

Svatava Škodová – Milan Hrdlička –
Ilona Starý Kořánová

0 ne/paralelnosti v češtině

O ne/paralelnosti v češtině

Svatava Škodová – Milan Hrdlička – Ilona Starý Kořánová

Recenzovali: Ruben Höppner, M.A.
prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Vydala Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum
Praha 2024
Redakce Kristýna Jelínková
Grafická úprava Kateřina Řezáčová
Sazba DTP Nakladatelství Karolinum
Vydání první

Tato práce vznikla za podpory projektu „Kreativita a adaptabilita jako předpoklad úspěchu Evropy v propojeném světě“, reg. č.: CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_019/0000734, financovaného z Evropského fondu pro regionální rozvoj a řešeného na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Projekt je realizován v rámci výzvy Excelentní výzkum a jeho výstupy jsou určeny pracovníkům výzkumných organizací a studentům doktorských studijních programů.

© Univerzita Karlova, 2024

© Milan Hrdlička, Ilona Starý Kořánová, Svata Škodová, 2024

ISBN 978-80-246-5851-3

ISBN 978-80-246-5865 0 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Úvodem	9
I. kapitola: Ne/paralelnost z hlediska lingvodidaktického: cesty vedoucí k překonávání systémové neparalelnosti v cizojazyčné výuce	11
Úvodem	11
Komparatistické přístupy	12
Využití znalosti angličtiny, popř. jiného mediačního jazyka	12
Kontrastivní metoda	13
Lingvodidaktická mluvnická poučka	14
Vybrané problémové případy lingvodidaktických pouček v učebnicích češtiny pro cizince	15
Formalismus	15
Absence lingvodidaktického poučení	16
Lingvodidaktické poučení defektní (povrchní, chybné, neúplné, zavádějící)	17
Signální gramatika	18
Metafora	19
Onomaziologický koncept popisu mluvnického systému češtiny	20
II. kapitola: Ne/paralelnost a podoba sémantického celku v onomaziologickém popisu mluvnice češtiny pro její nerodilé mluvčí	23
Úvodem	23
O potenciálních omezeních onomaziologického přístupu	24
Problematika sémantických polí v přirozených jazycích	25
Sémantické celky a onomaziologicky pojatý popis mluvnice současné češtiny	27
Ke struktuře sémantického celku	
(na příkladu předložkových spojení s významem místním ADV Loc)	28
Místní určení statická (KDE?)	29
Místní určení statická v rámci PO.	29
Místní určení statická mimo rámec PO.	31
Místní určení dynamická	31
Místní určení dynamická směrová (KAM?)	31
Místní určení dynamická směrová v rámci PO.	31
Místní určení dynamická směrová mimo rámec PO.	32
Místní určení dynamická směrová (ODKUD?)	32
Místní určení dynamická směrová v rámci PO.	32
Místní určení dynamická směrová mimo rámec PO.	33
Nedirektivní určení (KUDY?)	33

III. kapitola: Ne/paralelnost a korpusové zpracování češtiny:

jeho lingvodidaktická aplikace a přínos	34
Úvodem	34
O druzích gramatických popisů	34
Gramatika lingvistická (vědecká) a gramatika didaktická	35
Vybrané milníky ve vývoji didaktické gramatiky	37
Korpusová era	39
Korpus jazykový a žákovský	39
Žákovský korpus – jeho vymezení se zřetelem k vyučovací praxi	40
Přínos žákovských korpusů	41
Omezení uplatnění žákovských korpusů	42
Rozpětí korpusového přístupu v českém prostředí na výzkumné a lingvodidaktické rovině	43
Aplikace opřené o data žákovských korpusů	46
Shrnutí	47

