MILAN HRDLIČKA

Ústav bohemistických studií, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Praha, Česká republika

Didaktická gramatika jako zdroj poznání a inspirace

Chápeme-li pojmem *gramatika* popis mluvnického systému přirozeného jazyka¹ (lingvistický, lingvodidaktický), jak tomu v odborné literatuře zpravidla bývá, může se jevit jako příliš obecný a vágní. V současnosti se proto uvažuje spíše o jednotlivých druzích gramatických popisů (Čermák 2001). Při jejich klasifikaci se vychází z toho, na který z relevantních aspektů mluvnického systému jazykového, resp. morfosyntaktického kódu se diferencované gramatiky přednostně a cíleně zaměřují. Z tohoto zorného úhlu lze od 19., ale zejména od 20. století hovořit o určitém štěpení tradičně pojímané gramatiky, o výrazné specializaci jednotlivých mluvnických přístupů a o jejich divergentním směřování.

V tomto smyslu se rozlišuje *mluvnice synchronní* a *mluvnice diachronní*. Výrazná priorita prezentování současného stavu mluvnického systému cílového jazyka je při studiu cizího jazyka pochopitelná. Nemalou pozitivní roli při výkladu mluvnického učiva ovšem může sehrávat rovněž pohled historizující. Přiblížení zákonitostí vývoje gramatiky příslušného jazyka totiž může objasnit podstatu některých mluvnických forem, které jsou ze synchronní perspektivy nahlíženy jako nepravdivé, avšak z analýzy jejich geneze se nezřídka ukáže, že mají zmíněné anomálie (výjimky, odchylky) systémový charakter. Příkladem je v češtině nedůsledně provedený přechod kmenového systému v rodový, při němž došlo k míšení tvarů patřících původně k různým kmenovým paradigmátům: z toho důvodu mají

¹ Helbig (1991) gramatikou dále chápe internalizovanou znalost formálních a funkčních pravidel v řečovém centru mozku mluvčího i soubor implicitních, objektivně existujících, na odborném popisu nezávislých pravidel jazykového kódu. Celá záležitost je složitější: ve středověku byla gramatika, jedno ze sedmi svobodných umění, v podstatě synonymem pro studium latiny (Černý 1998), v moderní éře se poukazovalo (už de Saussure) na těsné sepětí gramatiky se slovníkem; Chomsky v zásadě ztotožňuje gramatiku se syntaxí apod.

v genitivu singuláru neživotná maskulina jak koncovku *-u* (odpovídá u-kmenům), tak zakončení *-a* (původně náležela k o-kmenům), srov. *do pátku, bez rohlíku* versus *do pondělka, bez chleba*.

Podle počtu zkoumaných jazyků se rozlišuje *mluvnice jednojazyčná* a *mluvnice srovnávací*, která nabízí kontrastivní pohled na mluvnické systémy dvou, popř. i více jazyků. Srovnávací pohled přinesl nesporná pozitiva, vyústil v 60. letech 20. století v kontrastivní metodu studia cizího jazyka (je spojena se jmény Lado, Fries), operoval s pojmy pozitivní a negativní transfer. Dnes však ustoupil do pozadí. Mnohdy totiž nepostačuje prosté porovnání obou systémů, gramatické kategorie a jevy si často odpovídají pouze částečně (český genitiv není totéž co finský), nemluví o případech, kdy analogická paralela zcela nebo částečným způsobem chybí. Mnohé z dvojic jazyků navíc nejsou touto metodou zmapovány a popsány.

Cenné poznatky přináší *mluvnice deskriptivní* (dnes nazývaná také *korpusová* nebo *performační*) i *mluvnický popis normativní*. Vklad korpusové lingvistiky je výrazný a nezpochybnitelný, lze oprávněně hovořit o novém významném mezníku ve vývoji lingvistiky. Otázkou ovšem zůstává reprezentativnost dokladového materiálu (v podmínkách české jazykové situace jde o náležitou proporci mezi texty ze západní a východní části Česka) a výsledná, mnohdy impozantní bohatost variantních forem (Cvrček a kol. 2010), které mohou pro mnohé jinojazyčné mluvčí představovat neúměrnou a prakticky nezvládnutelnou zátěž. Diskutabilní je i kodifikovaná podoba mluvnického systému prestižní variety českého národního jazyka, která může odrážet nejednotné názory generační, regionální (viz dále).

