

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Hana Zajíčková

**Gramatické kategorie „jmen“ v učebnicích češtiny pro
cizince – k metodologii výuky češtiny jako cizího jazyka**

Diplomová práce

Praha 2005

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lucie Saicová-Římalová, PhD.

Oponent diplomové práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Lucii Saicové-Římalové, PhD. za laskavé vedení své diplomové práce, za cenné postřehy a připomínky a velkou trpělivost.

[Vzor: Vložený list (dvě strany) „Zadání diplomové práce“]

Vysoká škola: Univerzita Karlova	Fakulta: Filozofická fakulta
Katedra/Ústav: Ústav českého jazyka a teorie komunikace	Školní rok: 2003/2004
ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)	
pro: Hanu Zajíčkovou	
obor: český jazyk a literatura	
Název tématu: Gramatické kategorie „jmen“ v učebnicích češtiny pro cizince – k metodologii výuky češtiny jako cizího jazyka	
Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í	
<p>Cílem práce je popsat zpracování vybrané oblasti české gramatiky (gramatických kategorií „jmen“, tj. substantiv, adjektiv, zájmen, vybraných číslovek) v současných učebnicích češtiny pro cizince a na základě této analýzy, poznatků z odborné literatury a vlastní zkušenosti navrhnout vlastní koncepci výuky dané problematiky.</p>	
<p>Zásady pro vypracování:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prostudovat odbornou literaturu k tématu: otázky osvojování cizího/druhého jazyka, současné teorie výuky cizího jazyka – zejm. s ohledem na postavení rodného jazyka, interference, osvojování (procesy/pořadí) gramatických kategorií jmen. 2. Srovnat vybrané současné učebnice češtiny pro (německy, popř. anglicky mluvící) cizince (příp. též metodologické příručky, materiály pro učitele, cvičebnice atp.); porovnat je též s vybranými zahraničními (německými, anglickými) učebnicemi češtiny (nebo jiného slovanského jazyka) pro danou jazykovou skupinu. 3. Pro excerpci a podrobný rozbor zvolit 2 až 3 vybrané učebnice češtiny pro cizince, analýzu zaměřit na „jména“ (substantiva, adjektiva, zájmena, vybrané číslovky), metodologii jejich výuky, a to zejm. výuky gramatických kategorií a deklinace. 4. Na základě 1., 2. a 3. navrhnout vlastní koncepci výuky „jmen“. 	

Rozsah grafických prací:

Rozsah průvodní zprávy:

Seznam odborné literatury:

- Bertrand, Y.: Soudobé teorie vzdělávání. Praha 1998.
Ellis, R.: Understanding Second Language Acquisition. 1986
Hendrich, J. a kol.: Didaktika cizích jazyků. Praha 1989.
Huang, J. - Hatch, E. M.: Second Language Acquisition: A Book of Readings. Rowley, Mass. 1978.
Hrdlička, M.: Cizí jazyk čeština. Praha 2002.
Choděra, R.: Moderní výuky cizích jazyků Praha 1993.
Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků na přelomu století. Praha 2001.
Krashen, S.: Principles and practice in Second Language Acquisition. 1987.
Littelwood, W.: Foreign and Second Language Learning. Cambridge 1991.
McLaughlin, B.: Theories of Second-Language Learning. London 1989/1993.
Nováková, L.: Čeština jako cizí jazyk II. Výběrová bibliografie příruček češtiny jako cizího jazyka. 2. vyd. Praha 1992.
Tax, J. (ed.): Čeština jako cizí jazyk I. Praha 1985.

vybrané učebnice češtiny pro cizince (Bednářová, I. - Pitnarová, M./Rešková, I.: Communicative Czech; Čechová, E. - Trabelasová, H. - Putz, H.: Do You Want to Speak Czech?(popř. verze i pro jiné jaz.); Holá, L.: Czech Step by Step; Parolková, O. - Nováková, J.: Czech for Foreigners; Roubalová, E.: Učíme se česky aj.)

dále časopisecké a sborníkové studie k tématu, materiály Ústavu bohemistických studií a ÚJOP, diplomové práce (H. Hejlová), lingvistické encyklopedie

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

Datum zadání diplomové práce: listopad 2003

Termín odevzdání diplomové práce: leden 2005

L. S.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje.

V Praze, 5. 1. 06



.....
podpis diplomanta

Identifikační záznam

Zajíčková, Hana *Gramatické kategorie „jmen“ v učebnicích češtiny pro cizince – k metodologii výuky češtiny jako cizího jazyka*. Praha, 2005. 85 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace 2005. Vedoucí diplomové práce PhDr. Lucie Saicová-Římalová PhD.

Handwritten notes:
Klasický učebník
Klasický učebník

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	8
1. Didaktika cizích jazyků - definice	10
1.1. Jednotlivé složky didaktiky cizích jazyků	10
1.1.1 Metodické směry.....	13
1.1.2. Didaktika cizích jazyků a obecná didaktika.....	15
1.1.2.1. Cíle.....	15
1.1.2.3 Prostředky –obsah vyučování cizímu jazyku.....	16
1.1.3 Didaktika cizích jazyků a psychologie	17
1.1.3.1 Didaktika cizích jazyků a psycholingvistika.....	18
1.1.3.1.1 Mezijazykový transfer	19
1.1.3.1.2 Role mateřského jazyka ve výuce-učení cizímu jazyku	20
1.1.3.1.3 Žák – jeho psychické předpoklady k učení se a způsoby osvojování cizího jazyka.....	21
1.1.4 Lingvistika a osvojování cizího jazyka.....	23
1.1.4.2 Jazykové prostředky.....	24
1.1.4.3 Gramatika.....	24
1.1.4.3.1 Druhy gramatického minima a principy a kritéria jeho výběru... ..	25
1.1.4.3.2 Prezentace gramatiky v učebnicích.....	27
1.2 Shrnutí teoretické kapitoly vzhledem k tématu práce.....	27
2. Čeština jako cizí jazyk	28
2.1. Metody uplatňované ve výuce češtiny jako cizího jazyka.....	29
2.1.1 Komunikační metoda - jediná metoda?	30
2.1.1.2 Spisovnost a nespisovnost – přílišný příklon k běžně mluvenému jazyku.....	32
2.2 Výukové materiály.....	34
2.3. Role, prezentace a praktická výuka gramatiky češtiny jako cizího jazyka.....	34
2.3.2 Gramatické minimum češtiny jako cizího jazyka.....	36
2.3.3 Dva přístupy k prezentaci deklinace v češtině.....	37
2.4. Význam gramatických kategorií jmen v češtině jako cizím jazyce.....	37
2.4.1. Jmenný rod.....	39
2.4.1.1 Životnost	40
2.4.2. Číslo	40
2.4.3 Pád.....	41
2.5 Analýza vybraných učebnic z hlediska zpracování a prezentace problematiky deklinace	43
2.5.1 Důvody pro volbu tohoto vzorku.....	44
2.5.2. Stručná charakteristika jednotlivých učebnic	45
2.5.2.1 Mluvíme česky, I, II.....	45
2.5.2.2 Čeština pro cizince.....	46
2.5.2.3 Czech Complete Course for Beginners.....	47
2.5.2.4 Communicative Czech.....	48
2.5.2.5 Step by Step (SbS)	49
2.5.2.6. Tschechisch kommunikativ	51
2.5.3 Prezentace jednotlivých systémů deklinace.....	52

2.5.3.1 Vertikální pojetí	52
2.5.3.2 Czech Complete Course for Beginners – přechod mezi oběma pojetími	55
2.5.3.3 Horizontální pojetí	57
5.5.3.3.1 Presentace deklinace v ČpC.....	58
5.5.3.3.2 Rozdíly v koncepci pojetí horizontálního systému v komunikačně koncipovaných učebnicích.....	59
2.5.4 Klady a zápory horizontálního a vertikálního členění	62
2.5.4.1 Horizontální členění.....	62
2.5.4.1.1 Horizontální členění a komunikační metoda	63
2.5.4.1.2 Horizontální členění ve vztahu ke gramatickému minimu	65
2.5.4.1.3 Horizontální členění a nastavbové slovní druhy vzhledem ke komunikační situaci i kritériím výběru gramatického minima.....	66
2.5.4.2 Vertikální členění.....	66
2.5.4.2.1 Vertikální členění a komunikační metoda	67
2.5.4.2.2 Vertikální členění a gramatické minimum.....	68
2.5.4.2.3 Vertikální členění a nastavbové slovní druhy.....	69
2.5.4.3 Poznámka k výkladu sémantiky pádů v analyzovaných učebnicích ..	69
2.5.4.4 Shrnutí kladů a záporů obou pojetí	70
3 Nástin možné koncepce jak jinak prezentovat pádový systém v češtině pro cizince	71
3.1 Potenciál obou dosavadních přístupů.....	72
3.1.1 Navrhovaná koncepce z hlediska komunikace	74
3.1.2 Navrhovaná koncepce z hlediska gramatického minima.....	76
3.2 Alternativa k převládajícímu horizontálnímu pojetí	77
4 Závěr	78
5 Resumé.....	80
6 Klíčová slova	81
7 Prameny	82
8 Literatura.....	83
Přílohy.....	85

Úvod

V současné době se výuka čeština pro cizince stále více rozšiřuje z akademického prostředí vysokých škol a univerzit jak domácích, tak zahraničních, (podrobně viz Hrdlička, 2000,111–112) na nichž má velmi dlouhou tradici, do sféry vzdělávacích institucí soukromých, které reagují na stále se zvyšující poptávku po výuce. Kromě zahraničních studentů českých univerzit a členů mezinárodních diplomatických sborů potřebují aktivní znalost češtiny také „šéfové“ nadnárodních společností, kteří vedou místní pobočky a jejich týmy, i obyčejní imigranti, kteří přicházejí za pracovními příležitostmi a lepšími životními podmínkami. Tato stále rostoucí poptávka po češtině pro cizince upozorňuje na to, že didaktika češtiny jako cizího jazyka je rozpracována pouze v nezřetelných obrysech.

Pozn.: Právě Hrdlička upozorňuje na dvojedný celek výuky češtiny pro cizince, která probíhá na rovině praktické, aplikované a rovině teoretické, kterou představuje vědecká disciplína čeština jako cizí jazyk, o jejíž teoretická východiska a na nich založené metodické postupy by se měla výuka opírat (Hrdlička, 2002, 68). Z tohoto důvodu také v naší práci rozlišujeme pojmy **čeština jako cizí jazyk** a **čeština pro cizince** ve výše uvedeném smyslu.

Koncepce češtiny jako cizího jazyka je rozpracovaná v podstatě pouze z praktického hlediska, a to v četných učebnicích češtiny pro cizince, které se nejrůznějšími způsoby snaží dosáhnout cílů, jichž si jejich autoři stanovili. Didaktika cizích jazyků je v českém prostředí postulována a zkoumána jako svébytná vědecká disciplína, nicméně se domníváme, že vypracování oborové didaktiky češtiny jako cizího jazyka je podmínkou pro ucelení didaktiky cizích jazyků jako teoretické disciplíny v českém vědeckém prostředí.

K teoretickým východiskům češtiny jako cizího jazyka bychom chtěli přispět pojednáním o metodologii výuky deklinace, protože její koncepce v učebnicích češtiny pro cizince není jednotná a právě deklinace činí studentům češtiny pro cizince největší problémy. Jsme si samozřejmě vědomi toho, jak je téma vzhledem k češtině jako cizímu jazyku úzké, proto ho vymežíme na pozadí poznatků didaktiky cizích jazyků a dosavadních praktických zpracování češtiny pro cizince v jazykových učebnicích. Abychom mohli alespoň v hrubých rysech nastínit teoretická východiska, resp. problémy češtiny jako cizího jazyka, v úvodní kapitole shrneme dosavadní poznatky týkající se didaktiky cizích jazyků, její předmět a strukturu, tak jak vyplývá z pojetí nejnovějších prací zabývajících se didaktikou cizích jazyků. V rámci této

kapitoly se také budeme zabývat především vztahem didaktiky cizích jazyků k hraničním vědám lingvistiky, psychologií a obecné didaktice. Z tohoto teoretického úvodu budeme vycházet v kapitole věnované češtině jako cizímu jazyku, podrobně se zmíníme o současném stavu výuky češtiny pro cizince, o problémech, které ji provázejí, a otázkách, které otevírá. V rámci této kapitoly se také zaměříme na učební materiály a budeme je analyzovat zejména se zřetelem k prezentaci pádového systému. Ve třetí kapitole se s podporou teoretického pojednání o pádovém systému v češtině praktické analýzy šesti učebních textů pokusíme navrhnout vlastní koncepci výuky pádového systému v češtině pro cizince.

Protože se teoretickou stránkou, respektive metodologií a didaktikou výuky češtiny pro cizince nezabývá podrobně příliš mnoho autorů, v teoretické části vycházíme převážně z publikací Hendricha (1986) a Choděry (2001), které se podrobně věnují didaktice cizích jazyků obecně. Problematiku češtiny jako cizího jazyka zatím zpracovávají pouze sborníky z konferencí: Čeština jako cizí jazyk (1985) a K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka (1997). Dosavadní poznatky o češtině jako cizím jazyce shrnuje a komentuje v souboru svých studiích především Milan Hrdlička (2002), který rovněž na základě svého bádání a především zkušenosti s výukou češtiny pro cizince přináší nové netradiční pohledy na češtinu jako cizí jazyk a uvádí je do souvislostí s dosavadními teoretickými i praktickými východisky v oblasti češtiny jako cizího jazyka. Z toho důvodu se zejména v kapitolách 2.1 a 2.3 o jeho studie opíráme.

1. Didaktika cizích jazyků - definice

Již slovo *didaktika* (z řec. *Didaktikós* – obeznámený s vyučováním, umějíci vyučovat (Hendrich, 1986, 20) v sobě slučuje „aktanty“ vyučovacího procesu, tj. vyučujícího – vyučovaného, předmět výuky a způsob výuky. Ze samotného pojmenování vzdělávací činnosti, respektive vědní disciplíny vyplývá, že se v ní v návaznosti na jednotlivé činitele stýká několik vědních disciplín, které je ovlivňují. Na vyučujícího se primárně vztahují zejména poznatky z pedagogiky, na studenta poznatky z psychologie, na předmět vyučování poznatky daného oboru, jímž jsou v našem případě cizí jazyky. Sekundárně se však všechny disciplíny pochopitelně vztahují na všechny činitele. Protože výuka probíhá v určitém společenském kontextu, ovlivňují didaktiku také sociologie, antropologie a matematika. V současnosti je didaktika považována za součást pedagogiky a v jejím rámci představuje disciplínu, „která se zabývá obecnou teorií vyučování a vzdělávání, tj. zkoumá podstatu, cíle, obsah, vyučovací zásady, organizační formy, vyučovací metody a postupy i prostředky vyučování a vzdělávání majíc zároveň na zřeteli učební činnosti žáka“ (Hendrich, 1986, 20).

Vzhledem k interdisciplinární, a tím komplikované povaze didaktiky cizích jazyků se Radomír Choděra v publikaci *Moderní výuka cizích jazyků* (1993) pokouší dokázat, že didaktika cizích jazyků je svébytnou hierarchizovanou vědeckou disciplínou. Dále ji pak strukturuje na didaktiku cizích jazyků v širším smyslu, která v sobě obsahuje meta-didaktiku cizích jazyků, tedy teorii této svébytné vědy, a didaktiku v užším smyslu. Tu pak člení na didaktiku synchronní a diachronní a didaktiku obecnou a zvláštní. (Choděra, 1993, 37) Zvláštní didaktikou v podstatě míní didaktiku oborovou, kterou Hendrich vymezuje jako vědu, zabývající se čistě teorií vyučování konkrétnímu jazyku (Hendrich, 1986, 20). V následujících podkapitolách se pokusíme zvláštní didaktiku cizích jazyků charakterizovat.

1.1. Jednotlivé složky didaktiky cizích jazyků

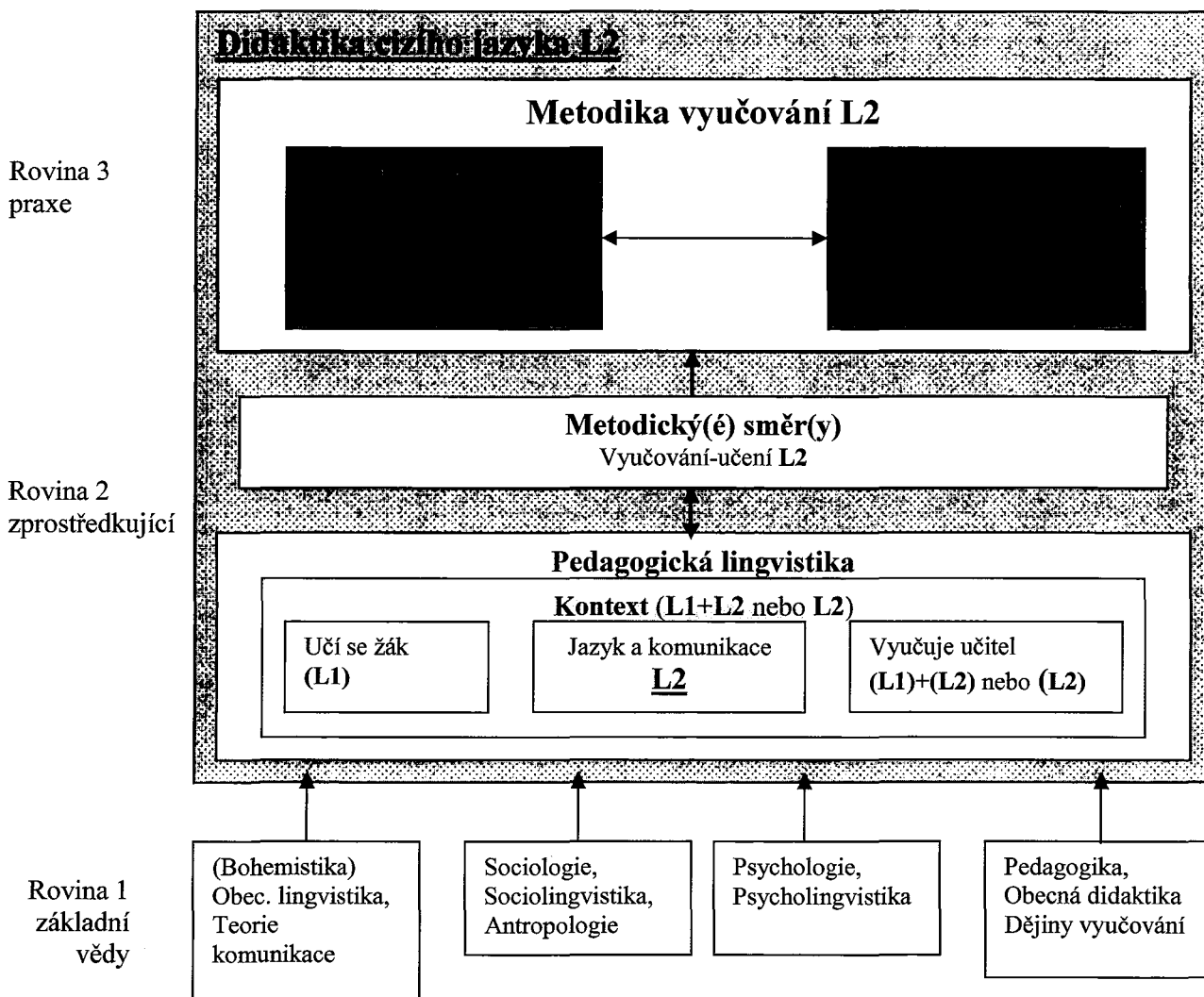
Vztahy mezi jednotlivými složkami didaktiky jazyka, zobrazil na základě modelu H. H. Sterna Šebesta v publikaci *Od jazyka ke komunikaci* (Šebesta, 1999, 21). Šebestovo zobrazení (viz Příloha I) vystihuje komplexní charakter didaktiky jazyka jako mezní disciplíny a zdůrazňuje její dvojitý aspekt, a to aspekt praktický

metodický (metodiku) a aspekt teoretický, který označuje pojmem pedagogická lingvistika. Šebesta ji vykládá jako zprostředkující disciplínu mezi praxí jazykového vyučování a rovinou základních věd, které se vztahují ke čtyřem dílčím složkám vyučovacího procesu, tj. k učiteli, žákovi, předmětu výuky a kontextu. Tyto vědy poskytují pedagogické lingvistice pojmovou síť, teorie a metody zkoumání. (Šebesta, 1999, 20). Ačkoli Šebestův grafický model zobrazuje didaktiku jazyka jako jazyka mateřského (L1),¹ lze jej podle našeho názoru účelně modifikovat pro potřeby didaktiky jazyka jako jazyka cizího L2:

Jak je znázorněno na schématu, do roviny zprostředkující jsme k mezistupni tzv. pedagogické lingvistiky přidali metodiku vyučování cizích jazyků v širším smyslu, kterou Choděra vysvětluje jako: „globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, metodický směr.“ (Choděra, 1993, 56). Metodu v užším smyslu pak definuje v souladu s obecnou didaktikou jako: „význačný, specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti.“ (Choděra, 1993, 56) V učebním procesu jsou také místo jazyka jediného přítomny jazyky dva, a to zejména v případě žáka. Mateřský jazyk (L1) žák ovládá, cizímu jazyku L2 se učí. V kontextu a v případě učitele můžou rovněž fungovat jazyky dva, nebo pouze jazyk vyučovaný-osvojovaný. Přítomnost L1 je závislá na metodické koncepci výuky cizích jazyků, z níž praktická výuka vychází.

¹Závorkami označujeme fakt, že určitý jazyk je subjektem ovládan. Bez závorek označujeme jazyk, který subjekt neovládá.

Obrázek č. 1



Prostřednictvím grafického ztvárnění jsme naznačili důležitý komponent, který se v rámci didaktiky jazyka vztahuje k výuce jazyka jako jazyka cizího. Jsou jím metodické směry, které značným způsobem ovlivňují praktickou výuku a přítomnost dvou nebo více jazyků, z nichž jeden je jazyk osvojovaný a jeden jazyk mateřský, příp. další osvojený jazyk cizí. Na rozdíl od didaktiky jazyka mateřského, kdy se žák primárně učí pouze o **jazyce**, učí se žák v případě jazyka cizího primárně **tomuto cizímu jazyku**, resp. řeči, a až sekundárně se učí o tomto jazyce. Z toho důvodu vycházejí metodické směry zejména z poznatků lingvistiky a psychologie. Vzhledem k tématu práce jsme se rozhodli z široké problematiky didaktiky cizích

jazyků² zaměřit se na aspekty, které se vztahují na jazykový systém, tedy jeho gramatiku (lingvistika) a způsob jeho osvojování z hlediska žáka (psychologie). Ačkoli bychom v návaznosti na logickou hierarchii utváření vztahů a vlivů mezi dílčími hraničními vědami a na nich stavějícími metodickými směry měli začít právě těmito vědami, nastíníme si nejprve obecné metodické směry, abychom se pak v návaznosti na dílčí poznatky z lingvistiky, obecné didaktiky a psychologie mohli zaměřit na gramatickou stránku češtiny jako cizího jazyka.

1.1.1 Metodické směry

Choděra podrobně uvádí klasifikaci metod vyučování cizím jazykům v širším slova smyslu u různých autorů (viz Choděra, 2001, 68-70) a zdůrazňuje jejich nedostatek spočívající v nejednotných kritériích (lingvistická, didaktická, psychologická), o něž se tyto klasifikace opírají. Na základě „míry aproximace metody k cíli“ (Choděra, 2001, 70) rozlišuje Choděra metody přímé, které jsou založeny na komunikaci učitele a žáka v cílovém jazyce, a tudíž směřují k cíli přímo, a metody nepřímé, které jsou založeny na permanentním odkládání komunikace v cílovém jazyce ve prospěch pouhé přípravy k ní. (Choděra, 2001, 70) Choděra také zdůrazňuje, že ačkoli bývá přímá metoda často přirovnávána k osvojování mateřského jazyka dítětem, platí tato charakteristika pouze zčásti, protože dítě se učí mateřskému jazyku spontánně, kdežto žák řízeně. Navíc se osvojovaný jazyk dostává do vztahu (kontrastu/kolize) s jazykem mateřským. Z toho Choděra usuzuje, že „čisté“ přímé metody fakticky neexistují, že jsou pouze ideálním konstruktem. Podle něj reálně existují pouze „spíše přímé metody,“ mezi nimiž se nachází nekonečné množství přechodových stupňů (Choděra, 2001, 71).

Metody gramaticko-překladovou a přímou, které se uplatňovaly ve výuce jazyků od starověku do první třetiny 20. století, lze považovat za metody tradiční. Tou tradiční v pravém slova smyslu byla samozřejmě metoda řízená, tedy gramaticko-překladová. Neuvědomělá „metoda přímá“ se pravděpodobně uplatňovala všude tam, kde byl cizí jazyk osvojován spontánně pouze za účelem „domluvit se v určité situaci“. Status teoretického směru získala metoda přímá až počátkem 20.

² Podrobně se tématu didaktiky cizích jazyků komplexně věnují Choděra: Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí. Praha, 2001 a Hendrich: Didaktika cizích jazyků. Praha, 1986)

století, kdy se započalo s reformou jazykového vyučování na základě poznatků z jazykovědy a psychologie (viz Hendrich, 1986, 261-263).

Koncepce „skoro přímé“ metody pak byla ve 40. letech 20. stol. rozšířena o **metodu audioorální**, která vznikla ve Spojených státech. U jejího zrodu stojí lingvista L. Bloomfeld a stoupenci behaviorismu, tehdy nového směru prosazujícího se v psychologii, který pohlíží na jazyk jako soubor návyků. Jazykové prostředky cizího jazyka jsou osvojovány obdobně jako u jazyka mateřského nápodobou, ale také řízeným opakováním a drilem vzorových slovních spojení a syntaktických struktur – patterns (Hrdlička, 2002, 43). Metoda audioorální byla v 50. letech v Paříži obohacena o složku vizuální a vznikla tak **metoda SGAV** (strukturně globální audiovizuální přístup), v níž vizualizace způsobila zaměření pozornosti k mluvcímu, jeho gestům, mimice, intonaci...

Protože jak metody gramaticko-překladové, tak metody přímé s sebou přinášely spoustu nedostatků, např. neschopnost aktivně komunikovat v případě metody gramaticko-překladové, mechaničnost, malou míru kreativity a úzké utilitární zaměření (podceňování psané komunikace) v případě metody audioorální, vyvinula se počátkem 70. let v souvislosti s komunikačně-pragmatickým obratem v lingvistice **metoda komunikační**,³ která vychází z metody přímé. Jako její moderní varianta je bohatější o zásady vyplývající právě z principů komunikativnosti, tj. o praktický výběr cílů, řečovou zaměřenost výuky, funkční přístup k organizaci učiva, situativně tematickou prezentaci učiva, nácvik lexika a morfologie na syntaktické bázi a koncentrické uspořádání učiva. (Choděra, 2001, 71) Oproti tradičním metodám se komunikační metoda vyznačuje zejména svou komplexností, tedy akcentem na rozvíjení čtyř základních řečových dovedností, jimiž jsou ústní a písemné vyjadřování, poslech a čtení s porozuměním. (Hrdlička, 2002, 48)

Ačkoli byla komunikační metoda r. 1982 prohlášena Radou Evropy za hodnou doporučení ve výuce cizích jazyků a je dnes metodou převládající (Choděra, 2001, 71), přece jen se i v jejím případě projevuje spíše příklon k přímé metodě a složka systémová, která má mít podobu funkčně nociónální podřízenou požadavku na autentickou komunikační situaci, často bývá velmi zjednodušená, nedostatečně prezentovaná a procvičovaná. Z toho důvodu byly vyvinuty **metody eklektické**, které

³ Choděra používá termín „metoda komunikativní“ (Choděra, 2002, 71)

se pokoušejí o kompromis mezi metodami nepřímými a přímými. Mezi eklektické metody patří **metoda zprostředkovací** (vyvinutá v Německu), která klade důraz na fungování recepce i produkce, a **metoda uvědoměle praktická** (vznikla počátkem 60. let v Rusku), která spojuje pravidla s činností, uskutečňuje postup od teorie k praxi a zaměřuje se jak na recepci, tak produkci. (Choděra, 2001, 78) Nelze si nevšimnout, že metody zohledňující systém jazyka byly vyvinuty na základě jazyků vyznačujících se složitou gramatickou strukturou – němčině a ruštině.

Metodám týkajícím se současné výuky češtiny jako cizího jazyka se budeme podrobně věnovat v kap. 2.1.

1.1.2. Didaktika cizích jazyků a obecná didaktika

Obecná didaktika jako teorie výchovy a vzdělávání vnáší do procesu výuky/učení cizímu jazyku prvky, z nichž vyplývá obsah, strukturace a řízení tohoto procesu. **Základními didaktickými východisky**, jsou **cíle** a **prostředky**, které jsou specifikovány v rámcových plánech neboli kurikulech. Choděra podotýká, že rámcové plány jako normativní diskurz nepatří didaktice, nýbrž jsou oficiálním závazným dokumentem nějaké autoritativní instituce, např. ministerstva. (Choděra, 2001, 50) Na základě rámcových plánů si v současnosti každá škola může vytvořit své vlastní osnovy a používat metodické postupy podle svého uvážení.

1.1.2.1. Cíle

V cizojazyčném vyučování/učení se rozlišují tři cílové složky, tj. cíl jazykový, vzdělávací a výchovný. Cílem jazykovým je v praktickém vyučování předmětu nabytí, získání a osvojení komunikační kompetence, vzdělávací neboli kognitivní cíl se týká způsobu internalizace poznatků o mimojazykových faktech s jazykem spojených (reálií) a výchovný cíl spočívá v rozvoji rysů osobnosti, charakteru, přesvědčení a morálních a volních kvalit. (Choděra, 2001, 53-54) Je zřejmé, že třetí z uvedených cílů v případě vyučování dospělých není pojímán přímo ve smyslu vychovávat, nýbrž ve smyslu pozitivně ovlivňovat názory dospělého jedince, které často podléhají stereotypům. Prostřednictvím výuky-učení cizího jazyka se student zároveň podrobně seznamuje také s reáliemi dané kultury. V důsledku nových vědomostí o této kultuře a zkušenosti interakce s jejími členy prostřednictvím

osvojeného cizího jazyka, dospívá student často k přehodnocení svých stereotypních názorů.

1.1.2.3 Prostředky – obsah vyučování cizímu jazyku

Obsahem vyučování cizím jazykům se rozumí „soustava činností a postupů, které zajišťují rozvoj komunikativních dovedností ... na základě postupného vědomého osvojování jazykových prostředků, tj. výslovnosti, slovní zásoby a gramatiky, jakož i grafické podoby jazyka, to vše ve vztahu k vybraným komunikativním situacím, jejichž řešení zároveň vyžaduje zvládnutí specifických úkolů a jazykových funkcí, jakož i zeměvědných informací a dalších poznatků z oblasti techniky a umění.“ (Hendrich, 1986, 107) Z definice tedy vyplývá, že obsah vyučování cizím jazykům má dimenzi **činnosti**, tj. rozvíjení jednotlivých komunikačních dovedností, které probíhá na bázi osvojení jazykových prostředků v určitém situačním kontextu, jemuž je podřízeno užití určitých funkcí nejen jazykových, resp. funkčních stylů, ale také funkcí komunikačních.

Z toho důvodu se při tvorbě obsahu v současnosti na rozdíl od dříve uplatňovaného **přístupu gramatického (strukturního)** převážně uplatňuje **přístup sémanticko-funkční, tj. onomaziologický** (srov. Hrdlička, 2001, 82), v jehož případě se tvorba a strukturace obsahu uskutečňuje „z hlediska vybraných sémantických kategorií a funkcí“ (Hendrich, 1986, 108). Takto zvolený obsah je východiskem při vytváření jeho jazykového ztvárnění „při respektování záměru mluvčího i všech participujících atributů spoluvytvářejících komunikační událost.“ (Hrdlička, 2002, 82) Konkretizace obsahu a se děje prostřednictvím výchozích sémantických kategorií, jimiž jsou

- a) základní komunikační funkce (informativní, působící, kontaktní, estetická)
- b) komunikační⁴ situace (přímá a zprostředkovaná; mluvená a psaná)
- c) téma

⁴ Hendrich ve své publikaci používá termín k o m u n i k a t i v n í situace, funkce, kontext, apod. Vzhledem k současnému úzu použití těchto termínů jsme Hendrichovo pojmenování nahradili pojmenováním k o m u n i k a č n í.

Choděra ve své Didaktice cizích jazyků (2001) upřesňuje pojem **učivo**, který je jednou ze složek obsahu vyučování. Definuje jej jako výsledek selekce jazykových jednotek ze systému, který popisuje lingvistika, jehož obsahem jsou významy, formou – výrazy. (Choděra, 2002, 60) Choděra dále upozorňuje, že jedním z podstatných parametrů učiva je jeho obsah a rozsah určován na základě procedury (techniky), která se nazývá výběr. (Choděra, 2002, 61) S technikou výběru úzce souvisí pojem tzv. minim, který se vztahuje na jednotlivé prostředky jazykového systému - viz 1.2.4.1.