IV. kapitola: Ne/paralelnost lexikálně gramatická: Vidová homonymie a polysémie

Úvodem	48
Interpretace vidového významu	48
Homonymie, polysémie a vid	50
Homonymie	50
Polysémie	50
Perfektivita/dokonavost (pf.) vs. imperfektivita/nedokonavost (impf.)	51
Analýza materiálu	52
Prezentace materiálu	52
1. Vidová homonymie	54
1.a Slovesa, jež v některých svých tvarech či subparadigmatech vykazují homonymii, mají různé infinitivy	54
Příklady užití vidově homonymních tvarů	55
1.b Slovesa, jež v některých svých tvarech či subparadigmatech vykazují homonymii, mají stejné infinitivy, ale různé sémantické základy	56
Příklady užití vidově homonymních tvarů	56
1.c Některá slovesa především pohybu, u nichž má prefix <i>po-</i> (nejméně) dvojí funkci a význam	57
Příklady užití vidově homonymních tvarů	59
1.d Homonymní uzly od infinitivů se základy <i>-vážet, -vážit, -vázat</i>	61
Příklady užití vidově homonymních tvarů	62
2. Vidová polysémie	62
2.a Polysémie tvarů od infinitivů se základy <i>-padat</i> a <i>-sedat</i> s různými prefixy	62
Polysémie tvarů od infinitivů se základy <i>-padat</i>	63
Povaha nositele děje	64
Příklady užití vidově polysémních tvarů	66
Polysémie tvarů od infinitivů se základy <i>-sedat</i>	67
Příklady užití vidově polysémních tvarů	70
2.b Polysémie tvarů od infinitivů se základy <i>-létat</i> s různými prefixy	70
Příklady užití vidově polysémních tvarů	71
2.c Další slovesa, u nichž jedna infinitivní forma pod sebou sdružuje jak význam perfektivní, tak imperfektivní	72
Příklady užití vidově polysémních tvarů	73
2.d Slovesa s převažujícími perfektivními významy, od nichž se oddělil zřetelně imperfektivní význam	73
Příklady užití sloves z tabulky, testování jejich imperfektivního významu	75
Shrnutí	79

V. kapitola: Ne/paralelnost lexikální: Ne/paralelní užití slovesa <i>jít</i>	83
Úvodem	83
Základní gramatické a sémantické vymezení slovesa <i>jít</i> v odborné literatuře	84
Participanty pohybového kognitivního schématu slovesa <i>jít</i>	85
Činitel pohybové události čili kdo nebo co může v češtině <i>jít</i>	86
Činitel pohybové události: prototypický subjekt	86
Činitel pohybové události: skupiny	87
Činitel pohybové události: stroje	87
Činitel pohybové události: abstraktní entity	87
Činitel pohybové události: zvířata	87
Cílový bod pohybu	89
Cílový bod pohybu: prototypický cíl	90
Cílový bod pohybu: cíl metonymického charakteru	90
Metaforicky pojatý pohyb	91
Pohyb neživých entit	91
Pohyb neživých entit: pravidelný fyzický pohyb neživých entit	91
Pohyb neživých entit: metaforický pohyb neživých entit	92
Gramatické funkce slovesa <i>jít</i>	92
Vyjádření blízké budoucnosti <i>jít</i> + inf, <i>jít</i> + subs ^{acc}	92
Modální funkce	93
Schopnost	93
Možnost	93
Snaha	93
Metodika analýzy	94
Analyzovaný materiál	95
Obsazení participantů v pohybovém schématu slovesa <i>jít</i>	96
Obsazení participantů v pozici subjektu	97
Obsazení participantů vyjadřujících různé podoby cíle	99
Analýza předložek užitých ve valenčním rámci slovesa <i>jít</i>	101
Analýza frekvence jednotlivých tvarů slovesa <i>jít</i>	102
Analýza užití slovesa <i>jít</i> na jednotlivých úrovních osvojení češtiny podle Společného referenčního rámce pro jazyky	102
Úroveň A0	103
Úroveň A1–A2+	103
Úroveň B1	104
Úroveň B2	104
Úroveň C1	105
Shrnutí	105
Závěr	106
Literatura	108
Korpusy	113
Věcný rejstřík	114

Lingvodidakticky motivovaný a zaměřený popis mluvnického systému i dalších podstatných složek češtiny jako jazyka cizího, popřípadě druhého, se pro neustále rostoucí počet mluvčích s výchozím jazykem od naší mateřštiny typologicky i genealogicky výrazně odlišným (např. čínským, korejským, japonským, mongolským či arabským) jeví jako stále potřebnější a velmi perspektivní, zvláště pro potřeby seriálních zájemců o oborové studium bohemistiky.

Akvizice češtiny jako cílového jazykového kódu je (nejen) pro mluvčí z těchto kulturně a civilizačně odlišných oblastí mimořádně náročná. V zájmu jejího usnadnění, urychlení a zkvalitnění se ukazuje jako prozíravé a žádoucí pracovat na lingvodidaktických postupech a na jejich vhodných kombinacích, které by získání pokročilejší znalosti českého jazyka účinným způsobem napomáhaly.

