

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

ČESKÉ SLOVESO V MLUVNICÍCH ČEŠTINY PRO CIZINCE  
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Nikola Budínová**

*Specializace v pedagogice  
Český jazyk se zaměřením na vzdělávání*

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

**Plzeň, 2016**

„Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracovala samostatně a že jsem vyznačila prameny, z nichž jsem pro svou práci čerpala způsobem ve vědecké práci obvyklým.“

Plzeň, červen 2016

.....  
Nikola Budínová

## Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu Doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc. za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěl k vypracování této bakalářské práce.

# Obsah

|   |    |
|---|----|
| Seznam zkratk   | 6  |
| Úvod  | 7  |
| 1 Role gramatiky v komunikační metodě   | 9  |
| 1.1 Řečové dovednosti   | 9  |
| 1.2 Vybrané vyučovací metody cizích jazyků  | 10 |
| 1.2.1 Gramaticko-překládová metoda  | 11 |
| 1.2.2 Přímá metoda  | 12 |
| 1.2.3 Audioorální metoda  | 12 |
| 1.3 Komunikační pragmatický obrat   | 13 |
| 1.4 Komunikační kompetence  | 14 |
| 1.5 Komunikační metoda a proces jejího utváření   | 15 |
| 1.5.1 Základní charakteristické rysy komunikační metody   | 15 |
| 1.5.2 Problematická aplikace komunikační metody   | 16 |
| 1.6 Gramatika   | 18 |
| 1.6.1 Typy gramatik   | 18 |
| 1.6.2 Role gramatiky v komunikační metodě   | 20 |
| 1.6.3 Nevhodné pojetí gramatiky v komunikační metodě  | 20 |
| 1.7 Společný evropský referenční rámec a jazykové úrovně  | 21 |
| 1.7.1 Společné referenční úrovně  | 22 |
| 2 Problémové zpracování vybraných slovesných kategorií a prezentace slovesných tříd v gramatikách češtiny pro cizince | 26 |
| 2.1. Vybrané gramatiky  | 26 |
| 2.2 Slovesné kategorie a slovesné třídy   | 27 |
| 2.2.1 Rozkazovací způsob (imperativ)  | 28 |
| 2.2.2 Slovesný vid (aspekt)   | 29 |
| 2.2.3 Pasivum   | 30 |
| 2.2.4 Slovesné třídy  | 31 |
| 3 Lingvodidaktická doporučení   | 36 |

|   |    |
|---|----|
| Závěr .....                               | 39 |
| Resumé .....                              | 40 |
| Cizojazyčné resumé .....                  | 40 |
| Seznam obrázků .....                      | 41 |
| Seznam literatury a použitých zdrojů..... | 42 |

## Seznam zkratk

M1 = I. Poldauf, K. Šprunk: Čeština jazyk cizí, Praha 1968

M2 = K. Tahal: A Grammar of Czech as a Foreign Language<sup>1</sup>, Faktum CZ, s.r.o. 2010

M3 = J. Harperová: Čeština extra, Praha 2012

M4 = M. Čechová a kol.: Čeština, řeč a jazyk, Praha 2011

M5 = B. Havránek, A. Jedlička: Stručná mluvnice česká, Praha 1980

M6 = V. M. Grepl, P. Karlík a kol.: Příruční mluvnice češtiny, Brno 2008

M7 = V. Cvrček a kol.: Mluvnice současné češtiny, Praha 2010

---

<sup>1</sup> Gramatika češtiny jako cizího jazyka, [www.factumcz.cz](http://www.factumcz.cz)

## Úvod

Čeština pro cizince má v Česku i v zahraničí poměrně dlouhou tradici. Po roce 1989 se změnila struktura výuky a vzrostl význam češtiny jako cizího jazyka, což vedlo k většímu zájmu o zvládnutí naší mateřštiny. Díky této změně a lepší dostupnosti hranic se začala rozšiřovat nabídka studijních programů, kursů i učebních materiálů. Stále však je upřednostňována rovina praktická oproti teoretické a metodologické. V současné době se tedy formuje především výuka češtiny pro cizince, zatímco samotná průprava rodilých mluvčích pro tuto výuku, tedy čeština jako cizí jazyk, se ještě plně nerozvinula.

Práce bude rozdělena do dvou základních částí, a to do teoretické a praktické. V první z nich se seznámíme se základními pojmy, které se k problematice českého jazyka pro cizince vztahují. Pozornost bude věnována metodám výuky cizího jazyka a to zejména dnes nejrozšířenější metodě komunikační. Ta vznikala na základě komunikačního pragmatického obratu, který bude také popsán. Zmíníme se také o řečových dovednostech, které představují schopnost studenta naší mateřštiny tímto jazykem komunikovat ve společnosti.

Dále se zaměříme na Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který stanovuje určitá kritéria v jednotlivých jazykových rovinách, která musí být studentem naplněna, aby dosahoval určité znalosti v daném jazyce. Tento rámec rozlišuje úroveň jazyka do skupin označených zkratkami A1 – C2.

V praktické části budeme mít za úkol zjistit, jakým způsobem jsou v gramatikách češtiny pro cizince vysvětlovány vybrané jevy, jenž činí nerodilým mluvčím při studiu češtiny problémy. Konkrétně se zaměříme na slovesnou kategorii vidu, jeden ze slovesných způsobů – imperativ, pasivum a dále se budeme zajímat o prezentaci slovesných tříd. Budeme vycházet z vybraných gramatik, které jsou určeny jinojazyčným mluvčím, porovnávat prezentaci daných jevů s prezentací v gramatikách pro mluvčí rodilé a následně budeme analytickou a deskriptivní cestou zkoumat, který autor daný jev předkládá lépe, popřípadě systematičtěji.

V lingvodidaktickém doporučení v závěru této části navrhneme, jak nejlépe zvolené jevy cizincům předložit, a připojíme určitá kreativní cvičení z vlastní zkušenosti s cizími jazyky. Pokusíme se vybrat jednu gramatiku, která podle našeho názoru nejlépe prezentuje vybrané jevy a tedy je pro studium češtiny jako cizího jazyka nejvhodnější.

Cílem práce bude pouze formální analýza s vlastními postřehy a hodnoceními vzhledem k nepatrným pedagogickým zkušenostem.



# 1 Role gramatiky v komunikační metodě

V rámci této kapitoly představíme vybrané vyučovací metody, z nichž se konkrétně zaměříme na metodu komunikační, která je v dnešní době ve výuce nejrozšířenější. Budeme se odkazovat na čtyři základní řečové dovednosti. A nakonec zmíníme Společný evropský referenční rámec pro jazyky včetně popisu jednotlivých jazykových úrovní.

## 1.1 Řečové dovednosti

Řečové dovednosti v pojetí češtiny pro cizince chápeme jako schopnost používat cizí jazyk za účelem komunikace, a to v mluvené nebo písemné formě. Představují jednotlivé druhy vlastní řečové činnosti. J. Hendrich (1988) dělí řečové dovednosti na pasivní receptivní (poslech s porozuměním a čtení s porozuměním) a aktivní produktivní (ústní projev a písemný projev).

K ovládnutí cizího jazyka může dojít pouze za pomoci těchto dovedností. O všech čtyřech dovednostech tedy platí, že jsou nejen dílčím cílem, ale zároveň představují účinný prostředek v procesu vyučování cizímu jazyku. Každá řečová dovednost je rozvíjena specifickými prostředky a postupy, žák se nenaučí mluvit za pomoci čtení a naopak. Zároveň se ale jednotlivé řečové dovednosti vzájemně pozitivně ovlivňují a proto je dobré, když je při procesu vyučování cizímu jazyku věnována dostatečná pozornost všem čtyřem základním dovednostem. Podle J. Hendricha (1988) je pro mluvčí snazší naučit se dovednosti receptivní než produktivní.

Receptivní dovednost **poslech** umožňuje jinojazyčnému mluvčímu mluvený projev recipovat, což znamená jinojazyčný kód vnímat a porozumět jeho myšlenkovému obsahu. Žák se tak účastní komunikačního aktu pasivně.

*„Poslech sám o sobě představuje jednu z hlavních cílových dovedností, ale zároveň je nenahraditelným zdrojem poznávání zvukové podoby cizí řeči, již se má žák naučit rozumět a v níž se má naučit mluvit.“* (J. Hendrich a kol., 1988, s. 191) Tato zvuková podoba je důležitá pro hlasité čtení. Zároveň si tak posluchač zafixuje rysy mluvené řeči, jakými jsou melodie, rytmus, intonace a přízvuk, což pozitivně ovlivňuje rozvoj a osvojení vlastního ústního projevu.

Druhou receptivní dovedností je **čtení**, při kterém se od mluvčího očekává chápání smyslu grafické podoby textu a znalost jazykových prostředků. Z výše řečeného je pak pro hlasité čtení nutná schopnost ovládat zvukovou stránku cizí řeči.

Podle J. Hendricha (1988) je tato dovednost nejsnazší, protože si čtenář sám volí tempo čtení a může se k jednotlivým pasážím textu vracet. Také dochází ke zřetelnějšímu vnímání cizího jazyka na rozdíl od poslechu, při kterém může dojít např. ke komunikačnímu šumu. Čtenář četbou nejen poznává a osvojuje si jazykové prostředky, ale také si zapamatuje některé fráze a cizojazyčná spojení. Velmi pozitivním rysem je vnímání pravopisných návyků, což ovlivňuje správnou grafickou podobu písemného projevu.

**Písemný projev** je řečovou dovedností produktivní, tedy dochází při ní k řečové produkci, ke kódování cizí řeči do písemné podoby. Jinojazyčný mluvčí tak aktivně vyjadřuje myšlenkové obsahy v komunikačním procesu. V písemném projevu však chybí zvuková stránka jazyka, kterou musí jinojazyčný mluvčí nabýt z ostatních dovedností. Na rozdíl od projevu mluveného není adresát přímo zapojen do komunikace a proto musí být text obsahově konkrétnější s ohledem na chybějící gesta, mimiku a intonaci.

Jinojazyčný mluvčí se s písemným projevem setká převážně v administrativním styku (např. úřední a obchodní korespondence) a měl by tedy být schopen napsat životopis, dopis, inzerát apod.

Poslední řečovou dovedností, při které se mluvčí aktivně podílí na komunikační situaci, je **projev ústní**. Stejně jako u předchozí produktivní dovednosti i zde dochází k vyjadřování myšlenkových obsahů, ovšem za pomoci zvukové podoby jazyka. S tím souvisí vzájemný pozitivní vliv s dovedností poslechu, jak jsme se již zmínili výše.