1.1.3 Didaktika cizích jazyků a psychologie

O psychologii – hraniční disciplínu – se didaktika cizích jazyků opírá v souvislosti se subjekty účastnicími se vyučování/učení cizímu jazyku. Co se týče samotné řečové činnosti, je psychologie primárním východiskem pro poznatky vztahující se nejen k jejímu fungování, ale zejména jejímu osvojování, tedy získávání řečových dovedností,⁵ resp. komunikační kompetence,⁶ která jedinci umožňuje interakci s ostatními subjekty, a tudíž duševně se vyvíjet a vzdělávat. Jak zdůrazňuje Hendrich, „hned od prvních dnů života existuje mezi osvojováním jazyka a duševním vývojem dialektický vztah vzájemné podmíněnosti: úroveň osvojení řeči je determinována duševním vývojem a sama je determinantou dalšího duševního vývoje“ (Hendrich, 1986, 49) Prostřednictvím komunikace a fungování ve společnosti získává člověk znalosti, vědomosti, dovednosti a návyky, které uplatňuje k neustálému duševnímu vývoji a osobnostnímu zrání. Osvojování a používání cizího jazyka pak obohacuje osobnost člověka a rozšiřuje jeho poznání, perspektivy a společenské vazby (zde přesah do problematiky sociologie a sociolingvistiky).

⁵ Řečové dovednosti vymezuje Hendrich jako jednotlivé složky řečové činnosti, tedy: poslech s porozuměním, ušní projev, čtení s porozuměním a písemný projev. K těmto čtyřem všeobecně uznávaným složkám přiřazuje Hendrich také překládání a tlumočení (srov. Hendrich, 1986, 186 – 255)

⁶ Choděra rozlišuje čtyři druhy kompetence (lingvistickou, jazykovou, řečovou a komunikativní), z nichž kompetence komunikativní stojí na nejvyšší úrovni verbálního projevu, kde se navzájem dotýkají prostředky verbální s prostředky nonverbální komunikace, faktory interkulturní senzitivity a tolerance, sociokulturní, extralingvistické a paralingvistické faktory typické pro dané jazykové společenství. (Choděra, 2001, 41)

1.1.3.1 Didaktika cizích jazyků a psycholingvistika

Protože osvojování cizího jazyka (předmět lingvistiky) probíhá prostřednictvím učení (se), tedy činností, jíž se podrobně zabývá psychologie, styčné plochy obou disciplín se spojily v novou vědeckou disciplínu – psycholingvistiku. Protože však je psycholingvistika dosti složitě vymežitelná (viz Nebeská, 1992) a komplikovaná právě kvůli svému interdisciplinárnímu charakteru,⁷ zmíníme se ve stručnosti pouze o poznatcích, které vzhledem k tématu naší práce pokládáme za důležité.

Tyto poznatky vycházejí ze tří komplexních teoretických přístupů k učení se cizímu jazyku. Pro naše účely se při jejich velmi zjednodušeném výčtu opíráme o heslo Second Language Acquisition Asherovy lingvistické encyklopedie (Asher 1994)

- *Learning Theory* - vychází z teorie behaviorismu, co se týče psychologie a strukturalismu, co se týče jazyka. Je založená na drilu a praktických cvičeních, využívá metodu kontrastivní analýzy a z ní vyplývající pozitivní a negativní transfer, akcent klade na práci s chybou.
- *Linguistics Theory* – vyvinula se pod vlivem Chomského generativní gramatiky, která chápe učení se jazyku jako proces osvojování abstraktních pravidel, která konstituují jazykovou kompetenci mluvčího. Stěžejním pojmem této teorie je existence univerzální gramatiky, tj. souboru dispozic, předpokladů k získání zmíněné jazykové kompetence.
- *Cognitive Theory* – vychází z poznatků kognitivní psychologie, která se zabývá jak procesy získání a aplikace znalostí, tak organizací mentálních procesů. Naučit se cizí jazyk znamená v pojetí kognitivní psychologie získat dovednost. V rámci této teorie je třeba sloučit jak kreativní aspekty týkající se procesu osvojování cizího jazyka, tak aspekty kognitivní. (McLaughlin, B. – Robbins, S., 1994, 3742-3751)

⁷ Psycholingvistika čerpá poznatky z fonetiky, lexikologie a lexikální sémantiky, syntaxe, tematicky se prolíná s textovou lingvistikou, teorií aktuálního členění, poznatky čerpá také z kognitivní psychologie, teorie paměti, teorie činnosti, teorie osobnosti, vývojové psychologie, prolíná se se sociálními vědami: sociologií, sociální psychologií, sociolingvistikou apod. (Nebeská, 1992, 34-36)

Velice zjednodušeně řečeno, všechny přístupy jsou postaveny na zdánlivě protikladných teoretických základech, kdy je zřejmé, že první přístup převážně zohledňuje metodu audio-lingvální, druhý přístup metodu přímou a třetí přístup metodu gramaticko-překládovou společně s prvky metody komunikační – metody eklektické. Každý z těchto přístupů však podle našeho názoru přináší relevantní poznatky, k nimž je třeba při výuce cizího jazyka přihlížet bez ohledu nato, z jaké teoretické koncepce pocházejí. Jsou jimi mezijazykový transfer, vztah mateřského a cizího (osvojovaného) jazyka a přístup ke studentovi se zřetelem k jeho učebním dispozicím, věku, zkušenostem apod.

1.1.3.1.1 Mezijazykový transfer

Protože jazykový systém je prostředkem řeči, tj. verbální komunikace jako takové, je v rámci výuky-učení cizím jazykům třeba počítat minimálně se dvěma jazykovými systémy – jazykem mateřským a jazykem osvojovaným. Přítomnost jazyka mateřského, příp. jazyka výchozího, zprostředkujícího vyvolává v rámci různých teoretických pojetí uplatňovaných v metodických směrech polemiky týkající se role těchto zprostředkovatelů. Největší vliv na tyto polemiky má tzv. jazykový transfer, s nímž úzce souvisí otázka týkající se role mateřského jazyka, případně jazyka zprostředkovacího ve výuce-učení cizímu jazyku.

Vzhledem k existenci dvou jazykových systémů při osvojování cizího jazyka je zřejmé, že v procesu výuky-učení se tyto systémy vzájemně ovlivňují, respektive systém, který je lépe osvojen a z něhož vychází primární komunikace v běžném společenském styku má vliv na jazykový systém v oslabené pozici. Vliv jazyka osvojovaného na jazyk již osvojený se nazývá mezijazykový transfer. Kromě transferu mezijazykového vymezuje Hendrich také transfer vnitrojazykový, za nějž považuje buď analogii v případě vnitrojazykového transferu pozitivního a kontrast v případě vnitrojazykového transferu negativního (Hendrich, 1986, 46). Opozice pozitivní versus negativní se rovněž vyskytuje v případě transferu vnitrojazykového.

V didaktice cizích jazyků se lingvisté zabývají především mezijazykovým transferem negativním – **interferencí**, která spočívá v mylném přenášení návyků z mateřštiny do oblasti cizího jazyka (Hendrich, 1986, 45) a znamená porušení

jazykového úzu a normy osvojovaného jazyka prvky jazyka mateřského případně jiného cizího jazyka již osvojeného. (Choděra, 2001. 35)

S interferencí úzce souvisí problematika chyby a práce s ní ve výuce-učení cizímu jazyku. Choděra zdůrazňuje zlaté pravidlo zkušených učitelů cizího jazyka, že z úst pedagoga (a také z textu učebnice – dodává Choděra) nikdy nesmí zaznít jazyková chyba, protože žák musí mít pocit, že to co je dáno učebnicí nebo řekne učitel, je správné a tedy vhodné k bezpečnému následování. (Choděra, 2001, 37) Nicméně by v rámci výuky neměla být interference opomíjena a žáci by měli být jak explicitně, tak implicitně upozorňováni na kontrast interferenčních jevů, samozřejmě pouze v případě, je-li to didakticky účelné (Hendrich, 1986, 46) ve shodě s dodržováním „zlatého pravidla.“

Pozn.: V souvislosti s problematikou chyby upozorníme, že jak Krashen (2002), tak White (1989) interferenci nepovažují za hlavní zdroj chyb při užívání cizího jazyka, nýbrž jen jeden z mnoho zdrojů. V souvislosti s hypotézou přítomnosti univerzální gramatiky (UG) při osvojování cizího jazyka, White jazykový transfer dokonce popírá. (1989)

1.1.3.1.2 Role mateřského jazyka ve výuce-učení cizímu jazyku

Je pochopitelné, že se lingvisté při objasňování problematiky osvojování cizího jazyka opírají o poznatky, které přinesl výzkum týkající se osvojování jazyka mateřského. Nicméně samotná existence dvou jazykových systémů implikuje otázku role mateřského jazyka ve výuce-učení cizímu jazyku. V současnosti se mezi lingvisty vyskytují spory týkající se této otázky, které jsou přímo úměrné stupni sympatií lingvistů s těmi kterými metodickými směry. Je zřejmé, že zastánci přímé metody budou přítomnost jazyka mateřského naprosto odmítat a zastánci metod gramaticko-překladových uznávat jako opodstatněnou.

V poslední době se lingvisté přiklánějící se k eklektickým metodám shodli na tom, že je překlad nezbytný a nezpochybnitelný pouze ve fázi primární sémantizace, zatímco v dalších fázích, zejména při upevňování návyku může být vyloženě škodlivý. (Choděra, 2001, 37) Nicméně Hendrich je zastáncem překladových cvičení kognitivních, která přispívají k uvědomělému chápání jazykových jevů v mateřském a cizím jazykovém systému, protože podle něj je každý překlad svým způsobem neutralizací interference. Překlad také učí žáka užívat relativně omezené osvojené

prostředky k vyjádření složitějších, komplexnějších myšlenek, tedy žák musí hledat v rámci své kompetence vhodnou formu pro daný obsah. (Hendrich, 1986, 322 – 325) Domníváme se, že ve vztahu k interferenci má překlad své opodstatnění, ale skutečně je třeba ho při výuce využívat velmi účelně, a to nejen k eliminaci interference, ale také jako prostředek výuky-učení „o“ jazyce.

Jak jsme již zvýraznili v grafickém zobrazení didaktiky cizího jazyka, může se v rámci vyučovacího procesu uplatňovat kromě jazyka vyučovaného také jazyk mateřský. Oproti zastáncům přímých metod (Krashen) upřednostňujeme názor, že alespoň na začátečnickém stupni výuky cizímu jazyku je v určité míře prospěšné, může-li se učitel opřít o žákův mateřský jazyk, případně využít jazyk zprostředkovávací, a to zejména při situacích, kdy je skutečně nutné vysvětlit určité jevy, které se nevyskytují v gramatických systémech obou jazyků, např. podstata pádového systému pro rodilé mluvčí angličtiny. Vzhledem k naší zkušenosti jsme přesvědčeni, že přiměřený vhléd do poznatků „o“ jazyce, může studentům chápání a osvojování určitých jazykových jevů značně usnadnit. Proto také podle našich informací většina soukromých jazykových škol vyučujících angličtinu (kromě British Council) přešla na systém, kdy jsou kurzy alespoň do úrovně „intermediate“ vyučovány českými učiteli. Studenti tak mají možnost konfrontace obou jazykových systémů.

Je zřejmé, že cizímu jazyku se lze naučit i bez takového exkurzu do oblasti „metajazyka“ a použití mateřského/zprostředkovacího jazyka vůbec, což je často jediná cesta při výuce cizojazyčných mluvčích, jejichž mateřské jazyky náležejí do naprosto odlišné jazykové skupiny, než jsou jazyky indoevropské, např. jazyky dálného východu, africké jazyky, arabština apod. Tento způsob výuky je však velmi náročný na čas a intenzitu výuky/učení, na učitele i studenta.

1.1.3.1.3 Žák – jeho psychické předpoklady k učení se a způsoby osvojování cizího jazyka

Osvojuje-li si mateřský jazyk dítě, dochází u něj k přirozenému, tzv. nevědomému způsobu osvojování. Učí-li se cizímu jazyku dítě po zahájení školní docházky i dospělý člověk, provádí tak už určitou vědomou a řízenou činnost.

O poznatky týkající se přirozeného osvojování mateřského jazyka se opírají převážně vědci vycházející z teorie generativní, resp. univerzální gramatiky, kteří jsou zastánci přímých metod. Nicméně je zřejmé, že nelze ztotožňovat způsob přirozeného učení dětí mateřskému jazyku se způsoby, jimiž si osvojují cizí jazyk ať už děti ve škole⁸ nebo dospělí. První způsob lze sice velmi dobře nasimulovat, nicméně vyučujícímu musí být jasné, že je mluvčí vybaven již jedním uceleným jazykovým systémem, který na systém osvojovaný bude mít určitý vliv. Z toho důvodu připustil Krashen ve své teorii „Monitor“ S. D. Krashen (2002) potřebu způsobu druhého. Rozlišuje tedy „second language acquisition“, a „second language learning.“ V prvním případě probíhá osvojování jazyka podobně, jako když se dítě učí mateřskému jazyku. Mluvčí získává kompetenci na základě komunikace, tedy inputu (toho co přijímá) i outputu (toho, co produkuje). Ve druhém případě se jedná o vědomé osvojování jazykových pravidel a práci s chybou, což umožňuje žákovi správnou generalizaci fungování osvojených složek jazykového systému. Hypotézou „Monitor“ se Krashen pokouší dokázat, že vědomé učení (language learning) může fungovat pouze jako dohled nad výstupy z osvojování (language acquisition). (Krashen, 2002, 2)

Jak osobnost učitele, tak osobnost žáka značným způsobem ovlivňuje průběh interakce ve vyučovacím procesu, kdy v případě učitele je lze tento vliv značným způsobem ovládat, resp. usměrňovat tak, aby co nejvíce vyhovoval žákovi, resp. skupině žáků. Učitel musí brát v úvahu psychologické činitele - determinanty, které ovlivňují lidské učení. Jsou to **determinanty vývojové, motivační, poznávací a individuální** (Hendrich, 1986, 49).

Protože se v rámci tématu naší práce zaměřujeme na výuku-učení češtiny jako cizího jazyka dospělých, musíme brát v úvahu věk, vzdělání, profesní i osobní potřeby a zájmy, rovněž tzv. pragmatické presupozice (kulturní a společenské, resp. civilizační zázemí, znalosti o České republice apod.). (Hrdlička, 2002, 124) Důležitým faktorem, který je třeba zohlednit zejména ve vyučovacích metodách a

⁸ Záměrně zdůrazňujeme učení se cizímu jazyku v rámci základní školní docházky, abychom naznačili, že problematiku paralelního osvojování dvou jazykových systémů dítětem, které se tak stává bilingvním, ponecháváme stranou. Taktéž všechny další způsoby „přirozeného“ osvojování cizího jazyka, např. děti náležející k polské menšině na Těšínsku si osvojují/sledováním televize, a sociálními styky s vrstevníky majoritní společnosti. K přirozenému osvojování cizího jazyka dochází v případech, kdy dítě vyrůstá v jazykově smíšeném prostředí.

přístupu učitele je způsob učení dospělých. Ti už se z velké části nemohou spolehnout na senzorní a pamětné funkce, naopak musí při učení se cizímu jazyku využít intelekt, logickou paměť a kreativní myšlení. (Hendrich, 1986, 50). Přístup k učení dospělých je tedy převážně kognitivní, založen na vhledu a logickém pochopení systémového jevu. Učitel musí být připraven stále odpovídat na otázky typu „Proč...?“ a zároveň dospělého žáka motivovat a povzbuzovat k paměťovému učení - fixaci, které v jeho případě probíhá spíše na základě akcentu na automatizační fázi.

Výuka dospělých ve veřejnostních kurzech je velmi náročná, protože se v jedné skupině mohou setkat lidé s velmi odlišnými determinantami.

1.1.4 Lingvistika a osvojování cizího jazyka

Poznatky z lingvistiky jsou nedílnou součástí didaktiky cizích jazyků. Jak můžeme vidět na grafickém zobrazení, primárně se vztahují k předmětu výuky/učení cizímu jazyku, tedy k obsahu vyučovacího procesu, sekundárně rovněž mají vliv, jak na samotný proces výuky-učení, tak na metodologii výuky v užším i širším slova smyslu. Hendrich poukazuje na to, že z výsledku lingvistického bádání a jeho metod pak vyplývají základní procedury, jimiž didaktika provádí uspořádání (strukturaci) učiva následujícími postupy: „(a) interpretací jazykových jednotek, jejich systému a fungování, navržením příslušných pravidel o systému a fungování jazykových prostředků; (b) uvedením faktů cizího jazyka do vzájemných vztahů a do vztahů s fakty mateřského jazyka, do vztahů, které jsou ve shodě s lingvistickou teorií a jež jsou výhodné z hlediska osvojování; jde o využití různých opozic (např. fonologických nebo morfologických), paradigmatických řad, syntaktických modelů, sémantických skupin, replikových spojení atd.; (c) určením optimálního řazení (posloupnosti či návaznosti) jazykových faktů, počtu a intervalů jejich opakování; (d) interpretací textů, jejich optimálním řazením; (e) interpretací faktů z reálií a jejich řazením.“ (Hendrich, 1986, 24) Můžeme si všimnout, že v bodě (b) se lingvistické poznatky dostávají do těsné souvislosti s poznatky z psychologie - viz 1.2.2.1. Choděra zdůrazňuje, že vztah lingvistiky k didaktice cizích jazyků spočívá především v její obecné podobě – obecné jazykovědě. Za stěžejní považuje opozici jazyka jako systému (kódu) a řeči (textu). Zdůrazňuje, že bez respektování této dichotomie není možné řešit jediný lingvodidaktický problém. (Choděra, 1993, 85) Opozice jazyka a

řeči je evidentní právě v metodických směrech -viz 1.2.1, ale také ve vymezení jazykových prostředků (slovní zásoba, gramatika, zvuková a grafická podoba jazyka) a z nich vyplývajících řečových dovedností (ústní projev, poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, písemný projev, nadstandardně překlad a tlumočení). (Hendrich, 1986, kap. 4 – 5)

Protože tématem naší práce je metodika výuky/učení pádového systému v češtině jako cizím jazyce, budeme se zabývat lingvistikou z hlediska primárního vztahu zejména k langue, tedy popisem jazykového systému, zejména jednou z jeho dílčích částí – gramatikou a principy její prezentace v učebnicích cizích jazyků.

1.1.4.2 Jazykové prostředky

Systém jazyka (langue) – soubor jeho gramatických pravidel jeho jednotlivých rovin: fonologické s níž souvisí ortoepie, grafické, s níž souvisí grafemika a ortografie, morfologické a syntaktické, jíž se napříč prolíná rovina lexikální - umožňuje člověku usouvztažňovat významy do smysluplných celků (slovních spojení, syntagmat a vět), na jejichž základě lze usnadnit a „zpřesnit“ verbální komunikaci, a je tak prostředkem reálné verbální komunikace (parole). Tuto komunikaci ve velmi zjednodušené podobě rozlišujeme na **komunikaci produktivní** (v psané nebo mluvené podobě), v jejímž případě má gramatika funkci kódovací, a **komunikaci receptivní** (poslech nebo čtení), v níž má gramatika funkci dekódovací, tj. „umožňuje příjemci sdělení chápat vztahy a souvislosti jednotlivých slov v rámci větných i nadvětných celků a tím pochopit obsah (význam a smysl) sdělení.“ (Hendrich, 1986, 145). Rozvržení a struktura jazykových prostředků v osnovách, resp. učebních materiálech je omezena svým tzv. minimem, tedy souborem jazykových prostředků, které jsou nezbytné k uskutečnění určité komunikační situace vzhledem ke stupni pokročilosti studenta.

1.1.4.3 Gramatika

Při nástinu role gramatiky ve výuce cizích jazyků vycházíme ze dvou ucelených didaktik cizích jazyků (Choděra 2002, Hendrich 1986), abychom opět velmi rozsáhlou problematiku mohli podat v uceleném přehledu.

Choděra rozlišuje v pojmu „gramatika“ dvě kategorie. První z nich je jevem čistě lingvistickým, tedy mimodidaktickým a lze ji chápat dvojnásobným způsobem, a to jako subsystém jazykového systému, nebo jako popis tohoto systému. Druhá kategorie je naopak jevem didaktickým, resp. lingvodidaktickým, který lze chápat jako gramatické učivo, tedy vybraný soubor z jazykového systému, a nebo jako popis tohoto souboru buď z hlediska potřeb učitele, a výběrový popis tohoto souboru z hlediska žáka. (Choděra, 1986, 63)

Role gramatiky ve výuce-učení cizímu jazyku je podřízená obecně didaktické kategorii cíle, jíž je v případě didaktiky cizích jazyků primárně komunikační kompetence žáka. Stejně jako v případě ostatních jazykových prostředků funguje dichotomie cíle vyučování gramatiky v cizím jazyce ze samotné podstaty komunikace, tedy z receptivně produktivní činnosti. „Cílem vyučování gramatice cizího jazyka v obecné rovině je zautomatizované ovládnutí gramatických jevů a struktur a jimi signalizovaných významů jako jednoho ze základních předpokladů získání komunikační kompetence – schopnosti dorozumět se.“ (Hendrich, 139, 145) Cílem **produktivního osvojení** gramatiky cizího jazyka je tedy, jak podotýká Hendrich, nejen tvoření gramaticky správných vět, ale také jejich adekvátnost z hlediska komunikační situace a z hlediska stupně pokročilosti výuky, resp. studenta. **Receptivní osvojení** gramatiky pak znamená ovládnutí gramatických jevů tak, aby tyto znalosti umožňovaly správně chápat význam (obsah) přijímaného písemného nebo ústního sdělení a to opět ve vztahu k stupni pokročilosti výuky. (Hendrich, 1986, 145)

Při popisu gramatické struktury jazyka se uplatňuje dvojnásobný způsob popisu a to popis vědecký, tj. „nejúplnější, nejpodrobnější a nejpřesnější popis gramatické entity (gramatiky v jejím celku) příslušného jazyka, přirozeně z pozic určité teorie,“ (Hendrich, 1986, 144) a popis pedagogický, resp. didaktický, který má podobu školní mluvnice. „Funkcí školní mluvnice je zpřístupnit žákovi v ucelené, systematické, avšak zjednodušené a přehledné podobě sumu gramatických jevů a pravidel, jež jsou potřebné pro komunikaci v příslušném jazyce a jež představují jednotlicí normu, která usnadňuje dorozumění všem uživatelům jazyka.“ (Hendrich, 1986, 144).

1.1.4.3.1 Druhy gramatického minima a principy a kritéria jeho výběru

Hendrich chápe gramatické minimum jako „výběr mluvnických jevů daného jazyka, které jsou nezbytné pro dosažení komunikativního cíle stanoveného pro příslušný stupeň výuky, resp. pro dané potřeby žáků.“ (Hendrich, 1986, 146). Člení se na tři stupně:

1. *elementární gramatické minimum* nutné pro elementární znalost cizího jazyka (základní školy, začátečnické jazykové kurzy)
2. *základní gramatické minimum* nutné pro znalost spolehlivých základů cizího jazyka (gymnázia, středně pokročilé jazykové kurzy)
3. *souborné gramatické minimum* nutné pro spolehlivé všestranné ovládnutí jazyka vyšší úrovně (nejvyšší kurzy jazykových škol, filologické studium, studium translatologie). (Hendrich, 1986, 146)

Na základě tohoto rozlišení pak vyděluje následující principy výběru gramatického minima: (Hendrich, 1986, 147-152)

1. Princip cílové adekvátnosti (Z výběru se vylučují všechny jevy, které nekorespondují se stanoveným cílem.)
2. Princip stylistické neutrálnosti (Pojem stylistická neutrálnost bychom nahradili širším pojmem **funkčnost**, který má podle našeho názoru vhodnější opodstatnění vzhledem k použití v určité komunikační situaci.)
3. Princip systémovosti
 - a) jevy stojící v centru gramatického systému
 - b) jevy stojící na periferii gramatického systému
4. Princip kontrastní (konfrontační) (Výběr gramatického učiva na základě podobnosti a rozdílnosti mezi L2 a L1, tedy zohlednění zejm. pozitivního jazykového transferu.)
5. Princip vzájemného sepětí gramatiky a lexika (Primárně podléhá jak lexikální, tak gramatické minimum cíli výuky a úrovni osvojení L2 žákem. Zároveň s touto primární korespondencí však funguje zmíněný princip vzájemného sepětí, které bychom raději nazvali vzájemné ovlivňování jednotlivých jevů, se zřetelem ke koncepci výuky. Domníváme se, že např. v případě pádového

systému podle našeho názoru závisí volba lexika na jednom z možných způsobu jeho prezentace a výuky.)

Těmto principům podléhají dvě základní kriteria výběru prvků gramatického minima:

1. kritérium situační upotřebitelnosti, tj. podíl na utváření komunikační kompetenci mluvčího.“ (Hrdlička, 2001, 74)
2. kritérium frekvence výskytu gramatických jevů. (Hendrich, 1986, 149)

1.1.4.3.2 Prezentace gramatiky v učebnicích

Protože učivo jako didaktický systém má být systém dostatečně jednoduchý a jasný, žákovi srozumitelný, je důležité, aby respektoval psychologické zákony učení a pedagogické podmínky, v nichž se vyučování realizuje. Lingvistika, v případě gramatického učiva pak gramatika, má svými metodami zajistit zhuštění (kompresi), která není v rozporu s jazykovou realitou. (Hendrich, 1986, 24)

Hendrich uvádí čtyři hlediska, jež by mělo uspořádání pořadí gramatických jevů zohledňovat, a to:

1. **Sémantické hledisko** (tematičnost), které stanovuje pořadí gramatických jevů podle potřeb tématu a zároveň vyžaduje adekvátní lexikální materiál modelovaný určitými gramatickými prostředky.
2. **Frekvenční hledisko** určuje prioritu v pořadí pro ty jevy, které mají vyšší frekvenci výskytu.
3. **Hledisko vztahu gramatického systému cizího jazyka k systému žákovy mateřštiny** dává přednost tvarům a strukturám, které se v obou jazycích shodují nebo jsou si blízké, což zjednodušuje pochopení učiva a usnadňuje tak vyučovací i učební proces a příznivě působí na motivaci žáka.
4. **Schopnost gramatického jevu být východiskem nebo prostředkem k jiným gramatickým tvarům**. (Hendrich, 1986, 152), tj. „návaznost látky“ (srov. Hrdlička, 2002, 74)

Tato čtyři Hendrichem uvedená hlediska si dovoluujeme doplnit o **hledisko funkční**, které se vztahuje nejen k problematice stylu, ale také k jednotlivým gramatickým kategoriím jmen i sloves.

1.2 Shrnutí teoretické kapitoly vzhledem k tématu práce

V pojednání o didaktických, psychologických a lingvistických východiscích cizojazyčného vyučování jsme zdůraznili ty aspekty, které jsou podle našeho názoru relevantní k záměru naší práce a o něž se budeme při navrhování výuky-učení deklinace v češtině jako cizím jazyce opírat. Stěžejními jsou aspekty psycholingvistické a gramatické, neboť se zaměříme zejména na strukturu prezentace pádového systému, stranou ponecháme aspekty didaktické, tedy podrobné plánování komplexních výukových osnov.

2.Čeština jako cizí jazyk

V úvodu jsme nastínili různorodé složení potenciálních zájemců o český jazyk, jimiž jsou zahraniční studenti přijatí k nefilologicky zaměřenému studiu (např. medicína, technické obory), studenti přijatí k filologicky zaměřeným oborům, sociální imigranti (převážně z Asie, východní a jihovýchodní Evropy), děti těchto imigrantů, zahraniční odborníci působící v nadnárodních společnostech, vzdělávacích a výzkumných institucích – specifickou skupinu pak tvoří lektori cizích jazyků působící zejména na soukromých jazykových školách, diplomaté, podnikatelé, spekulanti a světoběžníci, kteří se rozhodli přechodně usadit v České republice. Už sám tento pestrý výčet implikuje, že tak jak se od sebe podstatně liší jednotlivé skupiny, budou se lišit jejich požadavky a přístup k výuce-učení (osvojování) češtiny jako cizího jazyka. Jinak budou k výuce-učení přistupovat vysokoškolští studenti, pro něž ovládnutí češtiny neznamena pouze prostředek komunikace, nýbrž také zprostředkovatele celého studia, případně jeho předmět (studenti bohemistiky a slavistiky), jinak imigranti, kteří vědí, že čím lépe zvládnou komunikovat česky, tím rychleji a snadněji se integrují do většinové společnosti. Pro zbylé jmenované příslušníky jednotlivých skupin společně platí, že znalost češtiny pro ně není nezbytnou, protože mohou bez problémů „fungovat“ prostřednictvím mezinárodně užívané angličtiny. Vzhledem k tomu, že jsou českou společností respektováni, záleží na nich, pokusí-li se do ní začlenit také pomocí jazyka, nebo pouze jen na základě společenských a ekonomických vazeb.

Čeština pro cizince se tedy vyučuje na vysokých školách, zatím velice zřídka na školách základních a středních a konečně ve školách jazykových, jak státních, tak soukromých. Z malého průzkumu na internetovém vyhledávači **seznam.cz** vyplývá, že kurzy češtiny pro cizince v současnosti nabízejí téměř všechny pražské soukromé jazykové školy – viz: Příloha č. II, ačkoli se primárně orientují na výuku světových cizích jazyků zejména angličtiny, němčiny, francouzštiny a španělštiny. Vzhledem k neexistenci standardizovaných rámcových plánů, příp. osnov výuky češtiny jako cizího jazyka, jsou základem pro plánování výuky na většině jazykových škol zvolené **učebnice češtiny pro cizince**. Rámcové plány pak nejsou podřízeny pouze nárokům didaktickým, ale zejména ekonomickým a konkurenčním. Školy kladou důraz na atraktivitu kurzu, tedy jeho délku, intenzitu, rozsah probíraného učiva.

Většina z nich inzeruje, že jejich frekventant ve velmi krátké době zvládne česky komunikovat v běžných situacích každodenního společenského styku. „Mottem“ těchto institucí tedy je snadno, rychle a „bezbolestně.“ Samozřejmě i mezi soukromými jazykovými školami existují výjimky, které dokáží studenty česky naučit, nicméně se přesto domníváme, že právě kvůli neexistenci teoretického zpracování didaktiky češtiny jako cizího jazyka a nepřipravenosti učitelů/lektorů se většina frekventantů mluvit česky nenaučí, pokud nejsou sami neobyčejně motivováni a ochotni se učit také samostudiem. Naštěstí v posledních letech pod tlakem stále větší poptávky po češtině pro cizince probíhají pokusy o institucionalizaci češtiny jako cizího jazyka. V roce 2002 vznikla v Praze **Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka** – www.auccj.org. V Praze a Olomouci probíhají Letní školy slovanských studií, které jsou však zaměřeny na výuku cizinců, bohužel neposkytují semináře češtiny jako cizího jazyka určené pro stávající nebo budoucí učitele češtiny pro cizince. V rámci Ústavu českého jazyka i ústavu bohemistických studií se bohužel sporadicky objevují semináře věnované problematice didaktiky češtiny jako cizího jazyka a výuce češtiny pro cizince vůbec.

Než se podrobněji zaměříme na prezentaci gramatiky v současné výuce češtiny jako cizího jazyka na základě v současnosti nepoužívanějších učebnic češtiny pro cizince, a to zejména z hlediska zpracování systému české deklinace, a shrneme si metodické přístupy, na jejichž základě je převážná většina učebnic používaných v současnosti postavena. Pro úplnost podnikneme ještě malý exkurz do problematiky gramatických, zejm. teorie pádu, o něž se pak budeme moci opřít dále jak v hodnocení zpracování problematiky deklinace ve vybraných učebnicích, tak v případě pokusu o navržení vlastní koncepce.

2.1. Metody uplatňované ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Jak vyplývá z koncepce nejnovějších učebnic češtiny pro cizince, uplatňuje se v českém prostředí při výuce češtiny pro cizince především komunikační metoda vyznačující se, jak jsme již v kap. 1.1.2. uvedli, rovnoměrným akcentem na komunikační dovednosti poslech a čtení s porozuměním, ústní a písemný projev (samozřejmě jak u kterých učebnic). Protože komunikační metoda vychází z metody přímé, ve výuce-učení příliš nevyužívá kontrastivně konfrontačního principu

vycházejícího z pozitivního i negativního transferu, a to co se týče nejen jazykového systému a frazeologie, ale také komunikační kompetence v nejširším pojetí týkající se „fungování“ člověka ve společnosti, která obsahuje tyto komponenty:

- 1) kompetenci jazykovou
- 2) sociolingvistickou (schopnost užívat jazykové formy adekvátním způsobem, tj. s ohledem na komunikační záměr, sociální charakteristiky partnerů apod.
- 3) diskurzní (uplatnění vhodné strategie při produkci a recepci nejrůznějších typů textů v různých funkčních stylech)
- 4) strategickou (schopnost „hospodařit“ s osvojenou znalostí cizího jazyka: nezarazit se kvůli neznámému slovíčku, požádat o reformulaci nesrozumitelné formulace)
- 5) sociokulturní
- 6) společenskou (umění vycházet s jinými lidmi a být v jejich společnosti aktivní, úspěšný) (Podle Jana van Ek Hrdlička, 2002,47-48)

Je zřejmé, že aby cizojazyčný mluvčí splňoval všech šest výše uvedených složek komunikační kompetence, měl by být alespoň částečně obeznámen se shodnými rysy i rozdíly týkajícími se nejen jazykových systémů, ale také historických, kulturních a společenských reálií té které země, jejíž jazyk si osvojuje.⁹ Záleží samozřejmě na jeho požadavcích a cíli učení.

