

### 3. Základní trendy v prezentaci deklinačních paradigmat

Pokud jde o zpracování gramatiky českého jazyka v učebních materiálech pro jinojazyčné mluvčí zhruba od šedesátých let minulého století do současnosti, již dříve jsme konstatovali (M. Hrdlička 2002a), že je možné vyčlenit – především s ohledem na pojetí české deklinace, jedné z klíčových složek morfolgie českého jazyka – dvě významné a výrazně odlišné, ba protichůdné koncepce, které podstatným způsobem ovlivňují prezentaci značné části zbývajících mluvnických jevů a které rozhodující měrou zasahují i do charakteru textů v učebnicích češtiny pro cizince.

První postup, hojně zastoupený v učebnicích domácí i zahraniční provenience (v námi sledovaném vzorku je zastoupen v patnácti případech ze šestnácti), uvádí skloňování – máme nyní na mysli hlavně substantiva a adjektiva – postupně, po jednotlivých pádech, bylo by možné říci *horizontálním způsobem*.

Kvůli alespoň částečnému omezení neúměrně vysokého počtu pádových koncovek při aplikaci horizontálního přístupu v učebnicích češtiny pro cizince často dochází k oddělování jednotného a množného čísla deklinačních vzorů (probírají se v rámci jiné lekce); tvrdé a měkké vzory podstatných a přídavných jmen se však naopak obvykle podávají společně (nezřídka spolu s ukazovacími a přivlastňovacími zájmeny).

Kupříkladu v učebnici **II** se ve druhé lekci objevuje akuzativ singuláru substantiv a adjektiv, ve třetí lekci se probírá lokál singuláru, ve čtvrté lekci se prezentuje genitiv singuláru, v páté lekci následuje nominativ a akuzativ plurálu, v šesté lekci pak genitiv plurálu atd.

V posloupnosti probíraných pádů jsme ve sledovaných učebnicích nezaznamenali žádnou výraznější tendenci, jednotlivé učební materiály se v pořadí pádů dosti odlišují, jejich probírání se podle našich poznatků neřídí určitým pravidlem s obecnější platností. Podle našeho názoru je při tvorbě učebnic češtiny pro cizince třeba přihlížet k četnosti řečového užití jednotlivých pádů v podstatně větší míře, než tomu bylo doposud.<sup>135)</sup>

Na základě našich zjištění lze konstatovat, že se v úvodu zkoumaných učebnic nejčastěji setkáváme po nominativu singuláru s akuzativem a genitivem singuláru.

Přednostní zařazení akuzativu v učebních materiálech pokládáme za logické a oprávněné: na jedné straně jde o pád velmi frekventovaný (srov. statistické údaje v poznámce dole), jehož užití (přímý objekt) je pro cizince všeobecně dobře srozumitelné, na straně druhé jde o pád po formální stránce poměrně jednoduchý (neživotná maskulina, feminina typu *píseň* a *kost* a neutra jsou formálně shodná se základním tvarem).

---

<sup>135)</sup> Velmi cennou informaci přináší J. JELÍNEK – J. V. BEČKA – M. TĚSITELOVÁ (1961). Autorský kolektiv kupř. uvádí, že se singulárové a plurálové tvary vyskytují v celkovém poměru přibližně 3 : 1 (75,81 % : 24,19 %). Z jednotlivých pádů je v jednotném čísle nejčastější nominativ (29,71 %), a to zásluhou vysoké četnosti jeho výskytu v uměleckých textech (autoři je člení na prózu, poezii, literaturu pro mládež a na drama). V ostatních druzích textů (odborné, publicistické, vědecké, běžně mluvené) je celkově nejčastějším pádem genitiv (22,32 %), poté následují akuzativ (19,80 %), lokál (11,23 %), instrumentál (10,10 %), dativ (4,52 %) a vokativ (2,32 %) – velký podíl na údajích o frekvenci vokativu má jeho časté užití v dramatických textech: 14,58 %.

V plurálu je nejčastějším pádem genitiv (31,26 %) a nominativ (24,56 %), jinak je situace obdobná jako u singuláru.

U genitivu singuláru je situace složitější: jde o pád s nejvyšší frekvencí výskytu, z hlediska funkčního i formálního je velmi náročný, pokud jde o počet různých koncovek deklinačních vzorů, je bohatě diferencován.

Ve sledovaných učebnicích se dále poměrně brzy probírá lokál singuláru (učebnice **F** tímto pádem dokonce poučení o české deklinaci zahajuje), neboť je potřebný pro vyjádření řady elementárních prostorových významů (srov. výpovědi jako *Jsem v Praze; Studuju na univerzitě* apod.).

Na základě našich zjištění konstatujeme, že méně častý a zpravidla podstatně později předkládaný bývá dativ singuláru. Domníváme se, že tento fakt souvisí s jeho nízkou frekvencí užití (viz poznámku č. 135).

Poukazujeme rovněž na skutečnost, že značný počet učebních materiálů (celkem osm) uzavírá zpracování pádového systému instrumentálem (v učebnici **B1**, **B2** a **H** jsou jako dva závěrečné pády probírány instrumentál singuláru a plurálu, ve dvou dalších – **M** a **K1** – je instrumentál pádem předposledním; za ním následuje pouze vokativ). Vyslovujeme v této souvislosti domněnku, že autoři učebnic mohou být ovlivněni koncovou pozicí instrumentálu v systému pádů v lingvistické gramatice.

Významnější trend jsme v učebnicích nezaznamenali, ani pokud jde o posloupnost prezentace pádových koncovek v singuláru a v plurálu (obecně se více prostoru věnuje číslu jednotnému): zpracování deklinačních vzorů v jednotném a množném čísle nebývá výrazně oddělováno. V učebních materiálech dochází obvykle k tomu, že po probrání několika pádů v singuláru (často jde o akuzativ, genitiv a lokál) bývá zařazen nominativ a akuzativ plurálu (viz dále).

Ve druhé z obou koncepcí prezentace české deklinace se deklinační paradigmatata probírají podle jednotlivých vzorů, tedy komplexně, dalo by se říci *vertikálním způsobem*.

Kvůli částečnému omezení látky se přitom v některých případech rozlišují a odděleně probírají (v rámci nové lekce) tvrdé a měkké vzory substantiv a adjektiv; samostatně bývají zpracována paradigmatata v čísle jednotném a množném.

S vertikálním postupem se setkáváme výrazně méně často – v našem vzorku učebnic jej zastupuje pouze **C**: na s. 21 prezentuje singulár tvrdých vzorů (*kniha, most, student, slovo*), na s. 22 následují vzory s genitivní koncovkou *-e*: *pokoj, muž, kolej* a se značným odstupem (s. 115, 116) jsou zařazeny vzory *náměstí, země, část a hrdina*.

Lze rovněž uvést některé další případy aplikace zmiňovaného vertikálního způsobu, a to jak v Německu (viz učebnice kolektivu autorů B. Lommatzschová – H. Adamová – E. Mitzscherlingová 1990; H. Adamová – E. Hošnová – M. Hrdlička – P. Mareš 1998), tak u nás – např. v některých učebních materiálech pro rusky mluvící (viz H. Confortiová – P. Tučný – J. R. Rogovská – H. Hrdličková – N. Močalová – O. Müllerová – M. Pokorný – M. Šimová 1976;<sup>136)</sup> J. Porák 1984).

V některých učebnicích češtiny pro cizince však lze vysledovat v uplatnění horizontálního a vertikálního postupu zpracování české deklinace určitý kompromis, resp. jejich různě proporčně zastoupený souvýskyt: např. v učebnici **D** se podstatná a přídavná jména

<sup>136)</sup> V učebnici se pro lepší pochopení významu, resp. funkce pádů prezentují deklinační paradigmatata jako součást výpovědi, viz např. s. 47: „*To je škola/tabule/tramvaj; Stojím vedle školy/tabule/tramvaje; Jdu ke škole/tabuli/tramvaji*“ atd.

uvádějí po jednorázových pádech (tedy tzv. horizontálním způsobem), zatímco např. osobní zájmena a číslovky po celých paradigmatech (čili pomocí vertikálního postupu).

Volba mezi uvedenými schémata, tedy výrazná převaha horizontálního pojetí prezentace deklinace, je dána především tradiční snahou tvůrců učebnic „vyhnout se“ obtížím při výuce českého skloňování, resp. úsilím autorů učebních materiálů rozložit velký počet pádových koncovek do většího prostoru. (Dalším z důvodů může být i skutečnost, že při postupném probírání jednotlivých pádů lze věnovat větší pozornost jejich sémantice a možnostem užití.)

Je nepochybné, že je komplexní prezentace paradigmat v počáteční fázi výuky náročnější, studující jsou vystaveni značné zátěži (velké množství pádových koncovek, odlišné typy deklinace). Zkušenosti z vyučovací praxe<sup>137)</sup> však dokládají, že po možných počátečních nesnázích projevují zahraniční (oboroví) bohemisté mnohdy rychlejší a plynulejší přechod k aktivnímu mluvnicky správnému zvládnutí systému českého skloňování.

Je třeba připomenout, že je-li tento vertikální postup volen pro filology, pro oborové bohemisty nebo pro mluvčí se znalostí jiného slovanského jazyka (nejčastěji jím bývá ruština a polština), nemusí být tak náročný, jak se může na první pohled zdát.<sup>138)</sup>

Pozitivní rys této koncepce spatřujeme především ve skutečnosti, že si jinojazyčný mluvčí rychle vytváří ucelenou představu o fungování jednotlivých pádů. V porovnání s horizontální koncepcí se také již od počátku studia vytváří podstatně větší prostor pro „přirozenější“ učebnicové texty, jež mohou obsahovat všechny pády, nejsou tak omezeny, resp. úzce zaměřeny pouze na určitou, právě probíranou valenci sloves, na předložky pojící se vždy právě s určitým pádem.

Horizontální postup se může z hlediska lingvodidaktické náročnosti zdát snazší – to však nemusí být tak jednoznačné, jeho předpokládaná menší obtížnost může být podle našeho mínění diskutní. V lekcích totiž namísto určitého paradigmatu figurují dlouhé série koncovek různých druhů skloňování, což může jinojazyčným mluvčím činit nemalé problémy (viz M. Hrdlička 2002a).

Značnou nevýhodou lineární prezentace pádů je také reálné nebezpečí „atomizování“ pádového systému češtiny, jeho možná roztržitost, nepřehlednost, což může u cizince poněkud oslabovat vytváření vědomí kompaktnosti systému české deklinace.

Účinnou prevencí proti tomuto naznačenému stavu může být včasné a přiměřené náročné poučení o základních funkcích a distribuci pádů (zdařile tak činí např. **K1**, s. 36) a odkazování ke shrnujícím gramatickým tabulkám a přehledům, jež se často nacházejí v závěru učebnic češtiny pro cizince.

Dalším problematickým rysem horizontálního postupu je příliš dlouhé časové rozpětí, v němž se skloňování probírá – mnohdy tvoří náplň celé učebnice, ve vyučovací praxi pak zabírá období minimálně jednoho akademického roku.

---

<sup>137)</sup> Odvoláváme se na poznatky B. Lommatzschové a H. Adamové z Institutu slavistiky na Humboldtově univerzitě v Berlíně.

<sup>138)</sup> Relevantních faktorů je v tomto smyslu více, roli může hrát jazykové zázemí mluvčího (Slovan x Neslovan), jeho profesní zaměření (filolog x nefilolog) a znalost jazyků (např. u německých bohemistů a slavistů lze díky absolvování klasického vzdělání předpokládat znalost latiny), důležitými faktory jsou také individuální jazykové schopnosti mluvčího, jeho věk (dospělý x dítě) i další okolnosti, např. studium češtiny v Česku, nebo v zahraničí.

Tento fakt se může jevit jako nevýhoda např. tehdy, když se jinojazyčný mluvčí při nejrůznějších příležitostech (pobyt v českém jazykovém prostředí, četba autentických českých textů aj.) setkává s pádovými tvary, s nimiž se dosud ve výuce neseznámil a které se dostávají na program studia až s určitým časovým odstupem.<sup>139)</sup>



V učebních materiálech češtiny pro cizince při lingvodidaktickém zpracování české deklinace výrazně převládá tzv. horizontální koncepce (postupné probírání jednotlivých pádů) nad přístupem vertikálním (uvádění celých deklinačních paradigmat). Oba způsoby mají své přednosti i některé problémové aspekty. Autoři učebnic (zejména pro Neslovany) pokládají horizontální přístup za méně náročný. Výběr koncepce lingvodidaktického zpracování české deklinace výrazně determinuje vytváření učebních programů i podobu učebnic češtiny pro cizince (prezentaci gramatiky, charakter textů apod.). Na základě našich dlouholetých zkušeností z vyučovací praxe je však třeba zdůraznit, že obě pojetí mohou vést ve výuce češtiny jako cílového jazyka k dobrým výsledkům.

#### 4. Lingvodidaktické zpracování nominativu plurálu životných maskulin

Problematiku prezentace nominativu plurálu podstatných jmen rodu mužského životného (dále jen nom. pl. Ma) jsme zvolili proto, že se z komunikačního hlediska jedná o pád velmi důležitý a frekventovaný, avšak po formální stránce dosti obtížný (jinojazyčný mluvčí vybírá ze tří možných koncovek, musí se naučit četným palatalizacím i zvládnout distribuci dublet a nepravidelností).

Z lingvodidaktického hlediska je zajímavé sledovat, v které fázi výkladu gramatického učiva se tato otázka v učebnicích probírá: v některých učebních materiálech (např. **A, L, M, E1, H**) se nom. pl. Ma objevuje poměrně brzy, zhruba v první třetině výkladu mluvnické látky (učebnice **G**, s. 30n., tímto pádem deklinaci zahajuje<sup>140)</sup>), zatímco v mnohých učebnicích češtiny pro cizince (např. **J1, I1, N1, CH1**) se jeho zařazení odsouvá (v některých případech – viz dále – až do druhé poloviny gramatického výkladu), což nevyhnutelně přináší určité problémy:

Kupř. nom. pl. Ma je v učebnici **J1** zařazen až v osmé lekci (s. 122), přičemž se nominativ plurálu neživotných maskulin, feminin a neuter objevuje již v lekci třetí (s. 44). Tato skutečnost jen dokumentuje důležitost tohoto pádu a svědčí o snaze autorek odložit prezentaci nom. pl. Ma z důvodu jeho formální náročnosti na nejzazší možný termín.

Hned v první lekci (**J1**, s. 20, cv. 1) se však při procvičování indikativu přezentu slovesa *být* nominativ plurálu životných maskulin zákonitě objevuje (avšak bez jakéhokoli komentáře): „Vy ... *studenti*?“<sup>141)</sup>

<sup>139)</sup> Určité řešení překlenující toto období přináší kombinace systémového přístupu (postupná prezentace jednotlivých pádů) s osvojováním si „hotových“ frekventovaných spojení, např. *Jsem z Belgie; Bydlím v Praze; Jedu tam vlakem* apod.

<sup>140)</sup> Nom. pl. Ma se jako první pád probírá rovněž v učebnici *Apprenez le tchèque avec nous!* (M. HRDLÍČKA – H. HRDLÍČKOVÁ 1997).

<sup>141)</sup> V témže cvičení se pracuje – opět bez vysvětlení – rovněž s nom. pl. F: „*Jana a Helena ... studentky*“  
V této učebnici nalézáme i další případ nekoordinovaného předkládání učiva – na s. 91 (6. lekce) se

minulého času autorka uvádí následující příklad: „*Muž mluvil – Muži mluvili*“, nom. pl. Ma však probírá až v lekci sedmé (s. 82).

Při této příležitosti připomeneme určité momenty, které pokládáme při probírání nom. pl. Ma za zásadní a které považujeme pro dosažení náležité jazykové a komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího za závazné (viz rovněž II. kap.):

1. Při lingvodidaktickém výkladu dané problematiky je nutné zřetelně (stručně, přehledně a srozumitelným způsobem) odlišit základní distribuci koncovek *-i*, *-é*, *-ové*. V této souvislosti uvedeme několik poznámek:
  - a) Pro základní koncovku *-i* je v učebnici češtiny pro cizince třeba zpracovat přehlednou tabulku palatalizací; dále je vhodné připomenout existenci vkladného *-e* (typ *cizinec – cizinci*), ev. poukázat na užití koncovky *-i* u označení zvířat, zejména u jmen monosylabických (*pes – psi*, *had – hadi* aj.).
  - b) V případě užití koncovky *-é* pokládáme za vhodné upozornit rovněž na hovorovou variantu s koncovkou *-i* (*Angličané – Angličani*): jednak jde o určité formální zjednodušení, jednak je v těchto případech koncovka *-i* už spisovná (hovorová).<sup>142)</sup>
  - c) Co se koncovky *-ové* týče, v pasáži pro začátečníky postačuje připomenout její užití v případě jednoslabičných (a některých dvojslabičných – např. *Ital*, *Arab*) substantiv Ma<sup>143)</sup> a u slov cizího původu (*ekonom – ekonomové*, *filolog – filologové* atd.).
2. Vyslovujeme se rovněž pro prezentaci dalších nejfrekventovanějších dublet (srov. maskulina typu *svědek*, *kritik*, *diplomat*, *tenista* aj.) doprovázenou základním poucením o jejich frekvenci a stylové platnosti.
3. Pokládáme za samozřejmé uvedení základních nepravidelností: *člověk – lidé*, *přítel – přátelé*.
4. Podle našeho názoru není vhodné výklad přetěžovat probíráním další látky (v učebnicích např. často současně figurují koncovky přivlastňovacích zájmen apod.).