Jednou z náročných výzev poměrně mladého oboru čeština jako cizí jazyk je proto brzké vyhotovení kvalitního, efektivního, komunikačně koncipovaného, kompaktního lingvodidaktického popisu (nejen) mluvnické roviny češtiny, jenž by se zaměřil i na výklad relevantních případů morfologické (i jiné) kategoriální nekorespondence mezi češtinou jako jazykem cílovým a uvažovanými diametrálně odlišnými (a v mnohém tedy neparalelními) jazyky výchozími.

Základním cílem kolektivní monografie je obrátit pozornost ke konceptu neparalelnosti na různých jazykových rovinách a plánech a přiblížit jej selektivně z různých zorných úhlů. U vybraných případů mezijazykové strukturní nekorespondence se zastavíme z hlediska lexikálně-gramatického, lingvodidaktického i z perspektivy sémantické.

Mezi dílčí cíle publikace patří naznačení cest k účinnému překonávání neparalelnosti z hlediska lingvodidaktického, lexikálně-gramatického i lexikálního. Ambicí kolektivní studie je tedy rovněž vytvoření jisté opory, metodologického zázemí a předpokladů pro vznik zamýšleného popisu naší mateřštiny pro studijní potřeby jejích jinojazyčných uživatelů.

Fenomén (ne)paralelnosti je z hlediska lingvistického i lingvodidaktického velmi rozšířený, různorodý a důležitý. Je názorným projevem, resp. důsledkem výše naznačené netotožnosti, jinakosti (nekorespondencí, systémových mezer) mezi strukturami různojazyčných kódů.

Neparalelnost se v důsledku odlišnosti jednotlivých přirozených jazyků nutně a zákonitě projevuje v různých podobách na všech jazykových rovinách a plánech. Z hlediska komparatistického je v případě dvou (popř. i více) jazyků po stránce kvalitativní

i kvantitativní různě výrazná, záleží pochopitelně na stupni jejich typologické a genealogické příbuznosti, potažmo shody.

Monografie se skládá z pěti kapitol. Její struktura je následující.

V první kapitole pojednáváme o různých metodách lingvodidaktického výkladu neparalelních mluvnických kategorií a jevů. Přibližuje se podstata navrhovaných a komentovaných postupů, k nimž se jako perspektivní a doposud nepříliš rozpracovaný řadí rovněž přístup onomaziologický.

Onomaziologický koncept blíže rozpracováváme v kapitole druhé, v níž se zamýšlíme nad možností využití a členění sémantických celků při výkladu českých (primárních) prepozic. Ty dokládáme modelovým nárysem předložkových spojení s významem místním ADV Loc.

V navazující třetí kapitole představujeme ve zkratce různé druhy mluvnických popisů přirozeného jazyka s důrazem na popis didaktický. Přinášíme rovněž přehled vybraných milníků ve vývoji vyučovacích metod cizích jazyků, výklad dovádíme až do současnosti, do nástupu přelomového, kvalitativně vyššího uplatnění různých druhů korpusů, s důrazem na doposud málo doceněný a využívaný potenciál korpusu žákovského.

Čtvrtá kapitola se zaměřuje na aspektuální polysémii a homonymii českých sloves. Morfologické utváření slovesa na jedné straně a celkový vidový význam výpovědi, na kterém se toto sloveso spolupodílí, na straně druhé nemusí být vždy v souladu. Rozhodující je konkrétní užití predikátu, a tedy vidový význam výpovědi. V kapitole jsou představeny čtyři skupiny sloves, jejichž užití dokládají vidovou homonymii, a čtyři skupiny predikátů, jejichž užití vykazují vidovou polysémii. Mezi nimi je také skupina sloves s původním významem pohybu typu *Potáhne za sebou vozík* (impf.) versus *Potáhne křeslo látkou* (pf.). Oba případy, jak aspektuální homonymii, tak polysémii, lze chápat jako příklady jazykové neparalelnosti.

Pátá kapitola poukazuje na ne/paralelní aspekty užití slovesa *jít*, které patří k centrální slovní zásobě mnoha jazyků. Nerodilý mluvčí osvojující si češtinu jako cizí jazyk se musí potýkat s rozsáhlým užitím tohoto slovesa v češtině, s jeho specifickými rysy morfologickými, syntaktickými, kolokačními a lexikálními. Mnohé významy a užití tohoto slovesa jsou paralelní s dalšími jazyky, v mnoha dalších je však české užití tohoto slovesa specifické, a tudíž neparalelní k dalším jazykům. Na základě korpusové analýzy žákovského korpusu CzeSL poukazujeme na jeho ne/paralelní užití nerodilými mluvčími češtiny.

