

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**Pedagogická gramatika a výuka češtiny jako cizího  
jazyka**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. Daniela Virtelová**

*Učitelství českého jazyka pro střední školy*

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

**Plzeň 2018**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 30. 6. 2018

.....  
vlastnoruční podpis

Děkuji panu docentu Hrdličkovi za cenné rady a připomínky. Děkuji svým kolegům za to, že si našli čas na vyplnění dotazníku a podělili se se mnou o své zkušenosti. A v neposlední řadě děkuji své rodině za materiální a psychickou podporu během studia.

## Obsah

1.	ÚVOD.....	1
2.	LINGVISTICKÁ GRAMATIKA.....	3
2.1.	DRUHY GRAMATIK.....	3
3.	PEDAGOGICKÁ (DIDAKTICKÁ) GRAMATIKA.....	5
3.1.	MÍSTO GRAMATIKY VE VYBRANÝCH VYUČOVACÍCH METODÁCH.....	8
3.1.1.	METODA GRAMATICKO-PŘEKLADOVÁ.....	8
3.1.2.	METODA PŘÍMÁ.....	9
3.1.3.	METODA AUDIOORÁLNÍ.....	10
3.1.4.	METODA KOMUNIKAČNÍ.....	11
4.	SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY (SERR).....	13
4.1.	STUPNĚ ZNALOSTÍ PODLE SERR.....	13
4.2.	GRAMATIKA PRO ÚROVEŇ B1.....	15
4.2.1.	DEKLINACE SUBSTANTIV NA ÚROVNI B1.....	15
4.2.2.	ASPEKT NA ÚROVNI B1.....	16
5.	ZPRACOVÁNÍ DEKLINAČNÍCH PARADIGMAT SUBSTANTIV A ASPEKTU....	17
5.1.	DEKLINACE SUBSTANTIV.....	17
5.2.	ASPEKT.....	22
6.	LINGVODIDAKTICKÁ ANALÝZA UČEBNIC.....	26
6.1.	KRITÉRIA HODNOCENÍ.....	27
6.2.	MLUVÍME ČESKY.....	28
6.2.1.	MLUVÍME ČESKY – DEKLINACE SUBSTANTIV.....	29
6.2.2.	MLUVÍME ČESKY – ASPEKT.....	30
6.3.	UČÍME SE ČESKY.....	31
6.3.1.	UČÍME SE ČESKY – DEKLINACE SUBSTANTIV.....	32
6.3.2.	UČÍME SE ČESKY – ASPEKT.....	33
6.4.	COMMUNICATIVE CZECH (INTERMEDIATE CZECH).....	34
6.4.1.	COMMUNICATIVE CZECH (INTERMEDIATE CZECH) – DEKLINACE SUBSTANTIV.....	35
6.4.2.	COMMUNICATIVE CZECH (INTERMEDIATE CZECH) - ASPEKT.....	36
6.5.	ČESKY KROK ZA KROKEM 2.....	37
6.5.1.	ČESKY KROK ZA KROKEM 2 – DEKLINACE SUBSTANTIV.....	37
6.5.2.	ČESKY KROK ZA KROKEM 2 – ASPEKT.....	40

6.6.	BASIC CZECH II. a III.....	41
6.6.1.	BASIC CZECH II. a III. – DEKLINACE SUBSTANTIV .....	42
6.6.2.	BASIC CZECH II. a III. – ASPEKT .....	44
6.7.	ČEŠTINA PRO CIZINCE: ÚROVEŇ B1 .....	45
6.7.1.	ČEŠTINA PRO CIZINCE: ÚROVEŇ B1 – DEKLINACE SUBSTANTIV ....	45
6.7.2.	ČEŠTINA PRO CIZINCE: ÚROVEŇ B1 – ASPEKT.....	47
6.8.	ČESKY, PROSÍM III. ....	48
6.8.1.	ČESKY, PROSÍM III. – DEKLINACE SUBSTANTIV.....	50
6.8.2.	ČESKY, PROSÍM III. – ASPEKT .....	52
6.9.	SHRNUTÍ.....	53
7.	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ .....	58
7.1.	SHRNUTÍ .....	66
8.	LINGVODODAKTICKÁ DOPORUČENÍ.....	67
9.	ZÁVĚR .....	70
10.	RESUMÉ .....	71
11.	ZDROJE.....	72
12.	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....	76
13.	PŘÍLOHY .....	77

# 1. ÚVOD

Tato diplomová práce si klade za cíl přiblížit způsob, jakým je zpracována lingvodidaktická problematika deklinace substantiv a aspekt v učebnicích češtiny pro cizince pro úroveň B1. Deklinace a vid jsou pro cizojazyčné mluvčí, jak jsme se přesvědčili i při své dosavadní praxi, jedny z nejtěžších gramatických jevů při studiu českého jazyka. Chceme svou prací přispět k tomu, aby studium těchto dvou kategorií bylo pro studenty méně náročným, že srovnáme způsoby, jak autoři učebnic deklinaci a vid prezentují a procvičují, a tím, že doporučíme přístupy, které považujeme za nejvhodnější.

V teoretické části diplomové práce bude naším cílem vyložit pojmy lingvistická a pedagogická gramatika, pojednat o druzích lingvistické gramatiky a úkolech gramatiky pedagogické. Klademe si také za cíl nastínit postavení gramatiky v nejvýznamnějších vyučovacích metodách. V současné době je autory učebnic upřednostňována metoda komunikační, ovšem vedl k ní dlouholetý vývoj.

Dále bychom chtěli pojednat o *Společném evropském referenčním rámci* (2002, dále jen SERR), neboť je to stěžejní dokument pro tvorbu učebnic české i zahraniční provenience. SERR definuje 6 úrovní jazyka. Deskriptory jednotlivých úrovní popisují, co je vhodné na každé z nich do učebnic zahrnout. SERR se soustředí na popis všech základních řečových dovedností (mluvení, čtení s porozuměním, poslech, psaní).

V praktické části naší práce budeme zkoumat, kterou koncepci při výkladu deklinace substantiv autoři učebnic volí, zda horizontální, či vertikální, a volí-li prezentaci lineárním způsobem, bude nás zajímat, která substantiva jsou vyložena vertikálně (jsou-li nějaká). Dále budeme posuzovat lingvodidaktickou prezentaci deklinace substantiv z hlediska dichotomií indukce–dedukce, onomaziologie–sémaziologie a preskripce–deskripce a také to, zda je pozornost věnována i funkčnímu tvarosloví. Stěžejní pozornost budeme věnovat lokálu plurálu, neboť ho považujeme za obtížný pád z hlediska formálního (alternace, dubletní tvary). Okrajově nás bude zajímat i skloňování ostatních slovních druhů.

U vidu si budeme všimnout především lingvodidaktického přístupu k prezentaci a nácviku jeho funkční a formální stránky. Výklad aspektu dále ohodnotíme z pohledu indukce–dedukce, onomaziologie–sémaziologie.

Informace zjištěné výzkumem srovnáme s dotazníkem určeným učitelům češtiny pro cizince. Bude nás zajímat, zda učitelé volí stejné přístupu jako autoři učebnic. Na závěr budeme formulovat lingvodidaktická doporučení, která vyplynou z tohoto výzkumu.

## 2. LINGVISTICKÁ GRAMATIKA

Podstatou gramatiky (mluvnice) byl v minulosti popis a studium latinského jazyka. Tradičně je gramatika chápána jako nadmnožina morfologie (tvarosloví) a syntaxe (skladby). Saussure mluví o sepětí s lexikologií; Chomsky naopak gramatiku „zužuje“ na syntax. (F. Čermák, 2011, s. 130)

Také J. Černý (1998, s. 102) zmiňuje dělení gramatiky na morfologii a syntax a připomíná termín „morfosyntax“, který ovšem chápe jako moderní název pro gramatiku. Upozorňuje také na úzkou provázanost těchto disciplín: „*při popisu slovních tvarů se obvykle nevyhneme zmínce o jejich větné funkci a naopak. Proto má dělení gramatiky na morfologii a syntax jisté hranice a provádí se spíše z praktických důvodů pedagogických.*“ (J. Černý 1998, s. 102) Zabýváme-li se morfologií, máme na mysli jednotlivé výrazy a jejich členění do morfémů (neboli stavbu slov). Studujeme-li syntax, jde nám o stavbu věty a její realizaci ve výpovědi. (J. Černý 1998, s. 101–102)

V dnešním pojetí je gramatika nejčastěji považována za „*soubor pravidel, kterými se řídí výstavba jednotlivých tvarů nebo celých vět nějakého konkrétního jazyka, nejčastěji takový soubor pravidel, který má knižní podobu*“ (J. Černý 1998, s. 101). Ve Widdowsonově pojetí se v gramatice rozlišuje aplikace mluvnických pravidel (úzus) a uplatnění těchto pravidel v konkrétní komunikační situaci (užití), což je příznačné pro moderní koncepci vyučování jinojazyčného kódu (M. Hrdlička 2009, s. 29).

### 2.1. DRUHY GRAMATIK

Čermák (2011, s. 131–132) dělí gramatiku podle následujících hledisek: v závislosti na **obsahu** rozlišuje gramatiku **performační (gramatika textu)**,<sup>1</sup> soustředující se na užití gramatiky v rovině *parole*, a **systémovou**, která monitoruje systém, tedy strukturu jazyka – *langue*, bez funkčního zaměření.

Z hlediska **časového** ji dělí na **diachronní (historickou)**, jež sleduje stav jazyka v časovém úseku (v případě češtiny je jedním takovým úsekem např. staročeština), přičemž pro každé období je třeba mít další popis, jenž má za úkol gramatika **synchronní**.

---

<sup>1</sup>Hrdlička (2009, s. 29) operuje i s termínem *korpusová*.



Z pohledu **jazykového** podle Čermáka existuje gramatika **univerzální** – ta není mluvnicí v pravém slova smyslu; „jde o předpokládaný soubor principů společný všem jazykům“ (Čermák, s. 131), **teoretická** (popisuje obecné kategorie, jež nejsou vázány na jeden jazyk, **kontrastivní (konfrontační)**<sup>2</sup>, zjišťující shody a rozdíly v systému dvou a více jazyků, a **jednojazykovou**, která charakterizuje projevy jednoho konkrétního jazyka (M. Hrdlička 2009, s. 30).

Vymezujeme-li **cíl** popisu, rozlišujeme jednak gramatiku **preskriptivní (normativní)** – soustřeďuje pozornost na uzuální jevy v jazyce, jednak **deskriptivní** – „realisticky popisuje vše, co v jazyce je“ (F. Čermák 2011, s. 132), tedy skutečný stav jazyka.

Z pohledu **formy a funkce** dělí Čermák mluvnicí na **onomaziologickou (nociální, funkční)** a **sémaziologickou**. Onomaziologická pracuje s významovými jednotkami, k nimž přiřazuje útvary formální. Sémaziologická postupuje opačným směrem.

Máme-li na mysli **východisko**, můžeme podle Čermáka mluvnicí dělit na **strukturní** (zaměřuje se na popis vztahů mezi jazykovými znaky a jejich funkcemi v systémových i textových strukturách), **systémovou (systémickou)**, jež se opírá o paradigmatické vztahy v systému a funkci, dále pak **generativní (transformační)**, která z konečné množiny prvků vytváří nekonečné množství vět pomocí formálních pravidel, **stratifikační** (hierarchicky popisuje jazykové roviny) a konečně **funkčně-generativní**, nahlížející na jazyk funkčně.

Rozdílné přístupy k mluvnicí se odráží i ve způsobech prezentace gramatického učiva v učebnicích češtiny pro cizince. V naší diplomové práci nás bude zajímat především to, jaký postoj zaujímají tvůrci učebnic k dichotomiím **deskripce–preskripce** a **sémaziologie–onomaziologie**, neboť při zpracování mluvnického pravidla v učebnicích češtiny pro cizince hrají tyto protiklady velkou roli. (M. Hrdlička 2009, s.129–131)

---

<sup>2</sup>M. Hrdlička (2009, s. 18) používá navíc výraz *srovnávací*.

### 3. PEDAGOGICKÁ (DIDAKTICKÁ) GRAMATIKA

Mnozí teoretikové se zabývají otázkou, jak pedagogickou gramatiku definovat. Dirven (1990) ji chápe jako popis či prezentaci cizího jazyka; jejím cílem je podpora a vedení při procesu nabývání cílového jazykového kódu. Zahrnuje tedy gramatiku jako prezentaci, gramatiku jako proces nabývání cizího jazyka a také gramatiku jako součást komunikační kompetence. Oproti gramatice pedagogické staví gramatiku deskriptivní (lingvistickou).

Liší se také názory na to, jaký pojem používat. Hrdlička (2016, s. 26–37) považuje pojmenování *pedagogická gramatika* za zavádějící, neboť pedagogika se ve své podstatě zabývá výchovou a jejími principy; oproti ní *se didaktika zabývá teorií vyučování, zkoumá podstatu, cíle, obsah, prostředky výuky* (tamtéž), má tedy užší záběr. S tímto názorem souhlasíme, pro potřeby této práce budeme však používat pojem pedagogická, neboť ho používá většina autorů, ze kterých jsme čerpali.

Choděra (2006, s. 43–46) se zabýval pojetím didaktiky cizích jazyků jako aplikované lingvistiky. Podle něj didaktika cizích jazyků aplikací lingvistiky skutečně je, neboť beze zbytku lingvistická hlediska zahrnuje. Není však podle něj ve své podstatě lingvistickou, ale pedagogickou disciplínou, protože pedagogické znaky v ní převažují. Spolupracuje s textovou lingvistikou, pragmalingvistikou, sociolingvistikou a psycholingvistikou.

Mezi hlavní úkoly pedagogické gramatiky patří (D. Newby 2015, 13–34):

- a) nastavení **gramatických cílů** (pro kurz, učební jednotku atd.),
- b) upřesnění **gramatických pravidel** a jejich zpřístupnění pro studenty (vysvětlením, doložením na příkladech atd.),
- c) nastavení **cílů pro specifické cvičení a aktivity**,
- d) **metodologie** – sestavování a vyhodnocování cvičení a aktivit pro studenty,
- e) **testování** gramatické způsobilosti, gramatického výkonu.

Pedagogická gramatika řeší také otázku, jak přistupovat k popisu gramatiky cílového jazyka z hlediska lingvodidaktického. Při popisu systému se rozlišuje formální a funkční (významová) složka jazyka; podle toho, z jaké složky se vychází, je možno rozlišovat popis formální, sémantický, sémaziologický (od formy k významu) a onomaziologický (od významu k formě). Doposud převládal postup sémaziologický, své nesporné přednosti má přístup onomaziologický. Protiklad onomaziologie–sémaziologie je důležitý při vytváření

lingvodidaktické instrukce a proto bude jedním z kritérií vzhledem k němuž budeme analyzovat učebnice v praktické části naší diplomové práce. (M. Hrdlička 2016, s. 26–37, 130)

Škodová (2015, s. 182–197) vymezuje čtyři úhly pohledu na pedagogickou gramatiku: **gramatika jako preskripce, gramatika jako deskripce, gramatika jako internalizovaný systém a gramatika jako axiomatický systém.**

V případě **gramatiky jako preskripce** jsou mluvčím dány instrukce ohledně užití jazyka. Za negativní je považován jev, kdy jedinci používají kodifikovanou formu, která už ovšem není totožná s územ; navíc je problémem fakt, že každá vrstva jazyka má své charakteristické vymezení. Preskriptivní přístup má však i pozitivní stránku, a sice tu, že umožňuje sjednocení, které je potřebné například v rámci komunikace mezi dialekty. (S. Škodová, 2015, 182–197)

Nahlížíme-li při výuce na jazyk **deskriptivně**, umožňujeme jeho uživatelům hlubší vhléd do jazyka, tj. jestliže se v případě preskripce soustředíme pouze na gramatiku (morfologii a syntax) a lexikální zásobu, u deskriptivního přístupu dbáme navíc také na fonetiku a sémantiku; dalším rozdílem je kladení pozornosti i na nekodifikované formy. Problémem je řazení jednotek, tj. jak rozhodnout, které jevy jsou „centrální“ a které „periferní“. (S. Škodová, 2015, 182–197)

Touto problematikou se zabýval Hrdlička (2010, s. 154–160) a rozlišil následující principy:

- a) **Frekvence** – upřednostňují se jazykové prostředky, které jsou užívány četněji; je ovšem vhodné zohlednit, jaký typ studenta vyučujeme – měli bychom rozlišit jeho oborové zaměření, věk, vzdělání atd. Tento přístup nemusí být zcela strukturní, např. nejprve jsou jinojazyčným mluvčím prezentovány tvary adjektiv maskulin a feminin, až poté tvary rodu středního. (M. Hrdlička 2010, s. 155–157)
- b) **Zohlednění přání studujících** – v souvislosti s tímto východiskem zmiňuje Hrdlička výuku tzv. komunitární metodou (metodou učení se v kolektivu), při níž si studenti v počátku výuky spoluvytváří obsah kurzu a hovoří až ve chvíli, kdy se na to sami cítí připraveni; *na jazyk se pohlíží jako na prostředek společenské interakce a rozvíjení vlastní osobnosti* (M. Hrdlička 2010, s. 157). Tato metoda má i své nevýhody, např. nesystematičnost. (M. Hrdlička 2010, s. 157–158)

- c) **Komunikační potřeby mluvčích** – tuto funkční zásadu je třeba patřičně kombinovat s formální zásadou výběru podle obtížnosti učiva. (M. Hrdlička, 2010, s. 158)
- d) **Obtížnost učiva** – problém principu obtížnosti je v tom, že komplikovanějším úsekům gramatiky se autoři učebnic vyhýbají, nebo je nadměru redukují, a to i v případě „bázového“ učiva. (M. Hrdlička 2010, s. 159)
- e) **Zkušenosti, erudice a jazykový cit** – při přípravě materiálů pro studenty nám usnadní práci odborná didaktická průprava a objektivita. (M. Hrdlička 2010, s. 159)

Je rozdíl v tom, zda jazyk známe (jazyková kompetence), či ho používáme (jazyková performance). Při **interiorizaci** je brán zřetel na způsob, jakým pracuje lidský mozek; při nabývání jinojazyčného kódu dochází k produkci prostřednictvím porozumění. (S. Škodová 2015, s. 182–197)

Osvojování **axiomatické** je systematické, logické. Axiomatické pojetí využívá např. komputační lingvistika. (S. Škodová 2015, s. 182–197)

Dalším pojetím, využitím **korpusové lingvistiky** při nabývání cizího jazyka, se zabýval D. Samburskiy (2014, 263–267). V učebnicích pro jinojazyčné mluvčí jsou často obsaženy poučky vysvětlující, jaké tvary mají studenti použít, ale už se neuvádí údaj o tom, která forma je v úzu častější (L. Holá 2008, s. 36). V některých případech se vyskytuje pouze jedna z více možností.<sup>3</sup> Dále, jak už bylo řečeno, jsou studentům prezentovány především kodifikované formy jazyka, už však ne uzuální. V uvedených situacích by tedy bylo přínosné pracovat s korpusem. Práce s ním má ovšem i svá úskalí. Jednak studenti shledávají práci s korpusem obtížnou, a tudíž je postup časově náročný, jednak učitelé nevědí, jak s korpusem pracovat kvalitně. (D. Samburskiy 2014, s. 263–267)

Dlouhou dobu převládal názor, že chceme-li nabýt schopnosti užívat (cizí) jazyk, stačí zvládnout jeho gramatická pravidla. Znalost těchto pravidel urychluje proces učení se jinojazyčnému kódu, není však jeho jedinou podmínkou. Pedagogická gramatika usiluje o zakomponování mluvnice jako jednotky pomáhající mluvčím v procesu osvojování si nematěřského jazyka. Zabývá se tedy otázkou, jak gramatiku popsat a prezentovat, aby předložení cílového učiva bylo co nejefektivnější; je orientována prakticky. „*Mezi stěžejní okruhy otázek patří náležitý výklad gramatiky cizího jazyka, procvičování učiva, výběr, řazení*

---

<sup>3</sup> Jako příklad lze uvést postfix -s. Uvádí se tvary *Kde jsi byl?* (M. Kestřánková a kol. 2010, s. 223), ale už ne *Kdes byl?* (problematika postfixu -s viz dále M. Hrdlička 2010, s. 244–226).

*a návaznost gramatických kategorií a jevů, ověřování kvality získaných znalostí a dovedností (jinojazyčného) mluvčího“ (M. Hrdlička 2016, s.30).*

### **3.1. MÍSTO GRAMATIKY VE VYBRANÝCH VYUČOVACÍCH METODÁCH**

Postavení mluvnické složky závisí na použité vyučovací metodě. Dominantní postavení v posledních desetiletích zaujímá ve výuce cizích jazyků metoda komunikační. Abychom nastínili alespoň stručně metodický vývoj v oblasti výuky jinojazyčného kódu, budeme se věnovat nejprve přístupům, jež jí předcházely.

#### **3.1.1. METODA GRAMATICKO-PŘEKLADOVÁ**

Metoda gramaticko-překladová je historicky nejucelenějším přístupem nepřímých metod. Spolu s komunikačním přístupem tvoří jednu z nejvýznamnějších tradic didaktiky češtiny pro cizince (J. Valková 2014, s. 60–65). Gramaticko-překladová metoda má svůj původ ve studiu klasických jazyků – před rokem 1800 se studovala apriori řečtina a latina; účelem studia nebyla komunikace, ale četba klasických děl v jazyce, ve kterém byla napsána. Až cestování za účelem obchodu či rekreace s sebou přineslo potřebu dorozumívát se i v jiném jazyce než v mateřském (Atkins 2000, s. 1–12). I přesto, že se do škol postupně začaly prosazovat jazyky živé, vyučování bylo stále podřízeno metodickému pojetí latiny; také mluvnice tedy byla vytvořena na základech znalostí o latinském jazyce.

Základním postupem ve vyučování byla dedukce a syntéza. Žáci tvořili věty na základě pravidel (tyto věty byly málokdy použitelné pro praxi, neboť neměly spojitost s reálným světem). Nepracovalo se s osvojováním si jazyka, ale s učením se (rozdíl mezi těmito dvěma pojmy je přiblížen v následující podkapitole), s principem uvědomělosti. Slova se studenti učili izolovaně, bez kontextu. Hlavní pozornost byla věnována čtení a písemnému projevu, stěžejní roli hrál překlad (metoda se opírala o psaný text) – největší prostor byl dán přípravě na použití jazyka. Gramatika nebyla pojímána jako složka řečové dovednosti, nýbrž jako oddělená část, jež je její podmínkou (Hendrich a kol. 1988, s. 257–260); byla vyučována bez obsahového základu a pracovalo se s formou, která byla oddělena od významu (tj. formální stránka převažovala nad významovou). Mezi nejčastější komponenty gramaticko-

překladové metody se řadí: výklad, čtení a poslouchání prosté pragmatického účelu, překlad, prezentace, exemplifikace (doložení na příkladech) a procvičování. (Valková 2014, s. 60–65)

Metoda se setkala s kritikou, např. J. A. Komenský doporučoval mimo jiné postupovat induktivně, velký důraz kladl také na význam slovní zásoby a důležitost jejího výběru. Avšak krátce po smrti J. A. Komenského upadlo jeho učení v zapomnění a pokračovalo se v dlouholeté tradici gramaticko-překladové metody. (Hendrich a kol. 1988, s. 257–260)

Metoda gramaticko-překladová je velkým přínosem jednak v oblasti používání mateřského jazyka v jinojazyčném vyučování a jednak uvědomělosti při učení se cizímu jazyku. (Hendrich a kol. 1988, s. s. 257–260)

### 3.1.2. METODA PŘÍMÁ

Dříve byla metoda přímá známa také jako „nová metoda“, „přirozená metoda“, „reformní metoda“ apod. V roce 1901 byla výnosem francouzského ministerstva školství oficiálně zavedena do lyceí. Vychází nejen z jazykovědy, ale také z poznatků psychologických (využívá znalostí o počítcích a asociacích, o instinktu a intuici). Narozdíl od gramaticko-překladové metody využívá postup analytický. Nabývání jazyka se má co nejvíce podobat učení se mateřskému jazyku – tj. učení se intuitivnímu. Proto se s mateřským jazykem vůbec neoperuje, nepracuje se se slovníky a s překlady jazyka (slova se spojují s pojmem přímo, tj. dochází k asociaci mezi formou a významem). Pakliže se vyučuje gramatice, využívá se induktivního postupu. Je dáván důraz na mluvenou komunikaci, která je rozvíjena pomocí dialogů, přičemž smysl vět se vyvozuje ze situace (nejsou tedy kontextově odříznuty). Intuice byla důležitější než logika – jazyk je osvojován. Radikálnější obháječi přímé metody dokonce zcela vylučovaly formální mluvnické. Nejčastěji používanými komponenty metody přímé bylo opakování a nápodoba. Zastáncům metody byl vytýkán především ten názor, že proces osvojování cizího jazyka je totožný s procesem osvojování jazyka mateřského. (Hendrich a kol. 1988, s. 261–263)

Přímé vyučování staví zejména na pojmu na *osvojování si* (oproti *učení se*). Osvojování (si) jazyka je mimovolní proces: studenti se neučí jazyk cíleně, nejsou si vědomi záměru naučit se jazyk, ale k nabývání jinojazyčného kódu přesto dochází (např. při hraní

počítačových her, sledování filmů atd.).<sup>4</sup> Osvojování si je tedy podobné učení se mateřskému jazyku (R. Choděra, L. Ries 1999, s. 38). *Učení se* je proti tomu cílené, záměrné. Studenti při něm nabývají novou znalost, nebo procvičují jejich dosavadní (Holt 2004, s. 3), neboli je „procesem uvědomovaným směřujícím k jazykovým pravidlům“ (R. Choděra, L. Ries 1999, s. 38). Při *osvojování* aplikujeme cestu indukce, zatímco *učení* probíhá na základě procesu dedukce, tedy prostřednictvím přesně formulovaných jazykových (a řečových) pravidel (M. Hrdlička 2009, s.129–130). Podle S. Krashena se studenti přirozeně zlepšují, pakliže jsou vystaveni úrovni, která je o stupeň výše než jejich stávající jazyková kompetence. Učení se explicitním pravidlům je považováno jako pouhé porozumění jazyku. (Atkins 2000, s. 1–12)

Za běžných školních podmínek se metoda nedala využít – pro svůj důraz na komunikativní složku jazyka bylo třeba zajistit učitele, jehož znalosti jazyka i reálií země byly na vysoké úrovni; protože se metoda opírala o poslechová cvičení, která tvořila základ lekcí, nebylo možné počítat s domácí přípravou (Hendrich a kol. 1988, s. 261–263).<sup>5</sup> Stále má ovšem tato metoda využití, a to zejména v případech, kdy mezi učitelem a žáky není společný dorozumívací kód či se jedná o heterogenní skupinu posluchačů (M. Hrdlička 2009, s. 61). V současné době jsou navíc technologie, které umožní studentům nacvičovat poslechové dovednosti i mimo školní prostředí, přístupnější.