Přejdeme nyní k analýze prezentace nom. pl. Ma ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince.

Vedle již zmíněného obecnějšího trendu probírat tuto látku spíše později, po získání částečné znalosti základů české gramatiky, patří k výrazným znakům příslušné lingvodidaktické prezentace skutečnost, že se nom. pl. Ma probírá samostatně (a naopak, že dochází ke společné prezentaci nominativu plurálu neživotných maskulin, feminin a neuter, která vesměs prezentaci nom. pl. Ma předchází). S výjimkou učebnice C, ve které se česká deklinace prezentuje vertikálním způsobem, je nom. pl. Ma probírán

---

probírá gen. sg., avšak ve 4. lekci se na s. 60 uvádí celá řada výrazů v gen. a lok. sg.: *jdu/jedu do školy, do Prahy, do kavárny...*; *jsem ve škole, v Praze, v kavárně...*

<sup>142)</sup> Podle povahy a úrovně kurzu lze do výuky zařazovat i obtížnější a méně frekventované případy: v souvislosti s koncovkou *-ové* lze např. uvést její užití po deverbativech typu *slídil*, *rýpal*, *kutíl*, *mazal*, *pac-kali*, *kecal*, *čumil*, *patolízal*; *Nezval*, *Hrabal*, *Páral* aj.

<sup>143)</sup> Z komunikačního hlediska je třeba mít na zřeteli užitečnost a praktický dopad výkladu: např. při výuce ve Finsku by měl být jako výchozí příklad užit lexém *Fin*, nikoli např. *Nor* nebo *Ir*, při výkladu této látky v Belgii by měl vyučující jako příklad kromě jiného uvést lexém *Belgičan*, nikoli pouze *Američan*, popř. *Angličan*.

samostatně v devíti ze zbývajících patnácti učebních materiálů; komplexně se nom. pl. substantiv všech rodů probírá v učebnici **D, L, E, G a H**.

Pokud jde o výklad nom. pl. Ma v učebnicích češtiny pro cizince, uvedeme následující poznatky.

V některých učebnicích sledujeme absenci výkladu (objevuje se v nich pouze tabulka se vzory a s příslušnými koncovkami), popř. jeho minimální zastoupení, což nepokládáme za vhodné (viz např. **M**, s. 39; **L**, s. 22 – v této učebnici se navíc v souvislosti s užitím koncovky *-é* nezmiňuje sufix *-an*): podle našeho názoru je totiž mylné domnívat se, že si adekvátní pravidla tvoření odvodí cizinec sám, popř. že se mu od vyučujícího dostane vždy uspokojivého poučení.<sup>144)</sup>

V dalších učebních materiálech narážíme na výklad do určité míry nepřesný, neúplný, mezerovitý nebo málo přehledný (viz **II**, s. 82; **J1**, s. 122; **N1**, s. 118; aj.). V učebnici **II** (s. 82) a **J1** (s. 122) se kupř. uvádí u vzoru *muž* pouze koncovka *-i*, nikoli již *-ové*, přestože je její užití běžné, viz např. nom. pl. substantiv *otec*, *strýc*, *papež*, *čaroděj*, *(disk)žokej* aj.

Určité potíže činí rovněž popis užití koncovky *-ové*: kupř. učebnice **J1** (s. 122) uvádí jako příklad slovo cizího původu *ekolog* – *ekologové* (zmiňuje lexémy zakončené na konsonant *-g*; týmž způsobem postupuje i **F**, která na s. 105 nezmiňuje slova cizího původu, ale opět pouze lexémy zakončené na *-g*: *biolog* – *biologové*) a doplňuje ještě lexém *ekonom* – *ekonomové* s dodatkem „*názvy povolání cizího původu*“ (s. 122), což nepokládáme za zcela výstižné (srov. výrazy jako *filozof*, *filantrop* aj., jež se tomuto vymezení vymykají).

Mnohdy se uvádějí různé příklady frekventovaných dublet (v řadě případů neúplné), přičemž zpravidla chybí informace o jejich stylovém zařazení a četnosti výskytu – jinojazyčný mluvčí je tedy může nesprávně chápat jako rovnocenné: kupř. **J1** (s. 122) a **F** (s. 105) prezentují bez komentáře variantu *Američané/Američani* (učebnice **II**, s. 82, klade dokonce tvar *Američani* na první pozici, tedy jako neutrální); v některých případech uvedení variant naopak postrádáme: např. **G** (s. 30) a **H** (s. 81) informují o užití koncovky *-é* po sufixech *-tel* (*majitel*, *učitel*), *-an* (*Pražan*, *Angličan*, *Kanadčan*, *občan*), *-ista* (*turista*), *-at* (*demokrat*, *byrokrat*) a v dalších vybraných případech (*sousedé*, *Židé*, *hosté* aj.), o možnosti uplatnění hovorové koncovky *-i* se ale nezmiňují.

Jindy se poučení příliš zjednodušuje a může být pro cizince zavádějící: např. podle **K1** (s. 110) mají jednoslabičná životná maskulina koncovku *-i* i *-ové*, což ovšem neplatí ve všech případech – viz např. pojmenování z říše zvířat užívaná v nom. pl. s koncovkou *-i* (*had*, *lev*, *páv*, *sob* aj.) i některé další výrazy: *Žid* (v tomto případě je možné užití koncovek *-é* a *-i*); *Nor*, *Ir*, *Ind*, *sok*, *král*, *car*, *princ* aj. (užívá se pouze koncovka *-ové*).

Téměř všem autorům vytýkáme nezařazení poučení o vkladném *-e-* u nom. pl. Ma typu *cizinec*. Pouze učebnice **A** (s. 73) informuje o tvarech *cizinec* – *cizinci*, *Němec* – *Němci*. Zmínka o takovém případě (bez komentáře) se objeví rovněž v **F** (s. 105), má ale marginální charakter, uvádí se v rámci poučení o nominativu plurálu adjektiv zakončených na *-ský* a *-cký*: *německý chlapec* – *němečtí chlapci*, a dále v **CH1** (s. 30).

<sup>144)</sup> Podle stávající legislativy může totiž češtinu vyučovat v podstatě každý rodilý mluvčí, pro získání příslušného živnostenského oprávnění není podmínkou absolvování oborového studia.

tvary *cizinec – cizinci* a *Němec – Němci* se objevují v drilovém cvičení bez jakéhokoliv vysvětlení i odkazu.

Poměrně často jsme rovněž svědky nedostatečného procvičení dané látky. Z tohoto zorného úhlu je specifická učebnice **CH1**, která např. na s. 80 přináší drilové cvičení (ne jediné) obsahující tvary nom. sg. i pl.: nalézáme v ní celkem třicet spojení typu *jeden cizinec – dva cizinci*, přičemž je v téže lekci prostor pro samostatné doplňování koncovek nom. pl. Ma minimální.

V souvislosti s lingvodidaktickou prezentací nom. pl. Ma připomeneme některé z přístupů.

Jeden z možných vhodných postupů přináší **B1** – danou problematiku prezentuje postupně na několika místech. Základní poučení uvádějí autoři slovy: „*We will gradually learn when to use -ové or -é instead of -i. For the present remember that Ma nouns in -tel (soft) have -é*“ (**B1**, s. 121).

Doplňující informaci získá studující na s. 284 a 285, kde se kupř. o užití koncovky *-ové* píše: „*We know from L 15 & 5 that it is used with Ma nouns of the předseda type. Apart from that it is used with: [...] 2. Nouns denoting high – ranking feudal personalities: král – králové, etc. It is a ‘ceremonial’ ending and is therefore also used in forms of address: Pánové! = Gentlemen. 3. Names of persons to denote the whole group of the bearers of the name (also a family, a dynasty, etc.): Škoda – Škodové, Habsburk – Habsburkové, etc.*“ (**B1**, s. 285).<sup>145)</sup>

Učebnice **B1** na s. 122 v duchu simplificující koncepce prezentace české gramatiky I. Poldaufa a K. Šprunka (1968)<sup>146)</sup> pojednává o subjektové a objektové bázi maskulin v plurálu, přičemž autoři uvádějí kromě jiného následující příklad: „*B.s. V koleji jsou mí<sup>147)</sup> dobrý kamarádi, B.o. Mám tam dobrý kamarády.*“ (O našem postoji k této problematice viz IV. kap.)

S počátečním funkčním zjednodušením a s následným rozšiřujícím a upřesňujícím výkladem přichází učebnice **A** (s. 72), která uvádí jako základní koncovku výlučně *-i* (stejným způsobem postupuje rovněž **C**, s. 41); již v téže lekci se ale ve slovní zásobě objevují lexémy *syn, synové* a *občan, občané* (**A**, s. 68) s odkazem na s. 411, kde ve shrnujícím gramatickém přehledu najde zájemce dodatečnou fundovanou informaci i o užití koncovek zbývajících.

Osobitý přístup volí **O1**, jež nezpracovává prezentaci nominativu plurálu podle gramatického rodu, nýbrž na základě odlišnosti koncovek – rozlišuje tedy např. *the y-plural*

<sup>145)</sup> V souvislosti s životnou koncovkou *-ové* připomíná učebnice **D** na s. 89 možnou personifikaci: *hrad – hradové*; jako výjimku posléze uvádí tvar *táta – tátové* (v tomto případě se však jedná o pravidelné paradigma podle vzoru *předseda*).

<sup>146)</sup> Při této příležitosti upozorňujeme na pokus I. POLDAUFA a K. ŠPRUNKA (1968) zjednodušit pro jinojazyčného mluvčího lingvodidaktický výklad pádového systému českého jazyka – autoři rozlišují u substantiva v singuláru i plurálu čtyři tvary, a sice bázový, genitivní, dativní (lokál označují jako D.L., tedy jako dativ lokální) a instrumentální (u některých podstatných jmen vyčleňují ještě tzv. oslovovací formu), přičemž bázový tvar plní ve výpovědi buď funkci nezávislou (neobjektovou, nazývanou též subjektovou, B.s.), nebo závislou, a to na slovese nebo na předložce (vymezují tzv. funkci objektovou, B.o.).

<sup>147)</sup> Na vysvětlenou připojujeme následující pasáž z předmluvy (**B1**, s. 6): „*V nom. pl. přivlastňovacích zájmen se autoři rozhodli pro koncovku -í, ač stejně dobře by bylo možné -ý (rozdíl mezi -ý a -í tu není prostředkem morfologické synonymie jako u nom. pl. velký/moderní). Koncovka -í byla zvolena proto, že při pozdějším přechodu ke spisovným tvarům postačí jednodušší transformační pravidlo (totiž -í dává někde -é) než v opačném případě (tam by -ý dávalo někde -í, jinde -é).*“

(s. 62) se vzory *dolary* a *koruny*, *the e-plural* (s. 80), kam řadí vzory *počítače – židle – moře* apod.; nom. pl. Ma pak probírá samostatně na s. 138. Tuto koncepci ale nepokládáme za nosnou.



Z výše uvedeného nárysu prezentace nom. pl. Ma ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince je zřejmé, že uvádění této gramatické látky není ve všech případech uspokojivé.

V této souvislosti dospíváme při posuzování jednotlivých učebních materiálů k zajímavému paradoxnímu zjištění: starší, dalo by se říci „klasické“ nebo „tradiční“, učebnice podávají kvalifikovanější a úplnější výklad daného učiva, a jeví se tak v porovnání s většinou učebnic novějšího data, které látku místy dosti neuváženě zjednodušují a nevhodně redukuje, jako *komunikativnější*. Tuto skutečnost pokládáme z pohledu komunikační metody za znepokojující.<sup>148)</sup>

## 5. Prezentace přídavných jmen přivlastňovacích

Z obecně rozšířené poměrně dosti pozdní lingvodidaktické prezentace posesivních adjektiv ve sledovaných učebnicích (např. v **G** a **M** jsou představeny až v samém závěru výkladu mluvnické českého jazyka) lze usuzovat, že bývají autory považována jednak za látku obtížnou (vyznačují se specifickou smíšenou deklinací, jež činí jinojazyčným mluvčím potíže – mnozí z nich běžně užívají složené tvary místo jmenných, např. *Studuju na Karlové univerzitě*; *Bydlím v Mánesové ulici*, skloňují je tedy chybně jako tvrdá adjektiva), jednak za učivo méně důležité, mající spíše charakter doplňkový, nikoli bázový.

Objeví-li se naopak ve vzácných případech pojednání o posesivních adjektivech na počátku lingvodidaktického výkladu gramatiky (v učebnici **CH1** a **K1** shodně již ve třetí lekci, s. 23, resp. s. 41), jde pouze o základní informaci a o poučení o tvoření nominativu singuláru přídavných jmen přivlastňovacích. V této souvislosti je překvapující, že se učební materiál **L**, který je explicitně určen mírně pokročilým bohemistům, o posesivních adjektivech vůbec nezmiňuje.

<sup>148)</sup> Pokud jde o další vybrané poznatky z deklinace substantiv, z pestré palety zjištění uvedeme dva následující vybrané postřehy, které dokreslují ne vždy uspokojivou situaci lingvodidaktického zpracování české deklinace.

Nejčastější problémy se týkají gen. sg. *Mi* – v paradigmatech se mnohdy neuvádí konkurenční koncovka *-a*: např. **C** prezentuje pouze tvar *mostu*, nikoli již *lesa*. Při prezentaci lokálu sg. *Mi* se zase mnohdy ignorují dubletní koncovky *-u/-e/-ě* (viz např. **C**, s. 22: *na mostě*; **L**, s. 15: *o koncertu, v lese*), nebo se náležitě nevysvětluje rozdíl v jejich distribuci (koncovka *-e/-ě* se častěji používá v případě lokálního významu – *jsme na hradě, mluvíme o hradu* viz blíže např. N. BERMEJ 1993): v učebnici **C**, s. 22, autor uvádí: „*The basic prepositional ending for inanimate nouns is -e, though -u is also common after certain consonants.*“

Zajímavá je rovněž pestrá nabídka deklinačních vzorů: vzoru *pán* konkuruje *student* (**C**), *hradu most* (**C**), *koncert* (**L**) a *dům* (**H**), vzor *stroj* alternuje se vzory *čaj* (**K1**), *pokoj* (**C**), *klíč* (**D**) a *koberec* (**H**), místo vzoru *žena* se setkáme se vzorem *káva* (**K1**), *kniha* (**C**) atd.; mnoho variant má i vzor *růže*, a sice *židle* (**K1**), *práce* (**H**), *země* (**C**), *ulice* (**L**) – tato volba je ovšem vzhledem k potížím s koncovkou gen. pl. problematická: *ulic x růží* – a *lekce* (**D**), atd. Příčiny této situace nejsou objasněny, volba vzorů v učebnicích je podle našeho názoru nahodilá.



řetování se jednoduššími způsoby zpracování přídavných jmen přivlastňovacích v učebnicích češtiny pro cizince, musíme konstatovat, že se nám ve většině případů nejeví jako plně dostačující, a to z následujících příčin.

První, a to skutečně zásadní problém spatřujeme v nedostatečné (většinou v podstatě nulové) specifikaci významu a užití posesivních adjektiv,<sup>149)</sup> což je z komunikačního hlediska zjištění velmi závažné.

Kromě několika výjimek (viz dále) se při lingvodidaktickém zpracování této problematiky nepoukazuje na konkurenci posesivních adjektiv a genitivu přivlastňovacího,<sup>150)</sup> tedy na rozdíl mezi „individualizací“ (*učitelova práce*) a „generalizací“ (*práce učitele*) – v důsledku toho ovšem cizinec může posesivní adjektiva vnímat jen jako zcela okrajovou záležitost, jako zbytečnou komplikaci (viz např. **O1**, s. 341n.; **A**, s. 295n.; **F**, s. 251; **J3**, s. 81n.; aj.).

V učebnicích češtiny pro cizince se dále zpravidla neuvádějí ani základní a frekventované případy užití posesivních adjektiv – např. v názvech institucí (kulturních, vzdělávacích apod.) i nejrůznějších lokalit a objektů (ulice, náměstí, nábřeží, parky, nádraží, mosty, letiště aj.). Při jejich probírání je rovněž vhodné upozornit na skutečnost, že svůj původ v posesivních adjektivech má zakončení ženských příjmení (*Nováková*) i označení rodin (*Novákoví*, srov. **G**, s. 210). Rovněž absenci těchto informací pokládáme z komunikačního hlediska za významný nedostatek.