Kolektivní monografii uzavírá shrnutí poznatků, seznam použité odborné literatury a věcný rejstřík.

Autoři monografie děkují oběma recenzentům, prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. a Rubenu Höppnerovi, M.A., za cenné rady a podnětné připomínky, které významnou měrou přispěly k jejímu zkvalitnění.

I. kapitola

Ne/paralelnost z hlediska lingvodidaktického: cesty vedoucí k překonávání systémové neparalelnosti v cizojazyčné výuce

Úvodem

Mluvčí má při verbální komunikaci v úmyslu sdělit jistý předmětně-pojmový obsah textu, informovat komunikanty o stavu světa, podělit se s nimi o své názory, pocity, postoje, nálady apod. K řečové realizaci autorova komunikačního záměru disponují jednotlivá jazyková společenství více či méně odlišnými repertoáry jazykového, tedy i mluvnického, výraziva. Jak již bylo naznačeno, typologická i genealogická odlišnost mluvnických systémů výchozího a cílového jazyka způsobuje zákonitě výskyt různých početných, komunikačně závažných a různě výrazných systémových mezer a odlišností mezi nimi.

Upozorňujeme na skutečnost, že se při neparalelnosti v mluvnické rovině nemusí vždy nutně jednat o absenci mluvnické kategorie jako takové. Potíže, jež se týkají i slovanských jazyků, mohou působit i některé její dílčí komponenty: např. při vyjadřování posesivity je v češtině relevantní odlišnost mezi povahou individualizujícího posesivního adjektiva (*otcív dům*) a generalizujícího genitivu (*dům otce*), což se v učebnicích češtiny pro cizince obvykle přechází mlčením.

Neparalelnost mluvnických kategorií mezi výchozím a cílovým jazykem (bližze Hrdlička 2008, 2023 aj.) nemusí nutně představovat zásadnější komunikační problém. Systémový mluvnický (popř. lexikálně-gramatický) prostředek v jednom typu jazyka bývá v jazykovém modelu odlišném mnohdy vhodně kompenzován prostředkem jiným, funkčně ekvivalentním. Dolník (2009, s. 199) poznamenává: „*Univerzálna gramatika ako systém princípov je teda obsahom geneticky určenej jazykovej schopnosti a gramatika istého prirodzeného jazyka parametrickou exemplifikáciou týchto princípov. Pravidlá gramatiky jednotlivých jazykov sú odvodené z univerzálnych princípov.*“

Jako výmluvný doklad neproblémové substituce může posloužit suplování slovan-ského slovesného vidu bohatě strukturovaným systémem časů v některých větvích indoevropských jazyků. V řečové komunikaci, resp. na úrovni mezijazykové funkční ekvivalence se též může jednat o účelnou kompenzační kombinaci prostředků mluvnických a lexikálních, třeba při ztvárnění významů českých prefixů v neslovanských jazycích. Výpověď *Dopsal dopis* v nich může být vyjádřena v podstatě komunikačně rovnocennými parafrastickými variantami typu: *dokončil dopis*; *dokončil psaní dopisu*; *(na)psal zbytek dopisu*; *(na)psal dopis až do konce* apod.

K obdobným kategoriálním kompenzacím na druhou stranu dochází rovněž v češtině, kde některé chybějící mluvnické kategorie mohou získávat vhodný systémový protějšek: neexistence členu určitého a neurčitého je funkčně nahrazena zájmenem ukazovacím (*the student – ten student*)¹ a neurčitým zájmenem, popř. číslovkou (*a student – nějaký / některý student, jeden student*) apod.

V následujícím přehledu uvedeme vybrané, nesporně účinné a různou měrou osvědčené stávající lingvodidaktické pokusy o řešení naznačené situace. Pro větší názornost a lepší možnost srovnání se budeme věnovat možnostem výkladu pouze jedné mluvnické kategorie, a sice slovesnému vidu, neboť aspekt je obvykle cizinci učícími se česky pokládán za jednu z nejobtížnějších a nejproblémovějších kapitol české gramatiky (Hrdlička 2000, Bermel – Kořánová 2008, Kořánová 2011). Kategorie slovesného vidu je velmi důležitá i z hlediska komunikačního; její náležité osvojení je z toho důvodu jedním z podstatných předpokladů nabytí solidní úrovně komunikační kompetence v češtině. Z nárysu různých metod výkladu podstaty a řečového fungování slovesného vidu budou zřejmé některé jejich přednosti, ale rovněž určité problémové momenty.