2.1.1 Komunikační metoda - jediná metoda?

Než se v historii výuky cizích jazyků prosadila metoda audioorální, považovalo se za samozřejmé, že přiměřená znalost gramatického systému je nezbytnou a dostačující podmínkou pro správné užívání cizího jazyka. Jak se ale ukázalo, pouhá znalost gramatických pravidel nezaručovala schopnost mluvčího

⁹ V této souvislosti si dovoluujeme jen pro zajímavost upozornit na knihu Terje B. Englunda, novináře, spisovatele a překladatele, který vystudoval univerzitu v Oslo a Institut slovanských studií na Univerzitě Karlově, Czechs in a Nutshell. A User's Manual for Forigners. Jedná se o s nadsázkou psanou knihu již autor představuje takto: „This manual ... points out that the conflux of a turbulent history, religious clashes, influence from diverse cultures, and four decades of Bolshevik isolation has created a society that in some respects is suprisingly tolerant and rich, and in others a bit less admirable and generous...“ Cizí pohled na české reálie dokazuje, jak důležitou složkou výuky/učení ve skutečnosti jsou.

uplatnit je v přirozené komunikaci. Tento fakt také napadli prosazovatelé audioorální metody, která, jak už jsme uvedli výše, kladla důraz na automatizaci gramatických jevů, aniž by je však vykládala na v kontextu gramatického systému. Učebnice oxfordské a cambridgeské angličtiny a výuka pouze rodilými mluvčími dokazují, že přímá metoda gramatický systém spíše upozaduje a v žádném případě jej nevztahuje na jazykový systém mateřského jazyka. Protože komunikační metoda si klade za cíl rozvíjet všechny řečové dovednosti shodnou mírou, je pochopitelné, že samotný systém jazyka nemůže zůstat upozaděm, jak se tomu bohužel v současnosti často děje. Jazykové školy si při přípravě výuky studentů v kurzech pro veřejnost vybírají cestu „nejmenšího odporu“, učí sice své studenty komunikovat v nejrůznějších situacích – pozdrav, nakupování..., ale tyto povrchní schopnosti se neopírají o hlubší znalosti systému. Student se pak často dopouští chyb a v „nenacvičených“ komunikačních situacích pak selhává. Je zřejmé, že, „náležitě prezentovaný systém nahradí málo efektivní memorování jednotlivostí, kterých – aby byly alespoň částečně funkční – by se musel jinojazyčný mluvčí naučit stovky, či dokonce tisíce.“ (Hrdlička, 2002, 71)

Vzhledem k náročné gramatické stavbě češtiny je zřejmé, že ve výuce češtiny pro cizince je třeba komunikační metodu, respektive její aplikaci, která často probíhá ve velmi redukované a deformované podobě, doplnit o osvědčené prostředky využívané ostatními metodami. Aby totiž komunikační metoda byla skutečně úspěšná, tedy aby rovnocenně rozvíjela komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího, je třeba pro důkladnou fixaci např. náročných gramatických pravidel využít paměťového učení – drilu a opakování nejen slovní zásoby, ale i gramatických pravidel, deklinačních a konjugačních paradigmat, která, aby mohla být analogicky aplikována na osvojovanou slovní zásobu, musí být vzhledem ke své obtížnosti dobře zažita, tj. jejich použití musí být do jisté míry automatizováno. Jak podotýká Hrdlička, aby byla metoda češtiny jako cizího jazyka maximálně efektivní a motivující, je třeba integrovat pozitivní principy jednotlivých metod a aplikovat je na výuku češtiny pro cizince (Hrdlička, 2002, 65) Z metody gramaticko-překladové je jistě přínosné uplatnění kontrastu a konfrontace obdobných jevů nacházející se v systémech mateřského i cizího jazyka, příp. jazyka zprostředkujícího. Jako příklad uveďme studenta češtiny pro cizince německého původu, který snadno pochopí rozdíl mezi *vědět* a *znát*, protože také v němčině se vyskytuje distinkce mezi slovesy *wissen* a *können*. Oproti tomu anglický mluvčí bude mít s pochopením této distinkce větší

problém, neboť v angličtině se pro oba výrazy vyskytuje sloveso *to know*. Co se týče automatizace jazykového jevu, lze použít automatizační cvičení vycházející z metody audioorální. Sloučením nejlepších prvků jednotlivých metod se dostáváme k **metodě eklektické**, která podle našeho názoru je pro výuku-učení češtiny pro cizince nejvhodnější a nejefektivnější.

2.1.1.2 Spisovnost a nespisovnost – přílišný příklon k běžně mluvenému jazyku

Akcent na komunikaci, respektive řečový projev s sebou přináší otázku spisovnosti a nespisovnosti v češtině pro cizince. Připouští vůbec čeština jako cizí jazyk tuto možnost? V soudobé bohemistice se velmi často řeší otázka nutnosti vůbec používat spisovný jazyk, a to zejména v Čechách, jejichž hlavní interdialekt, respektive již samostatný systémový útvar obecná čeština, se od něj stále více vzdalují. Se striktním požadavkem spisovného jazyka v určitých komunikačních situacích se konfrontují pojmy jazyková kultura a jazyková funkčnost. Navzdory odpůrcům „rigidní“ spisovné češtiny, se tento útvar neustále vyžaduje v určitých funkčních stylech a zejména v psaném projevu. V projevu mluveném se „povoluje“ tzv. spisovná čeština hovorová, proti níž stojí pojem běžně mluvený jazyk. Ten se však jak horizontální, tak vertikální stratifikaci jazyka vymyká, protože se táhne napříč jazykovými rozvrstvením jak územním, tak sociálním. Problematikou spisovnosti a nespisovnosti a jazykové kultury obecně se podrobně zabývali již členové Pražského lingvistického kroužku, zejména Bohuslav Havránek a Vilém Mathesius. Následovali je pak další lingvisté. Konkrétně odkazujeme k publikacím Jana Chloupka *Dichotomie spisovnosti a nespisovnosti* (Praha 1986) a Petr Sgalla a Jiřího Hronka *Čeština bez příkras* (Praha 1992). Otázka spisovnosti/jazykové adekvátnosti/jazykové kultury se úzce týká také češtiny jako cizího jazyka. Vzhledem k tomu, že největší poptávka po výuce češtiny pro cizince je v Praze, jsou cizojazyční mluvčí vystavení středočeskému interdialektu, tj. obecné češtině, která se od spisovné, resp. **standardní češtiny**¹⁰ značně odlišuje jak prostředky morfologickými, tak prostředky lexikálními. Proto se mezi odborníky najde dostatek názorů, které

¹⁰ Pojem standardní čeština v sobě spojuje prvky hovorové češtiny s češtinou spisovnou, které jsou respektovány mluvčími moravských jazykových oblastí – např. v případě koncovek sloves 3. slovesné třídy *kupovat – kupuju, kupujou* nikoli *kupuji; kupují*. Nicméně zastáváme názor, že i tyto hovorové prvky by neměly být součástí písemného projevu veřejného a oficiálního. Student by si měl dokonale osvojit psanou podobu jazyka v souladu se zásadami spisovnosti.

prosazují příklon k obecné češtině ve výuce češtiny jako cizího jazyka, což se ostatně projevuje i v některých učebnicích češtiny pro cizince, a to již v úvodních lekcích ve formě upozornění na odlišné jevy.

Z průzkumu, který prováděl Hrdlička mezi zahraničními studenty a stážisty na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy, vyplývá, že převážná většina studentů se přiklání k prvotnímu osvojení standardní češtiny a teprve potom jsou ochotni se seznámit s rozdílnostmi mezi ní a obecnou češtinou (Hrdlička, 2002, 97-99). Často velmi závisí na způsobu, jakým jsou obecně české varianty studentům prezentovány a jakým způsobem jsou uváděny do souvislosti s jevy standardní češtiny. Podle Hrdličky si studenti také stěžují, že je až přemrštěná pozornost věnována právě morfologickým změnám, a naopak nedostatečně se probírá obecně česká slovní zásoba. Je všeobecně známo (srov. Hrdlička, 2002, 85-87), že ve velké většině případů standardně vzdělaný český rodilý mluvčí, pokud zjistí, že komunikuje s cizojazyčným mluvčím užívajícím češtinu, přizpůsobí svůj projev znalostem mluvčího a alespoň se pokouší mluvit spisovně. Proti používání obecné češtiny při výuce češtiny pro cizince hovoří zkušenosti vycházející z velkých didaktik angličtiny a němčiny jako cizích jazyků, kdy je student seznámen s „Hochdeutsch“ a „Standard English“ a až na velmi pokročilé úrovni je konfrontován s dialekty v rámci výuky-učení „o“ jazyku. Implicitně se s dialekty setkává v běžné komunikaci a v případě, že jsou jeho znalosti standardní podoby jazyka adekvátní, je po čase schopen na varietu řeči zvyknout a porozumět jí, případně ji začít sám používat.

Na další argument oponující zavádění zejména morfologických prvků do výuky češtiny pro cizince upozornil Henry Kučera, když poukázal na to, že „v běžném hovoru je v češtině rozšířeno kolísání, oscilace, střídání kódů, tj. češtiny spisovné a češtiny obecné.“ (Sgall, Hronek, 1992, 24). Rodilý mluvčí češtiny tak mísí kódy nejen v rámci věty, ale dokonce i v rámci slovního spojení – *novej výsledek*. (Sgall, Hronek, 192, 24) Je zřejmé, že pro cizojazyčného mluvčího je nejefektivnější osvojit si kód spisovný, a posléze prostřednictvím běžné komunikace s rodilými mluvčími „pochytit“ běžnou mluvu.

2.2 Výukové materiály

S rozmachem výuky češtiny jako cizího jazyka vzniklo po listopadu 1989 velké množství učebnic češtiny pro cizince (viz Hronková, 1993, 95 - 106, Hrdlička, 2002, 74-77), o nichž podrobně pojednáme v kapitole 2.1.5.

Ačkoli je v současnosti na trhu velký výběr učebnic češtiny pro cizince, scházejí takové výukové textové materiály jako jsou učebnice pro děti, kvalitní příručky pro mírně a středně pokročilé zahraniční bohemisty, vhodné gramatiky pro cizince, počítačové programy pro různé formy samostudia, neexistence jednotného uceleného a respektovaného systému hodnocení úrovně jazykové, resp. komunikační kompetence cizinců (Hrdlička, 2002, 81.) My k Hrdličkově výčtu přidáváme ještě neexistenci dvojjazyčných a výkladových slovníků češtiny jako cizího jazyka, nedostatek cvičebnic české gramatiky, které by studentovi ulehčily osvojení, resp. automatizaci deklinačních a konjugačních paradigmat a nedostatek textových příruček, které by umožňovaly i studentům začátečnickům se ve zjednodušené podobě setkávat s českými texty publicistickými, populárně naučnými i literárními.

V současné době zejména zásluhou Lídy Holé vzniká čítanka pro studenty češtiny jako cizího jazyka - viz www.stepbystep.cz, která obsahuje adaptované texty, rovněž je již běžně dostupná adaptace Nerudových Povídek Malostranských (2005). Podíváme-li se na didaktiky jazyků jako cizích jazyků našich sousedů, vidíme řady učebnic obecného jazyka, učebnic pro přípravu k jazykovým zkouškám, výkladové slovníky odpovídající jednotlivým úrovním osvojeného jazyka, čítanky adaptovaných textů, časopisy apod. Jako příklad uveďme např. Cambridge ve spolupráci s nakladatelstvím Longmann nebo Oxford ve svém vlastním nakladatelství. Vyhlášenou učebnicí na procvičení anglické gramatiky je tzv. Murphyho English Grammar in Use (1994) vypracovaná pro úrovně začátečníci, pokročilí a středně pokročilí.

2.3. Role, prezentace a praktická výuka gramatiky češtiny jako cizího jazyka

V souvislosti s metodami výuky češtiny jako cizího jazyka jsme se již zmínili o problémech, které s sebou přináší komunikační metoda, na jejímž základě je vytvořena převážná část učebnic češtiny pro cizince. Velká většina učebnic je

koncipována jako komplexní kurzy k „zvládnutí komunikace v češtině“. Jen Communicative Czech (Pintarová-Rešková, 1995) je koncipována do tří úrovní – „The First 50 Steps“, „Elementary“ a „Intermediate“. Vzhledem ke koncepci prezentace deklinace bude na Nekulovu *Tschechisch kommunikativ* (2005) navazovat pokračování určené středně pokročilým.

Protože je čeština značně gramatický jazyk vyznačující se flexí, tedy ohýbáním pomocí koncovek, které se projevuje skloňováním jmen, časováním sloves, a stupňováním zájmen a příslovcí, je adekvátní znalost mluvnice češtiny jako cizího jazyka nezbytná nejen pro tvoření gramaticky správných vět přiměřeně odpovídajících určité komunikační situaci, ale je víc než důležitá pro pochopení recipovaného řečového projevu, ať už psaného, nebo mluveného. Nezvládnutí systému deklinace může vést k chybnému porozumění a tedy selhání v komunikační situaci. Hrdlička nutnost znalosti gramatiky shrnuje v tvrzení, že mluvnice je „účinný a úsporný soubor prostředků umožňujících mluvčímu podstatně zjednodušit celou řadu operací nezbytných při formulování výpovědí i při jejich interpretaci.“ (Hrdlička, 2002, 66)

Také už jsme poukázali na to, že v českém prostředí zatím chybí komplexní teoretické zpracování mluvnice češtiny jako cizího jazyka a její rozvržení do plánů výuky, ať už pro cizojazyčné žáky středních a základních škol (děti imigrantů) nebo pro dospělé studenty veřejných jazykových kurzů. Jednotlivé jazykové školy si připravují vlastní výukové plány, které korespondují se strukturou prezentace gramatického minima ve školou vybrané učebnici češtiny pro cizince. Je pochopitelné, že při tvorbě didaktické gramatiky češtiny jako cizího jazyka nelze příliš vycházet z poznatků didaktické gramatiky češtiny jako mateřského jazyka, neboť mluvnické učivo je strukturováno cyklicky, kdežto gramatické minimum musí být osvojováno postupně a úrovně vzhledem ke stupni pokročilosti výuky a studenta, musí mít tedy určitou gradaci. (Srovnej 3.2.2.2.)

V 60. letech vypracovali Ivan Poldauf a Karel Špruněk skriptum *Mluvnice současné češtiny jako cizího jazyka* (Praha 1965), které vyšlo v roce 1968 jako rozšířené vydání pod názvem *Čeština jazyk cizí* (Praha 1968). Mluvnice je určená cizincům, kteří ovládají češtinu natolik, aby mohli číst jednoduchý odborný text, a chtějí se v jazyce dále zdokonalovat. Ačkoli je jejím předmětem spisovná čeština, upozorňuje také na odchylky, kdy se spisovný jazyk liší od hovorového. Více než

formu zohledňuje mluvnické funkce, čímž řídí také organizaci svých hlavních kapitol, jimiž jsou: Hláskosloví, Pravopis, Slovo, Substantiva, Adjektiva a zájmena, Adverbia, Kvantitativa, Slovesa, Slovesný vid, Předložky, Spojky, Interjekce, Věta, Pořádek slov... Počátkem 90. let doplnila teoretickým textem Čeština pro cizince vstupní kurz a základní gramatika. (Praha 1993) Karla Hronková svou učebnicí Čeština pro cizince (1993), na jejímž vypracování se podílela společně s Miladou Turzíkovicou. O koncepci Hronkové - Turzíkovicé a Poldaufa - Šprunka pojednáme v kapitole věnované analýze vybraných učebnic. Jen předesíláme, že koncepce jmenovaných autorek je určena pro intenzivní roční studium češtiny pro cizince budoucích zahraničních posluchačů českých vysokých škol.

2.3.2 Gramatické minimum češtiny jako cizího jazyka

Zamyslíme-li se nad vymezeným elementárním gramatickým minimem ve vztahu k českému gramatickému systému a zároveň k cíli, jímž je dosažení adekvátní komunikační kompetence, dojdeme k závěru, že elementární gramatické minimum češtiny jako cizího jazyka zahrnuje celý systém deklinace jmen a konjugaci sloves alespoň v činném slovesném rodě. Vzhledem k tomu, že v současnosti kromě zmíněné *Communicative Czech* neexistuje řada učebnic češtiny pro cizince, která by zahrnovala uvedená minima vztahující se k všeobecnému jazyku, tedy byla by navržena jednotná koncepce výuky od úrovně začátečnické přes mírně, středně pokročilé až pokročilé studenty, která by se důsledně používala ve výuce češtiny pro cizince, zůstává výběr a uspořádání jazykového minima češtiny jako cizího jazyka na uvážení autorů učebnic češtiny pro cizince a cílů a plánování výuky v jazykových školách, které tyto učebnice používají v rámci kurzů češtiny pro cizince.

Zúžíme-li problém gramatického minima pouze na téma deklinace, resp. pádového systému v češtině jako cizím jazyce s ohledem na uplatnění a dodržení výše zmíněných principů, kritérií a z nich vyplývajících hledisek, zjistíme, že výuka je velmi náročná, protože všech sedm pádů zohledňuje hledisko sémantické, frekvenční a funkční a vztahuje se nejen ke slovním druhům – jménům – základním (substantiva, adjektiva), ale také ke slovním druhům nastavbovým (zájmena, číslovky).

2.3.3 Dva přístupy k prezentaci deklinace v češtině

Z toho důvodu se v češtině jako cizím jazyce v posledních čtyřech desetiletích uplatňují dvě koncepce zpracování klíčové složky české morfologie v učebnicích češtiny pro cizince. „V první z obou koncepcí se česká deklinace, resp. paradigmata, probírá podle jednotlivých vzorů, tedy komplexně. Hrdlička poukazuje na to, že z důvodu částečného omezení látky dochází k rozlišování a oddělenému probírání (v rámci nové lekce) tvrdých a měkkých vzorů substantiv a adjektiv; oddělována rovněž bývají paradigmata v singuláru a plurálu.“ (Hrdlička, 2002, 75) Toto pojetí bývá zvykem v Německu, což je pochopitelné vzhledem k fungování čtyř pádů v němčině, tj. nominativu, genitivu, dativu a akusativu. Hronková tuto koncepci nazývá **vertikálním členěním** a zároveň zdůrazňuje, že v případě této koncepce zůstávají opomíjena frekvenční a funkční hlediska a chybí těsnější vztah mezi textovými a gramatickými částmi učebnice. (Hronková, 1993, 6) Druhý postup, který se v současnosti vyskytuje ve většině institucionálně používaných učebnic, se od první koncepce liší tím, že probírá pádový systém postupně, tj. po jednotlivých pádech. Také v tomto pojetí „dochází často k oddělování singuláru a plurálu, tvrdé a měkké vzory se však naopak probírají zpravidla společně, v rámci téže lekce.“ (Hrdlička, 2002, 45) Hronková tento způsob výuky deklinace nazývá **horizontálním členěním**, které podle jejího názoru zohledňuje funkční hlediska při prezentaci gramatických forem. (Hronková, 1993, 7) Oběma způsoby členění se budeme podrobně zabývat v rámci analýzy vybraných učebnic.

2.4. Význam gramatických kategorií jmen v češtině jako cizím jazyce

Pro češtinu jako cizí jazyk je velmi důležitý princip vzájemného sepětí gramatiky a lexika, což vyplývá z podstaty češtiny jako převážně jako flektivního jazyka. Slova náležející ohebným slovním druhům obsahují kromě významu lexikálního také významy gramatické, které jsou odlišné u jmen a sloves. Vzhledem k tématu naší práce se podrobněji zaměříme na mluvnické významy jmen, resp. na systém jejich deklinace.

V rámci slovních druhů tvořící skupinu jmen musíme i v případě češtiny jako cizího jazyka samozřejmě brát v úvahu jejich slovnědruhovou podstatu. Tedy to, že

substantiva a adjektiva¹¹ jsou považována za **slovní druhy základní**, jejichž prostřednictvím společně s verby a adverbii člověk zachycuje složitou mnohotvárnost jevů vnějšího a druhotně i vnitřního světa a využívá je při komunikaci. (Mluvnice češtiny 2, 1986, 17) Ke slovním druhům základním se vztahují tzv. **slovní druhy nástavbové**, kterými jsou v kategorii jmen číslovky a zájmena. Nejbližší k základním slovním druhům (s výjimkou sloves) mají právě číslovky, které se k nim často počítají a z toho důvodu disponují jmennými gramatickými kategoriemi,¹² stejně tak jako zájmena se (společně s předložkami a spojkami) považují za „operátory.“ „Zájmena tím, že postrádají obecný význam ve smyslu jaderného slovnědruhového znaku, avšak funkčně napodobují pole vytvářené základními slovními druhy (s výjimkou sloves) a i číslovkami, dobře reprezentují samu podstatu slovnědruhové nástavbovosti.“ (Mluvnice češtiny II, 1986, 21) V souvislosti se základními i nástavbovými slovními druhy mají důležitou funkci **předložky**, které jako „nesamostatný prostředek morfémové povahy specifikují a modifikují pád substantiva a jeho funkčních ekvivalentů a spolu s ním se podílejí na výstavbě věty a textu.“ (Mluvnice češtiny 2, 1986, 197).

Stěžejní význam gramatických kategorií jmen tedy spočívá v tom, že „jsou motivované mimojazykovou skutečností, odrážejí ji, avšak nejsou s ní totožné, ani jí přímo nekopírují. Některé z nich jsou více odrazové, např. mluvnické číslo, jiné více klasifikační, např. jmenný rod, protože o něm rozhoduje spíše soustava pádových koncovek než přirozený rod označované osoby, zvířete; předměty přirozený rod nemají...“ (Čechová, 134, 1996) Proto je musí cizojazyčný mluvčí umět rozpoznat, respektive ovládat strukturu deklinačního paradigmatu, aby, také v důsledku tzv. „volného“ slovosledu, rozeznal funkci jednotlivých slov ve větě, tj. dokázal rozlišit význam jednotlivých participantů výpovědi, které závisejí na valenčně-intenčním

¹¹ Adjektiva vyjadřují gramatické prostředky rod, číslo a pád na základě kongruence, tedy syntaktickou reduplikací gramatických prostředků dominujícího substantiva. (Mluvnice češtiny 2, 1986, 78)

¹² Ani zájmena ani číslovky nedisponují gramatickými prostředky jmennými, rodem, číslem a pádem stejně. V případě zájmen rozhoduje to, zda se jedná o zájmena substantivní nebo adjektivní. Zájmena adjektivní vykazují plnou shodu s adjektivy, zatímco zájmena substantivní se shodují téměř plně pouze v kategoriích pádu. Naopak co se týče rodu a čísla, vyskytují se modifikace u všech substantivních zájmen. Absence rodu pak zakládá základní dělení na zájmena rodová a bezrodá. (Mluvnice češtiny 2, 1986, 101) V případě číslovek rovněž rozhoduje povaha gramatických prostředků slovního druhu, jehož nástavbu představují, a zejména pak sémantika kvantovosti, která ovlivňuje vztah číslovek ke gramatickému prostředku čísla. (Srov. Mluvnice češtiny 2, 1986, 124-128)

potenciálu daného slovesa, což se může v jednotlivých jazycích podstatně lišit, a porozuměl tak celé výpovědi.¹³

Nyní si načrtneme kategorie rodu, životnosti a čísla v souvislosti s češtinou jako cizím jazykem a podrobně se zaměříme právě na kategorii pádu, která je syntakticky vázaným gramatickým prostředkem z hlediska ZVS a jejích derivátů, a tedy prostředkem se strukturační funkcí. Naproti tomu těžiště čísla a rodu spočívá v oblasti funkcí odrazových, kognitivních. Zároveň však má rod i číslo důležitou funkci v rámci formálního tvarosloví, neboť se podílí na systémovém uspořádání deklinačních typů substantiv. (Mluvnice češtiny 2, 1986, 31) V souvislosti s kategorií pádu však nesmíme opomenout stěžejní postavení slovesa ve vytváření ZSV - viz kap. 2.5.4.1.1.

2.4.1. Jmenný rod

Jmenný rod je gramatická kategorie vyznačující se převážně funkcí odrazovou, tj. „odráží určité vysoce zobecněné rysy objektivní skutečnosti“ (Mluvnice češtiny 2, 1986, 26). Výrazovou složkou gramatické kategorie rodu substantiv je tvar slova, složka významová se uplatňuje jen u substantiv, která označují živé bytosti, tj. lidi (osoby) a zvířata. Jen u těchto jmen odráží mluvnický rod i rozdíly v rodu přirozeném. Vztah k přirozenému rodu mají maskulina a feminina, zatímco neutra od rozlišení pohlaví abstrahují. Přirozený rod se promítá do rodu gramatického, který je závazný pro každé jméno. U názvu věcí, pojmů, jevů apod. funguje mluvnický rod jako prostředek pouze **klasifikační**. Na základě příslušnosti ke gramatickému rodu je substantivum zařazeno k určitému deklinačnímu typu. Jmenný rod je také důležitý pro paradigma konjugační, resp. pro tvorbu přičestí minulého a trpného ve třetí osobě jak čísla jednotného tak čísla množného. Mluvnice češtiny 2 poukazuje na to, že „syntagmatická funkce gramatického rodu zatlačuje do pozadí jeho primární funkci paradigmatickou,“ (Mluvnice češtiny 2, 1986, 37) protože rod u adjektiv, některých zájmen a číslovek je gramatický prostředek závislý na rodu řídicího substantiva.

¹³ Pro výuku jakéhokoli cizího jazyka považujeme za důležité, aby se student od samotného počátku výuky učil rozpoznávat podle morfematické stavby také jednotlivé slovní druhy, což mu může porozumění velmi ulehčit. Tato problematika však přesahuje tematický rámec naší práce, proto se jí nebudeme podrobněji zabývat.

Je možné, že v mateřském jazyce studenta se gramatický rod nevyskytuje (angličtina), nebo se v případě pojmenování věcí od češtiny odlišuje (němčina, francouzština aj.). Z toho důvodu by si měl student češtiny jako cizího jazyka gramatický rod substantiva zafixovat současně s osvojovaným slovem.

2.4.1.1 Životnost

Kategorie životnosti se uplatňuje pouze v případě jmen gramatického rodu mužského. „Představuje základní kritérium pro rozdělení maskulin na základě sémantického rysu **živost – neživost**. Živost je chápána v užším smyslu než biologickém, vztahuje se pouze na lidi (osoby) a zvířata, nikoli na rostliny. Soubory těchto jmen se rozlišily v syntakticky nejdůležitějších pádech – nominativu a akuzativu, aby byl zdůrazněn rozdíl mezi agentem a patientem slovesného děje.“ (Mluvnice češtiny, 1996, 36) K tomuto rozlišení slouží tvary ve 4. p. j. č., popř. 3. a 6. p. j. č. a v 1. p. m. č. Tvar 4. p. j. č. u jmen životných je totožný s tvarem 2. p. j. č. (který mu je významově blízký). (Čechová, 1996, 138) Pochopení gramaticky vyjádřeného rozdílu mezi agentem a patientem je důležité zejména pro mluvčí, jejichž mateřské jazyky se vyznačují pevným pořádkem slov ve větě (angličtina).

2.4.2. Číslo

Číslo se spolupodílí na vytváření deklinačního typu substantiv, protože jeho dva soubory tvarů – singulárový a plurálový vyjadřují rod a pád. Je to gramatický prostředek s odrazovou, kognitivní a strukturní funkcí, jehož sémantickou složkou je protiklad jednotnosti – nejednotnosti, tedy singularity – plurality, kvantitativní určenosti – neurčenosti. „V přímé závislosti na označované mimojazykové skutečnosti vyjadřují význam množství substantiva. U adjektiv, zájmen, sloves a některých číslovek je číslo dáno shodou.“ (Mluvnice češtiny 2, 1986, 42) Pro výuku cizinců je důležité také upozornění na tzv. singularia a pluralia tantum, tj. substantiva stojící mimo protiklad singuláru a plurálu, v jejichž případě funguje shoda gramatická, nikoli sémantická. Podobně je třeba brát zřetel na zbytky tzv. dvojného čísla označujícího mnohost rovnající se dvěma. Do současné češtiny se zachovaly jeho tvary u substantiv a číslovek označujících části těla vyskytující se po dvou. (Mluvnice češtiny 2, 1986, 51).

Je zřejmé, že znalost deklinačního paradigma substantiv vymykajících se protikladu singuláru – plurálu, zejména pluralií tantum, spadá do oblasti základního gramatického minima - viz 1.1.4.3.1, tedy do mírně až středně pokročilé úrovně učení se češtině jako cizímu jazyku.

2.4.3 Pád

Z hlediska výkladů formálně tvaroslovných je pád charakterizován jako tvar slova konstituující (společně s číslem a rodem) deklinační paradigma českého substantiva. Funkční a významové vlastnosti pádu, který je hlavní větněkonstitutivní prostředek podstatného jména, vyplývají z jeho vlastností výrazových, tj. z komplexní výrazové struktury pádu. (Mluvnice češtiny 2, 1986, 53).

Co se týče struktury, deklinační systém češtiny je tvořen sedmi pády ve dvojnásobném čísle, jejichž tvary jsou rozlišeny podle jmenných rodů a v tomto rámci podle deklinačních typů, které jsou reprezentovány vybranými vzorovými slovy. Systém takto uspořádaných tvarů tvoří paradigma jména. Vzhledem k výuce češtiny jako cizího jazyka je třeba si uvědomit, že ačkoli podstatná jména mají v češtině celkem 7 + 7 pádů pro obě čísla, tj. 14, a celkem 14 vzorů (u tří rodů), ovšem mají pro těchto (14 x 14) 196 různých kombinací celkem jen **24 různých koncovek** (Čechová, 1996, 141). Značná pádová homonymie je tedy důležitým aspektem, k němuž je třeba přihlížet a snažit se jej maximálně využít. Na druhé straně je však třeba počítat s podvzory, např. učitel, les apod., které počet koncovek zase rozšiřují. (Podrobněji se pádovou homonymií budeme zabývat v kap. 3.1.)

Ačkoli je kategorie pádu kategorií gramatickou, svými funkcemi přesahuje do sémantiky výpovědi a tvoří tak důležitou složku gramatické a sémantické stránky základových větných struktur a jejich derivátů. (Kořenský, 1996, 214). Proto je také její popis velmi složitý. Skalička (1950) rozlišuje čtyři významové složky pádu, a to:

- *složku syntaktickou*
- *složku významů, které se osamostatnily*, např. genitiv partitivní (podrobně Mluvnice češtiny 2, 1986, 53-61; Hausenblas 1958).
- *složku lokální*, tj. adverbialní sémantika jednotlivých pádů (podrobně Mluvnice češtiny 2, 1986, 61-66)

- *složku lexikální*, která souvisí s rekcí slovesa. V případě rekce slovesa Skalička poukazuje nato, že tato složka způsobuje, že pády se v pozicích, kde má sloveso u sebe pouze jedno nepodmětové jméno, stávají něčím nadbytečným, co nemá samostatný význam. (Skalička, 1950, 150-169). Tím v podstatě do teorie pádu zavedl problematiku valenční syntaxe.

Sémantikou pádu, jejich celostním významem a obzvláště složkou lokální se podrobně zabývá také Pavel Novák, který specifikum sémantiky a postavení pádu vystihuje pěti pádovými funkcemi. Prostřednictvím těchto funkcí rozšiřuje možná hlediska na problematiku pádu, přičemž podrobně rozpracovává právě složku syntaktickou. F1 signalizuje sounáležitost predikátů a jejich argument; F2 diferencuje současně se vyskytující různé argumenty téhož vícemístného predikátu; F3 je funkce „paradigmaticky“ diferenciativní, což znamená, že u téhož slovesa si v totožné nebo velmi podobné syntaktické pozici pády konkurují významovým rozdílem; F4 naopak představuje formální klasifikaci argumentů, tj. argumenty vyznačující se tímž pádem se vztahují k různým predikátům. Vztahuje se sice k některým rysům reality – situace, nediferencuje je však ať už „syntagmaticky“ nebo „paradigmaticky“ jednotlivé úlohy argumentů, nýbrž vztahuje se k typům jejich úloh, a tím k typům predikátů a konečně F5 představuje v podstatě Skaličkovu složku lexikální, tj. zabývá se významem adnominálních pádů. (Novák, 1974, 89 – 95) Novák zdůrazňuje, že v důsledku koexistence výše uvedených funkcí je obtížné „vydělit vlastní významový přínos, příspěvek pádu z celkového, globálního významu konstrukce, na níž pád participuje.“ (Novák, 1974, 92)

Pád lze tedy definovat jako morfosyntaktickou kategorii, jejíž funkční podstata se vykládá jako „soubor relačních informací o funkci substantiva, který může být s úspěchem vyložen jako integrita vztahu mezi valencí a intencí slovesa, popř. slova s ním transpozičně či slovotvorně sdruženým způsobem, jakým se substantivum či jeho funkční ekvivalent do valenčně intencního pole zapojuje. (Košenský, 1996, 215) Tyto informace jsou obsaženy v deklinačním morfu substantiva, tedy pádovém tvaru, který společně s předložkou a funkční pozicí substantiva v gramatických větných vzorcích nebo příslušné derivační struktuře vytváří komplexní výrazovou strukturu jména (Mluvnice češtiny 2, 1986, 53).

Protože pád tvoří nezbytnou složku nejen gramatickou, ale také sémantickou, je porozumění deklinačnímu paradigmatu a jeho správné použití v komunikaci nezbytnou podmínkou pro úspěšné zvládnutí češtiny jako cizího jazyka. Proto než přistoupíme k vlastnímu návrhu koncepce jeho výuky, podívejme se, jak je pádový systém prezentován v současnosti nejpoužívanějších učebnicích češtiny pro cizince.

