jejich komunikační potřeby a priority, úroveň jejich komunikační kompetence v češtině) aj.
- 11 Upozorňujeme na nevhodnost záměny s termínem agramatismus, jímž se chápe porucha schopnosti mluvčího náležitě se gramaticky vyjadřovat (tedy dysgramatismus). Stehlíková (2013, s. 181) uvádí: „Nejobecněji řečeno, je agramatismus obtíž s tvorbou vět (neflektivního jazyka) a morfologickou formací slov v rámci větné struktury (flektivní jazyky). Projevuje se výskytem různých typů narušení v morfosyntaktické struktuře výpovědi, které vnímáme jako negativní a interpretujeme jako gramatické chyby.“

Pro „negramatickou“ úroveň A1 pokládáme za žádoucí **omezit počet pádových tvarů**, včetně jejich kombinací s předložkami, které by student měl zvládat aktivně. [...] K úspěšné komunikaci na průlomové úrovni by měla postačit aktivní znalost tvarů **nominativu, akuzativu a genitivu** v obou číslech. V případě nominativu a akuzativu pro volbu hovoří zásadní role, kterou sehrávají při utváření základové struktury nejběžnějších typů vět, v případě genitivu pak jeho užití s důležitými a frekventovanými předložkami (od, do, z, bez, u) a významu genitivu posesivního (dveře **auta**) a numerativního (šest **korun**). Zatímco znalost nominativu a akuzativu je naprosto nezbytná, aktivní zvládnutí genitivních tvarů představuje určitý kompromis (Hádková — Línek — Vlasáková, 2005, s. 247; zvýraznění a formátování originálu).

V tomto kontextu překvapí neadekvátní zpracování deklinace (a gramatiky vůbec) v učebnici Hádkové, vedoucí autorského kolektivu popisu úrovně A1 (viz výše), která v úvodu svého učebního materiálu konstatuje: „Učebnice Czech in 30 Days byla vytvořena podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky [...] a odpovídá referenční úrovni A1. Předpokládaná časová dotace k ovládnutí učiva je cca 100 hodin“ (Hádková, 2006, s. 2; formátování originálu). V učebnici, v rozporu s uvedenými výroky, však Hádková prezentuje k osvojení systém slovesných časů a tříd, začleňuje poučení o imperativu, kondicionálu i aspektu, o paradigmatech substantiv, adjektiv i o vybraných druzích zájmen v singuláru. Nerespektování deklarované úrovně učebnice není ovšem ve sféře češtiny pro cizince ničím výjimečným.

Globální agramatická koncepce zpracování mluvnice českého jazyka, s níž vystupuje např. Malinovský (1995), cíleně rezignuje na prezentaci a na aktivní znalost mluvnického systému cílového jazyka:

Cílem tedy je dosáhnout toho, aby student bez soustavného studia mluvnických jevů zvládl základní inventář jazykových prostředků potřebných pro dorozumívání v běžných, každodenních situacích praktického života.

Upozorníme, že tvar českého slova po předložce se trochu liší od základního tvaru [...] nehovoříme ani o slovních druzích, ani o pádech. [...] Nezmiňujeme se tedy o mluvnických kategoriích ani o ohýbacích vzorech. Opakovaným procvičováním přitom můžeme dosáhnout dost, i když ovšem zdaleka nedosáhneme té úplnosti, jaká je možná při soustavném výkladu gramatických tvarů a jejich funkcí (Malinovský, 1995, s. 219).

Tendence k agramatičnosti se v oblasti češtiny pro cizince v různých podobách a s různou intenzitou projevovaly po celá desetiletí, o jejím výrazném prosazování lze hovořit zejména v devadesátých letech minulého století. Na základě poznatků a zkušeností usuzujeme, že se mnozí vyučující domnívali (bezpochyby i v důsledku tehdejší nedostatečně zpracované metodiky oboru), že k získání náležité komunikační kompetence v češtině postačuje především drill (nikoliv kognitivně pojatá znalost mluvnického systému cílového jazyka) a komunikace s rodilým mluvčím. Pod vlivem těchto tendencí docházelo k nekritickému uplatňování postupů vhodných pro jazyky analytické (zejména pro angličtinu), nikoliv flexivní. V popisu úrovně A1 se v tomto smyslu konstatuje:

Rezignace na flexi představuje v oblasti percepce významné komunikační bariéry — lze předpokládat, že ani ten nejvstřícnější rodilý uživatel češtiny nerezignuje při komunikaci s cizincem na flexi, tedy že se bude vyjadřovat jen v nominativech a infinitivech. I obrácená situace je komunikačně zrádná — rodilý uživatel češtiny může porozumět sdělení realizovanému jen v nominativech a infinitivech jen do určité míry. Reagovat bude ovšem flexí proměněnými jazykovými prostředky, které budou pro jeho komunikačního partnera realizujícího promluvu jen ve slovníkových tvarech zcela neuchopitelné (Hádková — Línek — Vlasáková, 2005, s. 2).

Komunikační metoda se mnohdy stávala synonymem pro přístup povrchní, nesystémový (viz Hrdlička, 2009; 2010). V nepočtených odborných pracích z tohoto období je o explicitní formulaci dané koncepce nouze. Zmiňovanou tendenci však můžeme zřetelně a jednoznačně vysledovat na základě rozboru dobových učebních materiálů, na což kriticky reagují i některé tehdejší ohlasy (Čechová, 1994; Hrdlička, 2002, aj.).

V té době byl rozšířen názor, že komunikační metoda je povahou v zásadě agramatická, a proto je třeba ji — s odvoláním na neuspokojivé výsledky z vyučovací praxe — „modernizovat“, transformovat. Ona metamorfóza měla spočívat ve větším zastoupení mluvnice ve vyučovacím procesu. V tomto duchu uvádí Holá (2001, s. 7) v předmluvě k učebnici *Czech Step by Step*, že „učebnice je založena na gramaticko-komunikativní metodě¹² [...]“; podobně lze u Kramářové (2002, s. 5) číst, že „[...] jedinou vhodnou cestou ve výuce češtiny je skloubení gramatické a komunikativní metody v učebních materiálech“. Už dříve se podobné názory pokládaly (alespoň částí odborné obce) za nesprávné a překonané, bylo zdůrazňováno (viz např. Hrdlička, 2009), že náležitě prezentovaný mluvnický systém cílového jazyka tvoří nedílnou součást komunikační metody, která je komunikativní právě z toho důvodu, že je v ní gramatika zastoupena adekvátním způsobem, nikoliv proto, že by tomu bylo naopak.