### 3.1.3. METODA AUDIOORÁLNÍ

Metoda audioorální, někdy také audiolingvální, byla vyvinuta americkými lingvisty za účelem naučit pracovníky různých profesí komunikovat s příslušníky odlišného jazykového společenství. Spojuje prvky behaviorální psychologie (B. F. Skinner) a strukturní lingvistiky (L. M. Bloomfield). Zásady metody by se daly shrnout do pěti hlavních bodů (Hendrich a kol. 1988, s. 266–273):

1. Mluvčí se má učit nejprve poslechu a komunikaci a až poté čtení a psaní.
2. Jazyk je soubor návyků; student se má tedy učit nápodobou – drilovými cvičeními, a to tak dlouho, dokud si jazykové struktury neautomatizuje.
3. Je důležité učit se jazyk, ne učit se o jazyce; dává se přednost analogii před analýzou.

---

<sup>4</sup> Srov. princip *uvědomělosti* v gramaticko-překladové metodě. Přímá metoda pracuje se samovolným nabýváním informací, zatímco gramaticko-překladová metoda učí žáky přemýšlet o jazyku, což však, jsme již zmínili výše, nemusí nutně vést k nabytí dovednosti komunikovat v cílovém jazyce.

<sup>5</sup> V době, kdy se metoda rozvíjela, neměla ještě k dispozici dostatečné technické vybavení.

4. Mluvčí se učí jazyk takový, jaký je, ne takový, jaký by měl být – přednost se tedy dává normě před kodifikací.
5. Každý jazyk má svůj gramatický systém, jazyky se navzájem liší (nelze všechny jazyky zkoumat na základě gramatického systému latiny).

Stejně jako přímá metoda i audioorální přístup si klade za cíl podpořit především zvukovou složku jazyka (jak receptivně, tak aktivně). Liší se od ní ovšem v tom, že na jazykový materiál, jemuž se má mluvčí učit, se nahlíží přísně lingvisticky, je pečlivě vybírán a konfrontován s jazykem mateřským. Jako nedostačný je nahlížen fakt, že se při nápodobě, tj. mechanické práci s jazykem, mluvčí nenaučí kreativě, a má tudíž obtíže při používání jazyka v reálné komunikační situaci. (Hendrich a kol. 1988, s. s. 266–273) Formuje tedy kompetenci jazykovou, nikoliv globální kompetenci komunikační (ta je pojímána širěji, např. jako souhrn kompetence gramatické,<sup>6</sup> sociolingvální<sup>7</sup> a strategické<sup>8</sup>) (M. Hrdlička 2009, s. 54).

### 3.1.4. METODA KOMUNIKAČNÍ

Komunikační přístup je považován za nejvýraznějšího představitele přímého vyučování. Byl zformován koncem 70. let na základě tzv. komunikačně-pragmatického obratu (tato nová orientace v lingvistice se vyznačuje především přenesením pozornosti od systému, tedy roviny *langue*, k jeho řečovému chování, tedy rovině *parole*). Cílem přístupu je zlepšit žákovu schopnost komunikovat; bere se v potaz vzájemné ovlivňování jazyka a komunikace. Výuka reflektuje sociokulturní, kontextové i situační zvláštnosti. Principy komunikační metody můžeme sledovat už u Komenského. V závěru 19. století začaly osobnosti na poli pedagogiky prosazovat důraz na řečovou aktivitu studentů, kontextualizaci jazyka, názornost a situační usouvztažnění jazyka a usilovali o omezení překladů, výkladu a minimalizaci zprostředkujícího jazyka. Komunikační metoda rozvíjí všechny čtyři hlavní řečové dovednosti (poslech, ústní a písemné vyjadřování, čtení s porozuměním) (Hendrich a kol. 1988). Rozvíjení každé z kompetencí má svá specifika – neplatí totiž, že pakliže ovládneme např. ústní komunikaci, zvládneme i psanou. Každou dovednost je tedy třeba rozvíjet jiným způsobem (M. Hrdlička 2009, s. 52).

---

<sup>6</sup> tj. znalost gramatického systému

<sup>7</sup> tj. obeznámenost se sociokulturními pravidly

<sup>8</sup> tj. strategie verbální i neverbální povahy



K hlavním komponentům komunikačně orientovaného přístupu patří: interakční aktivity (doplňování chybějících informací, doplňování informací vyvozováním, doplňování informací na základě názoru), zahřívací aktivity, expozice/prezentace, přípravné aktivity, heuristické komponenty, simulace, párová a skupinová práce, úkol a úkolové cvičení a dril (Valková 2014, s. 40–35). Jednotlivé složky je možné zahrnout do třech větších celků – prezentace učiva, procvičování, produkce (Atkins 2000, s. 1–12).

Vyžadují-li tyto komponenty jazykovou komunikaci, mluvčí nutně potřebuje „*organisovat jazyk účelným a funkčním způsobem tak, aby dosáhl dorozumění a sdělení, tedy uplatňovat gramatiku daného jazyka*“ (Valková 2015, s. 22). Gramatické učivo je tedy nevyhnutelné; je zde však požadavek na poutavost, personalizaci a relevanci. Studující gramatiku aktivně objevuje, čímž je nahrazen výklad učitele (srov. *gramaticko-překládová metoda*). Při výkladu totiž nemusí nutně dojít k učení.

Jelikož je v komunikačním přístupu kladen důraz na dosahování komunikační kompetence (nikoliv na poznání systému jazyka, jak je tomu u gramaticko-překládové metody), hraje zde velkou roli činnost (oproti znalosti). Gramatika je tedy nástrojem k tomu, aby mluvčí byl schopen používat nově nabyté prostředky i mimo učebnu. (Valková 2015, s. 218–229)

Tuto komunikační kompetenci můžeme chápat jako systém několika komponent: *lingvistické, sociolingvistické a pragmatické*. *Lingvistická kompetence* se vztahuje ke znalosti jazyka jako systému (tj. např. fonologické, lexikální a syntaktické znalosti). *Kompetence sociolingvistická* se vztahuje k sociokulturním podmínkám užívání jazyka, ke společenským konvencím (tj. zdvořilostním pravidlům). *Pragmatická kompetence* se týká funkčního užití jazykového kódu, jde také o zvládnutí jazykové promluvy. (SERR 2002, s. 13 – 14)

I přesto, že je komunikační metoda v současnosti metodou stěžejní, dochází k nejednoznačnosti jejího chápání. Někteří autoři učebnic její komunikativnost chápou jako absenci (či nefunkční zjednodušení) mluvnické, což může vést k řadě obtížím. V souvislosti s tím je mylně pojem *komunikační* zaměňován s pojmem *komunikativní*. „*Komunikační metoda je jistý přesně definovaný specifický způsob prezentace (výchozího i cílového) jazyka; v komunikativních (a také nekomunikativních) metod je vícero.*“ (M. Hrdlička 2009, s. 60)

## 4. SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY (SERR)

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (dále jen SERR) byl vytvořen z iniciativy Rady Evropy Evropské Unie<sup>9</sup> za účelem dosažení větší jednoty mezi jejími členskými státy (SERR 2002, s. 2). SERR poprvé vyšel anglicky v roce 2001 pod názvem *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. V České republice ho vydala Univerzita Palackého v Olomouci o rok později (podruhé vyšel v roce 2006). Nyní je k dispozici ve 40 jazycích. Dokument poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě (SERR 2002, s. 1).

### 4.1. STUPNĚ ZNALOSTÍ PODLE SERR

SERR definuje 6 úrovní znalosti jazyka (A1 – C2), které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se cizímu jazyku. Klasické dělení úrovní na začátečníky, středně pokročilé a pokročilé je tedy ve všech případech rozčleněno na další dvě úrovně (SERR 2002, s. 23). Rámec popisuje, co je třeba umět (viz dále), aby byl student schopen komunikovat na dané úrovni. V dokumentu je pojednáno také o sociokulturních kompetencích. Pro češtinu jsou popsány úrovně A1–B2.

- 1) Úroveň A – uživatel se základy jazyka
  - a) A1 – „průlom“: nejnižší úroveň jazyka, kterou je možno definovat.
  - b) A2 – „na cestě“: orientuje se na fungování ve společnosti (např. užívání zdvořilých způsobů pozdravů a oslovení) a na situace z každodenního života (např. získávání jednoduchých informací o používání veřejné dopravy) (SERR 2002, s. 23).

---

<sup>9</sup> Rada Evropy, nejstarší evropská organizace, byla založena roku 1949. Mezi její hlavní kompetence patří lidská práva, sociální soudružnost a vzdělání, kultura a kulturní dědictví, mládež a sport. V roce 1994 založila Evropské středisko moderních jazyků (dále jen ESMJ), které je situováno v rakouském Štýrském Hradci. ESMJ spolupracuje s experty ze 33 evropských zemí a poskytuje metodickou přípravu učitelům jazyků. (více na [www.ecml.at](http://www.ecml.at))

- 2) Úroveň B – samostatný uživatel
- a) B1 – „práh“: tato úroveň je klíčová, byla popsána jako první. Jsou pro ni typické dva rysy: schopnost udržet interakci v chodu a vyjádřit to, co mluvčí zamýšlí; druhým rysem je schopnost zvládat problémy každodenního života (uživatel např. zvládá běžné situace v prostředcích veřejné dopravy).
  - b) B2 – „rozhled“: zatím nejvyšší úroveň zpracovaná pro češtinu. Je to úroveň, kde věci pro uživatele vypadají jinak, získává novou perspektivu (proto „rozhled“). (SERR 2002, s. 23).
- 3) Úroveň C – zkušený uživatel
- a) C1 – „účinná operační způsobilost“: mluvčí je schopen plynulé a spontánní komunikace.
  - b) C2 – „zvládnutí“: na této úrovni jde o zvládnutí přesného a vhodného vyjadřování. (SERR 2002, s. 23).

**Tabulka 1: Gramatická správnost (SERR 2002, s. 116):**

Gramatická správnost	
<b>C2</b>	Dokáže důsledně ovládat gramatiku jazyka v její komplexnosti, i když věnuje pozornost něčemu jinému (např. promýšlení dalšího sdělení, sledování reakce jiných).
<b>C1</b>	Dodržuje důsledně vysoký stupeň gramatické správnosti; zřídka se dopouští chyb a chyby jsou sotva postřehnutelné.
<b>B2</b>	Ovládá dobře gramatiku: jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb a mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny.
	Ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění.
<b>B1</b>	Komunikuje přirozeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Chyby se objevují, ale je jasné, co chce vyjádřit.
	Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.
<b>A2</b>	Používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb - např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit.
<b>A1</b>	Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí osvojeného repertoáru.

**Tabulka 2: Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice (SERR 2002, s. 24):**

Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice		
Zkušený uživatel	<b>C2</b>	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky upořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
	<b>C1</b>	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů.
Samostatný uživatel	<b>B2</b>	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskuzí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kohokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	<b>B1</b>	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
Uživatel základů jazyka	<b>A2</b>	Rozumí většinu a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/ji bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
	<b>A1</b>	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

## 4.2. GRAMATIKA PRO ÚROVEŇ B1

V praktické části diplomové práce se budeme zabývat tím, jak je prezentována deklinace substantiv a slovesný vid v učebnicích češtiny pro cizince pro úroveň B1. Proto nyní popíšeme, jak jsou tyto kategorie zpracovány v dokumentu *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk* (Šára a kol., 2001).

### 4.2.1. DEKLINACE SUBSTANTIV NA ÚROVNI B1

Zatímco v dokumentu *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A2* (Čadská a kol., 2005) je u každého pádu pouze stručně uvedena jeho syntaktická funkce, pro úroveň B1 je deklace substantiv zpracována podrobněji. Nejprve jsou v dokumentu vyjmenovány koncovky všech

vzorů, tedy začíná se formálním hlediskem (autoři publikace pracují s „klasickými“ vzory, které jsou používány rodilými mluvčími – tedy s tvrdým vzory *pán, hrad, žena, město*, měkkými *muž, stroj, růže, moře, děvče, náměstí*, vokalickými vzory *předseda, soudce* a vzorem zvláštním, *kost*). U jednotlivých vzorů je zpracováno i krácení, měkčení, kolísání apod., na konci kapitoly je také uveden seznam odchylek (např. odchylka typu: dítě je v sg. skloňováno jako *děvče*, v pl. jako *kost*). Na pády je dále nahlíženo z funkčního hlediska – je vyložena funkce jak pádů prostých, tak předložkových.

#### 4.2.2. ASPEKT NA ÚROVNI B1

Kapitola o vidu začíná poučením o tom, jaký je sémantický rozdíl mezi videm dokonavým a nedokonavým: „*Dokonavý vid podává děj jako uzavřený, vyčerpáný po dosažení své vnitřní hranice a dále už neprobíhající. Nedokonavý vid předkládá děj jako otevřený, rozvíjející se proces.*“ (Šára a kol. 2001, s. 303) Následuje výklad o vztahu kategorie času a vidu. Je zde vysvětleno, proč se v oznamovacím způsobu přítomného času užívají jen imperfektivní slovesa: V dokumentu jsou také vyjmenována obouvidová slovesa a slovesa bez vidové dvojice patřící do prahové úrovně. Formální poučení o tvoření vidu je obsaženo na konci kapitoly. Vidové dvojice se tvoří imperfektivizací (nedokonavé sloveso je od dokonavého odvozené sufixací; nedokonavý protějšek má jeden ze čtyř následujících sufixů: 1. -ávat/-ívat/-ouvat, 2. -ovat, 3. -at, 4. -et), perfektivizací (pomocí prefixů, které však nemění význam slovesa – mají pouze funkci vidovou; prefixy potřebné pro prahovou úroveň: na-, o-, po-, pro-, pře-, při-, roz(e)-, s(e)-, u-, vy-, z(e)-, za-), perfektivizací s reflexivizací (tj. prefixace + zvrtné sloveso: na prahové úrovni jsou to: na- se, vy- se, za- se), prefixací se sufixací, a nepravidelně (*brát – vzít, dít se – stát se*). Další aspekt vidu, který je doporučen pro zvládnutí prahové úrovně, je násobenost. Dokument dělí násobená slovesa na iterativní a distributivní. „*Iterativa označují děje, které se opakují pravidelně, jsou obvyklé. Nemohou vyjádřit aktuálnost. Distributiva vyjadřují děje, které se realizují POSTUPNĚ, a to u více konatelů nebo na více předmětech ZA SEBOU.*“ (Šára a kol. 2001, s. 306 – 307)

## 5. ZPRACOVÁNÍ DEKLINAČNÍCH PARADIGMAT SUBSTANTIV A ASPEKTU

### 5.1. DEKLINACE SUBSTANTIV

V učebnicích češtiny pro cizince se uplatňují dva postupy v uvádění deklinačních paradigmat – vertikální (tedy po celých paradigmatech) a horizontální (neboli postupně, po jednotlivých pádech). Cílem výzkumu je sledovat, která ze dvou koncepcí v současnosti převládá. Pakliže bude deklinace prezentována lineárně, budeme sledovat pořadí, v jakém jsou jednotlivé pády prezentovány.<sup>10</sup> Pokládáme si otázku, které slovní druhy jsou (v případě, že autoři učebnic kombinují oba postupy) častěji prezentovány horizontálně, které vertikálně. Bude nás také zajímat, jestli je v učebnicích věnován prostor nejen formální, ale i sémantické stránce. Dále si budeme všimnout toho, zda převažuje tendence probírat singulár a plurál zvlášť, nebo současně.

Další oblastí výzkumu je prezentace variantních koncovek a odlišení koncovek spisovných (neutrálních vs. hovorových) od obecněčeských, přičemž stěžejní pozornost bude věnována lokálu plurálu substantiv. Tento pád je zahrnut i do učebnic, které neprobírají všechny pády. Považujeme ho za obtížný pád z hlediska formálního (alternance, dubletní tvary).

V současné češtině jsou kodifikovány tyto koncovky (Čechová 2011; komentáře pod tabulkami si nekladou za cíl podat vyčerpávající výklad o deklinačním systému češtiny; výklad slouží jako podpora výzkumu):

---

<sup>10</sup> Jedním z kritérií, které může být při určování pořadí bráno v potaz, je frekvence výskytu daného pádu. O četnosti výskytu pádu v českém jazyce je pojednáno v publikaci *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce* (Jelínek a kol. 1961). Autoři publikace konstatují, že singulárové tvary v češtině převládají nad plurálovými (a to v poměru 3:1). Byly zkoumány odděleně žánry drama, mluvené projevy a básně. V dramatech má singulár zastoupení nejfrekventovanější. Z pádů je v singuláru nejčetnější nominativ, dalšími v pořadí jsou genitiv (včetně neshodného genitivního přívlastku), akuzativ, lokál, instrumentál a dativ. Velmi nízká je frekvence vokativu. V plurálu je situace obdobná. Největší rozdíl je ve frekvenci genitivu – ten je na prvním místě.

**Tabulka 3: Přehled skloňování maskulin životných (Čechová 2000, s.180)**

Typy	I. -Ø		II. -e	III. -a
Zakončení kmene	tvrdý	měkký	K <sub>m,o</sub>	K <sub>t,o,m; v</sub>
	K <sub>t,o; v</sub>	K <sub>m,o</sub>		
Vzory	pán, soused dělník	muž, učitel lovec	soudce	předseda, husita rikša, sluha
č. j.	1. $pán-\emptyset$	1. $muž-\emptyset$	1. soudc-e	1. předsed-a
	2. -a	2. -e	2. -e	2. -y (i)
	3., 6. -u, -ovi	3., 6. -i, -ovi	3., 6. -i, -ovi	3., 6. -ovi
	4. -a	4. -e	4. -e	4. -u
	5. -e! -u!	5. -i! -e!	5. -e!	5. -o!
	7. -em	7. -em	7. -em	7. -ou
č. mn. l., 5.	1. -i, -ové, -é	1. -i, -ové, -é	1. -i, -ové	1. -ové, -é, -i
	2. -ů	2. -ů	2. -ů	2. -ů
	3. -ům	3. -ům	3. -ům	3. -ům
	4. -y	4. -e	4. -e	4. -y (i) -e
	6. -ech -ích	6. -ích	6. -ích	6. -ech -ích
	7. -y	7. -i	7. -i	7. -y (i)
				(i) po měkké souhlásce

Z tabulky 3 vyplývá, že maskulina životná skloňovaná podle vzoru *pán* mají variantní koncovky v dativu a lokálu sg. (-u, -ovi; tyto koncovky jsou rovnocenné, o užití *té* či *oné* varianty rozhodují různé činitele syntaktické, rytmické, slovesné apod. [M. Čechová 2000, s. 181], u několikaslovného výrazu se koncovka -ovi připojuje zpravidla jen k poslednímu členu), dále ve vokativu sg. (-e, -u; -e je častější; podstatná jména, jejichž tvarotvorný základ končí na -k, -g, -h, -ch, mají koncovku -u: *dělníku*), v nominativu a vokativu pl. (-i, -ové, -é; nejužívanější koncovkou je koncovka -i, která je ve většině případů bezpříznaková, pouze v ojedinělých případech hovorová; koncovka -ové je stylově příznaková, knižní; projevuje se jako výrazně osobní koncovka, převažuje především u vlastních jmen: *Petrové, Tomášové*, jednoslabičných jmen: *Dánové, králové*, a u jmen zakončených na -l: *apoštolové, kutilové*; koncovka -é se užívá především u substantiv končících na -at, -it, -an: *Pražané*); posledním pádem, jenž má vícero variant, je lokál pl. (-ech, -ích). (M. Čechová 2000, s. 180 – 183)

Maskulina animata přiřazovaná k deklinačnímu vzoru *muž* mají vícero koncovek v těchto pádech: dativu a lokálu sg. (-i, -ovi; koncovky jsou rovnocenné; i pro tyto koncovky

platí, že užití té či oné koncovky je dáno činiteli rytmickými aj.), vokativu sg. (-i, -e; převážná většina jmen má koncovku -i: *učiteli, králi*; koncovku -e mají jména utvořená slovotvornou příponou -ec: *otče, chlapče* – dochází tu k pravidelné alternaci), nominativu a vokativu pl. (-i, -é, -ové; co se týče příznakovosti, platí pro koncovky -i a -ové to samé, co pro tytéž koncovky vzoru *pán*; osobní jména zakončené na -j mají koncovku -ové: *čarodějové*; koncovku -é mají pouze substantiva zakončená na -tel: *učitelé*). (M. Čechová 2000, s. 180 – 183)

Substantiva rodu mužského životného, jež jsou skloňována podle vzoru *soudce*, mají dubletní tvary v dativu a lokálu sg. (rovnocenné -i, -ovi) a také nominativu pl. (narozdíl od ostatních podstatných jmen rodu mužského životného má kodifikovány pouze koncovky -i, -ové). (M. Čechová 2000, s. 180 – 183)

Posledním vzorem maskulin animat je vzor *předseda*. V nominativu pl. má tytéž koncovky jako vzory *pán* a *muž*; koncovku -é mívají jména utvořená příponami -ita, -ista, -asta. Dublety jsou v akuzativu pl. (-y/-i,<sup>11</sup> -e) a lokálu pl. (-ech, -ích). (M. Čechová 2000, s. 180 – 183)

---

<sup>11</sup> -i po měkké souhlásce



**Tabulka 4: Přehled skloňování maskulin neživotných (Čechová 2000, s.184)**

Typ	I. -Ø	
Zakončení kmene	tvrdý	měkký
	$K_{t,o;v}$	$K_{m,o}$
Vzory	hrad                      jazyk	stroj
č. j. 1., 4.	hrad-Ø	stroj-Ø
2.	-u, -a	-e
3.	-u	-i
5.	-e!                      -u!	-i!
6.	-u, -ě(e)	-i
7.	-em	-em
č. mn. 1., 5.	-y	-e
2.	-ů	-ů
3.	-ům	-ům
4.	-y	-e
6.	-ech                      -ích	-ích
	-ích                      -ách	
7.	-y	-i

Z tabulky 4 je patrné, že vzor *hrad* je dubletní v genitivu sg. (-u, -a; koncovku -u má v současném jazyce většina jmen domácích i přejatých, např. *archu*, *daru*; koncovky -a se užívá u menšího počtu jmen, například: u jmen měsíců: *ledna*, u jmen dní zakončených na -ek: *do dneška*, u vlastních jmen místních zakončených na -ov a -ín: *Benešova*, *Kojetína*, u původem starých frekventovaných jmen, např. *chleba*, *jazyka*; mnohá maskulina mohou mít koncovku -u i -a, např. některá jména na -ík: *obdělíku/obdělíka*, vlastní jména místní: *Mělníku/Mělníka*, další jména: *dvora/dvoru*,...), vokativu sg. (-e, -u) a lokálu sg. (-u, -ě[e]); distribuce koncovek -u, -ě[e] není pevně vymezena, existují jen některé tendence; koncovky jsou stylově rovnocenné). V lokálu pl. má 3 koncovky (-ech, -ích, -ách; koncovka -ech je pro lokál pl. základní; koncovka -ích je u většiny jmen na -k, -g, -h, -ch jedinou spisovnou podobou: např. *rybnících*; koncovka -ách proniká do spisovného jazyka z běžného jazyka – jednak kvůli své expanzivnosti, jednak kvůli tomu, že nevyžaduje alternaci souhlásky v zakončení kmene). (M. Čechová 2000, s. 184 – 187)