*„Konečným cílem soustavného nácviku ústního projevu je dosažení komunikativní kompetence, která spočívá ve výběru adekvátních jazykových prostředků v rámci stanoveného jazykového minima.“ (J. Hendrich a kol., 1988, s. 214)*

## 1.2 Vybrané vyučovací metody cizích jazyků

V historickém vývoji vyučovacích směrů proti sobě stály během 19. století dvě metody přímá a nepřímá gramaticko-překladová. (viz. R. Choděra, 2006) S těmito metodami se setkáváme v omezené míře i v současné době. Během století 20. se k nim přidávaly metody další, protože stávající koncepce výuky z pohledu komunikačních cílů

nevyhovovaly a nadřazovaly určité řečové dovednosti ostatním. My spolu s nimi zmíníme metodu audioorální a podrobněji se zaměříme na komunikační metodu.

Základními způsoby nabývání znalosti jazyka jsou učení se jazyku a osvojování si jazyka. Tyto dva pojmy je nutné od sebe odlišovat, jelikož jsou pro pochopení naší problematiky nezbytné, a to i pro vnímání rozdílu mezi následujícími metodami.

### **1.2.1 Gramaticko-překladová metoda**

Gramaticko-překladová metoda je označována za první soustavný metodický systém vyučování cizím jazykům. Byla používána již ve středověku k výuce klasických jazyků latiny a řečtiny. „*Cílem vyučování bylo jednak nabytí zběhlosti ve scholastické rétorice, jednak ovládat latinu jako dorozumivací prostředek.*“ (J. Hendrich a kol., 1988, s. 257)

Gramaticko-překladová metoda pracuje s vědomým učením se cizímu jazyku. Chápe cizí jazyk jako systém, který je naučitelný, má svá pravidla a zaměřuje se převážně na zvládnutí jeho gramatické stavby. Jako základní metodické postupy jsou používány syntéza a dedukce (podle gramatických pravidel se uměle tvořily věty). Je tedy převážně zaměřena na gramatickou stránku jazyka. Při učení se cizímu jazyku je gramatika důležitou a velmi podstatnou složkou, avšak neměl by na ni být kladen takový důraz, jelikož u studentů, kteří jsou touto metodou učeni, dochází k mnohým nedostatkům. Často viděným důsledkem přeceňování důležitosti gramatiky je situace, kdy jedinec nedokáže spontánně reagovat v běžné komunikační situaci, protože se s ní nesešel v procesu výuky.

Co se týče řečových dovedností (viz. výše), na rozdíl od jiných vyučovacích metod (např. přímé, audiorální, přirozené aj., které chápou písemný projev pouze jako grafický zápis projevu mluveného) přeceňuje znalost systému jazyka, četbu a psanou komunikaci. (viz. M. Hrdlička, 2009) Nedostatečná pozornost je tedy věnována stránce zvukové. S tím souvisí i negativní prvek nadužívání mateřštiny ve vyučovacím procesu. Tato metoda se nezaměřuje na poslech (viz. výše), jinojazyčný mluvčí tak nemá možnost slyšet zvukovou podobu cizí řeči, pokud vyučující užívá při výkladu převážně mateřštinu.

V průběhu 19. století je však latina z výuky vytlačena jazyky živými. Stávající metoda však byla vybudována na výuce jazyků klasických a poté mechanicky přenášena na jazyky živé. Proto se koncem tohoto století hledají jiné způsoby výuky, které by zajistili cíl a obsah vzdělávání požadovaný v tehdejší moderním světě. (viz. J. Hendrich a kol. 1988)

### 1.2.2 Přímá metoda

Podle R. Choděry (2006) tuto metodu již v 17. století propagoval John Locke, který byl přesvědčen, že se člověk naučí cizímu jazyku nejlépe jeho samotným používáním. Gramatickou stránku jazyka by zahrnul do výuky až ve chvíli, kdy je jazyk dobře usazen. Je tedy založena na komunikaci v cílovém jazyce.

Od 19. století se na utváření přímé metody podílela nejen jazykověda, ale nově také psychologie. Největší vliv na ni měla škola Wundtova, která chápala jazyk a řeč jako jeden celek. W. Wundt považoval jazyk za činnost s počitky a asociacemi. Mluvní se učí cizí řeči intuitivně s pomocí sluchu, kreseb, názorných pomůcek a vychází z kontextu. Mateřština je proto z výuky úplně vyloučena, není možné užívat slovníky nebo studentům slova překládat. Cizí slova jsou tedy vyučována spojováním přímo s pojmem a základem pro cizojazyčnou výuku je dialog. S ohledem na řečové dovednosti se tato metoda zaměřuje převážně na poslech a ústní komunikaci. Přímou metodou si tedy studenti osvojovali správnou výslovnost. (viz. J. Hendrich a kol. 1988)

.Představa, že si lze cizí jazyk osvojit stejným způsobem jako ten mateřský, byla mylná. *„Zatímco dítě se učí mateřskému jazyku incidentálně, spontánně, v procesu neformálním, žák se cizímu jazyku učí v procesu řízeném, formálním.“* (R. Choděra, 2006, s. 95) Tento způsob nabývání cizího jazyka se tak hodil pro individualizovanou výuku a kladl vyšší nároky na učitele, než předchozí lingvodidaktický přístup. Bylo nutné, aby měl vyučující perfektní znalost cílového jazyka a navíc znal kulturní prostředí dané jazykové oblasti. (viz. J. Hendrich a kol., 1988)

V dnešní době, kdy v procesu výuky cizímu jazyku převládá metoda komunikační (viz. dále), se s přímou metodou můžeme setkat např. ve výuce, ve které není vyučujícím a žákovi k dispozici společný mediační jazyk, za pomoci kterého by se dorozuměli. (viz. M. Hrdlička, 2009)

### 1.2.3 Audioorální metoda

Tento lingvodidaktický přístup je pokládán do poloviny 60. let 20. století za nejrozšířenější metodický postup (v USA a v západní Evropě). Jazyk vnímá jako soubor návyků, a proto se tato koncepce snaží o naučení se cizímu jazyku intuitivně, opakováním slovních spojení, nápodobou, stejně jako je tomu u mateřského jazyka. Předpokládá se, že

mluvčí si neuvědomuje jak užívá systémových prostředků jazyka, je si pouze vědom toho, co říká.

Dává přednost převážně zvukové stránce jazyka, s čímž souvisí její zaměření na poslech a mluvenou komunikaci. Gramatika není z výuky vyloučena, pouze je odmítáno odříkávání pravidel. Jde tedy o učení se jazyku nikoliv o jazyce. Zároveň se odklání od učení se takovému jazyku, jaký by měl být a předkládá podobu jazyka, jaká je ve skutečnosti užívána. Tato metoda také uznává rozdíl mezi latinou a živými jazyky. Analyzuje každý jazyk zvlášť podle jeho vlastního gramatického systému. (viz. J. Hendrich a kol., 1988)

Později ale tato metoda začíná být kritizována pro její nedostatečnou přizpůsobivost komunikačním situacím. Pracuje s opakováním určitých řečových modelů, drilem vzorových spojení a tím výuku automatizuje. Pro studenty je pak těžké provést přenos takto naučených znalostí a dovedností z učebního procesu do požadované verbální reakce v běžné komunikaci. Dále pro svůj monotónní charakter nezohledňuje konkrétní potřeby mluvčích a nepředpokládá jejich diferencované spektrum. (viz. M. Hrdlička, 2009)

Během 19. a 20. století se tedy postupně vyvíjela řada vyučovacích metod cizích jazyků. K metodě přímé a gramaticko-překladové postupně přibývaly další jako např. zmíněná metoda audioorální, metoda přirozená, situační aj. Ovšem ani jeden ze způsobů, kterými byli studenti vyučováni, nepřinesl uspokojivé výsledky. *„Na rovině teoretické i na základě poznatků a zkušeností z praxe se kritizuje zejména jejich nevyváženost, přesněji řečeno jednostranná orientace pouze na některé řečové dovednosti.“* (M. Hrdlička, 2010, s. 30) Touto nevyvážeností je myšlena užitá nadřazenost jedné z řečových dovedností ostatním (viz výše). Aby byly tyto problémy překonány, začal se v 70. letech minulého století vyvíjet nový lingvodidaktický přístup, který se nazývá metoda komunikační.

### **1.3 Komunikační pragmatický obrat**

Na základě výše naznačených problémů s různorodostí vyučovacích metod dochází na počátku sedmdesátých let dvacátého století k tzv. komunikačně-pragmatickému obratu. Pozornosti se jazyku dostává nejen po stránce systému a strukturních vlastností jazykového

kódu (podle Saussuerra roviny langue<sup>2</sup>), ale již také po stránce praktického užívání dle komunikační situace (podle Saussuerra roviny parole). Součástí tohoto obratu se stává komunikační metoda.

V popředí zájmu i nadále zůstává složka jazyková (včetně dimenze neverbální tedy gest, mimiky aj.), k ní se ale nově přidává komplexně pojímaná problematika komunikace jako takové. Začíná se zkoumat společenská a situační zakotvenost a podmíněnost jazykové komunikace, zohledňuje se např. společenské a pracovní postavení účastníků komunikace, jejich interpersonální vztahy, věk, vzdělání aj., nově se analyzuje komunikační záměr komunikantů a otázky spojené s jeho interpretací a realizací, pozornost se věnuje komunikačnímu efektu textu a způsobům i prostředkům jeho dosahování aj.

## 1.4 Komunikační kompetence

Díky nově vzniklému lingvodidaktickému přístupu se začala vyvíjet nová pojmosloví. Noam Chomský<sup>3</sup> přichází se dvěma pojmy: kompetence - internacionalizovaná znalost jazyka a performance - užívání jazyka. Na tuto problematiku později navazuje Dell Hymes<sup>4</sup> a specifikuje pojem na kompetenci komunikační. Zde je důležitá nejen znalost jazykových prostředků všech rovin, ale zároveň i praktické využití jazyka. Mluvčí nevystačí pouze se schopností tvořit jazykově a gramaticky správné věty, ale musí si osvojit schopnost vytvářet je na základě již zmíněných relevantních prvků komunikace.

Komunikační kompetencí rozumíme soubor mentálních předpokladů, díky kterým je člověk schopen komunikovat. Je tedy schopen uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast ostatních komunikantů na nich. M. Hrdlička (2010, s. 92-93) ji vysvětluje takto: „*Komunikační kompetencí rozumíme schopnost mluvčího úspěšně realizovat svůj komunikační záměr, schopnost přiměřeného řečového (mluveného i psaného) i percepčního chování respektujícího situační zakotvenost projevu, role jeho účastníků i další jazykové a mimojazykové faktory, jet se na komunikaci spolu podílejí.*“ Mezi tyto mentální předpoklady patří zejména znalost sociální struktury,

---

<sup>2</sup> Rovina langue označuje jazyk jako abstraktní systém jazykových jednotek, zatímco rovina parole představuje oblast realizace tohoto systému v podobě promluvy nebo textu.

<sup>3</sup> Avram Noam Chomský (1928-) je americký lingvista a profesor lingvistiky.