Druhým problémovým faktorem se stal všudypřítomný, výrazný a na rozdíl od agramatismu stále přetrvávající formalismus¹³ — tj. přednostní (často výlučná) pozornost věnovaná stránce formální (tvoření a úzce pojímanému užívání tvarů gramatických kategorií a jevů) namísto dimenzi řečové (srov. blíže Hrdlička, 2009; 2010). Cizinec se kupř. naučí, že po předložce *do* následuje jméno v genitivu, neví však (z důvodu absence instrukce o jejím řečovém uplatnění), kdy má ve významu dynamickém směřovém (pohyb někam s určitým cílem, záměrem) užít tuto primární prepozici a kdy konkurenční předložku *na* + akuzativ. Odtud pramení četné chyby typu *jdu do fakulty, jede do Šumavy, jdou do koncertu* atd.

12 O nejednotnosti přístupu k této vyučovací metodě svědčí i její rozkolísaný název, tedy nepříliš vhodné, zavádějící označení komunikativní metoda namísto náležitého komunikační metoda.

13 V učebnicích češtiny pro cizince dále narážíme na následující okruhy problémů: na nevyváženou pozornost věnovanou morfologii (ta převažuje) a skladbě (ta zaostává), na značné množství problémů povahy formální (nedostatky v paradigmatech), na problémové zachycení stratifikace češtiny (nesignalizované, typograficky neodlišené míšení výraziva spisovného a kolokviálního), na neuvážené užívání prostředků na ose knižnost–neutrálnost–hovorovost aj. (viz Hrdlička, 2009).

V učebnicích se formalismus projevuje především absencí komentáře k užití a k významům gramatických forem (máme na mysli výklad slovesného vidu, distribuci primárních prepozic, užívání zvrtného zájmena *svůj*, kvalifikovaný komentář ke konkurenčním formám,¹⁴ vyjádření typu *dům otce — otcův dům; někdo — kdosi; vysoko — vysoce; o prázdninách — během prázdnin; za mlhy — v mlze* atd.), ale i poučením vágním, nepřesným, problémovým, zavádějícím¹⁵ (viz instrukci „v češtině se osobní zájmena ve spojení se slovesy obvykle neužívají“; Confortiová — Cvejnová — Čadská, 2002–2003, s. 580, aj.).

Lze oprávněně konstatovat, že se v mnohých učebních materiálech češtiny pro jinojazyčné mluvčí náležitým způsobem neprojevují základní principy komunikačně-pragmatického obratu ze 70. let 20. století, což je v dnešní době poznatek dosti znepokojující.

Pokud jde obecně o roli mluvnické v procesu učení se cizímu jazyku, zastáváme názor, že v náležitě chápané a uplatňované komunikační metodě zaujímá komunikativně prezentovaná gramatika významné a nezastupitelné místo, tvoří její podstatnou integrální součást (viz Hrdlička, 2009, aj.). Kognitivní znalost mluvnického systému cílového jazyka mluvčím, schopnost jeho náležitého užívání v řečové komunikaci představují důležitý předpoklad získání kompetence jazykové i komplexně pojímané kompetence komunikační. V moderně aplikované komunikační metodě není gramatika samoučelným cílem, nýbrž účelným prostředkem, který se podílí na soustavném pěstování dovednosti vědomého řečového chování mluvčího, který respektuje situační zakotvenost komunikace i společenskou podmíněnost promluvy. Náležitě zpracovaný popis mluvnického systému se jeví jako účinný prostředek, který proces nabývání znalosti jinojazyčného kódu nejen umožňuje, ale rovněž urychluje, upevňuje a usnadňuje (Hrdlička, 2012a).

PROBLÉMOVÉ POKUSY LINGVODIDAKTICKÉ PREZENTACE ČESKÉ DEKLINACE

Zastavíme se u dvou tuzemských pokusů o popis české jmenné flexe pro jinojazyčné mluvčí, jejichž hlavním cílem bylo usnadnění osvojení složitého systému českého skloňování, a to především podstatných a přídavných jmen, která jsou z komunikační perspektivy nejdůležitější. Oběma koncepcím, mezi nimiž je předěl tří desetiletí (jde o 60. a 90. léta 20. století), je společné, že se objevují v obdobích zvýšeného zá-

14 V učebnicích češtiny pro cizince se prakticky nesetkáme s vysvětlením rozdílu mezi užitím koncovky *-e* a *-u* ve spojeních typu *stojíme na mostě* (konkrétní lokální význam) × *mluvíme o mostu* nebo s odlišením tvarů *dívá se na něho* (tvar pro denotát rodu mužského životního) × *na něj* (tvar pro denotát rodu mužského životního i neživotního) apod.

15 Charakteristické jsou různé zjednodušující poučky, které mohou sehrát pozitivní roli u mluvčích s nižší úrovní komunikační kompetence v češtině (kupř. rozšířená instrukce o tom, že když se určitý děj opakuje, užívá se sloveso nedokonavé, dojde-li k němu jednou, následuje sloveso dokonavé); u mluvčích pokročilejších však podobné zjednodušení porozumění slovesnému vidu zamezuje a cizincovu situaci značně komplikuje (viz příklady jako *každé ráno vstávám/vstanu v šest; každý den si kupuje/koupí ty noviny*).

jemu jinojazyčných mluvčích o studium českého jazyka (lze tedy oprávněně uvažovat o pragmatické motivaci jejich vzniku), vyznačují se však i dalšími podobnými rysy.

Oba přístupy mají jak podobu teoretického lingvodidaktického konceptu, což ve sféře výuky češtiny pro cizince nebývá obvyklé, tak praktické realizace v učebním materiálu určeném jinojazyčným mluvčím.¹⁶ Společným průsečíkem je i fakt, že se ani jedna z koncepcí nesetkala ve vyučovací praxi s širším uplatněním a s obecnější pozitivní odezvou.

Zmiňované simplifikující koncepty mají i svá specifika. Liší se způsobem redukce složitého systému pádových koncovek, a to omezením počtu pádů (na základě analogických koncovek substantiv v singuláru) na straně jedné a obcházením flexe prostřednictvím příznakových konstrukcí na straně druhé. Současně zaujímají odlišný postoj k funkčnosti (roli) gramatického systému cílového jazyka. Můžeme sledovat snahu po prezentování systémových forem i programovou toleranci defektních morfologických tvarů či periferních struktur (viz dále).