2.5 Analýza vybraných učebnic z hlediska zpracování a prezentace problematiky deklinace

Pro přehled současného trendu prezentace deklinace v učebnicích češtiny pro cizince jsme z dostupných a v současnosti jedněch z nejpoužívanějších učebnic zvolili šest reprezentativních titulů, které se používají v posledním desetiletí. Jedná se o tyto učebnice:

- **Mluvíme česky I, II** (dále jen **MČ**) Bohdany Lommatzschové (Lommatzsch, Berlin 1990)
- **Češtinu pro cizince** (dále jen **ČpC**) Karly Hronkové a Milady Turzíkové (Hronková-Turzíková, Praha 2002), 1. vydání 1993.
- **Czech Complete Course for Beginners** (dále jen **CCB**) Davida Shorta (Short, London 1998).
- **Communicative Czech Elementary** (dále jen **CC**) od Ivany Reškové a Magdaleny Pintarové. (Rešková-Pintarová, Praha 1995),
- **Czech Step by Step** (dále jen **SbS**) Lídy Holé (Holá, Praha 2000),
- **Tschechisch kommunikativ** (dále jen **TK**) Marka Nekuly a Jany Maidlové (Maidlová-Nekula, Regensburg-Passau 2005).

Jednotlivé učebnice budeme nejprve stručně charakterizovat, poté se zaměříme na způsoby prezentace pádového systému. Nakonec na základě této analýzy porovnáme horizontálně strukturované učebnice s MČ, jedinou učebnicí, která prezentuje deklinaci vertikálně. Nejprve však uvedme důvody, které nás vedly pro výběr právě těchto učebnic.

2.5.1 Důvody pro volbu tohoto vzorku

1. *Jejich časté použití při výuce češtiny pro cizince* – Ve veřejnostních kurzech většiny soukromých jazykových škol i pro potřeby individuální výuky se nejčastěji používá SbS a CC. ČpC se používala v univerzitním prostředí pro výuku zahraničních studentů a podle našich informací se v současnosti často v tomto prostředí používá jako doplňující materiál k učebnici CC.
2. *Zprostředkující jazyk* - MČ a TK byly vytvořeny pro potřeby německého prostředí a to primárně pro výuku češtiny jako cizího jazyka pro studenty slavistiky a bohemistiky. Zvolili jsme je jako paralelu k učebnicím SbS a CC, které jsou napsány na základě angličtiny. ČpC ve svém textu nepoužívá žádný zprostředkující jazyk, pouze obsahuje česko – anglicko – francouzsko – španělský slovníček. Zprostředkujícím jazykem CCB je rovněž angličtina.
3. *Metodologické východisko* – kromě CC, SbS a TK jsou učebnice koncipovány v duchu komunikační metody, jsou velmi interaktivní, prostor je věnován obrazovému doprovodu a produktivním cvičením. Svou strukturou se tyto učebnice blíží osvědčeným učebnicím angličtiny pro cizince Oxford a Cambridge, odlišují se zejména použitím zprostředkovacího jazyka. ČpC a MČ jsou koncipovány tradičně, ačkoli se už i v nich projevují přístupy komunikační metody. CCB je primárně učebnicí pro samouky, je tedy vytvořena podle tradičních zásad zejména gramaticko-překladové metody. Autor této učebnice také není jako jediný rodilý mluvčí češtiny.
4. *Způsob prezentace gramatického systému* – kromě MČ se autoři všech ostatních učebnic přiklonili k horizontálnímu způsobu prezentace pádového systému. Avšak i zde se objevují odlišnosti v pořadí uvádění jednotlivých pádů a časovému rozvržení jejich výuky. Podrobněji o nich pojednáme v kap. 2.5.3.

2.5.2. Stručná charakteristika jednotlivých učebnic

Jak už jsme předeslali ve výčtu, budeme jednotlivé učebnice charakterizovat v pořadí data jejich vydání.

2.5.2.1 Mluvíme česky, I, II

Učebnice B. Lommatzschové a kolektivu autorů byla vydána v r. 1990 v nakladatelství Volk und Wissen Verlag GmbH. Je příznačné, že jednou z lektorujících byla právě Karla Hronková.

Ačkoli není ani jeden z dílů opatřen předmluvou, ze struktury a textu učebnice lze usoudit, že byla primárně určena pro studenty s filologickým zaměřením, neboť se svým výkladem důkladně opírá o podrobné znalosti gramatického systému němčiny a občas při srovnávání odkazuje také na ruštinu. Velmi často využívá jak pozitivní, tak negativní jazykový transfer. První díl je tvořen 18 lekcemi, za nimiž následují přílohy obsahující fonetickou část, gramatické tabulky týkající se deklinace, konjugace a stupňování. Přílohy uzavírá přehled českých předložek a obsáhlý německo-český slovníček. Rozsah slovní zásoby je značný, což dokazuje velice nízká míra adaptace uměleckých textů ke kurzorickému čtení, které jsou zařazovány na konec lekcí přibližně od poloviny učebnice. Tematicky učebnice obsahuje tradiční rozvržení, tj. témata jako seznamování, rodina, škola, hotel, cestování. V rámci těchto témat je kladen značný důraz na české reálie – učebnice, zejména její druhá část, která se už věnuje pouze „nadstandardním“ jazykovým jevům, tak může být cenným zdrojem pro tzv. Tschechisches Landeskunde.

Každá lekce je rozložena tradičně, tj. je zahájena výchozím textem, za nímž následuje část fonetická s cvičeními receptivními a reproduktivními, pak gramatická, proložená cvičeními jazykovými, primárně zaměřenými na procvičení gramatického jevu. Poslední čtvrtina lekce obsahuje cvičení souhrnná, jak jazyková, tak řečová. Vysvětlovací část týkající se jednotlivých jazykových jevů a pokyny ke cvičením jsou v němčině. Slovní zásoba se nachází v závěru každé lekce a je prezentovaná rovněž dvojjazyčně.

Také grafická úprava učebnice je provedena částečně v tradičním duchu, o aktualizaci se pokoušejí fotografie ilustrující výklady o reáliích a k nim se přidávají Jiránkovy vtipy a obrázky Boba a Bobka, kteří upozorňují na jednotlivé sekce lekcí.

2.5.2.2 Čeština pro cizince

Tradiční učebnice Čeština pro cizince Karly Hronkové a Milady Turzíkové byla psána již koncem 80. let, jak vyplývá z datace předmluvy. V r. 1993 byla upravena a vydána pravděpodobně společně s doprovodnou studií Čeština jako cizí jazyk Vstupní kurs a základní gramatika (Praha 1993). Analyzované vydání, v němž byly provedeny dílčí úpravy, především v textových částech učebnice, pochází z r. 2001. Na rozdíl od SbS a CC, jejichž výchozím a zprostředkujícím jazykem je angličtina, je obsah učebnice včetně slovníčku k jednotlivým lekcím prezentován pouze v češtině. Závěrečné shrnutí slovní zásoby je pak provedeno prostřednictvím česko – anglicko - francouzsko – španělského slovníčku. Můžeme se pouze dohadovat, proč chybí také německé ekvivalenty.

V předmluvě autorky explicitně sdělují, že je učebnice určena pro výuku zahraničních posluchačů v prvním semestru jejich roční jazykové a odborné přípravy ke studiu na českých vysokých školách. Cílem je poskytnout těmto studentům základní inventář jazykových prostředků potřebných nejen pro dorozumění v běžných situacích každodenního praktického života, ale umožňujících zároveň co nejdříve souběžnou diferencovanou odbornou přípravu v českém jazyce. (Hronková – Turzíková, 1998, 9). Autorky rovněž podotýkají, že učebnice byla vypracována ve shodě s učebními plány roku jazykové a odborné přípravy pro patnáct vyučovacích týdnů s intenzivní výukou češtiny v počtu 25 (v prvních dvou týdnech 30) vyučovacích hodin. ... (Hronková – Turzíková, 1998, 9,10)

Učebnice se skládá z 25 tradičně strukturovaných lekcí, přehledu české deklinace a konjugace v tabulkách, klíč k aplikačním cvičením, abecedního čtyřjazyčného slovníku a pomocného slovníku terminologického. Na závěr učebnice je zařazen Úvodní audioorální kurz češtiny. Každá lekce je zahájena výchozím textem, v němž se také obráží tématický obsah. Za textem následují cvičení receptivní: „Pozorujte“ podporující osvojení nové slovní zásoby, cvičení podporující práci s textem a ověřující kvalitu analytického čtení „odpovězte na otázky, ANO/NE, převyprávějte“ na text nenavazují, a to ani v části souhrnných cvičení.¹⁴ Po textu následují až čtyři sekce prezentace gramatických jevů. Každá sekce osahuje jak stručný přehled (tabulku) s vysvětlením, tak bezprostředně navazující aplikační

¹⁴ Autorky pravděpodobně spoléhají na aktivitu učitele a didaktická východiska práce s textem.

cvičení, která slouží k fixaci daného jevu. Za gramatickými sekcemi následují souhrnná cvičení, která jsou jak jazyková, tak řečová. Lekci uzavírají „Nová slova.“ Témata lekcí zahrnují nejen běžné komunikační situace jako jsou nakupování, cestování, rodina apod., ale také témata komplikovanější, v nichž je zastoupen zřetel k budoucí odborné orientaci studentů, tedy kultura, průmysl, zemědělství, životní prostředí, zákony, zdravotnictví apod.

Grafické zpracování učebnice není příliš přehledné, vizuální stránka je velmi omezená – ilustrace se vztahují pouze k úvodním textům lekcí. Audioorální kurz je vybaven obrázky podporujícími konstruktivní ústní vyjadřování a lze je použít jako doplnění pro standardní lekce. Pokud by se tento učební text zpřehlednil v duchu komunikativně založených učebnic, mohl by se stát velmi zajímavým a atraktivním.

2.5.2.3 Czech Complete Course for Beginners

Učebnice Davida Shorta poprvé vyšla v r. 1993 a od té doby se dočkala už deseti vydání. Z autorova poděkování spolupracovníkům vyplývá, že zvuková nahrávka k učebnici byla pořízena v Českém rozhlasu Ostrava. Odbornou recenzentkou/konzultantkou učebnice byly Dr. Libuše Hornová a autorova manželka, která se spolupodílela na přípravě slovníčku.

Jako učebnice pro samouky se také drží tradičního modelu, kdy téměř 50 % textu tvoří angličtina – vysvětlující gramatiku a velmi podrobně reálie, což pochopitelně substituují nepřítomnost učitele, u nějž se předpokládá, že značnou část těchto vědomostí předá studentům. Zbýlých 50 % textu je rozděleno mezi slovní zásobu, texty, gramatické tabulky a cvičení. Součástí učebnice je také audionahrávka. V předmluvě autor podává podrobné instrukce jak učebnici používat. Součástí předmluvy je také kapitola věnovaná české abecedě a výslovnosti. Ve dvaceti lekcích je obsažen souhrnný přehled české gramatiky, tedy včetně učiva o pasivu, přechodnících, číslovkách druhových a souborných, zájmenech identifikačních. Obsah představuje pouze tematickou náplň jednotlivých lekcí a nezmiňuje se o náplni jejich gramatického učiva. Jeho rejstřík je zařazen až na samý závěr učebnice. Po lekcích následuje klíč ke cvičením, dodatky obsahující souhrnné gramatické tabulky a výše zmíněný gramatický rejstřík odkazující k jednotlivým lekcím.

Témata jednotlivých lekcí opět zahrnují obvyklé komunikační situace, jako je seznámení, práce, bydlení, cestování, vzdělání, rodina, počasí, oblékání ... Každá

lekce obsahuje dva dialogické texty určené k analytickému čtení, které tvoří základ a východisko k probírané gramatice. Slovní zásoba a příslušná gramatika a cvičení vždy následují za každým z textů. Poměrně obsáhlá lekce se tak rozděluje do dvou přehlednějších na sebe navazujících částí. Až student zvládne část první, může přikročit k části druhé. Každou lekci uzavírá část „A ještě něco“ v níž se pojednává o reáliích a lingvoreáliích vázících se k danému tématu. Základem je anglický text, který však uvádí a vysvětluje doplňující české výrazy k dané tematice.

2.5.2.4 Communicative Czech

Učebnice Communicative Czech (Elementary Czech) autorem Ivany Reškové a Magdaleny Pintarové, která vyšla v Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze 1995, je druhou částí komplexu tří učebnic The First 50 Steps a Intermediate Czech (Ivana Bednářová – Magdalena Pintarová, UK Praha 1994). Protože první učebnice skutečně tvoří pouze přehled základního gramatického učiva, může být Elementary Czech určená i přímo začátečníkům. Z toho důvodu je v nulté a první lekci shrnut přehled fonetiky a základního úvodu do gramatiky. Učebnice se skládá mimo nulté lekce Fonetika z 12 tematických lekcí a příloh, jimiž jsou Klíč ke cvičením, Libreto k audionahrávce, Přehled české gramatiky, Přehled české deklinace a Slovník. Výchozím instrukčním jazykem je čeština, která je však doplněna anglickým překladem.

V předmluvě autorky blíže nespecifikují, komu a na jak dlouhou dobu je učebnice určena, kromě výše zmíněného užití pro začátečníky nebo mírně pokročilé. Zdůrazňují, že uspořádání učebnice rovnoměrně zohledňuje rozvoj všech komunikačních kompetencí, tedy mluveného projevu, písemného projevu, poslechu a čtení. Je tedy zřejmé, že tato učebnice už plně vychází z principů komunikační metody.

Jednotlivé lekce jsou kompaktní, mají jednotící téma i strukturu. Každá lekce je uvozená výchozím textem, za nímž následují doplňující aktivity v podobě převážně komunikačních cvičení a obrazové části, která usnadňuje studentům reprodukovat text. Po této části následuje(i) gramatická(é) sekce, z nichž každá je uzavřena souborem jazykových cvičení. Lekci zakončuje sekce doplňkových aktivit, které v sobě slučují osvojené jazykové znalosti a komunikační kompetence, poslechové cvičení, a slovníčkem, který se úzce váže k tématu celé lekce. Témata se snaží pokrýt

komunikační situace, které studentovi usnadní každodenní fungování v cizojazyčné společnosti, tedy seznamování, nakupování, pobyt ve městě, využívání poštovních a bankovních služeb, ubytování, gastronomie, návštěva, cestování, počasí, vzhled, oblečení, nové zaměstnání a životopis.

Graficky je učebnice velmi přehledná, v části cvičení je koncipována formou pracovního sešitu, do nějž student může přímo jednotlivá cvičení vypracovávat. Bohatý obrazový doprovod a velká míra řečových cvičení činí tuto učebnici velmi interaktivní.

2.5.2.5 Step by Step (SbS)

Celý název učebnice je Czech Step by Step A Basic Course In The Czech Language For English Speaking Foreigners. Vydána byla v nakladatelství Fragment v Praze r. 2002. Lída Holá působí v jazykové škole AKCENT jako ředitelka sekce pro výuku češtiny pro cizince. Úvod k učebnici je napsán jak česky, tak anglicky. Veškeré ostatní doprovodné texty, tj. úvody k jednotlivým lekcím, gramatické vysvětlivky a pokyny ke cvičením jsou v angličtině. Hlavním metodickým přístupem k výuce je komunikační metoda. Svým zpracováním je učebnice velmi interaktivní, snaží se o dialog se studenty a prostřednictvím svých cvičení je motivuje také k dialogu mezi sebou navzájem. Největší důraz je kladen na řečovou dovednost ústního vyjadřování a porozumění mluvenému a psanému textu. Textová část je proložena ilustrativními obrázky, které se podílejí na vizuálním dovysvětlení gramatických jevů, nebo ilustrují články a dialogy, případně jsou samy cvičeními motivující studenty k popisu nebo vysvětlení zachycené situace. Učebnice je doplněna cvičebnicí a příručkou (Teacher's Book) pro učitele, která podává návod a nápady, jak pracovat s hlavní učebnicí. Tímto se také vyrovná pojetí výuky a skladbě učebních materiálů oxfordské nebo cambridgeské metodiky výuky cizího jazyka. V r. 2004 vyšla upravená a rozšířená verze učebnice v anglické a německé mutaci, kterou kromě zmíněné učitelské příručky a pracovního sešitu doplňují také CD (80 min.) obsahující nahrávku k učebnici. Pro zajímavost uvádíme celkovou cenu celé sady CZK 880,-. Učebnice se nejen svou koncepcí, ale také cenově zařazuje k učebnicím oxfordské a cambridgeské angličtiny.

Předmluva blíže nespecifikuje, pro jak časově rozsáhlou výuku je učebnice určena. Pouze ji obecně charakterizuje v úvodním odstavci předmluvy takto: „Czech

Step by Step je praktická a komunikativní učebnice současné češtiny na bázi angličtiny. V 27 kapitolách představuje základní gramatické principy českého jazyka, běžné konverzační fráze a slovní zásobu přibližně 1 000 slov. Je určena pro individuální a kolektivní výuku.“ (Holá, 2000, 7) Cílovou skupinu svých uživatelů specifikuje takto: „... učebnice vznikla pro studenty, jejichž cílem není teoretické bádání o jazyce, ale schopnost co nejdříve mluvit a rozumět česky.“ (Holá, 2000, 7) Z toho snad můžeme usoudit (?), že se dá učebnice zvládnout za rok kurzu 2 x 2 hodiny týdně, případně za půl roku intenzivní výuky.

Jak už bylo řečeno, učebnice obsahuje 27 lekcí, klíče ke cvičením, slovníček, souhrnný gramatický přehled v podobě tabulek, gramatický a lexikální index a literaturu. Každá lekce je uvozena vlastním obsahem, resp. body jmenujícími probírané gramatické jevy, témata textových, případně komunikačních cvičení a tematiku slovní zásoby. Podle těchto bodů je také lekce rozvržena, každá podkapitola v rozsahu jedné až dvou stran obsahuje buď jen výkladovou část, nebo výkladovou část a cvičení, text a cvičení, nebo pouze cvičení. Na závěr lekce následuje číslovaný slovníček s obrázkovým „pexesem“. Každá lekce se alespoň do jisté míry snaží držet tématu předeslaného slovníčkem. Ve své tematice se snaží učebnice mapovat a modelovat každodenní komunikační situace. Navzdory tematické orientaci dané slovníčkem se však témata objevující se v lekcích spíše podřizují jednotlivým probíraným gramatickým jevům. Lekcím tak chybí ji jednotící rámec a mohou se tak jevit tematicky roztržité a nepřehledné. Podíváme-li se však na tento fakt z opačného úhlu pohledu, dává relativní samostatnost kapitol jednotlivých lekcí možnost kombinovat je bez ohledu na chronologii danou pořadím lekcí. Někteří vyučující zastávají názor, že by učebnice mohla být upravena do formy pracovních listů, jejichž pořadí by si určovali sami podle svého vlastního plánu výuky a potřeb studentů. Tento fakt však učebnici staví do pozice doplňkového materiálu k učebnici hlavní, která je schopna svou strukturou poskytovat návrhu plánu výuky určitý řád - osnovu.

Co se týče přítomnosti lingvoreálií a reálií, občas jsou uváděny přísloví, koledy, báseň, příklad české legendy, medailony osobností a historický přehled o České republice, který je na rozdíl od ostatních adaptovaných textů napsán anglicky.

Tyto texty jsou z větší části určeny ke kurzorickému čtení, které u studentů rozvíjí schopnost porozumění souvislému textu, který často vyžaduje použití slovníku.¹⁵

2.5.2.6. Tschechisch kommunikativ

První díl nejnovější učebnice češtiny pro cizince Nekuly a Maidlové, který vyšel v r. 2005, je povšechně založený na principech komunikační metody. V rozsáhlém úvodu Nekula na základě těchto principů vysvětluje koncepci obou dílů učebnice, výběr textů, způsob prezentace gramatických jevů. Druhým faktorem výběru a uspořádání učiva kromě komunikační metody je to, že je učebnice určena pro studenty s nefilologickým zaměřením, jejichž obory vyžadují základní znalost češtiny, např. státní správa. Z toho důvodu se autoři snažili redukovat teoretické výklady gramatiky na minimum a používat lingvistickou terminologii, která je všeobecně známá absolventům středních škol.

Svémi tématy, která pokrývají běžné komunikační situace, učebnice naprosto odpovídá požadavkům komunikační metody. Svými tématy pokrývá každodenní typické komunikační situace. Uplatňuje jak texty monologické, tak převážně texty dialogické, které postihují komplexní dialogické struktury pozdravu, představování, odkazování na věci, přiřazování vlastností, vlastnictví věcí a jejich nabývání, udávání směru, přináležitost a použití prostředků (Maidlová – Nekula, 2005, V). Texty jsou přímo na stránce po straně doplněny slovníčkem, takže student s nimi může začít pracovat, aniž by si ještě osvojil slovní zásobu dané lekce.

První díl učebnice je tvořen nultou lekcí, zaměřenou na fonetiku češtiny a deseti lekcemi komunikačními, jimž předchází předmluva a obsah. Obsah velmi podrobně pojednává o náplni každé lekce, a to jak z hlediska komunikátu, tak z hlediska jazykového systému, respektive jeho pravidel (Regeln). Obě tyto složky jsou v náplni lekce promíšeny tak, že jazyková část vždy doplňuje část textovou. Po těchto částech následuje sekce cvičení, která slučují probírané jazykové jevy

¹⁵ Domníváme se, že používání dvojjazyčného slovníku může studentu začátečníkovi porozumění spíše komplikovat, protože je-li dvojjazyčný slovníček určen primárně pro českého mluvčího, v anglicko-české části chybí vysvětlivky k českým výrazům, tedy slovnědruhová příslušnost a zařazení k deklinačnímu/konjugačnímu paradigmatu. Česko-anglická část rovněž nezohledňuje cizojazyčného mluvčího. Lze namítnout, že označení slovnědruhové příslušnosti je zbytečné v případech užití českého ekvivalentu, je však obecně známo, že rodilí mluvčí angličtiny pocházející zejména ze Spojeného království neznají gramatickou strukturu vlastního jazyka natož gramatickou terminologii vůbec.

s komunikačními východisky a dále je na základě komunikačních principů rozvíjejí. Cvičení jsou převážně reproduktivní a produktivní. Lekci uzavírá malý exkurz do reálií České republiky (osobnosti, místa) a lingvoreálií (příslaví, etymologie). Za každou lekci následuje rozsáhlý slovníček a klíč k vybraným cvičením v lekci.

Oba díly učebnice obsahují až 2500 lexikálních jednotek, které odpovídají základnímu lexikálnímu minimu (srov. Hendrich 1986, 133), dostačujícímu pro komunikaci v běžných situacích a četbu lehčích textů v cizím jazyce.

Grafické zpracování učebnice je velmi přehledné a atraktivní, svou formou motivuje studenta jak k aktivní práci s textem knihy, tak jej podněcuje ke komunikaci s ostatními členy kurzu. Součástí učebnice jsou také 2 CD, které obsahují audionahrávky k textům a poslechovým cvičením.

2.5.3 Prezentace jednotlivých systémů deklinace

V této kapitole si nastíníme způsoby, strukturu a posloupnost prezentace deklinace v jednotlivých učebnicích. Tato analýza by nám měla sloužit jako východisko k posouzení kladů a záporů horizontálního a vertikálního pojetí při prezentaci pádového systému ve výuce češtiny pro cizince. Především, že v této kapitole se budeme výhradně soustředit na popis jednotlivých způsobů prezentace ve vybraných učebnicích, neboť souhrnným hodnocením a srovnáním obou pojetí se budeme zabývat v kapitole následující, tj. 2.5.4.

Způsoby jednotlivých pojetí také podmiňují uspořádání přehledu prezentace pádového systému do tabulky. V případě vertikálního členění vycházíme z jednotlivých lekcí, v nichž jsou postupně (souhrnně) prezentována jednotlivá paradigmatata a v případě horizontálního pojetí je základem tabulky pořadí uvádění jednotlivých pádů.

2.5.3.1 Vertikální pojetí

Vertikální pojetí prezentace pádového systému je považováno za tradiční formu výuky deklinace. Protože však je v češtině velké množství koncovek u deklinace nejen substantivní, ale také adjektivní a zájmené, pokoušeli se metodikové již v 60. letech systém sedmi, resp. šesti pádů zjednodušit, a to se zřetelem k angličtině. Máme na mysli způsob prezentace pádového systému, který představili Poldauf a Šprunek v Mluvnici současné češtiny jako cizím jazyce (Praha 1965) a

uplatnili v rozšířeném vydání *Čeština jazyk cizí* (Praha 1968). Systém šesti pádů zjednodušili na čtyři (pádové) tvary:

1. Tvar báze (báze), B.,
2. Tvar genitivní (genitiv), G.,
3. Tvar dativní (dativ), D.,
4. Tvar instrumentální (instrumentál), I.

Některé z tvarů mají dvě variantní podoby koncovek, z nichž každá se užívá za zcela určitých podmínek, např. báze v neobjektové a objektové funkci. (Poldauf-Šprunek, 1965, 40). I přes toto zjednodušení, zejména využití pádové homonymie, se Poldaufovi a Šprunkovi povedlo postihnout aktanty, lokaci i prostředky výpovědi, tedy valenční vazby sloves. Vzhledem ke snaze autorů zjednodušit deklinační paradigma předpokládáme, že pokud by vytvořili učebnici vycházející z těchto principů, prezentovali by pádový systém vertikálně.

Navzdory pokusům Poldaufa a Šprunka v souvislosti s komunikační metodou dávají autoři učebnic češtiny pro cizince v posledním desetiletí přednost horizontálnímu pojetí. Vertikálně prezentuje komplexní deklinační paradigma pouze B. Lommatzschová v MČ. Pro zjednodušení a za účelem maximálního využití pádové homonymie rozděluje deklinaci na systém tvrdých a měkkých vzorů. K tvrdým vzorům přináležejí *pán, hrad, město, žena*, k měkkým vzorům pak *muž, stroj, moře, růže, píseň, radost*. Deklinační tabulky jsou doprovázeny vysvětlivkami týkajícími se hláskových změn v souvislosti s koncovými vokály - viz Příloha III A. Rovněž odděluje kategorii čísla, a to tak, že nejprve jsou vyučována paradigmata singuláru jak u tvrdých, tak měkkých vzorů, a až ve druhé části učebnice paradigmata plurálu – viz Tabulka č. 1.

Komplexní paradigma zájmen osobních bezrodých se probírá hned ve třetí lekci. Paradigma zájmen rodových jak deklinace substantivní, adjektivní i zájmenné je uvedeno v 5. lekci (Sg.) a 7. lekci (Pl.) společně s paradigmaty tvrdých a měkkých adjektiv – vzory *mladý a jarní* – viz Příloha III B. Paradigma zájmena všecken vyznačujícího se smíšeným skloňováním se uvádí v lekci 9.

Pro následující přehled prezentace – výuky - jednotlivých vzorů jsme záměrně použili oba díly, ačkoli můžeme říct, že vše podstatné pro všestrannou komunikaci, tj.

základní gramatické minimum, se studenti naučí již v díle prvním. Co se týče umístění posesivních adjektiv až téměř na závěr druhého dílu učebnice, můžeme je vysvětlit právě pomocí pozitivního jazykového transferu. V němčině se standardně -centrálně vyjadřuje přivlastnění osobě prostřednictvím přívlastku neshodného, tedy postponovaným genitivem substantiva. Toto užití je v češtině spíše periferního rázu, centrální je použití právě přivlastňovacího adjektiva.

Tabulka č. 1

Díl I

<u>Číslo lekce</u>	<u>Popis učiva</u>	<u>Vzory</u>
L 2	Deklinace tvrdých substantiva v Sg. Vysvětlení hláskových změn Paradigma tázacích zájmen Zájmenná příslovce	pán – hrad; město; žena
L 3	Paradigma osobních zájmen Sg. + Pl.	já – ty ; my - vy
L 4	Deklinace měkkých substantiv v Sg.	muž – pokoj; moře; růže – píseň – radost povolání
L 5	Deklinace adjektiv a adjektivních zájmen v Sg. maskulinum + neutrum; femininum	mladý – jarní; můj – náš – ona – ten
L 7	Deklinace tvrdých substantiv v Pl. Deklinace adjektiv a adjektivních zájmen v Pl. Předložkové vazby – rozdíly mezi němčinou a češtinou	páni, hoši, žáci – hrady; města; ženy mladí – jarní; moji – naši; oni, ony, ona
L 9	Deklinace měkkých substantiv Paradigma zájmena všechnen Řadové číslovky	muži – stroje; moře; růže – písně – radosti podle deklinace adjektiv
L 10	Neurčitá zájmena Předložky na otázky:	Kde? Odkud? Kudy? Kam?
L 11	Zpodstatnělá přídavná jména	
L 12	Deklinace základních číslovek	jeden = ten, ta, to dva = zvláštní paradigma tři, čtyři = radost

Díl II

<u>Číslo lekce</u>	<u>Popis učiva</u>	<u>Vzory</u>
L 2	Deklinace substantiv Sg. + Pl.	kuře - dítě
L 4	Paradigma posesivních zájmen Sg. + Pl.	Jeho – její - jejich
L 5	Životné formy adjektiv v plurálu	
L 7	Deklinace maskulin Sg. + Pl.	starosta - soudce
L 8	Deklinace posesivních adjektiv v Sg. + Pl M, F, N	Otcův - matčin;

2.5.3.2 Czech Complete Course for Beginners – přechod mezi oběma pojetími

Za přechod mezi vertikálním a horizontálním pojetím prezentace pádového systému můžeme považovat CCB. Jak můžeme vidět v Příloze č. IV A a Příloze č. IV B, tabulkové uvedení případů pádové homonymie mezi nominativem a akuzativem a dativem a lokálem se liší od „horizontálně“ zpracovaných učebnic. Lze tedy říci, že ačkoli CCB uvádí pády postupně, využívá principu bází, s nimiž pracují Poldauf a Šprunek v Mluvnici současné češtiny pro cizince. (Praha 1965)

Podle uvedeného pořadí dvojicí pádu substantiv souběžně uvádí autor odpovídající pády přídatných jmen a zájmen, která však nepředstavuje souběžně se substantivy, nýbrž vždy v následující lekci, v níž je uvádí na textových příkladech, aby je v závěru shrnul v tabulce společně se substantivy.

Tabulka č. 2

Czech Course for Beginneres

<u>Pád</u>	<u>Popis učiva</u>	<u>Číslo lekce</u>
Lokál	Getting to grips with gender Personal pronouns Possesive pronouns <i>můj, tvůj</i> How to say where things are Functions of <i>na</i> with locative case Gender of adjectives	Lekce 3
	Place versus Motion - Preposition	Lekce 4
	Adjectives and locative Sg.	Lekce 7
Nominativ & akuzativ	Expressing the object (accusative case) How to express possession	Lekce 4
	Adjectives in accusativ Demonstrative pronouns (souhrnná tabulka nominativu a akuzativu singuláru)	Lekce 5
	Forming the plural Nominativ/vocative/accusative plurals Masculine animate nouns (hláskové změny) Plural adjectives and possessives	Lekce 6
	Prepositions with accusative and instrumental	Lekce 12
	<i>Za</i> followed by accusative	Lekce 8
	<i>Jít o</i> and the accusative	Lekce 15
Genitiv	How to express to somewhere (genitive Sg. + Pl.) Adjectives and nouns (genitive)	Lekce 7
Dativ & Lokál	Forms of dative case (společně s lokálem) Prepositions: dative case Individual verbs: dative case (valence) Pronouns/adjectives: dative forms Expressing All Dative plural (souhrnná tabulka)	Lekce 10

	Plurals after <i>v</i> and <i>na</i> Other locative forms (pronouns)	
Instrumentál	By (means of): the instrumental case Non-instrumental uses (prepositions with accusative and instrumental)	Lekce 12
Uvedení celého deklinačního paradigmatu substantiv	Personal pronouns Numerals <i>dva/dvě</i> ; <i>tři</i> and <i>4</i> Before singular and plural (<i>duál</i>)	Lekce 13
	Children and young animals	Lekce 16
	Expressing possession where the possessor is named (<i>přívlastňovací</i> přídavná jména)	Lekce 18
	Counting doors and trousers (<i>skloňování</i> číslovek <i>druhových</i> a <i>souborných</i>)	Lekce 19
	Form changes (<i>poznámky</i> k obecně českým <i>koncovkám</i>) Pronouns <i>týž/tentýž</i> , <i>jenž</i>	Lekce 20

Považujeme za zajímavý také výběr vzorových slov a vůbec samotný způsob prezentování jednotlivých pádových tvarů, které jsou vždy nejprve představeny v modelových větách, a až sekundárně shrnuty v tabulce. Vzorová slova v „průběžných“ tabulkách jsou: *dům – koberec*; *pán – muž*; *přívodce*; *žena – práce – kuchyň – domácnost – paní*; *letadlo – moře – zeli*; *kotě*. Přehledové tabulky české substantivní deklinace uvedené v Dodatku se však v použití vzorových slov liší následujícím způsobem: pro *Mi* tvrdé se uvádí *hrad – klíč*, pro *F* měkký se uvádí *židle* a *věc*, pro *N* se uvádí *okno* a *nádraží*. Autor tedy „nepodleh tlaku“ tradičních českých vzorů určených pro výuku češtiny jako *L1 – mateřského jazyka*, nýbrž použil slova, která jsou z hlediska cizojazyčného mluvčího frekventovanější. Je také zajímavé, že při uvádění pádových tvarů autor nezdůrazňuje rozdíl mezi vzory *kuchyň – domácnost*, tj. *píseň – kost*.

Domníváme se, že takováto volba vzorových slov vyplývá z toho, že autorem učebnice češtiny pro cizince není mluvčí rodilý, nýbrž cizojazyčný (angličtina), který je schopen „vymanit se“ z vlivu „syndromu rodného jazyka,“ uplatnit a maximálně využít „pohled zvenčí“. Českou gramatiku se tak snaží anglickému rodilému mluvčímu zprostředkovat co nejjednodušeji (ale ne zjednodušeně) a nejefektivněji prostřednictvím pozitivního jazykového transferu, tj. důsledně se opírá o angličtinu jako výchozí jazyk a používá gramaticko-překládovou metodu, resp. jeden z jejích prvků, a to kontrastivně-konfrontační princip. Zároveň se však pokouší zohlednit komunikační potřeby studenta. Nicméně vzhledem ke své koncepci „pro samouky“, je učebnice spíše interaktivně zpracovaným popisem české gramatiky a reálií, který je

obohacen o nástin základních komunikačních situací a témat, které si student osvojuje pomocí metody audioorální. Získané poznatky o gramatickém systému pak může aplikovat v převážně substitučních cvičeních.