Z lingvodidaktického pohledu nepokládáme za optimální, že prakticky všechny mluvnice mají charakter *sémaziologický*, nikoliv *onomaziologický*. Vedle určité role tradice a jisté „lingvodidaktické setrvačnosti“ je tomu tak patrně proto, že se morfologické a syntaktické tvary zdají být touto koncepcí snadněji uchopitelné, jsou konkrétnější, jednoznačnější než poněkud amorfnější dimenze sémantická. Řečová dimenze je nadto rodilému mluvčímu na rozdíl od nerodilého dostatečně známa, z toho důvodu mu takto koncipované gramatiky slouží spíše v orientaci v gramatických formách kodifikovaných a kolokviálních (odkazujeme na problematiku nedorozumění problémů s rolí úzu při kodifikaci spisovné češtiny).

V této souvislosti se nám jeví postup od významu (funkce) ke způsobům jejich formálního ztvárnění jako perspektivní a užitečný, doposud nedostatečně využívaný a nedoceněný. Postupuje totiž od toho, co jednotlivé jazyky spojuje (univerzální významy, kategorie), k tomu, co je naopak rozděluje (pestré spektrum morfosyntaktických forem a struktur). Onomaziologický přístup může vytvářet vhodné předpoklady pro přehlednou prezentaci konkurenčních způsobů vyjádření (výrazových prostředků s odlišnou frekvencí, stylovou platností, formální náročností). Pro vyjádření posesivity by byla prezentována zájmena přivlastňovací (včetně poučení o distribuci zvrtného zájmena *svůj*), rozdíl mezi užíváním posesivních adjektiv (*otcův, matčin*) a posesivního genitivu i případy, kdy zájmeno

osobní plní roli zájmena přivlastňovacího (*Včera mi přijel bratr* = *Včera přijel můj bratr*), příslušná verba (*mít, patřit, vlastnit, být majetkem* apod.).

Za pozitivní rovněž pokládáme vytváření náležitého prostoru pro tolik potřebné zohledňování řečové dimenze jinojazyčné komunikace. Zdůrazňujeme ovšem, že by při popisu tak vysoce flektivního jazyka, jakým čeština bezesporu je, neměl důraz na stránku významovou znamenat rezignaci na náležité zachycení i stránky formální. Jednalo by se o vyváženou pozornost věnovanou oběma zmiňovaným složkám.

Výše uvedené i další druhy gramatických popisů (*mluvnice univerzální, generativní* aj.) bývají označovány jako *mluvnice lingvistické (vědecké)*. Zachycují mluvnický systém cílového jazyka v jeho šíři a složitosti, formulují zobecňující závěry a pravidla, jsou primárně určeny poučenému uživateli, filologovi. My se budeme zabývat specifickým druhem mluvnického popisu přistupujícího k dané problematice z lingvodidaktické perspektivy: *mluvnicí didaktickou* (označovanou též někdy *mluvnicí školskou* nebo poněkud zavádějícím označením *mluvnicí pedagogickou*).

Mezi specifika didaktické gramatiky patří její spirálovitý charakter² (máme tím na mysli specifickou podobu výkladu, cyklickou prezentaci базových gramatických kategorií a jevů s odstupňovanou náročností v závislosti na úrovni komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího), účelné (ovšem kvalifikovaně provedené) zjednodušování a částečná (přijatelná, z komunikačního hlediska přípustná) redukce mluvnické látky,³ praktické zaměření, pragmatický charakter, zohledňování rodného jazyka jinojazyčného mluvčího, zřejmá snaha o srozumitelnost výkladu, o jeho přehlednost, naučitelnost, jeho následné soustavné procvičování a testování.

Uvažuje-li se o relaci lingvistických gramatik a gramatiky didaktické, převládá názor (soudíme tak na základě dlouholetých zkušeností), že zmíněný lingvodidakticky koncipovaný popis mluvnické studované jazyka představuje pouhou upravenou podobu odborných popisů pro variantní potřeby vyučovací praxe. Přínos lingvistických popisů nezpochybňujeme. Pokusíme se však naznačit, že se nemusí jednat výlučně o ono jednostranné směřování, o pasivní roli didaktické gramatiky, o její výlučnou závislost na gramatikách vědeckých.⁴ Domníváme se totiž, že nové poznatky, netradiční pohledy, inspirativní otázky,⁵ novátorské výzvy

² Lingvistické gramatiky jsou v tomto smyslu koncipovány v podstatě lineárně.