S první koncepcí přicházejí Poldauf a Šprunk (1968, s. 49n). Konstatují, že substantivum má v singuláru i plurálu čtyři formy, a sice tvar báze (báze, B), genitivní (genitiv, G), dativní (dativ, D) a instrumentální (instrumentál, I). U některých podstatných jmen ještě rozlišují tzv. oslovovací formu (vokativ). U báze, genitivu a dativu vyčleňují tzv. základní tvar se základní koncovkou (vyskytuje se u většiny substantiv daného typu, např. genitiv *Mi. slovník — slovníku*) a dále zvláštní podobu báze, genitivního a dativního tvaru se zvláštní koncovkou (ibid., s. 53) kupř. *les — lesa*.

Bázový tvar plní ve výpovědi buď funkci nezávislou, neobjektovou, nebo funkci závislou, objektovou, a to v případě, kdy je tvar podstatného jména řízen valencí slovesa nebo předložky. Většina substantiv má pro neobjektovou i objektovou bázi stejný tvar (tedy neživotná maskulina, část feminin podle vzoru *píseň a kost*, neutra), zbylá podstatná jména však tvar odlišný. V takovém případě je rozlišována báze subjektová (B. s.) a báze objektová (B. o.). To se týká (ibid., s. 55) životných maskulin v singuláru i v plurálu a feminin zakončených na *-a* a *-e* v čísle jednotném.

Osobitě je pojetí lokálu — Poldauf se Šprunkem (1968, s. 63, 64; formátování originálu) uvádějí:

Zvláštní podoby dativu se někdy užívá po předložkách *po*, *v*, *o*, *na*, *při*. Je to tak v plurálu u všech substantiv a někdy i v singuláru u některých maskulin a neuter. Této zvláštní podobě dativu říkáme lokální dativ (značíme D.L.).

- Srovnej: pl.: Přednášel student**ům**, lékař**ům**, žen**ám** (D).
Přednášel o student**ech**, o lékař**ích**, o žen**ách** (D.L.).
sg.m.: Byli jsme na procházce v parku (D.).
Byli jsme na procházce v lese (D.L.).
sg.n.: Vyprávěl nám o jaru (D.) v Itálii.
Vyprávěl nám o létě (D.L.) v Itálii.

16 Koncepti Poldaufa a Šprunka aplikuje kupř. již zmíněný autorský kolektiv Vlasák et al. (1969), Malinovský je spoluautorem učebnice *Speak and Read Essential Czech* (Malinovský — Malinovská, 1993).

V souvislosti s koncepcí Poldaufa a Šprunka je třeba zdůraznit, že se ve vyučovací praxi výrazněji neprosadila. Podle našeho soudu k tomu přispěla jak určitá rozvláčnost a (paradoxně) složitost výkladu,¹⁷ tak především značně omezená funkčnost zmiňované koncepce (v dativu a lokálu není ve tvarech adjektiv ani zájmen korespondence koncovek), což se z lingvodidaktického hlediska jeví jako zásadní nedostatek.

Druhý diskutabilní přístup aplikuje Malinovský (1995). Pro získání elementární znalosti českého jazyka volí tzv. konverzační metodu, cestu opakování a memorování komunikačně nosných struktur a obrátů, ovšem bez studia mluvnice (viz výše). Neznalost gramatického systému cílového jazyka — v daném případě vysoce flektivní češtiny — mluvčí řeší osvojováním periferních, podle Malinovského (1995, s. 220) „komunikativně dostatečných“, konstrukcí, které mají „maximálně využít potenciálu nominativu“ (ibid.).

Malinovský (1995, s. 220, 221) doporučuje následující postup:

John, I saw him yesterday — John, viděl jsem ho včera. Podobně můžeme i v češtině vytknout před větu substantivum v nominativu; ztratíme tím někdy mluvnickou správnost věty, pevnost její stavby, ale i nevětná výpověď bude dobře srozumitelná. Pro nejzákladnější domluvení tedy uvedeme příklady jako:

Karlův most — jak najdu?

Pan Svoboda — toho neznám.¹⁸

V takovém případě je legitimní nastolení otázky po smysluplnosti podobného počínání.¹⁹ Dlouholeté empirické zkušenosti dokazují, že se zanedbávání systémovosti dříve či později na úrovni komunikační kompetence negativním způsobem projeví,²⁰ a to jak při produkci, tak při recepci (viz výše). Ve svých důsledcích vede k neschopnosti, resp. k omezené schopnosti autonomního, komunikačně úspěšného a přijatelného řečového chování (viz Hrdlička, 2009, aj.).

Zastáváme názor, že se pokročilejší komunikační kompetence stěží dosáhne obcházením všeho obtížného (ovšem bázevého a frekventovaného), tím, že se užije substituce a dá se přednost jevům (strukturám) po stránce formální sice jednoduchým, ale z komunikační perspektivy okrajovým.

¹⁷ Bylo by možné zmínit i netradiční pojmosloví („neobvyklé podoby bázevého tvaru“, „zvláštní výrazy“ aj.).

¹⁸ Domníváme se, že je v češtině běžné říct *Jak najdu Karlův most?* (zde nedochází k žádným změnám) nebo *Pana Svobodu neznám* (koncovky substantiv v akuzativu jsou snadnější než mnohdy formálně odlišné tvary zájmen).

¹⁹ Podle našeho soudu je efektivita takto koncipované utilitární komunikační průpravy problémová i z hlediska tzv. češtiny na přežití („survival Czech“). Respektujeme nicméně skutečnost, že podobný přístup může mít pro určité kategorie mluvčích (cizinec přijíždějící na jednorázový krátkodobý pobyt aj.) své opodstatnění. Záleží na cíli studia češtiny, na zaměření jazykového kurzu.

²⁰ Odkazujeme na názory četných badatelů, kteří tuto tezi podporují. Kupř. Čermák (2001) poukazuje na skutečnost, že se učí lépe v závislosti na jednoduchém a srozumitelném pravidle a že se v paměti lépe uchovává jazykové výrazivo strukturované, nikoliv jen náhodně osvojené.