2.5.3.3 Horizontální pojetí

V horizontálním uspořádání morfologických jevů a paralelním výkladu deklinačních typů v rámci příslušného pádu a uplatnění funkčních hledisek při prezentaci gramatických forem (Hronková, 1993, 10) spatřují v posledních deseti letech autoři učebnic češtiny pro cizince nové efektivnější cesty ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

První učebnici postavenou na tomto principu napsaly a metodickou statí doplnily autorky Hronková a Turzíková. (Hronková, Praha 1993) Na základě svého zkoumání dosavadních jazykových učebnic a poznatků jazykovědy, týkajících se zejména funkčního pojetí jazyka a teorie vyučování cizím jazykům, a zkušenostech domácí i zahraniční praxe, se autorky domnívají, že vertikální podání deklinace řazené podle slovních druhů a deklinačních typů, a komplikované třídění sloves zapříčiňují nedostatečně těsný vztah mezi textovými a gramatickými částmi učebnic. Navíc také zůstávají opomíjena frekvenční a funkční hlediska. (Hronková, 1993, 9) Nepochybnou didaktickou účinnost horizontálního pojetí zakládají také na výzkumech, které byly prováděny již v 70. letech (viz. Hronková, 1993, 37) Přes veškeré sympatie k horizontálnímu pojetí však autorky zdůrazňují, že je účelné doplnit výchozí horizontální podání české deklinace přehledy vertikálními, tedy klasickým uspořádáním podle slovních druhů, jehož účelem je „doladění“ formální stránky deklinace konfrontací sufixů v novém pohledu a v jiných souvislostech. (Hronková, 1993, 34)

Ačkoli na jejich pojetí navazovali a z něj vycházeli také autoři dalších zmíněných učebnic, projevují se v posloupnosti a rozložení jednotlivých pádů a dalších gramatických kategorií (číslo a rodu) v jednotlivých učebnicích větší či menší rozdíly. Z toho důvodu si jako východisko nejprve shrneme koncepci autorek uplatněnou v ČpC, pak se zaměříme na odchylky prezentace systému v dalších učebnicích.

5.5.3.3.1 Prezentace deklinace v ČpC

Gramatické učivo v základním kurzu, tedy učebnici Češtiny pro cizince, organizují autorky do třech základních na sebe navazujících okruhů, které Hronková popisuje v doprovodné koncepční publikaci Čeština pro cizince. Vstupní kurz a základní gramatika. (Praha 1993) Učivo týkající se výuky české deklinace rozděluje do tří okruhů. 1. okruh zahrnuje nominativ a akuzativ jmen obou čísel a lexikálně lokál singuláru substantiv a instrumentál singuláru substantiv ve funkci nástrojové. Tomuto okruhu odpovídá prvních sedm lekcí, osmá lekce je opakovací. Ve 2. okruhu se nachází ostatní pády singuláru v pořadí genitiv, dativ, lokál a instrumentál a genitiv plurálu (řazen po genitivu singuláru). Náplň tohoto okruhu je obsažena v lekci 9 až 16, lekce 17. je opět opakovací. Do 3. okruhu jsou zařazeny zbývající pády plurálu v pořadí instrumentál, lokál a dativ, tj. od lekce 18 do lekce 23. (Hronková, 1993, 45) Učivo týkající se morfologie jmen je uspořádáno společným řazením zčásti zredukovaných typů jmenné, složené a zájmenné deklinace, tedy konkrétnímu tvaru jména předchází ukazovací zájmeno, číslovka jeden a tvrdé a měkké adjektivum –
Příloha č. V.

Tvary ostatních zájmen jsou probírány podle jednotlivých pádů. Vzorová slova volí autorky podobně jako autor britský autor učebnice CCB, tedy se zřetelem k jejich frekvenci v nabývané slovní zásobě studenta. Jako vzorová slova používají *student – muž; sežít – pokoj; žena – židle – skříň; město – moře – náměstí; děvče*. V úvodních lekcích rovněž rozdělují substantiva na tvrdá a měkká a poskytují studentům v tabulce vodítko, jak rody substantiv, u nichž se neprojevuje rod přirozený, alespoň částečně rozeznat pomocí způsobu jejich zakončení. (Hronková, 1993, 75) Tato pomůcka rozlišení mezi jednotlivými rody je používána ve všech učebnicích.

Tabulka č. 3

Čeština pro cizince

Pád	Popis učiva	Číslo lekce
Nominativ	Sg. Ma, Mi, F, N Osobní zájmena	L 1
	Pl. Mi, F, N	L6
	Pl. Ma	L 7
Akuzativ	Sg. Mi, F, N	L 3
	Sg. Ma	L 4

	Pl. M, F, N Osobní zájmena	L 6
	Pl. Ma	L7
Genitiv	Sg. M, F, N	L 9
	Pl. M, F, N Osobní zájmena	L 11
Vokativ	substantiv deklinace číslovek základních	L 12
Dativ	Osobní zájmena Sg. M, F, N	L 13
	Pl. M, F, N Číslovky základní	L 23
Lokál	Vyjádření místa na otázku Kde? Sg. Substantiv	L 2
	Sg. M, F, N Předložky s lokativem	L 14
	Pl. M, F, N Číslovky základní	L 20
Instrumentál	Sg. M, F, N Osobní zájmena	L 16
	Pl. M, F, N Číslovky základní	L 18
Celé paradigma	Posesivní adjektiva Nesklonná substantiva	L 19
Celé paradigma	Subst. typu <i>předseda</i>	L 21
Celé paradigma	Subst. typu <i>děti, lidé, ruce, nohy</i> Číslovky <i>dva, oba</i>	L 24

5.5.3.3.2 Rozdíly v koncepci pojetí horizontálního systému v komunikačně koncipovaných učebnicích

Ačkoli je zřejmé, že učebnice CC, SbS a TK na ČpC navazují, odlišují se v několika aspektech, jimiž jsou zejména řazení jednotlivých pádů, posloupnost výuky singuláru, plurálu, v užití tzv. vzorových slov i řazením jednotlivých typů jmenné, zájmené a adjektivní deklinace.

Komplexní deklinační paradigma uvádí pouze učebnice SbS, která také podává v dodatcích přehled všech paradigmát jmen i sloves. Pádový systém prezentuje stejně jako ČpC metodou postupného uvádění jednotlivých pádů, a to vždy ve všech vybraných vzorech (Ma: *student x muž*; Mi: *hrad x čaj*; F: *káva x židle x skříň*; N: *město x moře x nádraží*) vzhledem k jejich gramatickým kategoriím, zejména jmennému gramatickému rodu, jehož používání je pro rodilé mluvčí anglického jazyka obtížné. Pro alespoň částečné usnadnění rozlišení jednotlivých rodů také uvádí pravidlo nejčastěji se vyskytujících koncovek, kterými jsou pro Ma a

Mi –konsonant, pro F –a a pro N –o. Dále je zdůrazňován řídký výskyt koncovek –a, –e u Ma, –a u Mi, –e –konsonant a výjimka –í u F a –í, –e/ě u N. (Holá, 2000, 37)

Pád je prezentován pouze v kontextu demonstrativa a tvrdého adjektiva – Příloha č. VI. Zvlášť jsou pak v tabulkách uvedeny tvary osobních a posesivních zájmen, které jsou však také představovány postupně. V souvislosti s každým pádem je rovněž prezentována valence sloves s příslušnými předložkami, a to většinou formou seznamu nejfrekventovanějších slovesných výrazů, jejichž kvalitním osvojením si studenti značně mohou rozšířit slovní zásobu. Singulár a plurál jsou uváděny odděleně a to dokonce v rozmezí několika lekcí. Uspořádání pádů a jejich posloupnost zachycuje následující tabulka.

Tabulka č. 4

Step by Step

Pád	Popis učiva	Číslo lekce
Nominativ	Deklinace, české pády Použití nominativu Sg. – Ma, Mi, F, N, adjektiva, personalia, posesiva	Lekce 3 s. 36 -38, 40 - 41
	Pl. – Mi, F, N	Lekce 9, s. 100
	Pl. - Ma	Lekce 10, s. 110
Akusativ	Sg. – Ma, Mi, F, N, adjektiva, personalia, posesiva	Lekce 5, s. 60, 61
	Pl. - Ma, Mi, F, N	Lekce 9, s. 100, 101
	Sloveso + akusativ Sloveso + předložka Sloveso + akusativ + Nominativ	Lekce 12, s. 127, 128
Genitiv	Přivlastňovací význam genitivu Sg. – Ma, Mi, F, N Kvalifikační význam genitivu Ostatní funkce	Lekce 13, 136 - 141
	Předložka + genitiv	Lekce 14 ¹⁶ , 146 - 147
	Sloveso + (předložka) + genitiv Genitiv zájmen Pl. Ma, Mi, F, N	Lekce 15, s. 156 - 158
Lokál	V/na +locative sg. Simplified rules Použití lokativu Sg. Ma, Mi, F, N, adjektiva, personalia, posesiva	Lekce 2 Lekce 17, s. 174 - 176

¹⁶ V lekci 16 se také probírá hlavní adverbia vyjadřující určení místa a vyjádření směru v češtině, tedy použití předložek s genitivem, dativem a akusativem. Toto shrnutí odkazuje ke gramatickým tabulkám. Primárně je však lekce zaměřena na procvičení genitivu. Komplexně se adverbia probírají až ve 21 lekci, kde se také procvičuje jejich rozpoznání vzhledem k adjektivům.

	Sloveso + předložka + lokativ Zájmena v lokativu (pouze cvičení) Lokativ vyjadřující čas Pl. – Ma, Mi, F, N	Lekce 18, s. 182 - 186
Dativ	Použití dativu Sg. – Ma, Mi, F, N Slovesa a adjektiva + dativ	Lekce 22, s. 214 - 218
	Sloveso + dativ + nominativ/adverbium Předložka + dativ Zájmena v dativu Pl. – Ma, Mi, F, N	Lekce 23, s. 224 – 228
Instrumentál	Použití instrumentálu Sg. – Ma, Mi, F, N Instrumentál vyjadřující prostředek, pohyb, místo, důvod, čas Slovesa a adjektiva + instrumentál Slovesa a adjektiva + předložka + instr.	Lekce 24, s. 232 - 236
	Předložka + akuzativ/instrumentál Předložka + instrumentál Zájmena v instrumentálu Pl. – Ma, Mi, F, N	Lekce 25, s. 240 - 244
Interrogativa, indefinita a negativa	Pouze přehled a odkaz k tabulkám komplexních paradigmat na s. 268	Lekce 10, s. 108 - 109

Protože jsou učebnice *Communicative Czech* a *Tschechisch Kommunikative* vždy první částí dvojdílného souboru, prezentují v pádový systém pouze částečně vzhledem k číslu. Paradigma singuláru a plurálu uvádějí pouze v případě nominativu a akuzativu. CC představuje i genitiv plurálu. TK se navíc odlišuje ve způsobu prezentace nominativu a akuzativu singuláru, které prezentuje v rámci jedné lekce, a to v tabulkách, které sice nejsou sloučeny, jsou však uvedeny na paralelních stranách. Ukázku způsobu prezentace pádu uvádíme v Příloze č. VII (CC) a Příloze č. VIII (TK). Jak vidíme v následujících tabulkách, odlišují se učebnice také posloupností jednotlivých pádů, a to zejména umístěním lokálu, dativu a instrumentálu. Tabulky č. 5 a 6 ilustrují způsob rozvržení pádů v obou učebnicích.

Tabulka č. 5

Communicative Czech (Elementary)

Pád	Popis učiva	Číslo lekce
Nominativ	Sg. - rod u substantiv, demonstrativní zájmeno ten, číslovka jeden, posesivní zájmena, otázky co? kdo? kde?	Lekce 1
	Pl. – Mi, F, N	Lekce 3
	Pl. - Ma	Lekce 8

Akuzativ	Sg. – Ma, Mi, F, N	Lekce 2
	Pl. – Mi, F, A Akuzativ osobních zájmen Posesivní zájmeno svůj	Lekce 3
	Pl. - Ma	Lekce 4
	Vokativ	Vokativ
Genitiv	Sg.	Lekce 6
	Pl. + genitiv osobních zájmen	Lekce 7
Lokál	Sg. + lokál osobních zájmen	Lekce 9
Dativ	Sg. + dativ osobních zájmen	Lekce 10
Instrumentál	Sg. + instrumentál osobních zájmen	Lekce 11

Tabulka č. 6

Tschechisch kommunikativ – prezentace deklinace

Pád	Popis učiva	Číslo lekce
Nominativ + Akusativ	Sg. Ma + Mi, F, N (tabulky na dvojstraně naproti sobě) ten; můj – náš; nový	Lekce 2
	Pl. – Ma + Mi, F, N	Lekce 6
Lokál	Sg. – Ma, Mi, F, N	Lekce 4
Genitiv	Sg. – Ma + Mi, F, N Zájmeno svůj	Lekce 6
Instrumentál	Sg. – Ma + Mi, F, N Číslovky základní	Lekce 7
Dativ	Sg. + Ma + Mi, F, N Deklinace osobních zájmen	Lekce 9

Co se týče horizontálního řazení ostatních deklinačních typů, jsou jednotlivé pády v obou učebnicích prezentovány společně s příslušnými tvary demonstrativa (ten, ta, to), číslovkami (jeden, jedna, jedno/ dva, dvě), posesivními zájmeny můj - váš a adjektivy tvrdými i měkkými. (V případě CC – posesivními zájmeny všech osob.)

2.5.4 Klady a záporny horizontálního a vertikálního členění

Výše uvedená analýza jednotlivých učebnic nám pomohla uvědomit si klady a záporny jak vertikálního, tak horizontálního pojetí výuky pádového systému v učebnicích češtiny pro cizince. Protože je dnes horizontální pojetí ve výuce češtiny pro cizince preferováno, záměrně jím začínáme.

2.5.4.1 Horizontální členění

Jak už jsme předeslali, autoři uplatňující horizontální pojetí shledávají klady zejména v těsném vztahu mezi textovými a gramatickými částmi učebnic,

zohledněním frekvenčních a funkčních hledisek ve vztahu k procesu komunikace. Je zřejmé, že jejich názor právě na frekvenční a funkční hlediska *nepůsobí příliš opodstatněně* nejen vzhledem k rozkolísané posloupnosti uvádění jednotlivých pádů v daných učebnicích, ale zejména vzhledem ke kategorii čísla. Na výhody a nevýhody horizontálního členění se zaměříme z hlediska komunikační metody a problematiky gramatického minima. Samostatnou kapitolu věnujeme také nástavbovým slovním druhům, a to jak z hlediska komunikační situace, tak z hlediska frekvence.

2.5.4.1.1 Horizontální členění a komunikační metoda

Protože komunikační metoda staví na situativně tematické prezentaci učiva, horizontální pojetí jí vyhovuje právě souběžnou prezentací pádových koncovek ostatních jmen, tedy přídavných jmen, zájmen a číslovek. Tím, že si student komplexně osvojí jmenné části větných celků, je dříve a snáze schopen vytvářet složitější větné útvary. Protože však **sémantickým jádrem výpovědi (věty) je sloveso**, dostáváme se k problému, který popírá strategii komunikační metody, a to limitování komunikační situace vzhledem k použití slovesa vyžadujícího jiné než akuzativní doplnění. Máme na mysli doplnění, na něž se lze ptát některým ze zájmených příslovcí. Mluvnice češtiny 3 uvádí, že toto doplnění bývá většinou obligatorní a má charakter valenčního **příslovečného určení**. Častým doplněním je také komplement obligatorní **kvalifikace** subjektového nebo objektového participantu u některých predikátů „neplnovýznamových,“ majících v podstatě charakter sémantických kategoriálních modifikací slovesa být. (Mluvnice češtiny 3, 1986, 50-51) Do souboru komplementů slovesa náleží také **určení prostředku činnosti**, které představuje přechodný případ mezi valenčním doplněním a fakultativním rozvitím. (Mluvnice češtiny 3, 1986, 60). Student je tak v podstatě limitován lexikálně vzhledem k výběru sloves, protože v důsledku neznalosti příslušných pádů není schopen vytvořit základovou větnou strukturu, jejímž centrem tato slovesa jsou. Učebnice samozřejmě nutnost určení místa a prostředek zohledňují tím, že studentům už od počátku výuky předkládají určení místa prostřednictvím „frází,“ které se v rámci probíraných komunikačních situací (City-Country, Traffic – viz SbS, nebo lexikální uvedení lokálu a instrumentálu v ČpC apod.) studenti učí nazpaměť. Komunikační metodě v tomto případě konkuruje metoda audioorální. Téměř ve všech

učebnicích předchází samotnému nominativu lokál substantiv alespoň v jednotném čísle, aby byli cizojazyční mluvčí schopni vyjádřit lokaci – kde, kam, odkud.

Stejně limitující je pro komunikaci roztržitost systému z hlediska vyjadřování kvantity. Podíváme-li se na tabulky č. 3, 4, 5 a 6, vidíme, že se singulár a plurál probírají v rámci jednoho pádu odděleně v rozmezí nejen několika lekcí, ale i dílů učebnic (CC, TK). Jak vidíme v tab. č. 4, v učebnici (SbS) se nominativ Sg probírá ve 3. lekci, N Pl. v lekci 9. a N Pl. Ma dokonce až v lekci 10. Akuzativ Sg. se probírá v 5. lekci, Pl. Ma i Mi v lekci 9. Jak vidíme, netýká se jistá roztržitost pouze čísla, ale také kategorie rodu, resp. životnosti.

Učebnice CC je příkladem rozdělení paradigmatu singuláru a plurálu dativu, lokálu a instrumentálu do dílu pro pokročilejší studenty. Systém deklinace vzhledem k číslu a životnosti podává stejným způsobem jako SbS a ČpC, dokonce posouvá tvary nominativu Pl. Mužského rodu životného až do 8. lekce, daleko za tvary nejen akuzativu plurálu, ale také tvary genitivu. Je tedy vytržen i z kontextu horizontálního probírání pádového systému, který vyplývá z **frekvence** (o ní rovněž podrobněji v souvislosti s gramatickým minimem) a funkce užití pádů v ZVS. Domníváme se, že důvodem odsunutí tvarů nominativu plurálu maskulin animatum je jejich tvar vymykající se pádové homonymii, již se autoři snaží využít i v rámci horizontálního členění deklinačního systému.

Vezmeme-li v úvahu, že učebnice, která je v současnosti nejčastěji používanou učebnicí v kurzech češtiny pro cizince pro veřejnost, může být určena k ročnímu, nebo dokonce rok a půl trvajícím studiu - zpravidla 2 x 90 minut týdně, což ostatně záleží na jednotlivých jazykových školách, případně vyučujících - zvládne student během prvního semestru dva, případně tři pádové tvary jmen. Autoři učebnice ČpC mohou proti kritice roztržitosti systému jak ve vztahu valence sloves, tak určení kvantity samozřejmě argumentovat – a jistě oprávněně – tím, že tento základní kurz je určen pro půlroční intenzivní přípravu zahraničních studentů, a proto se jich tyto výhrady související s limitováním komunikační situace netýkají. Z předmluvy SbS usuzujeme, že autorka by argumentovala relativní samostatností jednotlivých gramatických a tematických částí učebnice, které umožňují jejich volitelnou kombinaci podle uvážení vyučujícího. Tímto však ve své učebnici vylučuje jakoukoli systematickou koncepci učiva.

2.5.4.1.2 Horizontální členění ve vztahu ke gramatickému minimu

Vhledem k tomu, že neexistují žádná rámcové plány, natož osnovy češtiny jako cizího jazyka, nejsou přesně stanoveny ani stupně gramatického minima. Jeho rozvržení a náplň si, jak už jsme uvedli, stanoví autoři učebnic. V kapitole 1.1.4.3.1 jsme uvedli, že principy, jimiž by se měl výběr řídit jsou cílová adekvátnost, stylistická neutrálnost, systémovost a zohlednění pozitivního jazykového transferu. S principy úzce souvisí kriteria výběru prvků gramatického minima, jimiž jsou **situační upotřebitelnost** a **frekvence**. O situační upotřebitelnosti vzhledem k horizontálnímu pojetí prezentace pádového systému jsme se zmínili v předchozí kapitole. Na tomto místě se zaměříme na frekvenci výskytu tvarů jednotlivých pádů u slovních druhů základních.

Učebnice prezentující pády horizontálně se řídí posloupností vycházejících z frekvence použití pádů v ZSV, kdy nominativ (slovníkový tvar) jako pravovalenční pád nemusí být vyjádřen, avšak je implicitně přítomen jako řídicí člen tvaru slovesa, akuzativ je nejčtetnější pád komplementu objektového a genitiv je pád adnominální. Učebnice ČpC a SbS se shodují v pořadí prvních tří pozic - nominativ, akuzativ, genitiv. CC vsunuje mezi akuzativ a genitiv tvary vokativu. Co se týče tohoto „nepádu“,¹⁷ ČpC vkládá jeho výklad za první tři jmenované pády. SbS a TK o něm výslovně nepojednávají, zahrnují jeho výklad do tematických situací „oslovení a navázání kontaktu.“ Tři výše zmíněné učebnice se pak poněkud rozcházejí v pořadí prezentace zbývajících tří pádů, ČpC uvádí pořadí dativ - lokál - instrumentál, naproti tomu SbS a CC uvádějí pořadí lokál – dativ – instrumentál. (O porušení pořadí horizontálně prezentovaných pádů v souvislosti s kategorií životnosti v případě CC jsme se zmínili v předchozí kapitole.) Co se týče rozkolísanosti prezentace jmenovaných tří pádů, jde o pády vyskytující se v příslovečných určeních, která jsou částečně obligatorními, ale ve větší míře pouze fakultativními členy ZVS. Z toho důvodu není pořadí dativu a lokálu příliš směrodatné, navíc se oba pády vyznačují značnou pádovou homonymií. V obligatorním vztahu k ZVS jsou skutečně méně frekventované než N, A a G. Nicméně, jak dokazuje Seznam nejfrekventovanějších českých sloves Heleny Confortiové (Praha 1995), která jej vypracovala přímo pro

¹⁷ Vokativ stojí mimo větné vztahy, tj. nezapojuje se syntakticky do větné struktury. Je buď samostatnou výpovědí, nebo výpovědní funkci ztrácí zapojením do jiné výpovědi ve funkci upozornovacího signálu, nebo kontaktového prostředku. (Čechová, 1996, 262)

potřeby Letní školy slovanských studií, dokazuje, že značné množství sloves vyžaduje obligatorní doplnění také pády dativu, lokálu i instrumentálu.

Protože učebnice TK uvádí pády nominativu a akuzativu souběžně v rámci jedné lekce, navrácí se tak alespoň částečně k vertikálnímu pojetí. Pořadím uvádění zbývajících pádů se však od ostatních analyzovaných učebnic podstatně odlišuje. Pády nominativu a akuzativu prezentuje vertikálně. Za nimi však následuje lokál, genitiv, instrumentál a dativ. Konceptně sevřená a velmi dobře strukturovaná učebnice se tak příliš neřídí frekvencí použití jednotlivých pádů ani nezohledňuje pádovou homonymii.

Kategorie čísla se rovněž vymyká požadavkům zohlednění frekvence daného gramatického jevu, protože nelze říci, že realita v jednotném čísle je častější než realita v množném čísle, i když samozřejmě mnohost lze respektovat jako příznak k jedinečnosti.

2.5.4.1.3 Horizontální členění a návstavné slovní druhy vzhledem ke komunikační situaci i kritériím výběru gramatického minima

Vzhledem k povaze návstavných slovních druhů můžeme jak o zájmenech, tak některých číslovkách říci, že jsou stejně frekventované jako slova, která v komunikaci „zastupují“. Navíc se v případě zájmen jedná o slovní tvary poměrně krátké, proto nepovažujeme za účelné, když je jejich deklinační paradigma rozbito a časově rozprostřeno souběžně s horizontální prezentací pádového systému substantiv. Stěžejní jsou podle našeho názoru zejména zájmena osobní, vyjadřující účastníky i „předmět“ komunikace. V rámci horizontálního pojetí chápeme, že zájmena s adjektivní deklinací jsou probírána postupně po jednotlivých pádech, nicméně se domníváme, že alespoň zájmena bezrodá a zájmena s deklinací zájmennou by měla být probírána vertikálně. Tím by ovšem byla narušena koncepce postupného uvádění jednotlivých pádů. K našemu názoru se v podstatě přiklání autoři TK, kteří uvádějí celé paradigma osobních zájmen, avšak až v závěru prvního dílu.

2.5.4.2 Vertikální členění

V současné době převládá názor, že vertikální pojetí prezentace pádového systému odporuje komunikační metodě jako takové. Je považováno za nefunkční, protože akcent na gramatiku, resp. langue, zatlačuje do pozadí složku komunikační,

tedy parole. Ukázkou koncepce výuky vertikálního pojetí uvádíme z učebnice MČ v Příloze č. III. Jak už jsme zmínili, učebnice vznikla na počátku 90. let, je určená pro německy mluvící studenty filologických oborů. Tradičně pojatou strukturou učebního textu nicméně už „prosvítají“ principy komunikační metody.

Je zřejmé, že autorka MČ měla při vytváření učebnice na zřeteli aspekty pozitivního jazykového transferu mezi češtinou a němčinou, jimiž je v případě deklinace existence v obou jazycích. Ačkoli se v němčině vyskytují pouze čtyři pády, o jejichž volbě v případě adverbialního doplnění nebo rozvíjení ZSV rozhodují předložky, které se s určitými pády váží. Obdobná je také lokalizace v češtině na otázky *Kde?* a *Kam?*

2.5.4.2.1 Vertikální členění a komunikační metoda

Domníváme se, že rozdíl mezi vertikálním a horizontálním pojetím prezentace a výuky pádového systému je ten, že v případě metody horizontální si student osvojuje „výsek“ deklinačního paradigmatu prostřednictvím komunikace samotné, kdežto vertikální pojetí předpokládá, že student by se měl komplexní paradigma nejprve naučit – „nadrilovat“, a pak tuto znalost může fixovat v intenzivní komunikaci. Tradičně byla tedy výuka jazyků rozdělená na „hodiny“ jazyka a hodiny konverzace. Metoda „drilu“ je v posledních letech odmítána jako jeden z prvků metody gramaticko-překladové i audioorální. Nicméně Lommatzschová v MČ (Berlín 1990) maximálně využívá pádovou homonymii, čímž v podstatě redukuje počet koncových morfémů, které se musí student naučit. Naopak to, jak koncipuje pádové paradigma tvrdých a měkkých vzorů do tabulky, působí do značné míry jako mnemotechnická pomůcka a student si tak snáze uvědomuje obdobná zakončení jednotlivých pádů v rámci vzorů. Zdánlivě „nezapamatovatelný“ systém pak působí mnohem jednodušeji. Je zřejmé, že vertikální prezentace klade na domácí přípravu studenta a opakování probrané „látky“ mnohem větší nároky, než pojetí horizontální.

V kapitole věnované horizontálnímu pojetí jsme poukázali na to, že rozbitý pádový systém od počátku limituje studenta v používání sloves s jinou než akuzativní valencí. Student se tedy převážně učí slovesa vyžadující tuto valenci. V komunikaci však potřebuje také slovesa vyžadující i jiná doplnění. Vertikální pojetí umožňuje studentovi neomezeně používat nejfrekventovanější slovesa, v jejichž případě by pouze s akuzativním doplněním nevystačili. Pro ilustraci uvádíme přehled sloves

vyžadujících doplnění v jiném než akuzativním pádu. Tento výběr je součástí přehledu 25 nejfrekventovanějších sloves, která v úvodu své publikace uvádí Confortiová. Jedná se o slovesa:

„5. vědět, 7. jít, říct, 10. dát, 11. přijít, 12. myslet, 13. stát, 14. říkat, 16. mluvit, 17. dostat (se), 18. stát se, 19. vzít, 20. dovést, 24. zdát (se), 25. zůstat.“ (Confortiová, 1995, 4)

Na rozdíl od horizontálního pojetí, kdy je student limitován vzhledem k použití sloves a vyjadřováním příslovečných určení, v případě vertikálního pojetí, tak jak jej uplatňuje MČ, je student limitován lexikálně vzhledem k substantivům, adjektivům v návaznosti na probíraný typ paradigmatu. Studenti se tedy nejprve seznamují se slovní zásobou odpovídající tvrdé deklinaci, ve 4. Lekci pokračují deklinací měkkou – srov. Tabulka č. 1. Můžeme si klást otázku, co je více limitující, zda neschopnost použít frekventovaná slovesa, nebo zpočátku substantiva náležící k měkké deklinaci.

Co se týče kategorie čísla, je vertikální pojetí prezentované MČ stejně limitující jako pojetí horizontální. Např. s deklinací tvrdých substantiv v plurálu se studenti seznamují až v 7. lekci.

Z hlediska upotřebitelnosti v komunikaci považujeme způsob prezentace komplexních deklinačních paradigmat zájmen za velmi opodstatněný. Již ve druhé lekci se studenti seznamují s paradigmatem zájmen tázacích, která v podstatě vymezují svět, v němž se mluvčí nachází. V lekci třetí si student osvojuje deklinační paradigma zájmen bezrodých v singuláru i plurálu a v lekci páté paradigma posesivních zájmen, zájmen osobních a ukazovacích rodových. Nemusí tedy znát konkrétní slovní zásobu, ale prostřednictvím zástupných slov se dokáže alespoň částečně vyjádřit.

2.5.4.2.2 Vertikální členění a gramatické minimum

Z hlediska pojetí uplatněného v MČ vyplývá, že gramatické minimum základní představuje znalost deklinace tvrdých a měkkých vzorů obou čísel, stejně tak jako znalost deklinace přídavných jmen a zájmen. Ve druhém díle učebnice, která je určená pro pokročilé studenty se probírá paradigma zvláštních nečetných případů v rodě mužském – substantiva Ma zakončená na *-a* a *-e*, deklinace vzoru *-nt* a deklinační paradigma posesivních adjektiv.

Srovnáme-li obě pojetí, je zřejmé, že stěžejní a nejproblematictější otázkou vztahující se k problematice deklinace v češtině jako cizím jazyce a její výuce je rozpracování gramatického minima jako takového. Protože kromě ČpC není v žádné učebnici specifikováno, na jakou dobu je rozvržená, nemůžeme ani určit, jaké učivo považují autoři za to které gramatické minimum. Vodítko poskytuje skutečně pouze ČpC, která svou náplň nazývá základním kurzem češtiny, tj. považuje ji za *základní gramatické minimum*. Studenti tedy ovládají všechny pády jak v singuláru tak plurálu, a to jak u vzorů substantiv, tak u deklinace adjektivní i zájmenné. Naskytuje se však otázka, jak tedy můžeme určit gramatické minimum elementární. Rozvržení učiva v horizontálním pojetí implikuje odpověď, že elementárnímu gramatickému minimu v rámci výuky deklinace odpovídá znalost nominativních a akuzativních tvarů všech jmen obou čísel. V případě pojetí v MČ se jedná o paradigma měkkých a tvrdých vzorů substantiv, adjektiv a rodových zájmen v jednotném čísle a zájmen bezrodých v čísle jednotném i množném.

2.5.4.2.3 Vertikální členění a nastavbové slovní druhy

MČ dokazuje, jak efektivní může být vertikální členění v případě nastavbových slovních druhů, obzvláště zájmen. Student si poměrně rychle osvojuje kompletní paradigma a co nejdříve jej začleňuje do svého vyjadřování v cizím jazyce.

2.5.4.3 Poznámka k výkladu sémantiky pádů v analyzovaných učebnicích

V kapitole 2.4.3 věnované pádu uvádíme, že pád svými funkcemi týká také sémantiky výpovědi. Z toho důvodu připojujeme ještě stručný přehled o zpracování této konkrétní problematiky v jednotlivých učebnicích.

V MČ není výkladu sémantiky pádů věnována velká pozornost. Z textu totiž vyplývá, že studenti jsou rovněž frekventanti filologických oborů, pravděpodobně dokonce slavistiky, a proto jim problematika pádu není cizí. Navíc je učebnice určena primárně pro mluvčí, jejichž mateřským jazykem je němčina, což znamená, že pád představuje složku pozitivního jazykového transferu, ačkoli má němčina na rozdíl od češtiny pouze 4 pády, a to nominativ, genitiv, dativ a akuzativ. O funkcích určitého adverbialního suplementu pak rozhoduje předložky a pravidla pro jejich použití. Obdobně využívají tento pozitivní jazykový transfer také autoři TK.