<sup>4</sup> Dell Hatheway Hymes (1927-2009) byl lingvista, sociolingvista a antropolog.

hodnot a postojů, schopnost volit přiměřené komunikační prostředky a postupy vhodné dané komunikační situaci a hlavně ovládnání jazykových kódů. (viz. K. Šebesta, 2005)

Komunikační kompetence se dále vyčlenila, podle Jan van Eka (M. Hrdlička, 2010, s.32-33), na šest základních složek: jazykovou, sociolingvální, diskurzní, strategickou, sociokulturní a společenskou. **Jazyková kompetence** představuje znalost jazyka a jeho jazykových prostředků ve všech jazykových rovinách. **Sociolingvální kompetence** je chápána jako schopnost mluvčího užívat jazykových forem s ohledem na příslušnou komunikační situaci. Další složkou je **kompetence diskurzní**, kterou chápeme jako uplatnění vhodné strategie mluvčího při produkci a recepci různých typů textů v různých funkčních stylech. **Strategickou kompetencí** rozumíme schopnost nakládat se znalostí jinojazyčného kódu tak, aby byl mluvčí schopen parafrázovat či požádat o reformulaci nesrozumitelné informace. Pravidla společenského chování a znalost kulturní historie patří do **kompetence sociokulturní**. A poslední složka nazvaná **společenská kompetence** se zaměřuje na schopnost asertivní komunikace a vycházení s jinými lidmi.

## 1.5 Komunikační metoda a proces jejího utváření

Komunikační metoda na rozdíl od ostatních výše zmíněných metod poukazuje na to, že každá z řečových dovedností vykazuje své vlastní osobité rysy (jsou rovnocenné a jejich osvojování probíhá u každé dovednosti specifickou cestou). V oblasti výuky cizích jazyků již není pozornost věnována pouze jazyku jako systému (langue), ale zabývá se i jeho řečovému fungování, realizací jazyka v promluvě (parole).

Jak jsme se již zmínili, jazyková složka je tedy dále v popředí zkoumání včetně neverbálních vyjádření, jako jsou gesta, oční kontakt, mimika aj. Pozornost se zároveň zaměřuje i na společenskou a situační zakotvenost komunikantů. Je kladen důraz na celou řadu relevantních prvků, jako jsou interpersonální vztahy mezi účastníky komunikace, jejich vzdělání, společenské postavení, věk, zaměstnání apod. (Hrdlička, 2010)

### 1.5.1 Základní charakteristické rysy komunikační metody

Komunikační metoda vychází ze tří základních principů, kterými jsou komplexnost, adresnost a užitečnost.

Princip **komplexnosti** chápeme jako rovnocenné rozvíjení všech čtyř základních řečových dovedností, aby žádná z nich nebyla nadřazována zbývajícím. Dále je pozornost cíleně věnována stejně stránce jazykové, jako mimojazykové. Tento princip je tedy jedna z vlastností komunikační metody, díky které se tento způsob výuky stává jedním z nejvíce prosazovaných a užívaných. Zároveň má pozitivní vliv na kvalitu a efektivitu procesu nabývání znalosti jazykového kódu. Ovšem ve výuce češtiny pro cizince je však podle M. Hrdličky (2009) tento významný rys naplňován pouze částečně, což pokládáme za neuspokojivé.

Další vlastností komunikační metody je **adresnost**. Jedná se o takový princip, který představuje individuální přístup k jednotlivým mluvčím. Zohledňuje jejich konkrétní potřeby, priority a obrací pozornost k jejich komunikační kompetenci. Jde tedy o přizpůsobení učiva konkrétní skupině cizojazyčných mluvčích. Často se tedy primárně zkoumá, z jakého důvodu se jedinec chce učit danému jazyku, z jakého oboru má být slovní zásoba, kterou bude primárně užívat, zda potřebuje jazyk kvůli získání práce, nebo se učí jen proto, aby se dorozuměl v dané zemi v každodenní komunikaci. Podle toho lze určit, co je pro výuku daného mluvčího nezbytné, základní a co je spíše doplňkové, rozvíjející. Je nutné také věnovat pozornost tomu, z jakého státu student je. Jinak budeme přistupovat k Asiatovi, jinak k Evropanovi atd.

Třetím důležitým principem, který úzce souvisí s předchozím rysem komunikační metody, je **užitečnost**. Jedná se o praktické využití poznatků z výuky pro řečovou praxi mluvčího, což stejně jako v principu adresnosti vede k zohlednění konkrétních potřeb mluvčích. V tomto principu je gramatika pouze prostředkem a nikoliv cílem, avšak by měl být brán zřetel na vhodnou prezentaci gramatického učiva. Jde o cílené učení se jazyku a nikoliv o jazyce.

### 1.5.2 Problematická aplikace komunikační metody

Komunikační metoda se využívá v procesu vyučování češtiny pro cizince již řadu let, není však stále ještě jednotně chápána a uplatňována. Tuto rozkolísanost můžeme vysvětlit na existujícím dvojím pojmenování této metody, kterou vysvětluje M. Hrdlička (2010, s. 36) takto: „Vedle *nenáležitěho atributu* **komunikační** (*metoda, kompetence, situace apod.*) se totiž hojně užívá *hodnotícího přívlastku* **komunikativní**, přestože *lexémy* „komunikace“ (*komunikační*) a „komunikativnost“ (*komunikativní*) označují podstatně



*jiné skutečnosti.*“ S tímto tvrzením se ztotožňujeme, neboť komunikační metoda je konkrétním metodologickým postupem, zatímco komunikativní metoda je chápána jako jakákoli metoda, která za pomoci přirozeného jazyka umožňuje komunikaci, usnadňuje ji a podporuje.

Přestože je tato koncepce jednou z nejvyužívanějších v procesu výuky jazykového kódu, neznamená to, že je jedinou možnou a nejvhodnější. Vyučovacích metod je dnes celá řada a měly by být užívány podle konkrétních potřeb jinojazyčných mluvčích. Těžko bychom za pomoci komunikační metody vyučovali naši mateřštinu, pokud bychom neměli s žákem potřebný mediační jazyk. Domníváme se, že v takovém případě by nejlépe posloužila metoda přímá, která využívá jazyk cílový.

Také nelze chápat komunikační metodu jako takovou, která gramatiku ve výuce nevyužívá, protože, jak jsme se již zmiňovali výše, z pohledu komplexnosti a dodržení komunikační kompetence zahrnuje tato lingvodidaktická koncepce právě i mluvnickou složku.

V komunikační metodě v oblasti češtiny jako cizího jazyka dochází ke třem základním problémům její aplikace. Za prvé se jedná o nevhodné pojetí role gramatiky, díky neuspokojivému výkladu. Podle M. Hrdličky (2009, s. 62) *„jde o nejzávažnější nedostatek stávající aplikace komunikační metody v oblasti vyučování češtiny jako cizího jazyka.“* Gramatika je v učebních materiálech probírána nedostatečně a neklade se náležitý důraz na její procvičení. Děje se tak z důvodu potřeby autorů učebních materiálů redukovat českou gramatiku kvůli zjednodušení výuky naší mateřštiny, která je pro jinojazyčné mluvčí, převážně pro Neslovany, velice obtížná. Tomuto případu se budeme věnovat v následující kapitole.

Druhým nedostatkem je nevhodné začleňování nespisovných variet (obecné češtiny) v učebnicích češtiny pro jinojazyčné mluvčí, které jsou v textech často užity nesignalizovaně. Není tedy vhodné, aby se ve výuce střídala obecná čeština s její prestižní spisovnou podobou a nebylo toto užití nikde vysvětleno. Podle našeho názoru by měl být jinojazyčný mluvčí srozuměn s existencí variet českého národního jazyka, a to jak s jejich typologií, tak s jejich praktickým využitím, ovšem mělo by se dbát na konkrétní potřeby mluvčího. Upřednostňovaná výuka standardní podoby našeho mateřského jazyka má svůj důvod převážně v předpokladu, že se jinojazyčný mluvčí bude pohybovat v odborné či oficiální sféře a bude se od něj tedy očekávat spisovné vyjadřování.

A třetím důležitým aspektem, který je v učebnicích podceňován, je nenáležité vysvětlení a procvičení písemné komunikace, která je pro nerodilého mluvčího, který chce v Česku studovat, pracovat nebo žít, neméně důležitá jako ostatní řečové dovednosti.

## 1.6 Gramatika

Gramatiku chápeme jako popis mluvnického systému jazyka. Jedná se o soubor pravidel pro tvorbu a organizaci komplexních jednotek jazyka neboli vět, promluv a textů. Tradiční přístup, který gramatiku redukuje na tvarosloví a skladbu, ji vnímá jako uměle vytvořený celek, který se skládá z více částí. Podle F. Saussuera by se neměl od gramatiky oddělovat ani slovník. Jiný postoj ke gramatice zastává N. Chomský, který ji se syntaxí ztotožňuje. (viz. F. Čermák, 2009) Chápe gramatiku dvěma pohledy, jako produkt mluvčího a jeho užívání a jako popis tohoto produktu lingvisty.

*„Z hlediska chápání gramatiky v procesu nabývání znalosti jazykového kódu je přínosné Widdowsonovo (1981) rozlišování dvou základních rovin v rámci mluvnické složky, a sice pravidel úzu a užití.“* (M. Hrdlička, 2009, s. 29) Je tedy důležité pohlížet na výuku cizího jazyka jak z pohledu gramatických pravidel a za pomoci nich tak vytvářet gramaticky správné věty, tak zároveň brát jako podstatné užití náležité výpovědi v konkrétní komunikační situaci.

### 1.6.1 Typy gramatik

Gramatiky můžeme dělit dle několika kritérií. Různí autoři je rozdělují dle různých aspektů. Pro výklad jejích druhů jsme zvolili F. Čermáka (2009) a jeho přístup k této problematice (podle povahy jednotlivých gramatik).

F. Čermák (2009) rozděluje gramatiku do několika kategorií, podle aspektu, na který se zaměřuje. Podle obsahu ji dělí na **performační**, která je zaměřena na textové struktury a funkce a **systémovou** popisující jazykový systém bez funkcí.

Z pohledu času ji pak lze dělit na diachronní a synchronní, kterou ve své publikaci jen zmiňuje, avšak blíže necharakterizuje. **Diachronní** gramatika, kterou můžeme také označit jako gramatiku historickou, popisuje gramatiku jazyka tak, jak byla užívána v minulosti v určitém stavu. Právě v tomto se odlišuje od mluvnic **synchronní**, která naopak zachycuje jazyk v jeho současné podobě. Tato gramatika nám slouží k tomu,

abychom mohli bez problému porovnat změny, ke kterým v češtině v jejím vývoji došlo. Vedle těchto gramatik se můžeme také setkat s tzv. gramatikou **univerzální**, která však není gramatikou v pravém slova smyslu (F. Čermák, 2009).