ZÁKLADNÍ KONCEPCE PREZENTACE DEKLINAČNÍCH PARADIGMAT V UČEBNÍCÍCH ČEŠTINY PRO CIZINCE

Probíráme-li se učebními materiály českého jazyka určenými jinojazyčným uživatelem, můžeme konstatovat (až na nepočtené výjimky) absenci explicitně formulovaných strategií zpracování české deklinace (např. na základě četnosti výskytu pádů, formální náročnosti flektivních tvarů), což nepokládáme za uspokojivé. Dalším charakteristickým rysem je eklektická a relativně kontinuální povaha vývoje v dané oblasti (setkáváme se v jisté míře se souvýskytem odlišných přístupů, a to i v rámci téže učebnice), lingvodidaktický popis skloňování českých jmen neprobíhá ve zřetelných, výrazněji ohraničených a koncepčně odlišených obdobích.

Od druhé poloviny 20. století do současnosti lze v učebnicích vysledovat dvě výrazně odlišné koncepce zpracování české deklinace (Hrdlička, 2009; 2010).

První koncepce, tzv. vertikální, která je výrazně méně zastoupená, probírá jednotlivá deklinační paradigmat komplexně. Z důvodu částečné redukce objemu učiva dochází k rozlišování a k oddělenému probírání (v rámci jiné lekce) tvrdých a měkkých vzorů podstatných a přídavných jmen. Oddělována rovněž bývají paradigmat a v singuláru a v plurálu.

S tímto pojetím se setkáváme v Německu (Lommatzsch — Adam — Mitzscherling, 1990²¹; Adamová et al., 1998), obdobný postup volí ve Spojených státech Heim (1982), u nás ho uplatňoval např. Porák (1984) i jiní autoři.

Je nepochybné, že tento přístup klade v počátcích výuky na jinojazyčného mluvčího (zejména Neslovana) značné nároky — v poměrně krátkém časovém úseku se prezentuje řada deklinačních vzorů, koncovek, při paralelní prezentaci adjektiv i různé druhy deklinace. Je však třeba zdůraznit, že je-li tento postup volen pro filology,²² pro oborové bohemisty (popř. slavisty), pro Slovany či neslovanské mluvčí s náležitou znalostí jiného flektivního slovanského jazyka, nemusí se jevit jako obtížně zvládnutelný.

Positivní rys této koncepce spatřujeme především ve skutečnosti, že si mluvčí rychle utváří ucelenou představu o systému a fungování paradigmat a že se může setkávat s „přirozenějšími“ texty, v nichž jsou zastoupeny všechny pády (srov. dále).

Druhá koncepce, tzv. horizontální,²³ probírá skloňování postupně, po jednotlivých pádech. Tento přístup v učebních materiálech výrazně převažuje, ba dominuje (v po-

21 Zpracování deklinace vypadá následovně: ve druhé lekci se probírají tvrdé vzory substantiv v singuláru, ve čtvrté lekci pak jednotné číslo vzorů měkkých a singulár a plurál vzoru *povolání*. Množné číslo tvrdých vzorů obsahuje sedmá lekce, plurál měkkých vzorů lekce devátá.

22 Poměrně časté uplatnění dané koncepce v Německu lze mimo jiné vysvětlit existencí „náznaků“ deklinace v němčině, ale především velmi dobrou středoškolskou znalostí latiny u německých vysokoškoláků.

23 Setkáváme se i s jiným označením. Vodičková (2012, s. 33) zmiňuje, že Hádková užívá výrazů „celostně“ (tedy vertikálně) a „necelostně“ (tedy horizontálně). To nepokládáme za optimální, druhé pojmenování („necelostně“) může budít zdání, že se neprobírají všechny pády, ale pouze některé. Možná by bylo vhodnější užít výstižnějšího výrazu „postupně“.

sledních desetiletích je takřka výlučný), a to jak v tuzemsku, tak v zahraničí. Opět dochází k oddělování singuláru a plurálu, tvrdé a měkké vzory se však naopak většinou probírají společně v rámci téže lekce.²⁴ V lekcích tak mnohdy figurují koncovky různých typů skloňování.

Výrazně převládající horizontální koncepci volí autoři učebnic češtiny pro cizince patrně z toho důvodu, že ji pokládají za jednodušší, z hlediska jinojazyčného mluvčího za snáze osvojitelnou. Nevýhodou však může být jednak „atomizování“ systému pádů,²⁵ což může u cizince oslabovat vytváření vědomí kompaktnosti systému české deklinace, jednak dlouhé časové rozpětí (mnohdy tři, čtyři semestry), v němž se skloňování jmen v singuláru i v plurálu probírá. To je problematické kupř. v případech, když se cizinec při pobytu v česky hovořícím prostředí, při četbě česky psaných textů setkává s pády, resp. koncovkami (a významy), s nimiž se doposud neseznámil a které si osvojí až s určitým časovým odstupem. Diskutabilní bývá rovněž neúměrné zaměření učebnicových textů na právě probíraný (a v úvodním textu lekce nadužívaný) pád. Odtud také pramení časté potíže cizinců s detekcí pádů ve cvičeních obsahujících jejich kombinaci a s užitím náležité koncovky.

Připomínáme v této souvislosti zajímavou problematiku užívání pádových otázek při určování příslušného pádu (viz Spal, 1955). Čechová a Styblík (1989) uvádějí, že někteří autoři (Horák aj.) se vyslovovali pro užívání zdvojené otázky (např. v *koho?*, v *čem?*), jejíž uplatnění je třeba zautomatizovat. Jejich argumentem bylo, že otázka *koho?* se vztahuje jak ke genitivu, tak k akuzativu a že otázku *co?* je možno vztáhnout k nominativu i k akuzativu. Jiní badatelé (např. Svoboda) oprávněně oponovali tím, že pokládají zdvojené otázky za umělé, nepřirozené, málo funkční. Svoboda proto doporučoval užívat každý komponent pádové otázky odděleně a doplňovat její užívání substitucí: „Tedy místo jednoho kroku nastupují dva, metoda je složitější: zeptám se *koho?* otce (2., nebo 4. pád), substitucí tvarově nehomonymním jménem: zeptám se matky (tvaru matky nelze užít ve 4. pádě, takže v obou případech — otce, matky — jde o 2. pád“ (Čechová — Styblík, 1989, s. 104; formátování originálu).