V učebních materiálech se také setkáváme s případy, kdy poučení mnohdy nevytahuje adekvátně podstatu přídavných jmen přivlastňovacích, srov. následující dvě ukázky:

„*They express the possession. They are formed from the masculine and feminine nouns (in singular) denoting persons as the possession of person is expressed: To je Petr. Petr má bratra. To je jeho bratr. To je Petrův bratr*“ (**II**, s. 162).

„*Adjektiva posesivní bývají často v názvu – SROVNEJTE např.: Karlův most, Karlova univerzita, Karlovo náměstí – Který, -á, -é?*“ (**F**, s. 251).<sup>151)</sup>

Zmíní-li autoři naznačenou konkurenci v možném vyjádření posesivity, její povaha se zpravidla nijak blíže nespecifikuje – např. v učebnici **K1** (s. 41) se na její existenci sice upozorňuje, neuvádí se však, o jaký rozdíl se jedná: „*The possessive meaning can be expressed by 1. the genitive: To je slovník Johna. It is the dictionary of John. [...] 2. possessive adjectives: To je Honzův slovník. It's John's dictionary.*“

<sup>149)</sup> Analogická situace existuje v učebnicích češtiny pro cizince i v případě jmenných a složených tvarů adjektiv. Jsou-li tzv. krátké tvary přídavných jmen zmíněny, ukazuje se většinou pouze jejich stránka formální. Informace o jejich užití (mohou se užívat pouze se jmény životnými, vyjadřují dočasnou vlastnost, např. *Otec je zdráv*), o jejich stylové platnosti (knižní povaha), o ev. významových rozdílech (srov. výrazy typu *hodný* x *hoden*, *hotový* x *hotov*, *prostý* x *prost*, *daleký* x *dalek*, *mocný* x *mocen*) zpravidla chybí. K výjimkám patří učebnice **N1** (s. 604, 605), **D** (s. 150) a **H** (s. 117–118), v níž se mimo jiné uvádí: „*Thus **zvědavý** means curious, inquisitive by nature, while **být zvědav** means to be curious about one single fact. It is particularly common with 'if' clauses: **Jsem zvědav, jestli...**, in which case it translates as wonder (whether).*“ Dále následuje dosti podrobný výčet dvojic (krátká – dlouhá forma adjektiva) s anglickými ekvivalenty.

<sup>150)</sup> Učebnice **B1** (s. 283) však dokonce přináší informaci o posesivním významu osobních zájmen: „*The Dative often has much the same function as a possessive pronoun attached to a noun in the sentence. It is preferred to the possessive pronoun.*“  
*Včera **mi** přijel bratr. = Včera přijel můj bratr.*“

<sup>151)</sup> Pomineme-li chybu v kvantitě, je třeba poukázat na vágnost označení „název“ i na následné nepatřičné tázačí zájmeno – v případě posesivity je na místě výraz *Čí?*, resp. *Koho?*

O dané problematice pojednává zdařile učebnice **B1** (294n.), kde se v závěru vykládá du poznamenává: „*One-word genitives of common nouns (such as vědec, badatel, etc.) are employed if the word does not refer to a definite individual: práce vědce (a scientist's work); život badatele (a research-worker's life) – vědcova práce (the scientist's work); badatelův život (the research-worker's life)*“ (**B1**, s. 297).

Druhou problémovou oblastí je převládající neúplné (často dosti povrchní) poučení o formální stránce tvoření posesivních adjektiv (výčet omezení bývá mezerovitý, kromě **H**, s. 270–271, autoři zapomínají na problematiku substantivizovaných adjektiv, na kolektivní pojmenování aj.) i nekompletní výčty případů hláskových alternací při tvoření posesivních adjektiv (nejčastěji absentuje změna *ch > š*: *snacha – snašin*, srov. **C**, s. 145; **G**, s. 211; **A**, s. 295; **F**, s. 251 – zde navíc chybí i změna *g > ž*: *Olga – Olžin*; **J3**, s. 81; aj.).

Konečně třetí kritizovanou oblastí jsou – bohužel opět poměrně častá – neúplná deklinační paradigmatata: jde o lokál singuláru maskulin a neuter, kdy se v učebních materiálech mnohdy neuvádějí dubletní tvary: např. učebnice **I1** na s. 163 uvádí pouze koncovku *-ě* (*o Petrově bratrovi, o Petrově autě*), učebnice **A** (s. 295) a **C** (s. 145) zmiňují pouze tvar *Karlově*, **D** a **G** uvádí jen tvar *o bratrově* (s. 157, resp. s. 212), **H** (s. 271) toliko podobu (*o Janově* atd.



Na základě rozboru zpracování přídavných jmen přivlastňovacích v učebnicích češtiny pro cizince pokládáme za nutné zdůraznit potřebu věnovat této problematice podstatně větší pozornost, a to jak po stránce formální (problematika jejich tvoření a deklinace), tak funkční (poučení o jejich užití a o konkurenci s posesivním genitivem, viz výše).

Pokud jde o činitele omezující tvoření a užití přídavných jmen přivlastňovacích, je při jejich lingvodidaktickém zpracování třeba zdůraznit skutečnost, že přivlastňují jedné osobě pojmenované podstatným jménem (rodu mužského životného nebo rodu ženského), např. *chlapcův svetr, Martinův sešit, dívčina taška, Alenino dítě*, nebo řidčeji jednomu zvířeti<sup>152)</sup> (*kocourkova miska, Aranovo křeslo, Lízin kobereček*).

Dále je třeba explicitně poukázat na skutečnost, že se posesivní adjektiva netvoří od podstatných jmen rodu středního (*děvče, dítě* aj.), od kolektiv (*národ, lid* aj.), od dvouslovného pojmenování rodným jménem i příjmením (*román Karla Čapka – Čapkův román*) či od podstatným jmen rozvitých, a to např. přídavným jménem (*plat nového učitele – učitelův plat*), ukazovacím nebo přivlastňovacím zájmenem (*auto toho souseda – sousedovo auto; byt mé kamarádky – kamarádčín byt*), číslovkou řadovou (*otázka prvního studenta – studentova otázka*) apod.

Posesivní adjektiva se rovněž netvoří od substantiv se složeným skloňováním (*hajný, vedoucí*) a od většiny podstatných jmen rodu ženského s příponami *-yně/-ice* (*kolegyně, sestřenice*).<sup>153)</sup>

<sup>152)</sup> Na tuto možnost upozorňuje pouze **J3** (s. 81); učebnice **D** (s. 157) sice o této problematice rovněž informuje, neuvádí však tvary posesivních adjektiv, nýbrž přídavných jmen relačních (*čapí* aj.).

<sup>153)</sup> Pro pokročilejší bohemisty je možné zařadit informaci o problematice příjmení a jmen majících adjektivní podobu, např. *Komenský, Hořejší, Jiří* (obdobně je tomu v případě příjmení i jiných jmen cizího

## 6. Zpracování osobních zájmen

Další oblastí, které se budeme věnovat, jsou osobní zájmena. Nejprve se zastavíme u způsobu lingvodidaktického zpracování jejich základní charakteristiky ve sledovaných učebnicích češtiny pro cizince.

Příkladnou prezentaci bázevých rysů personálií nalzáme v učebnici **O1**; v ostatních učebních materiálech se s podobným komplexním a komunikačně pojatým popisem nesetkáváme.

Autorka stručně a výstižně přibližuje jak řečovou roli osobních zájmen („*Já I refers to the speaker; Ty you refers to the person addressed with whom the speaker is on familiar terms...*“, **O1**, s. 42), tak další relevantní aspekty jejich užití – tykání a vykání, psaní velkého písmene v korespondenci (Vy, Vám apod.), jejich výskyt v komunikaci; oceňujeme rovněž náležité poučení o důvodu jejich event. neužití: „*Czech verbs do not have to be accompanied by ‘their’ personal pronouns, for their endings show the persons as well. Personal pronouns are used with verbs for emphasis or clarity, e.g. when it is necessary to distinguish between he and she*“ (**O1**, s. 43).

V tomto bodě, tedy v elipse zájmeného subjektu ve výpovědi, narážíme ve zpracování personálií na první problém: pouze čtvrtina učebních materiálů (**G**, s. 32; **K1**, s. 18; **A**, s. 70; **B1**, s. 37) přináší adekvátní poučení, komentář v učebnici **J1** (s. 17) je vhodný pouze částečně: „*The personal pronouns are normally omitted. There are used only if the person is emphasized.*“

V ostatních učebnicích češtiny pro cizince se neužívání osobních zájmen ve funkci zájmeného podmětu buď nekomentuje, nebo autoři uvádějí vysvětlení nepřesné, neúplné, což pokládáme z komunikačního hlediska za neuspokojivé – např. v učebnici **N3** (s. 580) se pouze konstatuje, že „*V češtině se osobní zájmena ve spojení se slovesy obvykle neužívají*“.

Pokud jde o způsob zpracování deklinace osobních zájmen, je zastoupen jak přístup horizontální, tak vertikální. Rovněž v této oblasti se vyskytuje nemálo potíží, které by bylo možné rozdělit do tří základních okruhů:

---

původu s adjektivní či zájmenou deklinací, kupř. *Dostojevskij, Tolstoj, Verdi, Goldoni, René, abbé*, v těchto případech se vyjadřuje posesivita pomocí genitivu: *Vrchlického báseň, Tolstého román, Verdiho opera* apod.).

Chceme v této souvislosti upozornit na zajímavou skutečnost: v případech užívání „posesivního“ anteponovaného příjmení (jména) s adjektivním nebo zájmeným skloňováním lze vysledovat ve vztahu ke konkurenčnímu vyjádření postponovanému (*Palackého spisy – spisy Palackého*) tutéž analogii jako u posesivního adjektiva a vyjádření posesivity genitivem (*otcův kabát – kabát mého otce*).

Stojí-li totiž příjmení (jméno) v antepozici (*Palackého spisy*), plní vlastně funkci posesivního adjektiva. Platí o něm, že stejně jako posesivní adjektivum nemůže být rozvíto. Je-li takové substantivum v postpozici (*spisy Palackého*), může být „individualizovaná“ posesivita oslabena, často se totiž jedná o vyjádření pouhé příslušnosti, nadto lze dosadit do takového spojení další jméno (*spisy Františka Palackého*), což je při užití přídavných jmen přivlastňovacích vyloučeno.

Je nutné poznamenat, že naznačené pravidlo platí jen pro podstatná jména rodu mužského, u feminin není podobné vyjádření příliš vhodné. Užívá se tedy spíše spojení typu *román Karoliny Světlé, Babička Boženy Němcové*, nikoli *Světlé román, Němcové Babička* apod.

Pokud jde o obvyklost užití anteponovaných a postponovaných příjmení (jmen) adjektivního typu u maskulin, lze konstatovat, že převažují spojení se jménem v postpozici. Jména v antepozici se uplatňují především v ustálených spojeních (často se jedná o názvy objektů, lokalit, institucí, např. *Novotného lávka, Dobrovského mluvnice, Čelakovského sady* aj.) a v roli posesivního adjektiva v případě, že za ním následuje další bližší určení, srov. např. *Dostojevského román „Zločin a trest“* (viz M. HRDLIČKA 1999).

Prvním z nich je problematické zpracování deklinace osobního zájmena *já*.

V některých učebnicích (např. **A**, **II**) se totiž vykládá genitivní a akuzativní tvar *mne* jako přízvučný (a *mě* jako nepřízvučný), což je z hlediska dnešní kodifikace zavádějící: např. v **A**, s. 112, se po předložce uvádí jako jediná možná podoba *mne* („*Čekáš na mne*“); stejně je tomu v učebnici **II**, s. 54: „*ode mne*“, přestože se na témže místě pod tabulkou konstatuje, že „*The form 'mne' (1st person) occurs rarely*“.

Oproti tomu některé jiné učebnice, kupř. **K1** (s. 138), **H** (s. 190) a **E1** (s. 191), uvádějí v genitivu výlučně tvar *mě*.

Setkáme se rovněž s chybou v deklinaci osobního zájmena *já* v textu: v učebnici **J1** (s. 134) je uveden nesprávný tvar v lokálu: „*Uvidíme, záleží na počasí,*“ *odpověděl Petr.* „*A taky na mě, co budu chtít vidět, ne?*“

Nejčastější nedopatření v učebnicích češtiny pro cizince se týkají skloňování osobního zájmena *on*.

Jde vesměs o velmi časté nerozlišování, popř. chybné odlišování životného (*něho*, *něj*) a neživotného (*něj*) tvaru v genitivu a v akuzativu po předložce nebo o jeho nesprávné situování na ose spisovnost–nespisovnost.

Výše uvedený životný a neživotný tvar nerozlišují např. učebnice **D** (s. 72), **G** (s. 88, 89), **L** (s. 125) aj. Učebnice **O2** sice uvádí náležité tvary dotyčného zájmena v akuzativu, zastaralé je ale zpracování tvarů genitivních (viz s. 13): pro rod mužský životný je jako „popředložkový“ tvar uvedena pouze podoba *něho* (forma *něj* tedy zmíněna není), týž tvar (*něho*) je mylně prezentován i jako tvar mužský neživotný. V učebnici **E1** se sice objevují náležité tvary v akuzativu (s. 58), ale v genitivu se jako kodifikovaná prezentuje pouze forma *něho*. V téže učebnici se tento tvar chybně objevuje rovněž v jednom z textů: „*Vzadu na kopci vidíš velký bílý kostel a hned u něho je náměstí*“ (**E1**, s. 104).

Učebnice **H** (s. 192) v rozporu s kodifikací pokládá podoby *jeho/jej* a *něho/něj* za zaměnitelné (v genitivu), fenomén životnosti respektuje pouze v akuzativu: „*(d) jeho/jej and něho/něj are largely interchangeable, but in the accusative jeho and něho are best reserved for animates.*“

Učební materiál **C** uvádí jako základní podobu *něj* (s. 55) s touto zmatečnou poznámkou: „*Learn the forms above for active use, but keep in mind that formal texts tend to have něho in the masculine after prepositions taking the genitive (bez něho) and in the masculine animate after prepositions taking the accusative (pro něho)...*“ (tamtéž).

Učebnice **N1** (s. 76 a 189) při probírání akuzativu a genitivu klade formy *pro něho*, *pro něj* resp. *u něho*, *u něj* vedle sebe, podobu *něj* označuje jako hovorovou, přičemž ovšem nezmiňuje důležitý rys životnosti, ev. neživotnosti. V **II** (čili v anglické verzi) na s. 54 je podoba *něj* hodnocena jako kolokviální (běžně mluvená), v **I2**, tedy ve francouzské mutaci, na s. 54 dokonce jako familiární.

V případě učebnic **A** (s. 275) a **M** (s. 215) se setkáváme s knižními podobami *naň*, *proň*, *zaň*; **M** (tamtéž) navíc staví akuzativní knižní tvar *jej* na první pozici před frekventovanou a bázovou podobou *ho*.

Velké potíže způsobuje rovněž deklinace zvratného osobního zájmena *se*.

Máme na mysli jeho genitivní podobu, kde má být uváděn jako jediný možný tvar *sebe* (srov. např. Mluvnice češtiny 2, s. 390). S adekvátní prezentací se však setkává-

uvadí náležitý tvar genitivní, avšak v dativu zmiňuje pouze tvar *sobě*, a nikoli též *si*; **G** a **L** dokonce paradigma tohoto zájmena opomíjejí.

Ostatní učebnice uvádějí v genitivu jak náležitý tvar *sebe*, tak chybnou podobu *se*.

V souvislosti s deklinací a s užitím reflexivního zájmena *se* oceňujeme učebnici **B1**, která jako jediná informuje o možnosti neopakovat toto reflexivní zájmeno ve výpovědi, sejdou-li se v ní zvrtná zájmena dvě (s. 168): „3. Notice the economy in using *se* once only: *Ráno se myju a oblékám se.* – *Ráno se myju a oblékám.*“



Situaci v prezentaci osobních zájmen ve sledovaných učebnicích češtiny pro cizince nelze pokládat za uspokojivou. V zájmu jejich adekvátního lingvodidaktického zpracování je třeba náležitě, to znamená stručně, srozumitelně a výstižně, přiblížit jejich roli v komunikaci,<sup>154)</sup> základní principy jejich užití, resp. neužití, a to nejen v roli zájmenného podmětu.

Odborné nedostatky jsou v lingvodidaktickém zpracování jejich formální stránky. V případě osobního zájmena *já* je mimo jiné nutné věnovat náležitou pozornost roli genitivní a akuzativní podoby *mě* (může vystupovat jako přízvučná i nepřízvučná) a dále stylové platnosti dnes již knižního tvaru *mne* (z komunikačního hlediska se vyslovujeme pro nezařazování knižních tvarů typu *proň, doň* aj.). Pokud jde o genitivní a akuzativní formy osobního zájmena *on* po předložce, je třeba rozlišovat podobu životnou (*od/pro něho, něj*) a neživotnou (*od/pro něj*). Spisovnou kodifikaci je třeba respektovat i u deklinace osobního zvrtného zájmena *se*.