³ V tomto ohledu se v učebnicích češtiny pro cizince setkáváme s určitými nedostatky (Hrdlička 2009).

⁴ Z prostorových důvodů ponecháváme stranou rovněž otázku náležitého využití poznatků vědecky koncipovaných gramatik ve vyučovací praxi a v učebních materiálech češtiny pro cizince. I zde nalézáme nemálo problémových míst a nevyužitých rezerv (Hrdlička 2009).

⁵ Za všechny podnětné dotazy zahraničních bohemistů uvádíme následující příklad: švédský student se dotázal, proč se v češtině říká *šedesát dva studentek* a nikoliv *šedesát dvě*, když je počítaný předmět rodu ženského (Hrdlička 2015).

může přinášet také kvalitní lingvodidaktický popis. Děje se tak z toho důvodu, že jinojazyčný mluvčí nahlíží na mluvnický systém cílového jazyka z jiné perspektivy, mnohdy diametrálně odlišné, přistupuje k němu z pozice nerodilého uživatele, často i s optikou typologicky odlišné mateřštiny a neindoevropského výchozího jazyka.

Dříve než přejdeme k vybraným relevantním poznatkům didaktické gramatiky v oblasti češtiny jako cizího jazyka, poukážeme na problémové momenty vybraných druhů lingvistických gramatik. Ty jsou příčinou nežádoucího stavu, kdy příslušné druhy vědeckých popisů nemusejí být didaktické gramatické spolehlivou oporou a fundovaným východiskem. Zevrubný rozbor stávajících českých gramatik by přesáhl cíle i prostorové možnosti příspěvku, zaměříme se proto pouze na jednotlivosti.

Pro první z diskusních oblastí je příznačné nejednotné, rozkolísané poučení⁶ o formální morfologii současné spisovné češtiny, které může mít následně nežádoucí dopady i na učební materiály češtiny pro cizince. Nejistota, neuspokojivé poučení a poměrně mlhavé představy o konturách důležitých variet českého národního jazyka jsou ostatně patrné i u značného procenta absolventů středních škol hlásících se k oborovému bohemistickému studiu⁷ (Hrdlička 2015). Zastavíme se u několika dílčích ilustračních příkladů.

První se týká odlišné prezentace genitivu číslovek základních *tři* a *čtyři*. Ve Šmilauerově *Nauce o českém jazyku* (1972) figurují jen tvary *tří* a *čtyř*. Akademická *Mluvnice češtiny 2* (Komárek a kol. 1986) uvádí formy *tří*, resp. *čtyř* jako spisovné neutrální a tvary *třech*, *čtyřech* jako spisovné hovorové, což pokládáme za nejvýstižnější verzi. Pražská gramatika *Čeština — řeč a jazyk* (Čechová a kol. 1996) klade zmíněné dublety vedle sebe jako rovnocenné, zatímco brněnská *Příruční mluvnice češtiny* (P. Karlík a kol. 1995) pokládá za ekvivalentní (tedy spisovné neutrální) pouze formy *tří* a *třech*, resp. *čtyř*, variantní podobu *čtyřech* hodnotí jako substandardní.

O diskutabilním lingvodidaktickém přínosu⁸ pasivního zaznamenávání pestrého kaleidoskopu forem situovaných na ose spisovnost–nespisovnost, mluvenost–psanost již byla řeč. Na potíže ovšem narážíme i z hlediska kodifikačního,

⁶ V lingvistických gramatikách jsme svědky i místy nejednotného pojmosloví, což může být pro uživatele matoucí. Kupř. v hojně užívané publikaci *Čeština — řeč a jazyk* (Čechová a kol. 1996) se v souvislosti se souvětím podřadným hovoří o *složené větě*. V českém překladu *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* se chybně hovoří o jazykových funkcích — ve skutečnosti jde o *komunikační funkce výpovědi* atd.

⁷ Studenti prvního ročníku měli charakterizovat spojení *mezi náma dvěma*, *mezi náma dvěma*, *mezi náma dvouma*, *mezi námi dvěma* a *mezi nama dvoma* a zařadit je k příslušným útvarům českého jazyka (čeština spisovná, obecná, nářečí, hyperkoretní tvar).