Komparatistické přístupy

Využití znalosti angličtiny, popř. jiného mediačního jazyka

Jedním z běžně užívaných lingvodidaktických řešení, jakkoliv se to může zdát na první pohled nepřipadné, je pokus vytěžit maximum z mezijazykového transferu mezi angličtinou a češtinou. Některé strukturní analogie jsou z pohledu zmiňovaných a uvažovaných jinojazyčných mluvčích skutečně nezanedbatelné. Čeština a angličtina jsou totiž jejich mateřštině zpravidla natolik vzdáleny, že jim mohou do určité míry připadat jako příbuzné, tedy alespoň v počátečních fázích učení se češtině. Oba uvedené jazyky totiž disponují systémem časů i dalšími obdobnými slovesnými kategoriemi aj. Role angličtiny jako mediačního jazyka bývá umocňována skutečností, že je na jejím pozadí čeština velmi často vyučována.

Pomineme-li skutečnost, že znalost angličtiny bývá podle našich zkušeností (i v rámci téže skupiny zahraničních studentů bohemistiky) na velmi rozdílné úrovni (A2–C1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, dále jen SERR), je však třeba včas a soustavně poukazovat na řadu zásadních strukturních odlišností v oblasti jmenné i slovesné flexe, slovosledu, mluvnické shody adjektiv a substantiv v plurálu aj.

Podstatné odlišnosti mezi češtinou a angličtinou ovšem nalézáme i v rámci mluvnických kategorií zdánlivě obdobných. Kupř. v případě imperativu jde vedle stránky tvaroslovné o nekorespondenci užívání perfektiv (rozkaz: *Řekni!*) a imperfektiv (zákaz: *Neříkej!*) i nepřímého rozkazu (*Řekni mu, ať to udělá // aby to udělal // že to má udělat. – Tell him to do it.*)² atd.

¹ Srov. situace typu: *Potkal jsem včera souseda, pana Nováka. Znáš ho? – Jo, toho znám.* (nikoliv *Znám ho.*)

² Nehledě na odlišnosti v psaní vykřičníku.

Za velmi cenný pokládáme poznatek, že se při výkladu slovesného vidu v češtině na pozadí angličtiny může s úspěchem odkázat na osvědčenou strukturní obdobu mezi českými slovesy nedokonavými a anglickými průběhovými časy, srov. *Psal jsem. – I was writing. / I had been writing; Píšu. – I am writing. / I have been writing; Budu psát. – I will be writing.* Tato skutečnost může náležitě cizincově internalizaci dané slovesné kategorie výrazně napomoci.

Pro názornější představu jinojazyčného mluvčího se může v určitých případech rovněž využít i tzv. mezijazykového překladu (*Udělám. = Budu mít uděláno. – I will have done.*), jehož častější aplikaci vzhledem k četným omezením obecně příliš nedoporučujeme. Jako přínosnější a výstižnější se v tomto smyslu zdá jistá sémantizace významů vyjadřovaných českými (im)perfektivy, jak se objevuje v některých učebních materiálech češtiny pro cizince: „*real*“ *present* (*píšu*), „*planned*“ *future* (*budu psát*), „*sure*“ *future* (*napišu*), „*long-lasting*“ *past* (*psal jsem*), „*done*“ *past* (*napsal jsem*) (Adamovičová–Ivanovová–Hrdlička 2014, s. 84).

Při použití angličtiny jako mediačního jazyka se může jejím prostřednictvím přistoupit i k využití dalších výkladových postupů (viz dále). Optimálním by se podle našeho soudu jevil stav, kdy by i čeští vyučující ovládali na využitelné pracovní úrovni výchozí jazyk uvažovaných jinojazyčných studentů. V současnosti se tak děje jen v nevelkém procentu případů. Je to nepochybně jedna z výzev, na jejímž naplňování je třeba nadále pracovat.