Podotýkáme, že formulování pádové otázky může být problémové, srov. výpověď *Přijede v sobotu*. V tomto případě není přirozené zeptat se pádovou otázkou (*přijede v koho?*, v *co?*). Ve sféře češtiny pro cizince bývá situace ještě podstatně složitější. Stává se, že mnozí jinojazyční mluvčí, zejména Neslované s nižší úrovní komunikační kompetence v češtině, formulují pádové otázky nevhodně, bez zřetele k dotyčnému pádu (kupř. na výpověď *Napsal to na počítači* se dotáží otázkou *kým?*, *čím?*, nikoliv *na čem?* apod.).

Předností horizontální koncepce je prostor, který se vytváří pro podrobnější výklad užití příslušného pádu, pro popis jeho stránky formální (tvoření náležitého

24 Kupř. Holub (1991) prezentuje v páté lekci genitiv singuláru všech vzorů podstatných jmen, tvrdých a měkkých adjektiv i zájmen osobních, ukazovacích, přívlastňovacích a částečně rovněž tázacích. Lekce obsahuje základní předložky pojící se s druhým pádem i další případy užití genitivu v češtině (slovesné vazby, vyjádření data, kvantity, posesivity aj.).

25 Na základě poznatků z vyučovací praxe můžeme konstatovat, že si v takovém případě mnozí zahraniční bohemisté vytvářejí deklinační paradigmatata sami nebo používají tabulky s přehledy deklinačních vzorů.

tvaru, variantnost koncovek²⁶ a jejich pozice na ose spisovnost–nespisovnost, event. v rámci prestižní variety českého jazyka) i významové (prezentace slovesných vazeb a prepozic pojících se s příslušným pádem apod.).

V souvislosti se souvíváním vertikální a horizontální koncepce se nabízí otázka jejich efektivnosti a vhodnosti ve výuce češtiny jako cílového jazyka. Není nám známa relevantní studie, která by se danou problematikou zabývala podrobněji; empirické zkušenosti však dokládají, že mohou být úspěšně aplikovány oba zmiňované přístupy — záleží ovšem na některých podstatných faktorech (výchozí jazyk mluvčího, typ a zaměření kurzu atd.). Pokud jde o zohlednění výchozího jazyka jinojazyčného mluvčího, nepokládáme za vhodné mechanické vytváření dalších jazykových verzí i pro mluvčí z typologicky odlišných jazykových společenství. Souhlasíme v tomto směru s postojem Hádkové (2001, s. 77; formátování originálu), která uvádí:

Je zřejmé, že není vhodné volit stejný postup při výuce flexivních jazyků u Slovanů a Neslovanů. Jako naprosto nevhodné se jeví vícejazyčné mutace univerzálního učebního textu. Extrémním a podle mého soudu odstrašujícím příkladem je učebnice Čechové, Trabelsiové a Putze. Jmenuje se *Chcete mluvit česky* a od roku 1993 do letoška vyšla již v sedmi mutacích, a to německé, anglické, španělské, francouzské, italské — a dokonce ruské a ukrajinské.

V některých učebních materiálech (Naughton, 1987, aj.) dochází k určitému kompromisu, totiž ke kombinaci obou přístupů: podstatná a přídavná jména se prezentují horizontálně, některé druhy zájmen (např. osobních) nebo číslovek (základních) se probírají vertikálně.

K POŘADÍ PÁDŮ V UČEBNICÍCH ČEŠTINY PRO CIZINCE

Hovoříme-li o výrazně převažující horizontální prezentaci systému pádů, je třeba zmínit otázku jejich řazení. V posloupnosti jednotlivých pádů jsme v učebních materiálech nezaznamenali žádnou výraznější tendenci. Učebnice se v otázce parcelace pádového systému do určité míry liší, neřídí se explicitně formulovanou koncepcí. Zastáváme názor, že by v tomto směru situaci prospělo výraznější zohlednění frekvence pádů,²⁷ než tomu bylo doposud. Na základě našich poznatků (Hrdlička, 2009)

26 V tomto směru jsou v učebnicích češtiny pro cizince velké rezervy, podobně je tomu s prezentací konkurence užití některých pádů (nominativ × instrumentál, např. *je učitel × je učitelem*; akuzativ × genitiv, např. *využil tuto příležitost × využil této příležitosti, neřekl ani slovo × neřekl ani slova*; akuzativ × instrumentál, např. *prošli (přes) park × prošli parkem*; vokativ × nominativ, např. *pane Nováku! × pane Novák!*).

27 Cenné poznatky zde přináší Jelínek, Bečka a Těšitelová (1961): singulárové a plurálové tvary se v komunikaci vyskytují v poměru zhruba 3 : 1. Z pádů je v singuláru nejčastější nominativ (29,71 %), a to především zásluhou beletrie. V ostatních druzích textů (autorský kolektiv je členěn na odborné, publicistické, vědecké a běžně mluvené) má největší četnost výskytu genitiv singuláru (22,32 %), poté následuje akuzativ (19,80 %), lokál (11,23 %),

se v úvodu učebnic češtiny pro cizince setkáváme nejprve s báзовým tvarem, s nominativem singuláru,²⁸ což je pochopitelné; za ním obvykle následuje akuzativ singuláru.

Pokud jde o číslo jednotné, pokládáme přednostní začleňování akuzativu za logické a opodstatněné. Jde o pád s vysokou frekvencí, který je po formální stránce snadno²⁹ naučitelný (neživotná maskulina, část feminin podle vzoru *píseň* a *kost* a všechna neutra mají formu shodnou s nominativem), jinojazyčným mluvčím bývá zpravidla zřejmý i význam akuzativu (přímý objekt).

Co se další posloupnosti pádů týče, nejčastěji si konkurují genitiv a lokál.³⁰ Oba pády jsou z komunikačního hlediska velmi významné (genitiv vyjadřuje četné významy lokální, časové apod., lokál slouží v počátcích studia k vyjádření báзовých prostorových vztahů — *jsem v Praze, studuju na univerzitě, bydlím na koleji*), po formální stránce jsou však dosti náročné.

Při učení se genitivu (výklad jeho užití bychom rozčlenili do několika lekcí) působí potíže velké množství koncovek i jejich konkurence (srov. potíže v případě obojetných souhlásek: *Karel* — *Karla* × *přítel* — *přítele* či u neživotných maskulin: *hradu, slovníku, bytu* × *lesa, národa, života* aj., kolísání feminin podle vzoru *píseň* a *kost*), v lokálu nadto dochází k četným hláskovým změnám (*sestra* — *o sestře*; *matka* — *o matce*; *kniha* — *o knize*; *socha* — *o soše*; *jóga* — *o józe*), ke konkurenci koncovek *-e* a *-ě* (užívá se po konsonantech *d, t, n, b, p, v, m, f* — *po radě, na lampě, o žirafě* atd.).