Z hlediska jazykových kódů probíhá dělení na teoretickou, kontrastivní a jednojazykovou. **Teoretická** gramatika se dá charakterizovat jako typ gramatiky, na jehož základě dochází k zachycení principů a kategorií, které se vyznačují svou obecností a zároveň se vyskytují ve více jazycích, tedy není spjatá s jedním jazykem. Zpravidla spočívá pouze v zachycení „*alternativních možností v různých jazycích*“ (F. Čermák, 2009, str. 119). Hovoříme-li o **kontrastivní** gramatice (dříve nazvané také konfrontační), je nutné zmínit, že svou povahou je převážně dílčí, přičemž se zaměřuje na komparaci dvou odlišných gramatických systémů. Jejím výstupem je získání relevantních poznatků (tedy nejen kontrastů, jak by plynulo z názvu, ale i shod mezi jazyky), které jsou použitelné zvláště u jazykové výuky. (F. Čermák, 2009)

Podle cíle zmiňuje gramatiku preskriptivní (nacionální) a deskriptivní. **Preskriptivní** gramatika si klade za cíl popsat náležité užívání jazykových prostředků, zatímco gramatika **deskriptivní** zachycuje skutečný stav užívání gramatických prostředků.

Ve vztahu forma – význam rozlišuje onomaziologickou (nacionální, funkční) gramatiku a sémaziologickou. Aplikace **onomaziologické** gramatiky je v praxi minimální, zejména skepticky je třeba vnímat (dle lingvistů) možnost její realizace. Zaměřuje se na přiřazování formálních prostředků jednotlivým výchozím funkcím a významovým kategoriím, které zároveň postuluje.

A jako poslední aspekt podává východisko, podle kterého je dělení nejbohatší a obsahuje gramatiku strukturní, systémovou (systémickou), generativní, stratifikační a funkčně-generativní.

**Strukturní** gramatika, jejímž východiskem je ucelená jazyková teorie (studium funkcí a vztahů mezi systémovými a textovými strukturami), obsahuje řadu směrů (pražská, ženevská, kodaňská, americká bloomfieldovská). Velmi blízko má k tomuto typu **systémová** gramatika, která zkoumá v systému paradigmatické vztahy. Následující **transformační** (také generativní) gramatika vychází z myšlenky, že je možné generovat/tvořit prostřednictvím formálních pravidel a tak tvořit z uzavřeného počtu prvků, neuzavřený počet vět.

Je zajímavé, že ještě přežívá klasická **prelingvistická** gramatika, která vychází z latinské tradice. (Čermák, 2007)

### **1.6.2 Role gramatiky v komunikační metodě**

Postavení gramatiky v prezentaci mateřského jazyka jako cizího závisí převážně na konkrétní vyučovací metodě, přičemž v současné době převažuje metoda komunikační. Jak jsme již zmínili, i přes její dlouhodobé užívání je komunikační metoda nejednotně chápána, ovšem pokud je uplatňována náležitě, je gramatika její podstatnou součástí. Pro získání jazykové a komunikační kompetence je totiž znalost jazykového systému důležitým předpokladem. (M. Hrdlička, 2009)

Gramatika by neměla být v jazykové výuce samoúčelná, měla by představovat účelný prostředek výuky a měla by tak vést k získání komunikační kompetence. Osvojování by mělo probíhat za pomoci různorodých funkčních cvičení s charakterem řešení problémů, kterým by nechyběla kreativita a pestrost. Tato cvičení by měla být smysluplná s výskytem aktuální slovní zásoby a užitečná s ohledem na cizincovy komunikační potřeby. Studenti by se měli učit schopnosti adekvátního vědomého řečového chování respektujícího situační a společenskou zakotvenost a podmíněnost projevu. Měli by tedy např. umět reagovat v konkrétní komunikační situaci s ohledem na formálnost či neformálnost projevu, nebo chápat rozdíl tykání a vykání v naší společnosti a náležitě ho použít.

### **1.6.3 Nevhodné pojetí gramatiky v komunikační metodě**

Jak je z předchozího textu zřejmé je gramatika při studiu cílového jazyka jednou z důležitých složek znalostí, kterou musí student získat. Avšak je velmi složité určit, do jaké míry studenty gramatikou zatěžovat, aby to nebylo kontraproduktivní. Jak již bylo zmíněno, v současné době existuje mnoho metod, jakými lze jazyk vyučovat, každá z nich pak vykládá gramatiku specifickým způsobem a v různé míře. My se budeme zabývat pojetím gramatiky v metodě komunikační, jejíž hlavním úkolem je cílevědomé, soustavné a komplexní formování komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího, podle jeho potřeb a priorit. Jinojazyčný mluvčí by tedy měl být schopný nejen se srozumitelně

vyjadřovat, ale měl by jeho projev ve smyslu komunikační metody působit dojmem obvyklosti a přiměřenosti daným komunikačním situacím.

Podle M. Hrdličky (2009) ke komunikativnosti nepřispívá deformování nebo obcházení jazykového systému a vyhýbání se obtížným pasážím české gramatiky. Stejně tak se nehodí užívání jevů, které jsou formálně jednoduché, ale po komunikační stránce jsou periferní a příznakové a v komunikaci působí neadekvátně.

Jak již bylo uvedeno výše, komunikační metoda může činit problémy v praktickém užívání jazyka. Jedinec, který je touto metodou vyučován, má velmi vysokou lexikální zásobu, zároveň je možné, že bude užívat i správný slovosled, ale nedokáže si jevy, jež užívá, odůvodnit a při složitějších větných strukturách nedokáže s jazykem pracovat. Dochází k tomu často z toho důvodu, že jsou v učebních materiálech některé postupy mechanicky přenášeny z jednoho jazykového kódu na druhý bez ohledu na jejich původ (např. AJ -> ČJ). Prezentuje se tak gramatika s minimálním výkladem a zastoupením systémových jazykových prostředků. Takto dosáhne mluvčí schopnosti naučit se za krátkou dobu některé základní obraty a fráze, avšak nenáležitě procvičení a vysvětlení gramatiky „*ve svých důsledcích vede nevyhnutelně k neschopnosti, resp. pouze k omezené schopnosti jeho adekvátní autonomní řečové produkce a recepce.*“ (M. Hrdlička, 2009, s.62)

Jelikož tedy vyučovací metody pracují s výkladem gramatiky odlišně, existuje tzv. Evropský referenční rámec (dále jen: „*SEERR*“), který nám pomáhá zjistit a porovnat nabyté znalosti mluvčích, bez ohledu na to, jakou metodou je získali.

## **1.7. Společný evropský referenční rámec a jazykové úrovně**

Společný evropský referenční rámec pro jazyky stanovuje všeobecné základy k vypracování jazykových sylabů, utváří směrnice pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. SEERR rozhoduje o tom, co musí studenti umět, aby byli schopni užívat jazyk ke komunikaci v daném kulturním kontextu a uměli účinně jednat v konkrétních situacích. Rámec dále rozlišuje jednotlivé úrovně ovládnutí jazyka, z důvodu posouzení schopností jednotlivých studentů během studia i po něm. Sjednává kurzy, sylaby a celý

system moderních jazyků pro srozumitelnost a usnadnění vzájemného uznávání kvalifikačních jazykových osvědčení v Evropě.

Rámec by měl splňovat 3 základní kritéria: **být úplný**, což znamená konkretizovat všechny možné způsoby užití jazyka ve všech komunikačních situacích s ohledem např. na sociokulturní dimenzi; **být srozumitelný**, disponovat jasnými informacemi dostupnými a pochopitelnými všem uživatelům; **být logicky uspořádaný** bez vnitřních rozporů např. mezi určením cílů, definicí obsahu, výukovými metodami aj. Neznamená to ale, že by měl být referenční rámec striktně uzavřený, právě naopak by měl brát v potaz následné rozšíření a zlepšení podle dalších potřeb.

### **1.7.1 Společné referenční úrovně**

Společný evropský referenční rámec, který je často označován zkratkou SERR, se zabývá popisem úrovně jazyka dle toho, jakých znalostí v daném jazyce jedinec dosahuje. Tyto úrovně se rozdělují do kategorií podle písmen, přičemž každé písmeno je označeno číslicemi 1 nebo 2. Tedy známe úroveň A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Úrovně jsou abecedně řazeny, tedy A1 je označení pro úplného začátečníka, C2 pak pro rodilého mluvčího.

Obrázek 1: **Společenské referenční úrovně: globálně pojatá stupnice**

|                         |    |  |
|-------------------------|----|--|
| Zkušený uživatel        | C2 | 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 uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.   |
|                         | C1 | 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 a prostředků koheze.  |
| Samostatný uživatel     | B2 | Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí 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 kteréhokoliv 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. |
|                         | B1 | Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) 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/jí 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 | A2 | Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí 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.                               |
|                         | A1 | 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.   |

Zdroj: SERR, 2006, s. 24

**Úroveň A1** představuje úroveň užívání jazyka, na které je student schopen popsat jednoduchými frázemi místo, kde žije, rodinu, lidi z blízkého okolí a věci, které zná. Umí se jednoduchým způsobem domluvit, pokud je partner ústní interakce ochoten mluvit pomaleji popř. výpověď přeformulovat ke snadnějšímu porozumění. Po stránce písemného projevu dokáže vyplnit jednoduché formuláře obsahující jeho základní osobní údaje (jméno, příjmení, bydliště, aj.)

**Úroveň A2** předpokládá znalost nejběžnější slovní zásoby v oblastech, které se studenta bezprostředně týkají. Student je schopen zdvořilého oslovení, pozdravů, zvládá stručné společenské rozhovory v oblasti práce, volného času. Zjistí si jednoduché informace v bankách, na poště, domluví se v obchodě či veřejné dopravě. Zvládá

jednoduše popisovat, jak se cítí, osobní zážitky, oblíbené věci. Umí použít jednoduchého popisu k vyhodnocení a porovnání známých předmětů a majetku.

**Úroveň B1** je prezentovaná dvěma hlavními rysy. První rys představuje schopnost vyjadřovat se v celém rozsahu různých kontextů tak, aby mluvčí vyjádřil to, co chce vyjádřit. Tedy umí se vyjadřovat pomocí vlastních názorů a názory druhých chápat, vyjadřuje srozumitelně hlavní myšlenky hovoru. Druhým rysem chápeme schopnost účastnit se rozhovorů na téma problémů běžného života, bez přípravy se zapojit do konverzace o běžných tématech. Dále sem patří poskytnutí konkrétních informací k pohovoru nebo konzultaci, vyjádření vlastního názoru na shlédnutý film, odposlouchanou přednášku či diskusi. V písemné komunikaci je každý komunikant této úrovně schopen napsat jednoduchý souvislý text na témata, o která jeví zájem.