⁸ Pokud jde o užívané tvary slovesa *rozumět*, uvádí se (Cvrček a kol. 2010: 265) *(v)oni rozumí*, *rozumějí*, *rozuměj*, *rozumijou*, *rozumijó*; možná výslovnost číslovky *čtyři* je následující: *čtyři*, *čtyry*, *štyři*, *štyry*, *čtyří*/*styří* (*kluci*), doplňujeme moravskoslovácké *čtyřé*, *štyřé*.

kteří danou situaci uspokojivě neřeší. Dochází k paradoxním situacím, kdy je jistá frekventovaná forma po určité době pospisovněna a stává se spisovnou hovorovou (*studuju, obléknul, míř*⁹), kdežto jiný tvar, neméně frekventovaný, hovorovým stále není (srov. opozici knižního komparativu *děle* a kondicionálového *bychom* a nespisovného *dýl*, resp. *bysme* nebo kontrahovaného -s ve druhé osobě singuláru préterita, kde je spisovné hovorové vše kromě jeho užití se substantivem: *Cos dělal? Kams to dal? Mněs to neřekl! Pročs přišel? Moudrous měl taky?* versus *Pivos náhodou nekopupil? Jitces volal taky?*).

Rozkolísanost, novou dynamiku a výrazné vývojové tendence lze v současné české gramatice sledovat i na užívání předložek. Výzkumná sonda ukázala výraznou nejednotu rodilých mluvčích při užívání lokálních prepozic *do* a *na* s vybranými lexémy *Antarktida* a *poušť*¹⁰ (Hrdlička 2015). Náležitě užívání předložkových spojení s významem lokálním (dynamickým směrovým) *do+G* a *na+Ak* neprezentuje žádná ze současných českých gramatik, tedy ani novou distribuci zmíněných prepozic ve spojení *Jedu do Ukrajiny* a *Žije v Ukrajině* (v řečové praxi dosud převládá překonané užití předložky *na* s akuzativem, resp. s lokálem, čili *Jedu na Ukrajinu*, *Žije na Ukrajině*), srov. Hrdlička (2015).

Stranou pozornosti ostatně zůstává tento slovní druh jako celek (podobně jako popis deklinace českých číslovek aj.), a to i přesto, že v něm můžeme sledovat výrazné vývojové změny: expanzi předložky *na*, dynamickou tendenci k užívání dvou prepozic vedle sebe (*Trenér spoléhá na v zámoří hrající hráče; Koupili to za pro ně výhodnou cenu*), viz Machová (2000), Hrdlička (2014) nebo užívání jiného pádu po některých prepozicích (frekventované užívání genitivu po předložce *mimo+Ak*: *Otevřeno denně mimo soboty, Vjezd zakázán mimo dopravní obsluhy*).

Druhý problémový okruh představují příliš skromná poučení o významech a o užití gramatických kategorií a jevů, která sice nepředstavují pro rodilého mluvčího překážku, pro zahraničního bohemistu (zejména Neslovana) jsou však nedostačující a v komunikaci obtížně využitelná. Vedle již zmíněných předložek, např. předložkových spojení s významem místním, časovým,¹¹ účelovým, příčinným aj., se tato výtka týká málo explicitního výkladu užití slovesného vidu, nekommentování rozdílů mezi opisným a reflexivním pasivem, stylové hodnoty spojek (*i když, přestože x třebaže, ačkoli(v), ač, byť*) aj.

⁹ Dříve byly spisovnými tvary pouze *studuji, oblékl, méně*.

¹⁰ Celkem sedmáct mluvčích (českých oborových bohemistů) uvedlo *Jedu na Antarktidu*, deset volilo variantu *Jedu do Antarktidy*; opět sedmáct respondentů se rozhodlo pro volbu *Jedu na poušť*, deset napsalo *Jedu do pouště*. Devět dotázaných uvedlo dvakrát prepozici *na* (tedy v obou případech), pouze jeden dvakrát předložku *do*. Osm češtinářů uvedlo prepozice v poměru *na+Ak* a *do+G* (tedy *Jedu na Antarktidu — do pouště*), zatímco devět z nich odpovídalo v poměru opačném, čili *do+G* a *na+Ak* (*Jedu do Antarktidy — na poušť*).