Učebnice ČpC a CC se výkladem sémantických vlastností pádu téměř nezabývají. Pravděpodobně tak autoři předpokládali, že úvod ke každému pádu poskytne sám vyučující. Sémantické vlastnosti pádu jsou tak pouze implicitně obsaženy v gramatickém učivu a jazykových a řečových cvičeních. Učebnice tak nezohledňují fakt, že pro cizojazyčné mluvčí jazyků, které sémantické funkce slov prostřednictvím pádu nevyjadřují. Jedná se zejména o angličtinu, jejíž rodilí mluvčí však tvoří v kurzech češtiny pro cizince nezanedbatelné procento. Sémantikou pádu se proto podrobně zabývá učebnice CCB – viz Příloha č. IV A + B, která je primárně určena pro rodilé mluvčí angličtiny, má formu učebního textu pro samouky a je vytvořena nečeským mluvčím. Pády jsou vysvětlovány také z hlediska větného členu ve větě, např. dativ je specifikován jako pád nepřímého i přímého předmětu a v souvislosti s použitím předložek uvádí autor příklady idiomatických užití. A konečně protože učebnice Sbs je rovněž určena pro studenty ovládající angličtinu, věnuje její autorka výkladu sémantických funkcí jednotlivých pádů dostatečný prostor. V jedné z úvodních kapitol stručně představuje všechny pády, popisuje jejich funkci ve větě a uvádí příklady – viz Příloha č. IX. Každému z prezentovaných pádů pak předchází podrobnější informace – srov. Příloha č. VI. V případě genitivu jsou jeho jednotlivým užitím věnovány dokonce samostatné podkapitoly: *use of the genitive, the possessive meaning of genitive, the qualifying meaning of genitive, other functions of genitive* (Holá, 2001, 136-141)

2.5.4.4 Shrnutí kladů a záporů obou pojetí

Jak vyplývá z výčtu problémů souvisejících s oběma pojetími, nemůžeme ani o jednom z nich říci, že by bylo bezchybné ať už ve vztahu k požadavku komunikativnosti ve výuce nebo výběru gramatického minima, přesto však v sobě slučují také pozitivní aspekty, jimiž jsou akcent na komunikační situaci v případě pojetí horizontálního a systémovost v případě pojetí vertikálního. Za největší problém v obou pojetích považujeme kategorie čísla, jejíž postupné uvádění značným způsobem limituje jazykový obraz světa osvojovaného jazyka.

3 Nástin možné koncepce jak jinak prezentovat

pádový systém v češtině pro cizince

Zastáváme názor, že výuka jazyka komunikační metodou může být nejefektivnější za předpokladu, že není do pozadí potlačována systémová stránka osvojovaného jazyka. Při výuce cizího jazyka musí být navíc brán zřetel na cíl výuky, jímž je pochopitelně naučit se v cizím jazyce komunikovat. Nicméně i tento základní cíl může být dále specifikován. Podíváme-li se na vzorek námi zkoumaných učebnic z hlediska specifikace cíle, máme zastoupeny učebnice pokrývající škálu stupňů ovládnutí češtiny jako cizího jazyka, tj. od požadavku „naučit se komunikovat v běžných situacích každodenního života“ (SbS, CC) až po středně pokročilý stupeň ovládnutí jazyka slovem i písmem za účelem studia v českém jazyce (MČ, ČpC). Jinou představu o stupni zvládnutí jazyka má zahraniční student účastnící se pouze výměnného pobytu na omezenou dobu, imigrant, pro něhož je znalost češtiny nezbytnou podmínkou fungování v českém prostředí a integrace do společnosti, nebo profesionál, který se sice pohybuje v českém prostředí, ale vystačí si s angličtinou. Záleží samozřejmě také na stupni osobní motivace. Každý cizí jazyk se lze naučit „přirozenou – přímou metodou na ulici,“ avšak je třeba přiznat, že to stojí cizojazyčného mluvčího značné úsilí, spoustu času a navíc riskuje značné množství omylů. Přistupuje-li k „přirozenému“ osvojování češtiny jako cizího jazyka, s čímž souvisí život v českém prostředí, systematická výuka-učení, může se doba podstatně zredukovat a získaná dovednost komunikovat česky velmi zkvalitnit. Při uvažování o možné koncepci prezentace pádového systému, která vyplývá z dosavadní analyzované vyučovací praxe, proto budeme zohledňovat zmíněnou variabilitu cílů tím, že zvolíme „zlatý střed,“ tedy upřednostníme cíl kvalitně zvládnout českou deklinaci v běžné komunikaci i písemném projevu.

V důsledku naší vlastní zkušenosti s osvojováním tří světových jazyků prostřednictvím metod tradičních, komunikačních i přímých a na pokročilé úrovni ovládnutím dvou z nich jsme přesvědčeni, že kvalitní základ spočívající ve znalosti systému toho kterého jazyka usnadňuje nejen jeho použití v komunikaci jak mluvené, tak psané, ale zároveň otevírá cestu k jeho hlubšímu osvojování a přibližování se tak ideálu rodilého mluvčího.

3.1 Potenciál obou dosavadních přístupů

Z naší předchozí analýzy vyplývá, že nejpodstatnějším **kladem horizontálního pojetí** výuky pádového systému je okamžitá schopnost komunikovat téměř bez jakékoli předchozí přípravy. Učebnice jsou zpracovány tak, aby student mohl ihned komunikovat v návaznosti na vzor, který mu poskytuje přehledová tabulka koncových morfémů vzorových slov všech rodů v určitém pádě. Student se tedy před příslušnou vyučovací hodinou nemusí příliš připravovat, aby byl v modelové komunikaci úspěšný. Uplatňuje především paměť krátkodobou a střednědobou a komunikuje na základě nápodoby a reprodukování toho, co právě slyší, případně toho, co čte v doprovodném textu. Záleží pak na jeho pílí i důslednosti učitele, zda si procvičované gramatické učivo kvalitně osvojí, tedy uloží si je do dlouhodobé paměti. Student, povzbuzen komunikačním úspěchem, si často neuvědomí, že je třeba nabytou dovednost, např. správně používat akuzativ, zafixovat, a pak je překvapen, když v následujících vyučovacích hodinách chybuje. Značným kladem je také frekvence zájmen a přídavných jmen rozvíjejících substantiva. **Přednosti vertikálního pojetí** spočívají v systémovosti a možnosti používat slovesa vyžadující doplnění ve všech možných pádech. Student však musí být na výuku, respektive procvičování a upevňování deklinačního paradigmatu v modelové komunikaci připraven, měl by je mít tedy paměťově zvládnuto tak, aby prostřednictvím komunikace pouze fixaci posílil. Navíc vertikální pojetí, tak jak je strukturováno v **MČ**, studenty zjevně motivuje k třídění získaných informací o gramatické struktuře jazyka a jejich ukládání do mozaiky jazykového systému. Naopak učebnice zpracované komunikačně od studenta formu samostudia a tudíž kognitivní přístup k ověření získaných informací příliš nevyžadují. Obě pojetí se tedy odlišují nejen strukturou zpracování deklinace, ale také odlišným přístupem jak k výuce, tak ke způsobu učení.

Tímto se dostáváme znovu k ospravedlnění nutnosti osvojení jazykového systému jakéhokoli cizího jazyka. Je pravda, že pokud se mluvčí v cizojazyčném prostředí neustále pohybuje a je nucen cizím jazykem komunikovat, vystačí s nápodobou a systém mu příliš nechybí. Stane-li se však, že toto prostředí opustí a vrátí se do prostředí svého mateřského jazyka, který opět začíná intenzivně používat, dovednost komunikovat v cizím jazyce se postupně oslabuje. Na základě naší vlastní

zkušenosti jsme toho názoru, že pokud mluvčí alespoň trochu neovládal systém cizího jazyka, návrat k původní intenzitě dovednosti komunikovat v tomto jazyce je mnohem obtížnější a dlouhodobější než kdyby systém jazyka ovládal.

Konečně se ještě vraťme k největšímu problému, kterým se vyznačují obě pojetí, tedy kromě roztržitosti systému v případě horizontálního členění a velké „průrvy“ mezi systémem a komunikací v případě vertikálního členění. Máme na mysli samozřejmě časové odtržení výuky singuláru a plurálu, tedy popírání nedílnosti klasifikační kategorie vztahující se ke světu člověka a vymezující jeho místo v něm.

Způsob prezentace pádového systému, tak jak jej předkládá Lomatzschová – oddělení měkkých a tvrdých vzorů a singuláru a plurálu - je velmi efektivní, protože maximálně využívá pádovou homonymii, nicméně nesouhlasíme právě s „odloučením“ prezentace paradigmat singuláru a plurálu. Z důvodu zachování systémovosti by bylo pochopitelně vhodné, aby si studenti při využití pojetí Lomatzschové v **MČ** osvojili zároveň tvary tvrdých i měkkých vzorů najednou. Tento požadavek však představuje značné nároky na jejich paměťové schopnosti, protože by si museli „najednou“ zapamatovat velké množství koncovek a mohlo by je to ve studiu jazyka spíše demotivovat. V **Příloze č. XI** uvádíme **přehledovou tabulku deklinačních paradigmat základních vzorů**. Posloupnost pádů v tabulkách jsme záměrně zvolili podle pořadí prezentace pádového systému v horizontálně pojatých učebnicích.¹⁸ Ze zvyku se přidržujeme vzorových slov užívaných v mluvnicích češtiny pro rodilé mluvčí. Na první pohled tabulka dokazuje, že pádová homonymie se uplatňuje horizontálně i vertikálně, „uvnitř“ i „vně“ příslušných vzorů, a to nejen v rámci jednotlivých rodů, ale také napříč mezi nimi. Tohoto faktu maximálně dokázala využít právě zmíněná Lomatzschová. Vidíme také, že u každého z rodů v singuláru jsou homonymní koncovky určitých pádových dvojic nebo trojic, např. koncovka -a/-e u maskulin animatum (pán/muž) v akuzativu a genitivu, koncovka -i u feminin sg. (*ruže, píseň, kost*) v dativu a lokálu a plurálu nominativu a akuzativu (*kost*), také koncovka -e u neuter singuláru v nominativu, akuzativu a genitivu. Tato shoda v rámci některých pádových dvojic či trojic nám

¹⁸ Při výuce češtiny pro cizince jsme jako hlavní učebnici používali právě **CC** a jako doplňující materiály **SbS** a **ČpC**. Abychom studentům nabyté poznatky přece jen uvedli do systému, sestavili jsme pro potřeby výuky právě takovouto tabulku, kterou jsme doplňovali vždy o nově prezentované pády.

nabízí další možnost, jak prezentovat pádový systém prostřednictvím propojení horizontálního a vertikálního pojetí. Bohužel se nevyskytuje pravidelně ani v rámci jednotlivých rodů, ani vzorů.

Z výše uvedených důvodů se přikláníme k vertikálnímu pojetí, respektive kompromisu mezi pojetím vertikálním a horizontálním, přibližně na podobném principu, jako je použit v CCB. Osobně bychom se však přiklonili k „čistě“ vertikálnímu pojetí, protože upřednostňujeme systém a kognitivní přístup k jeho osvojování. Jinými slovy, snadněji se nám daří komunikovat v cizím jazyce, když se můžeme opřít o znalosti jeho systému.

3.1.1 Navrhovaná koncepce z hlediska komunikace

Vzhledem k převažujícímu rozdělení tedy navrhujeme koncepci představující kompromis mezi vertikálním a horizontálním pojetím, která však v případě výuky zájmen inklinuje spíše k pojetí vertikálnímu. „Smíšená“ prezentace pádového systému substantiv společně s adjektivy tvrdými v obou číslech nám umožní redukovat počet pádových koncovek, které si musí student osvojit zároveň v singuláru i plurálu.

Posloupnost uváděných pádů však musí především zohledňovala právě ZVS, proto navrhujeme, aby tvary nominativu a akuzativu singuláru i plurálu všech rodů byly probírány v rámci jedné lekce, za nimi následovaly tvary genitivu, v další lekci tvary dativu a lokálu a konečně tvary instrumentálů. Pro všechny pády platí samozřejmě uvedení obou čísel. Student tak může postupně a přitom velmi rychle do komunikace zapojovat slovesa vyžadující jakékoli doplnění ať už obligatorní, nebo fakultativní. Problematické jsou samozřejmě maskulina životná a neživotná, kdy se maskulina životná vyznačují shodou v akuzativu a genitivu. Z toho důvodu také navrhujeme zařazení genitivu hned za nominativ a akuzativ, aby se nepřerušila kontinuita mezi jednotlivými tvary v rámci rodů. Domníváme se, že ačkoli zapamatování paradigmatických tvarů a jejich následná fixace nejprve v gramatických, posléze v komunikačních cvičeních může studentům zpočátku činit obtíže, jakmile si paradigma zafixují, nebude je skloňování zatěžovat, a budou se tak moci více soustředit na obohacování slovní zásoby, osvojování komplikovanějších gramatických jevů a získávání komunikační jistoty. Lze namítnout, že v případě plurálových tvarů dativu a lokálu ztrácí tato posloupnost opodstatnění, protože tvary

v jednotlivých pádech v rámci vzoru nejsou homonymní. O homonymií lze však mluvit v rámci jednoho pádu příslušného rodu. Např. podle zakončení na - *...ch* student poměrně snadno rozpozná, že se jedná o nějaký tvar lokálu plurálu.

Z analýzy obou pojetí v kapitole 2.5 vyplývá, že co se týče deklinačních paradigmat zájmen, zastáváme výhradně vertikální pojetí. Deiktická slova jsou v jazyce nesmírně důležitá, ať už jsou nástavbou jmen, nebo příslovčí. Vzhledem k výuce-učení cizímu jazyku jsou nezbytná, protože pomáhají studentovi vyjádřit, resp. odkázat na skutečnost, kterou přímo v cizím jazyce nedokáže pojmenovat, protože mu schází slovní zásoba. Stěžejní jsou zájmena osobní, přivlastňovací, tázací, ukazovací a vztažná.

Z koncepce naší tabulky je zřejmé, že doporučujeme, aby se společně s tvary substantiv uváděly také tvary alespoň adjektiv tvrdých a každý pád byl uveden pádovou otázkou – srov. **Příloha č. X**. Pádová otázka totiž pomáhá studentovi, jehož mateřský jazyk pády nedisponuje, připomenout si význam jednotlivého pádu, odpovědět si tak na otázku *Proč?* a včlenit jej do sféry systému jazyka, který můžeme nazvat systémem univerzálním – srov. kap. 1.1.3.1.2. a White (1989). Způsob systémového uvedení deklinačních paradigmat v tabulkách považujeme za velmi účelný, ale zároveň vzhledem k principům komunikační metody je nezbytné také jejich použití všech tvarů v paralelních výpovědích, které nejlépe mohou doložit významovou stránku pádu v kontextu české věty, respektive výpovědi. Na takto prezentované paradigma by navazovala **cvičení imitační a pozorovací**, která působí na pozornost žáka a pomáhají mu při prvotním zafixování daného jevu za pomoci poslechu či čtení a následného zopakování, a **cvičení substituční**, jejichž pomocí si žák osvojí dovednost obměňování lexikálních jednotek – významů – v rámci prezentované(ných) gramatické(ých) kategorie(i). Toto bezprostřední procvičení gramatického jevu je pak uváděno do roviny komunikace prostřednictvím cvičení **transformačních, dialogických a navazovacích**.¹⁹

V úvodu prezentace jednotlivých pádů, respektive pádových dvojic, považujeme za nezbytné kromě gramatického výkladu studenty uvést také do problematiky sémantiky příslušných pádů. Může tak být využita právě ona univerzální gramatika, nebo prostě řečeno to společné, čím jazyky disponují, tedy

¹⁹ O druzích cvičení podrobně pojednává Hendrich (1986)

prostředky k vyjádření myšlení, uvědomění si a ukotvení člověka v časoprostoru. Touto problematikou se zabývá zejména kognitivní lingvistika, která svými poznatky, jak poukazuje Laura Janda, poskytuje neomezené možnosti, jichž lze využít pro výuku cizích jazyků. (Janda, 2004, 39). Způsob, jak lze prezentovat pádový systém téměř bez použití terminologie představila Janda ve studii Kognitivní lingvistika (2004)

3.1.2 Navrhovaná koncepce z hlediska gramatického minima

V průběhu naší analýzy jsme zaznamenali dva stěžejní pokusy o rozdělení gramatického minima do určitých úrovní vždy v rámci jazykové učebnice, respektive komplexu učebnic. V kapitole 2.5.3.3 jsme se zmiňovali o třech rozvržení učiva do třech okruhů, které rozpracovaly pro potřeby Češtiny pro cizince Hronková s Turzíkovicou (1993) a z analýzy rozvržení jednotlivých deklinačních paradigmat v Mluvíme česky (Lommatzschová 1990) vyplývá, které vzory substantiv, zájmen a přídavných jmen považovala autorka za základní a které za pokročilé.²⁰

Vzhledem k tomu, že jsme zvolili kombinaci obou přístupů, můžeme se v tomto případě částečně přidržet koncepce MČ, podle níž můžeme zařadit deklinační paradigma vzoru *kuře, předseda a soudce*, zájmen vzoru *všechn*, zájmena neurčitá a záporná a posesivní adjektiva a stupňování adjektiv vůbec v podobně komplexních paradigmat do lekcí, které následují po úvodní sekvenci prezentace všech pádů. Otázkou zůstává uvedení podtypových vzorů jako např. *učitel, les, domeček, jablko*. (Příruční mluvnice, 1996) Z důvodu zachování systémovosti a vyloučení mylných analogií se přikláníme k jejich začlenění do základního postupně prezentovaného paradigmatu. Dubletní tvary a skloňování jmen cizího původu považujeme za učivo odpovídající úrovni značně pokročilé.

Gramatický výklad je třeba také důsledně doplnit o učivo týkající se hláskových změn, které „ohýbání“ slova způsobuje.

²⁰ Protože stratifikace stupňů pokročilosti češtiny jako cizího jazyka není standardně zpracován, avysledovat ji můžeme pouze z dostupných učebnic češtiny pro cizince, nepouštíme se do odstupňování jednotlivých úrovní, tak jak je používají učebnice angličtiny nakladatelství Oxford a Cambridge, tj. *Beginners, Pre-Intermediate, Intermediate, Advanced, Near Native Speaker*, tj. začátečníci, mírně pokročilí, středně pokročilí, pokročilí, téměř rodilí mluvčí.

3.2 Alternativa k převládajícímu horizontálnímu pojetí

Shrneme-li všechny prvky vyplývající z našeho nástinu, tedy zohlednění systémovosti a zapojení do ZVS, struktury pádového systému společně s pádovou homonymií, zřetel ke komunikaci a zužitkování poznatků a metod kognitivní lingvistiky ve výuce cizích jazyků, může se takto zpracovaná metodologie stát podkladem pro novou učebnici češtiny pro cizince, která by se mohla stát alternativou k dosavadním učebnicím, a poskytovala by tak institucím nabízejícím výuku češtiny pro cizince, učitelům i studentům nové možnosti k výuce-učení češtiny jako cizího jazyka. Jsme si samozřejmě vědomi toho, jak složité je takovou učebnici vytvořit, protože učební text v sobě neslučuje pouze zpracování gramatiky, ale také výběr témat, slovní zásoby, doprovodných textů, jak tištěných tak poslechových, a konečně cvičení sloužících k upevnění a rozvoji jak jazykových, tak řečových dovedností.

4 Závěr

V souvislosti s integrací v rámci Evropy i celkovou globalizací je zřejmé, že zájem o češtinu jako cizí jazyk bude neustále narůstat. Z toho důvodu je nevyhnutelné důsledně a kontinuálně se zaměřit na vypracování její didaktiky a metodologie výuky, a to nejen pro dospělé cizojazyčné mluvčí, ale také pro děti. Je třeba vypracovat rámcové vzdělávací programy, rozvrhnout gramatické minimum i komunikační dovednosti do jednotlivých úrovní pokročilosti a vypracovat jednotný systém testování jazykových a komunikačních znalostí. S tím souvisí rovněž vypracování podpůrných textových i audiálních materiálů, které výuku-učení nejen obohacují, ale také ztraktivňují. Současné učebnice češtiny pro cizince jsou nepochybně cenným praktickým východiskem pro efektivní vytvoření didaktiky češtiny jako cizího jazyka. Přesto se však domníváme, že je třeba tato praktická východiska podložit teoretickými poznatky z oblasti obecné didaktiky, psychologie, sociolingvistiky, lingvistiky a dalších souvisejících hraničních vědních disciplín.

Protože máme právě s výukou češtiny pro cizince praktické zkušenosti, pokusili jsme se v naší práci monitorovat současný stav češtiny jako cizího jazyka, nastínit možná teoretická východiska a přispět konkrétním řešením k úzce specializované problematice lingvistické, respektive gramatické, s nástinem možného metodologického řešení. Vzhledem k omezenému množství teoretických podkladů jsme při zkoumání dvou možných přístupů k prezentaci pádového systému v češtině jako cizím jazyce vycházeli převážně z analýzy jejich praktického ztvárnění ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince. Zhodnotili jsme snahu obou pojetí po co nejefektivnějším a nejpritažlivějším způsobu výuky náročného pádového systému češtiny a v případě obou pojetí jsme se snažili maximálně využít jejich pozitivní aspekty. Ačkoli osobně je nám bližší systémové vertikální pojetí uvádění pádového systému, chápeme, že pro studenty, kteří nemají vztah k jazykům, by vertikální členění výuku-učení značně znechutilo. Z toho důvodu jsme se pokusili vytvořit kompromis mezi oběma pojetími, který by zachoval stěžejní principy systémovosti, frekvence a funkčnosti/komunikativnosti a přitom by na studenta nekladl tak vysoké nároky, jako členění vertikální.

System české deklinace je jen pouhou buňkou v gramatice češtiny jako cizího jazyka. S ní je propojeno spousta dalších buněk, které společně vytvářejí jazykový „organismus,“ (jež) musí cizojazyčné mluvčí uvést v činnost. S gramatikou samozřejmě souvisí v oblasti lingvistiky také ostatní jazykové a komunikační dovednosti. K tomuto organsimu se přidávají prvky metodické, organizační, didaktické a psychologické. Tímto okruhem se dostáváme opět ke hlavnímu problému, „hlavě chobotnice,“ již je chybějící didaktika češtiny jako cizího jazyka, k jejíž metodologii jsme alespoň nepatrně přispěli.

5 Resumé

The thesis intends to contribute to the methodology of teaching of Czech as a foreign language, namely to focus on the way declension is presented in textbooks of Czech for Foreigners. The first chapter of the paper outlines the main aspects of Didactics of second language acquisition, particularly main methodical theories, curriculum, its goals and implementation in the courses, psychological basis of second language teaching and learning and, finally, the linguistic sources. The second chapter examines the current situation of Czech for foreigners, its needs and demands. The main emphasis is put on the textbooks analysis especially methods of declension presentation. For the analysis I use 6 examples of textbooks which are either the most commonly used in the Czech Republic and Germany, or bring a specific approach to the declension subject. The core of the paper is based on comparison of the horizontal and vertical structuring of declension presentation in the examined textbooks and my suggestion of a possible alternative to both of the mentioned concepts. By using the advantages of both of them I try to create a compromise between them to make declension teaching and learning more effective and attractive for both teachers and learners. Moreover, I believe that every attempt for a new conception can broaden the theoretical approaches to Czech as Second Language.

6 Klíčová slova

jazyk, komunikace, čeština jako cizí jazyk, čeština pro cizince, didaktika, cizojazyčný mluvčí, psychologie, psycholingvistika, metodologie, lingvistika, gramatika, student, výuka, učení, učebnice, deklinace, pádový systém, horizontální členění, vertikální členění

7 Prameny

Bednářová, I. – Rešková, I.: *Communicative Czech (Elementary Czech)*. Praha 1998.

Holá, L.: *Czech Step by Step*. Praha 2000.

Holá, L.: *Czech Step by Step Adaptovaná próza. Povídky malostranské*. Praha 2005.

Hronková, K. – Turzíková, M.: *Čeština pro cizince*. Praha 2002.

Nekula, M. – Maidlová, J.: *Tschechisch Kommunikativ*. Regensburg-Passau 2005

Lommatzschová, Bohdana: *Mluvíme česky. Lehrbuch der tschechischen Sprache*. Berlin 1990, 1991)

Short, D.: *Czech Complete Course for Beginners*. London 1998.

Peprník, J. – Nagorová, S. – Sprarling, D.: *Angličtina pro jazykové školy I, II, III, IV*. Praha, Fortuna 1996.

Hoepnerová, V. a kol.: *Der Die Das Němčina pro jazykové školy I, II, III, IV*. Praha, SPN 1990.

Murphy, R.: *English Grammar In Use*. Cambridge University Press 1994.

7.1 Webové stránky zaměřené na češtinu jako cizí jazyk

www.bohemica.com

www.czech-language.cz

www.locallingo.com/countries/czech_republic/language

www.seelrc.org/grammars/

www.seelrc.org/langres/czech.php

www.slavic.ohio-state.edu/people/holdeman/czech/

http://www.seelrc.org/lmwczech/teacher_materials/Kresin/kresin_intro_czech.html

http://www.humnet.ucla.edu/humnet/slavic/faculty/kresin_s.html

www.czechstepbystep.cz

8 Literatura

McLaughlin, B. – Robbins, S.: Second Language Learning and Teaching Theory. In. *Encyklopädia of Linguistics*, Red. Asher, D. 1994, s. 3742-3751.

Čeština jako cizí jazyk 1., Materiály z 1. metodologické konf. Ústavu slovanských studií FFUK, Ed. Tax, J. Praha, Univerzita Karlova 1985.

K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka. Red. Čadská, M. Praha 1997.

Confortiová, H.: *Seznam nejjfrekventovanějších českých sloves.* Praha 1995.

Čechová, M.: *Čeština řeč a jazyk.* Praha 2000.

Choděra, R.: *Moderní výuka cizích jazyků.* Praha 1993.

Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí.* Praha, 2001.

Daneš, F. - Hlavsa, Z. a kol.: *Větné vzorce v češtině.* Praha 1987.

Hausenblas, K.: *Vývoj předmětového genitivu v češtině.* Praha 1958.

Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků.* Praha 1986.

Hrdlička, M.: *Cizí jazyk čeština.* Praha 2002.

Hronková, K.: *Čeština jako cizí jazyk.* Praha 1993.

Chloupek, J.: *Dichotomie spisovnosti a nespisovnosti.* Brno, 1986.

Janda, Laura: Kognitivní lingvistika. In *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky.* Praha 2004.

Kořenský, J.: Pád pádu aneb kam s pádem v komunikativně orientované gramatice. *Slovo a slovesnost.* 57, 1996, s. 212-217)

Krashen, D. *Second Language Acquisition.*

Mluvnice češtiny 2. Karolinum, Praha 1986.

Mluvnice češtiny 3. Karolinum, Praha 1986.

Nebeská, Iva: *Úvod do psycholingvistiky.* Praha 1992.

Novák P.: K věčné platnosti pádu, jejich tzv. celostnímu (obecnému) významu a lokalismu. *SaS*, 1974, s. 89-95.

Poldauf, I. – Šprunek, K.: *Mluvnice současné češtiny jako cizího jazyka*. Praha 1965.

Skalička, V.: Poznámky k teorii pádu. SaS, 1950, s. 150-169.

Sgall, P. – Hronek, K.: *Čeština bez příkras*. Praha 1992.

Příruční mluvnice češtiny. Ed. Karlík P, Nekula, M., Rusínová, Z. Praha 1996.

Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha 1999.

Uličný, O.: Über die Formalisierung der Kasusbeschreibung in flektierenden Sprachen. *Proceeding of the 14th International Congress of Linguists. Berlin, August 10-15, 1987*. Bd II. Berlin, 1990, p. 1099 – 1104.

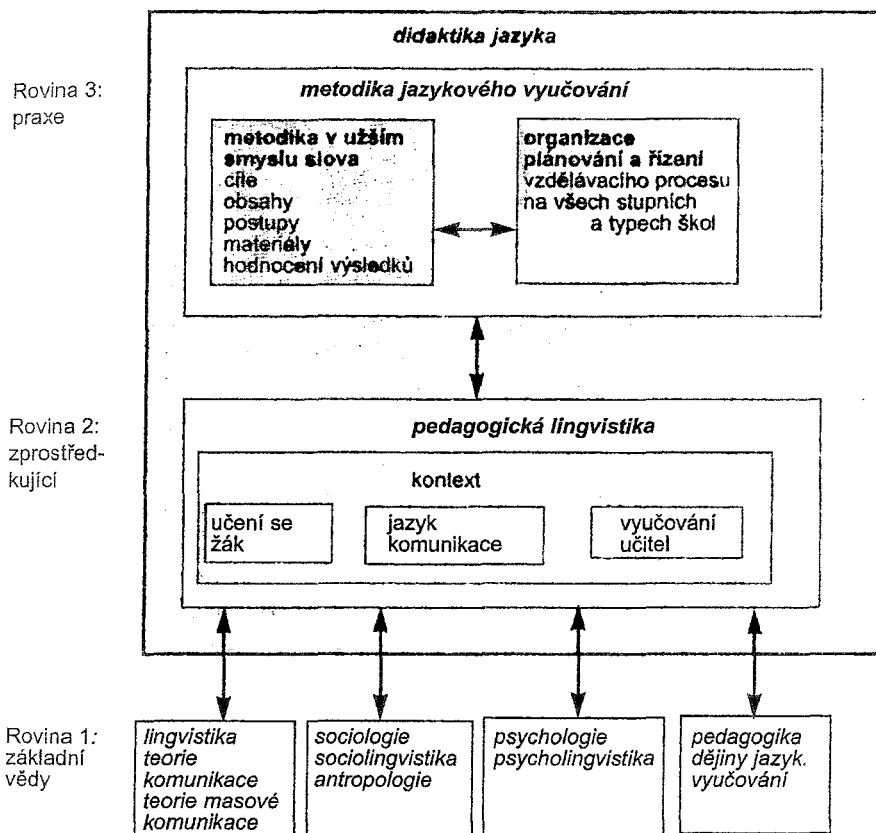
White, Lydia: *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia 1989.

Přílohy

- Příloha č. I Grafické ztvárnění didaktiky jazyka a jejích složek (Podle H. H. Sterna upravil K. Šebesta) (Šebesta, 1996)
- Příloha č. II Přehled jazykových škol poskytujících výuku češtiny pro cizince podle webového vyhledávače www.seznam.cz
- Příloha č. IIIA Ukázka uvedení deklinace tvrdých substantiv v učebnici Mluvíme česky (Lommatzsch, 1990)
- Příloha č. IIIB Ukázka uvedení deklinace přídavných jmen a zájmen tamtéž
- Příloha č. IVA Ukázka prezentace akuzativu v učebnici Czech Basic Course for Beginners (Short, 1998)
- Příloha č. IVB Ukázka prezentace dativu a lokálu tamtéž
- Příloha č. V Prezentace akuzativu v učebnici Čeština pro cizince (Hronková – Turzíková, 2002)
- Příloha č. VI Prezentace akuzativu v Czech Step by Step (Holá, 2000)
- Příloha č. VII Prezentace akuzativu v Communicative Czech (Pintarová-Rešková, 1995)
- Příloha č. VIII Prezentace akuzativu v Tschechisch Kommunikativ (Nekula – Maidlová, 2005)
- Příloha č. IX Přehled českých pádů ve Step by Step (Holá, 2000)
- Příloha č. X Přehledová tabulka deklinace substantiv

PŘÍLOHA Č. 1

Obr. 4: Didaktika jazyka a její složky
(Podle H. H. Sterna, upravil K. Š.)



Model je uspořádán ve třech rovinách: první je **rovina základních věd**. Stern sem řadí, v návaznosti na modely starší, dějiny jazykového vyučování, lingvistiku, komplex věd týkajících se společnosti, zvl. z kulturního a lingvistického hlediska, dále komplex věd psychologických a jako poslední pedagogiku. Doplňujeme k lingvistice teorii komunikace a teorii masové komunikace; dějiny jazykového vyučování přiřazujeme k pedagogickým vědám.

Druhá je rovina zprostředkující mezi základními vědami a vyučovací praxí. Disciplínu, která na této rovině operuje, nazýváme **pedagogická lingvistika** (k volbě termínu a k jiným alternativám viz s. 18 – pozn. 11). Ve shodě se Sternem předpokládáme, že předmětem jejího zájmu jsou čtyři základní tematické okruhy: jazyk (resp. komunikace), učení se jazyku (a žák), vyučování jazyku (a učitel), kontext, v němž vyučování probíhá.

[Internet](#) [Firmy](#) [Mapy](#) [Slovník](#) [Zboží](#)[Seznam](#)

cestina pro cizince

Hledej

Vyhledávám "cestina pro cizince"

Zobrazuji 1 - 20 z 27 nalezených

Zobrazen **Praha** kraj

Hledej "cestina pro cizince" v okrese:

[Praha 1](#) | [Praha 2](#) | [Praha 3](#) | [Praha 4](#) | [Praha 5](#) | [Praha 6](#) | [Praha 7](#) | [Praha 8](#) |[Praha 9](#) | [Praha 10](#) | [Praha 11](#) | [Praha 12](#) | [Praha 13](#) | [Praha 14](#) | [Praha 15](#) |[Praha 16](#) | [Praha 17](#) | [Praha 18](#) | [Praha 19](#) | [Praha 20](#) | [Praha 21](#) | [Praha 22](#)[Zpět na celou ČR](#)

Tečky na mapě zobrazují nalezené firmy. Kliknutím na zvolený region se vám vypíše pouze ty firmy, jejich pobočky a instituce, které v daném regionu působí.

**IGL Praha**Angličtina, němčina a **čeština pro cizince**,
pomaturitní studium, večerní kurzy, firemní kurzy,
individuální výuka francouzštiny.

Praha

[Jazykové školy](#)www.igl.cz**Carolyn Karasek - English in Motion** Angličtina, španělština a **čeština pro cizince**. Překladačství a tlumočnictví.

Praha

[Kurzy anglického jazyka](#)www.englishinmotion.cz/site/englishinmotion/**BRITISH SCHOOL**Výuka jazyků - angličtina, němčina, ruština, **čeština pro cizince**, překlady, prodej učebnic.

Praha

[Kurzy anglického jazyka](#)www.britishschool.cz**Karolina Wencelová** Zajištění firemních i veřejných kurzů široké škály jazyků: angličtina, němčina, francouzština,
španělština, **čeština pro cizince**, řečtina.