**Úroveň B2** přináší do jazyka další nové dovednosti, mezi které patří dorozumění se s rodilými mluvčími cizího jazyka a spontánní plynulá účast v rozhovoru, aniž by představovala zvýšené úsilí kterékoli strany. Student dovede psát srozumitelné a podrobné texty na širokou řadu témat, vysvětlit své názorové stanovisko k aktuální záležitosti a popsat výhody a nevýhody různých možností. S ohledem na gramatiku se mluvčí na této úrovni nedopouští chyb, které by vedly k nedorozumění. Ovládá ji tedy ve vysoké míře.

**Úroveň C1** zahrnuje porozumění široké množině náročných a dlouhých textů, včetně rozeznání jejich skrytých významů. Tito mluvčí rozumí pořadům z rádia a televize a dovedou se ponořit do literárních textů. Jsou schopni vyjadřovat své myšlenky plynule a spontánně bez zjevného hledání výrazů. Dovedou používat cizí jazyk flexibilně a efektivně v oblastech práce, školy i ve společnosti. Po písemné stránce umí psát dobře strukturované podrobné texty o komplexních tématech, čímž prokazují ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků soudržnosti.

**Úroveň C2** obsahuje snadné porozumění i rodilým mluvčím hovořících na jakémkoliv téma. Student je schopen číst literární díla a pojednání s abstraktním obsahem, složité texty a porozumět jim. Dovede souvisle a logicky představit shrnuté informace, argumenty a úvahy, které získal z různých ústních a písemných projevů. Dokáže se vyjadřovat spontánně, přesně a velmi plynule a zároveň je schopen sledovat reakce druhých. (SERR, 2006, s. 34-36)



Pro představu gramatiky z pohledu jazykových úrovní slouží následující tabulka (obr. 2).

Obrázek 2: Společenské referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

|    | GRAMATICKÁ SPRÁVNOST   |
|----|--|
| C2 | <i>Dokáže důsledně ovládat gramatiku jazyka v její komplexnosti, i když věnuje pozornost něčemu jinému (např. promyšlení dalšího sdělení, sledování reakce jiných).</i>  |
| C1 | <i>Dodržuje důsledně vysoký stupeň gramatické správnosti; zřídka se dopouští chyb a chyby jsou sotva postřehnutelné.</i>   |
| B2 | <i>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.</i>                                      |
|    | <i>Ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění.</i>   |
| B1 | <i>Komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoli vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Chyby se objevují, ale je jasné, co chce vyjádřit.</i>                               |
|    | <i>Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.</i>  |
| A2 | <i>Používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou sbodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit.</i> |
| A1 | <i>Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí osvojeného repertoáru.</i>   |

Zdroj: SERR, 2006, s. 116

## 2 Problémové zpracování vybraných slovesných kategorií a prezentace slovesných tříd v gramatikách češtiny pro cizince

V této kapitole se zaměříme na vybrané slovesné kategorie, které dělají jinojazyčným mluvčím ve výuce češtiny jako cizího jazyka nejčastěji problémy. Budeme se konkrétně zabývat imperativem, slovesným videm a pasivem. Dále se zaměříme na problematičnost slovesných tříd. Porovnáme zpracování těchto jevů ve vybraných gramatikách určených pro výuku cizinců a zároveň je srovnáme s gramatikami určenými rodilým mluvčím a poukážeme na rozdíly.

### 2.1. Vybrané gramatiky

České mluvnice (M4-M7) mají mnoho společného, všechny byly vytvořeny za účelem prohloubení znalostí o českém jazyce. Autoři užívají spisovné češtiny jako útvaru jazyka, který je naším kodifikovaným standardem. Nápadné shody si všimneme i v jednotlivých kapitolách. Až na výjimky mají české mluvnice velmi podobné uspořádání témat. Jako výjimku můžeme uvést M4, do které autoři zahrnuli navíc i charakteristiku češtiny, porovnávají ji s ostatními jazyky a přidávají obsáhlou kapitolu o komunikaci a komunikátu. Další výjimkou je ovšem mluvnice M7, která na rozdíl od ostatních publikací nepopisuje jazyk pouze tak, jak by měl vypadat, ale odráží skutečnou podobu našeho mateřského jazyka v mluvené i písemné formě.

Oproti tomu mluvnice určené cizincům, které máme k dispozici, se v mnoha aspektech navzájem liší. M1 se snaží o nápodobu uspořádání témat podle českých mluvnic a je psána pouze v češtině, neboť, jak se autoři zmiňují v předmluvě, je určena pro mluvčí, kteří jsou již schopni číst jednoduchý odborný text. Kdežto M2 volí netradiční uspořádání kapitol a užívá mediačního jazyka angličtiny.

Velmi vhodná se nám zdá skutečnost, že se autor M2 zmiňuje v anglicky psané předmluvě o existenci jazykového útvaru obecná čeština: „*One of the most salient traits of Czech is the existence of two varieties, called **spisovná čeština** (= standard Czech) and **obecná čeština**, the latter not having any codified norm, but being widely used in everyday*

life.<sup>5</sup>(K. Tahal, 2010, s. 8). Je si vědom toho, že je tento útvar součástí českého jazyka jako celku a domnívá se, že by s ním měli být nerodilí mluvčí alespoň okrajově seznámeni, s čímž souhlasíme. Z tohoto důvodu se cizinec může v příloze dočíst o základních informacích obecné češtiny, vztahu k češtině spisovné, najde zde také vysvětleny konkrétní rozdíly mezi oběma útvary a množství příkladů.

Publikace M3 představuje tzv. průvodce českou gramatikou, který studentům umožňuje procvičit a upevnit její základy. Obsahuje gramatiku pro úroveň A1 (viz. 1.7.1.), ale zároveň se navíc zmiňuje např. o stylových vrstvách, slovtvorbě nebo upozorňuje studenty na typické chyby, kterých je možné se dopouštět. Přehledně rozlišuje pády i rody za pomoci barevného označení, které je vysvětleno na začátku příručky společně s užitými symboly a zkratkami.

## 2.2 Slovesné kategorie a slovesné třídy

České sloveso vyjadřuje slovesné kategorie osoby, čísla, času, způsobu, rodu a vidu. Kategorie osoby představuje účastníky komunikace. První osoba označuje mluvčího, druhá partnera komunikace a třetí živé či neživé jevy, předměty a osoby, o nichž je řeč. Slovesné číslo odkazuje ke kvantitě nositele děje a je tedy buďto jednotné – singulár, nebo množné – plurál. České sloveso vyjadřuje svými tvary tři základní časy přítomný – přezens, minulý – preteritum a budoucí – futurum. V českém jazyce existují tři slovesné způsoby, oznamovací – indikativ, rozkazovací – imperativ a podmiňovací – kondicionál. Slovesný rod dělíme na činný – aktivum a trpný – pasivum. Poslední kategorií je slovesný vid, který vyjadřuje ohraničený děj promluvy dokonavými – perfektivními slovesy a neohraničený děj promluvy slovesy nedokonavými – imperfektivními. Čeština třídí slovesa převážně<sup>6</sup> podle přítomného kmene do pěti tříd podle kmenotvorných přípon: 1. –e, 2. –ne, 3. –je, 4. –í, 5. –á.

---

<sup>5</sup> Jedním z nejvýraznějších rysů češtiny je existence dvou variet, zvaných spisovná čeština (= standardní čeština) a obecná čeština, z nichž druhá nemá kodifikovanou normu, ale je obecně používána v každodenním životě.

<sup>6</sup> Výjimkou je např. námi zvolená mluvnice M5, o které bude zmínka níže.

### 2.2.1 Rozkazovací způsob (imperativ)

Český imperativ je v běžné komunikaci velmi frekventovaný, a proto je jeho zvládnutí pro jinojazyčné mluvčí velice důležité. Imperativ je pouze jednou z možností vyjádření rozkazu či zákazu, ale četností užití je nejužívanější. Pokládáme za přínosné poukázat i na jiné druhy zákazů např. *Pozor!*, *Stát!*, *Zákaz kouření!* aj. Pokud bychom však chtěli vyjádřit rozkaz/zákaz základním způsobem, tedy imperativem, pak se jedná o druh slovesného způsobu, který je v základní podobě vyjádřen druhou osobou singuláru, následně jej pak lze vyjádřit i v první a druhé osobě plurálu. V těchto dvou osobách stačí pouze upravit základní tvar, a to přidáním příslušného osobního sufixu.

M1 vysvětluje imperativ velmi srozumitelně a logicky. K prezentaci tohoto jevu užívá přehledné tabulky a zároveň je aplikuje na mnohé příklady, přičemž poukazuje i na možné odchylky. Imperativ je v této mluvnici řazen hned za konjugaci sloves mezi dalšími slovesnými způsoby.

V gramatice M2 se s imperativem setkáváme v šesté kapitole. Konjugace a pády jsou v uvedené mluvnici již probrány v kapitolách předcházejících. Vysvětlení imperativu v M2 je doplněno rozdílem mezi tykáním a vykáním což, pokládáme za velmi přínosné. *„Imperative is used when requesting (commanding, asking) someone to do something. In English, the “request form“ is identical with the “basic form“ of a verb, e.g.: Come here! Translate the sentence! Say it once more! Stay here! Open the window! In Czech -as well as in many other languages- the imperative has special forms of its own. Besides that, it is necessary to distinguish between the forms for “ty“ and those for “vy“.*“<sup>7</sup> (K. Tahal, 2010, s. 158)

S ohledem na užití imperativu se v příručce M3 setkáme s dělením na tři způsoby, tedy požádání a rozkaz, zákaz, radu a instrukce. S tím souvisí zmínka o častém užívání slov prosím tě, prosím vás a jmen ve vokativu, což má povahu zdvořilé žádosti. Způsob tvoření je velmi přehledně znázorněn v tabulkách tak, že za pomoci určité změny sufixů lze vytvořit imperativ z tvaru slovesa třetí osoby plurálu. Za velmi přínosné považujeme poznámky o mluvené stránce užití imperativu v neformální komunikaci „pocem, puč“. Jako další pozitivní rys chápeme skutečnost, že pouze tzv. „delší“ spisovné tvary mohou tvořit imperativ.

---

<sup>7</sup>Imperativ se používá při žádostech (rozkaz, žádost), aby někdo něco udělal. V angličtině je forma imperativu totožná se základním tvarem slovesa, například: Come here! Translate the sentence! Say it once more! Stay here! Open the window! V češtině, stejně jako v mnoha jiných jazycích má imperativ své vlastní formy. Navíc je třeba rozlišovat mezi formami pro "Ty", atěmi, pro "Vy". "

V českých mluvnících (M4-M7) není imperativu věnována taková pozornost. Rodilý mluvčí nemá problém s jeho užíváním a proto je v nich imperativ pouze definován, popř. je stručně charakterizovaná jeho tvorba. Jistou systematickostí ale nacházíme v mluvnici M7, která tvoří imperativ od kmene přítomného pomocí sady koncovek, vypsané v tabulce s rozdělením singuláru a plurálu. Přesto musíme uznat, že pokud se jinojazyčný mluvčí rozhodne studovat jako cílový jazyk češtinu a učí se imperativ, jsou pro něj nejvhodnějšími gramatikami ty určené právě cizincům, kde je imperativ probírán mnohem podrobněji a hlouběji.