## 7. Lingvodidaktické zpracování deklinace základních číslovek tři a čtyři

U problematiky skloňování těchto numerálií se stručně zastavujeme především z toho důvodu, abychom poukázali na nejednotný přístup prestižních českých gramatik k prezentaci a k hodnocení určitých morfologických prostředků z perspektivy spisovnosti i z hlediska stylového a následně též na možný negativní dopad jisté rozkolísanosti kodifikace spisovné normy na pedagogickou gramatiku, tedy i na náležitý lingvodidaktický obraz mluvnice českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince.

V této souvislosti zdůrazňujeme, že na výše naznačenou relaci gramatiky lingvistické a pedagogické (viz II. kap.) nepohlížíme jako na mechanickou a přímočarou. Podotýkáme rovněž, že jsme si vědomi určitého časového odstupu mezi vznikem jednotlivých gramatik českého jazyka i vývojového aspektu normy spisovné češtiny.

Mnozí bohemisté, v nedávné minulosti např. P. Mareš, upozorňují, že četné tvary, jež byly v minulosti klasifikovány jako nespisovné, začínají být připouštěny i ve spisovném jazyce – nejprve jako hovorové spisovné, v další fázi pak jako směřující do sféry bezpříznakové neutrální spisovnosti. P. Mareš (2000, s. 76) v této souvislosti

---

<sup>154)</sup> V kurzech pro pokročilejší jinojazyčné mluvčí je možno probírat ještě některé další aspekty užití osobních zájmen, např. jejich roli posesivní (viz pozn. č. 150), konkurenci osobního zájmena *on (ona)* a *ten (ta)* ve výpovědích typu *Znám ho – Toho znám* aj. (Viz M. HRDLIČKA 1997a.)

poukazuje na jistou komplikaci: „... jde o oblast velmi dynamickou a že je značně obtížné stanovit pozici a pohyby jednotlivých tvarů na linii vedoucí od nespisovnosti k neutrální spisovnosti; jazykovědci se nejednou – vedle sledování textů či vyhodnocování dotazníků – musí spoléhat i na vlastní jazykové povědomí a postoje vůči jazyku. Výsledkem jsou časté změny hodnocení tvarů v postupně vydávaných gramatických příručkách (dřívější jsou tak rychle antikvovány), ale i rozdíly mezi pracemi vydávanými takřka paralelně.“

Mareš (tamtéž) tuto situaci přesvědčivě dokumentuje na nejednotné prezentaci genitivních tvarů základních číslovek *tři* a *čtyři*.

Upozorňuje, že VI. Šmilauer v *Nauce o českém jazyku* (Praha 1972, s. 197) uvádí jako spisovné pouze tvary *tři* a *čtyř*.

V *Mluvnici češtiny (2). Tvarosloví* (Praha 1986, s. 405–406) se objevují i podoby *třech* a *čtyřech* s označením (spisovné) hovorové s tendencí ke stylové neutrálnosti.

*Příruční mluvnice češtiny* (Praha 1995, s. 307) uvádí tvar *třech* bez komentáře, tvar *čtyřech* však hodnotí jako substandardní (tedy jako nekultivovaný, jako nevhodný pro veřejnou komunikaci).

Práce *Čeština – řeč a jazyk* (Praha 1996, s. 200, následně i vydání z roku 2000) staví tvary *tři* a *třech*, *čtyř* a *čtyřech* prostě vedle sebe, chápe je tedy jako rovnocenné, neutrálně spisovné.

Pokud jde o lingvodidaktické zpracování deklinace základních číslovek *tři* a *čtyři*, je možné konstatovat, že je v tomto směru situace ve sledovaných učebnicích češtiny pro cizince až nečekaně uniformní. Vesměs se totiž uplatňuje konzervativní přístup autorů učebnic (dost možná i jejich neznalost změny v kodifikaci), neboť se ve všech učebnicích (s výjimkou **G** a **L**, která – byť je určena mírně pokročilým bohemistům – překvapivě skloňování základních číslovek neprobírá) uvádějí v genitivu výlučně podoby *tří*, resp. *čtyř*.

Tento fakt hodnotíme jako dosti překvapivý, neboť zvláště novější učební materiály usilují o dosažení prvku *mluvenosti*, o prezentaci tvarů pokud možno (spisovných) hovorových.<sup>155)</sup>



Domníváme se, že je z komunikačního hlediska žádoucí, aby byly v souvislosti s deklinací numerálií prezentovány jak tvary neutrální, tak hovorové. Lingvodidaktické

<sup>155)</sup> Ani oblast numerálií není prosta problémových jevů; připojíme proto alespoň některé z kritických postřehů. Kupř. **M** (s. 99) uvádí při deklinaci číslovek základních na prvním místě tvary *desíti/deseti* a *dvacíti/dvaceti*, což nepokládáme z hlediska frekvence těchto forem za optimální. V témže učebním materiálu se číslovka *sto* (s. 139) skloňuje za pomoci číslovky *jeden*: *jedno sto*, *jednoho sta* atd., což je v dnešní době již poněkud zastaralé. Výraz *všechn* (zájmeno vymezovací) se pokládá za číslovku neurčitou (s. 354) aj.

Určité potíže činí pravopis základní číslovky 21, resp. řadové číslovky 21.: namísto náležité podoby *jedenadvacet*, resp. *jedenadvacátý* (viz např. **B1**, s. 99) se někdy nesprávně uvádí tvary *jednadvacet*, resp. *jednadvacátý* – viz např. **F** (s. 264), **H** (s. 131), **N1** (s. 138); **D** (s. 98) připouští obě možnosti *jed(e)nadvacet*, resp. *jed(e)nadvacátý*.

V souvislosti s prezentací číslovek by bylo možné pojednat ještě o dalších problémových skutečnostech: málo pozornosti se věnuje např. číslovkám druhovým a souborovým, problematice skloňování číslovek s počítaným předmětem, desetinným číslem a procentům aj. Vyučující by si měl být rovněž vědom různých komunikačních aspektů, jež užití číslovek provázejí, viz blíže např. **M. HRDLÍČKA 2002c**.

situaci ve siere cestiny jako cizino jazyka by nepochybně velmi prospělo, kdyby se – míněno všeobecně – v oblasti domácí gramatiky zformoval jednotnější přístup k prezentaci mluvnické (ke stylové platnosti jednotlivých morfologických a syntaktických prostředků) současné spisovné češtiny.

## 8. Lingvodidaktická prezentace slovesných tříd

K lingvodidaktické prezentaci autosémantických sloves dochází ve sledovaných učebnicích češtiny pro cizince velmi brzy, zpravidla po probrání pomocného slovesa *být* (v učebnici **H** se přehled slovesných tříd objevuje již ve 2. lekci, s. 26n., dokonce dříve než paradigma tohoto slovesa, viz s. 28) a několika dalších základních gramatických jevů, mezi něž se zpravidla řadí demonstrativa, nominativ singuláru tvrdých a měkkých adjektiv, popř. základní číslovky *jeden, jedna, jedno*, jejichž prostřednictvím se v úvodní lekci učebnic češtiny pro cizince představuje gramatický rod v češtině a gramatická shoda.

Pokud jde o zastoupení slovesných tříd, v učebnicích dochází k účelné redukci jejich počtu i k jejich vnitřní strukturaci (viz dále). Ve sledovaných učebních materiálech je v tomto smyslu možné vysledovat dva základní přístupy k jejich zpracování, a sice:

- a) postupnou prezentaci jednotlivých slovesných tříd (v tomto případě se slovesa dělí většinou do čtyř skupin – na verba zakončená na *-at* (*dělat*), *-ovat* (*studovat*), *-it/-et/-ět* (*mluvit, myslet, vidět*) a dále na tzv. nepravidelná slovesa typu *číst, psát, pít, nést* aj., která mají společné osobní koncovky (tedy *-u, -eš, -e, -eme, -ete, -ou*), dochází však u nich v kmeni přítomném k hláskovým změnám (učebnice **G**, s. 40n., však vyčleňuje pouze tři slovesné třídy, a sice slovesa typu *dělat, bydlet* a *žít*, v rámci „třetí třídy“ pak autorka rozlišuje dvě podskupiny, slovesa typu *studovat* a *tisknout*, což nepokládáme za vhodné řešení);
- b) souborné zpracování slovesných tříd, čili probrání všech (zjednodušených) tříd, viz výše, v rámci jedné lekce.

S postupnou prezentací redukovaného počtu slovesných tříd se setkáváme celkem v pěti případech (**A, M, O1, CH1, E1**), s prezentací soubornou v ostatních učebních materiálech.

V případě postupné prezentace slovesných tříd často dochází k situaci, kdy jednotlivé slovesné třídy po sobě následují s minimálním časovým odstupem (vždy v rámci nové lekce). Z lingvodidaktického hlediska pokládáme tento přístup za vhodnější, neboť nabízí podstatně větší prostor a optimálnější podmínky pro náležité procvičení daných slovesných paradigmat (domníváme se, že je z komunikačního hlediska vhodné uvést ke každému ze čtyř základních schémat alespoň 10–15 případů nejfrekventovanějších sloves).

Kupř. v případě první slovesné třídy, kterou představují verba zakončená na *-at* (*dělat*), lze poukázat na některé odchylky, které činí cizincům potíže (např. v učebnici **J1**, s. 40, se objevuje sloveso *plavat*), a rovněž na případy častého směšování, resp. nerozlišování infinitivu sloves na *-at* a *-ovat*: jinojazyční mluvčí velmi často nesprávně tvoří indikativu přezentu sloves na *-ovat*: *studovám* (jako *dělám*) apod.

Probírají-li se všechny slovesné třídy komplexně (což pokládáme z pohledu zahraničních bohemistů za dosti náročné), mohou se podle našich poznatků objevit dva základní okruhy problémů.

Za prvé může dojít k lexikální přetíženosti příslušné lekce.

Jako názorný příklad může posloužit učebnice **J1**, s. 31n., která obsahuje v dané lekci 36 sloves: 27 lexémů je uvedeno v závěru lekce ve slovní zásobě, 3 slovesa slouží v gramatické části lekce jako vzor (*dělat, mluvit, studovat*), jako příklad jsou ve výkladu uvedena verba *prosit, děkovat, jíst, pít, stát* (čili dalších 5), navíc se ve cvičení 4a na s. 33 operuje se slovesem *poslouchat*, jež se v učebnici nevyskytuje v žádné z výše uvedených množin.

Podle našeho soudu je zřejmé, že se téměř čtyři desítky sloves po stránce formální i významové v rámci jedné lekce náležitě procvičit nemohou.

Za druhé může dojít k situaci, kdy jsou sice osobní koncovky sloves procvičeny relativně dostatečným způsobem, ovšem na úkor jejich velmi skromné, a tudíž nedostatečné exemplifikace.

Jako příklad můžeme uvést učebnici **N1**. Slovesné třídy jsou v ní komplexně uváděny již v první lekci (s. 32), přičemž v její první části (A) figurují (i ve cvičeních) pouze slovesa *dělat, studovat, bydlet, mluvit, rozumět* a *číst*. Posledně jmenovaný zástupce čtvrté, „nepravidelné“ slovesné třídy se ve cvičeních dokonce vůbec neobjevuje,<sup>156)</sup> což neumožňuje náležitě procvičit učivo. Tento fakt hodnotíme jako problematický.



Závěrem konstatujeme, že je podle našeho názoru vhodnější probírat čtyři základní „lingvodidaktické“ slovesné třídy (to znamená slovesa zakončená na *-at, -ovat, -it/-et/-ět* a tzv. slovesa nepravidelná, viz výše) postupně, tedy nikoli v rámci jedné lekce, protože tento přístup vytváří lepší možnosti pro jejich procvičení a formální osvojení a umožňuje předvést dostatečný počet frekventovaných verb.

## 9. Lingvodidaktická prezentace slovesného vidu

Slovesnému vidu věnujeme oproti ostatním gramatickým jevům více prostoru a pozornosti, neboť problematika aspektu patří ve výuce češtiny jako cizího jazyka k nejobtížnějším a nejproblematičtějším.

Lingvodidaktická náročnost této lexikálně-gramatické kategorie je dána jednak její mimořádně komplikovanou povahou, jejím značným rozsahem, bohatou členitostí

<sup>156)</sup> Rovněž v této oblasti nalézáme některé osobité přístupy, z nichž jmenujeme: učebnice **F** (s. 38n.) neuvádí v počáteční fázi výkladu infinitiv, což nepokládáme za vhodné. **M** při zpracování slovní zásoby uvádí nejprve slovesa, přičemž současně zmiňuje určité obtížné tvary (přičestí minulé, tvar imperativu atd.) – jde o vítanou pomoc, o níž se vyslovuje mimo jiné i J. HASIL (2002). **C** zpracovává slovesné třídy ve dvou fázích: nejdříve je dělí na tři základní skupiny (s. 29) podle zakončení třetí osoby plurálu indikativu přezentu (*-jí: dělat, rozumět; -í: mluvit, slyšet; -ou: pracovat, prominout*); to pokládáme za velmi problematické, srov. možnou konjugaci typu *oni rozumějí/rozumí; oni pracujou/pracují*, poté na s. 90n. uvádí další slovesa (*poslat, zvát, žít, mýt, klást, vézt*). Zmatečnou prezentaci osobních koncovek nalézáme např. v **K1** (s. 80), kde u sloves zakončených ve 3. os. sg. na *-í* (*vidět*) autorka uvádí ve 3. os. pl. ti koncovky: *vid-í/-ejí/-ějí*.



i specifičnosti (neexistence vidu v neslovanských jazycích),<sup>157)</sup> jednak některými dalšími faktory, mezi něž bychom zařadili způsob zpracování aspektu v českých gramatikách a zvláště pak jeho prezentaci v učebních materiálech češtiny pro cizince i následně ve výuce.

Je známou skutečností, že k nepříliš vhodné prezentaci aspektu nemalou měrou přispívá i jeho dosti rozšířená lingvodidaktická „démonizace“, tedy případy, kdy vyučující již v úvodu výkladu demotivuje jinojazyčné mluvčí tvrzením, že se slovesnému vidu nikdy dobře nenaučí, kdy se místo zdůraznění jeho nesporných kladů a předností (díky této kategorii může mít čeština velmi jednoduchý systém časů; aspekt navíc velmi sofistikovaně zachycuje děj na minimální ploše) přeceňuje jeho obtížnost, zbytečně se zveličuje nebezpečí a komunikační závažnost případných chyb apod.

Pokud jde o mluvnice českého jazyka tuzemské provenience, nebudeme zde zevrubně posuzovat kvalitu jejich výkladu slovesného vidu, omezíme se na konstatování, že je v nich daná problematika zpracována dostačujícím způsobem pro potřeby českých rodilých mluvčích (byť v žádné z nich nelze uvažovat o vyčerpávající úplnosti – zpravidla kupř. chybí důležitá informace o verbálních substantivech a adjektivech, resp. rezultativních pasivních adjektivech vznikajících adjektivizací přičestí trpného);<sup>158)</sup> ovšem pro potřeby prezentace češtiny jako cizího jazyka se stávající pojednání jeví jako vyhovující pouze částečně.

Slovesný vid je v našich gramatikách zachycen v základních rysech, je vystižena jeho podstata (např. Vl. Šmilauer 1972, s. 39, zdařile charakterizuje perfektiva slovy: „... u nedokonavých sloves si všímáme jen kvality děje, ne však jeho časového ohraničení; u dokonavých se naše pozornost soustřeďuje na jediný bod děje, ať už jde o děj skutečně okamžitý (střelí, bodne, skočí), neb o upření pozornosti k začátku děje (vyběhl, rozplakal se) neb ke konci děje (doběhl, vyplakal se), nebo že shrnujeme začátek i konec v jednotu (proběhl se = dlouho běžel, proplakala celou noc“), užití aspektu ale není představeno v celé pestré paletě nejrůznějších možností.<sup>159)</sup>

V těchto momentech spatřujeme zásadní potíže – u jinojazyčných mluvčích (s výjimkou Slovanů) totiž nelze spoléhat na jejich jazykové povědomí, na náležitou kvalitu jejich znalosti češtiny, na jejich jazykový cit.

<sup>157)</sup> B. PALEK (1989, s. 233) upozorňuje, že se v souvislosti se slovanskými jazyky uvažuje o vidu, zatímco „v neslovanských jazycích se mluví o aspektu, který je pojat obvykle šířeji: aspekt označuje relativní trvání nebo okamžitost na časové ose a to je zakotveno ve slovech nebo v konstrukcích. Relativností se míní: to, co je objektivně u jednoho slovesa trváním, může být u jiného slovesa okamžitostí a naopak. Mezi aspektové významy bývá zařazována také průběhovitost – neprůběhovitost (např. v angličtině) a řada dalších významů“. V naší práci však v souladu s českou lingvistickou tradicí užíváme oba výrazy jako synonymní.

<sup>158)</sup> Kupř. v Příruční mluvnici češtiny je tato pasáž zpracována v kapitole o slootovorbě (viz s. 148n., 172). Patří sem četné výpovědi typu *Vadilo mu neustálé přerušování filmu reklamou* (*He didn't like the constant interruptions of the film by advertisements*) x *Došlo k přerušování diplomatických styků mezi oběma zeměmi* (*Diplomatic relations between these countries have been suspended/interrupted*); *Ten přeložený text mi přinese v pondělí* (*Bring me the translated text on Monday*) x *Ten překládaný text je velmi zajímavý* (*The translated text/The text that is being translated is very interesting*).