Využití znalosti anglického, popř. jiného zprostředkujícího jazyka se však přirozeně vyznačuje mnohými výraznými omezeními. Tato lingvodidaktická alternativa může do určité míry posloužit v počátcích výuky češtiny pro jinojazyčné mluvčí,³ s rostoucí úrovní jejich komunikační kompetence v češtině ovšem její dosah a pozitivní účinek výrazně klesá.

Kontrastivní metoda

Pojednáváním mluvnickou kategoriální nekorespondenci se v šedesátých letech minulého století pokoušela řešit dnes již překonaná – nicméně stále inspirativní – kontrastivní metoda. Vycházela z premisy, že k získání znalosti jinojazyčného kódu dochází v závislosti, resp. v úzké návaznosti na dříve nabyté jazykové (a tedy i mluvnické) struktury a poznatky, které proces učení se cizímu jazyku výrazně determinují. Prosadil se názor, že struktury cílového jazyka mající paralelu v mateřštině mluvčího se osvojují snadno a rychle (pozitivní transfer), kdežto struktury odlišné působí potíže (negativní transfer). Míra obtížnosti učení se cizímu jazyku závisí (nikoliv ovšem přímočaře) na stupni odlišnosti dotyčných jazyků (Hendrich a kol. 1988, s. 44n.).

V souvislosti s neparalelností je však třeba konstatovat, že spolehlivé cesty k lingvodidakticky využitelnému překonávání rozdílů mezi strukturami výchozího a cílového jazyka nicméně nezřídka nalezeny nebyly. Prokázalo se totiž, že není až tak přínosné porovnávat z ryze lingvistické perspektivy jen povahou statickou formální dimenzi

³ Z angličtiny se ostatně mnohdy vychází při nácviu zvukové roviny češtiny, resp. odkazuje se na obdobné fonémy: *ž* jako *pleasure*, *š* jako *sure*, *ň* jako *new*, *d'* jako *duty*, *t'* jako *Tuesday* atd. (Adamovičová–Ivanovová 2009, s. 12).

mluvnických kategorií a jevů. Problematiku je třeba zasadit do komunikačního rámce a zohlednit i jejich řečové fungování, což může přinášet nemalé komplikace: kupř. český genitiv není totéž co finský (Čermák 2004, s. 130).

Co se slovesného vidu týče, při studiu jazyka, v němž je tato slovesná kategorie zastoupena, by se při výkladu poukázalo na případné rozdíly v řečové distribuci (vid v češtině není ani prostou kopií vidu v jiných slovanských jazycích). Kupř. při vyjádření děje nechtěného, spontánního, nezáměrného se v češtině užívá perfektiv (navzdory jeho opakovatelnosti): *Tady vždycky uklouzne a upadne. / Pokaždé když ji potká, zčervená.* Taková praxe není v některých slovanských jazycích běžná, v analogických situacích se v nich uplatňují slovesa nedokonavá (Hrdlička 2009, s. 113).

Jako dodatek k řečové distribuci českých perfektiv uvádíme v učebnicích nepříliš zmiňované užití dokonavých sloves ve výpovědích naznačujících nevyhnutelnost realizace děje: *Představ si, sleva 80 %, no nekup to! / Taková ostuda – no nedej mu pár facek! / Ta drzost: no nevyhoď ho ...* Jindy slouží perfektiva k vyjádření varování (*Pozor, nespadni tam! / Nespál se o ta kamna! / Pozor, nevyhoď tyhle materiály!*), ke zdůraznění něčí nezpůsobilosti (*Bez slovníku nic nepřeloží. / Neumí si ani uklidit a uvařit! / Nedokáže si ani nakoupit!*), často také následují po časové spojce *až* (*Až to dodělám, zavolám ti.*) aj., viz Hrdlička (2009, s. 111n.).

Pokud výchozí jazyk kategorií slovesného vidu postrádá, je třeba hledat vhodná kompenzační řešení. Z lingvodidaktické perspektivy je kupř. přínosné naznačit obdobu ve významu českých imperfektiv a průběhových časů v angličtině, srov. výše.

Uzavíráme konstatováním, že kontrastivní metoda systémové rozdíly mezi jazyky spíše detekuje (registr shod a odlišností ovšem pokládáme za mimořádně cenný), než účinně a z lingvodidaktické perspektivy řeší.