### **2.2.2 Slovesný vid (aspekt)**

Problematika slovesného vidu neboli aspektu je z pohledu jinojazyčného mluvčího, který není Slovan, nejobtížnější kategorií. Pro Neslovany je tato obtížnost zapříčiněna hlavně tím, že v jejich jazycích vůbec neexistuje. Určitá podoba by mohla nastat např. s anglickým průběhovým časem a českými nedokonavými slovesy, ale samozřejmě to není totéž, lze pouze poukázat na jistou podobnost. Komplikovaná je tato slovesná gramatická kategorie také z důvodu jejího rozsahu, členitosti a také způsobu prezentace v učebnicích pro jinojazyčné mluvčí.

Podle autora M2 se dají obecná pravidla pro vztah mezi vidovými dvojicemi jen těžko formulovat. Neslované mají před sebou dvě slovesa s lexikálním významem, který odpovídá jednomu slovesu jejich mateřského jazyka, jehož „(ne)dokonavost“ určují použitím určitého slovesného času. Ve slovnících naleznou zpravidla pouze jednu formu těchto dvojic a to buď v perfektivu, nebo imperfektivu.

Autorka M3 poukazuje na to, že vidovou dvojici nemají všechna slovesa a udává konkrétní příklady těchto sloves. Za velice přínosné považujeme skutečnost, že v celé příručce jsou dokonavá slovesa označena dvojtečkou na začátku slova, studenti jsou tak provázeni aspektem nepřímou v celé publikaci. Opět jsou všechny odlišnosti vyznačeny tučným písmem v přehledných tabulkách. Stejně jako v některých mluvnících pro rodilé mluvčí i zde dochází k upozornění, že nedokonavá slovesa mají pro každý čas jiný tvar, kdežto dokonavá slovesa tvoří pouze čas minulý a budoucí. Podobnou přehlednou tabulku s vyjádřením časů obsahuje i M7.

V gramatikách pro rodilé mluvčí se autoři ve výkladu slovesného vidu zpravidla shodují. Dokonavá slovesa podle nich vyjadřují ukončený děj a nedokonavá průběh děje.

M4 se také okrajově zmiňuje o násobenosti a nenásobenosti děje, ale správně je neaplikuje na jednu nebo druhou skupinu sloves, jak by se mohlo zdát, nýbrž se vyjadřuje k tomu, že tato vlastnost je pouze v rámci slovesného vidu. Autoři této mluvnice efektivně označují tučně všechny důležité aspekty jako např. informaci, že pouze slovesa dokonavá mají schopnost vyjádřit aktuální přítomnost.

Mluvnice M6 má v kapitole o slovesném vidu navíc zmíněná „imperfektiva tantum“, která označují slovesa modální a některá stavová, jejichž význam nepřipouští dokonavost a „perfektiva tantum“, která blíže nespecifikují. Poukazuje tak na to, že nemají všechna slovesa vidovou dvojici, stejně jako tomu bylo v případě M3, kde je tato problematika z pohledu jinojazyčného mluvčího přehlednější. Co se týče vidových dvojic, zdá se nám velmi účelné rozpracování v mluvnici M5, která dělí slovesa na „nedokonavá prostá“, „dokonavá prostá nebo s předponou“ a „nedokonavá odvozená příponou“. (viz obr. 3)

Obrázek 3: Dvojice sloves z hlediska vidu

| nedokonavé prosté | dokonavé prosté<br>nebo s předponou | nedokonavé<br>odvozené příponou |
|-------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| vidí              | uvidí                               |                                 |
| píše              | napíše                              |                                 |
| učí se            | naučí se                            |                                 |
|                   | řekne                               | říká                            |
|                   | koupí                               | kupuje                          |
|                   | hodí                                | hází                            |
|                   | nakoupí                             | nakupuje                        |
|                   | vyhodí                              | vyhazuje                        |
|                   | přinese                             | přináší                         |
|                   | přijde                              | přichází                        |

Zdroj: *Stručná mluvnice česká, 1980, s.105*

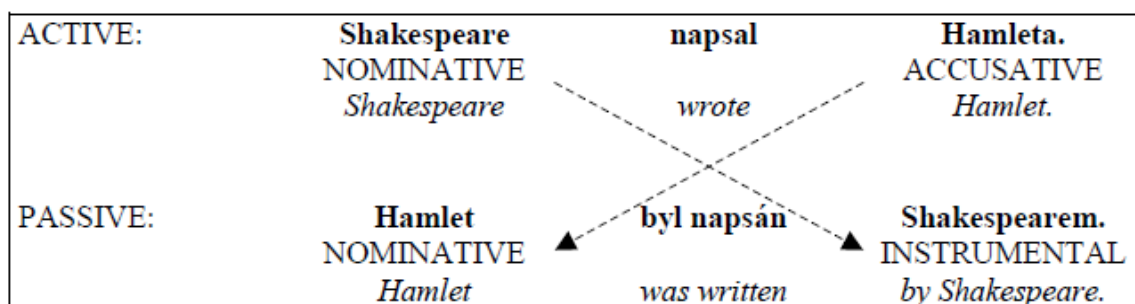
### 2.2.3 Pasivum

M1 má trpný rod velmi podrobně vysvětlen s doložením výkladu na konkrétních příkladech. Zvláště se zmiňuje o slovesech objektových, konkrétních tvarech opisného pasiva podle jejich tvoření, tj. z tvaru slovesa být a z pasivního adjektiva a původci děje. Dále vysvětluje zvrtné pasivum a jeho tvorbu. Vhodně se zaměřuje na konkrétní užívání pasiva, které je opět doloženo na příkladech, což může jinojazyčným mluvčím pomoci

ke snadnějšímu pochopení této kategorie. Nakonec autoři vypsalí nejčastější slovesa se zvratným zájmenem „se“.

V mluvnici M2 je tato gramatická kategorie vysvětlována velice srozumitelným způsobem. V tabulkách jsou zobrazeny změny sloves z infinitivního tvaru na trpný rod. Na velkém množství vět jsou pasivní konstrukce vyznačeny a na pravé straně jsou přeloženy do angličtiny. Jako velmi přehledná se nám zdá tabulka (obr. 4), která zobrazuje změnu větněčlenských platností z aktivní formy na pasivní.

Obrázek 4: **Pasivní konstrukce**



Zdroj: Karel Tahal, 2010, s. 176

České mluvnice (M4-M7) dělí pasivní neboli trpný rod na dvě základní formy, kterými ho lze vyjádřit. Jednou je forma participiální - opisné pasivum a druhou reflexivní – zvrtné slovesné tvary. Opisné pasivum je tvořeno z tvarů pomocného slovesa být a příčestí trpného významového slovesa. Zvrtné pasivum spojuje sloveso se zvratným zájmenem „se“. Prezentace pasiva v mluvnících pro rodilé mluvčí je obvykle shodná. Všichni autoři představují trpný rod jako druh slovesného rodu, který potlačuje původce děje z pozice podmětu. V souvislosti s pasivem je v mluvnici M6 poukázáno na tvorbu pasivního imperativu např. „Bud’te připraveni.“

### 2.2.4 Slovesné třídy

K rozlišení pěti slovesných tříd podle dělení většiny českých mluvnic (M4, M6, M7) potřebují jinojazyční mluvčí znát třetí osobu indikativu prezenta aktiva. Komplikovanost tohoto gramatického jevu spočívá v rozlišování slovesných paradigmat a jednotlivých sloves uvnitř pěti skupin podle minulé kmenotvorné přípony (nes-**0-1** – br-**a-1**). Podle nás je proto vhodné probírat danou látku až po vysvětlení konjugace jednotlivých sloves.

V případě mluvnice M2 se setkáváme s vysvětlením slovesných tříd hned zpočátku po konjugaci sloves. Konkrétně rozděluje autor slovesa do tříd v rámci kapitoly

o přítomném čase. V českých mluvnicích dochází k vysvětlení této látky zpravidla až po probrání všech slovesných kategorií.

Specifickým způsobem prezentuje třídění sloves M3. Nenazývá tuto problematiku slovesnými třídami, pouze předkládá tabulky přítomného tvaru podle čtyř skupin „slovníkového tvaru“. Slovníkovým tvarem je myšlen infinitiv, zatímco ostatní tvary slovesa v různých časech jsou považovány za tvar větný.

V mluvnicích pro rodilé mluvčí se zpravidla dělí třídy podle kmenotvorné přípony třetí osoby indikativu prezenta aktiva (nese, tiskne, kryje, sází, dělá). Domníváme se, že pro jinojazyčné mluvčí může být takto vysvětlovaná látka slovesných tříd náročná, protože ještě mohou mít problémy s konjugací sloves. "

V mluvnici M1 jsou třídy pojímány stejným (podle nás pro cizince složitějším) způsobem jako v českých mluvnicích, tedy se také rozdělují do pěti skupin. V mluvnici M2 se však prezentují třídy podle infinitivu, který zvládají cizinci již v nižších úrovních. Na rozdíl od českých mluvnic, ať už zastupujících kmen přítomný nebo infinitivní, je systém slovesných tříd v mluvnici M2 zastoupen pouze 4 skupinami. (viz obr. 5-8) Mezi námi vybranými mluvnicemi pro rodilé mluvčí se vyskytuje jedna - M4, která pojímá slovesné tvary také podle infinitivního kmene, ovšem oproti předchozí mluvnici je dělí do šesti skupin. Mezi českými mluvnicemi vyhovujícím způsobem prezentuje tuto problematiku i M7, ve které jsou navíc ke každému vzoru dané třídy rozepsána nejčastější slovesa.

Obrázek 5: Slovesa s infinitivní koncovkou -AT

| <p style="text-align: center;">•</p> <p style="text-align: center;"><u>Most verbs with the infinitive ending</u><br/>-AT<br/>use the inflectional endings<br/>-ÁM, -ÁŠ, -Á, -ÁME, -ÁTE, -AJÍ .</p> |                 |                  |             |                       |             |  |
|--|-----------------|------------------|-------------|-----------------------|-------------|--|
| Examples:  |                 |                  |             |                       |             |  |
| infinitive   | dělat           | říkat            | čekat       | hledat                | doufat      |  |
|  | <i>do, make</i> | <i>say, tell</i> | <i>wait</i> | <i>look for, seek</i> | <i>hope</i> |  |
| já   | dělám           | říkám            | čekám       | hledám                | doufám      |  |
| ty   | děláš           | říkáš            | čekáš       | hledáš                | doufáš      |  |
| on, ona, ono   | dělá            | říká             | čeká        | hledá                 | doufá       |  |
| my   | děláme          | říkáme           | čekáme      | hledáme               | doufáme     |  |
| vy   | děláte          | říkáte           | čekáte      | hledáte               | doufáte     |  |
| oni, ony, ona  | dělají          | říkají           | čekají      | hledají               | doufají     |  |

Zdroj: Karel Tahal, 2010, s. 36



Obrázek č. 6: Slovesa s infinitivní koncovkami -IT, -ĚT, -ET

Verbs with the infinitive endings  
-IT, -ĚT, -ET  
use the inflectional endings  
-ÍM, -ÍŠ, -Í, -ÍME, -ÍTE, -Í.