Vzor *stroj* variantní koncovky nemá. (M. Čechová 2000, s. 184 – 187)

**Tabulka 5: Přehled skloňování neuter (Čechová 2000, s.187)**

Typy	I. -∅	II. -e	III. -í
Zakončení kmene	K <sub>t,o,m; v</sub>	K <sub>m,o</sub>	K <sub>m,o</sub>
Vzory	město středisko	moře sídlíště	stavení
č. j. 1., 4., 5.	měst-o	moř-e	staven-í
2.	-a	-e	-í
3.	-u	-i	-í
6.	-u, -ě (e)	-i	-í
7.	-em	-em	-í -m
č. mn. 1., 4., 5.	-a	-e	-í
2.	∅	-í	∅
3.	-ům	-ím	-í -m
6.	-ech      -ích -ách	-ích	-í -ch
7.	-y (i)	-i	-í -mi
	(i) po měkké sohlásce		

Vzor *město* má dublety v lokálu sg. (-u, -ě/e; některá substantiva je možné zakončit oběma koncovkami; u některých je přípustná pouze jedna: -e se používá zpravidla u neuter tvořící základ slovní zásoby, např. *městě, hnízdě*, atd., nebo také u jmen na -dlo, např. *mýdle, divadle*; koncovka -u se vyskytuje ve slovech na -ivo, -stvo, -ctvo, -no: *topivu, mužstvu, ministerstvu, chladnu* a u jmen zakončených na -ko, -go, -ho, -cho: *Kongu, blahu, jablku*). V lokálu plurálu existují tři spisovné koncovky (-ech, -ích, -ách; -ách se používá např. u zdobnělin; koncovku -ích doprovází alternace předchozí souhlásky). (M. Čechová 2000, s. 187 – 190)

U vzoru *moře* jsou dublety v genitivu plurálu. Koncovku -i mají především substantiva základní slovní zásoby: *moří, srdcí* aj., nulovou koncovku mívají ve velké míře neutra na -iště: např. *sídlíšť, staveníšť*. (M. Čechová 2000, s. 187 – 190)

Klasicky zařazovaný vzor *kuře* v přehledu není, neboť představuje vzor smíšený, a to ze vzorů *moře* (skloňuje se podle něj v singuláru) a *město* (skloňování v plurálu). (M. Čechová 2000, s. 187 – 190)

**Tabulka 6: Přehled skloňování feminin (Čechová 2000, s.190)**

Typy	I. -a	II. -e	III. -Ø	
Zakončení kmene	K <sub>t,o,m</sub>	K <sub>m,o</sub>	K <sub>m,o</sub>	K <sub>t,o</sub>
Vzory	žena	růže ulice	píseň	kost
č. j. 1.	žen-a	růž-e (ě)	píseň-Ø	kost-Ø
2.	-y (i)	-e (ě)	-ě (e)	-i
3., 6.	-ě (e)	-i	-i	-i
4.	-u	-i	-Ø	-Ø
5.	-o	-e (ě)	-i	-i
7.	-ou	-í	-í	-í
č. mn. 1., 4., 5.	-y (-i)	-e (ě)	-ě (e)	-i
2.	-Ø	-i -Ø	-i	-í
3.	-ám	-ím	-ím	-em
6.	-ách	-ích	-ích	-ech
7.	-ami	-e (ě) mi	-ě (e) -mi	-mi
	(i) po měkké souhlásce			

Feminina se nevyznačují variantními koncovkami, dubletní tvary jsou pouze v genitivu pl. u vzoru růže: jména na *-ice* mají převážně nulovou koncovku, substantiva s příponou *-yně* mívají koncovku dubletní. (M. Čechová 2000, s. 190 – 195)

Kvůli shodě mezi koncovkami vzorů *růže*, *píseň* a *kost* dochází k přechodu mezi jednotlivými vzory. (M. Čechová 2000, s. 190 – 195)

## 5.2. ASPEKT

Cílem výzkumu problematiky vidu v učebnicích pro cizince je porovnat způsob, jakým je aspekt prezentován a procvičován, a to z hlediska funkční i formální stránky. V oblasti funkční stránky nás bude zajímat lingvodidaktický přístup z hlediska dichotomie dedukce–indukce a onomaziologie–sémaziologie.

Pokud jde o formální stránku vidu, budeme částečně zkoumat také to, zda je v učebních materiálech upozorňováno na tři základní případy relace mezi perfektivy a imperfektivy, a to: 1) na odvozování perfektivních sloves pomocí předpon, 2) na vidové dvojice lišící se v kmenech, 3) na supletivní vidové dvojice. (převzato z M. Hrdlička 2009)

Lexikálně-gramatická kategorie vidu představuje pro cizice učící se český jazyk výzvu jak po stránce formální, tak po stránce funkční. Důvodem je mimo jiné fakt, že mnoho jazyků má pro to, co čeština vyjadřuje videm – v základním významu děj „uzavřený, vyčerpáný po dosažení své vnitřní hranice a dále už neprobíhající“ oproti ději „otevřenému, rozvíjejícímu se v proces“ (M. Šára a kol. 2001, s. 303) – jiné prostředky. Situaci mohou cizincům stěžovat případy, kdy jsou obeznámeni poučkou typu: „Pokud se děj opakuje, jedná se o vid nedokonavý, v opačném případě jde o vid dokonavý.“ Toto zjednodušené tvrzení ovšem neplatí celoplošně. Zajímavý pohled na kategorii vidu přináší I. Podauf a K. Šprunk (1968): podle nich imperfektivní sloveso děj „filmuje“ (podává děj tak, jak probíhá), zatímco perfektivní sloveso ho „fotografuje“ (nepodává děj tak, jak probíhá, děj je shrnut, tj. kondenzován, v hotový fakt).

Sémantickou stránkou aspektu se zabýval M. Hrdlička (2010). Doporučuje ji prezentovat následujícím způsobem:

Imperfektivní slovesa zachycují tzv. **aktuální přezens** (např. *Maminka dnes vaří polévku.*), zatímco u perfektiv jde o „**ukončení děje v minulosti a v budoucnosti**“ (M. Hrdlička 2009, s. 111) (srov. *Maminka včera uvařila polévku.*). (M. Hrdlička 2010, s. 113)

Slovesa nedokonavá mají oproti svým vidovým protějškům ve většině případů **aktualizující roli** – mluvčí si situaci dokonale vybavuje („má ji před očima“, situace se tedy v jeho očích stává aktuální), viz věta *Včera jsem sázel brambory*, oproti *Včera jsem zasadil brambory* (ve druhém případě se jedná o **holou skutečnost**, o děj, který byl ukončen v minulosti). (M. Hrdlička 2010, s. 113)

Imperfektiva je obvykle možné užít také v případě, kdy chce mluvčí vyjádřit děj **neaktuální**, tedy takový, jenž je „časově zařazený“ (Hrdlička 2010, s. 113): *V neděli maminka obvykle vaří svíčkovou* (obvyklý, pravidelný jev). Užijeme-li imperfektivum a perfektivum kontrastně, můžeme poukázat na rozdíl mezi jevem běžným a **ojedinělým**: *Maminka vaří každou neděli svíčkovou, dnes však uvařila špagety.* (M. Hrdlička 2010, s. 113)

Nedokonavá slovesa mohou být **kulisou pro děj**, který ho přerušuje: *Když jsem se sprchoval, někdo zaklepal na dveře*. Imperfektivy se zpravidla vyjadřují také **paralelní děje**, „*a to v minulosti, v přítomnosti i v budoucnosti*“ (M. Hrdlička 2010, s. 113): *Zatímco se sprchoval, připravovala snídani*. Dokonavá slovesa se užívají pro **po sobě jdoucí děje**: *Vysprchoval se, oblékl se a otevřel dveře*. (M. Hrdlička 2010, s. 113)

Vlastností imperfektiv je „*vyjádření jisté dovednosti, schopnosti*“: *Mluvím dobře anglicky*. Prostřednictvím nedokonavých sloves lze dále vyjádřit **záměr, cíl, snahu**: *Můj přítel shání práci* (tj. chce sehnat). Pakliže uživatel jazyka líčí děj **rozvláčný**, který dlouho trvá, užije zpravidla imperfektiva: *Moje přítelkyně se pomalu připravovala na ples*. Oproti tomu v případech, kdy mluví o ději **dynamickém**, rychlém, užije perfektiva: *Učesala si vlasy a šla* (v prvním případě jí příprava trvala déle). (M. Hrdlička 2010, s. 114)

V běžné mluvě je možné použít nedokonavých sloves i pro **ukončené děje**, „*výsledek je totiž zřejmý z kontextu, ze situace*“: *Ten náhrdelník vyráběli v Jablonci*;<sup>12</sup> nebo v případech, kdy **chceme znát autora**: *Kde vyráběli ten náhrdelník?* Jestliže děj **specifikujeme**, užíváme spíše dokonavá slovesa (i přesto, že se jedná o zjišťování autorství): *Kde vyrobili tak překrásný náhrdelník?* (M. Hrdlička 2010, s. 114)

Slovesa imperfektivní jsou typická pro **zákaz**: *Nedělej to* (záporný imperativ; zákaz má platit pořád). Naproti tomu u **rozkazu** uživatel jazyka většinou zvolí perfektivum: *Udělej to* (kladný imperativ; „*mluvčí požaduje plánované dosažení výsledku*“ [M. Hrdlička 2010, s. 114]). Rozlišuje se také **výzva a varování**: srov. *Pozor, nepadej!* (bylo by možné použít v situaci, kdy mluvčí vidí recipienta sdělení na viklavém žebříku; přeruší tedy akci, která již probíhá) x *Pozor, nespadni!* (varování ještě před tím, než příjemce zprávy na žebřík vyleze). (M. Hrdlička 2010, s. 114)

S nedokonavá slovesy se dále setkáváme v situacích, kdy si mluvčí **není jist, jak děj dopadne**: *Za týden skládám státní závěrečnou zkoušku z českého jazyka*. Chceme-li vyjádřit **rozložitelnost děje na dílčí díly**, které jsou za sebou, obvykle zvolíme imperfektivum: „*Budete si brát ještě něco k jídlu?*“ (M. Hrdlička 2010, s. 115). Jakmile se jedná o **akci jako celek**, je vhodnější perfektivum: „*Vezmete si ještě něco k jídlu?*“ (M. Hrdlička 2010, s. 115).

---

<sup>12</sup> Nedokonavá slovesa jsou bezpříznaková. Bepříznakovost slovesa v uvedeném případě je dána právě znalostí výsledku.

**Fázová slovesa** začít, přesat (spolu s jejich vidovými protějšky) indikují, že bude následovat sloveso imperfektivní: *Přestává kouřit*. Naopak po **časové spojce až** se používá slovesa perfektivních: *Až úspěšně složím závěrečné zkoušky, koupím si auto*. (M. Hrdlička 2010, s. 115)

Perfektivy je charakterizován **nechtěný, spontánní**: *Pokaždé, když chci působit elegantně, zlomí se mi podpatek*. Upozornujeme-li na **děj, který se dostavuje v každém jednotlivém případě**, zvolíme taktéž imperfektivní sloveso: *Pokaždé, když svítí slunce, jdu plavat*. Dokonavé sloveso je užíváno také v situacích, kdy chce mluvčí vyjádřit **neschopnost, nezpůsobilost**, např.: *Není schopná uvařit ani čaj*. (M. Hrdlička 2010, s. 115)

## 6. LINGVODIDAKTICKÁ ANALÝZA UČEBNIC

Pro naši práci jsme zvolili učebnice češtiny pro cizince, které jsou běžně dostupné a používané. Všechny sledované učebnice jsou domácí provenience. Pro výzkum jsme si vytyčili úroveň B1, neboť je to tzv. prahová úroveň a tedy klíčová v procesu nabývání jinojazyčného kódu. V našem vzorku se však objevují i učebnice, které nejsou vyhraněné vzhledem v Evropském referenčním rámci, abychom mohli reflektovat, zda je možné tyto učebnice použít i pro výuku na úrovni B1. Učebnice vyšly mezi léty 1992 – 2016. Vybrali jsme je tak, abychom měli vzorek učebnic před vydáním dokumentu SERR (2002) i po něm.

Výzkumu jsme podrobili následující učebnice (řazeny jsou podle data 1. vydání):

CONFORTIOVÁ, Helena – KREJČOVÁ, Marie: *Mluvíme česky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-242-7 (1. vydání 1992), dále jen **A**.

ROUBALOVÁ, Eva: *Učíme se česky: učebnice češtiny pro cizince se stručným anglickým výkladem*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-740-2 (1. vydání 1995), dále jen **B**.

PINTAROVÁ, Magdalena – REŠKOVÁ, Ivana: *Communicative Czech: (Intermediate Czech)*. 2. vyd. Rešková Ivana: 1999. ISBN 80-902180-9-1 (1. vydání 1996), dále jen **C**.

BOŘILOVÁ, Pavla – HOLÁ, Lída: *Česky krok za krokem 2*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2009b. 2 sv. ISBN 978-80-86903-92-7, dále jen **D**.

ADAMOVIČOVÁ, Anna – HRDLIČKA, Milan – IVANOVOVÁ, Darina: *Basic Czech II*. 1. Vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1320-8, dále jen **E1**.

ADAMOVIČOVÁ, Anna – HRDLIČKA, Milan: *Basic Czech III*. 1. Vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1796-1, dále jen **E2**.

KESTŘÁNKOVÁ, Marie Boccou – KOPICOVÁ, Kateřina – ŠNAIDAUFVÁ, Gabriela: *Čeština pro cizince - učebnice: úroveň B1*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-3007-0, dále jen **F**.

CVEJNOVÁ, Jitka: *Česky, prosím III: učebnice češtiny pro cizince: úroveň B1*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3512-5, dále jen **G.**+

## 6.1. KRITÉRIA HODNOCENÍ

V této kapitole budeme charakterizovat kritéria, vzhledem k nimž budeme učebnice analyzovat. Částečně se pokusíme také poukázat na jejich výhody a nevýhody.

Prvním z kritérií bude postup, jaký autoři učebnic češtiny pro cizince volí při prezentaci deklinačních paradigmat. Autoři volí mezi **horizontální** či **vertikální** koncepcí. Oba přístupy mají svá opodstatnění. Nespornou výhodou vertikální prezentace je její komplexnost a ucelenost. Studenti mají již v počátcích výuky přehled o celém deklinačním systému češtiny, tj. o všech sedmi pádech, které čeština má. Dalším pozitivním rysem je možnost zařazení autentičtějších textů již v počátcích výuky. Především pro Neslovany a nefilology však může být tento postup náročný. Pravděpodobně z tohoto důvodu volí autoři učebnic postup lineární. Dalším důvodem může být také fakt, že při probírání jednotlivých pádů se lze věnovat podrobněji funkční stránce. Nevýhodou horizontální koncepce může být nepřehlednost, která se dá ovšem částečně vyřešit odkázáním na shrnující tabulky. Dalším nedostatkem je časová prodleva – deklinační systém češtiny mnohdy bývá rozložen do celé učebnice. (M. Hrdlička 2009, s. 90–93)

Druhým kritériem pro zkoumání deklinace substantiv bude dichotomie **deskripce–preskripce**. „*Preskripci chápeme jako kvalifikovanou a srozumitelně formulovanou instrukci*“ (M. Hrdlička 2009, s. 130). Je-li volen deskriptivní přístup, jsou do učebnice zahrnuty např. texty a nahrávky s koncovkami spisovnými (neutrálními i hovorovými) i obecněčeskými. (M. Hrdlička 2009, s. 130)

Třetím kritériem bude opozice **onomaziologie–sémaziologie**. Tento protiklad budeme sledovat jak ve výzkumu deklinace substantiv, tak při popisu vidu sloves v učebnicích pro jinojazyčné mluvčí. Onomaziologický přístup nejdříve reflektuje významové složky jazyka, k nimž připisuje složky formální. Sémaziologie postupuje naopak. (Čermák 2011, s. 132)

Hrdlička (2016, s. 26–37) upozorňuje především na tři stěžejní výhody onomaziologického přístupu k prezentaci mluvnických jevů:



- 1) možnost uspořádané prezentace jevů, které se liší co do frekvence užití, příslušností k vrstvě národního jazyka apod.,
- 2) větší důraz na užití, zohledňuje se rovina parole,
- 3) kvalitnější výklad neparalelních mluvnických kategorií, tj. takových kategorií, které jsou jazyce mateřském, avšak nikoliv cílovém (a naopak) (2016, s. 26–37)<sup>13</sup>.

Zohledňuje také možné problémy, které mohou nastat:

- 1) paralelní jevy mohou budít zdání podobnosti i přesto, že vyjadřují jinou skutečnost,
- 2) složitost vnitřního členění významových celků,
- 3) odlišná typologie cizích jazyků.

Dichotomií **indukce–dedukce** jsme se krátce zabývali v kapitole o vývoji vyučovacích metod. V případě dedukce postupujeme od „*obecného k jedinečnému*“ (Blecha 2004, s. 101). Mluvnická pravidla jsou explicitně formulována a učivo je „*uzpůsobováno úrovni komunikační kompetence mluvčího*“ (M. Hrdlička 2009, s. 130). Indukce je „*postup od jedinečného k obecnému*“ (Blecha 2004, s. 101). Student si vytváří „*řečová a jazyková pravidla sám, spontánně, intuitivně*“ (M. Hrdlička 2009, s. 129). Výhodou dedukce je, že „*proces získávání znalosti jazykového kódu významně zefektivňuje, zruchluje a zkvalitňuje*“ (M. Hrdlička 2009, s. 131). „*Kladem indukce je studentova aktivní a syntetická práce s jazykovým materiálem*“ (tamtéž). Nevýhodou indukce může být vliv interference (tj. působení jazyka, který má mluvčí již osvojený), pravidlo může být nevhodně generalizováno apod (M. Hrdlička 2009, s. 129). Zda je mluvnické pravidlo podáno metodou indukce, či dedukce budeme sledovat jak u výkladu deklinace substantiv, tak u výkladu aspektu.

## 6.2. MLUVÍME ČESKY

Učebnice *Mluvíme česky* je nejstarší ze zkoumaného vzorku učebnic. Vybrali jsme ji proto, že si klademe za cíl odpovědět mimo jiné na otázku, jak se prezentace deklinace a vidu v učebnicích češtiny pro cizince vyvíjela. Stejně jako publikace *Učíme se česky a Communicative Czech – Intermediate Czech* vyšla před vydáním dokumentu SERR (2002), autoři učebnice tedy neměli k dispozici deskriptory jazykových funkcí pro danou úroveň.

---

<sup>13</sup> Nejsou-li „neparalelní“ gramatické kategorie a jevy probrány důkladně, může dojít např. k tomu, že mluvčí porušují spisovnou normu jazyka, vytvářejí nevhodné analogie, mechanicky generalizují některá mluvnická pravidla apod. (tamtéž).

Podle autorek učebnice je určena začátečníkům, mohou ji ale používat mírně i středně pokročilí. Není tedy vyhraněna pro jednu konkrétní úroveň. Předpokládá se, že uživateli učebnice jsou frekventanti krátkodobých kurzů s intenzivní výukou. Učebnice užívá jako zprostředkující jazyk češtinu. Vzhledem k tomu, že učebnici mohou používat i začátečníci, může být absence zprostředkujícího jazyka pro některé studenty faktorem, který znesnadňuje proces učení se jazyku.

Z celkového počtu 15 lekcí jsou v učebnici 3 lekce opakovací; zbývajících 12 lekcí se soustředí na výklad a procvičování základních gramatických jevů a slovní zásoby. Mluvnici je v lekcích věnována velká pozornost. Dá se konstatovat, že tvoří jádro učebnice. Kritériem pro řazení gramatických kategorií byla podle autorek učebnice četnost výskytu. Lekce jsou koncipovány následovně: kromě první lekce začínají všechny lekce opakováním probraného učiva; následují dialogy, na základě kterých studenti odpovídají na otázky související s obsahem dialogů. Gramatická část je podávána v tabulkách. U každé tabulky je uvedeno číslo cvičení, ve kterém je daný jev procvičován (a zároveň u každého cvičení je uvedeno číslo gramatického jevu, ke kterému se vztahuje).

### 6.2.1. MLUVÍME ČESKY – DEKLINACE SUBSTANTIV

U slovíček – substantiv je uváděn genitiv singuláru (vykazuje-li nepravidelnost) a označení rodu. Lekce obsahují velké množství cvičení: zaměřují se na výslovnost, gramatiku, lexikum, tvoření slov a komunikaci. Součástí učebnice jsou shrnující deklinační a konjugační tabulky a seznam slovíček obsažených v učebnici (abecedně seřazených).

Autorky zvolily **horizontální** prezentaci deklinačních paradigmat substantiv v následujícím pořadí: nominativ plurálu: maskulina životná, nominativ plurálu: maskulina neživotná, feminina, neutra; akuzativ singuláru, akuzativ plurálu, lokál singuláru některých substantiv, genitiv singuláru, genitiv plurálu, lokál singuláru, dativ singuláru, instrumentál singuláru, lokál plurálu, instrumentál plurálu a dativ plurálu. Spolu se substantivy jsou v lekcích uváděny také tvary demonstrativních zájmen a tvrdých i měkkých adjektiv (přičemž substantiva jsou prezentována v samostatné tabulce). Deklinace substantiv se poprvé procvičuje ve 2. lekci.

Probrány jsou tedy všechny pády. Nominativ, genitiv a akuzativ jsou pravděpodobně autorkami považovány za nejdůležitější, neboť ihned po výkladu singuláru daných pádů je

prezentován plurál. Nominativ plurálu maskulin animat je obsažen v jiné lekci než nominativ plurálu maskulin inanimat, feminin a neuter; samostatně je vyložen a procvičován zřejmě kvůli velkému množství koncovek. U akuzativu a genitivu je prezentováno také jejich užití. Jednotlivým pádům nejsou věnovány celé lekce, spolu s nimi je v lekcích vykládáno i několik jiných gramatických jevů. Učebnice pracuje se vzory *student, muž, sešit, pokoj, kniha, ulice, kolej, místnost, okno, moře, nádraží*.

Ve výkladové části jsou kromě koncovek uvedeny i alternace souhlásek. Výklad nepředchází text, je podán **deduktivně**, pádové koncovky jsou zařazeny do tabulky. V lokálu plurálu jsou uvedeny alternace pro rod mužský:  $k > c$ ,  $h > z$ ,  $ch > š$ , dubletní koncovky pro maskulina neživotná zakončená v nominativu sg. na *-ek*: *-ách/-ích* a pro některá neutra zakončená v nominativu sg. na *-ko*: městečko má koncovku *-ách*, středisko koncovku *-ách* i *-ích*. (s. 206) Není upozorněno na skutečnost, že koncovku *-ích* provází alternace přechozí souhlásky, poučení jsou však doprovázena příklady. Chybí zmínka o funkci lokálu (není vyložena ani u lokálu singuláru). Učebnice pracuje s **preskriptivní** gramatikou, v tabulkách se objevují pouze kodifikované koncovky. K nácviку tvarosloví je do učebnice zařazeno jen jedno cvičení, což se nedá považovat za dostačující. Studenti v něm tvoří věty začínající slovním spojením *Mluvili jsme o...* (s. 212) Dojde tedy k nácviку valence pouze jednoho slovesa. Postupuje se **sémaziologicky**.

Zvláštní pozornost je věnována také tzv. nepravidelné deklinaci (jedná se o skloňování sedmi podstatných jmen: *děvče, ruce, nohy, děti, lidé, oči, uši*), deklinaci maskulin životných zakončených na *-a* (*předseda*), *-e* (*soudce*), *-us* (*géníus*), maskulin neživotných zakončených na *-us* (*cyklus*) a neuter zakončených na *-um* (*muzeum, album*). Tyto skupiny substantiv jsou vyloženy vertikálně. Uživatelé učebnice se s nimi seznámí ve stejné lekci jako s lokálem plurálu (v případě tzv. nepravidelných podstatných jmen) a instrumentálem plurálu, tedy téměř na konci učebnice. Vertikálně jsou prezentována také osobní zájmena a určité a neurčité číslovky.

### 6.2.2. MLUVÍME ČESKY – ASPEKT

U verb v sekci *slovička* je uvedena informace, zda se jedná o slovesa perfektivní, či imperfektivní. Ještě před tím, než je probrán aspekt, ve 4. lekci, se studenti naučí používat iterativní slovesa (tj. verba, jejichž vlastností je, že jsou převážně nedokonavá). Rozlišují, zda

jde o činnost právě probíhající (*jdu*), či pravidelnou (*chodím*), tj. rozeznávají verba determinovaná a nedeterminovaných. K procvičení je do lekce zařazeno jedno cvičení. Do něj studenti doplňují správné tvary verb *jít – chodit, jet – jezdit, nést – nosit, vézt – vozit*.