Za těmito pády zpravidla následuje dativ, poté vokativ. Pořadí pádů obvykle uzavírá instrumentál (autoři učebnic mechanicky kopírují pořadí pádu v paradigmatech), což z komunikačního hlediska (viz rozdílnou frekvenci dativu a instrumentálu) nepokládáme za optimální řešení.

Obdobné bývá řazení pádů v plurálu.³¹ Omezíme se proto pouze na několik poznámek týkajících se lingvodidaktické prezentace nominativu plurálu život-

instrumentál (10,10 %), dativ (4,52 %) a vokativ (2,32 %). Nejfrekventovanějším pádem v plurálu je genitiv (31,26 %) a nominativ (24,56%), jinak je situace obdobná jako v čísle jednotném.

28 V některých případech (viz Kiessl, 1993; Hrdlička — Hrdličková, 1997) se jako první pád prezentuje nominativ plurálu: jednak je v komunikaci frekventovaný a významný (účastníci kurzu kupř. mohou vyjádřit, že s nimi studují *cizinci, Poláci, Američané, Francouzi* aj.), jednak si díky němu v počátcích studia, kdy zpravidla mívají mimořádně velkou motivaci, osvojí tolik potřebné palatalizace, jejichž znalost uplatní při učení se dativu a lokálu. Učební materiály nezdědká prezentují určitý pád současně v singuláru i v plurálu, což může být pro mnohé jinojazyčné mluvčí dosti obtížné.

29 Pekarovičová (2004) přináší různé názory na lingvodidaktickou prezentaci slovenských substantiv zahraničním slovakistům: Prokop navrhuje začít studium deklinačního systému femininy, Dolník neutry.

30 Učebnice Hronové a Turzíkovej (1993) výklad pádů lokálem dokonce začínají.

31 I v této oblasti se setkáváme s osobitými přístupy. Váchalová (2003) nezpracovává nominativ plurálu substantiv (kromě nom. pl. Ma.) na základě gramatického rodu, ale na bázi odlišení koncovek. Rozlišuje tedy kupř. *the y-plural* (ibid., s. 62) se vzory *dolary* a *koruny*, *the e-plural* (ibid., s. 80), kam řadí vzory *počítače, židle, moře* aj. Tuto koncepci však nepokládáme za nosnou.

ných maskulin, na níž naznačíme některé problémové momenty obecnějšího rázu (srov. Hrdlička, 2009).

Zatímco se nominativ plurálu životných maskulin probírá v části učebních materiálů poměrně brzy (v první třetině výkladu mluvnické látky), což pokládáme za vhodné, v mnohých učebnicích češtiny pro cizince (Roubalová, 1996; Rešková — Pintarová, 2000, aj.) se jeho zpracování výrazněji odsouvá — to může působit určité problémy. Zmíněná dvojice autorek prezentuje nominativ plurálu neživotných maskulin feminin a neuter ve třetí lekci (ibid., s. 44), zatímco týž pád životných maskulin až v lekci osmé (ibid., s. 122), tedy s velkým časovým odstupem. Důvodem je formální náročnost daného pádu, konkurence tří koncovek (-i, -é, -ové), častá palatalizace (i v případě tvrdých adjektiv). Avšak v první lekci dotyčné učebnice (s. 20) se při procvičování indikativu přezentu slovesa *být* „upozaděný“ pád bez jakéhokoliv komentáře objevuje („Vy ... studenti?“).

Problémových momentů prezentace nominativu plurálu životných maskulin (zejména formálněmorfolozických) nalézáme celou řadu. V souvislosti s užitím koncovky -é dochází v učebnicích k opomíjení sufixu -an (zmiňuje se jen sufix -tel), jindy se po příponě -an neuvádí spisovná hovorová koncovka -i,³² ale pouze spisovná neutrální koncovka -é, mnohdy chybí poučení o vkladném e (*cizinec* — *cizinci*), o užívání koncovky -i (nikoliv -ové) v jednoslabičných pojmenováních zvířat (*psi*, *orli*, *lvi* nikoliv *psové*, *orlové*, *lvové*) atd. (detailněji viz Hrdlička, 2009).

LINGVODIDAKTICKÁ DOPORUČENÍ

Formulovat obecněji platná doporučení pro popis a výuku české deklinace pro jinojazyčné mluvčí není vzhledem k řadě relevantních faktorů (viz výše) snadné, tím spíše, že se ve vyučovací praxi setkáváme převážně s jazykově heterogenními skupinami cizinců, v nichž nelze úspěšně uplatnit komparatistický přístup (systémové porovnání českých a ruských koncovek jmen pro rusky hovořící aj.). Zmíníme proto jen základní poznatky, které je třeba v konkrétních podmínkách tvůrčím způsobem aplikovat.³³

Při prezentaci české flexe³⁴ je nutné uplatňovat kognitivní přístup. Cizinec má být veden k aktivnímu vědomému osvojení mluvnického systému³⁵ (tedy i pádových

32 Roubalová (1996, s. 82) naopak klade tvar *Američani* na první pozici, tedy jako neutrální.

33 Celá problematika je ovšem složitější — stranou necháváme např. způsob práce s chybou: postoj k ní, prevenci chybování, způsob opravování defektních forem aj. (viz Hrdlička, 2012b).

34 Vycházíme z premisy, že klíčovou roli při formulaci české výpovědi hraje sloveso, resp. verbum finitum. Je známou skutečností, že valenční potenciál predikátového slovesa vytváří její základní strukturu; pro přednostní prezentaci českého slovesa (indikativu přezentu) v počátcích učení se českému jazyku svědčí rovněž skutečnost, že je české sloveso po formální stránce poměrně snadné. Poznamenáváme, že jedna z mála gramatik češtiny pro cizince (Čermák et al., 1971) prezentuje jako první slovní druh právě verbum (ibid., s. 29n).