Examples:

|               |                          |                       |                         |
|---------------|--------------------------|-----------------------|-------------------------|
| infinitive    | mluvit<br><i>  speak</i> | vidět<br><i>  see</i> | slyšet<br><i>  hear</i> |
| já            | mluvím                   | vidím                 | slyším                  |
| ty            | mluviš                   | vidíš                 | slyšíš                  |
| on, ona, ono  | mluví                    | vidí                  | slyší                   |
| my            | mluvíme                  | vidíme                | slyšíme                 |
| vy            | mluvíte                  | vidíte                | slyšíte                 |
| oni, ony, ona | mluví                    | vidí                  | slyší                   |

Zdroj: Karel Tahal, 2010, s. 37

Obrázek č. 7: Slovesa s infinitivní koncovkou -OVAT

Verbs with the infinitive ending  
-OVAT  
use the inflectional endings  
-I (-U), -EŠ, -E, -EME, -ETE, -Í (-OU)  
after replacing the infix "-OV-" by the infix "-UJ-"

Examples:

|               |                                    |                                    |  |
|---------------|------------------------------------|------------------------------------|--|
| infinitive    | pracovat<br><i>  work</i>          | opakovat<br><i>  repeat</i>        | potřebovat<br><i>  need</i>            |
| já            | prac <u>uji</u> (prac <u>uju</u> ) | opaku <u>ji</u> (opaku <u>ju</u> ) | potřeb <u>uji</u> (potřeb <u>uju</u> ) |
| ty            | prac <u>uješ</u>                   | opaku <u>ješ</u>                   | potřeb <u>uješ</u>                     |
| on, ona, ono  | prac <u>uje</u>                    | opaku <u>je</u>                    | potřeb <u>uje</u>                      |
| my            | prac <u>ujeme</u>                  | opaku <u>jeme</u>                  | potřeb <u>ujeme</u>                    |
| vy            | prac <u>ujete</u>                  | opaku <u>jete</u>                  | potřeb <u>ujete</u>                    |
| oni, ony, ona | prac <u>ují</u> (prac <u>ou</u> )  | opaku <u>jí</u> (opaku <u>ou</u> ) | potřeb <u>ují</u> (potřeb <u>ou</u> )  |

The endings -U (1<sup>st</sup> person singular) and -OU (3<sup>rd</sup> person plural) are usual in the informal style.

Zdroj: Karel Tahal, 2010, s. 38

Obrázek č. 8: Slovesa s infinitivní koncovkou -NOUT

| Verbs with the infinitive ending<br>-NOUT                              |  |                                      |   |
|--|--|--------------------------------------|---|
| use the regular inflectional endings<br>-U, -EŠ, -E, -EME, -ETE, -OU . |  |                                      |   |
| Examples:  |  |                                      |   |
| infinitive   | <b>prominout</b><br><i>excuse, forgive</i> | <b>sednout si</b><br><i>sit down</i> | <b>všimnout si</b><br><i>take notice of</i> |
| já   | <b>prominu</b>                             | <b>sednu si</b>                      | <b>všimnu si</b>                            |
| ty   | <b>promineš</b>                            | <b>sedneš si</b>                     | <b>všimneš si</b>                           |
| on, ona, ono   | <b>promine</b>                             | <b>sedne si</b>                      | <b>všimne si</b>                            |
| my   | <b>promineme</b>                           | <b>sedneme si</b>                    | <b>všimneme si</b>                          |
| vy   | <b>prominete</b>                           | <b>sednete si</b>                    | <b>všimnete si</b>                          |
| oni, ony, ona  | <b>prominou</b>                            | <b>sednou si</b>                     | <b>všimnou si</b>                           |

The verbs “sednout si“ and “všimnout si“ are reflexive. See chapter 50.

Zdroj: Karel Tahal, 2010, s. 38

Autoři mluvnice M1 se před slovesnými třídami zmiňují o l-ových tvarech sloves a přidávají podle nás praktickou poznámku o slabičném -l, které po souhlásce v hovorové češtině mizí. Považujeme tento příspěvek za velmi prospěšný s ohledem na časté užívání hovorových variant v běžné komunikaci.

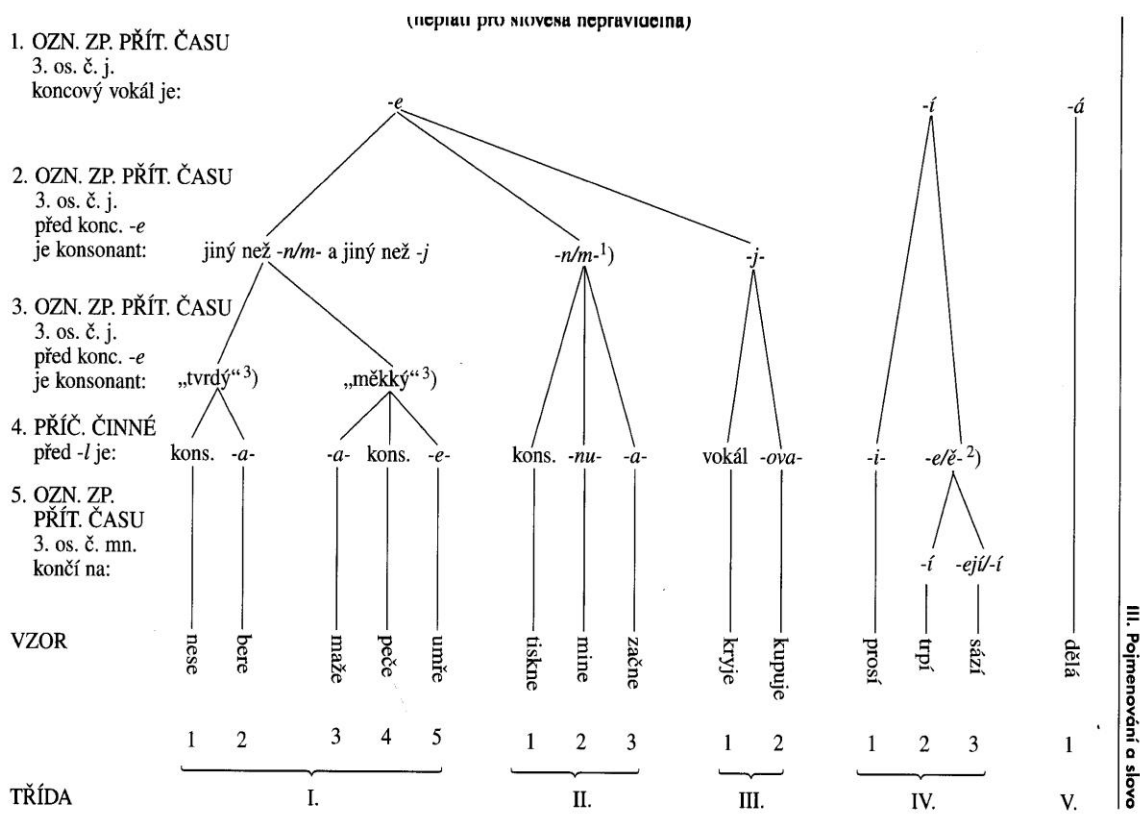
„Poznámka: V hovorové češtině někdy slabičné -l po souhlásce mizí:

|                         |                        |
|-------------------------|------------------------|
| <i>nesl – nes</i>       | <i>tiskl – tisk</i>    |
| <i>přivedl – přived</i> | <i>zvedl – zved</i>    |
| <i>odvezl – odvez</i>   | <i>natáhl – natáh“</i> |

(Poldauf, 1968, s. 159)

Podle minulého kmene dělí tato učebnice slovesa do šesti tříd s koncovkami: -oval, -nul, -l, -al, -il, -el. Vzhledem k tomu, že nemáme žádné předchozí zkušenosti s výukou jazyků, můžeme jen těžko rozhodnout o tom, který kmen se k třídění sloves do skupin hodí více. Jak jsme se již zmiňovali, domníváme se, že nejjednodušším je pro cizince užití kmene infinitivního, jako slovesného způsobu, který si osvojí nejdříve. Pokud bychom měli ovšem propagovat formu pojatou českými gramatikami a třídit slovesa podle kmene přítomného, zvolili bychom přehledný návod z M4, který napovídá, jak má mluvčí postupovat, aby došel k náležitému zařazení sloves do přírodních tříd, následně vzorů. (viz obr. 9)

Obrázek 9: Algoritmus pro zařazování sloves do tříd



Zdroj: *Čeština, řeč a jazyk*, 2011, s. 261

### 3 Lingvodidaktická doporučení

V této části práce se zaměříme na lingvodidaktická doporučení, která budou sloužit učitelům cizojazyčných mluvčích a stávajícím či potenciálním autorům gramatik pro jinojazyčné mluvčí. Doporučení vznikla s cílem zkvalitnit prezentaci konkrétních aspektů češtiny v učebních materiálech.

V předchozích kapitolách praktické části jsme se zabírali problematickými jevy ve výuce češtiny pro jinojazyčné mluvčí a věnovali se jejich deskriptivnímu a analytickému rozboru v gramatikách a učebnicích určených k výuce cizinců.

Ačkoliv nemáme s výukou cizinců žádné vlastní zkušenosti, na základě analýzy provedené v praktické části dokážeme odvodit, že by měly být a gramatiky více zaměřeny na procvičování. Zároveň je nutné ke každému studentovi volit individuální přístup s ohledem na jeho subjektivní potřeby a jazykové předpoklady, které pramení z jazyku, který je pro něj jazykem mateřským.

Z vybraných gramatik bychom pro snadné pochopení českých jevů doporučili anglicko-českou mluvnici Karla Tahala - A Grammar of Czech as a Foreign Language. Pro cizince, který se chce naučit českému jazyku a jeho složité gramatice, je podle nás nejlepší volbou z důvodu přehlednosti témat, množství praktických příkladů a srozumitelnosti. Dalším pozitivem je její dostupnost na stránkách [www.factumcz.cz](http://www.factumcz.cz). Pokud je student již schopen rozumět vysvětlované látce v cílovém jazyku, je pro něj vhodná i příručka Jany Harperové – Čeština extra, která navíc všechny jevy procvičuje a v závěru knihy je klíč s řešením sloužící jako zpětná vazba.