<sup>159)</sup> Není proto divu, že kupř. mnozí čeští studenti – oboroví bohemisté – nejsou s to pojednat o problematice vidu na odpovídající úrovni obecně, natož pak z hlediska výuky našeho národního jazyka jako jazyka cílového (vycházíme ze zkušeností z výběrového semináře na FF UK „Didaktika češtiny jako cizího jazyka“). V této souvislosti opětovně vyvstává do popředí naléhavá potřeba vypracovat kvalitní mluvnici češtiny pro jinojazyčné mluvčí, mluvnici, která by v sobě harmonicky sladila prvky gramatiky lingvistické i pedagogické (srov. II. kap.).

V této kapitole se soustředíme na základní rysy a tendence zpracování slovesného vidu v učebnicích češtiny pro cizince a z toho vyvodíme důsledky metodického rázu.



Probíráme-li se naším vzorkem učebnic češtiny pro cizince, je možné konstatovat, že jejich autoři přistupují k prezentaci slovesného vidu poměrně dosti brzy, zhruba v první třetině výkladu gramatické látky (od tohoto trendu se odlišuje **CHI**, v níž se aspekt probírá až v poslední lekci prvního dílu).

Pokud jde o úroveň lingvodidaktické prezentace této slovesné kategorie, uvedeme typické případy jejího zpracování.

Za jeden ze základních negativních rysů považujeme **nevhodnou a zavádějící simplifikaci**, vyskytující se v různých podobách, která je jednou z hlavních příčin četných a obtížně odstranitelných nedostatků v ústním i písemném projevu jinojazyčných mluvčích.<sup>160</sup> Často dochází k mylnému ztotožnění nedokonavosti s násobeností, resp. dokonavosti s nenásobeností.

Pokud jde o přiblížení distribuce perfektivních a imperfektivních sloves, bývá poučení příliš obecné, povrchní, bez náležité specifikace a exemplifikace (srov. dále). V učebnicích se velmi často setkáváme s instrukcí (mnohdy jedinou), která charakterizuje rozdíl v jejich užití zhruba těmito slovy: pokud se děj opakuje, užije se sloveso nedokonavé, v opačném případě pak sloveso dokonavé.<sup>161</sup>

Např. v učebnici **I1** (s. 85) se v tomto smyslu uvádí: „*The infinitive of perfective verbs implies the result or the individual action.*“ Obdobně se vyjadřuje i **G** (s. 51) a **K1** (s. 164): „... *the act or activity is limited (perfective) or unlimited/repeated (imperfective).*“<sup>162</sup>

Při této příležitosti oceňujeme svým způsobem ojedinělé poučení, jež přináší **B1** (s. 444): upozorňuje totiž na důležitou skutečnost, že i dokonavá slovesa mohou vyjadřovat opakované děje (srov. také dále):

„*Pokaždé, když chci poslouchat hudbu, zapnu rádio.*“

*The perfective verbs can express REPEATED actions. Here, the forms [...] do NOT mean the future tense. They express a sort of 'general' tense.*“<sup>163</sup>

<sup>160</sup> K určité nezbytně nutné kvalitativní i kvantitativní redukci látky musí pochopitelně dojít, v tomto smyslu je nutno brát v úvahu mnohé relevantní faktory (úroveň jazykové, resp. komunikační kompetence mluvčích, jejich komunikační potřeby, cíle kurzu) a další podstatné okolnosti (mluvčí je filolog x ne-filolog, Slovan x Neslovan, dospělý x dítě apod.).

<sup>161</sup> Jde v podstatě o obdobu situace, kdy se při poučení o užití členu kupř. v angličtině uvádí, že je-li příslušný objekt znám (determinován), volíme člen určitý, je-li dotýčný referent neznámý, blíže neurčený, vybíráme člen neurčitý: podobné pravidlo vcelku dobře poslouží pro elementární „jazykové přežití“, avšak již pro mírně pokročilou znalost angličtiny se jeví jako naprosto nedostačující.

<sup>162</sup> V tomto případě poukazujeme na jistou nedůslednost výkladu: na s. 96 se prezentuje futurum imperfektivních sloves, pojednání o aspektu (a o příslušném pojmosloví) se ale objevuje až na s. 164.

<sup>163</sup> S odpovídající prezentací aspektu se dále setkáváme např. v **N1** (s. 127n.), **A** (s. 164) mimo jiné výstižně konstatuje: „... *They tell us whether this action is regular or repeated and habitual or whether it actually occurs at a given point of time; whether it indicates duration and progress or completion and result. The aspects represent the point of view from which the action is described.*“

Podobně prezentuje tuto slovesnou kategorii, resp. jednu z možností užití imperfektiv **H** (s. 153): „... *verbal aspect means the way in which you view the particular act or action. You may view it as ongoing, proceeding before your eyes, or as having been in progress at some time in the past, or due to proceed in the future*“, a přináší zdařile vypracovaný přehled užití nedokonavých a dokonavých sloves s anglickými paralelami.

Mezi další problematické případy patří dosti časté jednostranné (a tak nevhodné) poučení o užití imperfektiv v přítomnosti, kdy se vůbec neuvažuje o možném ději neaktuálním (kupř. učební materiál **I1**, s. 61, konstatuje: „*The present tense forms of the imperfective verbs express the present, the action that is just now.*“), nebo tvrzení (z komunikačního hlediska diskutní, viz dále): „*Imperfektivum označuje nedokončený děj; perfektivum označuje dokončený děj*“ (**CH1**, s. 117).

Dále je třeba připomenout některá **zpracování**, která pokládáme za **neúplná, zavádějící, nesprávná**. Učebnice **I1** např. uvádí, že jsou slovesa pohybu nedokonavá (s. 76), mylně tvrdí (tamtéž):

„*The verbs denoting motion are imperfective, but they have separate forms:*

<i>INDETERMINE</i>	<i>DETERMINE</i>	
<i>Chodit</i>	<i>jít</i>	<i>to go (on foot, to walk)</i>
<i>Jezdi</i>	<i>jet</i>	<i>to go (using any means of transport)</i>

*Indetermine verbs form compound future tense: budu chodit, budu jezdit, e.g.: Budu chodit do parku. I will go to the park. Často budeme jezdit do Prahy. We will often go to Prague.*

*The determine verbs have special forms how to express future. [...]*“

Adekvátní výklad slovesného vidu rovněž velmi komplikují některé **nesprávné příklady a neadekvátní jinojazyčné ekvivalenty**.

Ve francouzské mutaci učebnice **I1** se kromě jiného pojednává o významu budoucího a minulého času v češtině a o jejich francouzském protějšku (srov. **I2**, s. 85). V případě času budoucího se jako adekvátní paralela českého *udělám* uvádí nesprávně *je ferai*, které odpovídá spíše vyjádření *буду делать*, a rovněž *je vais faire*, jež ovšem vyjadřuje tzv. blízkou budoucnost, *future proche* (odpovídá zhruba českému *Jdu/Půjdu dělat*), s dovětkem „*accomplissement*“, tedy „dokončení, završení děje“, přičemž se vůbec nezmiňuje náležitý francouzský ekvivalent, *j'aurai fait* (tedy *future antérieur*), doslova „budu mít uděláno“ (srov. anglické *I will have done*).

Rovněž překlad minulého času je v dané učebnici neadekvátní: české vyjádření *dělal jsem* se chybně převádí pomocí složeného minulého času (*passé composé*) jako *j'ai fait*, nikoli odpovídajícím minulým časem průběhovým (*imparfait*): *je faisais* (srov. anglické *I was doing*); spojení *udělal jsem* se překládá francouzským *j'ai fait* (doslova „mám uděláno“), absentuje ovšem další vhodné řešení, a sice užití předminulého času (*plus-que-parfait*): *j'avais fait* – „měl jsem uděláno“ (ponecháváme stranou možné užití literárního času *passé simple* i běžně mluveného *passé surcomposé*).

Setkáváme se také s učebními materiály, které dostatečnou měrou **nepřihlízejí k výchozímu jazyku jinojazyčného mluvčího**. Kupř. učebnice **E3** určená rusky mluvícím prezentuje slovesný vid Slovanům tímž způsobem jako Neslovanům (srov. **E1** a **E2**), což nepokládáme za vhodné (podle našeho názoru je třeba respektovat specifika jednotlivých typů mluvčích, stupeň příbuznosti jazyka výchozího a cílového aj.).

Pokud jde o formální stránku prezentace aspektu, nejčastější problémy (netýká se učebnic **B1**, s. 233n., a **H**, s. 155n.) spatřujeme jak v mnohdy nedostatečném vysvětlení formálních relací mezi imperfektivy a perfektivy (v učebnicích obvykle chybí informace o gramatickém prefixu), kdy je potřeba upozornit na tři základní případy, a to a) na odvozování dokonavých sloves pomocí předpon (tzv. gramatických prefixů,

např. *dělat – udělat*, i předpon jiných, měnících sémantiku bázového verba, např. *dělat – předdělat*), b) na případy lišící se v kmeni (např. *koupit > kupovat*) a konečně c) na nepočtené dvojice, jež jsou supletivní (*brát – vzít; dít se – stát se* aj.), tak rovněž v nesprávné prezentaci vidových dvojic. Konstatujeme, že rozsah a závažnost pochybení je místy skutečně závažující (nejčastěji absentuje hojně užívané párové sloveso, popř. je uvedeno jiné, nemluvě o problémech se slovesy obouvidovými).

Uvedeme několik příkladů. Učebnice **K1** (s. 167) považuje za vidovou dvojici *začít – začnout, jíst – sníst* (chybí *najíst se*), sloveso *spát* (s. 82) prezentuje jako nepárové (nezmiňuje perfektivum *vyspat se*) aj. Podobně **C** neuvádí perfektivní protějšky např. ke slovesům *rozumět, věřit* (s. 35), *opakovat* (s. 46), *zpívat* (s. 132) atd. Celou sérii chybných příkladů (počítají se na desítky) nalézáme v **J3** (s. 164n.). Učebnice **M** (s. 253) uvádí jako základní téměř okazionální tvar *zamilovávat se*, nikoli *zamilovat se*, které se často cituje jako příklad perfektiva tantum. **L** na s. 109 zařazuje mezi perfektiva tantum sloveso *dovést (= umět)*, to se však na s. 140 označuje jako nedokonavé, atd.

Na druhé straně je třeba připomenout důkladný výklad významu slovesných prefixů v učebnicích **A**, **B1**, **L**, **N1**, **N2**, **O1** a z komunikačního hlediska relevantní informaci, že kategorie vidu není vlastní pouze slovesům, nýbrž také verbálním substantivům a adjektivům (**F** jako příklad uvádí přídavná jména typu *psaný x napsaný*, viz s. 273; **H**, s. 281, pak spojení typu *kupovaný chleba x koupený chleba, kradené věci x ukradené věci*; **N1**, s. 127, a **N3**, s. 654, prezentují verbální substantiva i adjektiva: *posílání x poslání; posílaný x poslaný*). **O1** (s. 313) jako jediná poukazuje na význam užití záporného imperativu typu *Nekupte to! You can't not buy it! / It would be foolish not to buy it!*, **L** (s. 88) v souvislosti s užitím zákazu u perfektiv informuje o možném odstínu varování, důrazného upozornění: *Verunko, nevyplaš tu veverku! Verunko, nešlápní na tu fialku!* (Viz také dále.)



Zhodnotíme-li lingvodidaktickou prezentaci aspektu v učebnicích češtiny pro cizince, můžeme konstatovat, že její úroveň není většinou uspokojivá. Jde totiž zpravidla o poučení dosti obecné a simplifikované (v některých případech dokonce nevhodné, zavádějící či chybné), bez náležité specifikace frekventovaných případů užití imperfektivních a perfektivních sloves. Značné nedostatky nalézáme i ve výkladu vidových dvojic.



Máme-li na zřeteli, aby jinojazyční mluvčí úspěšně zvladli kategorii slovesného vidu, je nutné, aby o něm bylo pojednáno přehledným, komplexním (poučení musí pokrýt celou škálu bázových případů) a srozumitelným způsobem s důrazem na maximální názornost a explicitnost výkladu (viz dále) i s ohledem na náležitou využitelnost prezentovaných lingvodidaktických poznatků a doporučení v komunikační praxi.<sup>164)</sup>

<sup>164)</sup> Podle našeho názoru je při výkladu vhodné zdůrazňovat, že neexistence této kategorie v četných jazycích neznamená, že by tyto jazykové kódy byly ve srovnání s češtinou méně vyspělé a propracované, že by tím utrpěly jejich vyjadřovací možnosti – naopak: náležitým překladem jednotlivých případů lze

Pokusíme se při této příležitosti uvést vybrané příklady užití imperfektivních a perfektivních sloves, které lze použít při výkladu tohoto jevu pro pokročilejší bohemisty (pro méně vyspělé mluvčí je možné z níže uvedených případů vybrat podle vlastního uvážení vyučujícího ty nejtypičtější).

Pro počáteční představu o povaze nedokonavých a dokonavých sloves se dobře osvědčuje příměr, s nímž přišli I. Poldauf a K. Šprunk (1968). Podle jejich názoru imperfektivní sloveso děj „filmuje“ (zaměřuje se na procesuální charakter děje, na jeho průběhovost, neukončenost, trvání, na směřování děje k dosažení jistého cíle – velmi dobře tu korespondují průběhové tvary sloves v angličtině, srov. *I was doing; I am doing; I have been doing; I will be doing*),<sup>165)</sup> zatímco perfektivní sloveso děj „fotografuje“ (děj je tak „shrnut“, „kondenzován“, završen, vyčerpán, časově ohraničen, dále už neprobíhá).

Rozdíl v prezentování děje lze jinojazyčnému mluvčímu názorně ukázat např. na následujících příkladech:

A. Odjíždíte na týdenní služební cestu a řeknete svému partnerovi: a) *Každý den ti budu psát dopis (I will write/I will be writing you (a letter) every day)*; b) *Každý den ti napíšu dopis (Every day I will write you a letter)*.

Kolik dopisů v tom kterém případě napíšete? V prvním případě nemusí být počet dopisů zřejmý, hovoříte o činnosti, nikoli o jejím rezultátu – je např. možné, že bude napsána pouze část jednoho dlouhého dopisu. Ve druhém případě však máte na mysli výsledek dané činnosti – napíšete jeden dopis denně.

B. Dotyční někomu oznamují: a) *Zítř odpoledne si koupíme televizi (We will buy/we're buying/we're going to buy a TV set tomorrow)*; b) *Zítř odpoledne budeme kupovat televizi (We will go/be shopping for a new TV set tomorrow)*.

Jak z výpovědí vyplývá, v první alternativě si jsou mluvčí jisti, že televizor koupí (mají už vybranou značku, akceptují cenu atd.), zatímco v druhém případě o výsledku nemluví, není zřejmé, zda se majiteli nového televizního přijímače skutečně stanou (je např. možné, že jej budou teprve vybírat).

C. Mluvčí vám sdělí: a) *Přeložila jsem ten text za týden (I have translated the text in a week)*; b) *Překládala jsem ten text týden (It took me a week to translate the text – tato varianta může být použita i v předchozím případě; I was/I have been translating the text for a week)*.

V první variantě dotyčná osoba konstatuje (prosté) vykonání děje v určitém časovém rámci (splnění cíle, úkolu apod.). Druhá výpověď ovšem nabízí více možných interpretací – mluvčí může s určitým úmyslem zdůrazňovat trvání děje (poukazem na časovou náročnost např. hodlá získat větší honorář). Může se ale rovněž stát, že jí jde o akcentování trvání děje a o jeho nedokončení aj.

Přejdeme nyní k vybraným báзовým případům užití aspektu – jednotlivé případy uplatnění nedokonavých a dokonavých sloves se místy mohou částečně překrývat a být

---

názorně dokumentovat, že i takové jazyky mohou podobné významy vcelku úspěšně ztvárnit, ovšem jiným způsobem, a to kombinací prostředků morfologických, syntaktických i lexikálních. V této souvislosti připomínáme známý Skaličkův výrok, že jazyky jsou různé pokusy o řešení téhož problému.

<sup>165)</sup> Ani tento přístup však nelze aplikovat automaticky: v učebnici **H** (s. 153) se kromě jiného uvádějí následující příklady: „*Zpíval při práci. He sang as he worked. Zpíval ve vaně. He used to sing in the bath.*“

poněkud schematické („školské“), z lingvodidaktického hlediska je to však do značné míry nevyhnutelné.

**Nedokonavá slovesa** (na rozdíl od perfektivních sloves nepříznaková) se v češtině užívají zejména v následujících situacích:

1. Vyjadřuje se jimi velmi často tzv. **aktuální přezens**, např. *Alena se dnes učí německy* (*Alena is learning German today*). Jde o typickou vlastnost imperfektiv, perfektiva tuto schopnost nemají, zachycují ukončení děje v minulosti a v budoucnosti.