Praha

[Jazykové školy](#)www.noisis.cz**TANDEM škola jazyků**Firemní a individuální jazykové kurzy zaměřené na komunikaci ve firmě. Naše nabídka: AJ,
NJ, francouzština, španělština, italština, ruština, **čeština pro cizince**. Obecně a odborně. Letní
intenzivní kurzy. Příprava na pohovor u zahraniční firmy.

Praha

[Jazykové školy](#)[Provozovatelé jazykových kurzů](#)www.tandem.cz**LEXIS - jazyková škola**

LEXIS

Moderní jazykové kurzy pro veřejnost, individuální a skupinové kurzy, angličtina, němčina, ruština, **čeština pro cizince**, španělština, francouzština. Firemní výuka, příprava na FCE, PET, CAE, obchodní angličtina.

Praha

[Jazykové školy](#)

[Kurzy anglického jazyka](#)

www.lexis.cz

AKCENT International House Prague

Jazyková škola, kurzy angličtiny, němčiny, francouzštiny, španělštiny, **čeština pro cizince**. Kurzy firemní, dětské, intenzivní, příprava ke zkouškám TOEFL, FCE, CAE, CPE, BEC, studium pomaturitní, v zahraničí, au-pair, e-learning. On-line vstupní testy.

Praha

[Jazykové školy](#)

[Výuka přes internet](#)

[Provozovatelé jazykových kurzů](#)

www.akcent.cz

Lingua Viva jazyková škola

Patří mezi pražské jazykové školy. Provádíme jazykové kurzy, pomaturitní studium, překlady, angličtina, španělština, němčina, francouzština, čínština, japonština, italština, portugalština, **čeština pro cizince**, Fce, mezinárodní zkoušky, konverzace.

Praha

[Jazykové školy](#)

[Výukové kurzy](#)

www.linguaviva.cz

ERUDIT

Nabídka jazykových kurzů firemních i pro jednotlivce: angličtina, francouzština, němčina, ruština, španělština, **čeština pro cizince**. Kurzy zakončeny mezinárodně uznávanými zkouškami, pomaturitní studium, kurzy pro děti.

Praha

[Jazykové školy](#)

www.erudit.wz.cz

Prague Language Centre

Standardní a individuální kurzy a obchodní výuka ve firmách, pomaturitní studium. Angličtina, němčina, francouzština a **čeština pro cizince**.

Praha

[Jazykové školy specializované na výuku angličtiny](#)

www.plc.cz

Jaroslava Nováková

Poskytujeme kvalitní výuku cizích jazyků (angličtina, němčina, francouzština, španělština, ruština, **čeština pro cizince**), kurzy práce s počítačem a digitální fotografií. Zajišťujeme i odborné překlady, tlumočnictví a firemní kurzy.

Praha

[Počítačové kurzy](#)

www.zs-zenklova.cz/sova/index.html

Hibernia Language Institute

Firemní výuka jazyků: angličtina, němčina, francouzština, španělština, italština, **čeština pro cizince**, jazykové pobyty v zahraničí. Veřejné kurzy: přípravné kurzy na zkoušku FCE a CAE, letní intenzivní kurzy AJ. Překladatelské a tlumočnické služby.

Praha

[Provozovatelé jazykových kurzů](#)

www.hibernia-institute.cz



INPEX LANGUAGE CENTER

Jazyková škola specializovaná na firemní a individuální kurzy. AJ, NJ, RJ, IJ, FJ, španělština, **čeština pro cizince**. Všeobecné jazykové kurzy, Obchodní angličtina, kurzy konverzace, příprava na mezinárodní zkoušky a odborné jazykové kurzy.

Praha

Jazykové školy

www.inpex.cz



Step by Step - jazyková škola

Jazyková škola v centru Prahy nabízející individuální a skupinové jazykové kurzy v prostorách naší školy nebo Vaší firmy: angličtina, němčina, **čeština pro cizince** a jiné. Individuální přístup, profesionální výuka, kvalifikovaní lektori.

Praha

Jazykové školy

Kurzy anglického jazyka

www.stepbystep.cz



Ela - Vista Welcome

Výuka na míru dle profesní specializace - firmy, státní správa, jednotlivci. Příprava na zkoušky. Angličtina, němčina, francouzština, španělština, italština, ruština, portugalština, švédština, finština, nizozemština, arabština, **čeština pro cizince**.

Praha

Jazykové školy

Provozovatelé jazykových kurzů

www.vista-welcome.cz



Linda - Lidová škola světových jazyků

Učebny v Praze na Jižním Městě u stanice metra Háje. Výuka konverzační metodou ve třídách do 10 účastníků i dopoledne. Vyučované jazyky: angličtina, němčina, italština, francouzština, španělština, ruština a **čeština pro cizince**.

Praha

Jazykové školy

www.skola.linda.cz



KOMENIUS CENTRUM

Doučování SŠ, ZŠ, VŠ, příprava k přijímacím zkouškám, přijímací zkoušky nanečisto, doučování odborných předmětů SŠ, VŠ, výuka dyslektiků a dysgrafiků, výuka jazyků, **čeština pro cizince**, tvůrčí psaní, kurzy: kresby a malby, počítače, barmanské kurzy.

Praha

Výukové kurzy

www.komenius-centrum.cz

Factum CZ

Jazyková agentura - provozovatel veřejné Databáze učitelů jazyků a Databáze překladatelů. Kurzy angličtiny, individuální vedení osobním učitelem. **Čeština pro cizince**. Pracovní příležitosti pro učitele a překladatele. Působíme od roku 1999.

Praha

Jazykové školy

www.factumcz.cz



Angličtina ve Spuse - vzdělávací středisko

Výuka angličtiny, letní kurzy pro dospělé i děti, pomaturitní studium, přípravné kurzy na TOEFL, GMAT, FCE, CAE, CPE, BEC. Výuka ve firmách. Kurzy angličtiny. Výuka angličtiny, němčiny, holadštiny a francouzštiny. **Čeština pro cizince**.

Praha

Jazykové školy

Kurzy anglického jazyka

www.spusa.cz/s2/spusa1_content.html

**Anglická jazyková školička KRYŠTOF** 

Anglická školka - angličtina pro děti (předškoláky a školáky): škola hrou, ověřené kvalitní metody výuky, rodilí mluvčí, letní prázdninové tábory, výlety. Jazykové kurzy pro dospělé: kurzy angličtiny, němčiny, španělštiny. **Čeština pro cizince.**

Praha

[Jazykové školy](#)

[Mateřské školy s výukou cizího jazyka](#)

www.kickrystof.cz

Stránka: 1 2 **[Další](#)**

Copyright (c) 1996 - 2005 Seznam.cz, a.s. Všechna práva vyhrazena. All rights reserved. Český lemmatizátor (c) Lingea s.r.o., 1997-2005

Položky označené jako Seznam doporučuje jsou placenou službou.

[Seznam - technická podpora](#)

Christian má tatínka a maminku v Berlíně.
 Máme v Lipsku tetu.
 Pane Nováku. máte vnuka?
 Petr a Pavel mají sestru Janu.



15 Co se často říká

Merken Sie sich einige Wendungen mit dem Verb mít. Lesen Sie laut:

Jak se máš? Wie geht es dir?
 Mám se dobře (špatně). Es geht mir gut (schlecht).
 Ty se máš! Du hast es gut!
 Máš dnes čas? Hast du heute Zeit?
 Nemám čas. Ich habe keine Zeit.

16 Ergänzen Sie Formen des Verbs mít (mündlich und schriftlich):

1. /2. Ps. Sg./ čas? 2. Jak se /2. Ps. Pl./ ? 3. Petr říká: /1. Ps. Sg./ kamaráda Christiana Kleina. 4. Christian /3. Ps. Sg./ bratra. 5. Dnes /1. Ps. Pl./ češtinu. 6. Pavel a Marek /3. Ps. Pl./ dnes němčinu.

... a ještě jeden kamínek

17 Christian je na rok v Praze a zítra navštíví naši rodinu.

Wie für slawische Sprachen typisch gibt es auch im Tschechischen *vollendete* und *unvollendete Verben*. Die Präsensformen haben bei den vollendeten Verben (navštívít, vrátit se) die Bedeutung des Futurs.

telefonovat, telefonuji, ... telefonují, unv. Präsens
 zatelefonovat, zatelefonuji ... zatelefonují v., Futur

18 Die Verben vrátit se und navštívít sind ebenfalls vollendet.

Lesen Sie laut und übersetzen Sie:

1. Eva není doma, vrátí se až večer. 2. Jana říká, že zatelefonuje večer. 3. Christian navštíví zítra naši rodinu.

... a další kamínek



19 Zur Deklination tschechischer Substantive

Im Tschechischen gibt es 7 Fälle: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ, Vokativ, Präpositiv und Instrumental.

Wie im Deutschen und Russischen unterscheidet man 3 Genera: das Maskulinum, das Femininum und das Neutrum. Das Maskulinum gliedert sich zusätzlich nach dem Kriterium belebt bzw. unbelebt.

20 Pan Novák je se ženou na hradě u města

Deklination harter Substantive im Singular

	Maskulinum		Neutrum	Femininum
	belebt	unbelebt		
Nom.	pán	hrad	město	žena
Gen.	páně	hradu, lesa*	města	ženy
Dat.	pánu, pánovi	hradu	městu	ženě
Akk.	pána	hrad	město	ženu
Vok.	pane, hochu!	-	-	ženo!
Präp.	o pánu, pánovi	o hradě, vlaku**	o městě, středisku***	o ženě
Inst.	pánem	hradem	městem	ženou

* les = Wald

** vlak = Zug

*** středisko = Zentrum



Zapište si za uši

Bemerkungen zur Deklination

21 In der Flexion tritt vor den Vokalen *i, í, e* der Konsonantenwechsel auf. Bei Feminina im Dativ und Präpositiv, bei Maskulina und Neutra im Präpositiv kommt es zu folgendem Konsonantenwechsel:

PRILIOHA 2. III A



Zapište si za uši:

- 7 Bei der Bildung des I-Partizips kommt es manchmal zu Lautveränderungen unterschiedlicher Art:

nést	nesl, -a, -o	jít	šel, šla, šlo
žít	žil, -a, -o	moci	mohl, -a, -o
chtít	chtěl, -a, -o	řici	řekl, -a, -o
mít	měl, -a, -o	zapomenout	zapomněl, -a, -o

Die Präsensformen des Hilfsverbs být stehen im Satz immer an zweiter Satzgliedstelle und das Reflexivpronomen se bzw. si schließt sich den Präsensformen unmittelbar an. In der 2. Person Singular verschmelzen sogar beide miteinander.

Něco jsem se učila ve škole.

Učila ses ve škole dobře?

Koupila jsem si včera knihu o Československu.

Koupila sis včera knihu o Československu?

Bei der höflichen Anrede einer einzelnen Person wird das Hilfsverb in der 2. Person Plural gebraucht. Das I-Partizip stimmt dagegen im Genus und Numerus mit dem Subjekt überein, z. B.:

S kým jste mluvil, pane Horáku?

S kým jste mluvila, paní Horáková?

- 8 Übertragen Sie folgende Sätze ins Präteritum:

Eva bydlí v Praze. Petr navštíví Prahu. Christian jede do hotelu. Alena nese kávu. Podepíšeš to? Učíš se česky? Jdeš na metro? Víťame Christiana u nás doma. Tatínek se vrátí večer. Musíš si ještě koupit jízdenku? Chceme se podívat na jeho pokoj. Můžeš mu pomoci. Máte čas? Řekneš jí to? Nezapomenu jim to říci. Paní Horáková, jedete do Berlína? Máte klíč od pokoje, pane Kleine? Evo a Petře, vrátíte tu knihu?

- 9 Opakování je matka moudrosti

Bilden Sie möglichst viele Sätze!

já, ty	rozumět	babička, kamarádka, kniha,
on, ona	psát (dopis)	matka, matematika, objednávka,

my, vy	jet k	sestra, učitelka, prodavačka,
oni, ony	mluvit o	podlaha, Praha, jízdenka,
to	patřit	dědeček, otec, Pavel, tatínek,
matka, tatínek	pomoci	

Was müssen Sie beachten, wenn Sie die aufgeführten Substantive in den Dativ bzw. Präpositiv setzen?

... a ještě jeden tvrdý oříšek



- 10 Jana mi půjčila několik zajímavých knížek o hradech a zámcích v Československu.

Deklination harter Substantive im Plural

	Maskulinum		Neutrum	Femininum
	belebt	unbelebt		
N.	páni, hoši, žáci	hrady, zámky	města	ženy
G.	pánů	hradů	měst, středisek	žen, učitelek
D.	pánům	hradům	městům	ženám
A.	pány, hochy, žáky	hrady	města	ženy
V.	= Nom.	= Nom.	= Nom.	= Nom.
P.	pánech, hoších, žácích	hradech, zámcích	městech, střediskách	ženách
I.	pány	hrady	městy	ženami

- 11 Zapište si za uši:

Znám také několik středisek zimních a letních sportů.

Einschub -e

Bei zahlreichen Neutra und Feminina, die eine Konsonantengruppe im Stamm- auslaut haben, wird im Genitiv Plural ein -e eingeschoben.

křeslo	křesla	křesel
okno	okna	oken
polička	poličky	poliček
koupelna	koupelny	koupelen
matka	matky	matek
prodavačka	prodavačky	prodavaček

Kámen úrazu,
ale zase:
s chutí
do toho a
půl je hotovo

2 Ta naše písnička česká, ta je tak hezká, tak hezká . . .

Deklination der Adjektive und der Pronomen im Singular

		Maskulinum und Neutrum					
		m.	n.	m.	n.	m.	n.
N.	mladý, mladé	jarní, jarní	můj, moje	naš, naše	on, ono	ten, to	
G.	mladého	jarního	mého	našeho	jeho	toho	
D.	mladému	jarnímu	mému	našemu	jemu	tomu	
A.		Mask. belebt G., sonst N.					jehol je
V.		wie N.					ho
P.	mladém	jarním	mém	našem	o něm	tom	
I.	mladým	jarním	mým	naším	jím	tím	

		Femininum					
		m.	n.	m.	n.	m.	n.
N.	mladá	moje	ta	jarní	naše	ona	
G.	mladé	mé	té	jarní	naši	jí	
D.	mladé	mé	té	jarní	naši	jí	
A.	mladou	mou	tu	jarní	naši	jí	
V.		wie N.					
P.	mladé	mé	té	jarní	naši	o ní	
I.	mladou	mou	tou	jarní	naši	jí	

Die Possessivpronomen tvůj und váš werden wie můj und náš dekliniert.

3 Zapište si za uši!

Im Tschechischen gibt es harte (z. B. *mladý, mladá, mladé*) und weiche Adjektive (z. B. *jarní, jarní, jarní*). Das Adjektiv steht beim Substantiv entweder als Attribut (in der Regel vor dem Substantiv) oder als Teil des nominalen Prädikats.

Christian má útulný pokoj.

Pokoj je útulný.

In beiden Fällen kongruiert das Adjektiv mit dem Substantiv

– im Genus und Numerus:

– im Genus, Numerus und Kasus

Skříň je velká.

Je tu velká skříň.

Pokoj není velký.

Má malý pokoj.

Křeslo je pohodlné.

U psacího stolu je pohodlné křeslo.

Nach Präpositionen erhalten die Formen der Pronomen *on, ona, ono* ein *n-* statt *j-* im Anlaut:

Mluvíme o něm.

Mluvíme s ní.

Jde k němu.

Vrátil se bez něho.

Für den Gebrauch der kurzen Formen der Personalpronomen *on, ono* (*ho, mu*) gelten gleiche Regeln wie beim Personalpronomen *já, ty* (Lektion 3).

Lesen Sie laut und begründen Sie den Gebrauch der jeweiligen Formen des Personalpronomens:

ke mně, k němu, u tebe

Říkám to hlavně jemu.

Jemu to říkám.

Říkám mu to.

4 Lesen Sie laut und gestalten Sie anschließend ein ähnliches Gespräch mit Ihrem Mitschüler:

Petr telefonuje Christianovi:

P.: Jak se ti líbí tvůj pokoj, Christiane?

Ch.: Moc se mi líbí, je teplý a světlý. A také je útulný. Na okně je bílá záclona, na podlaze červený koberec. Je u něho koupelna, to je pohodlné.

P.: Co v něm všechno máš?

Ch.: Mám v něm skříň na šaty, stůl, židli, psací stůl, postel, poličku na knihy. Mám v něm všechno, co potřebuji.

5 Bilden Sie die richtigen Formen des Adjektivs!

1. Bydlím ve (velký) hotelu. 2. Christian si přeje (světlý a útulný) pokoj. 3. V pokoji má (pohodlný) postel. 4. Vedle postele je (velký) skříň na šaty. 5. Na (červený) koberec je (psací) stůl s (pohodlný) křeslem. 6. V koupelně má (teplý a studený) vodu. 7. Tam je také (velký) umývadlo. 8. Nad umývadlem je (kulatý) zrcadlo s (malý) poličkou. 9. Co je ve (velký) skříni? 10. Na (psací) stole má Christian ještě (stolní) lampu.

6 Ergänzen Sie die Formen des Personalpronomens on:

1. Děkujeme . . . za pěkné přivítání. 2. Víťáme . . . v Praze. 3. Je k . . . velmi hodný. 4. Petr s . . . pojedje do hotelu. 5. Petře, pomůžeš . . . vyplnit ten formulář? 6. Christian . . . telefonuje. 7. Mám s . . . bydlit v tvém pokoji. 8. Petr . . . navštívit. 9. Nesu . . . od . . . knihu. 10. Přeji . . . hezký pobyt. 11. Honza . . . ukáže Prahu. 12. Navštívím . . . v Praze. 13. Mluví s . . . o . . . 14. Nerozumím . . .

PŘÍLOHA č. III B

12 Lesen Sie laut und bestimmen Sie die Formen der Substantive!

1. Jezdíme v létě do Tater a do Beskyd. 2. Kolik českých řek znáš? 3. Znáš už také několik středisek letních a zimních sportů? 4. Nejvyšší hory v Československu jsou Vysoké Tatry. 5. Nejznámější řeky jsou Labe, Vltava, Dunaj a Váh. 6. Kolik křesel má Christian v pokoji? 7. Je tam několik velkých oken? 8. Mám pět poliček na knihy. 9. Vidí nám do oken. 10. Knihy jsou na policičkách.

13 Übersetzen Sie und bilden Sie die Formen des Nom. Sg. der kursiv gedruckten Wörter!

N.	V Československu žijí Nejvyšší hory jsou Největší	Češi a Slovinci. Vysoké Tatry. města jsou Praha, Bratislava a Brno.
G.	V Československu je mnoho Jedeme do	hradů a zámků, zajímavých měst, zimních a letních středisek, řek a hor. Tater.
D.	Šli jsme také k Píšeme našim Pomáháme našim	pramenům Labe. kamarádům. kamarádkám.
A.	Ty máš tři Ne, mám dva Znáte ta	sestry, Jano? bratry, Aleno! města?
P.	Mám knihy o Mluvíme o našich A my mluvíme o našich Víte něco o zimních Jsem rád v malých	hradech a zámcích. zácích. učitelkách. střediskách v Československu? městech v horách.
I.	Pojedete s	žáky do Beskyd? S učitelkami češtiny mluvíme česky.

... a ještě
jeden
kamínek



14 Znáám také několik středisek zimních a letních sportů.

Deklination der Adjektive und Pronomen im Plural

	m. b.	m. u. f., n.	m. b.	m. u., f., n.	m. b.	m. u. f. n.	m. b.	m. u., f. n.
N.	mladí	mladé	mladá	moji	moje	tí	ty	ta oni ony ona
		jarní		naši	naše			
G.		mladých		mých		těch		jich (z) nich
		jarních		našich				
D.		mladým		mým		těm		jím (k) nim
		jarním		našim				
A.	mladé		mladá	moje		ty		je
		jarní		naše				
P.		mladých		mých		těch		(o) nich
		jarních		našich				
I.		mladými		mými		těmi		jimi (s) nimi
		jarními		našími				

Die Possessivpronomen *tvoji* und *vaši* werden wie *moji* und *naši* dekliniert.

15 Ergänzen Sie:

1. Napsali (oni) z Prahy. 2. Mluvíme s (český) kamarády a kamarádkami. 3. Gerlachův štít je ve (Vysoký) Tatrách. 4. Několik (známý) řek tvoří přirozenou hranici. 5. (Vysoký) Tatry jsou na Slovensku. 6. Petr mi psal z (Vysoký) Tater. 7. Navštívili jsme (zajímavý) místa, (krásný) hrady a zámky. 8. Víš něco o (naše) velká) města? 10. Z (ty) tvoje) nové) knihy jsem toho o Československu hodně poznal.

... a ještě
nedáme
pokoj



V Tatrách žijí medvědi

16 Konjugation einiger wichtiger Verben des II. Konjugationstyps. Zum II. Konju-

máme něco vzít <i>should we take something</i>	rozhodně <i>definitely</i>
mít (here auxiliary verb denoting <i>should</i>)	bačkory (f pl) <i>slippers</i>
vzít (vezme) <i>to take</i>	krásný <i>beautiful</i>
bomboniera <i>box of chocolates</i>	pojd' te dál <i>come in</i>
kytice (f) <i>bunch of flowers</i>	děkuju pěkně <i>thank you very much</i>
snad <i>perhaps</i>	pěkně <i>nicely</i>
nápad (sudden) <i>idea</i>	domluvit se <i>make oneself understood, come to an agreement</i>
nemusíte se zouvat <i>you needn't take your shoes off</i>	večeříme až v sedm <i>we don't eat until seven</i>
muset (or musít) (-i) <i>must, have to</i>	večeřet (-i) <i>have dinner (i.e. evening meal, remember večer evening)</i>
nemuset <i>need not, not have to</i>	až <i>not until, as late as</i>
zouvat se <i>remove one's shoes</i>	v sedm <i>at seven</i>
zouvat <i>remove (of footwear)</i>	
sice (see Note 11)	
my so sice zouváme, ale návštěvy nemusí <i>while we do change our shoes, visitors needn't</i>	



Poznámky

8 Can, may, must, should, mustn't, needn't

Modal verbs are those verbs which add a dimension beyond the statement of a fact or a question about a fact; these added dimensions are chiefly to do with necessity, possibility, desirability and so on, and are expressed in English by such verbs as *can, may, must, need not, ought, should*, and some others. You have previously met *mocet (can)* and *smět (may)*; *chtít (to want)* is sometimes included in the same general group. Not only *mocet* (Unit 2, Note 16), but also *smět* and *chtít* have certain peculiarities in their various forms, but since they are extremely common the deviant forms must be mastered.

	<i>mocet (can)</i>	<i>smět (may)</i>	<i>chtít (want)</i>
<i>I</i>	můžu (mohu)	smím	chci
<i>you (sg)</i>	můžeš	smíš	chceš
<i>he/she</i>	může	smí	chce
<i>we</i>	můžeme	smíme	chceme
<i>you (pl)</i>	můžete	smíte	chcete
<i>they</i>	můžou (mohou)	smějí	chtějí

Another common pair are *muset* (alternatively *musít*) (*must, have to*) and *mít* (*should, be supposed/expected to*) – most definitely not 'have to', even though it looks like the ordinary *mít have*, denoting possession. Compare the sentences:

Musím být doma v sedm.	<i>I have to (must) be home at seven (otherwise I'll be in trouble).</i>
Mám být doma v sedm.	<i>I'm supposed to be at home at seven (that's what I promised). or I should be home at seven (that's when the train should get me there).</i>

An important factor about some of these modal verbs is their behaviour with negation; it is the modal itself which is negated in such oppositions as:

Musí být doma v sedm.	<i>He must (has to) be at home at seven.</i>
-----------------------	--

but

Nemusí být doma v sedm.	<i>He needn't (doesn't have to) be at home at seven.</i>
-------------------------	--

and

Smí tady být ráno.	<i>He may (is permitted to) be here in the morning(s).</i>
--------------------	--

but

Nesmí tady být ráno.	<i>He must not (is not permitted to) be here in the morning(s).</i>
----------------------	---

and

Může tady být ráno.	<i>He may be here in the morning. (i.e. it is possible or permissible)</i>
---------------------	--

but

Nemůže tady být ráno.	<i>He cannot be here in the morning. (i.e. it is impossible; also meaning he is not allowed)</i>
-----------------------	--

At the end of this Poznámky section there is a vocabulary which gives fuller forms of the new words you meet in the examples.

9 Expressing the object (accusative case)

You have already met the nominative (see Unit 1, Note 11), vocative

(see Unit 3, Note 6) and locative (see Unit 1, Note 11 and Unit 3 Note 11) cases. Here is the accusative case. Its main function is to express the person or thing to whom or to which an action is done – this is called the direct object. Thus in:

Vidím auto/stůl/ženu/Marii. I (can) see the
car/table/woman/Mary.

the expressions **auto**, **stůl**, **ženu** and **Marii** are in the accusative.

(a) The good news is that several types of nouns are unchanged in the accusative: all neuters (**auto**, **nádraží**), all 'inanimate' masculines – those which do not refer to people or animals (**stůl**, **večer**), and those feminines that end in a consonant (**kuchyň**; **noc**, **domácnost**).

(b) Other types of feminine noun undergo a change:

- 'hard' feminine nouns drop the final -a and replace it by -u:
Praha becomes **Prahu**: **Petra zná dobře Prahu** (*Peter knows Prague well*).

- 'soft' feminine nouns drop the final -e and replace it by -i:
Anglie becomes **Anglii**: **Ivan miluje Anglii** (*Ivan loves England*).
In the dialogue the words **bonboniéru** and **kytici** are feminine accusatives, direct objects of the verb *to take* understood from the previous utterance.

(c) 'Hard' masculine nouns denoting male beings and living creatures ('masculine animate nouns') add, in the accusative, the ending -a **Petr má syna/psa** (*Peter has a son/a dog*) (from **pes**, which loses the -e-); 'soft' masculine animate nouns add -ě/e (subject to the spelling rules):

Neznám bankéře. I don't know a banker.
Má koně. He has a horse. (from **kůň** –
note also the alternation
ů/o in **kůň**)

Many masculine nouns end in -ek or -ec, which, like **pes** above, contain a 'fleeting -e-', lost when the accusative case ending is added.

potomek/potomka descendant, offspring
chlapec/chlapce boy

Masculine animate nouns that end in -e in the nominative remain unchanged in the accusative:

Nemáme průvodce. We have no guide.

The distinction between animate and inanimate, or between 'living' and 'non-living', is a crucial sub-division within the masculine gender only.

To summarise the main accusative endings of nouns:

	Nominative	Accusative
Masculine 'hard' inanimate	dům	dům
Masculine 'soft' inanimate	koberec	koberec
Masculine 'hard' animate	pán	pána
Masculine 'soft' animate	muž	muže
	průvodce	průvodce
Feminine 'hard'	žena	ženu
Feminine 'soft'	práce	práci
Other feminine types	kuchyň	kuchyň
	domácnost	domácnost
Neuter 'hard'	letadlo	letadlo
Neuter 'soft'	moře	moře
Neuter ending in -i	zeří	zeří

Some nouns will have to be learned as 'soft' in their behaviour despite their final consonant. These will be marked when necessary. Those whose stem ends in *l* are common, such as feminine **židle** (*chair*) (where the nominative ending -e gives a hint) and masculine animate **učitel** (*teacher*) – accusative **učitele**.

10 Place versus motion

You may have noticed the use of different prepositions, and with them different cases, in phrases expressing place as opposed to motion, such as **u nás** (**nás** happens to be genitive) *at our house* and **k nám** (**nám** is dative) *to our house*. The same type of opposition may also be expressed by different forms of related adverbs, such as **doma** (*at home*) and **domů** (*home(wards)*). The full pattern of place/motion oppositions will have to be developed gradually. Meanwhile, another type is the opposition between different cases after one and the same preposition, as happens with **na**. Compare for example:

(být) na návštěvě (někde) (be) on a visit (somewhere)
(jít) na návštěvu (někam) (go) on a visit ('to' somewhere)

CZECH

To say *that* of something further away, or directly contrasted to *this*, put **tam-** in front of the forms of **ten**:

Tenhle kufr je jeho, *This case is his, mine's that one.*
můj je tamten.

Here is a summary table for nominative and accusative of **ten** and adjectives.

	Masculine inanimate	Masculine animate	Feminine	Neuter
Nominative	ten nový dům	ten nový pacient	ta nová taška	to nové auto
Accusative	ten nový dům	toho nového pacienta	tu novou tašku	to nové auto
Nominative	ten cizí kufr	ten cizí pacient	ta cizí taška	to cizí auto
Accusative	ten cizí kufr	toho cizího pacienta	tu cizí tašku	to cizí auto

(See page 54 for an explanation of inanimate and animate nouns).

hodný <i>kind</i>	sirka <i>match</i>
nový <i>new</i>	byznysmen <i>businessman</i>
samouk <i>self-taught person</i>	pacient <i>patient</i>

Cvičení

- Looking back at the dialogue on page 60 say whether these are *true* (Ano, je to pravda) or *false* (Ne, není to pravda).
 - Je pravda, že pan Novák má knihkupectví?
 - Je pravda, že pan Smith ví, kde je?
 - Je pravda, že na rohu je benzínová pumpa?
 - Je pravda, že pan Smith nemá mapu?
 - Je pravda, že pan Smith je slepý?
 - Je pravda, že pan Smith nemluví česky?
 - Je pravda, že pan Novák je dobrý byznysmen?
- Attempt true statements for those sentences where you answered **Ne, není to pravda.**
- In the following sentences, which form in brackets is correct?
 - Ivan má (pravda/pravdu).

IS THERE A BOOKSHOP NEAR HERE?

- Pan Smith nevidí (benzínová pumpa/benzínovou pumpu).
- Paní Navrátilová vítá (pana Čermáka a paní Čermákovou/pan Čermák a paní Čermáková).
- Spěchám tam na (ta pošta/tu poštu).
- Neznáme (ten starý cizinec/toho starého cizince).

4 Complete your part of this conversation:

You *Excuse me, I need help.*
 Čech *Ano?*
 You *Do you happen to know where the Hotel Forum is?*
 Čech *Mm, Forum je odsud daleko.*
 You *How far exactly?*
 Čech *Dva kilometry.*
 You *That's not far – I haven't got a suitcase.*

Rozhovor 2

The Smiths have just rung the Navrátils' door bell again and Mr Navrátil has opened the door.

Smith Dobrý večer, Zdeňku, tak jsme zase tady.
 Navrátil Dobrý večer, Alane, vítám vás. Pojďte dál. Dobrý večer, paní Smithová.
 Mrs Smith Dobrý večer. Už se těším, že si sednu. Máme za sebou dlouhý den.
 Smith Ano, je to tak. Mám rád Prahu, ale někdy mě hodně unavuje.
 Navrátil Tak pojďte, pojďte – ne, nezouvejte se. Manželka se na vás těší.
 Mrs Smith Já se také těším. Velmi ráda poslouchám její historky o rodině.
 Navrátil To nerad slyším, to určitě znamená nějakou kritiku na můj účet!
 Mrs Smith Kdepak! Vás jenom chválí... většinou. Má vás ráda.
 While they're still chatting Mrs Navrátil comes towards them.
 Navratilová Dobrý večer, Heleno. Dobrý večer, pane Smith. Co tady

Poznámky

1 The person to whom you give/say something

Czech dávat, like English *to give* will normally be followed by two expressions, one denoting the thing given (direct object), and one denoting the recipient (indirect object). The direct object is what you have met so far, after numerous verbs, and it has been expressed in Czech by the accusative case. The indirect object is expressed by the dative case. The phrases below are given in the standard Czech manner using někomu (dative of někdo) to represent the recipient (or beneficiary) slot, and něco, to denote the direct object. (Other new words appearing in this section are in Slova navíc on p. 141.

kupovat někomu něco	buy something for someone
nabízet někomu něco	offer somebody something
vydávat někomu něco	issue something to someone
doporučovat někomu něco	recommend something to someone
shánět někomu něco	try to get something for someone
přepsat někomu něco	rewrite something for someone
zalévat někomu kytky	water the flowers for someone

Notice how the 'beneficiary' in English may be introduced by *to*, *for* or indeed nothing at all. A beneficiary may be expressed even if the other chunk connected with the verb is not just a direct object in the accusative:

starat se někomu o něco	to look after something for someone
-------------------------	--

An indirect object also accompanies verbs meaning *tell* or *say*:

říkat někomu něco	to tell someone something
-------------------	---------------------------

which includes doporučovat (*to recommend*) above and such verbs of speaking as navrhopvat (*to suggest*).

2 Forms of the dative case

Most nouns have dative case endings similar to the locative case endings already learned (see Unit 3, Note 11 and Unit 7, Note 2), including any changes to final consonants, as in *salámáři* (for *salámáři*).

Locative

Mluví o Petrovi. *He's talking about Peter.*
(masculine animate)

Dative

Dává knihu Petrovi. *He's giving the book to Peter.*

With compound masculine animate expressions the rule about the two endings *-u* and *-ovi* in the locative (Unit 7, Note 2) also applies in the dative:

Dává knihu profesoru Novákovi. *He's giving the book to Prof. Novák.*

Locative

Mluví o ženě. *He's talking about his wife. (feminine)*

Dative

Kupuje dárek ženě. *He's buying a present for his wife.*

Locative

Mluví o muži. *She's talking about her husband.*
(masculine 'soft')

Dative

Posílá dopis muži. *She's sending a letter to her husband.*

Locative

Mluví o pomocnici. *He's talking about his assistant.*
(feminine 'soft')

Dative

Dává pomocnici volno. *He's giving his assistant time off.*

The dative of several classes of words denoting things or abstracts (masculine inanimates, neuters, *i*-declensions) are not given in this section) – they cannot function as beneficiaries.