Nyní bychom se dostali k vybraným jevům a pokusili bychom se navrhnout možnosti, jakým způsobem danou problematiku lépe vykládat, popřípadě ji prezentovat tak, aby byly pro cizince více srozumitelné a lépe zapamatovatelné.

Prvním takovým jevem, který je více než problematický, je imperativ. Je více než žádoucí, aby se studenti s imperativem setkali ideálně na úrovni A1. Studenti by již měli být seznámeni se čtyřmi slovesnými třídami. Ideálním způsobem by tedy, dle našeho názoru bylo, aby v přehledné tabulce bylo uvedeno, jak a v jakých osobách se imperativ tvoří, jakou komunikační funkci má, popřípadě na něj poukazovat při vysvětlování dalších jevů. Vhodnou metodou na procvičování je pak řízený rozhovor, případně poslouchání nahraných rozhovorů z CD.

Dalším velmi důležitým jevem je pasivum. Trpný rod je vhodné rozdělit na pasivum reflexivní, složené a na pasivum modálních sloves. Přičemž doporučujeme, aby všechny tři druhy byly probírány současně a následně procvičovány ve dvojicích pomocí obrázků.

Příklad: *Studenti jsou rozděleni do dvojic/čtveřic a mají na lavici kartičky s obrázky. Na obrázcích jsou vyobrazeny předměty denní potřeby, jako například stůl, židle, tabule, auto, květina, ... Jeden z dvojice/čtveřice vytvoří oznamovací větu (využije slovo na obrázku) – bez použití pasiva. Druhý ve dvojici/čtveřici následně převede větu do pasiva - stále s využitím slov z obrázků. Tyto obrázky nám poslouží k rozšíření či zopakování slovní zásoby, kdy studenti si dané slovíčko spojí s obrazovým podkladem, zároveň jsou nuceni užít jej ve větě – v aktivu i pasivu, navíc při práci ve dvojici/čtveřici auditivní cestou, kdy jejich kolega ve dvojici dané slovo opakuje, si slovní zásobu i procvičovaný jev osvojují.*

Následně doporučujeme, aby u pasiva vždy byly uvedeny změny konsonantů a vokálů, ke kterým při vytváření pasiva dochází.

Mezi další témata, ke kterým bychom se rádi vyjádřili, patří slovesné třídy. Jejich vysvětlení v gramatikách je celkem obsáhlé. Za nejvhodnější řešení považujeme vysvětlení na základě grafu, který je uveden již výše v textu, proto s odkazem na obrázek 9: **Algoritmus pro zařazování sloves do tříd** doporučujeme pro vysvětlení slovesných kategorií gramatiku Čeština, řeč a jazyk od prof. Marie Čechové a kol.

Příklad: *K procvičení jednotlivých slovesných tříd, konkrétně k uvedení do správné kategorie, doporučujeme užít tzv. krabičkové metody, která se ideálně hodí i na učení se slovní zásoby. Studenti si vytvoří krabičku se čtyřmi přihrádkami. Na horní cíp krabičky si nad jednotlivé přihrádky napíší: A - neumím, B - znám ve svém jazyce C - umím na 70 %, D – umím ze 100 %. Následně si vytvoří kartičky, přičemž na jedné straně bude sloveso a na straně druhé jeho konjugace spolu se třídou, do které patří (aplikace na slovní zásobu: na lici kartičky je napsáno slovo, na rubu pak jeho překlad). Student má nejprve všechny kartičky v první přihrádce a snaží se naučit se daná slovesa. Zkouší je zařadit do správné třídy a následně je vyčasovat. Pokud se mu vše podaří, dává kartičku do další přihrádky, druhý den/příští hodinu pokračuje s kartičkami dle toho, kde je naposledy nechal.*

Posledním jevem, kterým jsme se v práci zabývali, byl aspekt. Problematika aspektu je pro cizince více než náročná, jelikož zejména zde je nutné vnímat to, zda je student

Slovan či Asiat, popřípadě zda zná nějaký cizí jazyk, ideálně angličtinu. Od těchto údajů musíme odvíjet způsob výkladu. Toto zjištění je nezbytné zejména proto, jelikož Asiati a další, zkrátka jedinci, kteří nejsou Slované, nepřišli s aspektem ve svém mateřském jazyce do kontaktu, tedy neumí ve svém chápání jazyka ani vnímat význam a funkci tohoto jevu. V případě studentů, kteří umí anglicky, se nám práce zjednodušuje, jelikož funkci a užívání vidu lze přirovnat k anglickému průběhovému času, avšak samozřejmě se nejedná o totéž, lze pouze poukázat na jistou podobnost pro snadnější pochopení. Jistou pomůckou, jak lze vid zjednodušit, je k přirovnání k filmu – vid nedokonavý – a k fotografii – vid dokonavý.

Pro zjednodušení studia tedy doporučujeme prokládání výkladu gramatiky různými hrami (samozřejmě s ohledem na věkovou kategorii studentů a na cíl, kterého chtějí studiem jazyka dosáhnout). Mimo gramatiky, kterými jsme se v práci zabývali my, je důležitá i volba učebnic a jiných učebních materiálů např. ve formě audionahrávek.

Studenta je nutné neustále motivovat a v případě, že se setká s gramatickým jevem, který mu bude činit problémy, popřípadě se mu bude jevit jako složitý či nezvladatelný, musíme se snažit poznat jeho mateřský jazyk a najít podobnost mezi ním a češtinou.

## Závěr

V této práci jsme se zabývali způsobem, jakým je české sloveso prezentováno v mluvnících pro cizince. Celá práce je rozdělena do dvou základních částí, a to na teoretickou a praktickou.

V teoretické části jsme se věnovali vyučovacím metodám převážně metodě komunikační a charakterizovali jsme čtyři základní řečové dovednosti. Dále jsme se zaměřili na komunikační kompetenci a komunikační pragmatický obrat, na jehož základě se komunikační metoda vyvíjela. V rámci této metody jsme se zabývali gramatikou, její typologií a rolí, kterou v této lingvodidaktické koncepci zastává.

V závěru této části jsme se věnovali Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky a jím prezentované jazykové úrovni. Toto vymezení jednotlivých úrovní nám bylo pomoci při výběru učebnic, které jsme v práci rozebírali, a také při stanovování kritérií pro výběr následně zkoumaných jevů.

V praktické části jsme provedli rozbor gramatik z hlediska prezentace vybraných problémových jevů. Nejprve jsme analyzovali mluvnice určené pro jinojazyčné mluvčí a potom jsme je srovnávali s mluvicemi určenými rodilým mluvčím. Předtím, než jsme začali rozebírat jednotlivé gramatiky, vytyčili jsme si 4 jevy, které podle nás bývají pro jinojazyčné mluvčí problematické. Mezi tyto jevy jsme tedy zařadili: pasivum, imperativ, slovesné třídy a aspekt.

V poslední kapitole jsme se pokusili, na základě vlastních zjištění při zpracování této práce, vypracovat lingvodidaktická doporučení, která by cizincům ulehčila studium českého jazyka. Do těchto doporučení jsme zahrnuli i různá cvičení, kterými lze výuku zpestřit a zároveň tak nenásilnou metodou studenty naučit nejrůznější jevy české gramatiky. Kládeme přitom důraz na vnímání individuality a specifických potřeb každého jedince, čemuž doporučujeme věnovat pozornost při volbě způsobu výuky.

## **Resumé**

Tato bakalářská práce se zabývá prezentací některých problematických kategorií a jevů sloves v gramatikách určených jinojazyčným mluvčím – Neslovanům, konkrétně vidu, pasiva, imperativu a slovesných tříd.

Teoretická část popisuje vybrané učební metody, zvláště metodu komunikační, její vznik, vývoj a problematiku. Dále se zabývá vysvětlením pojmů řečové dovednosti, komunikační kompetence a gramatika. Práce se také zmiňuje o Společném evropském referenčním rámci pro jazyky a jeho jednotlivými úrovněmi.

Cílem praktické části je rozbor prezentace výše zmíněných jevů ve vybraných gramatikách pro cizince a následné doporučení.

## **Cizojazyčné resumé**

This thesis deals with the presentation of problematic categories and grammatical phenomena of verbs in grammars for foreign language speakers – non-Slavs. It is namely the category of aspect, passive voice, the imperative and verb classes.

The theoretical part describes the selected teaching methods, especially the method of communication - its origin, progress and problems. The thesis also deals with explaining of the terms of speech skills, communication competence and grammar. The work also mentions the Common European Framework of Reference for Languages and its levels.

The aim of practical part is the analysis of presentation of the above mentioned grammatical phenomena in selected grammar books for foreigners and following recommendations.



## **Seznam obrázků**

Obrázek č. 1: **Společenské referenční úrovně: globálně pojatá stupnice**

Obrázek č. 2: **Společenské referenční úrovně: globálně pojatá stupnice**

Obrázek č. 3: **Dvojice sloves z hlediska vidu**

Obrázek č. 4: **Pasivní konstrukce**

Obrázek č. 5: **Slovesa s infinitivní koncovkou -AT**

Obrázek č. 6: **Slovesa s infinitivní koncovkami -IT, -ĚT, -ET**

Obrázek č. 7: **Slovesa s infinitivní koncovkou -OVAT**

Obrázek č. 8: **Slovesa s infinitivní koncovkou –NOUT**

Obrázek č. 9: **Algoritmus pro zařazování sloves do tříd**

## Seznam literatury a použitých zdrojů

- CVRČEK, Václav a kol. *Mluvnice současné češtiny: jak se píše a jak se mluví*. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2010, 351 s. ISBN 978-80-246-1743-5
- ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Vyd. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, 442 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-7235-413-9.
- ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. 3. vyd., dopl. Praha: Karolinum, 2001, 799 s. ISBN 978-80-246-0154-0.
- GREPL, Miroslav. *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd., opr. [i.e. 3. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 799 s. ISBN 978-80-7106-980-5.
- HARPEROVÁ, Jana. *Čeština extra: Průvodce českou gramatikou*. 1. vyd., Praha: Akropolis, 2012, 248 s. ISBN 978-80-7470-005-7
- HAVRÁNEK, Bohuslav a Alois JEDLIČKA. *Stručná mluvnice česká*. 15. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 224 s.
- HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 500 s.
- HRDLIČKA, Milan. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009, 158 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1527-1.
- HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd., Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, 245 s. ISBN 978-80-7043-867-1.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. 1. vyd., Praha: Academia, 2006, 207 s. ISBN 80-200-1213-3
- POLDAUF, Ivan a Karel ŠPRUNK. *Čeština jazyk cizí: Mluvnice češtiny pro cizince*. 1. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, 418 s.
- TAHAL, Karel. *A Grammar of Czech as a foreign language: FACTUM CZ, s.r.o.*, 2010, 259 s.