Lingvodidaktická mluvnická poučka

Při překonávání systémových rozdílů zaujímá významné místo kvalitní lingvodidaktická instrukce: přispívá k zacelení kategoriální strukturní mezery, napomáhá pochopení podstaty i řečového fungování dotyčného segmentu mluvnické roviny.⁴ Úspěšnost její aplikace závisí mimo jiné na formálních i řečových parametrech dotyčné mluvnické kategorie: cizincova akvizice českého slovesného vidu je nepoměrně náročnější než zvládnutí systému časů v češtině. Variabilní je tudíž jak obtížnost procesu internalizace mluvnické kategorie (jevu), nároky na kvalitu lingvodidaktického poučení, tak i jeho časová náročnost.

V komunikativně koncipované výuce (cizího) jazyka by měla být lingvodidaktická poučka srozumitelná, naučitelná, snadno a s velkou spolehlivostí aplikovatelná (neměla by zahrnovat příliš mnoho výjimek a nepravidelností). Jako optimální algoritmus se jeví postup od její počáteční znalosti častým cíleným procvičováním a užíváním v komunikaci až k utvoření zautomatizovaného řečového návyku mluvčího. V moderní cizojazyčné řečové průpravě se má totiž cizinec učit jazyku, resp. řeči, nikoliv „o jazyce“

⁴ Nerodilý mluvčí angličtiny z náležitého výkladu jistě pochopí principy užití členů v angličtině.

(Hrdlička 2009, s. 52n.). Dolník (2016, s. 60) výstižně poznamenává: „*Adepti sa učia gramatické pravidlá, aby ich potom nepotrebovali.*“

Nedořešenou diskusní otázku představuje míra přesnosti, výstižnosti, pravdivosti expozé, mez ještě přípustného nevyhnutelného zjednodušení,⁵ které by neohrozilo validitu lingvodidaktického poučení. Choděra–Ries–Mothejzliková a kol. (2001, s. 64) konstatují: „*Pedagogická (didaktická) gramatika se liší od vědecké také tím, že připouští jisté ústupky od pravdy.*“ Výrok pokládáme za poněkud problematický. Lze jej akceptovat, ovšem s podmínkou, že se oním ústupkem míní informace dílčí (pravdivá), odpovídající jazykovému systému i řečové praxi, která bude následně rozšířena. V počátečních fázích výuky cizího jazyka z pochopitelných důvodů připouštíme oprávněnost určitých zjednodušení, iniciační účelové (a kvalifikovaně provedené) simplifikace však musejí vytvářet prostor pro další doplnění (odtud obvyklý spirálovitý, nikoliv lineární charakter poučky), viz Hrdlička (2017c, s. 164n.) aj.

Vybrané problémové případy lingvodidaktických pouček v učebnicích češtiny pro cizince

Formalismus

Na základě rozboru reprezentativního vzorku učebních materiálů češtiny pro cizince konstatujeme, že prezentace uspokojivého lingvodidaktického poučení není mnohdy pravidlem (Hrdlička 2009, s. 75n.). Mezi problémy zásadního rázu řadíme formalismus, tedy výrazný nepoměr mezi pozorností věnovanou dimenzi jazykové (formální), ta dominuje, a řečové (funkční), s nímž se setkáváme v takovém rozsahu, že lze dokonce hovořit o jeho monopolním postavení. Mnohé učebnice adresované jinojazyčným mluvčím tak ani po půlstoletí uspokojivě neodrážejí základní principy komunikačně-pragmatického obratu, resp. moderně koncipované komunikační metody. Cizinec se kupř. dozví, že po předložce *do* následuje jméno v genitivu, zpravidla však netuší, kdy má danou prepozici použít a kdy má dát přednost prepozici konkurenční (odtud časté chyby typu: *Jdu do výstavy / do fakulty / do kamaráda.* apod.).

V učebnicích češtiny pro cizince jsme rovněž svědky nevyváženého přístupu ke konstitutivním složkám mluvnické roviny jazyka, totiž k morfologii, která výrazně převládá (tvarosloví formální, nikoliv funkční), a k syntaxi, jež nápadně zaostává. Probíráme-li se některými z nich, nabýváme dojmu, že podle autorů musí cizinec nejprve zvládnout morfologický plán češtiny a až posléze, jako určitou nadstavbu, i její plán syntaktický. Malý prostor bývá zpravidla věnován komunikačním funkcím výpovědi, zásadám náležitého slovosledu i konkurenčním formám vyjadřování (*Po příjezdu // Až přijedu, zavolám.*), poučení o synonymii, frekvenci i stylové platnosti českých spojek atd.