35 Dril a memorování užitečných výpovědí se osvědčuje pouze v počátcích studia, nemůže nahradit soustavné a systémové učení se náležitěmu skloňování (viz výše agramatismus a formalismus).

koncovek) cílového jazyka. Prosté memorování koncovek bez alespoň elementárního povědomí mluvčího o významu³⁶ a užití pádů, jak k tomu někdy dochází (srov. Hassan, 2013), se nejeví jako vhodné a efektivní. Současně by měl být respektován individuální způsob učení se mluvčího.³⁷

Stávající situaci by prospělo,³⁸ kdyby učební materiály pro podprahové úrovně komunikační kompetence jinojazyčných mluvčích důsledně uváděly ve slovní zásobě vedle slovníkového tvaru substantiv (a adjektiv) vždy i tvar genitivu singuláru — cizinec by si v případě životných maskulin osvojil současně dva pády (genitiv i akuzativ), byl by seznámen i s typem deklinace (paradigmatu) a s rodem příslušného jména, což bývá problém v případě obojetných souhlásek.

Při učení se deklinačním tvarům (na úrovni A1, A2) se osvědčuje přístup po postupných krocích, tedy začínat tvary ukazovacích zájmen a substantiv (*ten student — ta kniha — to město*) a až s určitým odstupem, po jejich úspěšném osvojení, prezentovat i příslušné formy tvrdých a měkkých adjektiv.

Na týchž úrovních komunikační kompetence doporučujeme omezit uvádění variant a prezentovat tvary spisovné neutrální³⁹ (*Američané, hosté, demokraté, lingvisté, gymnasté* aj.). Od úrovně B1 mohou v rozumné míře přistoupit rovněž varianty hovorové (*Američani, hosti, demokrati, lingvisti, gymnasti* aj.). Pokládáme rovněž za účelné omezit zmínky o výjimkách, resp. připomenout pouze ty nejfrekventovanější (*člověk — lidé, přítel — přátelé*). Se zohledňováním četnosti výskytu morfologických forem je spojeno nemálo komplikací — jako systémové a analogické se kupř. jeví tvary typu *mou, tvou, svou* (stejně jako *dobrou*) *knihu*, ty však v běžné komunikaci ustupují podstatně frekventovanějším českým a moravskoslezským tvarům *moji (moju), tvoji (tvoju), svoji (svoju)* apod. V takovém případě je třeba přihlídnout k úrovni komunikační kompetence mluvčího i k dalším okolnostem (důvody studia češtiny, komunikační priority aj.).

Aktivní znalost kolokviálních morfologických forem by mohla přistoupit až od úrovně B2, event. později.

Příkláníme se k přednostnímu osvojování forem jednodušších, nicméně spisovných, co se číslovek týče, volíme tvary jako *před dvačtyřiceti lety, před tři sta padesáti lety* (nikoliv *před čtyřiceti dvěma, před třemi sty padesáti*), *o sto studentech* (nikoliv *o stu studentů*) atd.

³⁶ O sémantice pádů viz např. práci Laury Jandy a Stevena Clancyho (2006) aj.

³⁷ Mluvíci s vizuální pamětí si mnohdy vyvěšují deklinační paradigmatata tak, aby s nimi byli v častém optickém kontaktu (podobně se může postupovat i ve třídě, kde výuka češtiny probíhá). Jiný typ mluvčích si paradigmatata hlasitě odříkává, dalším mluvčím pomáhá fixovat si náležitě morfologické formy jejich opakovaným psaním, mnozí předchozí postupy v různé míře kombinují, píší si tvary jmen na kartičky apod.

³⁸ Kriticky se stavíme k nejednotnému uvádění vzorových slov, které přerůstá do extrémů: vzor *růže* má tyto konkurenty: *židle, práce* (zde mohou nastat potíže s krácením), *země, ulice* (problémový je genitiv plurálu: *ulic × růží*), *lekce, učebnice, restaurace* apod.

³⁹ Zejména s ohledem na jejich celonárodní, nikoliv výlučně českou distribuci; dané doporučení však není nutné brát jako jediné možné (mělo by se týkat kupř. zahraničních obořových bohemistů).

Za žádoucí považujeme prezentaci příkladů skloňovaných tvarů v kontextu (viz příklad níže; Hrdlička — Hrdličková, 1997, s. 62; zvýraznění originálu), nikoliv pouze v tabulkách, v rámci jednotlivých paradigmat. K tomu ovšem ve většině učebních materiálů nedochází.

Gr Génitif singulier

Od **koho** je ten dopis?

Je od našeho nového lektora
a od naší nové lektorky,
od mého učitele
od mé učitelky,
od toho cizího chlapce
a od té cizí dívky.

Od **čeho** je ten klíč?

Je od té vaší hnědé skříně
a od toho našeho nového psacího stolu,
od mého pokoje,
od velké místnosti.

Procvičování deklinace by mělo probíhat na dříve osvojené a z komunikačního hlediska užitečné slovní zásobě, aby se cizinec mohl soustředit pouze na jeden úkon (na volbu náležité koncovky), nikoliv i na dešifrování významu příslušného lexému a na určení jeho morfologických kategorií.⁴⁰

ZÁVĚR

Lingvodidaktický popis a prezentace české deklinace představuje jednu z nejrozsáhlejších a nejnáročnějších kapitol mluvnice českého jazyka pro jinojazyčné mluvčí. Pokusili jsme se naznačit, že je této klíčové problematice nutno věnovat náležitou pozornost a nadále pracovat na jejím kvalitnějším zpracování.

LITERATURA:

ADAMOVÁ, Hana — HOŠNOVÁ, Eva —
HRDLIČKA, Milan — MAREŠ, Petr (1998):
*Krok za krokem: Ein Kursbuch durch die
tschechische Grammatik. Teil I.* Berlin: Institut
für Slawistik, Humboldt Universität zu
Berlin.

CONFORTIOVÁ, Helena — CVEJNOVÁ, Jitka —
ČADSKÁ, Milada (2002–2003): *Učebnice češtiny
pro výuku v zahraničí: I.–III. díl.* Praha: Karolinum.
CVRČEK, Václav et al. (2010): *Mluvnice současné
češtiny: 1, Jak se píše a jak se mluví.* Praha:
Karolinum.

40 Je třeba, vždy ovšem s ohledem na relevantní rysy jinojazyčného mluvčího, využívat i dalších možných užitečných postupů. Např. Holá (2001) využívá barevné odlišení mluvnicekého rodu substantiv, Matula (2007) doporučuje při určování podstatných jmen rodu mužského životného představit si, zda má daný denotát srdce — pokud ano, jde o maskulinum životné (*student, pes*), pokud nikoliv (*dům, stůl*), jde o výraz neživotný atd.