3 Prepositions: dative case

The dative case must be used with certain prepositions. Here are the most common.

k (or *ke* before another *k*- and some groups of consonants) *to* (with people), *towards*, *up to* (with people or things), and some idiomatic uses:

Šel ke stolu.	<i>He went towards the table.</i>
Běžel k řezníkovi.	<i>He ran to the butcher's.</i>

PŘÍLOHA Č. IV B

proti *against, opposite*

Pavel hlasoval proti návrhu. *Paul voted against the motion.*
Dům stojí proti kostelu. *The house stands opposite a church.*

kvůli *for the sake of, because of*

Dělala to kvůli rodině. *She did it for the family's sake.*
Zavírá okno kvůli větru. *She shuts the window because of the wind.*

díky *thanks to*

Díky jeho péči pes žije. *Thanks to his care the dog is alive.*

So now you can tell that the dative of 'hard' masculine inanimate nouns end in -u (e.g. **návrhu**, **větru**, **kostelu**), as does that of 'hard' neuters (**jídla**).

Most 'soft' nouns of any gender end in -i in the dative (that is, like their locatives), e.g. the feminines **pomocnici**, **péči**; masculine **muži**; neuter **srdci** (*heart*). The same ending applies to i-declension nouns, e.g. **kvůli drobnosti** (*because of a trifle*) and, as an exception, to **dcera** (*daughter*) (**dceři** not 'dceře'). Neuters ending in -í, and the feminine **paní**, are unchanged in the dative, e.g. **šel k nádraží** (*he walked towards the station*). 'Soft' masculine animate nouns that are proper names take -ovi, e.g. **Dává to Milošovi** (*He's giving it to Miloš*).

4 Individual verbs: dative case

A few verbs have to be followed by the dative case. They include: **pomáhat** (*to help*), **věřit** (*to believe*), **rozumět** (*to understand*), **důvěřovat** (*to trust*), **radit** (*to advise*), **vyhýbat se** (*to avoid*):

Pomáhá mu kupovat dárky. *He helps him to buy presents.*
Nerozuměl té větě. *He didn't understand that sentence.*

Petr tomu nebude věřit. *Peter won't believe that.*
Nedůvěřujeme svému instinktu. *We don't trust our instinct.*
Radí našemu sousedovi. *He's advising our neighbour.*
Vyhýbáme se velkým městům. *We avoid large cities.*

5 Pronouns/adjectives: dative forms

You have already seen (ně)komu from (ně)kdo. Ten, ta, to have the

Similarly **náš** and **váš** have **našemu** (m), **naší** (f), **našemu** (n) while **co**, **něco** and **nic** have **čemu**, **něčemu** and **ničemu**. 'Hard' adjectives, and **můj**, **tvůj**, **svůj**, have -ému, -é, -ému, and 'soft' adjectives have -ímu, -í, -ímu.

kvůli tomu našemu velkému *because of that first big*
prvnímu problému/autu *problem / car of ours*

or

díky té vaší první velké *thanks to that first great*
laskavosti *kindness of yours*

(Notice the relative position in the sequence of 'that' and 'our' or 'your' in the whole phrase.)

6 Dative plural

	Nominative singular	Dative singular	Dative plural
Masculine animate 'hard'	student	studentovi	studentům
Masculine animate 'soft'	muž	muži	mužům
Masculine ending in -a	kolega	kolegovi	kolegům
Masculine inanimate 'hard'	stůl	stolu	stolům
Masculine inanimate 'soft'	klíč	klíči	klíčům
Neuter 'hard'	okno	oknu	oknům
Neuter 'soft'	srdce	srdci	srdcím
Feminine 'hard'	žena	ženě	ženám
Feminine 'soft'	kuchyně	kuchyni	kuchyním
i-declension	věc	věci	věcem
Neuters in -í	nádraží	nádraží	nádražím
náš, váš	náš naše naše	našemu naší našemu	naším
ten	ten ta to	tomu té tomu	těm
'Hard' adjective	velký velká velké	velkému velké velkému	velkým
'Soft' adjective	cizí cizí cizí	cizímu cizí cizímu	cizím

The great thing about the dative plural is that it always ends in -m, though the vowel before it may vary. The table on the previous page summarises what has gone before, but adds the plurals.

7 Other datives

For the time being just note the plural dative pronoun forms **vám** and **nám** (*to/for you and us*). The forms **mi** (*to/for me*) and **mu** (*to/for him*), met occasionally in earlier units and in some of the examples above, are also dative. In the dialogue there is the form **tolika**, from **tolik** (*so many*); the other expressions in the same family, e.g. **mnoho** (*many*), **několik** (*several*), **kolik** (*how many*) also attract -a in the dative, singular or plural. **Málo** (*little, few*) remains unchanged.

8 If-clauses

The word **jestli** (or **jestliže**) introduces ordinary *if*-clauses. Referring to the future you may also use **když** or **pokud**:

Jestli/Když/Pokud budete mít čas,... *If you (will) have time...*

Jestli is also useful to express the *if* that introduces the indirect version of 'yes-no' questions:

Direct question: Je na dovolené? *Is he on holiday?*

Indirect question: Nevím, jestli je na dovolené. *I don't know if/whether he is on holiday.*

9 Lidé

Lidé (*people*) is the plural of **člověk** (*man, person, one*). It is the only masculine *i*-declension noun, hence its dative **lidem** in the dialogue. Its other peculiarity is to have -é as the nominative plural ending: **slušní lidé** (*decent people*).

10 Times

Adding the little word **krát** to a numeral expresses **kolikrát?** (*how many times?*) something happens, e.g. **dvakrát** (*twice*), **tříkrát** (*three times*). Writing it separately, then following it with another numeral gives the multiplication sense: **dva krát sedm je čtrnáct** (2×7 is 14), **a krát b je c** ($a \times b = c$).

Slova navíc

nabízet (-í, 3rd pl. -ejí) to offer	kostel (gen. -a) church
vydávat to issue, to publish	zavírat to close, to shut
dárek (dárku) present	vítr (gen. větru) wind
posílat to send	péče (f) care
pomocnice (f) assistant	věřit (+ dat.) to believe
volno time off	důvěřovat (+ dat.) to trust
řezník butcher	radit (+ dat.) to advise
jídlo food, dish, meal	vyhýbat se (+ dat.) to avoid
hlasovat to vote	když (+ future) if
návrh suggestion, proposal, motion	slušný decent

Cvičení

- Find all the dative forms in the dialogue and try to explain their function.
- Use the reference table on page 139 and Notes 7 and 9 to supply appropriate forms for the words in brackets:
 - Petr a Jarmila nerozumějí (cizinci).
 - Půjdeme k (Věra) na večeři.
 - Kvůli (vy) jsme ještě nevečeřeli.
 - Starali jsme se (sousedé) o kytky.
 - Doporučujeme (sví studenti) měsíční pobyt v Praze.
 - Kupuje (sekretářka) suvenýr z cesty.
 - (Naši lidé) budou vydávat pasy zítra.
 - Proti (hotel) a proti (nádraží) jsou nové obchody.
 - Díky (krásné počasí) hrajeme dnes venku.
 - Dáváme (studentky) málo cvičení.
 - As a supplementary exercise, translate the resulting sentences to make doubly sure you understand them.

PŘÍLOHA Č. V

Forma akuzativu singuláru

1. Femininum (F)

žena, studentka, podlaha, kniha,
lampa, ...-a
ta, jedna

židle, tabule, učebnice,
konzultace, ...-e

hezká, světlá, červená, nová,
žlutá, ...-á

místnost, skříň, ...sohláska
moderní, první, ...-í

Vidím ...

ženu, studentku, podlahu, knihu,
lampu, ...-u
tu, jednu

-a → -u

židli, tabuli, učebnici,
konzultaci, ...-i

-e → -i

hezkou, světlou, červenou, novou,
žlutou

-á → -ou

- místnost, skříň
- moderní, první

} **akuz.**
= **nom.**

2. Maskulinum neživotné (Mn) a neutrum (N)

Akuzativ singuláru = nominativ singuláru. Je tedy:

To je

Vidím

Mn hnědý stůl, velký pokoj, ten sešit, jeden slovník,
moderní obraz

N černé pero, velké moře, moderní rádio,
jedno náměstí, to okno

POZOR! židle (F -e)
Vidím židli.

× místnost, skříň (F - *sohláska*)
ALE: Vidím místnost, skříň.

židle (F)
Vidím židli.

× moře (N)
ALE: Vidím moře.

Koho vidíš?

Vidím ženu, studentku, Alenu,
paní vrátnou - *substantivum životné*

Co vidíš?

Vidím sešit, pokoj, knihu, učebnici,
skříň, město - *substantivum neživotné*

Cvič.

žena
-
ta stu
kavár
mlad
kance

PAM
a gen

Cvič.

stůl -
žlutá
světla
mode

B Petr

(Záji

Mám
Máš

Má s

Mám
Máte

Mají

Je tai

Nominativ singuláru

můj sešit,	má tužka,	mé pero
tvůj sešit,	tvá tužka,	tvé pero
jeho sešit,	jeho tužka,	jeho pero
její sešit,	její tužka,	její pero
naš pokoj,	naše lampa,	naše okno
váš pokoj,	vaše lampa,	vaše okno
jejich pokoj,	jejich lampa,	jejich okno

M	F	N
můj	má	mé
tvůj	tvá	tvé
jeho její		
naš	naše	
váš	vaše	
jejich		
Čr?		

Akuzativ singuláru

<i>Mn + N:</i>	<i>akuzativ singuláru = nominativ singuláru</i>												
<i>F</i>	<table border="0"> <tr> <td> <table border="0"> <tr> <td> <table border="0"> <tr> <td> <table border="0"> <tr> <td>má, tvá</td> <td>→</td> <td><u>mou, tvou</u></td> </tr> <tr> <td>naše, vaše</td> <td>→</td> <td><u>naši, vaši</u></td> </tr> <tr> <td>jeho, její, jejich</td> <td>=</td> <td>jeho, její, jejich</td> </tr> </table> </td> </tr> </table> </td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	<table border="0"> <tr> <td> <table border="0"> <tr> <td> <table border="0"> <tr> <td>má, tvá</td> <td>→</td> <td><u>mou, tvou</u></td> </tr> <tr> <td>naše, vaše</td> <td>→</td> <td><u>naši, vaši</u></td> </tr> <tr> <td>jeho, její, jejich</td> <td>=</td> <td>jeho, její, jejich</td> </tr> </table> </td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	<table border="0"> <tr> <td> <table border="0"> <tr> <td>má, tvá</td> <td>→</td> <td><u>mou, tvou</u></td> </tr> <tr> <td>naše, vaše</td> <td>→</td> <td><u>naši, vaši</u></td> </tr> <tr> <td>jeho, její, jejich</td> <td>=</td> <td>jeho, její, jejich</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	<table border="0"> <tr> <td>má, tvá</td> <td>→</td> <td><u>mou, tvou</u></td> </tr> <tr> <td>naše, vaše</td> <td>→</td> <td><u>naši, vaši</u></td> </tr> <tr> <td>jeho, její, jejich</td> <td>=</td> <td>jeho, její, jejich</td> </tr> </table>	má, tvá	→	<u>mou, tvou</u>	naše, vaše	→	<u>naši, vaši</u>	jeho, její, jejich	=	jeho, její, jejich
<table border="0"> <tr> <td> <table border="0"> <tr> <td> <table border="0"> <tr> <td>má, tvá</td> <td>→</td> <td><u>mou, tvou</u></td> </tr> <tr> <td>naše, vaše</td> <td>→</td> <td><u>naši, vaši</u></td> </tr> <tr> <td>jeho, její, jejich</td> <td>=</td> <td>jeho, její, jejich</td> </tr> </table> </td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	<table border="0"> <tr> <td> <table border="0"> <tr> <td>má, tvá</td> <td>→</td> <td><u>mou, tvou</u></td> </tr> <tr> <td>naše, vaše</td> <td>→</td> <td><u>naši, vaši</u></td> </tr> <tr> <td>jeho, její, jejich</td> <td>=</td> <td>jeho, její, jejich</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	<table border="0"> <tr> <td>má, tvá</td> <td>→</td> <td><u>mou, tvou</u></td> </tr> <tr> <td>naše, vaše</td> <td>→</td> <td><u>naši, vaši</u></td> </tr> <tr> <td>jeho, její, jejich</td> <td>=</td> <td>jeho, její, jejich</td> </tr> </table>	má, tvá	→	<u>mou, tvou</u>	naše, vaše	→	<u>naši, vaši</u>	jeho, její, jejich	=	jeho, její, jejich		
<table border="0"> <tr> <td> <table border="0"> <tr> <td>má, tvá</td> <td>→</td> <td><u>mou, tvou</u></td> </tr> <tr> <td>naše, vaše</td> <td>→</td> <td><u>naši, vaši</u></td> </tr> <tr> <td>jeho, její, jejich</td> <td>=</td> <td>jeho, její, jejich</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	<table border="0"> <tr> <td>má, tvá</td> <td>→</td> <td><u>mou, tvou</u></td> </tr> <tr> <td>naše, vaše</td> <td>→</td> <td><u>naši, vaši</u></td> </tr> <tr> <td>jeho, její, jejich</td> <td>=</td> <td>jeho, její, jejich</td> </tr> </table>	má, tvá	→	<u>mou, tvou</u>	naše, vaše	→	<u>naši, vaši</u>	jeho, její, jejich	=	jeho, její, jejich			
<table border="0"> <tr> <td>má, tvá</td> <td>→</td> <td><u>mou, tvou</u></td> </tr> <tr> <td>naše, vaše</td> <td>→</td> <td><u>naši, vaši</u></td> </tr> <tr> <td>jeho, její, jejich</td> <td>=</td> <td>jeho, její, jejich</td> </tr> </table>	má, tvá	→	<u>mou, tvou</u>	naše, vaše	→	<u>naši, vaši</u>	jeho, její, jejich	=	jeho, její, jejich				
má, tvá	→	<u>mou, tvou</u>											
naše, vaše	→	<u>naši, vaši</u>											
jeho, její, jejich	=	jeho, její, jejich											

POZOR! naše × naši (vaše × vaši)
 To je naše lampa. To je naše okno.
 ALE: Vidím naši lampu. Vidím naše okno.

Cvič. 3/3 *Tvořte zájmena posesivní:*

Mám sešit. →
 To je můj sešit.

Mám sešit. - Máš dopis. - Petr má slovník. - Marta má obraz. - Máme stůl. - Máte pokoj. - Mají televizor.
 Mám knihu. - Máš lampu. - Petr má židli. - Marta má pastu. - Máme klubovnu. - Máte tabuli. - Mají profesorku.
 Mám mýdlo. - Máš pero. - Petr má křeslo. - Marta má auto. - Máme vyučování. - Máte moře. - Mají rádio.

Cvič. 3/4 *Doplňte „můj, má, mé“, „tvůj; náš; váš“:*

Ten sešit je
 → Ten sešit je můj.

Ten sešit - Ta lampa je - To auto je • Ta židle je - Ta skříň je - To pero je - Ten obraz je - To rádio je - Ten pokoj je - Ta učebnice je

use of the accusative

The main function of the accusative case is to express the person or thing to whom or to which an action is done. This person or thing is called **the direct object**. Why does Czech need special endings forming the accusative case? The reason is that Czech has a **flexible word order**. In English, the word order is fixed. The subject of a sentence (= noun carrying out the action of the verb) usually precedes the verb and the object. Thus, the most common structure of the English sentence is: *subject - verb - direct object*. (Peter loves Ann.) In Czech the sentence structure can be the same - or absolutely different:

1. *subject - verb - direct object* (Petr miluje Annu. Peter loves Ann.)
2. *direct object - verb - subject* (Annu miluje Petr. It's Peter, who loves Ann.)
3. *direct object - subject - verb* (Petr Annu miluje. Peter loves Ann = not likes, watches, hates....)

You can see that Czech needs "a signal" (that is the ending) to tell the subject and object apart. You might wonder if the Czech sentences above have different meanings. Yes, they do. The rule concerning Czech word order can be briefly expressed by the following general principle: **Information that was already mentioned - or otherwise "known" - is located at the front and new, or more important information is located at the end.**

□ The accusative is used:

1. to express the direct object after certain verbs

Mám rád dobrý guláš. I like good goulash.
 Chci silnou kávu. I want strong coffee
 Těším se na české pivo. I am looking forward to Czech beer.

2. in the accusative expressions (the verb + the accusative + the nominative)

Alenu bolí hlava. Davida baví fyzika. Alena has a headache. David is interested in/enjoys physics.

3. to express time

Celou minulou noc jsem pracoval. I worked all night last night.

4. after some prepositions

na

Šampon na vlasy. Hair shampoo. Lak na nehty. Nail polish.
Destination: Jdu na kávu. I am going for coffee. Jedu na nádraží. I am going to the railway station.
Verbal constructions: Těším se na jaro. I am looking forward to spring. Čekám na ni. I'm waiting for her.

pro

To je dárek pro kamaráda. It is a present for my friend. Jdu pro pivo I am going for beer.

za

Jednou za den. Once a day. Dvakrát za týden. Twice a week.
 Kniha za 150 korun. A book for 150 crowns. Kabát za 1000 korun. A coat for 1000 crowns.

v

V jednu hodinu, v poledne, v pondělí, v úterý... At one o'clock, at noon, on Monday, Tuesday...

o

11 je o jednu víc než 10. 11 is one more than 10.
Verbal constructions: Nestarám se o nic. I don't care about anything.

přes

Jdu přes řeku Vltavu. I am going across the river of Vltava.
nad, pod, před, za, mezi (These prepositions will be practised in lesson 25)
 Dávám obraz nad skříň. I am putting the picture above the wardrobe.
 Ukládám boty pod postel. I am putting the shoes under the bed.
 Jdu před školu. I am going in front of the school.
 Běžím za dům. I am running behind the house.
 Jedu mezi domy. I am driving between (among) the houses.

the accusative Ma, Mi, F, N singular

the question (interrogative pronouns)

the nominative	the accusative
kdo? co?	koho? co?

ten, ta, to (demonstrative pronouns) and adjectives:

Ma	toho moderního českého	(coll. toho moderního českýho)
Mi	ten moderní český	(coll. ten moderní český)
F	tu moderní českou	(coll. tu moderní českou)
N	to moderní české	(coll. to moderní český)

NOUNS

main rules

other rules

<p>Ma</p> <p>hard and ambiguous -a (studenta)</p> <p>soft -e (muže)</p> <p>(ž, š, č, ř, č, d, f, ň, c, j, -tel + s, z, c)</p>	<p>1. Mobile "e" (pes – psa)</p> <p>2. Stem changes (kůň – koně)</p> <p>3. Nouns ending in -a have -u ending (policista – policistu)</p>
--	--

<p>Mi</p> <p>= nom. sg.</p>

<p>F</p> <p>-a ending -u (kávu)</p> <p>-e/ě ending -i (židli)</p> <p>cons. ending = nom sg.</p>

<p>N</p> <p>= nom. sg.</p>

- For hard, soft and ambiguous consonants, see Grammatical Tables, p. 264.
- Manames ending in the pronounced -i/-i/-y are declined like adjectives: (Jiřího, Sampleyho).
- F names ending in the pronounced -i/-y or a consonant do not change (Lori, Judy, Carmen, but also paní).
- For the "mobile -e-" and stem changes, see A Trip back through the History, p. 265.

LESSON 5

personal pronouns

the nominative

the accusative

	short forms	long forms	forms after prepositions (j □ n)
já	mě	mě	mě
ty	tě	tebe	tebe
on	ho	jeho	něho (Ma), něj
ona	ji	ji	ni
ono	ho	jeho	něho, ně
my	nás	nás	nás
vy	vás	vás	vás
oni	je	je	ně

Notes:

- Short forms of personal pronouns are members of "The Second Position Club" (see lesson 8, p. 93).
- Long forms are used if you stress the pronoun (e. g.: Miluju tě. Miluju ho. **BUT** Miluju tebe, a ne jeho!)

possessive pronouns singular

the nominative sg.

the accusative

	Ma	Mi	F	N
můj, moje, moje	mého	můj	moji/mou	moje/mé
tvůj, tvoje, tvoje	tvého.	tvůj	tvoji/tvou	tvoje/tvé
jeho	jeho	jeho	jeho	jeho
její	jejího	její	její	její
naš, naše, naše	našeho	naš	naši	naše
váš, vaše, vaše	vašeho	váš	vaši	vaše
jejich	jejich	jejich	jejich	jejich

possessive pronouns plural

the nominative pl.

the accusative

moji, moje, moje, moje	mé/moje
tvoji, tvoje, tvoje, tvoje	tvé/tvoje
její	její
jeho	jeho
jeho	jeho
naši, naše, naše, naše	naše
vaši, vaše, vaše, vaše	vaše
jejich	jejich

Notes:

- You will hear forms **mýho, tvýho, mý, tvý** in colloquial Czech.
- For declension of possessive adjectives see Grammatical Tables, p. 270.
- For declension of numerals see Grammatical Tables, p. 270.

PŘÍLOHA Č. VII

LEKCE 3



GRAMATIKA A

I Nominativ a akuzativ plurálu M, F a N (Nominative and Accusative plural M, F and N)

Pozorujte:

máme anglické knihy, chtěl bych čtyři banány

Zájmena, číslovky a adjektiva

M, F

ten, ta	dva (M)	dva	můj, má	český, -á
	dvě (F)	dvě	tvůj, tvá	moderní
			jeho	
			její	
			naš, naše	
			váš, vaše	
			jejich	

N

to	dvě	mé	české
		tvé	moderní
		jeho	
		její	
		naše	
		vaše	
		jejich	

Substantiva

M

sešit	-Y
pokoj	-E

F

žena	-Y
židle	-E
skříň	-Ě
kolej	-E
místnost	-I

N

město	-A
moře	-E
náměstí	-Í



Pamatujte:

dítě (N) - DĚTI (F)

2 Akuzativ singuláru (The Accusative singular)

Pozorujte (Observe):

mám anglickou učebnici, studuju češtinu, znám Adama,

Otázka (Question):

Koho? Co?

Mi, N the accusative sg = the nominative sg

Zájmena, číslovka 1, adjektiva (Pronouns, the numeral „one“, adjectives)

Ma

ten	TOHO	jeden	JEDNOHO	můj	MEHO	český	ČESKÉHO
				tvůj	TVÉHO	moderní	MODERNÍHO
				jeho	JEHO		
				její	JEJÍHO		
				náš	NAŠEHO		
				váš	VAŠEHO		
				jejich	JEJICH		

F

ta	TU	jedna	JEDNOU	má, moje	MOU, MOJI	česká	ČESKOU
				tvá, tvoje	TVOU, TVOJI	moderní	MODERNÍ
				jeho	JEHO		
				její	JEJÍ		
				naše	NAŠI		
				vaše	VAŠI		
				jejich	JEJICH		



Substantiva (Nouns)

Ma

student	STUDENTA	-A
muž	MUŽE	-E



Pozorujte (Observe):

tatínek - vidím tatínka
otec - vidím otce
Havel - vidím Havla

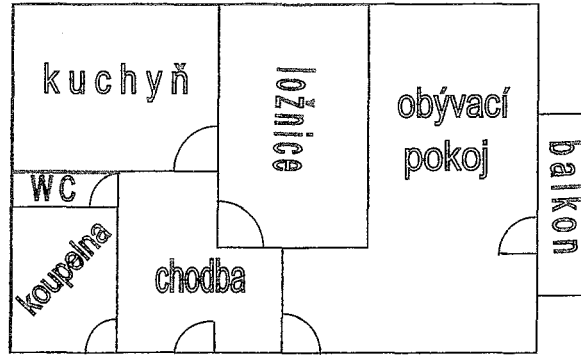
F

žena	ŽENU	-U
židle	ŽIDLI	-I
skříň	SKŘÍŇ	

(12) HAVEL = HAVLA - vidím HAVLA

3 Jak bydlí Katka a Viktor? Wie wohnen Katka und Viktor?

Katka a Viktor mají malý, ale hezký dvoupokojový byt v Praze. Byt leží ve středu města, ale naštěstí není drahý. Má docela velkou chodbu, malou kuchyni, obývací pokoj, ložnici, koupelnu a WC. V bytě bohužel není pracovna, ale byt má balkon a odtud mají Viktor a Katka krásný výhled na město.



- dvoupokojový Zweizimmer-
- drahý teuer
- chodba Flur
- kuchyně Küche
- obývací pokoj Wohnzimmer
- ložnice Schlafzimmer
- koupelna Badezimmer
- pracovna Arbeitszimmer
- odtud von da
- výhled Aussicht
- na město auf die Stadt

- ◇ Welche Verben aus den Texten T 1, T 2, T 3 erfordern ein Objekt im Akkusativ?
- ◇ Wie verändern sich belebte Maskulina (Mb) und unbelebte Maskulina (Mu) im A Sg. und wie verhalten sich Feminina in diesem Fall? Fügen Sie die jeweils fehlenden Formen (N Sg. bzw. A Sg.) sowie das Genus in die Tabelle ein:

N Sg.		sestra	Filip		pokoj			
A Sg.	rodinu			přítelkyni		kuchyni	město	byt
Genus			Mb			F		Mu

§ 3 DER AKKUSATIV SINGULAR

Das direkte Objekt steht im Akkusativ: *Mám sestru.* Ich habe eine Schwester. *Studuji bohemistiku.* Ich studiere Bohemistik. Im Akkusativ sind auch alle Grüße oder Wünsche: *Dobrou noc!* Gute Nacht! *Dobrou chuť!* Guten Appetit! *Šťastnou cestu!* Glückliche Reise! Den Akkusativ verlangen auch einige Präpositionen: *Na shledanou!* Auf Wiedersehen! *To je pro Kateřinu.* Das ist für Katharina.

Mám rád/a ... Ich habe gern/mag ... KOHO? CO? Wen? Was?

t jedn	oho	naš	eho	nov m	ého	ího	pán	a	„hart“	Mb	
							muž	e	„weich“		
ten jeden	Ø	naš můj	Ø	nov	ý	í	hrad	Ø	„hart“	Mu	
							stroj		„weich“		
t jedn	u	naš moj	i	nov m	ou	modern jej	žen	u	F		
							růž	i			
	píseň	Ø									
	kost										
o			e		é	í	měst	o	N		
							kuř	e			
							moř				
nádraž	í										
„hart“		„weich“		„hart“		„weich“					
Pronomen				Adjektiv				Substantiv		Genus	

- ✓ Der Akkusativ wird im Satz mit den Formen *koho? co?* wen? was? erfragt.
- ✓ Bei den M auf *-ek, -ec, -el* entfällt *-e-*: *dědeček – dědečka, bratranec – bratrance, pes – psa*, (auch *jeden jednoho*), ABER *přítel – přítel*.
- ✓ Den Akkusativ verlangen die Präpositionen *na* auf, an (z.B. *výhled na město*), *pro* für (z.B. *pro Kateřinu*), aber auch *před* vor, *za* hinter, *nad* über, *pod* unten, *mezi* zwischen (mit einem Verb der Bewegung auf die Frage KAM? wohin? ☞ L 6 § 1), *přes* über, *o* um, *mimo* außer(halb) und andere; ihre Verwendung auch mit anderen Fällen ☞ weitere Lektionen.

PŘÍLOHA Č.IX

LESSON 3

Declension. Czech cases.

- Nouns, adjectives, the majority of pronouns and some numerals are declined. Czech has seven cases (inflected word forms).

1. The nominative case ("the naming case")

(from Latin *nomen* – name)

The nominative form of the word is the form used in dictionaries.

The subject (i. e. the person or thing performing the action of the verb) of a sentence is in the nominative case.

Observe: Petr miluje Annu. Peter loves Ann.
Anna miluje Petra. Ann loves Peter.

2. The genitive case ("the possessive case")

(from Latin *genus* – genus, kind, origin)

The main function of the genitive case is to express possession or belonging (remember the biological genes that "belong to" the entire genus, species, tribe). Where you have *of* or *'s* in English (as in *colour of my hair*, *John's dog*) you can use the genitive case in Czech.

Observe: Anna je holka Petra. Ann is Peter's girl

3. The dative case ("the giving case")

(from Latin *do, dare, dedi, datum* – to give)

If you want to give a rose or a tie to your partner, you will use the dative case in Czech. It is used for indirect objects.

Observe: Anna dává Petrovi kravatu. Ann gives Peter a tie.
Petr dává Anně růži. Peter gives Ann a rose.

4. The accusative case ("the pointing case")

(from Latin *accuso, accusare, accusavi, accusatum* – to accuse)

If you want to accuse someone of something you must point your finger at him or her. Similarly, we can say that what can be "pointed at" in the sentence, in other words the object of a verb's activity, is in the accusative. It is used for direct object.

Observe: Petr miluje Annu. Peter loves Ann.
Anna miluje Petra. Ann loves Peter.

5. The vocative case ("the calling case")

(from Latin *voco, vocare, vocavi, vocatum* – to call)

If you want to address someone in Czech, you will use the vocative case.

Observe: Petře! Anno!

6. The locative case ("the place case")

(from Latin *loco* – place)

If you are speaking about someone or something that is (lives, stays, works, studies, stands, sits...) somewhere, you will use the locative case in Czech. This case never occurs without a preposition.

Observe: Petr a Anna jsou v restauraci. Peter and Ann are in the restaurant

7. The instrumental case ("the instrumental case")

(from Latin *instrumentum* – instrument)

As its name implies, the instrumental case expresses the means by or through which an action is carried out.

Observe: Petr a Anna jedou autem. Peter and Ann go by car.

- In addition to this, there is something else that determines which case you use: **verbs and prepositions** "turn" the following declinable items of speech into a certain case. This part of the language must be memorised through language drills, exercises and other language activities.

			MASCULINUM										
			Singulár					Plurál					
			<i>tvrdý</i>	<i>měkký.</i>		<i>tvrdý</i>	<i>měkký.</i>		<i>tvrdý</i>	<i>měkký</i>		<i>tvrdý</i>	<i>měkký</i>
Pád	PRON	ADJ	Anim.		ADJ	Inanim.		ADJ	Anim.		ADJ	Inanim.	
1.	Kdo?, Co?	star-ý	pán	muž	star-ý	hrad	stroj	stař-í	pán-i	muž-i	star-é	hrad-y	stroj-e
4.	Koho?, Co?	star-ého	pán-a	muž-e	star-ý	hrad	stroj	star-é	pán-y	muž-e	star-é	hrad-y	stroj-e
2.	Koho?, Čeho?	star-ého	pán-a	muž-e	star-ého	hrad-u	stroj-e	star-ých	pán-ů	muž-ů	star-ých	hrad-ů	stroj-ů
3.	Komu, Čemu	star-ému	pán-u	muž-i	star-ému	hrad-u	stroj-i	star-ým	pán-ům	muž-ům	star-ým	had-ům	stroj-ům
			pán-ovi	muž-ovi									
6. o/na	O kom?, O čem?	star-ém	pán-u	muž-i	star-ém	hrad-u	stroj-i	star-ých	pán-ech	muž-ích	star-ých	hrad-ech	stroj-ích
			pán-ovi	muž-ovi		hrad-ě							
7.	S kým?, S čím?	star-ým	pán-em	muž-em	star-ým	hrad-em	stroj-em	star-ými	pán-y	muž-i	star-ými	hrad-y	stroj-i

			FEMININUM										
			Singulár				Plurál						
Pád		ADJ	<i>tvrdý</i>	<i>měkký</i>			ADJ	<i>tvrdý</i>	<i>měkký</i>				
1.	Kdo?, Co?	krásn-á	žen-a	růž-e	píseň	kost	krásn-é	žen-y	růž-e	písn-ě	kost-i		
4.	Koho?, Co?	krásn-ou	žen-u	růž-i	píseň	kost	krásn-é	žen-y	růž-e	písn-ě	kost-i		
2.	Koho?, Čeho?	krásn-é	žen-y	růž-e	písn-ě	kost-i	krásn-ých	žen-0	růž-í	písn-í	kost-í		
3.	Komu?, Čemu?	krásn-é	žen-ě	růž-i	písn-i	kost-i	krásn-ým	žen-ám	růž-ím	písn-ím	kost-em		
6.	O kom?, O čem?	krásn-é	žen-ě	růž-i	písn-i	kost-i	krásn-ých	žen-ách	růž-ích	písn-ích	kost-ech		
7.	S kým?, S čím?	krásn-ou	žen-ou	růž-í	písn-í	kost-í	krásn-ými	žen-ami	růž-emi	písn-ěmi	kost-mi		

			NEUTRUM										
			Singulár				Plurál						
Pád		ADJ	<i>tvrdý</i>	<i>měkký</i>	nt		ADJ	<i>tvrdý</i>	<i>měkký</i>	nt			
1.	Kdo?, Co?	nov-é	měst-o	moř-e	kuř-e	stavení	nov-á	měst-a	moř-e	kuř-ata	stavení		
4.	Koho?, Co?	nov-é	měst-o	moř-e	kuř-e	stavení	nov-á	měst-a	moř-e	kuř-ata	stavení		
2.	Koho?, Čeho?	nov-ého	měst-a	moř-e	kuř-ete	stavení	nov-ých	měst-0	moř-í	kuř-at	stavení		
3.	Komu?, Čemu?	nov-ému	měst-u	moř-i	kuř-eti	stavení	nov-ým	měst-ům	moř-ím	kuř-atům	stavení-m		
6.	O kom?, O čem?	nov-ém	měst-u/ě	moř-i	kuř-eti	stavení	nov-ých	měst-ech	moř-ích	kuř-atech	stavení-ch		
7.	S kým?, S čím?	nov-ým	měst-em	moř-em	kuř-etem	stavení-m	nov-ými	měst-y	moř-i	kuř-aty	stavení-mi		

PŘÍLOHA č. X