Aspekt je zařazen do 6. lekce (tedy hned za lekci, kde jsou probírána iterativní slovesa; 5. lekce je opakovací). Postupuje se **onomaziologicky**, začíná se výkladem funkčního rozdílu mezi slovesy perfektivními a imperfektivními: nedokonavá slovesa použijeme v případech, kdy chceme vyjádřit, že děj probíhá („*Psal jsem dopis*“ [s. 106].), zatímco perfektiva užijeme pro ohraničený děj („*Napsal jsem dopis*“ [s. 106].). Slovesa imperfektivní vyjadřují činnost, která se opakuje často („*Každý den jsem vstával v sedm hodin*“ [s. 106].), slovesa dokonavá činnost, která se stala jednou („*Dnes jsem vstal v osm hodin*“ [s. 106].). Popisujeme-li dva jevy současně, volíme imperfektivum („*Když jsme se vracely do koleje, viděly jsme Evu*“ [s. 106].), pro jeden děj následovaný dějem druhým perfektivum („*Když jsme se vrátily do koleje, viděly jsme Evu*“ [s. 106].). Vid také odkazuje na dobu trvání děje: *Dívala jsem se z okna* (dlouhou dobu) x *Podívala jsem se z okna* (např. na 3 sekundy). (H. CONFORTIOVÁ, M. – KREJČOVÁ 1998, s. 106)

Vzápětí po výkladu významového rozdílu mezi imperfektivy a perfektivy jsou uvedeny dva základní způsoby tvoření vidových dvojic: pomocí prefixů („*psát – napsat*“ [s. 107]) a pomocí sufixů aj. („*vstávat – vstát*“ [s. 107]). Chybí poznámka o tom, že v obou případech se jedná převážně o tvoření dokonavých sloves. Výklad je veden **deduktivně**, uživatelé učebnice tuto kategorii poprvé registrují až ve výkladové části.

Výkladu je věnován mnohem větší prostor než nácviku. Znalosti mohou studenti procvičit pouze v jednom cvičení, kde do věty doplní vhodné sloveso – volí mezi perfektivním a imperfektivním verbem. Studenti nevytváří vidové dvojice, cvičení se soustředí na významovou stránku jevu. Vzhledem k tomu, že k nácviku slouží pouze jedno drilové cvičení, nedá se procvičení považovat za vyčerpávající. Na konci gramatické sekce je uveden seznam vybraných dokonavých sloves a jejich nedokonavých protějšků.

### 6.3. UČÍME SE ČESKY

Ani tato publikace není vyhrazena pro konkrétní úroveň. Podle autorky ji mohou používat ti, kteří se dosud češtinu neučili, i ti, kteří již určité znalosti mají. Učebnice obsahuje

celkem 25 lekcí. Každá lekce začíná textem nebo dialogy. Následuje výklad gramatických jevů a jejich procvičení. Na konci lekce jsou tzv. komunikativní cvičení, která mají rozvíjet komunikativní dovednosti. Učebnice *Učíme se česky* není určena pro samostudium, z toho důvodu je výklad podán stručně. Autorka učebnice užila jako zprostředkující jazyk angličtinu – je v ní výklad i zadání ke cvičením. Vzhledem k tomu, že publikace je určena také začátečníkům, považujeme užití angličtiny za vhodné. Součástí učebnice je klíč ke cvičením a česko-anglický slovníček.

### 6.3.1. UČÍME SE ČESKY – DEKLINACE SUBSTANTIV

Deklinace substantiv je prezentována **lineárně**. Začíná se akuzativem sg. (ve 2. lekci), pokračuje se lokálem sg., genitivem sg., nominativem a akuzativem pl. maskulin inanimat, feminin a neuter, genitivem pl., nominativem pl. maskulin animat a ve stejné lekci akuzativem pl. maskulin animat, instrumentálem sg., dativem sg., lokálem sg., dativem pl., vokativem sg., lokálem pl. a jako poslední je uveden instrumentál pl. Poté, co jsou vyloženy vzory základních deklinačních typů podstatných jmen (pracuje se se vzory tvrdými *student, žena, most, město* a měkkými *muž, židle, skříň, místnost, pokoj, moře, náměstí*), je pozornost studentů soustředěna na deklinaci cizích slov končících na *-um, -us*, v jiné kapitole na deklinaci cizích slov typu *idea, drama* a dále jsou uvedena paradigmata duálových tvarů substantiv *oči, uči, ruce, nohy*. Tyto případy jsou prezentovány vertikálně.

Lekce začínají texty, které slouží k nácviku čtení s porozuměním. Jevy, které jsou probírány v gramatické části lekce, se v nich zpravidla nevyskytují a pokud ano, není na ně zaměřena pozornost. Výklad je **deduktivní**: v učebnici jsou uvedeny tabulky s koncovkami, které předtím neregistrují. Pod tabulkou obsahující koncovky lokálu pl. je uvedena poznámka, že maskulina končící na *-k, -h, -ch, -g* a neutra končící na *-ko, -go, -ho, -cho* mají v tomě pádu koncovku *-ích*. Poznámka je opatřena příklady. Substantivum *středisko* má uvedenou koncovku *-ích* a *-ách*. Další poznámka obsahuje poučení o vlastních jménech. Substantiva končící na *-y, -any* se skloňují jako *most*. Substantiva končící na *-ice, -e* jsou skloňována jako *židle*. Maskulina zakončená na *-ly, -sy, -zy* mají v lokálu plurálu koncovku *-ích*. (s. 153) Pracuje se s **normativní gramatikou**.

Výklad nezmiňuje funkci pádu, valenci a význam studenti tedy nacvičují bez předchozího poučení. Hlavní pozornost je věnována formálnímu tvarosloví, k látce se

přistupuje **sémaziologicky**. Tvary lokálu pl. si studenti procvičí ve dvou cvičeních, mají za úkol dát slova do správného tvaru. Druhé cvičení je zaměřeno na nácvik vlastních jmen. Obě cvičení jsou stejná, stereotypní.

Pakliže je vyložen nový pád, je v lekci obsažena nejen tabulka s tvaroslovím substantiv, ale také tvrdých a měkkých adjektiv, zájmen *její, můj, ten, náš* a číslovky *jeden*. Ve zvláštní sekci jsou také jsou vyloženy tvary osobních zájmen (u akuzativu i posesivních zájmen)<sup>14</sup> v daném pádu a prepozice, které se s pádem pojí. V případě dativu jsou uvedena také slovesa vážící na sebe probíraný pád.

### 6.3.2. UČÍME SE ČESKY – ASPEKT

Problematika aspektu je zahrnuta do 5. lekce. Výklad vidu se soustředí nejprve na významovou stránku jevu, postupuje se **onomaziologicky**. Podle autorů učebnice jsou nedokonavá slovesa taková, která označují: 1) trvající děj, 2) opakovaný děj, zatímco slovesa dokonavá mají význam výsledku děje. Pouze imperfektivní verba mohou označovat příbuznost, vztah či stav (*mít, bydlet, vypadat, spát*). (s. 61) Nechybí také poučení o tom, že přítomné tvary nedokonavých sloves vyjadřují přítomnost, zatímco přítomné tvary dokonavých sloves vyjadřují budoucnost. Výklad pokračuje poučením o formálním tvarosloví aspektu: jsou vyjmenovány vidové dvojice, přičemž je uvedeno několik prefixů, kterými se tvoří slovesa dokonavá ze sloves nedokonavých (konkrétně jsou uvedeny předpony *u-, pře-, na-, po-, za-, ze-*) a také jsou uvedeny tvary se sufixem *-ovat* spolu s jejich dokonavými protějšky zakončenými příponou *-it* (*navštěvovat/navštívit*). Není ovšem uvedena informace, že v tomto případě jsou imperfektiva tvořená od perfektiv (tedy nikoliv naopak, jak je tomu v případě tvoření perfektiv pomocí prefixů). Výklad je veden **deduktivně**, poprvé se s videm pracuje právě při jeho výkladu. (s. 61–62)

Vid je procvičován pouze ve třech cvičeních. Ve všech studenti vybírají, zda je vhodné doplnit imperfektivní, či imperfektivní sloveso. Vidové protějšky ovšem netvoří.

Aspekt je zmiňován také v 6. lekci, která se zabývá složeným futurem (lze ho utvořit pouze od imperfektivních verb) a slovesy pohybu (jsou imperfektivní, ale mají dvě formy: nedeterminovaná, např. *chodit*, a determinovaná, např. *jít*; nedeterminovaná slovesa tvoří

---

<sup>14</sup> Výjimkou je lokál a instrumentál, u nichž tvary osobních zájmen uvedeny nejsou.

složené futurum, determinovaná mají pro budoucí čas zvláštní tvary, např. *půjdu*). Vzhledem k tomu, že angličtina je v učebnici používána jako zprostředkující jazyk, jsou do ní přeloženy i lingvistické termíny, se kterými učebnice při výkladu operuje. Determinovaná slovesa jsou přeložena jako *determine*, nedeterminovaná jako *indetermine*. (s. 76) Vzhledem k tomu, že anglické *determined* nemá v angličtině tentýž význam, jako v češtině, může být tato terminologie pro studenty, především nefilology, matoucí. Další a poslední lekcí, ve které studenti pracují s videm, je lekce představující slovesa s prefixem *z-* typu *zlepšovat*, která označují konečnou fázi slovesného děje. Poté, co jsou vyjmenovány vidové protějšky s prefixem *z-* (např. *zlepšovat–zlepšit*), doplňují studenti do vět vhodná slovesa. V dalším cvičení, orientovaném komunikativně, odpovídají na otázky obsahující probraná verba. (s. 166)

#### **6.4. COMMUNICATIVE CZECH (INTERMEDIATE CZECH)**

Učebnice *Communicative Czech (Intermediate Czech)* navazuje na učebnici *Communicative Czech (Elementary Czech)*. V předmluvě k publikaci je konstatováno, že je určena pro *mírně až středně pokročilé* (s. 5), což v případě SERR (2002), dokumentu vydaném později než první vydání této publikace, odpovídá cca úrovni B1. Učebnice se skládá z 9 lekcí, přičemž lekce poslední je opakovací. Lekce začínají dialogy či texty, které obsahují gramatický jev, jenž bude v lekci probírán. Následují různé typy úloh: k upevnění nové gramatiky slouží většinou tzv. drilová cvičení. Zadání ke cvičením jsou dvojjazyčná: zprostředkujícím jazykem je čeština i angličtina; v angličtině je rovněž vysvětlena gramatika a jsou do ní přeložena slovíčka.

Součástí učebnice je také textové příloha obsahující šest textů různého charakteru, která slouží jednak k rozšíření slovní zásoby, jednak obsahuje reálie České republiky. Kromě ní je v učebnici klíč ke cvičením, libreto k audionahrávce, přehled české deklinace, seznam frekventovaných českých sloves v imperfektivním i perfektivním tvaru s jejich vazbami a souhrnný slovník. K dispozici je též pracovní sešit, ve kterém jeho uživatelé naleznou doplňující cvičení k učebnici.

#### 6.4.1. COMMUNICATIVE CZECH (INTERMEDIATE CZECH) – DEKLINACE SUBSTANTIV

Autorky učebnice zvolily **horizontální** koncepci prezentace deklinace. Do tohoto dílu učebnice jsou zařazeny pouze tři pády plurálové (dativ, lokál a instrumentál), v lekcích rovněž není zahrnut výklad jejich funkcí – ten je obsažen v předchozím díle, stejně tak je do prvního dílu zařazen výklad všech pádů singuálu a nominativ, genitiv a akuzativ plurálu. Dativ plurálu je prezentován ve 3. lekci, tedy v první třetině učebnice, lokál plurálu a instrumentál plurálu v lekcích následujících (4. a 5.). Spolu se substantivy je v lekcích vyloženo formální tvarosloví demonstrativ *ten, ta, to*, základních číslovek *dva, dvě, tři, čtyři, pět* a tvrdých a měkkých adjektiv. Učebnice pracuje se vzory *student, sešit, muž, pokoj, žena, židle, skříň, místnost, město, moře, stavení* (substantiva typu *kuře* jsou probírána zvlášť, viz dále).

Jednotlivě, **po celých paradigmatech**, se probírají substantiva typu *turista, průvodce*, deklinace cizích substantiv (*génius, cyklus, turista*) a deklinace substantiv typu *dítě a kuře*.

Všechny lekce soustředící se na nacvičení užití ohebných slov ve správném pádu a tvaru jsou koncipovány podobným způsobem. Problematika lokálu plurálu je prezentována takto: po práci s úvodním textem je do lekce zařazena tabulka s koncovkami (pracuje se s **preskripcí**). Pod ní je uveden lokál pl. substantiv *děti* a *lidé* (substantivum *dítě* je tedy vyloženo jak vertikálně, tak v rámci poznámek pod tabulkami lineárně) a poučení, že maskulina končící na *-k, -g, -h, -ch* mají koncovku *-ích* místo *-ech*, zatímco neutra zakončená na *-ko, -ro*,<sup>15</sup> *-ho, -cho* mají v lokálu pl. *-ách* místo *-ech*; jablko má koncovku *-ách* i *-ích*. (s. 48) Učebnice *Communicative Czech (Intermediate Czech)* je koncipována **sémaziologicky**, v tabulkách není pojednáno o funkci pádů – tu si uživatelé učebnice osvěží až při nácvičku, který výklad následuje. Cvičení jsou zaměřena, kromě nácvičku formálního tvarosloví, na zvládnutí valence sloves a prepozic. Celkem je cvičení pět. Uživatelé učebnice tvoří věty obsahující probíraný pád, přičemž spojují substantiva se slovesy či substantiva s prepozicemi. V pracovním sešitě, konkrétně v lekcích, která slouží k prohloubení učiva deklinace, naleznou jeho uživatelé přehled slovesných vazeb a předložek pojících se s danými pády (lekce korespondují s učebnicí, tudíž se jedná o 3., 4. a 5. lekci).

---

<sup>15</sup> zde se zřejmě jedná o překlep, koncovka *-ro* je pravděpodobně uvedena místo *-go*; vzhledem k absenci příkladu si ovšem nemůžeme být stoprocentně jisti, zda se nejedná o chybu



Výklad deklinace substantiv je podán **deduktivně**. Úvodní dialogy jsou koncipovány tak, aby se v nich objevily koncovky pádu, na který je daná lekce zaměřena. Slova s příslušnými koncovkami jsou tučně zvýrazněna, avšak dále se s nimi nepracuje, text slouží především k nácviku čtení s porozuměním. Nelze tedy hovořit o indukci – pádové koncovky uživatelé nevyvozují. Jsou uvedeny v tabulce, se kterou se studenti setkají poté, co dokončí práci s textem, a posléze jsou procvičovány (viz předchozí odstavec). Jelikož s nimi však pracují, dochází k intuitivnímu osvojování, což vede ke snadnějšímu zapamatování ve chvíli, kdy se na koncovky studenti soustředí.

#### **6.4.2. COMMUNICATIVE CZECH (INTERMEDIATE CZECH) - ASPEKT**

V sekci, kde je umístěna slovní zásoba, se s kategorií vidu operuje (u sloves jsou uvedeny vidové dvojice, např. *rozhodovat se/rozhodnout se* nebo je označeno, o jaký vid se jedná, např. *odstěhovat se pf*), nicméně ani funkčnímu a formálnímu rozdílu mezi videm dokonavým a nedokonavým, ani nácviku jeho užití není věnována žádná část učebnice. Pouze v první kapitole je vysvětlen rozdíl mezi verby *zvykat si – zvyknout si – být zvyklý* (ke každému slovesu je uvedena jedna vzorová věta, načež jsou verba procvičovány v rámci doplňovacího cvičení). Do pracovního sešitu je pak zahrnuto jedno cvičení, ve kterém studenti volí mezi dokonavým a nedokonavým slovesem, nicméně je na vyučujícím, aby studentům rozdíl mezi nimi vysvětlil.

O aspektu není zmínka ani v kapitole, která se zabývá verbálními substantivy. Aspekt je kategorií nejen sloves, ale také např. substantiv, proto se nabízí možnost studenty na tento jev upozornit. Aspektu není věnována dostatečná pozornost ani v učebnici *Communicative Czech (Elementary Czech)*, na kterou tato publikace navazuje. Vid je v ní prezentován pouze okrajově, v rámci kapitoly věnující se futuru.

Výklad a procvičení kategorie vidu v učebnici *Communicative Czech (Intermediate Czech)* proto považujeme za nedostačující.

## 6.5. ČESKY KROK ZA KROKEM 2

*Česky krok za krokem 2* je druhý díl učebnice *New Czech Step by Step* (2004).<sup>16</sup> Předpokládá se, že uživatelé učebnice již dosáhli úrovně A2. Po dokončení druhého dílu by studenti měli dosáhnout úrovně B1 dle Evropského referenčního rámce. Učebnice rozvíjí všechny čtyři řečové dovednosti (čtení, poslech, mluvený a písemný projev).

Učební komplet se kromě učebnice skládá také ze dvou pracovních sešitů, které mohou sloužit k samostudiu (jejich součástí je i klíč ke cvičením), brožury Česká gramatika v kostce 2 (osmistránkový přehled deklinačních vzorů, nejčastějších perfektivních/imperfektivních verb, prepozic a pádů, se kterými se dané prepozice pojí, a dalších mluvnických jevů), internetového manuálu pro učitele (ten obsahuje mj. další cvičení a metodické návody, jak s učebnicí pracovat), dvou CD a přílohy, která obsahuje výklad, užití a tabulky pádů, texty k nahrávkám, klíč ke cvičením a výběrový česko-anglicko-německoruský slovníček. Publikace užívá jako zprostředkující jazyk češtinu.

Podle autorek publikace mohou učebnici užívat Slované i Neslované (pro oba typy studentů jsou v manuálu pro učitele rozšiřující aktivity), univerzitní i neuniverzitní studenti a také studenti žijící i nežijící v České republice.

### 6.5.1. ČESKY KROK ZA KROKEM 2 – DEKLINACE SUBSTANTIV

Učebnice *Česky krok za krokem 2* prezentuje pády **horizontálním** způsobem, a to v následujícím pořadí: akuzativ sg., lokál sg., genitiv sg., instrumentál sg., dativ sg., nominativ a akuzativ pl., genitiv pl., lokál pl., dativ pl., instrumentál pl. Plurál je tedy umístěn do jiné kapitoly než singulár. Všechny vzory jsou ovšem prezentovány najednou (viz dále). Dalo by se říci, že problematice pádů je věnován velký prostor (na deklinační systém češtiny je zblízka nahlíženo v jedenácti z dvaceti lekcí). Každému pádu je vyčleněna samostatná lekce (s výjimkou nominativu a akuzativu pl. – ty jsou prezentovány společně, zřejmě kvůli tomu, že mají velké množství shodných koncovek – a vokativu, jemuž v učebnici samostatná

---

<sup>16</sup> Nově vyšla učebnice *Česky krok za krokem 1* (2016, přepracované, rozšířené vydání učebnice *New Czech Step by Step*).

kapitola věnována není; lokál sg. je v příloze podán také zjednodušeně).<sup>17</sup> **Vertikální** koncepce je zvolena pro substantiva *den, týden, rok, člověk, dítě*.

V úvodu každé lekce studenti pracují s textem. V něm věnují pozornost pádu (nebo jinému gramatickému jevu), který je v dané lekci probírán (pracuje se tedy s osvojováním si). Gramatická část lekce je v případě singuláru vždy koncipována následujícím způsobem: žáci jsou nejprve vyzváni, aby si vybavili slovesa a prepozice, které se s probíraným pádem používají. Následuje cvičení, kdy uživatelé učebnice tvoří věty z předem daných slov – mění slovosled a tvoří otázky (např. slova *si/o/povídáte/ko* mají žáci přetransformovat na *O kom si povídáte?*). V dalším cvičení studenti také tvoří otázky, ptají se však na vyznačené výrazy (např. *Mluvili jsme o novém filmu. – O čem jste mluvili?*).

V momentě, kdy se student s tvary daného pádu seznámí, má za úkol je vyhledat v textu (např. v textu vyhledají a správně doplní slovní spojení *můžete si popovídat o dramatický moment*). U plurálu je toto cvičení zařazeno jako první. Po souboru těchto cvičení je v učebnici umístěna tabulka probíraného pádu (v lekcích probírajících jak singulár, tak plurál). Jsou v ní obsažena interogativa *kdo, co*, demonstrativa *ten, ta, to*, číslovky *jeden, jedna, jedno* (u plurálu *dva/dvě, oba/obě, tři, čtyři, pět*), posesivní zájmena, adjektiva tvrdé a měkké deklinace a substantiva. I přesto, že práci s tabulkou předchází vyhledávání výrazů v textu, nelze mluvit o postupu induktivním. Studentům jsou dána pravidla, kterou koncovku u daného typu substantiva mají použít, a tato pravidla následně použijí, jde tedy o **dedukci**. Práce s koncovkami a jejich vyhledávání v textu však usnadňuje jejich zapamatování.

Lokál plurálu má přímo v tabulce kromě základních koncovek uvedenu informaci, že maskulina animata a inanimata patří do 1. deklinační skupiny (rozdělení do deklinačních skupin viz dále) zakončená v nominativu singuláru na *-k, -ch, -h* a maskulina animata patří do 3. deklinační skupiny zakončená na *-ka, -cha, -ha* se v lokálu plurálu měkčí na *-čích/-ších/-zích*, neutra patří do 1. deklinační skupiny a zakončená na *-ko, -go, -ho, -cho* mají koncovku *-ách*. Výčet koncovek je pod tabulkou doplněn také příklady a komentáři. (s. 140)

V lekcích zaměřených na výklad jednotlivých pádů se pracuje **normou**. Do učebnice je zahrnuta i lekce, kde studenti reflektují tvary obecné češtiny v poslechovém cvičení založeném na dialogu z restaurace, čili užívá se také **deskriptivní** gramatika. Konkrétně se jedná o 2. lekci, tedy tutéž lekci, kde je vykládán akuzativ singuláru.

---

<sup>17</sup> Součástí brožury s gramatickými jevy je tabulka, kde jsou pády prezentovány vertikálně.

Autorky učebnice dělí substantiva do třech kategorií – podle zakončení substantiva v nominativu sg. Podkladem pro rozdělení byl výzkum na bázi Českého národního korpusu 2005 (HOLÁ, L. – BOŘILOVÁ, P. 2009a, s. 76 – 82). 1. deklinační skupinu tvoří podstatná jména, která jsou v nominativu zakončena na konsonant (maskulina životná i neživotná), vokál *-a* (feminina) či vokál *-o* (neutra). 1. skupina je považována za majoritní. 2. deklinační skupinu tvoří substantiva zakončená na konsonanty s háčkem, *-c*, *-j*, *-tel*, *-e/-ě* a feminina, která jsou zakončena na *-del* a *-ev*. Do 3. deklinační skupiny jsou řazena maskulina animata zakončená na *-a*, feminina zakončená na *-st* a neutra zakončená na *-e/ě* a *-í* (tj. vzory *předseda*, *kost*, *kuře* a *stavení*). Autorky učebnice používají pro větší přehlednost barevné kódování – maskulina životná jsou označena světle modře, maskulina neživotná tmavě modře, feminina červeně, neutra zeleně. To považujeme za vhodné, jelikož je tímto způsobem usnadněno studium hlavně tzv. vizuálním typům studentů (tj. těm, kteří si nejlépe zapamatují to, co vidí). Dělení na tři deklinační skupiny má podle L. Holé a M. Kestřánkové 3 stěžejní výhody (HOLÁ, L. – BOŘILOVÁ, P. 2009a, s. 76 – 82):

1. Metoda je intuitivnější, přechází se od konkrétního k abstraktnímu, neboť nerozlišuje vzory podle tvrdých a měkkých souhlásek.
2. 2. deklinační skupina zastřešuje hned několik vzorů (*stroj*, *soudce*, *píseň*, *růže*, *moře*), ve 3. deklinační skupině jsou vzory „jedinečné“ a obtížné.
3. Rozčlenění na tři skupiny umožňuje parcelaci výuky (např. na úrovni A1 se pracuje s podstatnými jmény z 1. a 2. deklinační skupiny, na úrovni A2 se substantivy ze 3. deklinační skupiny, úroveň B1 již může zahrnovat podstatná jména všech tří deklinačních skupin).

Také jednotlivé vzory jsou uzpůsobeny potřebám cizinců. Tradiční vzory (využívané pro výuku rodilých mluvčích) jsou nahrazeny vzory *student*, *banán*, *čaj*, *káva*, *restaurace*, *kancelář*, *místnost*, *auto*, *nádraží*. Ponechány jsou vzory *muž*, *soudce*, *moře* a *kuře*.