2. Jak uvádí V. Mathesius (1947, s. 195), imperfektivní slovesa mohou plnit určitou **aktualizující roli** (jde o jistou „dramatickou aktualizaci“), kterou ilustruje následujícím příkladem: *Pamatuji se, že jsem mu tu knihu půjčil x půjčoval* (*I remember I lent him the book x I remember lending him the book; I see myself handing him the book*).

Mathesius provází příklad tímto komentářem (tamtéž): „*Toto půjčení knihy je však jednou pojato jako holá skutečnost patřící minulosti, po druhé však jako aktuální výjev z minulosti, který mluvčí takřka ještě vidí před očima.*“

3. Nedokonavých sloves se mnohdy užívá pro **vyjádření dějů neaktuálních** (časově nezařazených, neprobíhajících v okamžiku promluvy, viz rovněž dále) – poukazuje se tím na jejich obvyklost, pravidelnost aj., viz tyto příklady: *Alena se učí německy* (*Alena studies German*); *Když se učí, pije kávu* (*When he studies, he drinks coffee; He usually drinks coffee when/while studying*); *Ráda cestuje* (*She likes to travel*); atd.

4. Další jejich vlastností je vyjádření jisté **dovednosti, schopnosti**, např. *Mluvíme dobře francouzsky* (*We speak French well*); *Výborně vaří* (*She cooks wery well; She is a great cook*); aj.

Řekneme-li však kupř. *Přeloží / Překládá i obtížné texty*, máme v prvním případě na zřeteli především určitou schopnost dotyčné osoby (*He can even translate difficult professional texts*), kdežto druhá možnost poukazuje spíše na **uzuální charakter příslušného děje** (*He even translates difficult professional texts*).

5. Pomocí nedokonavého slovesa se vyjadřuje **záměr, cíl, úmysl** – viz výpovědi typu *Bratr hledá (= chce najít) větší byt* (*My brother has been looking for a bigger flat*).

6. Imperfektivum v kombinaci s perfektivem zachycuje **průsečík dějů, protnutí jednoho děje druhým** – děj znázorněný slovesem nedokonavým právě probíhá, děj vyjádřený slovesem dokonavým do něj vstupuje (přerušuje ho): *Když jsem se díval na televizi, zazvonil telefon* (*While I was watching TV, the phone rang*).

7. Prostřednictvím nedokonavých sloves se zachycují **paralelní děje**, a to v minulosti, v přítomnosti i v budoucnosti, např.: *Když jsem snídal, poslouchal jsem rádio* (*When I was having breakfast, I was listening to the radio*).

Naopak užitím sloves dokonavých se vyjádří posloupnost po sobě jdoucích ukončených dějů, např. *Dopil kávu, zaplatil, oblékl si kabát a odešel* (*He finished his coffee, paid his bill, put his coat on and left*).

8. Nedokonavé sloveso líčí **děj rozvláčný, pomalý** (v těchto případech lze mnohdy doplnit adverbium *douho* nebo *pomalu*), kupř. *Každé ráno vstávám v 7 hodin* (*I get up at 7 o'clock every day*).

Párové perfektivum by naopak implikovalo děj spíše rychlý, dynamický, realizovaný v kratším časovém úseku: *Každý den vstanu v 7 hodin, nasnídám se a pospíchám na autobus* (*Every day I get up at 7 o'clock, have a breakfast and hurry to catch the bus/hurry to the bus stop*). Srovnej též obdobný případ: *Budu na tebe čekat před fakul-*

rou x rockam na tebe před fakultou (I will be waiting for you in front of the Faculty x I will wait for you in front of the Faculty).

9. Je známou (a pro rodilé mluvčí samozřejmou) skutečností, že se v běžném hovoru mnohdy užívá imperfektiv i pro **vyjádření dějů ukončených**,<sup>166)</sup> kdy je **výsledek zřejmý z kontextu, ze situace** (odtud jejich nepříznačkovost), viz např. výpověď *Ten obraz maloval slavný malíř* (That picture was drawn by a famous painter).

Velmi často jde o **případy zjišťování autorství**, srov. vyjádření typu *Kdo psal ten dopis?* (Who wrote that letter?); *Kdo šil ty šaty?* (Who made that dress?) apod.

Je třeba si však uvědomit, že obsahuje-li výpověď jistou **specifikaci děje**, je nutné užít slovesa dokonavého: *Kdo tak krásně napsal ten dopis?* (Who wrote such a beautiful letter?).

10. Imperfektiva se často užívají<sup>167)</sup> při **vyjádření zákazu** (záporný imperativ), mluvčí totiž zpravidla požaduje, aby zákaz platil stále (popř. dlouho). Naopak v **rozkazech** (kladný imperativ) dominují slovesa perfektivní (mluvčí požaduje dosažení rezultátu děje), viz výpovědi typu *Neříkej to!* (Don't say it!) x *Řekni to!* (Say it!); *Nekupuj to!* (Don't buy it!) x *Kup to!* (Buy it!); aj.

Jde ovšem pouze o tendenci, byť dosti výraznou, nikoli o pravidlo s absolutní platností.

V následující výpovědi signalizuje perfektivum požadavek docílení požadovaného stavu a imperfektivum následně obrací pozornost ke způsobu realizace děje: *Přelož ten text, ale překládej ho pečlivě!* (Translate the text, but translate it with care!).

11. Jiná je situace, v níž jde o vyjádření **výzvy** (užívá se nedokonavé sloveso): *Pozor, nevyhazuj ty knihy!* (Careful/Wait, don't throw those books away!). V podobných případech se jedná o ukončení, event. o přerušování již probíhající akce (viz M. Šára a kol. 2001).

Má-li ovšem mluvčí v úmyslu vyjádřit **varování**, užije slovesa dokonavého: *Pozor, nevyhod' ty knihy!* (Be careful not to throw those books away!). V takovém případě nežádoucí aktivita doposud nenastala (srov. analogické případy jako *Pozor, nespadni do té jámy!* (Careful/Watch out, don't fall into that ditch!), *Pozor, neřízni se o ten nůž!* (Be careful, don't cut yourself with that knife!) apod.

12. Nedokonavá slovesa mohou naznačovat, že si mluvčí **není** nebo **nemusí být jist výsledkem** (úspěšným završením) **děje**, srov. např. konstatování *Zítřka dělám zkoušku z morfologie* (I (will) take/I am taking/I have a morphology exam tomorrow).

13. Imperfektiva mohou zachycovat **rozložitelnost, rozčlenitelnost činnosti na jisté části, fáze**: *Budete si brát ještě něco k jídlu?* (Will you be having anything else to eat?).

<sup>166)</sup> V Příruční mluvnici češtiny (s. 318) se v této souvislosti poznamenává: „Nedokonavá slovesa – imperfektiva – vyjadřují volný vztah k završenosti děje, umožňují vyjádřit členění děje, mají obecnější platnost než slovesa dokonavá. [...] Z toho plyne možnost použít jich i v situacích, kdy je evidentně děj završen a komunikační důraz je na jiné složce děje, např. na původci, místě a jiných okolnostech.“

<sup>167)</sup> Jejich distribuce je ovšem nepoměrně bohatší: může se jimi vyjadřovat netrpělivá pobídka (*Tak skákej! – Come on – jump! Jump now!*), požadavek opakované realizace děje (*Z tábora nám piš! – Write us from the camp!*), napomenutí (*No tak dávej přece pozor! – Come on – pay attention!*) apod. Specifické je rovněž užití negace u některých perfektiv s významem „nezbývá než danou aktivitu uskutečnit“, viz případy typu *No nekup to za tak skvělou cenu! – It would be foolish not to buy it for such a great price! You can't not buy it for such a great price!*; *No nedej mu v takové chvíli pár facek! – Wouldn't you slap him in such a situation? How can you not to slap him in such a situation?* apod.

Užití perfektiva by naopak pojímalo příslušnou akci jako celek, akci jako takovou: *Vezmete si ještě něco k jídlu?* (*Will you have anything else to eat?*). (Viz blíže M. Šára a kol. 2001.)

14. Nedokonavých sloves se užívá po **fázových slovesech začít – začínat, přestat – přestávat**: *Začíná psát* (*She starts to write/writing*); *Přestává pršet* (*It stops raining*) atd.; naopak perfektiva se uplatňují po **časové spojce až**: *Až napíšu úkol, půjdu ven* (*When/After I finish my homework, I will go out*).

15. S imperfektivy se často setkáváme, ptáme-li se na **nějakou zkušenost**: *Četl jsi (někdy) Kunderu?* (*Have you ever read (any) Kundera/any book by Kundera?*); *Pil jsi (někdy) ledové víno?* (*Have you ever tried/tasted ice wine?*). Avšak i v tomto případě povaha řady jevů vyžaduje užití perfektiv: *Už ses s ním někdy setkal?* (*Have you ever met him?*); *Navštívil jsi někdy Prahu?* (*Have you ever visited Prague/been to Prague?*) apod.

Pokud jde o užití **sloves perfektivních**, lze – kromě výše uvedených případů – uvažovat ještě o následujících situacích:

- A. Perfektiva vyjadřují **děj nechtěný, spontánní, samovolný**, srov. výpovědi jako *Tady vždycky uklouznu a upadnu* (*I always slip and fall down here*); *Pokaždé když ji uvidím, zčervenám* (*Everytime I see her, I blush/I turn red*); *Vždycky když ho potká, naštvě se* (*Everytime he sees/meets him, he gets angry/upset*).
- B. Dokonavých sloves se rovněž užívá pro vyjádření kontextově vázané **neschopnosti, nezpůsobivosti**, viz četné výpovědi typu *Bez slovníku nic nepřeložit* (*He can never translate anything without a dictionary*); *Sama si nic neuvaří* (*She cannot cook*); *Neumí si ani uklidit* (*He cannot even clean up for himself*).
- C. Další možné užití dokonavých sloves přibližuje I. Poldauf a K. Šprunk (1968, s. 214) slovy: „*Když jsou ve větě vyjádřeny okolnosti, které se opakují, vyjadřuje se děj, který se dostavuje v každém jednotlivém případě, jako děj jeden (sloveso dokonavé), třebaš při více případech se také dostaví víckrát. Nejčastěji je to při větách s kdykoli nebo pokaždé, když: Kdykoli potřebuju světlo, otočím vypínačem. Pokaždé když se ptal, odpověděl jsem mu.*“ V této souvislosti lze uvažovat i o uplatnění distributiv (posbírat, pootvírat, pozamykat aj.).



Lingvodidaktická problematika prezentace slovesného vidu v oblasti češtiny jako cizího jazyka je velmi složitá a vyžaduje pro potřeby jinojazyčných bohemistů další podrobnější zpracování. Vítaným přínosem zcela jistě budou i poznatky z korpusového zpracování našeho národního jazyka.<sup>168)</sup>

## 10. Zpracování rozkazovacího způsobu v učebnicích češtiny pro cizince

Náležité zvládnutí imperativu je z komunikačního hlediska dosti důležité, protože jeho užití je, zejména v podmínkách běžné každodenní komunikace, velmi frekventované.

Podle našich zkušeností se jeví jako optimální zařadit tuto slovesnou kategorii po probrání čtyř základních slovesných tříd (viz výše), neboť při tradičním „učebnico-

<sup>168)</sup> V současnosti se např. stále častěji setkáváme s výpověďmi jako *Nebudu tam trefit*; *Budeme se soustředit* aj.



osoby plurálu indikativu přítomnosti. Je rovněž vhodné (ve sledovaných učebnicích k tomu ostatně ve většině případů dochází – kromě **J1**, s. 168n., a **II**, s. 114n.) prezentovat imperativ společně s vokativem; rozkazovací způsob může též vystupovat jako vhodný prostředek k procvičování vidových dvojic, resp. k tvoření rozkazů a zákazů typu *Řekni to!* x *Neříkej to!* apod.

V našem vzorku učebnic češtiny pro cizince se také v tomto smyslu imperativ probírá, s jeho brzkým začleněním (avšak až po přehledu slovesných tříd) přichází pouze **L** (s. 30); na druhé straně jej zařazuje **K1** až do předposlední lekce. Určitou zvláštností je způsob prezentace rozkazovacího způsobu v učebnici **O1**, kde v podstatě nenalzáme samostatný výklad, formy rozkazovacího způsobu se uvádějí průběžně s indikativem přítomnosti (určité obtížnější případy, např. monoftongizaci diftongu *ou*, nalezneme zájemce ve slovníku, srov. např. **O2**, s. 42, výrazy *koupit – kup*, *kouřit – kuř*).

Ani v případě lingvodidaktické prezentace imperativu se ve vybraných učebnicích pro jinojazyčné mluvčí neseťkáváme vždy s adekvátním výkladem. V této souvislosti přiblížíme nejčastější problematické případy.

Z komunikačního hlediska postrádáme ve většině učebnic jakoukoli zmínku o možném konkurenčním vyjádření rozkazovacího způsobu (viz poznámku č. 56 na s. 30). Pouze **O1** (s. 137) upozorňuje, že funkci imperativu (důrazného, striktního) může plnit infinitiv; **D** (s. 129) připomíná analytický imperativ (*Račte si sednout!*), v tomto případě bychom dali přednost (s náležitým poučením o adekvátnosti užívání) frekventovanějším spojením typu *Koukej si sednout!* aj. Pro pokročilejší zahraniční bohemisty by byl rovněž žádoucí propracovanější výklad o jednotlivých významových odstínech užití imperativu (rozkaz, varování, pobídka, rada, povel, zákaz, napomenutí, výtka aj.).

U rozkazovacího způsobu pokládáme za užitečné připomenout rovněž užití a tvoření opisného způsobu vyjádření imperativu (*Řekni mu, aby to udělal/ ať to udělá/ že to musí udělat*), což v učebnicích češtiny pro cizince nebývá samozřejmostí.

Zásadní problém spočívá v neuspokojivém zpracování rozdílu mezi koncovkami *-i*, *-eme*, *-ete* (užívají se, je-li kmen přítomný zakončen na konsonant *-l*, *-ž*, *-č*, *-ř*, např. *kreslí, kresleme, kreslete; lži, lžeme, lžete; tančí, tančeme, tančete; otevři, otevřeme, otevřete*) a *-i*, *-ěme*, *-ěte* (připojují se ke konsonantům *-d*, *-t*, *-n*, *-b*, *-p*, *-v*, *-m*, např. *odejdi, odejděme, odejděte; čti, čtěme, čtěte; vypni, vypněme, vypněte; spi, spěme, spěte; pozvi, pozvěme, pozvěte; vezmi, vezměme, vezměte*). Oba způsoby totiž mnohdy nejsou v učebních materiálech odlišeny, což pokládáme za velmi problematické (neadekvátní výklad se může stát příčinou četných chyb).

Z hlediska výkladu tvoření imperativu v učebnicích češtiny pro cizince rovněž postrádáme upozornění, že jen původní (delší) spisovné tvary 3. os. plurálu indikativu přítomnosti sloves typu *sázet* (*oni rozumějí*, nikoli *rozumí*; *oni se vracejí*, nikoli *vrací*) jsou východiskem pro vytvoření náležitého tvaru imperativu. Tím se předejde četným chybným případům (viz možné defektní podoby imperativu typu *rozum*, *vrac se* aj.).

S neodlišováním užití výše uvedených osobních koncovek se setkáváme např. v **II** (s. 114), **D** (s. 128n.), **G** (s. 107), **L** (s. 30), **K1** (s. 248; v tabulce není uveden ani jediný případ na užití koncovek *-i*, *-eme*, *-ete*). Učebnice **A** na rozdíl mezi výše uvedenými koncovkami sice upozorňuje, ovšem velmi pozdě – až v závěrečném přehledu grama-

uky (s. 422), navíc opomíjí učitelský materiál N1, resp. N3 (s. 598).

Do této oblasti lze přiřadit ještě některé další problémy formálního rázu.

Někteří autoři (kupř. **K1**) opomíjejí vyložit tvoření imperativu od kmene přítomného zakončeného na souhlásku *-d, -t, -n*, resp. palatalizaci těchto konsonantů, srov. *jed', jedme, jedte; vrať, vraťme, vraťte; zapomeň, zapomeňme, zapomeňte*. Jindy (např. **D**, s. 129) se uvádějí méně užívané případy dublet (např. *zavřte* vedle *zavřete*) a naopak se ve sledovaných učebnicích na frekventované případy variant neupozorňuje (např. *hraj/hrej, nech/nechej, nalij/nalej* apod.). V učebnici **L** (s. 30) není mezi nepravidelnostmi uvedeno sloveso *jít*, v gramatickém přehledu (s. 127) pak nacházíme pouze tvar *jdi* (forma *pojď* je vynechána); v témže učebním materiálu na s. 30 prezentuje autorka málo frekventovaný imperativ slovesa *vědět* – *věz*; v tomto smyslu pokládáme za užitečnější zařadit do výkladu častěji užívaná slovesa *povědět* – *pověz* a *odpovědět* – *odpověz*.