Navzdory výrazné dominanci formálního tvarosloví se i v jeho rámci setkáváme s četnými nedostatky. Dokladem jsou kupř. potíže v deklinačních paradigmatech (v lo-

⁵ Až do stadia cizincovy pokročilé znalosti cizího jazyka nemůže poučka dost dobře popisovat mluvnickou kategorii v celé její složitosti.

kálu posesivních zájmen chybí dublety, nesrovnalosti jsou v deklinaci osobních zájmen, v odlišování tvarů spisovných a kolokviálních, v rozkolísané klasifikaci mluvnických forem v rámci standardu aj.), ve vidových dvojicích (viz *hledat – najít* namísto náležitého *najít – nacházet*), v popisu tvoření rozkazovacího způsobu (téměř neexistuje učebnice, která by náležitě řešila výběr zakončení *-eme, -ete* (*Kresleme! / Kreslete!*) a *-ěme, -ěte* užívaného po konsonantech *d, t, n* (*Jděte! / Čtěte! / Zahněte!*) a *p, v, m*, event. *b* (*Spěte! / Pozvěte! / Vezměte! / Prohlouběte!*) apod. (blíže Hrdlička 2009).

Absence lingvodidaktického poučení

Z naznačeného formalismu vyplývá další z klíčových potíží, a to absence kvalifikovaného, explicitně formulovaného poučení o významu mluvnických forem, o jejich řečovém fungování, o zásadách uplatnění v komunikaci. Neexistenci lingvodidaktických instrukcí členíme do dvou základních skupin.

První množinu představuje absence záměrná, týkající se především prezentace dílčích a nepříliš komplikovaných nuancí a odlišení (jde kupř. o rozdílné užití časových spojek *kdy* a *když*). Tvůrci učebnic tedy spoléhají na induktivní osvojení pravidla jinojazyčným mluvčím na základě jeho subjektivní analýzy řečové produkce, srov. *Kdy mi zavoláš? Zavolám ti, když přijdu domů.* (*Kdy* se užívá v otázce, *když* v odpovědi).

Jak je z ukázky patrné, velmi záleží na uvádění vhodných, reprezentativních příkladů i na relativně úplném zmapování dané problematiky. V našem případě nelze opomenout obsahové věty typu: *Nevím, kdy přijede. / Neřekla přesně, kdy se vrátí.* aj.

Druhou množinou bývá absence lingvodidaktického poučení z autorské „nevědomosti“. O příčinách nezařazení relevantní informace se lze jen dohadovat; na základě rozboru učebních materiálů se však důvodně domníváme, že autoři učebnic principy řečového fungování příslušné mluvnické kategorie prostě podrobněji neznají a nezdědka v něm v učebnici sami chybují, viz výpovědi typu: *V Praze je draze*, namísto náležitého *draho* aj.

V učebnicích češtiny pro cizince se zpravidla nekomentují četné další případy, kupř. rozdíl mezi užitím nominativu a instrumentálu (*Je učitel. × Je učitelem.*), konkurence rodu trpného složeného a zvratného (*Dům je stavěn. × Dům se staví.*) či číslovek soubořových (*dvoje prázdniny, troje dveře*) a druhových (*dvojí prázdniny, trojí dveře*) aj. Mlčením se rovněž přechází rozdíl mezi distribucí přídavných jmen složených a jmenných (*Jsem zvědavý. × Jsem zvědav.*), mezi adverbii s dvojnásobným možným zakončením (*vysoko × vysoce; dlouho × dlouze*) atd. V souvislosti s videm se prakticky nehovoří o deverbativech (*přeložený × překládaný text; opravené × opravované auto; přerušeni × přerušování hry; opakování × zopakování otázky*) atd. (blíže Hrdlička 2009).

Nulový, popř. marginální, s četnými negativními řečovými dopady bývá v učebnicích češtiny pro cizince rovněž návod k užívání primárních prepozic,⁶ přestože jsou některé instrukce prosté a spolehlivé. Např. distribuci prepozic *do* a *na* ve spojení s pohořími vystihuje poznatek, že se prepozice *do*+G pojí s pohořími v plurálu (*Jedu*

⁶ Chybí též poznámky k některým detailům, např. k odlišení variantních koncovek v lokálu singuláru neživotných maskulin (*hradu × hradě*). Koncovka *-e/-ě* tenduje k vyjadřování významů lokálních (*Nacházíme se na tom slavném hradě / mostě.*).