Po výkladu následuje vždy soubor drilových cvičení. Cvičení nejsou příliš pestrá (v každé lekci se pád procvičuje tímž způsobem; může to být výhodou z hlediska orientace v knize, avšak hrozí zde také pocit, že se učení jazyku stane stereotypním). Není v nich kladen důraz na kreativitu – převažují zadání typu „dejte slova do správného tvaru“.

Na konci každé lekce je také vertikálně koncipovaná tabulka personálních zájmen. Deklinaci číslovek *jeden*, *jedna*, *dva/dvě*, *oba/obě*, *tři*, *čtyři* a *pět* je věnována i samostatná

lekce (jsou tedy probírány jak horizontálně, tak vertikálně). Vertikální koncepce je zvolena také pro posesivní adjektiva.

Pozornost je v učebnici věnována především formálnímu tvoření substantiv; součástí učebnice je ovšem také příloha. Tam se např. na s. 217 píše: „*Typická funkce instrumentálu je vyjádřit nástroj nebo prostředek. Instrumentál následuje také po některých slovesech a slovesných výrazech, používá se v deskriptivním pasivu (opisném trpném rodě) a po některých prepozicích*“. Najdeme zde tedy také poučení o funkci. Užívá se **sémaziologického** postupu.

### 6.5.2. ČESKY KROK ZA KROKEM 2 – ASPEKT

Bližšímu pohledu na kategorii vidu je v učebnici *Krok za krokem 2* věnována 9. lekce. Autorky učebnice s ní ovšem počítají už v předchozích lekcích. Pokaždé, když uvádí nové sloveso, uvedou ho v obou videch. Nejprve je uvedeno imperfektivum, za lomítkem perfektivum. Přítomnost perfektivních tvarů tedy studenti pouze reflektují, nepracují s nimi (L. Holá 2017). Tento způsob hodnotíme kladně, neboť studenti si rovnou osvojí tvary obou vidů. Za vhodné považujeme také ustálený způsob zápisu (tj. imperfektivum první, perfektivum druhé). Díky tomu nemusí učitel u každé vidové dvojice zmiňovat, který z tvarů je dokonavý, který nedokonavý.

V lekci, kde se vid probírá, jsou probírány také časové věty s *když* a *až*. Není v ní všam probírán budoucí čas, jak tomu bývá v jiných učebnicích. Holá (2017) vysvětluje rozhodnutí prezentovat aspekt odděleně od budoucího času následovně: „*Studenti, kteří se se slovanským videm setkávají poprvé, jej pak často mylně pokládají za cosi primárně svázaného s budoucím časem a obtížněji se dobírají podstaty jeho významu a užití. Myslím, že se tu metodika výuky nechala svést nejnápadnějším, avšak pro pochopení podstaty vidu nikoliv nejdůležitějším znakem dokonavého slovesa, totiž formální odlišností jeho budoucího času. Kategorie vidu by však měla být představována především ze svého sémantického aspektu a jako ucelený jev.*“

Studentům je v úvodu gramatické části lekce metodou **dedukce** vysvětlen sémantický rozdíl mezi videm dokonavým a nedokonavým: „*Imperfektivní slovesa vyjadřují nelimitovaný nebo opakovaný proces*“ (s. 90). A na jiném místě: „*Perfektivní slovesa vyjadřují výsledek, kompletnost děje*“ (s. 90). V průběhu lekce jsou uživatelé učebnice

obeznámeni s pomůckou, podle níž nedokonává slovesa děj „filmují“, dokonává „fotografují“.<sup>18</sup> Imperfektiva se dají přirovnat k písku (děje se prolínají), perfektiva ke kamenům (děje se neprolínají). Považujeme tuto pomůcku za přínosnou. Přirovnáním k fotografování/filmování, popřípadě k písku/kamenům si studenti kategorii vidu mohou vizualizovat. K zapamatování jistě dojde snadněji než při studiu pouček.

Učebnice také upozorňuje na to, že imperfektivum se dá použít i v situacích, kdy je výsledek zřejmý, a dále na fakt, že perfektiva lze užít také pro opakovaný děj. Formálním rozdílem mezi perfektivy a imperfektivy a tvořením vidových dvojic se lekce nezabývá; ve cvičeních, kdy mají zvolit mezi tvarem dokonavého/nedokonavého slovesa, se studenti musí spoléhat na své znalosti načerpané v 1. díle učebnice. Návěst formy následuje až po návěstu významu – využívá se **onomaziologického** postupu.

## 6.6. BASIC CZECH II. a III.

V řadě učebnic *Basic Czech* doposud vyšly tři na sebe navazující díly. *Basic Czech I.* (lekce 1–6) odpovídá úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. *Basic Czech II.* obsahuje lekce 7–13 (aktivně odpovídá úrovni A2, pasivně úrovni B1), *Basic Czech III.* lekce (13–19) odpovídá gramatickým a lexikálním složením úrovně B1 – B2.<sup>19</sup> Součástí učebnic je slovníček (umístěný na konci každé lekce), klíč ke cvičením (z toho důvodu jsou vhodné i ke samostudiu) a přílohy, ve kterých jsou vysvětleny probírané gramatické jevy. Lekce doprovázejí také testy, které jsou vhodné jako domácí úkoly (proto k nim není poskytnut klíč). Na stránkách [www.cupress.cuni.cz](http://www.cupress.cuni.cz) jsou k dispozici ke stažení nahrávky dialogů a doplňková cvičení ke každé lekci. Učebnice je určena pro intenzivní studium či dvousemestrální kurzy.

Jak je avizováno v poznámkách pro učitele, autoři publikace vycházejí z komunikačně-pragmatické lingvodidaktické metody a komunikativního přístupu. Aby docílili komunikačního rámce výuky, zahrnuli do lekcí velké množství otázek. Kromě metody komunikační zahrnuli do učebnice také metodu překladovou a komparativní, neboť při procesu osvojování si jazyka student jednak srovnává, jednak překládá. Zprostředkujícím jazykem je čeština i angličtina. Angličtina je využívána v poznámkách pod tabulkami a také

---

<sup>18</sup> Tuto pomůcku doporučuje i I. Podauf a K. Šprunk (1968).

<sup>19</sup> Vzhledem k tomu, že úroveň B1 odpovídá druhý i třetí díl učebnice, analyzujeme oba díly.

jsou do ní přeložena slovíčka. Výklad v tabulkách a zadání ke cvičením jsou v *Basic Czech II* anglicky, v *Basic Czech III* česky.

### 6.6.1. BASIC CZECH II. a III. – DEKLINACE SUBSTANTIV

Jak již bylo řečeno, učebnice na sebe navazují (proto každý následující díl nezačíná lekcí 1, ale číselně pokračuje). Pořadí pádů si tedy budeme všimnout v rámci všech tří učebnic. Pády jsou řazeny následovně: akuzativ singuláru (problematika deklinace je poprvé vyložena ve 3. lekci), nominativ a akuzativ plurálu (v první učebnici jsou posledními probíranými pády), vokativ singuláru, genitiv singuláru, genitiv plurálu, lokál singuláru, instrumentál singuláru, nominativ plurálu maskulin animat, nominativ a akuzativ plurálu, dativ singuláru, dativ plurálu (zařazen do 14. lekce, čili do 1. lekce učebnice *Basic Czech III.*), lokál plurálu, instrumentál plurálu.

Substantiva jsou prezentována v deklinačních tabulkách a jsou rozdělena na měkká a tvrdá. Do deklinačních tabulek jsou zahrnuta slova, se kterými se pracuje v úvodních člancích (struktura lekcí viz dále), uživatelé učebnice se tedy neučí vzory jako takové, ale pracují se „zástupci“ vzorů. Převažuje tedy lineární koncept, vertikálně jsou vyložena substantiva cizího původu *génius, cyklus, muzeum, centrum, téma, idea*, podstatná jména označující párové části lidského těla *oči, uši, ruce, nohy*, dále substantiva *předseda, soudce, dítě, kuře* (vše v 16. lekci, tedy v učebnici *Basic Czech III.*).

Deklinace substantiv je probírána vždy spolu se zájmeny ukazovacími a přivlastňovacími a adjektivy tvrdými a měkkými. Pod deklinačními tabulkami jsou uvedeny alternace v kořenech. Skloňování osobních zájmen je zpravidla obsaženo v jiné části lekce. Vertikálně jsou probírány číslovky *dva, tři, čtyři, pět, devět* (15. lekce), přivlastňovací adjektiva (18. lekce) a zájmeno *svůj* (také 18. lekce).

U některých pádů je zvláštní pozornost věnována také použití – konkrétně tomu tak je u genitivu sg., genitivu pl., lokálu sg., instrumentálu sg., dativu sg. Poté, co jsou studenti seznámeni s formálním tvaroslovím pádů, studují jejich významovou stránku – autoři učebnice postupují **sémaziologicky**. Tak například je uvedeno, že genitiv používáme (mimo jiné), pokládáme-li otázku *Kam?* + předložku *do*, např. „*Jdu do parku*“ (s. 51). Cvičení, která následují výklad, kopírují reálné situace, mluvčí trénují dialogy, které pravděpodobně použijí; nejde pouze o nácvik správné formy, důraz se klade také na význam, což je jeden z pilířů

komunikační metody. Například studenti doplňují větu „*Bydlím blízko/vedle...*“ (s. 55), nedávají tedy substantiva pouze do tvaru genitivu singuláru, ale tvoří navíc také reálné výpovědi.

V lekci, kde je probírán lokál plurálu, slouží šest cvičení především k nácviku formální stránky. Do lokálu plurálu uživatelé učebnice převádí slova či slovní spojení, jež jsou v nominativu plurálu (mezi nimi i jména místní). Formální stránka není ovšem odtržena od významu. Například v prvním cvičení se doplňují větu *Byli jsme v* (např. *Byli jsme v Karlových Varech*), přičemž pokaždé odpovídají na otázku *Kde jste byli v minulém roce?* Přednost je dána kvalitě oproti kvantitě (studenti procvičí méně vazeb, zato důkladněji), je tedy větší pravděpodobnost, že při nácviku dojde k patřičnému osvojení valence sloves.

Pro přehlednost je v příloze ke každému pádu uveden seznam vybraných sloves, která se k němu váží (např. slovesa s genitivem) spolu s anglickým překladem (využívá se tak gramaticko-překládové metody).

Pracuje se s **preskriptivní** gramatikou. Vzhledem k tomu, že se studenti seznamují s deklinačními tabulkami a poté procvičují správné tvary substantiv v komunikačních cvičeních, lze mluvit o **dedukci**. Do tabulek jsou zahrnuty také nepravidelnosti. Lokál plurálu má přímo v tabulce uvedena neutra zakončená na *-ko*, *-cho*, *-ho*: „*autíčko, kolečko, středisko*“ (s. 48) a maskulina tvrdá končící v nominativu sg. na *-k*, *ch*, *-h*, *-g*: „*kluk, vlak, Čech, vrch, ekolog, břeh*“ (s. 48). Tabulka tedy neobsahuje pouze výčet koncovek, ale také příklady. V tabulce je také upozorněno na změnu hlásek *k > c*, *ch > š* a *h, g > z*. V poznámce pod tabulkou jsou uvedeny alternace v kořeni substantiva *dům* (*-ů > o*, lokál pl. „*domech*“ [s. 48]) a pohyblivé *-e* substantiva *svátek* (lokál pl. „*svátcích*“ [s. 48]). Dále je v ní lokál pl. substantiv „*věci, děti, lidi, přátelé, peníze, les*“ (s. 48) a rozdíl mezi koncovkami *-ách/-ích* u substantiv „*o Čechách (země)*“ (s. 48) a „*Češích (lidé)*“ (s. 48).

Za užitečnou považujeme přílohu na konci učebnice. Uvádí jednak frekventovaná slova s pohyblivým *-e-* (s. 252), jednak maskulina neživotná zakončená v genitivu sg. koncovkou *-a* (s. 253), ale také nepravidelné tvary ve skloňování substantiv (mezi nimi i již zmiňovaná substantiva „*dítě, člověk*“ [s. 254]), dále „*den, rodiče, kůň, kněz, dcera*“ ([s. 254]) a vlastní jména „*René, Matti, Henri*“ [s. 254]).



## 6.6.2. BASIC CZECH II. a III. – ASPEKT

S výkladem vidu se poprvé začíná v 9. lekci. Problematice je věnován veliký prostor. Studenti vždy mají k dispozici několik cvičení na procvičení látky. Začátek lekce tvoří stručné poučení o tom, kdy se používá vid dokonavý, kdy nedokonavý: slovesa imperfektivní vyjadřují proces („*skutečná*‘ *přítomnost*, *plánovaná*‘ *budoucnost*, *dlouhotrvající*‘ *minulost*“ [s. 84]), zatímco slovesa perfektivní výsledek („*jistá*‘ *budoucnost*, *hotová*‘ *minulost*“ [s. 84]). Nechybí ani poučení o tom, že slovesa dokonavá netvoří svými tvary přítomný čas. Výklad funkční stránky aspektu pro úroveň B1 považujeme za úplný, je ve shodě s doporučením autorů publikace *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk* (Šára a kol. 2001, s. 303).

Po výkladu funkční stránky vidu následuje tabulka s výkladem formální stránky (postupuje se tedy **onomaziologicky**) s poučením, jak vytvořit sloveso dokonavé ze slovesa nedokonavého pomocí prefixů (s. 85): přidáním prefixu k přítomnému tvaru nedokonavého verba vznikne perfektivní sloveso se stejným významem: „*píšu – napíšu, platím – zaplatím*“ (s. 85). V tabulce jsou dále vidové protějšky, které mají mít rozdílné, avšak podobné tvary: „*kupuju – koupím, používám – použiju*“ (s. 85).

Tvoření sloves nedokonavých ze sloves dokonavých je v lekci probíráno u sloves pohybu, čili sloves ne/determinovaných.<sup>20</sup> Připojením předpony ke slovesu pohybu vznikne dokonavé sloveso s novým významem: „*jdu – přijdu, jdu – odejdu*“ (s. 85). Takto utvořené sloveso má svůj nedokonavý vidový protějšek: „*přijdu – přicházím, odejdu – odcházím*“ (s. 85). Pravidla si studenti nevyvozuji, jedná se o výklad **deduktivní**. V průběhu lekce dostanou studenti o slovesech pohybu více informací, tj. kategorii vidu si osvojují postupně.

Cvičení jsou sestavena následovně: nejprve studenti tvoří minulý i budoucí čas obou vidů. Následuje cvičení, kdy studenti tvoří budoucí čas ze sloves v minulém čase. V dalším cvičení už se studenti soustředí i na význam a zároveň procvičují své komunikační schopnosti v mluveném projevu. Jsou jim kladeny otázky, na které odpovídají, např. „*Jak často navštěvuješ rodiče? Kdy ses včera vrátila domů?*“ (s. 91) V lekci je také obsaženo cvičení, ve kterém uživatelé jazyka procvičují negaci (*Bála ses zkoušky? Ne, nebála jsem se zkoušky.* [s. 94]).

---

<sup>20</sup> Tabulky jsou v učebnici *Basic Czech II.* psány v angličtině; učebnice pracuje s termínem *verb of motion*, což považujeme za vhodné, neboť tak nedojde k záměně s anglickým slovíčkem *determined*.

V 17. lekci se uživatelé učebnic s videm setkají znovu. Tentokrát si své znalosti zopakují a prohloubí.

## 6.7. ČEŠTINA PRO CIZINCE: ÚROVEŇ B1

V úvodu učebnice *Čeština pro cizince: úroveň B1* autorky konstatují, že při jejím sestavování vycházely z komunikativní (jimi blíže nespecifikované) metody. Lze spekulovat o tom, že měli na mysli metodu komunikační, ale použili špatný termín. Publikace obsahuje 10 lekcí. Každá z lekcí je koncipována následujícím způsobem: úvod lekce tvoří tzv. minidialogy, které slouží k seznámení se s tématem lekce. Následuje část slovní zásoba, dialogy (sloužící jako most k výkladu gramatiky), gramatika (výklad + cvičení), čtení (návčik čtení s porozuměním), poslech (návčik poslechu s porozuměním), opakovací část, výslovnost a reálie. Autorky při tvorbě učebnice vycházeli z dokumentu SERR (2002).

Podle autorky je učebnice určena pro všechny národnosti: „*Tato kniha byla pretestována na skupině slovanských studentů, asijských rodilých mluvčích, národnostně heterogenní skupině a anglicky mluvících*“ (KESTRÁNKOVÁ, M. – KOPICOVÁ, K. – ŠNAIDAUFVÁ, G. 2010, s.1). Učební komplet se skládá ze stejnojmenné cvičebnice, v níž si studenti mohou procvičit více do hloubky především gramatiku a psaní a z CD s nahrávkami poslechových cvičení a cvičení zaměřených na výslovnost. Zprostředkujícím jazykem učebnice i cvičebnice je čeština..

### 6.7.1. ČEŠTINA PRO CIZINCE: ÚROVEŇ B1 – DEKLINACE SUBSTANTIV

Deklinace substantiv se v učebnici *Čeština pro cizince: úroveň B1* začíná probírat až v 6. lekci (tedy ve druhé polovině učebnice). Celkově jsou jí věnovány tři lekce. Studenti se naučí skloňovat vzory *turista, soudce, ruce, nohy, oči, uši* a substantiva typu *muzeum, centrum*. Jednotlivá substantiva jsou probírána **vertikálně**. Cvičení se tedy nemusí soustředit pouze na jeden pád. Jediné omezení spočívá v deklinačním typu, jelikož by se v textech a cvičeních měla objevovat substantiva, která se skloňují podle právě probíraného vzoru. I přesto se v učebnici vyskytují pouze drilová cvičení. **Horizontálně** jsou koncipovány pouze opakovací lekce – není v nich však obsažen výklad jednotlivých pádů, pouze jejich procvičení. Deklinační tabulky se vzory substantiv jsou pak ve cvičebnici, a to spolu

s dalšími cvičeními. Náležitěmu nácviku substantiv, která mají pravidelné skloňování, je věnován prostor v publikaci *Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2*, na niž tato publikace navazuje.

V opakovacích lekcích jsou kromě substantiv procvičovány i ostatní slovní druhy. V samostatné sekci, vertikálně, jsou vyloženy číslovky a singulár posesivních adjektiv.

Podrobněji se nyní budeme věnovat výkladu a procvičení vzorů *turista* a *soudce*, jež jsou probírány společně v jedné lekci. Jak už jsme zmínili výše, samotnému výkladu a následnému procvičení předchází část zvaná *dialogy* (s. 178 – 183). V této části je důraz kladen především na význam. Uživatelům učebnice jsou pokládány otázky, díky nimž si učitel ověří, zda studenti pochopili význam textu. Další otázky směřují k pochopení významu slov/slovních spojení, které se v dialozích vyskytly. Poté jsou studenti zpravidla vedeni k tomu, aby se soustředili na formální stránku (např. zadání „*Určete gramatický rod podtržených slov. Co mají tato slova společného?*“ [s. 180]) – do textu jsou zahrnuta slova, která se studenti v této lekci naučí skloňovat. Tato slova jsou podtržena a tučně zvýrazněna. Pracujete tedy s textem, postupuje se **onomaziologicky**.

Ve výkladové části uživatelé učebnice nevyvozují tvary, pouze se s nimi seznámí. Pod tabulku, ve které jsou uvedeny koncovky vzorů, jsou zařazeny jevy, na které by si jinojazyční mluvčí při studiu češtiny měli dát pozor. Výklad je tedy koncipován **deduktivně**. Tvary se následně procvičují.

Jelikož se v gramatické části lekce postupuje od cvičení soustředících se na formu ke cvičením zaměřeným také na význam, lze tvrdit, že je užito postupu **sémaziologického**. V jednom ze cvičení například studenti tvoří věty podle vzoru – doplňují substantiva ve správném tvaru (s. 185). Mají za úkol poznat, který pád je třeba doplnit, a pokud ho správně určí, volí vhodnou koncovku. Podstatná jména, která dávají do správného tvaru, jsou rozvíta adjektivy; deklinaci tvrdých ani měkkých adjektiv není věnována žádná lekce, autorky učebnice předpokládají její znalost z předchozího studia.

Ve cvičení, které následuje (s. 186), studenti tvoří věty z daných slov, přičemž slova (vč. sloves) dávají do správného tvaru. Na konci gramatické lekce jsou uvedena podstatná jména (skloňovaná podle vzoru, který se v dané lekci probírá), jež mají studenti použít v krátkém příběhu. Ve všech lekcích zaměřených na deklinaci substantiv jsou obdobná cvičení. Pozornost je v gramatické části lekce věnována zejména formě, při práci se

souvislými texty se bere v potaz také význam. V učebnici *Čeština pro cizince: úroveň B1* není ani v části *dialogy*, ani v části *gramatika* ovšem není zmínka o funkci jednotlivých pádů. Gramatika je popisována **preskriptivně**.

## 6.7.2. ČEŠTINA PRO CIZINCE: ÚROVEŇ B1 – ASPEKT

Problematika vidu je v učebnici *Čeština pro cizince: úroveň B1* obsažena už v 1. lekci, a to spolu s přítomným a budoucím časem. Postupuje se následovně: v části lekce nazvané *dialogy* (s. 12 – 15) žáci pracují s textem. Po přečtení odpovídají na otázky, díky kterým si učitel ověří, zda textu porozuměli. Poté následují úkoly, které se soustředí na formu: „*Podtrhněte v textu všechna slovesa*“ (s. 13). „*Určete u sloves čas*“ (s. 13). „*Podtrhněte slovesa v budoucím čase*“ (s. 15). Předpokládá se tedy alespoň pasivní znalost probíraného jevu.

Na začátku gramatické lekce je probíráno a procvičováno formální tvarosloví sloves v přítomném čase. Ve druhé třetině lekce je uživatelům učebnice dána informace o tom, jaký je rozdíl v použití perfektivních a imperfektivních sloves. Hlavní rozdíl podle autorek učebnice spočívá v ukončenosti/neukončenosti. Je-li děj ukončen, dosáhl-li cíle, jde o slovesa dokonavá (např. „*přečíst, napsat, uvařit*“ [s. 19]). U verb nedokonavých nevíme, nebo není důležité, zda byl děj ukončen či nikoliv (např. „*psal jsem dopis*“ [s. 19]). Perfektivní slovesa jsou dále taková, jež vyjadřují děj velmi krátký, a proto ho nemůžeme ani ukončit (slovesa typu „*usnout, sednout si, vykřiknout*“ [s. 19]). Ke slovesům imperfektivním patří slovesa, která mohou vyjadřovat opakování: např. „*navštěvovat, chodívat, usínat, sedávat*“ [s. 19]. Dokonavá slovesa nemají tvar přítomného času. (KESTRÁNKOVÁ, M. – KOPICOVÁ, K. – ŠNAIDAUFVÁ, G. 2010, s.19)

Poté, co je studentům vysvětlen rozdíl v použití slovesného vidu, přechází se k formálnímu tvoření – využívá se tak **onomaziologického postupu**. V lekci je vysvětleno pět rozdílů mezi slovesy dokonavými a nedokonavými (KESTRÁNKOVÁ, M. – KOPICOVÁ, K. – ŠNAIDAUFVÁ, G. 2010, s. 20):

- a) přidání prefixu k imperfektivnímu slovesu: prefixy vy- (*prát – vyprat*), u- („*dělat – udělat*“ [s. 20]), na- („*malovat – namalovat*“ [s. 20]), za- („*parkovat – zaparkovat*“ [s. 20]), pře- („*číst – přečíst*“ [s. 20]), po- („*čekat – počkat*“ [s. 20]), z(e)- („*organizovat – zorganizovat*“ [s. 20]),

- b) nepravidelný vidový pár („brát – vzít“ [s. 20]),
- c) jen imperfektivní slovesa: „být, vědět, muset, smět, mít...“ (s. 20),
- d) jen perfektivní slovesa: „nastydnout, onemocnět, uhodit...“ (s. 20),
- e) perfektivní i imperfektivní slovesa: „absolvovat, promovat, věnovat, obětovat, jmenovat...“ (s. 20)

K výkladu je připojena poznámka týkající se fázových sloves. K oběma vidům fázových sloves se připojuje imperfektivní infinitiv: „Začíná pršet. Začal zpívat“ (s. 20). (KESTŘÁNKOVÁ, M. – KOPICOVÁ, K. – ŠNAIDAUFHOVÁ, G. 2010, s. 20)

V závěru výkladové části lekce se studenti seznámí s tím, jak tvořit budoucí čas slovesa *být*, imperfektivních sloves (být + infinitiv; poznámka o druhé pozici *se* u reflexních sloves: *budu se dívat*), perfektivních sloves (pomocí přítomných koncovek) a sloves pohybu (pomocí prefixu *po-*, *pů-*); je zde použito postupu **deduktivního**.