V učebnici **K1** je u slovesa *jít* uveden imperativ *jdi, jděte/běž, běžte*, tj. od slovesa *jít* a *běžet* (s. 248), forma *pojď, pojdte* je uvedena zvlášť jako výjimka: *Remember an exception*. V téže učebnici (s. 248) je mezi nepravidelnými slovesy uvedeno verbum *psát* – *piš* (patrně z důvodu krácení), na stejné straně je ovšem totéž sloveso prezentováno jako vzorové.

Jako případ nevhodné prezentace imperativu uvádíme jeho zpracování v učebnici **CH1** (s. 104): lingvodidaktické zpracování nedoprovází výklad (a překlad uváděných příkladů), absentují příklady nepravidelného imperativu frekventovaných sloves (sloveso *pospíšet si* nadto figuruje mezi vzorovými verby), přehled tvoření imperativu je neúplný (v závěru chybí ve výčtu konsonant *-č*):

### „§ 63 IMPERATIV:

*Mluvit; oni mluví: MLUV! (Mluvme!) MLUVTE! Ať mluví! Ať mluví!*

- 1. Pamatuj na změnu:**
- |                     |   |
|---------------------|---|
| <i>á &gt; a</i>     | <i>vrátit – VRAŤ!</i>                       |
| <i>ou &gt; u</i>    | <i>koupit – KUP!</i>                        |
| <i>í &gt; i (ě)</i> | <i>řít – ŘÍŤ!; pospíšet si – POSPĚŠ SI!</i> |
- Pamatuj na háček u Ď, Ť, Ň:**
- |  |                                  |
|--|----------------------------------|
|  | <i>vrať mi to! vraťte mi to!</i> |
|  | <i>porad' mi! poradte mi!</i>    |
|  | <i>vyplň to! vyplňte to!</i>     |

*Opakovat; oni opakují: Opakuj! (Opakujme!) Opakujte! Ať opakuje! Ať opakují! Vstávat; oni vstávají: Vstávej! (Vstávejme!) Vstávejte! Ať vstává! Ať vstávají! Číst; oni čtou: Čti! (Čtěme!) Čtěte! Ať čte! Ať čtou! Poslat; oni pošlou: Pošli! (Pošleme!) Pošlete! Ať pošle! Ať pošlou!*

*Pamatuj: po skupině konsonantů má imperativ koncovky -i, (-ěme), -ěte; (někdy -eme, -ete po l, ž, ř).“*

Naše další výtku se týká nevhodně (nejasně) formulovaných lingvodidaktických instrukcí.

Např. v učebnici **I1** (s. 115) se konstatuje, že se zákaz (negativní imperativ) tvoří obvykle od sloves imperfektivních („*Negative imperative forms are usually formed only from the imperfective verbs...*“), ovšem ve francouzské mutaci **I2** (s. 115) nachá-

... jen sloves (coz je vtzem chybne, viz vyse).

V jiných případech poučení buď chybí (srov. např. **G** a výše), nebo je neúplné, či není dostatečně explicitní, např. učebnice **K1** (s. 248) náležitě neinformuje o principech užití perfektivních a imperfektivních sloves při tvoření rozkazu, resp. zákazu, uvádí pouze následující příklad: „*Make orders*“

*Example: nedělat oběd/udělat oběd – Nedělej oběd, ale udělej jenom sendvič.*“

Vidíme se v souvislosti s imperativem rovněž nezabývá učebnice **G** (s. 109) a přináší mimo jiné následující nevhodný příklad: *přijď – nepřijď* (užití tohoto tvaru je řídké).

Pozitivní příklady nacházíme v souvislosti s prezentací imperativu poměrně zřídka. Odkazujeme na učebnice **B1** (s. 81–82) a **H** (s. 206–209). Jako jedna z mála upozorňuje na důležitost výslovnosti pro odlišení indikativu a imperativu (*čtete x čtěte*) učebnice **A** (s. 120); o tvoření rozkazu (dominantní užití perfektiv) a zákazu (převaha imperfektiv) vhodně instruuje **M** (s. 318) a **H** (s. 208).

V učebnici **H** se na s. 208 mimo jiné konstatuje: „*What about aspects in commands? Positive commands are based on perfective verbs – they seek to get something done. [...] However, if a positive command seeks to get someone to continue with an act begun, or about to be begun, then the imperfective is used, as in **myj** and **dělejme**. [...] If you give a negative command you may be seeking to prevent something happening that is not yet happening; or to stop something happening that is already going on; or to issue a warning against an untoward event.*“



Kvalita lingvodidaktického výkladu užití a hlavně tvoření rozkazovacího způsobu v učebnicích češtiny pro cizince je v řadě případů nedostatečná. Autoři učebních materiálů by měli věnovat větší pozornost jak prezentaci konkurenčních způsobů užití imperativu, tak jeho formální stránce (zejména odlišení užití koncovek *-i*, *-eme*, *-ete* a *-i*, *-ěme*, *-ěte*).

## 11. Lingvodidaktická prezentace českých předložek

Již v úvodu pojednání o zpracování prepozic českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince bychom chtěli zdůraznit jejich značnou řečovou frekvenci (Fr. Čermák 1996 uvádí, že každým desátým slovem v českém komunikátu je předložka) a důležitou roli tohoto slovního druhu z komunikačního hlediska – jejich funkcí je zprostředkování vztahu dominujícího slovesného a jmenného významu s dominovaným významem jmenným (viz Mluvnice češtiny 2).<sup>169)</sup>

Velmi vysoký je tedy jak řečový výskyt předložek (primární prepozice *na* patří k nejfrekventovanějším českým lexémům vůbec, objevuje se v absolutním pořadí na šesté pozici, předložka *do* zaujímá místo čtrnácté, viz J. Jelínek – J. V. Bečka – M. Těšitelová 1961, s. 101; srov. rovněž Fr. Čermák – M. Křen a kol. 2004), tak také

<sup>169)</sup> O. ULÍČNÝ (1984) v této souvislosti poznamenává, že jde v podstatě o „meziložky“.

500 předložek sekundárních, přičemž jejich počet neustále roste<sup>171)</sup> (viz L. Kroupová 1985; V. Vlková 1988 aj.).

Poměrně malá pozornost věnovaná předložkám z hlediska lingvistického a zejména lingvodidaktického pak spolu s dalšími faktory<sup>172)</sup> způsobuje, že jsou české předložky zahraničními bohemisty (a to jak začátečníky, tak pokročilými – toto hodnocení se s rostoucí úrovní znalosti českého jazyka nemění) pokládány spolu s aspektem za nejobtížnější partii české gramatiky vůbec (viz M. Hrdlička 2000).

Stávající způsob prezentace předložek v učebnicích češtiny pro cizince je výslednicí působení několika faktorů. Jednou z klíčových složek, jež má na koncepci jejich zpracování bezprostřední a v podstatě rozhodující vliv, je podoba zpracování české deklinace (viz 3. podkapitolu V. kap.), v níž dnes výrazně dominuje tzv. horizontální pojetí – tedy postupné probírání jednotlivých pádů.

Probíráme-li se zkoumanými učebními materiály, dospějeme k následujícím obecnějším závěrům:

1. Prepozicím bývá zpravidla věnován jen dosti omezený a podle našeho názoru neadekvátní prostor. Ve většině případů (kromě **A**, **B1**, **N1–N3**), zejména v tzv. komunikačně orientovaných materiálech, jsou předložky pojímány jako jev do značné míry okrajový. Fundovaný a náležitě komunikačně orientovaný popis systému českých předložek tak obvykle chybí, autoři se omezují na kusou a mezerovitou informaci, jejíž lingvodidaktická hodnota je z pohledu komunikační metody mnohdy nedostatečná.

2. Za jeden ze základních aktuálních problémů pokládáme výrazný, ba dominující formální (tedy nikoli sémanticky orientovaný) přístup k popisu a prezentaci prepozic, který je podle našeho soudu způsoben především horizontálním zpracováním české deklinace (srov. výše). V učebnicích převažuje orientace na formální stránku tohoto slovního druhu, předložky jsou v zásadě probírány (pouze) v souvislosti s pádem, s nímž se pojí (a který je právě v té které lekci prezentován), tedy mnohdy bez dosta-

<sup>170)</sup> Registr primárních předložek představuje L. KROUPOVÁ (1985, s. 28): do této množiny spadají prepozice *bez(e)*, *do*, *k* (*ke*, *ku*), *na*, *nad(e)*, *o*, *ob*, *od(e)*, *po*, *pod(e)*, *pro*, *před(e)*, *přes(e)*, *při*, *s(e)*, *u*, *v(e)*, *z(e)*, *za*. Autorka vymezuje tři základní kritéria odlišující primární předložky od sekundárních – jsou jimi a) korespondence primárních prepozic s předložkovými předponami (s výjimkou „k“), b) jednoslabičnost (odhlížíme-li od vokalizace předložek) a c) uzavřenost řady primárních předložek.

<sup>171)</sup> V jazyce dlouhodobě dochází k nárůstu předložkových konstrukcí, které nahrazují méně konkrétní spojení s bezpředložkovými pády; v posledních desetiletích tak v češtině dynamicky roste počet a diferenciací prepozic sekundárních (ty na rozdíl od prepozic primárních příslušný vztah nejen naznačují, ale též pojmenovávají, mají často pouze jediný specifický význam), užívají se především v odborném stylu a v publicistice.

Původně řídilo sloveso v jazyce výraz samo, bez „asistence“ předložky, pády samy měly konkrétní významy. K. HAUSENBLAS (1958, s. 18) k tomu uvádí: „Historicky měly pravděpodobně všechny nepřímé pády [...] sémantický obsah, později však byl u některých z nich tento sémantický obsah v různé míře zatlačen do pozadí syntaktickou úlohou pádu.“

Primární prepozice se tedy začaly k pádům připojovat až s určitým odstupem, a to pro vyjádření různých významů a významových odstínů (viz M. HRDLIČKA 2000).

<sup>172)</sup> Vedle již naznačeného velkého množství českých předložek lze v této souvislosti zmínit jejich značnou kontextovou synonymii (srov. např. časové prepozice *za+G*, *při+L*, *o+L*, *během+G* aj.), jejich možnou různou stylovou platnost (srov. prepozice *k x vůči*, *kvůli*, *pro x skrz* apod.), značnou roli zde sehrává rovněž negativní transfer (zvláště ze slovanských jazyků) i možné odlišné pojmání a jazykové zachycení „stavu světa“ v jednotlivých jazycích (viz M. HRDLIČKA 2000).

sémantickým celkům.<sup>173)</sup>

Tato „formalistická“ koncepce se v úvodních lekcích některých učebnic (viz např. **G**) s různou intenzitou částečně kříží s určitými prvky komunikační povahy: kvůli elementárnímu dorozumění v českém jazyce je totiž nezbytné (vyžadují to komunikační potřeby jinojazyčných mluvčích) již v úvodu uvádět rovněž některé bázevé frekventované prepozice (především s významem místním), jež se pojí s jiným pádem než s akuzativem, který bývá v počátečních lekcích většinou prezentován přednostně.

Vedle hojně užívaných předložek vyžadujících akuzativní vazbu (např. *na, pro, přes* aj.) se tedy paralelně objevují i určité prepozice pojící se s genitivem (především předložka *z*) a s lokálem (prepozice *na* a *v*), srov. výpovědi typu *Jsem z Belgie; Ted' bydlím v Praze; Studuju češtinu na fakultě* apod. Lze tedy konstatovat, že v případě lingvodidaktické prezentace prepozic dochází v úvodních pasážích učebnic k určité oscilaci mezi přístupem formálním a komunikačním (výklad pádů je v počátcích), v další fázi prezentace prepozic však dochází k významnému posilování zřetele formálního.

3. Z pohledu komunikační metody (viz IV. kap.) se jeví jako závažný problém opomíjení řečové dimenze při zpracování předložek (viz též VI. kap.) – v učebních materiálech chybí k užití jednotlivých prepozic komentář, což se jeví jako podstatný nedostatek zejména u předložek synonymních (viz M. Hrdlička 2000), jinojazyčný mluvčí není poučen o pravidlech a okolnostech výběru té které prepozice.

V některých případech je absence lingvodidaktické instrukce pro výběr adekvátní prepozice do určité míry zdařile suplována uváděním typických případů užití dané předložky. Takový přístup je ovšem podle našeho mínění pouze provizorním řešením. Vhodně formulované lingvodidaktické mluvnické pravidlo (viz VI. kap.) nebo vystižení určité tendence v distribuci předložek úspěšně nahrazuje často rozsáhlý, monotónní a svou povahou nekreativní dril.

Např. učebnice **CH1** (s. 50–51) nabízí neúměrně rozsáhlou sérii případů (jde celkem o 166 spojení) užití předložkových spojení s významem místním (*v + L, na + L*), mimo jiné *Kuvajt – v Kuvajtu, polévka – v polévce, Benešov – v Benešově, svetr – ve svetru, řízek – v řízku; hrad – na hradě, stroj – na stroji, Island – na Islandu, koncert – na koncertu, penze – na penzi* atd. Domníváme se, že se v tomto a v podobných případech jedná o nepříliš účelnou kumulaci příkladů; nelze totiž obecně předpokládat, že si cizinec odvodí určité spolehlivě fungující řečové pravidlo sám (o distribuci těchto prepozic viz blíže M. Hrdlička 2000).

<sup>173)</sup> Přístup zohledňující sémantickou stránku prepozic nevychází pouze z „významu“ předložky, ale často především z jejího okolí, tedy ze sémantiky výrazu dominujícího i/nebo dominovaného. Pro určité zjednodušení někdy uvažujeme o „významu předložek“ (o předložkách místních, časových aj.), nikoli vždy o „předložkových spojeních s významem místním, časovým“ apod.

Nejpropracovanější členění prepozic do sémantických celků přináší L. KROUPOVÁ (1985) – rozlišuje předložky s významem a) místním, b) časovým, c) příčinným, důvodovým a důsledkovým, d) účelovým, e) přípustkovým, f) podmínkovým, g) prostředkovým a způsobovým, h) zřetelovým, ch) zastoupení a náhrady, i) újmy a prospěchu, j) exkluze, k) inkluze, l) připojení, m) vymezení, ohraničení, n) původce, o) přímého určení, p) identifikace, kvalifikace a r) poseze (držení).

Lingvodidaktické probírání předložek podle jejich sémantiky se nám jeví jako vhodné a efektivní – je totiž přehledné, systematické, relativně úplné, vytváří prostor pro podrobnější rozpracování příslušného významového celku, nabízí možnost uvést popř. možné konkurence různých realizací téhož významového (funkčního) rysu (pád předložkový – bezpředložkový; nominální vyjádření s prepozicí – vedlejší věta).

Učebnice N2 systematicky probírá různé komunikační situace (*Jak děkujeme, Jak vyjadřujeme souhlas, překvapení* atd.), v jejichž rámci mimo jiné probírá konkurenční způsoby vyjádření příčiny (s. 431):

**„Jak vyjadřujeme příčinu**

- |  |  |
|--|--|
| 1. Spojky <i>protože, jelikož, poněvadž</i>      | <i>Mám hlad, protože jsem od rána nejedl.</i>                  |
| 2. Předložka <i>pro + A</i>                      | <i>Zavřeli ho pro krádež.</i>                                  |
| 3. Předložka <i>na + A</i>                       | <i>Zemřel na infarkt.</i>                                      |
| 4. Předložka <i>z + G</i>                        | <i>Udělal to z lásky.</i>                                      |
| 5. Předložka <i>od + G</i>                       | <i>Bolí mě ruce od práce.</i>                                  |
| 6. Sekundární předložky <i>díky + D</i>          | <i>Díky operaci se jeho stav zlepšil.</i>                      |
| <i>kvůli + D</i>                                 | <i>Nešli ven kvůli silnému větru.</i>                          |
| <i>vzhledem k + D</i>                            | <i>Vzhledem k počasí nejedu na hory.</i>                       |
| 7. Instrumentál                                  | <i>Plakala radostí.</i>  |
| 8. Složený spojovací výraz <i>kvůli tomu, že</i> | <i>Kvůli tomu, že neudělal zkoušku, nejede s námi na hory.</i> |
| 9. Výrazy <i>neboť, vždyť, totiž</i>             | <i>Pojedeme tam, vždyť nás čekají.“</i>                        |

Zaměříme se podrobněji na předložková spojení s významem příčiny (ADV Caus). Výše uvedený přehled je jistě cenný<sup>174)</sup> (spojení *pro krádež* bychom v něm nahradili frekventovanějším vyjádřením *za krádež*; nesměšovali bychom příslovečné určení příčiny a důvodu se zřetelem – viz sekundární prepozici *vzhledem k*), podobné zpracování je v učebnicích češtiny pro cizince spíše výjimkou. Jeho určitý nedostatek ovšem spatřujeme v tom, že neposkytuje cizinci spolehlivou lingvodidaktickou instrukci, kdy kterých prepozic užít (a v kterých případech dát např. přednost bezpředložkovému instrumentálu – srov. výpovědi typu *Samou radostí ho objala*). Vyjádření příčiny prostřednictvím prepozic je totiž celá řada (v naší monografii, viz M. Hrdlička 2000, uvádíme na s. 114n. bez nároku na úplnost celkem 17 prepozic primárních a 18 sekundárních)<sup>175)</sup> a bez náležitého komentáře se v nich (týká se to hlavně předložek primárních) jinojazyčný mluvčí nedokáže náležitě orientovat.