- ČECHOVÁ, Marie (1994): O potřebě integrace komunikační a systémové výuky. *Český jazyk a literatura*, 44, s. 158–162.
- ČECHOVÁ, Marie et al. (1996): *Čeština — řeč a jazyk*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- ČECHOVÁ, Marie — STYBLÍK, Vlastimil (1989): *Didaktika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČERMÁK, František et al. (1971²): *Stručná mluvnice češtiny pro zahraniční studenty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČERMÁK, František (2001³): *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- HÁDKOVÁ, Marie (2001): Cesty ke komunikační kompetenci. In: Mięczysław Balowski (ed.), *Język i literatura czeska u schyłku XX. wieku: Český jazyk a literatura na sklonku XX. století*. Wałbrzych: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Wałbrzychu — Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, s. 75–83.
- HÁDKOVÁ, Marie (2006): *Czech in 30 Days: Česky za 30 dní: A Simplified and Practical Guide to Learning the Czech Language with a Teacher*. Dubicko: INFOA.
- HÁDKOVÁ, Marie — LÍNEK, Josef — VLASÁKOVÁ, Kateřina (2005): *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1*. Praha: Tauris, MŠMT ČR.
- HASSAN, Mohamed (2013): *Vybrané problémy prezentace české deklinace arabským mluvčím* [nepublikovaná diplomová práce]. Praha: Ústav bohemistických studií FF UK v Praze.
- HEIM, Michael Henry (1982): *Contemporary Czech*. Columbus, OH: Slavica Publishers.
- HOLÁ, Lída (2001): *Czech Step by Step: A Basic Course in the Czech Language for English Speaking Foreigners*. Praha: Fragment.
- HOLUB, Jan (1991): *Czech for Beginners*. Praha: H&H.
- HRDLIČKA, Milan (2002): *Cizí jazyk čeština*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- HRDLIČKA, Milan (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum.
- HRDLIČKA, Milan (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Vydavatelství ZČU v Plzni.
- HRDLIČKA, Milan (2012a): Ke gramatikalizované prezentaci češtiny jako cílového jazyka. *Usta ad Albim BOHEMICA*, 12, s. 82–93.
- HRDLIČKA, Milan (2012b): Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování. In: Karel Šebesta — Svatava Škodová et al., *Čeština — cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra českého jazyka a literatury, s. 89–108.
- HRDLIČKA, Milan — HRDLIČKOVÁ, Hana (1997): *Apprenez le tchèque avec nous!* Praha: Institut sociálních vztahů.
- HRONOVÁ, Karla — TURZÍKOVÁ, Milada (1993): *Čeština pro cizince: Základní kurs*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- JANDA, Laura A. — CLANCY, Steven (2006): *The Case Book for Czech*. Bloomington, IN: Slavica.
- JELÍNEK, Jaroslav — BEČKA, Josef Václav — TĚŠITELOVÁ, Marie (1961): *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KARLÍK, Petr — NEKULA, Marek — RUSÍNOVÁ, Zdenka (eds.) (1995): *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- KIESSL, Anne-Margret (1993): *Langenscheidts Praktisches Lehrbuch: Tschechisch*. Berlin — München: Langenscheidt.
- KOMÁREK, Miroslav — KOŘENSKÝ, Jan — PETR, Jan — VESELKOVÁ, Jarmila (eds.) (1986): *Mluvnice češtiny: 2, Tvarosloví*. Praha: Academia.
- KRAMÁŘOVÁ, Jitka (2002): Výuka češtiny jako cizího jazyka na Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze: Několik poznámek o metodách práce se zaměřením na používané učební materiály. *Czech Language News*, 18, s. 4–6.
- LOMMATZSCH, Bohdana — ADAM, Hana — MITZSCHERLING, Eva (1990): *Mluvíme česky I*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- MALINOVSKÝ, Milan (1995): „Redukce“ gramatiky. *Slovo a slovesnost*, 56(3), s. 218–222.
- MALINOVSKÝ, Milan — MALINOVSKÁ, Eva (1993): *Speak and Read Essential Czech*. Concord, MA: Primsleur International.
- MAREŠ, Petr (2001): Rozmanitost a unifikace: k problémům české morfolgie. In: Jiří Hasil (ed.), *Přednášky z XLIV. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, s. 58–64.

- MATULA, Ondřej (2007): Český den — materiály pro učitele češtiny jako cizího jazyka [online; zpráva]. Praha: Varianty: vzdělávací program společnosti Člověk v tísni. Cit. 27. 10. 2014. Dostupné z WWW: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=37>>.
- NAUGHTON, James (1987): *Colloquial Czech*. London — New York, NY: Routledge and Kegan Paul.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana (2004): *Slovenčina jako cudzí jazyk — predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: Stimul.
- POLDAUF, Ivan — ŠPRUNK, Karel (1968): *Čeština jazyk cizí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- PORÁK, Jaroslav (1984): *Učebnice češtiny na základě ruštiny*. Praha: Univerzita Karlova.
- REŠKOVÁ, Ivana — PINTAROVÁ, Magdalena (2000): *Communicative Czech (Elementary Czech)*. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze.
- ROUBALOVÁ, Eva (1996): *Učíme se česky*. Praha: Karolinum.
- SPAL, Jaromír (1955): Jak vyučovat skloňování. *Komenský*, 79, s. 698–701.
- STEHLÍKOVÁ, Olga (2013): Agramatismus. In: Oldřich Uličný — Ondřej Bláha (eds.), *Studie k moderní mluvnici češtiny: 6, Úvahy o české morfologii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 181–195.
- ŠMEJKALOVÁ, Martina (2010): *Čeština a škola — úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum.
- ŠMILAUER, Vladimír (1972): *Nauka o českém jazyku: Pomocná kniha pro vyučování na školách 2. cyklu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŠMILAUER, Vladimír (1975): Čeština jako mezinárodní vědecký jazyk. *Naše řeč*, 58(1), s. 52.
- VÁCHALOVÁ, Soňa (2003): *Survival Czech*. Voznice: LEDA.
- VLASÁK, Václav — ŠÁRA, Milan — ŠÁROVÁ, Jitka — BYTEL, Antonín (1969²): *Čeština pro cizince: Le tchèque sur la base du français*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- VODIČKOVÁ, Kateřina (2012): *Čeština jako cizí jazyk*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.