V úkolech, které následují výklad, si studenti procvičí formální tvoření budoucího času perfektivních i imperfektivních sloves: v prvním cvičení doplňují do dialogu slovesa ve správném tvaru. Ve druhém cvičení už studenti tvoří celé věty (mají za úkol říct, co udělají příští týden), přičemž jim jsou dány infinitivy dokonavých i nedokonavých sloves. V posledním cvičení transformují text, který je napsán v minulém čase, do času budoucího. Opět rozlišují mezi imperfektivními a perfektivními slovesy.

## 6.8. ČESKY, PROSÍM III.

Učebnice *Česky, prosím III.* navazuje na předchozí díly (*Česky, prosím Start, I. a II.*) a je tak čtvrtým dílem pětidílné série učebnic pro dospívající a dospělé cizince, kteří se chtějí naučit česky. Autorka se při tvorbě lekcí opírala o dokument *Prahová úroveň. Čeština jako cizí jazyk* (Šára, 2001) a brala v potaz deskriptory úrovně B1 uvedené v publikaci *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Respektovala také výsledky české korpusové lingvistiky a požadavky na certifikovanou zkoušku CCE-B1 z češtiny a test z reálií pro udělování státního občanství.

Učebnice je napsána v češtině, jazykové kompetence se rozvíjí od funkce k formě, prostředku, tj. **onomaziologicky**. Rozvíjeny jsou všechny jazykové dovednosti – čtení

s porozuměním, mluvením, poslechem i psaní. Mluvnice je ve většině případů vykládána **induktivně**, proto jsou lekce vystavěny na textech. „*Systematizace učiva se děje více metodou cvičení než metodou gramatických výkladů*“ (Cvejnová 2016, s. 11). Gramatické pravidlo je pak shrnuto v přehledné tabulce. Úvodní texty, se kterými se v učebnici pracuje, jsou autentické texty nebo mírně adaptované texty. Ty volně souvisí s tématem lekce. Důraz je kladen na přirozené užívání jazyka. Předpokládá se, že uživatelé učebnice již dosáhli úrovně A2. Podle autorky lze publikaci užít v kurzech, kde se používali učebnice, na něž *Česky, prosím III.* navazuje, i tam, kde se předtím využívalo jiných materiálů.

Učebnice se skládá celkem z 10 lekcí. Každá z nich obsahuje tři části (označené A, B, C) a doplňkový oddíl (D). První tři oddíly obsahují prezentaci a procvičování jazykových obsahů, jež jsou spojeny jedním tématem (např. rodina, nemoc a zdraví...). „*(...) výklad gramatického učiva se zcela podřizuje potřebám jednotlivých probíraných témat a jazykových funkcí*“ (Cvejnová 2016, s. 11). Od prezentace se postupuje k rozvíjení jazykových dovedností. V doplňkovém oddílu si studenti mohou přečíst detektivní příběh procházející všemi lekcemi; sekce obsahuje také informace o reáliích z České republiky a příklady mluvené variety jazyka. Lekce jsou zakončeny kontrolním testem, který slouží k ověření znalostí. Učebnice dále obsahuje tematický přehled lexika ke konverzaci a přehled jazykových funkcí v intencích deskriptorů SERR (2002) – viz sekce „*Co už umím říct česky?*“ (s. 302 – 303). (Cvejnová 2016, s. 9 – 11)

Publikace je doplněna pracovním sešitem a sešitem obsahujícím přehled gramatiky. Ten je rozdělen podle jazykových obsahů (např. substantiva, větné členy, pořádek slov ve větě...), nikoliv podle lekcí, jak je tomu u pracovního sešitu. Lekce pracovního sešitu jsou zaměřeny na jednotlivé řečové dovednosti (poslech, čtení, mluvení, psaní) a zároveň na jazykové oblasti (fonetickou, lexikální, gramatickou). Součástí pracovního sešitu jsou také sekce věnované jazykovým funkcím a reáliím. Na webových stránkách [www.cupress.cuni.cz](http://www.cupress.cuni.cz) jsou k dispozici audionahrávky, klíč ke cvičením v učebnici a v pracovním sešitě a slovník.“

### 6.8.1. ČESKY, PROSÍM III. – DEKLINACE SUBSTANTIV

Deklinace substantiv je v učebnici prezentována **horizontálně**, přičemž poprvé je probírána ve druhé lekci. Na této úrovni se probírají tři pády substantiv:<sup>21</sup> lokál plurálu bez maskulin životných,<sup>22</sup> instrumentál plurálu a dativ plurálu. Zvlášť jsou také vyloženy deklinace párových orgánů v těle, plurálií tantum, podstatných jmen na *-um*, deklinace substantiv typu *kuře* a *dítě* a frekventovaných typů geografických názvu ve formě plurálu. Tyto skupiny substantiv jsou vyloženy **vertikálně**. Deklinace posesivních a demonstrativních zájmen je prezentována stejným způsobem, tj. vertikálně.

Lokál plurálu substantiv je prezentován ve 2. lekci, v části C. V sekci C je zahrnut také lokál plurálu adjektiv (tvrdých a měkkých), lokál číslovek (základních a neurčitých) a lokál zájmena každý (osobní zájmena, jež jsou také prezentována lineárně, jsou procvičována odděleně od ostatních ohebných slovních druhů). Sekce C začíná textem s názvem *O třech prosincových svátcích*. V textu i ve cvičení, které ho bezprostředně následuje, jsou slova v probíraném pádu zvýrazněna.

Postupuje se následovně: v prvním cvičení se pracuje s významem textu. Studenti rozhodují, zda jsou tvrzení o textu pravdivá, či nikoliv. Tvrzení obsahují, jak již bylo řečeno, výrazy v lokálu plurálu. Následuje tabulka obsahující tvary maskulin neživotných (rozdělených na tvrdá a měkká), feminin a neuter. Nepracuje se se vzory, je uvedeno vždy několik substantiv odpovídajících určitému vzoru (např. slova *obchod*, *film*, *stůl*, *dům*). Substantiva jsou rozdělena podle zakončení v 1. pádu singuláru. Tabulka lokálu plurálu obsahuje také předložky, které se s pádem pojí, konkrétně *na*, *v*, *o*, *po*, *při* (u ostatních pádů jsou předložky uvedeny mimo tabulku; do tabulky jsou u lokálu zahrnuty zřejmě z důvodu, že tento pád je pád předložkový).

S koncovkami uživatelé učebnice pracují ještě před tím, než studují shrnující tabulku a než tyto koncovky procvičují. Sami si je ovšem nevyvozují, je použito **deduktivního** postupu. Podobně jako v učebnici E, jsou i do tabulky v této učebnici zahrnuta maskulina inanimata zakončená v nominativu sg. na *-k*, *-g*, *-h*, *-ch* (maskulina animata, jak jsme uvedli

---

<sup>21</sup> Z toho důvodu mohou mít studenti, kteří během předchozího studia používali jiné učebnice, problém s užitím koncovek ostatních pádů. Učebnice s jejich znalostí počítá – pakliže studentovi chybí, je na učiteli, aby výuku doplnil dalšími materiály.

<sup>22</sup> Maskulina životná budou procvičována v učebnici B2 (Cvejnová 2016, s. 48). Formy životných maskulin mohou uživatelé učebnice najít v gramatickém přehledu.

v poznámce č. 20, se v tomto díle nevyskytují). Stejně tak jsou v ní uvedeny tvary substantiv *les* a *tričko*, *sako*. Je na ně upozorněno, jedná se o méně frekventované tvary.

Ve drilových cvičení studenti nejprve převádí lokál plurálu do lokálu singuláru (přičemž není explicitně uvedeno, do jakého pádu a čísla je mají převést; je uveden pouze model, podle kterého mají postupovat – zadání zní: „*Změňte podle vzoru.*“ [s. 49]), v dalším cvičení už tvoří lokál plurálu uvedených substantiv. Tvary tvoří ve spojení s verby (např. „*Vrátili se domů po týdnu, měsíci...*“ [s. 49]). K jednomu slovesu je vždy uvedeno několik substantiv, student má tedy u vybraných sloves prostor k nácviku jejich valence. Poté, co jsou tvary pádu procvičeny, mluvčí samostatně tvoří věty. Ve cvičeních jsou vždy uvedeny vzorové příklady, podle kterých mají uživatelé učebnice pracovat.

V části D je také vyložena koncovka *-ách*, která je typická pro mluvenou češtinu (např. „*katalogách, střediskách...*“ [s. 55]). Ve cvičení mají studenti za úkol převést tvary mluvené češtiny do tvarů psané češtiny, čili je po nich požadována pouze pasivní znalost této problematiky. Díky tomuto cvičení nebudou studenti při každodenní komunikaci překvapeni neznámými tvary. V učebnici jsou tedy kromě koncovek, které jsou kodifikovány, uvedeny i koncovky typické pro mluvenou češtinu; pracuje se jak s **preskripcí**, tak s **deskripcí**.

Instrumentál plurálu je obsažený ve 3. lekci, v sekci A, dativ plurálu ve 4. lekci, rovněž v sekci A. Lekce jsou koncipovány podobně. U instrumentálu plurálu jsou vykládána (a procvičována) zvláště substantiva životná, zvláště neživotná.

Na životná a neživotná jsou rozdělena dokonce i feminina. Jak jsme již zmínili výše, v deklinačních tabulkách je uvedeno vždy několik zástupců téhož deklinačního typu. U životných feminin jsou uvedeny deklinační typy *žena*, *kolegyně*, dále substantiva s adjektivním skloňováním typu *příbuzná*, *spolubydlící*. U neživotných feminin jsou uvedeny dva shodné deklinační typy jako u feminin životných: substantivum *škola* patří do shodného deklinačního typu jako substantivum *žena*, substantivum *židle* je shodný se skloňovacím typem *kolegyně*. U feminin neživotných jsou uvedeny také deklinační typy *skříň*, *místnost*. Tyto deklinační typy u feminin životných uvedeny nejsou. Můžeme se domnívat, že autorka rozdělila feminina na životná a neživotná právě kvůli těmto dvěma deklinačním typům. Nejsme si ovšem jisti, zda jedná o osnadnění, vzhledem k tomu, že dva deklinační typy *žena/škola* a *kolegyně/židle* procvičují uživatelé učebnice zvláště, i přesto, že mají shodné koncovky. Bude jistě zajímavé sledovat, jak se toto novum ujme v praxi.



Naopak neutra jsou zahrnuta pouze do tabulky mezi substantiva neživotná; životná neutra typu *kuře* a *dítě* jsou spolu spolu se substantivem *člověk* označena jako tzv. nepravidelné formy (v jiné lekci jsou tato podstatná jména dokonce vyložena samostatně).

Velmi kladně hodnotíme výklad hlavních funkcí instrumentálu, které jsou, obdobně jako formální tvarosloví, uvedeny v tabulce. Učebnice rozlišuje funkce životných a neživotných substantiv. Následně užití instrumentálu procvičuje, přičemž životná a neživotná podstatná jména jsou zahrnuta do jednoho cvičení. Lekce je zakončena cvičením, kde uživatelé jazyka samostatně produkují výpovědi (konkrétně jde o cvičení, ve kterém mají uživatelé učebnice za úkol napsat inzerát). Jak z výše řečeného vyplývá, přesto, že se u většiny gramatických jevů postupuje se od formě k významu, u deklinace je tomu naopak. Hlavní funkce jsou zpravidla probírány až poté, co jsou studenti schopni vytvořit správný tvar pádu, který se v dané lekci probírá. Postupuje se **sémaziologicky**.

Taktéž instrumentál plurálu má v sekci D uvedeny rozdíly mezi mluvenou a psanou formou (tvary *studentama, ženama, lidma... x studenty, ženami, lidmi...*). Tvary mluvené češtiny jsou procvičeny v totožném cvičení jako u lokálu plurálu.

Také u dativu plurálu se formální tvarosloví probírá zvlášť u animat a zvlášť u inanimat. K fixaci forem slouží cvičení, kde studenti dávají ohebná slova do správného tvaru, čili jde typově o podobná cvičení, pomocí nichž se procvičují přechozí dva pády.

V učebnici nalezneme také části lekcí, které se soustředí výhradně na funkce jednotlivých pádů, nikoliv na formu. Funkce instrumentálu je poprvé zařazena do lekce, kde jsou probírána reflexivní zájmena *se, si*. Pozornost je zde soustředěna na užití tohoto pádu ve funkci prostředku: „*Eva si čistí zuby zubní pastou*“ (s. 46). Jak už jsme zámili výše, v lekci, kde se probírá instrumentál plurálu, jsou shrnuty jeho základní funkce (s. 63). Dativ je v učebnici vyložena jako „*adresát a přímý objekt*“ (s. 100) a „*nositel stavu*“ (s. 103). Také u akuzativu je zmíněna jeho funkce nositele stavu (s. 103).

### 6.8.2. ČESKY, PROSÍM III. – ASPEKT

V učebnici nenalezneme lekci, která by byla věnována výlučně kategorii vidu. V mnoha případech je však brána v potaz. Například při výčtu verb, jež na sebe váží dativ, se uvádí oba vidové protějšky: *dávat/ dát přednost* (s. 100). Je tomu tak i na místě, kde se uvádí

verba utvořená z adjektiv/adverbií: *zvětšovat/zvětšit* (s. 207). Pokud vidovým protějškům utvořeným z přídavných jmen, eventuálně z příslovcí, bude učitel s žáky při používání učebnice věnovat pozornost, dojdou k závěru, že kategorie vidu se netýká pouze sloves. Tuto skutečnost hodnotíme velmi kladně, neboť aspekt bývá zpravidla probírán pouze v souvislosti se slovesy. Záporně však lze hodnotit skutečnost, že na tento fakt není v učebnici upozorněno, je tedy na vyučujícím, zda studentům informaci poskytne, či nikoliv.

Znalost aspektu je předpokládána z přechozího studia – např. v lekci soustředící se na reflexivní pasivum studenti tvoří přítomní tvary imperfektivní, v případě futura tvary perfektivní i imperfektivní (s. 67).

Do učebnice je zahrnuta problematika sloves pohybu s dvojími tvary pro aktuální děj a pravidelné opakování: *jít/chodit, jet/jezdit*... Obě slovesa jsou nedokonavá, jejich použití je ovšem rozdílné. Poté, co je uveden výčet dvojích tvarů, procvičují je studenti dosazováním správné formy do vět.

## 6.9. SHRNUTÍ

Analýza učebních materiálů přinesla několik zjištění. Z výzkumu vyplývá, že v oblasti problematiky deklinace substantiv existuje tendence k prezentaci horizontálním způsobem. Ze zkoumaných učebnic zvolili tento způsob téměř všichni autoři. Volili ho jak autoři učebnic, které jsou určeny pro krátkodobé kurzy, tak autoři učebnic pro kurzy dlouhodobé, např. semestrální. Jediná učebnice, která nevolila lineární přístup, je učebnice F. Je to ovšem z toho důvodu, že na této úrovni probírá jen vzory, které mají tzv. zvláštní skloňování.

Pokud byla zvolena lineární prezentace, bylo zajímavé sledovat pořadí jednotlivých pádů. V případech, kdy je do učebnice zahrnut jak singulár, tak plurál některého pádu, je vždy singulár prezentován dříve než plurál. Neplatí ovšem, že se s plurálovými koncovkami studenti setkají až poté, co jsou seznámeni se všemi singulárovými. Existuje tendence umístit v různém pořadí akuzativ, lokál a genitiv singuláru a po nich, opět v různém pořadí, plurál nominativu, akuzativu a genitivu. Nominativ plurálu, zřejmě kvůli velkému množství koncovek, je ve většině případech rozdělen do dvou lekcí/částí lekce. Maskulina animata bývají oddělena od maskulin inanimat, feminin a neuter. Zároveň některé učebnice prezentují

nominativ plurálu a akuzativ plurálu (nejspíše kvůli značnému množství shodných koncovek) dohromady (po oddělení maskulin animat od maskulin inanimat, feminin a neuter).

Dativ, lokál a instrumentál plurálu tedy bývají prezentovány mezi posledními, přičemž pořadí v rámci těchto tří pádů je opět různé. Vokativ je samostatně procvičován pouze v učebnici E1. Akuzativ je patrně zahrnut do dřívější fáze výuky proto, že je snadněji uchopitelná jeho funkční stránka (přímý objekt) a také proto, že je frekventovaný. Lokál je snadný po formální stránce, existují dokonce tabulky, které ho ještě více zjednodušují (např. v příloze učebnice D). Genitiv je také frekventovaným pádem, navíc v učebnicích pro rodilé mluvčí je ho třeba k zařazení substantiva ke vzoru (ke třídění substantiv viz níže).

V některých učebnicích nejsou probírány všechny pády, navazují-li na předchozí díly, ve kterých už většina pádů probrána byla. Učebnice C, E2 a G prezentují právě tři pády: dativ plurálu, lokál plurálu a instrumentál plurálu (v různém pořadí; učebnice G do výkladu lokálu pl. nezahrnuje maskulina animata), tedy pády, které jsou i v ostatních učebnicích představeny jako poslední. V těchto třech učebnicích byl pak dán větší prostor podstatným jménům, která se skloňují nepravidelně (a která jsou tudíž prezentována po celých paradigmatech).

Vertikální přístup je zvolen pro složitější typy substantiv. Konkrétně se jedná o párové orgány v těle (tj. *oči, uši, ruce, nohy*; celkem jsou probírány ve čtyřech učebnicích: v A, B, F, až v poslední třetině, v E2 a G uprostřed), maskulina životná zakončená na *-a, -e*, tj. vzory *předseda* a *soudce* (v některých učebnicích zastoupeny vzory *turista, průvodce*; zvláštní pozornost jim je věnována ve třech učebnicích: v publikaci A se s nimi uživatelé učebnice seznámí na konci, v C, E2 a F ve druhé třetině), vzor *kuře* (v publikacích A a C je umístěn na konec, v E2 a G je uprostřed; A operuje se vzorem *děvče*), deklinační typ *dítě* (učebnice A, C, D ho prezentují na konci, E2 a G ve druhé třetině) a neutra zakončená na *-um*, tj. vzory *muzeum* a *album/centrum* (do učebnic A a F jsou zařazeny na konec, do učebnice E2 a G uprostřed).

Méně často se objevují plurália tantum (v učebnicích F a G zařazeny do druhé třetiny), deklinační typy *génus, cyklus* (v učebnici A na konci a E2 ve druhé třetině), *člověk/lidé* (A, D – v obou učebnicích na konci), *idea* (B – na konci učebnice, C, E2 – uprostřed), *drama* (vyskytuje se pouze v učebnici B, na konci učebnice), frekventované typy geografických názvů (v publikaci G jsou ve druhé třetině) a podstatná jména *den, týden, rok* (D, v poslední třetině).

Ve většině případů se deklinační vzory, které jsou v učebnicích použity, neshodují se vzory, které se vyskytují v příručkách pro rodilé mluvčí. Důvodem může být skutečnost, že tradiční vzory nejsou v promluvách cizinců tak frekventované. Ovšem neplatí ani, že existuje shoda napříč učebnicemi češtiny pro cizince – autoři volí rozdílné deklinační vzory. Přiřazování k deklinačním typům řeší většina učebnic shodně: dělí substantiva na tvrdá a měkká a dále je třídí na základě rodu.

Učebnice D třídí substantiva do tří deklinačních skupin dle frekvence výskytu, pracuje však se vzory. Publikace E2 a G se vzory nepracují vůbec, ve shrnujících tabulkách uvádí vždy několik „zástupců“ daného vzoru, tj. vyjmenují několik substantiv, která patří do jednoho deklinačního typu. Pakliže učebnice se vzory pracují, existuje tendence uvádět vzory: *student, muž, sešit/most/banán, pokoj/čaj, kniha/žena/káva, ulice/židle/restaurace, kolej/skříň/kancelář, místnost, okno/město/auto, moře, nádraží/náměstí/stavení*. Vzor *kuře* je většinou probírán vertikálně, samostatně. Horizontálně, spolu s ostatními vzory, je uveden pouze v učebnici D.

Diplomová práce je zaměřena na deklinaci substantiv. Proto jen stručně shrneme, jak jsou v učebnicích češtiny pro cizince (resp. v námi zkoumaném vzorku učebnic) prezentovány ostatní ohebné slovní druhy, které jsou skloňovány. Adjektiva tvrdá a měkká jsou prezentována téměř vždy lineárně (autoři E2 volí vertikální přístup), pokud autoři učebnic tento způsob zvolili i pro prezentaci substantiv. Přivlastňovací adjektiva jsou naopak vyložena a procvičena vždy po celých paradigmatech, konkrétně jsou zahrnuta do učebnic C, D, F, G. Osobní zájmena jsou prezentována vertikálně v publikacích A, D, horizontálně v B a G; pro demonstrativní zájmena je zvolen lineární přístup v učebnicích A, B, C, D, E1 a E2, vertikální v učebnici G; přivlastňovací zájmena jsou v učebnicích B, D, E1 a E2 představena lineárně, v G opačným způsobem. Číslovky jsou vyloženy lineárním způsobem v učebnicích C, D, G, po celých paradigmatech v A, D, F a E2.

Jsou-li ohebné slovní druhy v učebnicích prezentovány po jednotlivých pádech, zpravidla jsou ve stejné lekci jako substantiva. Výjimkou je učebnice G – v ní jsou zájmena vyložena lineárně, avšak v jiné lekci než substantiva.

Blíže jsme zkoumali prezentaci a procvičení lokálu plurálu, jelikož jednak tento pád považujeme po formální stránce za obtížný, jednak byl autory zahrnut do všech zkoumaných učebnic (resp. všech, ve kterých byla gramatika prezentována lineárně). Zjistili jsme, že v některých publikacích nejsou v tabulkách či poznámkách pod nimi uváděny příklady, tedy

uvádí se pouze koncovky. Neutra zakončená na *-ko*, *-ho*, *-cho*, maskulina animata zakončená na *-k*, *-g*, *-h*, *-ch* jsou většinou uváděna v poznámkách pod tabulkami, učebnice E je má uvedeny přímo v tabulce. Shodně na animata na *-k*, *g*, *h*, *ch* je upozorněno v poznámkách. Přímo v tabulce je mají učebnice E a G, tedy učebnice, které nepracují se vzory – tím, že místo nich uvádějí výčet substantiv, mohou substantiva, která mají skloňování, jež se nějakým způsobem vymyká, zařadit do tabulky bez upozornění na „nepravidelnost“. Učebnice G má v tabulce uvedeny i předložky. Některé učebnice při výkladu lokálu plurálu pracují také s místními jmény – jak v poznámkách pod tabulkami, tak ve cvičeních.

V analyzovaných učebnicích si koncovky studenti nevyvozují sami – jsou jim předloženy v tabulkách, následně je procvičují. Používá se deduktivního přístupu. Induktivní způsob by vzhledem k velkému množství koncovek neměl význam – byl by časově příliš náročný. Některé gramatické lekce však začínají texty, které obsahují koncovky probíraného pádu. V těchto případech si studenti učivo intuitivně osvojují.

Autoři pracují většinou s normativní gramatikou. Některé učebnice, např. G, mají vyčleněny kapitoly, kde studenty seznamují s koncovkami, které jsou typické pro mluvenou češtinu.

Ve všech případech studenti nacvičují nejprve formální stránku deklinace, po jejím zvládnutí se přechází ke stránce funkční. Sémaziologický postup je tedy upřednostňován, avšak je s ním spojené riziko: některé učebnice volící tento postup nekladou na významovou stránku žádný důraz. Některé učebnice, např. C, vykládají funkční stránku alespoň v učebnicích, na které učebnice podrobené výzkumu navazují. Učebnice D má funkční stránku vysvětlenou v příloze.

K problematice vidu. Při prezentaci slovní zásoby všechny učebnice uvádějí informaci, zda se jedná o dokonavé, či nedokonavé sloveso. V některých případech také uvádějí oba vidové protějšky, pokud je sloveso má. Často se v kapitole, kde je uváděna problematika vidu, probírá také tvoření budoucího času. Dvě z učebnic vidu nevěnují samostatnou kapitolu, ostatní učebnice se jím zabývají alespoň v jedné části lekce.

Učebnice, které jsme podrobili výzkumu, postupují ve všech případech od stránky funkční ke stránce formální. Užívá se tedy onomaziologického postupu. V mnoha případech studenti procvičují významový rozdíl mezi vidy, avšak ne vždy je v lekcích uvedena informace o tom, jak se vidové dvojice tvoří (v takovém případě jsou vidové dvojice pouze

vyjmenovány), a ještě méně často studenti nacvičují tvoření vidových dvojic. Aspekt je vykládán metodou dedukce.

V prezentaci gramatiky lze zaznamenat veliký vývoj, co se týče použití metodologie. V učebnicích staršího data vydání jsou ve velké míře zastoupena tzv. drilová cvičení, což je charakteristické pro gramaticko-překladovou metodu. Učebnice E a G, které jsou novějšího data vydání, používají komunikační metodu. Gramatika v nich nehraje stěžejní roli, hlavní důraz je kladen na komunikaci. Dalo by se říci, že mluvnice je komunikaci podřízena, ne naopak.