Je proto zapotřebí – byť v redukované podobě – jinojazyčnému mluvčímu naznačit vybrané relevantní faktory, které se na výběru příslušné prepozice podílejí. V případě užití předložek s významem příčiny proto doporučujeme zmínit alespoň prepozici *pro + Ak*, která často ztvárňuje příčinu vnější (viz případy typu *Soudní řízení bylo zastaveno pro nedostatek důkazů; Rozešli se pro jediné slovo*), a předložku *z + G*, jež vyjadřuje příčinu vnitřní vyplývající z agentu (*Udělal to z neopatrnosti / z žárlivosti / z nepozornosti* apod.). Prepozice *při + L* oproti tomu vyjadřuje příčinu (v širokém slova

<sup>174)</sup> Upozorňujeme pouze na nedostatek terminologické povahy: zatímco v prvním bodě se objevuje termín *spojky* (mělo by se specifikovat, zda jde o konjunkce souřadící nebo podřadící), v závěrečném případě (9.) *výrazy*.

<sup>175)</sup> Pro ilustraci hojnosti možných vyjádření zde uvádíme jejich výčet: *od+G, pro+Ak, z+G, k+D, na+Ak, na+L, nad+I, o+L, po+L, pod+I, před+Ak, při+L, s+I, u+G, v+L, za+Ak, za+I; díky+D, chybou+G, kvůli+D, na následky+G, následkem+G, na žádost+G, pod tlakem+G, (pod) vlivem+G, pro nedostatek+G, působením+G, skrz+Ak, v důsledku+G, ve věci+G, vinou+G, vzhledem k+D, zásluhou+G, z důvodu+G, z podnětu+G.*

smyslu) s následkem, který je mluvčímu předkládán jako logický důvod (viz Mluvnice češtiny 3), jako zákonité vyústění určitého děje/stavu (srov. např. *Při jeho prchlivé povaze se není čemu divit; Při tolika starostech na to snadno zapomene; Při tak hustém provozu dojde snadno k nehodě*); předložka *za* + *Ak* uvozuje následek ve formě ocenění nebo trestu (*Pochválili ho za dobře vykonanou práci; Dostala odměnu za mimořádný výkon x Udělili mu pokutu za nepřiměřenou rychlost; Potrestali ho za krádež*). (Viz blíže M. Hrdlička 2000.)<sup>176)</sup>

4. Dalším sporným bodem zpracování předložek v učebnicích češtiny pro cizince bývá nedostatečné množství uváděných příkladů nebo příklady nereprezentativní, problematické, zavádějící.

V učebních materiálech např. běžně dochází ke směšování významu lokálního a účelového (viz např. **K1**, s. 58) nebo někdy též k neodlišování předmětu vyjádřeného předložkovou konstrukcí od příslovečných významů (účelových, příčinných a jiných), což je podle našeho názoru nežádoucí. Takový přístup nalézáme např. u autorů W. R. a Z. Lee (1990, s. 37) – prezentují některé prepozice, které mohou být užity s akuzativem, přičemž uvádějí následující příklady: „*Jdu na koncert (poštu, přednášku). Dávám klobouk na hlavu. Píšu slovo na papír. Dívám se na děvčátko.*“

V prvních třech výpovědích je předložka *na* užito ve významu příslovečném (jde o adverbialé účelu a místa), čtvrtá výpověď však do schématu nezapadá, neboť se jedná o frekventovanou objektovou vazbu slovesa *dívat se*.

Poměrně častým jevem bývá rovněž nesprávné uvádění slovesné reky – míníme tím případy, kdy se v učebnici mylně konstatuje, že se určité sloveso pojí vždy jen s jedním pádem a s jednou prepozicí.

Např. v učebnici **E2** (s. 255) jsou v příslušné pasáži uváděna vybraná slovesa „*toujours suivis du locatif*“, tedy „pojící se vždy s lokálem“ – figurují tam verba a předložky *diskutovat o, mluvit o, ptát se po, spočítat v* aj. Problémů je zde v tomto smyslu hned několik: kupř. sloveso *ptát se* se váže spíše s genitivem a akuzativem (viz valenci *někdo se ptá někoho (G) na něco (Ak)*), vazba se šestým pádem s předložkou *po* je řidší. Kromě toho může výše uvedená formulace u cizince vzbuzovat dojem, že po těchto slovesech nemůže stát jméno v jiném pádě než právě v uvedeném, což je pochopitelně nesprávné – např. sloveso *mluvit* může prostřednictvím jiných pádů vyjadřovat četné okolnostní významy, srov. vyjádření typu *mluvit bez přípravy (G), ke studentům (D), na mikrofon/na někoho (Ak), s přítelem (I)* atd.

Jindy bývá problematická reprezentativnost uváděných příkladů. Např. učebnice **G** (s. 133) prezentuje jako příklad spojení „*Přišli o deváté (hodině)*“, **D** (s. 48) uvádí jako typický případ výskytu předložky *při* + *L* archaické spojení „*Sedí při okně*“. V případě prepozice *po* + *L* (tamtéž) sice správně zmiňuje její dimenzi časovou („*Po obědě spí*“), nikoli však už lokální (např. *Prochází se rád po parku*).

5. Značným nedostatkem také bývá prezentace příkladů (včetně jinojazyčných ekvivalentů) nepřehledných, neúplných. Např. učebnice **E2** na s. 138 uvádí předložku

---

<sup>176)</sup> Podobných doporučení je možné nalézt více, viz např. užití předložkových spojení s významem účelu, s významem časovým a místním (M. HRDLIČKA 2000, 2001b).

*k(e)* pojící se s dativem (*k, ke = chez*), na s. 141 se objevuje přehled českých prepozic s tímto pádem, kde se však jako francouzský ekvivalent předložky *k* uvádějí výrazy *vers* a *pour*, nikoli dříve zmíněný protějšek *chez*. V téže publikaci (s. 328) pak autoři prezentují prepozice pojící se s jedním pádem. Je mezi nimi uvedena i předložka *po* (mimořádně bez francouzského ekvivalentu), a to i přes to, že je tatáž předložka náležitě uváděna na předchozí straně ve spojení s akuzativem a s lokálem.<sup>177)</sup>



Relační charakter prepozic, významová (nikoli formální) vázanost předložek na pádový systém, jejich valence, význam i sémanticky orientovaný přístup v rovině teoretické výrazně kontrastuje s často vyhraněně formalistickým přístupem zpracování prepozic v učebnicích češtiny pro cizince. Předložkám je ve většině materiálů věnována nedostatečná pozornost, zpravidla absentuje popis jejich systému i řečového užití, nejsou probírány po významových celcích (tento přístup pokládáme za efektivnější pro jeho přehlednost, systémovost, systematickosti, relativní úplnost), nedostatky jsou v jejich adekvátní exemplifikaci, jelikož v učebnicích neřídka figurují výčty nereprezentativní, neúplné, matoucí.

## 12. Lingvodidaktické zpracování spojek

Slovním druhem, u kterého se ještě zastavíme, jsou konjunkce. V souvislosti s jejich prezentací v učebnicích češtiny pro cizince je možné konstatovat, že podobně jako tomu bylo u většiny předchozích sledovaných gramatických kategorií a jevů, je i v případě lingvodidaktického zpracování spojek třeba zaměřit se na určité problémové skutečnosti.

Prezentace spojek ve sledovaných učebních materiálech je bezpochyby ovlivněna poměrně malou pozorností (viz dále), již autoři učebnic věnují skladbě (srov. IV. kap.). Je známou skutečností, že je syntaxi v porovnání s morfológií vyhrazen omezenější prostor (toto konstatování se netýká pouze způsobu prezentace spojek, ale také výkladu slovosledu v češtině aj.).

Analyzujeme-li většinu učebnic češtiny pro jinojazyčné mluvčí, dospějeme k názoru, že ve většině z nich je skladba chápána pouze jako určitá „gramatická nadstavba“ k jejímuž zařazení lze přistoupit až po získání dostatečné znalosti základů (morfológičeských a lexikálních) českého jazyka. Mezi tvarosloví a skladbu je v učebních materiálech kladen zřetelný předěl, probírání syntaxe je mnohdy neprávem odsouváno, což z komunikační perspektivy přináší negativní důsledky.

Soustavně a na odpovídající úrovni se spojkám věnují obě učebnice staršího datu (**A**, **B1**), zejména v **B1** jsou konjunkce zařazovány již velmi brzy. Vyzdvihujeme jejich podrobné a instruktivní shrnutí na s. 504n., v němž autoři uvádějí určitou českou spojku

<sup>177)</sup> K této prezentaci máme ještě další kritickou připomínku: v souvislosti s předložkou *po* je jednak zmíněno pouze minimum jejích významů, jednak je uváděn nepřesně její směrový význam „kam?“ = v spojení „až po krk“ neoznačuje tato prepozice směr, nýbrž mezní hranici, limit („až kam, až do jak míry, kolik“).



její cizojazyčný ekvivalent, eventuální synonymum (připojují rovněž možné konkurenční vyjádření, jeho frekvenci a stylovou platnost, což je z komunikačního hlediska velmi cenné) a příklad užití.

Tento slovní druh je z lingvodidaktické perspektivy vhodně uváděn rovněž v učebnici **N3** (s. 710n.) i v materiálech **O1** a **H**. V ostatních učebnicích se vedle zdařilých pasáží mnohdy setkáváme též s některými problematickými momenty.

Z pohledu moderně pojímané komunikační metody se jako podstatný nedostatek jeví již výše zmíněná malá pozornost, kterou spojkám autoři učebnic věnují. V mnohých případech (viz např. **F**, s. 275) se kupř. neodděluje (a dostatečně podrobně neprobírá) souvětí souřadné (přehled možných relací mezi hlavními větami) a podřadné (neuvádí se úplný přehled druhů vedlejších vět a reprezentativní výčet spojovacích výrazů, viz dále) stejně jako případy hypotaktického a parataktického spojování vět-ných členů. Za zdařilou považujeme prezentaci v učebnici **M** (s. 502).

Závažným problémem je podle našeho názoru rovněž skutečnost, že se konjunkce zpravidla neprobírají systematicky (podle typu syntaktického vztahu, podle druhů vedlejších vět, např. spojovací výrazy místní, časové, příčinné, podmínkové, přípustkové apod.) a že v učebnicích nebývá prezentován relativně úplný výčet frekventovaných spojek.

Např. učebnice **I1** (s. 221) uplatňuje při probírání souvětí podřadného přílišnou redukci látky, uvádí pouze neúplný výčet spojek, nikoli přehled vedlejších vět, jež spojky připojují k větě řídící. Představuje totiž následující spojovací výrazy: *že, aby, jak, zatímco, jestliže, kdyby, ačkoli, jakkoli, než*. Již na první pohled je patrné, že je podobný přehled naprosto nedostatečný: chybí v něm mimo jiné frekventované spojky časové (*když, až, hned jak, jakmile, dokud* aj.), podmínkové (*jestli, když, pokud, -li*), přípustkové (*i když, přestože, třebaže*) atd.

V témže učebním materiálu (s. 145) se při probírání způsobů vyjádření reálné podmínky uvádějí toliko méně frekventované konjunkce *jestliže* a *-li*<sup>178</sup>) (výhrady máme kromě jiného i vůči přednostnímu zařazení prézentu), čímž se nevytváří náležitý prostor pro prezentaci synonymních spojovacích prostředků: „*Jestliže mám čas, jdu do kina. If I have time, I go to the cinema. / Jestliže bude dnes odpoledne hezky, půjdu na Vyšehrad. If the weather is nice this afternoon, I will go to Vyšehrad. / Bude-li hezky, půjdeme ven. If the weather is nice, we will go out.*“

Dalším obecně rozšířeným nedostatkem je časté přednostní zařazování spojek knižní povahy (viz dále), minimální, ev. nulová informace o stylové platnosti spojovacích výrazů a o jejich sekundárních funkcích.

Kupř. v učebnici **M** (s. 488) se mezi základními časovými spojkami objevuje konjunkce knižní povahy *sotvaže* („*Sotvaže vstal, zazvonil telefon*“), přičemž ve výčtu absentují některé spojky s vysokou četností výskytu – např. složený spojovací výraz *hned jak, jen co* aj. Na téže straně pak autoři uvádějí spojky přípustkové a na první místo zařazují méně frekventovanou spojku *ačkoliv* apod.

Učebnice **L** na s. 117 jako jedna z mála přehledně prezentuje relace mezi větami hlavními, jako spojky souřadící s významem slučovacím jsou v ní však zastoupeny pouze spojky *a, i, nebo, ani*, nadto je uveden jen jediný příklad užití spojky *a*: *přestože*

---

<sup>178)</sup> Učebnice **D** (s. 22) naopak přináší informaci o možném užití infinitivní podmínkové konstrukce typu *Mít čas, napsal bych román; Nebýt toho, šla bych domů*.

daná učebnice není určena začátečníkům, jinojazyčný mluvčí v ní např. nenalézá žádné poučení o rozdílu mezi parataktickými slučovacími spojkami *a* a *i* (srov. spojení typu *otec a matka*; *otec i matka*), dále o možnosti užití spojky *a* ve funkci odporovací konjunkce *ale* (např. *Poctivě se připravoval, a/a přesto/a stejně neuspěl*), o možném užití konjunkce *nebo* ve významu vylučovacím (např. *Půjdeš ven, nebo zůstaneš doma?*), o diferenci mezi opakovaným a jednorázovým užitím spojky *ani* (srov. např. výpovědi typu *Nechci pivo ani víno* – *Nechci ani pivo, ani víno* apod.).

Také ve sféře lingvodidaktického zpracování spojek se v učebnicích češtiny pro cizince setkáváme s poměrně početnými chybami.

K četnému porušení pravopisné normy v interpunkci (neopodstatněné psaní čárky) dochází např. v učebnici **D** – viz např. s. 22, 35, 93 a jiné: „*Že jsi chytrý kluk, a dobrý student.*“; „*Do té nové restaurace, vedle pošty.*“; „*A já si dám řízek, s bramborovým salátem.*“ Jinde naopak interpunkční znaménko chybí, viz např. s. 103: „*Ona nerada čeká a tak musím spěchat.*“ (poměr důsledkový) [...] „*Pojedeš tramvají nebo taxíkem?*“ (poměr vylučovací).

Obdobně je tomu i v učebnici **C** (na s. 26 a jinde): „*2. Vladimír má pokoj s Milošem, a Hana s Evou.*“

Velké problémy rovněž činí správné užití, resp. neužití čárky po slučovacím spojení *ani*. Zatímco např. učebnice **B1** (s. 112) čárky neužívá („*Tady nemají ani teplý ani studený nápoje*“), některé jiné (kupř. **K1**, s. 247) ji v podobných případech začleňují „*Nechci ani kávu, ani čaj.*“

Zavádějící poučení o významu časové a podmínkové spojky *když* přináší **J1** (s. 147). Autorky tvrdí, že spojka *když* má v préteritu a v přítomnosti význam časový (*when*) a v přítomnosti a budoucnosti význam podmínkový: *if*, tedy *jestli*: „*Když means when in the past tense and present, with the present and future tense když means if. Když bylo špatné počasí, byli jsme doma. Když je špatné počasí, jsme doma. Když bude špatné počasí, budeme doma.*“ Jak známo, tato konjunkce může mít v závislosti na kontextu význam jak časový (ve všech časových dimenzích), tak rovněž podmínkový.

Učebnice **II** (s. 196) dále pokládá spojku *vždyť* za adverbium<sup>179)</sup> („*Můžeme to udělat, vždyť to není tak těžké*“); **F** (s. 275) nesprávně ztotožňuje význam spojek *kdykoliv* a *vždycky* atd.



V lingvodidaktické prezentaci spojek v učebnicích češtiny pro cizince se odráží malá pozornost věnovaná autory české skladbě. Z komunikačního hlediska pokládáme za vhodné představit v učebních materiálech relativně úplné soubory frekventovaných konjunkcí podle vztahů, které vyjadřují nebo naznačují, spolu s naznačenou stylovou platností, s konkurenčními prostředky (srov. výpovědi typu *Udělal to pro peníze/aby měli peníze*) a s četností výskytu a poskytnout jinojazyčnému mluvčímu náležitou informaci o vztazích mezi větami hlavními a vedlejšími v souvětí souřadném i podřadném (i mezi větnými členy navzájem) a o formálním vyjádření těchto relací.

<sup>179)</sup> Ve sledovaných učebních materiálech se s určitými problémy terminologického rázu setkáváme i v jiné souvislosti: např. v pracovním sešitě **J2** autorka opakovaně zaměňuje pádovou a osobní koncovku za sufix, viz chybné pokyny ke cvičením na s. 12 (cv. 7), 43 (cv. 4a), 63 (cv. 8).