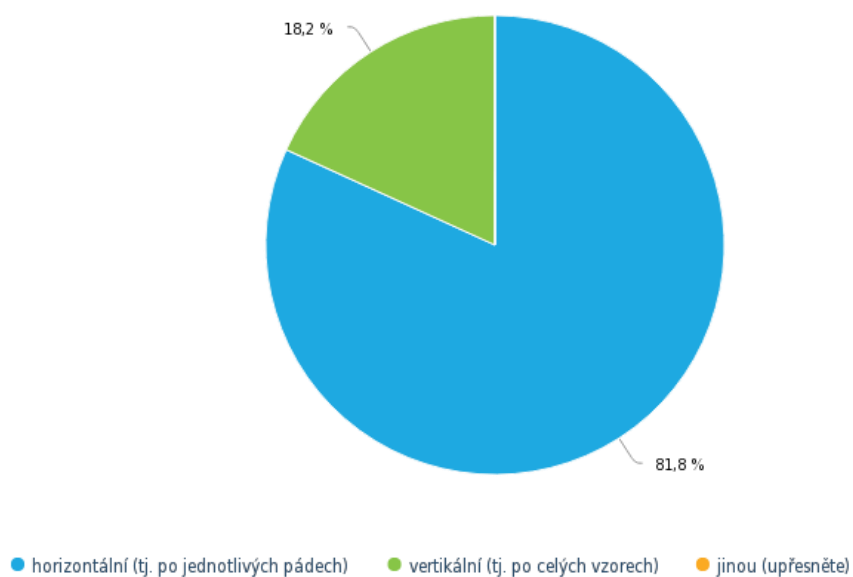
## 7. DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Na základě informací zjištěných výzkumem jsme vytvořili dotazník (viz Příloha 1: Dotazník), který vyplnili kolegové učící češtinu pro cizince. Odpovědělo celkem 11 respondentů. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak prezentují deklinaci substantiv a aspekt samotní učitelé. Následující grafy zobrazují otázky a procentuální odpovědi respondentů. Odpovědi okomentujeme a srovnáme s informacemi z výzkumu.

Nejprve okomentujeme odpovědi týkající se deklinace, poté odpovědi zaměřené na aspekt.

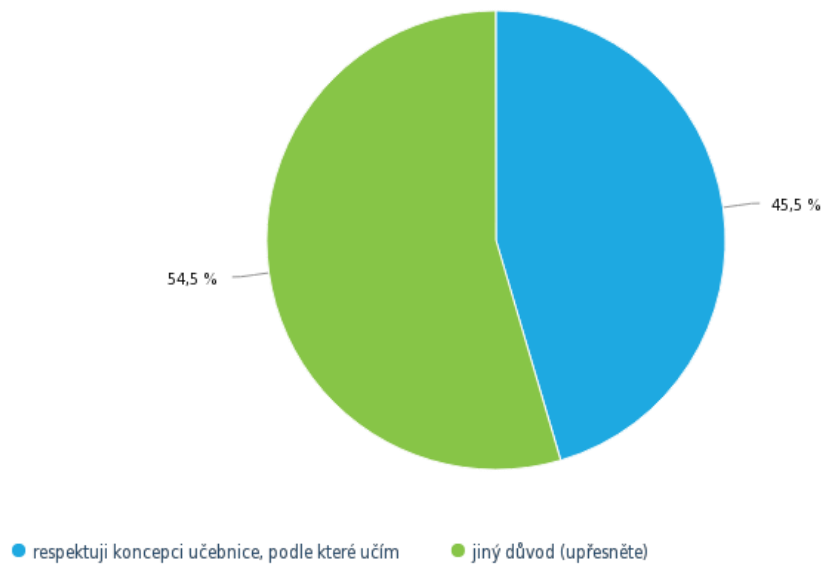
**Graf 1: Otázka č. 1**

Kterou koncepci prezentace deklinace (především) substantiv preferujete?



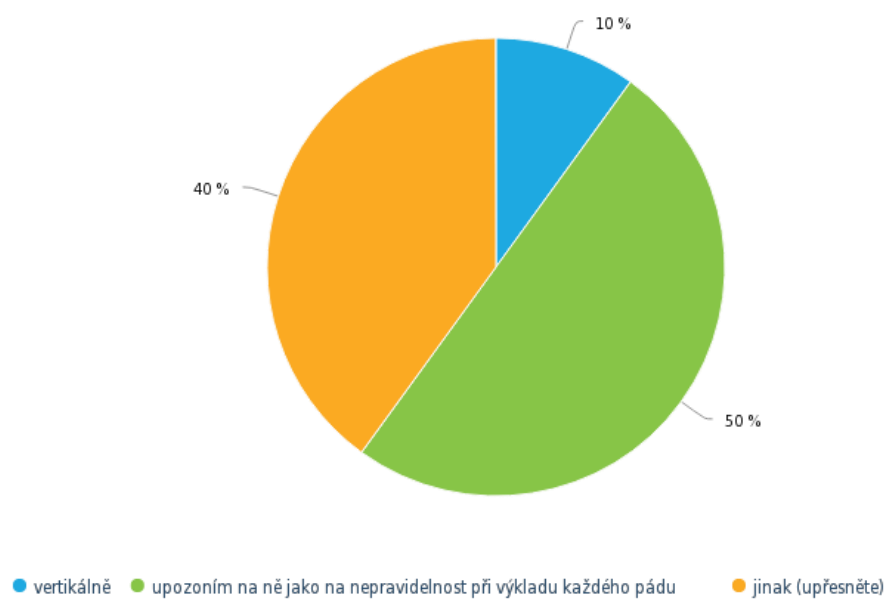
## Graf 2: Otázka č. 2

Proč tuto koncepci preferujete?



## Graf 3: Otázka č. 3

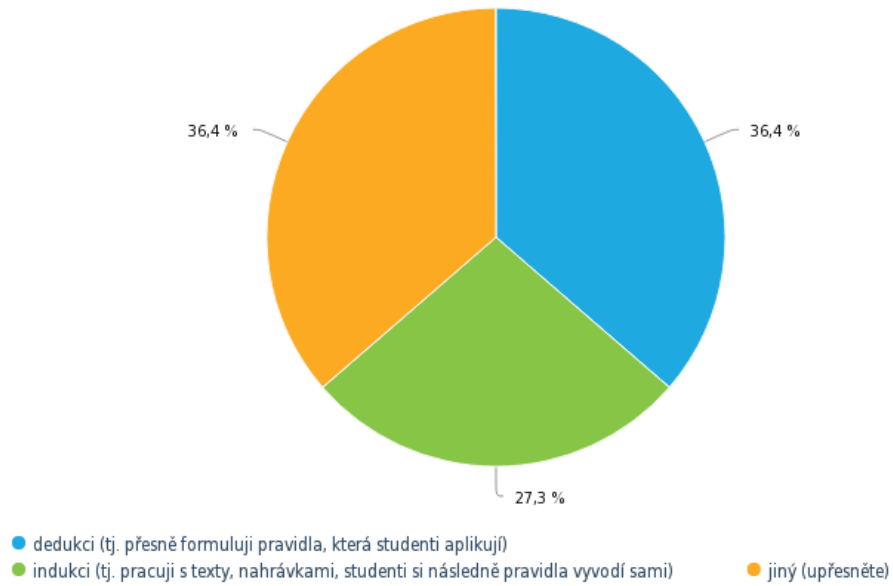
Pokud volíte horizontální koncepci, jak vykládáte složitější deklinační typy (např. párové orgány v těle, vzory předseda, soudce, kuře, plurálie tantum aj.)?





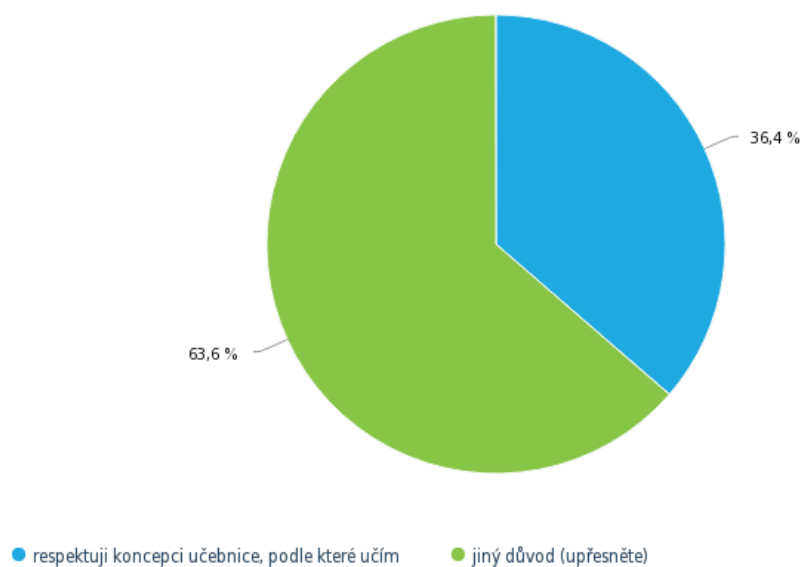
#### Graf 4: Otázka č. 4

Který postup při prezentaci deklinace volíte v rámci dichotomie dedukce-indukce?



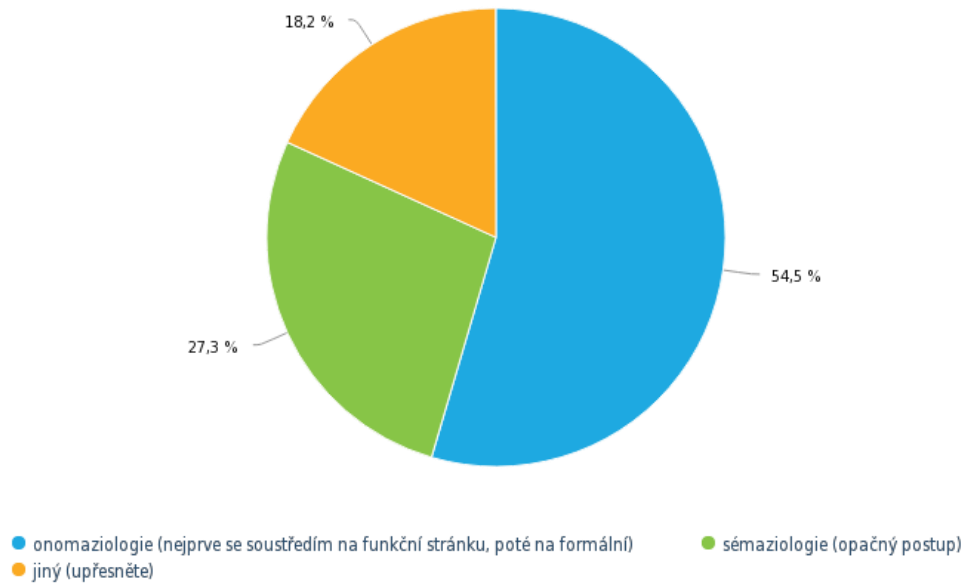
#### Graf 5: Otázka č. 5

Proč tento postup preferujete?



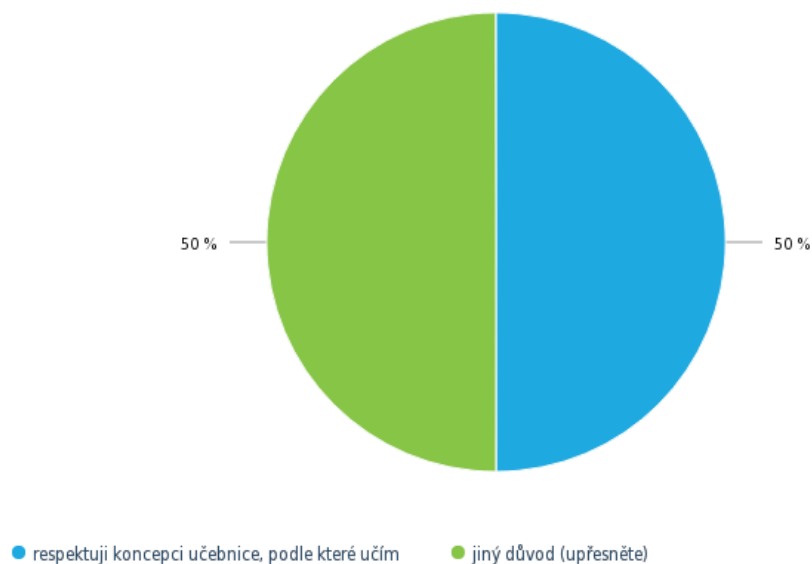
### Graf 6: Otázka č. 6

Který postup při prezentaci deklinace volíte v rámci dichotomie onomaziologie-sémaziologie?



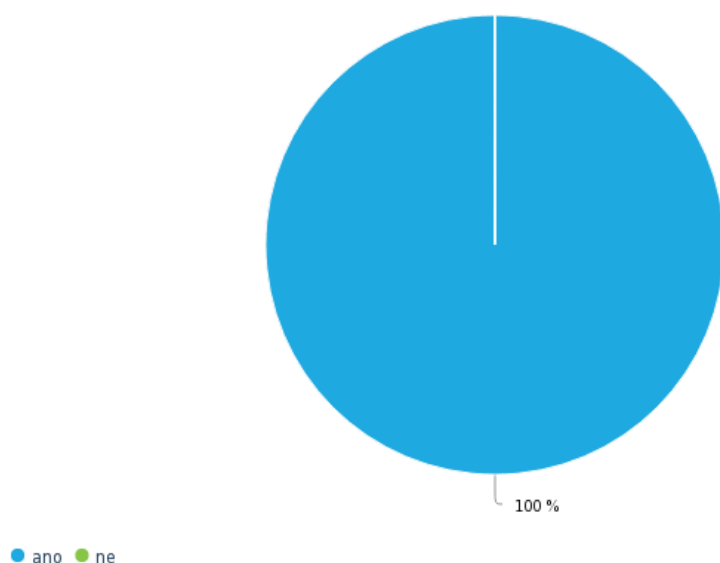
### Graf 7: Otázka č. 7

Proč tento postup preferujete?



### Graf 8: Otázka č. 8

Vykládáte a procvičujete také funkci jednotlivých pádů?



Jak je patrné z Grafu 1, 81,8 % učitelů preferuje **horizontální** přístup, což koresponduje se způsobem, jakým je deklinace prezentována také v učebnicích. Někteří učitelé tento postup volí proto, že respektují koncepci učebnice, podle které učí. Objevili se také protichudné názory: jeden z respondentů uvedl, že je tento postup logičtější především u Slovanů, jiný dotazovaný tento postup považuje za vhodný především u Neslovanů. My se přikláníme k názoru druhého respondenta: Slované ve svém jazyce deklinační systém mají a je tedy pro ně tento aspekt českého jazyka srozumitelnější než pro Neslovany; z toho důvodu považujeme lineární přístup za praktický především u těch studentů, v jejichž mateřském jazyce deklinační systém není a potřebují si ho tedy osvojit postupně.

Učitelé, kteří volili **vertikální** přístup, odpovídali, že ho volí proto, že respektují koncepci učebnice, podle níž učí, jeden z respondentů volících vertikální přístup ho považuje za jednoduchý.

Otázka č. 3 byla zaměřená na složitější deklinační typy. Polovina respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, uvedla, že na ně upozorní jako na nepravidelnost při výkladu každého pádu, vykládají je tedy lineárním způsobem. Někteří uvedli, že i přesto, že na ně

upozorní jako na nepravidelnost, je vykládají také zvlášť, což je způsob, který volí i někteří autoři učebnic.

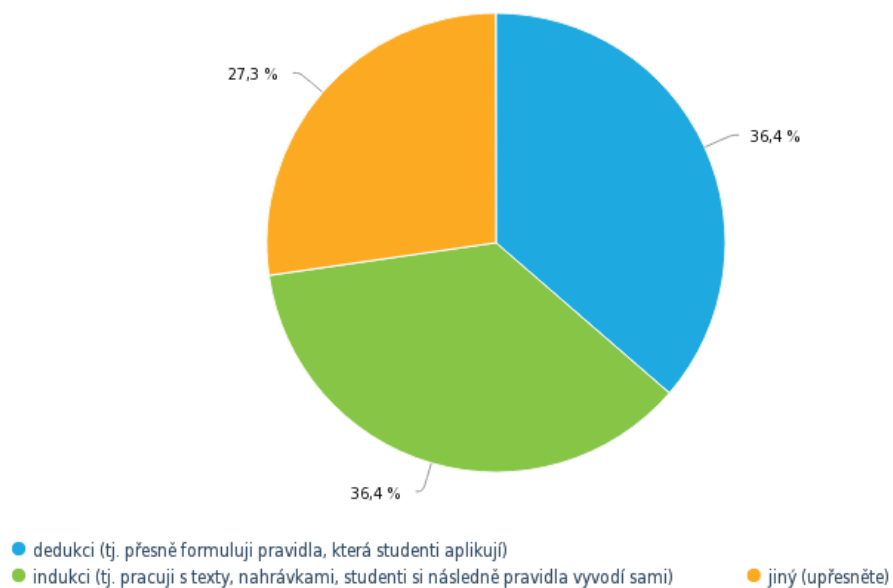
Otázka č. 5 přinesla překvapující zjištění. Poměrně velké množství učitelů odpovědělo, že při výkladu deklinace substantiv volí metodu **indukce** (27, 3 %). Jako důvody uváděli, že si studenti takto získané informace snadněji zapamatují. Jelikož se jednalo o online dotazník a neměli jsme možnost položit respondentům doplňující otázky, nemohli jsme se jich zeptat, jak konkrétně tuto metodu uvádějí do praxe. Můžeme se domnívat, že tento postup používají např. pouze při výkladu významové stránky. Další skupina (36, 4 %) vybrala jako odpověď „jiný způsob“, jelikož se nedá odvést úplně všechno. Postupy tedy kombinují. S tímto názorem souhlasíme, protože deklinační systém čtiny je složitý a samostatné použití indukce by zabralo mnoho času. Stejně množství učitelů, které volilo jako odpověď „jiný způsob“, odpovědělo, že deklinaci substantiv prezentuje metodou **dedukce** a jako důvod zvolili možnost „respektuji koncepci učebnice, podle které učím“. Toto zjištění koresponduje s výsledky výzkumu.

V rámci dichotomie **onomaziologie–sémaziologie** volí nadpoloviční většina **onomaziologii**; v otázce č. 7 uvedla většina této skupiny respondentů možnost „respektuji koncepci učebnice, podle které učím“, což nekorresponduje se zjištěním výzkumu. Ve všech učebnicích, které jsme zkoumali, je totiž při prezentaci deklinace substantiv užito postupu **sémaziologického**. Ten ale užívá menší počet námi dotazovaných vyučujících. Respondenti, kteří zvolili jako možnost „jiný postup“, uvedli, že tyto postupy kombinují.

Všichni respondenti se při výuce soustředí také na významovou stránku (viz graf č.8). Pravděpodobně tedy doplňují výuku vlastními materiály, učí-li podle učebnic, jelikož ne velké množství učebnic pro úroveň B1 významovou stránku nezahrnuje.

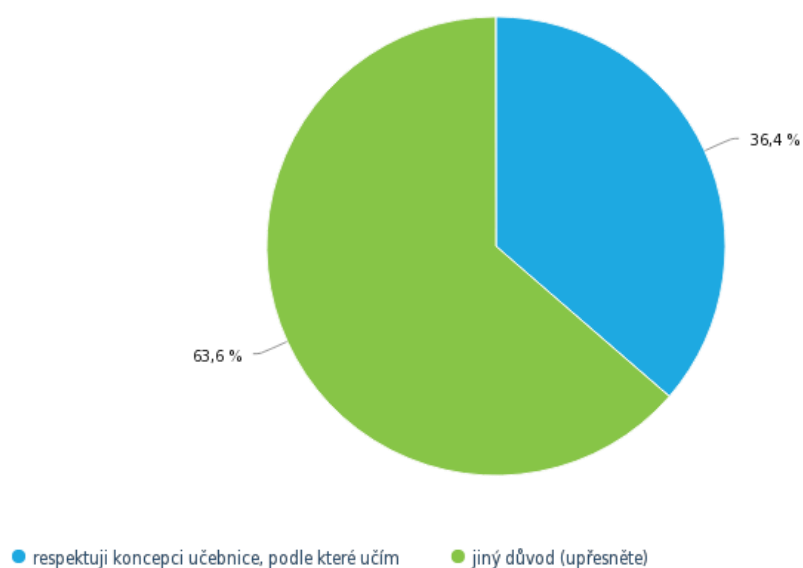
### Graf 9: Otázka č. 10

Který postup při prezentaci vidu volíte v rámci dichotomie dedukce-indukce?



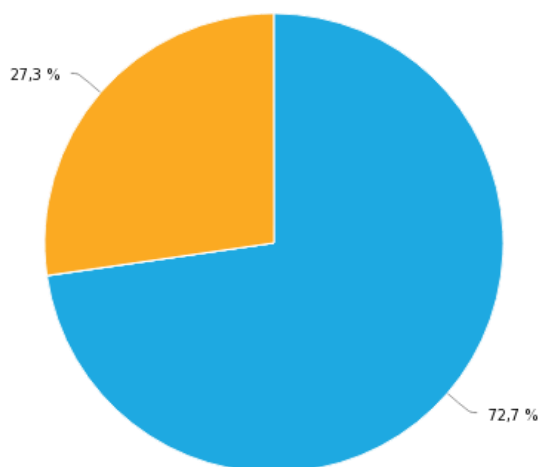
### Graf 10: Otázka č. 11

Proč tento postup preferujete?



### Graf 11: Otázka č. 12

Který postup při prezentaci vidu volíte v rámci dichotomie onomaziologie-sémaziologie?



- onomaziologický (nejprve se soustředím na funkční stránku, poté na formální)
- sémaziologický (opačný postup)
- jiný (upřesněte)

### Graf 12: Otázka č. 13

Proč tento postup preferujete?



- respektuji koncepci učebnice, podle které učím
- jiný důvod (upřesněte)

Otázka č. 9 byla otevřená. Zjišťovali jsme, jakým způsobem učitelé češtiny pro cizince vykládají rozdíl mezi videm dokonavým a nedokonavým. V odpovědích zazněli protiklady: „*proces/výsledek, film/obraz, trvá/hotovo, ukončenost/neukončenost*“. Vyučující využívají také komparaci. Srovnávají např. český vid s ruským videm, využívají také odlišností ve formální stránce a vid vysvětlují na základě časů, které vid nedokonavý/dokonavý vyjadřuje či nemůže vyjadřovat.

V rámci dichotomie **dedukce–indukce** volí indukci větší počet respondentů než dedukci. Důvody, proč vykládají aspekt dedukcí, jsou vesměs totožné, jako důvody, proč tuto metodu volí pro prezentaci deklinace substantiv (větší aktivita studentů, delší doba zapamatování). Toto zjištění ovšem opět nekoresponduje se zjištěním výzkumu, autoři učebnic volí i pro výklad vidu metodu dedukce. Autoři, kteří volí dedukci, ji, volí především proto, že respektují koncept učebnice, podle které učí.

Poslední zkoumanou dichotomií byla **sémaziologie–onomaziologie**. Z grafu č. 11 je patrné, že většina respondentů (72, 7 %) se nejprve zabývá funkční stránkou, až poté formální. Tento postup využívají i autoři učebnic. Někteří respondeti postupy kombinují.

## 7.1. SHRNUTÍ

V mnohých případech vyučující respektují koncepci učebnice, ze které vycházejí, jak při prezentaci deklinace, tak aspektu. Dotazníkové šetření přineslo zajímavé informace o výkladu vidu. Učitelé vysvětlují jak významovou, tak formální stránku. Používají komparaci (hojně je využíváno přirovnání k vidu v ruštině).

## 8. LINGVODODAKTICKÁ DOPORUČENÍ

Ve většině učebnic, které jsme podrobili výzkumu, je zvolen lineární způsob prezentace deklinace. Připomínáme, že tak dochází k velké časové prodlevě mezi osvojením jednotlivých pádů a studenti nemusí získat ucelený přehled o deklinačním systému češtiny. Někteří autoři učebnic tento problém řeší zapojením přílohy s tabulkou se vzory.

Považujeme za vhodné volit pořadí pádů podle četnosti jeho výskytu, tj. od nejčastěji používaných v mluvě po méně používané, a obtížnosti, tj. od pádů méně náročných formálně (např. shodné koncovky pro většinu vzorů) či sémanticky (např. přímý předmět je snadný k pochopení) po pády více náročné, nikoliv postupovat od nominativu k instrumentálu, což je způsob, který je v učebnicích staršího i mladšího data uplatňován. Novější učebnice prezentují nejdříve genitiv, akuzativ a lokál singuláru, mezi posledními pak dativ, lokál a instrumentál plurálu. Nominativ plurálu je kvůli obtížné formální stránce vhodné rozčlenit do více lekcí, tj. oddělit maskulina animata od masculin inanimat, feminin a neuter. Naopak nominativ plurálu a akuzativ plurálu lze, po oddělení substantiv rodu mužského životného, prezentovat zvlášť, neboť mají tyto pády velké množství shodných koncovek.

Zaznamenali jsme tendenci nezahrnovat do lekcí výklad a procvičení vokativu, což může vést k tomu, že studenti budou při oslovování místo tvarů vokativu používat vlivem interference tvary nominativu. Domníváme se tedy, že je vhodné jej na úrovni B1 zahrnout do výuky, a to i v případech, kdy je vokativ vyložen v přechozích dílech učebnic.

Předpokládá se, že při studiu úrovně B1 má mluvčí z předchozího studia povědomí o deklinačním systému češtiny. Proto mohou autoři učebnic češtiny pro cizince zvolit dva postupy: buď do učebnic pro úroveň B1 zahrnout všechny pády, nebo (pokud jsou tyto učebnice zamýšleny jako pokračování učebnice ze stejné řady) prezentovat jen ty, které na úrovni A2 probrány nebyly. Ve druhém případě pak zbude více prostoru pro výklad složitějších typů substantiv, která jsou pak prezentována vertikálně.

V prezentaci složitějších typů substantiv se vyskytují dva způsoby: buď je na ně poukázáno pod deklinační tabulkou jako na výjimku, tedy jsou prezentována horizontálně, nebo jsou probírána zvlášť, tedy vertikálním způsobem. Považujeme oba způsoby za vhodné. Pokud jim však učitel nevěnuje pozornost při výkladu jednotlivých pádů, doporučujeme do výuky tato substantiva zařadit zvlášť. Jak ukázalo dotazníkové šetření, učitelé preferují vkládat lineárně, čili při výkladu každého pádu, či oba postupy kombinují.



Ve zkoumaných publikacích neexistuje shoda v používání vzorů podstatných jmen. Autoři učebnic pro cizince volí odlišné vzory, než autoři učebnic pro rodilé mluvčí. Vzory se však liší i v rámci učebnic češtiny pro cizojazyčně mluvčí – pouze 3 vzory (student, muž, moře) jsou používány všemi učebnicemi, v ostatních vzorech se učebnice rozcházejí. Vzhledem k diverzitě vzorů, jež jsou autory učebnic používány, doporučujeme vyučujícím studenty na tuto skutečnost upozornit. Považujeme to za užitečné hlavně tam, kdy studenti používali během přechodzího studia jiné učebnice. Nabízí se také řešení, které je v učebnicích E2 a G, tedy neuvádět vzory, ale výčet substantiv.

Je vhodné barevně rozlišit rody, jako je tomu v učebnici D. V té jsou maskulina životná jsou označena světle modře, maskulina neživotná tmavě modře, feminina červeně, neutra zeleně. Díky tomu je usnadněno studium především tzv. vizuálním typům studentů.

Samostatně jsme sledovali lokál plurálu (z důvodů, které jsme vysvětlili výše). Zjistili jsme, že v některých publikacích nejsou v tabulkách či poznámkách pod nimi uváděny příklady. Pouhé uvedení koncovek může být pro studenty moc abstraktní, domníváme se tedy, že pro snazší porozumění je vhodné je uvádět. Dalším usnadněním jsou komentáře pod tabulkou – nezaberou místo v tabulce pro ty, kteří nechtějí být zahlceni přemírou informací, zároveň však nabízí možnost těm, pro které deklinační tabulka není dost popisná, hlubší náhled. Neutra zakončená na *-ko*, *-ho*, *-cho*, maskulina animata zakončená na *-k*, *-g*, *-h*, *-ch* lze uvádět do tabulek, stejně tak inanimata na *-k*, *g*, *h*, *ch*. Domníváme se, že je do tabulek vhodné uvádět i předložky (lokál je ostatně předložkový pád). Ve cvičeních doporučujeme uvádět slovesa a prepozice, které se s daným pádem pojí, místo pouhého převádění substantiv do probíraného pádu.

Autorům učebnic se pravděpodobně osvědčilo užívat deduktivního postupu (je totiž použit ve všech zkoumaných učebnicích) a také před samotnou prezentací pádů pracovat s texty, ve kterých se studenti seznámí s jejich koncovkami. V některých učebnicích se pracuje pouze s normativní gramatikou. I přesto, že v některých učebnicích mluvené češtině není věnováno žádné místo, doporučujeme ji do výuky na úrovni B1 zařadit – hlavně tam, kde se cizinci učí česky přímo v České republice a jsou tedy pravděpodobně v kontaktu s rodilými mluvčími. Na úrovni B1 by se měla objevovat alespoň pasivně. Velké množství učebnic nevěnuje pozornost funkční stránce pádů. Domníváme se, že i zde je potřeba, aby vyučující tyto mezery doplnil, v opačném případě se studenti učí pouze soubor tvarů, které ovšem nebudou umět použít. Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé mají tendenci ji

vykládat i přesto, že v učebnicích zahrnuta není (vykládá ji 100 % respondentů). Některé učebnice mají funkční stránku vysvětlenou v příloze. Bylo by vhodné na přílohu v učebnici odkazovat – učitelé jí poté pravděpodobně budou věnovat větší pozornost a zahrnou ji do výuky.

U vidu doporučujeme uvádět způsob, jakým se vidové dvojice tvoří. Některé učebnice mají vidové dvojice pouze vyjmenovány. Pokud studenti nevědí, jak se vidové dvojice utvářejí, nebudou také schopni poznat, o který vid se jedná, pokud se s daným slovesem setkají poprvé. A budou-li znát pouze jeden vidový protějšek, nebudou schopni v jazykové komunikaci užít oba vidy. Také je vhodné při prezentaci nového slovesa uvádět oba vidy v pevně daném pořadí (viz např. učebnice D), například nedokonavé sloveso před lomítkem, dokonavé za lomítkem.

Kategorie vidu je často prezentována s budoucím časem. Je však třeba mít na paměti (jak upozorňuje i jedna z autorek učebnice D), že dokonavý kategorie vidu není s budoucím časem primárně svázán. Někteří vyučující v dotazníku uvedli, že poukázání rozdílů ve tvoření/netvoření budoucího času svými tvary výklad usnadňuje.

Pokud je výklad veden v angličtině, doporučujeme v lekcích věnovaných slovesům ne/nederminovaných překládat tato slovesa jako slovesa pohybu, tedy *verbs of motion*, jako to dělá učebnice E1. Nedoje tak k záměně se slovíčkem *determined*, které má jiný význam.

Je-li vysvětlován sémantický rozdíl mezi vidy, je vhodné uvést pomůcku (viz učebnice D), že dokonavá slovesa jsou „fotografována“, zatímco nedokonavá „filmována“, případně lze imperfektiva porovnat k písku, kdy se děje prolínají, a perfektiva ke kamenům (tj. k prolínání nedochází). Tato pomůcka je uváděna jak některými autory učebnic, tak učiteli. Vhodné je také srovnávání s ostatními jazyky, vyučující v dotaznících uváděli, že pro rusky hovořící je vid snadno pochopitelný, jelikož ho ve svém jazyce mají také.

## 9. ZÁVĚR

V teoretické části diplomové práce jsme vyložili pojmy lingvistická a pedagogická gramatika. Nastínili jsme vývoj vyučovacích metod a velký prostor věnovali pojednání o metodě komunikační, která je nyní v učebnicích zastoupena nejhojněji. Soustředili jsme se na to, jaké měla gramatika místo v jednotlivých vyučovacích metodách.

Pro autory učebnic je velmi důležitý dokument SERR (2002). Díky dokumentu mají autoři učebnic informaci, co je třeba do učebnic pro danou úroveň zahrnout. Vysvětlili jsme, jak dokument vznikl a co obsahuje. Dále jsme pojednali o tom, co konkrétně je potřeba zvládnout na úrovni B1 v kategoriích deklinace substantiv a vid. Tyto informace jsme čerpali z dokumentu *Prahová úroveň - čeština jako cizí jazyk* (Šára, 2001), tedy dokumentu, který konkrétně popisuje, co je třeba na této úrovni znát v českém jazyce.

V praktické části diplomové práce jsme zkoumali, jak jsou vykládány a procvičovány deklinace substantiv a aspekt a formulovali lingvodidaktická doporučení, která jsou uvedena v předchozí kapitole. Výzkum jsme podpořili dotazníkovým šetřením. Respondenty byly učitelé češtiny pro cizince.

Z výzkumu vyplynulo, že existuje tendence prezentovat a procvičovat deklinaci substantiv lineárním způsobem. Vertikálně jsou probírána substantiva, která mají tzv. zvláštní skloňování. Autorům publikací se při prezentaci deklinace osvědčilo používat deduktivního postupu. Učitelé využívají jak indukci, tak dedukci. Někteří respondenti kombinují oba postupy. Autoři zkoumaných učebnic a dotazování učitelé se rozcházejí v dichotomii sémaziologie–onomaziologie. Učitelé většinou postupují od významu k formě, tedy onomaziologicky, autoři učebnic naopak. Několik vyučujících postupy kombinuje. Někteří autoři učebnic už na úrovni B1 do výuky zahrnují také obecněčeské koncovky, většinou je studenti registrují pouze pasivně.

Aspekt je v učebnicích češtiny pro cizince prezentován také deduktivně, učitelé volí jak indukci, tak dedukci, či postupy kombinují, stejně jako u deklinace. V učebnicích je postupováno onomaziologicky, tento postup při výuce vidu volí i respondenti.

## 10. RESUMÉ

The theoretical part of this thesis deals with linguistic and pedagogical grammar. In the next part of work we focused on the development of the teaching methods with the main emphasis on the communicative approach. Communicative method is the one most used nowadays.

Last part of the theoretical part consist of the chapter where we deal with *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001). This document describe 6 dufferent levels of languages and is therefore a useful tool for teachers and textbooks designers when they evaluate students.

The practical part of the thesis deals with the way declination of nouns and aspect are explained and practised in the textbooks of Czech for foreigners. We analysed the notions in terms of deduction–induction, onomasiology–semasiology, prescription–description.

At the end of the thesis we compared the findings of the research with the way teachers themselves teach. To do this, we created a questionnaire based on the results of the research and asked our colleagues to participate in the survey.

## 11. ZDROJE

### ODBORNÉ PUBLIKACE, STATI, ČLÁNKY

BLECHA, Ivan: *Filosofie*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 80-7182-147-0.

BOŘILOVÁ, Pavla – HOLÁ, Lída: Alternativní prezentace paradigmat deklinace českých substantiv. In: *Usta ad Albim BOHEMICA IX*. Ústí nad Labem: katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity J.E. Purkyně, 2009a, s. 76 - 82. ISSN 1802-825X.

ČADSKÁ, Milada a kol.: *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A2*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005.

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 2., přeprac. vyd. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-57-9

ČERMÁK, František: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.

ČERNÝ, Jiří: *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.

DIRVEN, René: Pedagogical grammar. *Language teaching*. January 1990, vol. 23, no. 1, s. 1-18. ISSN 0261-4448.

DZIKOVÁ, Hana a kol.: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

HENDRICH, Josef a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1988.

HOLT, John: *Instead of education: Ways to help people do things better*. Sentient Publications: Holt Associates 2004. ISBN 1591810094.

HRDLIČKA, Milan: *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum 2009. ISBN 978-80-246-1527-1.

HRDLIČKA, Milan: *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-867-1

HRDLIČKA, Milan: O didaktické gramatice. In: J. Pekarovičová – Z. Hargašová (eds.), *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016, s. 26–37. ISSN 978-80-223-4149-3.

CHODĚRA, Radomír: *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia 2006. ISBN 80-200-1213-3.

CHODĚRA, Radomír – RIES, Lumír: *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita 1999. ISBN 80-7042-157-6

SAMBURSKIY, Denis: Corpus-informed Pedagogical Grammar of English: Pros and Cons. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. October 2014, vol. 154, no. 28, s. 263–267. ISSN 1877-0428.

ŠÁRA, Milan a kol.: *Prahová úroveň - čeština jako cizí jazyk*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. ISBN 92-871-4761-2.

VALKOVÁ, Jarmila: *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN: 978-80-7308-524-7

### ELEKTRONICKÉ ZROJE

ATKINS, Andrew: “Pedagogic grammar” and “Second language acquisition” [online]. November 2012. [cit. 20-5-2017]. 12 s. Dostupné z:

<http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/atkins2.pdf>.

HOLÁ, L.: *K metodice výuky vidu* [online]. 2017. [cit. 26-5-2017]. Dostupné z:

[http://www.czechstepbystep.cz/pdf/k\\_metodice\\_vyuky\\_vidu.pdf](http://www.czechstepbystep.cz/pdf/k_metodice_vyuky_vidu.pdf)

NEWBY, David: The role of theory in pedagogical grammar: A cognitive + Communicative approach. In: *Eurasian Journal of Applied Linguistics* [online]. 2015, vol. 1, no. 2 [cit. 20-5-2017]. s. 13–34. Dostupné z: <http://www.ejal.eu/index.php/ejal/article/view/51/16>.

ŠEBESTA, Karel et al.: *Aplikovaná lingvistika: příručka pro studenty Bc. studia ČJL* [online]. Praha: Karolinum, 2016 [cit. 15-5-2017]. ISBN 978-80-246-3277-3. Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/Aplikovan%C3%A1-lingvistika.pdf>.

ŠKODOVÁ, Svatava: Gramatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka z pohledu moderních lingvistických přístupů. In: G. Dvořáková–J. Houžvička (eds.), *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)* [online]. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, 2015, s. 182–197 [cit. 26-4-2017]. ISBN 978-80-87-238-77-0. Dostupné z:

[http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP\\_2015\\_konference\\_sbornik.pdf](http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2015_konference_sbornik.pdf).

VALKOVÁ, Jarmila: Gramatika v komunikačním přístupu. In: G. Dvořáková–J. Houžvička (eds.), *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)* [online].

Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, 2015, s. 218–229 [cit. 26-4-2017]. ISBN 978-80-87-238-77-0. Dostupné z:

[http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP\\_2015\\_konference\\_sbornik.pdf](http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2015_konference_sbornik.pdf).

[www.cupress.cuni.cz](http://www.cupress.cuni.cz) [online] [cit. 19-5-2018] Dostupné z:  
[https://www.cupress.cuni.cz/ink2\\_stat/](https://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/)

[www.ecml.at](http://www.ecml.at) [online] [cit. 19-5-2018] Dostupné z: <https://www.ecml.at/>

[www.ujc.cas.cz](http://www.ujc.cas.cz) [online] [cit. 19-5-2018] Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/>

## UČEBNICE, CVIČEBNICE

ADAMOVIČOVÁ, Anna – HRDLIČKA, Milan – IVANOVOVÁ, Darina: *Basic Czech II*. 1. Vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1320-8.

ADAMOVIČOVÁ, Anna – IVANOVOVÁ, Darina: *Basic Czech I*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 9788024623344.

ADAMOVIČOVÁ, Anna – HRDLIČKA, Milan: *Basic Czech III*. 1. Vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1796-1.

BEDNÁŘOVÁ, Ivana – PINTAROVÁ, Magdalena: *Communicative Czech: (Elementary Czech)*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-901947-2-9.

BOŘILOVÁ, Pavla – HOLÁ, Lída: *Česky krok za krokem 2*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2009b. 2 sv. ISBN 978-80-86903-92-7.

CONFORTIOVÁ, Helena – KREJČOVÁ, Marie: *Mluvíme česky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-242-7.

CVEJNOVÁ, Jitka: *Česky, prosím III: učebnice češtiny pro cizince: úroveň B1*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3512-5.

HOLÁ, Lída: *Česky krok za krokem 1: Czech step by step 1: A1-A2*. Praha: Akropolis, 2016. ISBN 978-80-7470-129-0.

HOLÁ, Lída: *New Czech step by step*. Praha: Akropolis, 2004. ISBN 80-903417-5-6.

KESTŘÁNKOVÁ, Marie Boccou – KOPICOVÁ, Kateřina – ŠNAIDAUFOVÁ, Gabriela: *Čeština pro cizince - učebnice: úroveň B1*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-3007-0.

KESTŘÁNKOVÁ, Marie Boccou – KOPICOVÁ, Kateřina – ŠNAIDAUFOVÁ, Gabriela: *Čeština pro cizince - cvičebnice: úroveň B1*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. 978-80-251-3345-3

KESTŘÁNKOVÁ, Marie Boccou – ŠTĚPÁNKOVÁ, S. – VODIČKOVÁ, K.: *Čeština pro cizince – učebnice: úroveň A1 – A2*. 1. vyd. Brno: Edika, 2017. 978-80-266-1187-5

PINTAROVÁ, Magdalena – REŠKOVÁ, Ivana: *Communicative Czech: (Intermediate Czech)*. 2. vyd. Rešková Ivana: 1999. ISBN 80-902180-9-1.

REŠKOVÁ, Ivana: *Communicative Czech: (Intermediate Czech): Workbook*. 1. vyd. Rešková Ivana: 2006. ISBN: 80-239-6576-X.

ROUBALOVÁ, Eva: *Učíme se česky: učebnice češtiny pro cizince se stručným anglickým výkladem*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-740-2.



## 12. SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1: Gramatická správnost

Převzato z: DZIKOVÁ, Hana a kol.: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

Tabulka 2: Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

Převzato z: DZIKOVÁ, Hana a kol.: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

Tabulka 3: Přehled skloňování maskulin životných

Převzato z: ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 2., přeprac. vyd. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-57-9

Tabulka 4: Přehled skloňování maskulin neživotných

Převzato z: ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 2., přeprac. vyd. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-57-9

Tabulka 5: Přehled skloňování neuter

Převzato z: ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 2., přeprac. vyd. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-57-9

Tabulka 6: Přehled skloňování feminin

Převzato: ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 2., přeprac. vyd. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-57-9

## 13. PŘÍLOHY

Příloha 1: Dotazník

### Výklad a procvičení deklinace a aspektu

Milí kolegové,

píši diplomovou práci na téma *Pedagogická gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Jedním z hlavních cílů práce je zjistit, jak jsou prezentovány a vykládány kategorie deklinace a aspekt v učebnicích češtiny pro cizince pro úroveň B1. Ráda bych také zjistila, jaké přístupy volí samotní pedagogové. Tímto Vás prosím o pomoc tím, že odpovíte na pár otázek a podělíte se se mnou o Vaše zkušenosti. Pokud volíte jiný přístup pro každou úroveň, odpovídejte, prosím, jak pracujete se studenty na **úrovni B1**.

Děkuji za Vás čas. Daniela Virtelová

#### 1. Kterou koncepci prezentace deklinace (především) substantiv preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- horizontální (tj. po jednotlivých pádech)
- vertikální (tj. po celých vzorech)
- jiná (upřesněte)

#### 2. Proč tuto koncepci preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- respektuji koncepci učebnice, podle které učím
- jiný důvod (upřesněte)

#### 3. Pokud volíte horizontální koncepci, jak vykládáte složitější deklinační typy (např. párové orgány v těle, vzory předseda, soudce, kuře, plurália tantum aj.)?

Vyberte jednu odpověď

- vertikálně
- upozorním na ně jako na nepravidelnost při výkladu každého pádu
- jinak (upřesněte)

4. Který postup při prezentaci deklinace volíte v rámci dichotomie dedukce-indukce?

Vyberte jednu odpověď

- dedukci (tj. přesně formulují pravidla, která studenti aplikují)
- indukci (tj. pracují s texty, nahrávkami, studenti si následně pravidla vyvodí sami)
- jinou (upřesněte)

5. Proč tento postup preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- respektuji koncepci učebnice, podle které učím
- jiný důvod (upřesněte)

6. Který postup při prezentaci deklinace volíte v rámci dichotomie onomaziologie-sémaziologie?

Vyberte jednu odpověď

- onomaziologický (nejprve se soustředím na funkční stránku, poté na formální)
- sémaziologický (opačný postup)
- jiný (upřesněte)

7. Proč tento postup preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- respektuji koncepci učebnice, podle které učím
- jiný důvod (upřesněte)

8. Vykládáte a procvičujete také funkci jednotlivých pádů?

Vyberte jednu odpověď a uveďte důvod

- ano
- ne

9. Jak studentům vysvětlujete rozdíl mezi videm dokonavým a nedokonavým?

10. Který postup při prezentaci vidu volíte v rámci dichotomie dedukce-indukce?

Vyberte jednu odpověď

- dedukci (tj. přesně formuluji pravidla, která studenti aplikují)
- indukci (tj. pracuji s texty, nahrávkami, studenti si následně pravidla vyvodí sami)
- jinou (upřesněte)

11. Proč tento postup preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- respektuji koncepci učebnice, podle které učím
- jiný důvod (upřesněte)

12. Který postup při prezentaci vidu volíte v rámci dichotomie onomaziologie-sémaziologie?

Vyberte jednu odpověď

- onomaziologický (nejprve se soustředím na funkční stránku, poté na formální)
- sémaziologický (opačný postup)
- jiný (upřesněte)

13. Proč tento postup preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- respektuji koncepci učebnice, podle které učím
- jiný důvod (upřesněte)

## Výklad a procvičení deklinace a aspektu

Milí kolegové,

píši diplomovou práci na téma *Pedagogická gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Jedním z hlavních cílů práce je zjistit, jak jsou prezentovány a vykládány kategorie deklinace a aspekt v učebnicích češtiny pro cizince pro úroveň B1. Ráda bych také zjistila, jaké přístupy volí samotní pedagogové. Tímto Vás prosím o pomoc tím, že odpovíte na pár otázek a podělíte se se mnou o Vaše zkušenosti. Pokud volíte jiný přístup pro každou úroveň, odpovídejte, prosím, jak pracujete se studenty na **úrovni B1**.

Děkuji za Vás čas. Daniela Virtelová

### 1. Kterou koncepci prezentace deklinace (především) substantiv preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- horizontální (tj. po jednotlivých pádech)
- vertikální (tj. po celých vzorech)
- jiná (upřesněte)

### 2. Proč tuto koncepci preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- respektuji koncepci učebnice, podle které učím
- jiný důvod (upřesněte)

### 3. Pokud volíte horizontální koncepci, jak vykládáte složitější deklinační typy (např. párové orgány v těle, vzory předseda, soudce, kuře, plurálie tantum aj.)?

Vyberte jednu odpověď

- vertikálně
- upozorním na ně jako na nepravidelnost při výkladu každého pádu
- jinak (upřesněte)  
*„Hodně to závisí na tématu, které se probírá v dané lekci. Vzor kolega, soudce i kuře mám v systému od začátku.“*

4. Který postup při prezentaci deklinace volíte v rámci dichotomie dedukce-indukce?

Vyberte jednu odpověď

- dedukci (tj. přesně formulují pravidla, která studenti aplikují)
- indukci (tj. pracují s texty, nahrávkami, studenti si následně pravidla vyvodí sami)
- jinou (upřesněte)

5. Proč tento postup preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- respektuji koncepci učebnice, podle které učím
- jiný důvod (upřesněte)  
*„Student si lépe zapamatuje to, na co sám přijde. Navíc mám ráda daný proces, je založen na spolupráci.“*

6. Který postup při prezentaci deklinace volíte v rámci dichotomie onomaziologie-sémaziologie?

Vyberte jednu odpověď

- onomaziologický (nejprve se soustředím na funkční stránku, poté na formální)
- sémaziologický (opačný postup)
- jiný (upřesněte)  
Snažím se o to, aby to šlo zároveň.

7. Proč tento postup preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- respektuji koncepci učebnice, podle které učím
- jiný důvod (upřesněte)  
*„Protože v praxi potřebují oba zároveň.“*

8. Vykládáte a procvičujete také funkci jednotlivých pádů?

Vyberte jednu odpověď a uveďte důvod

- ano
- ne

9. Jak studentům vysvětlujete rozdíl mezi videm dokonavým a nedokonavým?

*„Systematicky a systémově. Formy, funkce, signální slova, od jednoznačných příkladů ke složitějším. U slovanských jazyků pomůže podobnost v užití.“*

10. Který postup při prezentaci vidu volíte v rámci dichotomie dedukce-indukce?

Vyberte jednu odpověď

- dedukci (tj. přesně formulují pravidla, která studenti aplikují)
- indukci (tj. pracují s texty, nahrávkami, studenti si následně pravidla vyvodí sami)
- jinou (upřesněte)

11. Proč tento postup preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- respektuji koncepci učebnice, podle které učím
- jiný důvod (upřesněte)

*„Je důležité, aby student „objevil“ pravidla sám a pro sebe, snažil se najít systém, to, co mu pomůže.“*

12. Který postup při prezentaci vidu volíte v rámci dichotomie onomaziologie-sémaziologie?

Vyberte jednu odpověď

- onomaziologický (nejprve se soustředím na funkční stránku, poté na formální)
  - sémaziologický (opačný postup)
  - jiný (upřesněte)
- „Souběžně.“*

13. Proč tento postup preferujete?

Vyberte jednu odpověď

- respektuji koncepci učebnice, podle které učím
  - jiný důvod (upřesněte)
- „Jedno bez druhého nefunguje.“*