¹¹ Je pozoruhodné, že není popsáno kupř. ani konstatování přesného času (Hrdlička 2015), tedy konkurence vyjádření typu *Je za pět minut čtvrt na čtyři — Je deset minut po třetí — Jsou tři hodiny a deset minut — Je tři deset atd.*

Přínos didaktické gramatiky by mohl být spatřován v různých oblastech. Zmíníme jen malý vzorek dokladového materiálu.

Jednou z nich je snaha o netradiční popis mluvnického systému cílového jazyka, o výklad usnadňující jinojazyčnému mluvčímu jeho osvojení. Co se češtiny pro cizince týče, můžeme takových počínů zaznamenat vícero.

K pozoruhodným pokusům o zjednodušení systému české deklinace se řadí mluvnice Poldaufa a Šprunka (1968: 49 n.). V jejich koncepci má substantivum čtyři formy, a to tvar báзовý (báze, B), který plní roli subjektivou (Bs) nebo objektovou (Bo), genitivní (G), dativní (D) a instrumentální (I). U některých jmen rozlišují ještě tzv. oslovovací formu (vokativ). Mnoho podstatných jmen má tvar báze týž (neživotná maskulina, neutra, feminina podle vzoru *píseň, kost*). Osobité je pojetí lokálu, který označují jako dativ lokální. Dlužno poznamenat, že daný přístup naráží na problémy zásadního rázu v plurálu (pro substantiva) a neplatí pro adjektiva, využití analogie je tudíž pouze dílčí.

Dalším z pokusů o využití pádového synkretismu, který přináší podstatně větší počet obdobných pádových forem, je koncepce Cahy a Zikové. Dělí singulárovou jmennou deklinaci nikoliv podle rodů, ale na základě zakončení vzorových slov, a to následujícím způsobem: I. třída *růže* — *moře* — *soudce* — *kuře*, II. třída *muž* — *stroj* — *píseň* — *kost*, III. třída *žena* — *předseda*, IV. třída *pán* — *hrad* — *město* (paradigma *stavení* považují za nesklonné). Ani v tomto případě se ovšem nevyhneme potížím s deklinací složenou a se zásadními neshodami v množném čísle (viz Hudousková 2015).

Mezi účelné simplifikace lze zařadit i „učebnicové“ členění českých sloves pouze do čtyř tříd (I. *-at*, II. *-ovat*, III. *-et*, *-ět*, *-it*, IV. tzv. nepravidelná slovesa s osobní koncovkou *-u* v 1. osobě singuláru indikativu přítomnosti: *nesu, čtu, píšu* aj.).

Další oblast představuje snaha po maximální explicitnosti výkladu — ten následně přináší zajímavé postřehy, které v mluvnicích určených rodilým mluvčím zachyceny nebývají. Příkladem může být výklad slovesného vidu, kde se u imperfektiv vyčleňuje patnáct¹² základních situací (Hrdlička 2009).

Potřeba vyložit obtížné případy, s nimiž se cizinec při studiu češtiny setkává, pak může vyúsťovat v zajímavé závěry a zjištění.¹³

Cizinci se dotazují, proč po základní číslovce *pět* (a po číslovkách vyšších stejně jako po základních číslovkách neurčitých) následuje počítaný předmět v ge-

¹² Při výkladu užití imperfektiv se často zapomíná na vyjádření cíle, záměru, snahy (*Bratr hledá větší byt = chce najít*), schopnosti, dovednosti (*Výborně vaří = umí výborně vařit*) atd. Nevykládá se princip binárních opozic (příznakovost — bezpříznakovost), a proto cizinec nechápe užití nedokonavého slovesa pro vyjádření výsledku děje (*Ten obraz maloval Mánès*), stranou pozornosti zůstávají deverbativa (*překládán x přeložený text, vysvětlená x vysvětlovaná gramatika; přerušeni x přerušování výkladu*), viz Hrdlička (2009).

¹³ Řadíme mezi ně i systémové vymezení tzv. blízké budoucnosti (obdobně jako v angličtině, francouzštině): *jdu si číst* (srov. *I am going to read; Je vais lire*) a perfekta, tzv. rezultativu (*Mám nakoupeno, uklizeno, vyžehleno, uděláno, přeloženo*). Další z oblastí by představovalo rozpracovávání zásad českého slovosledu pro potřeby jinojazyčných mluvčích atd.

nitivu (*pět studentů*). Vysvětlení lze hledat jednak v historii jazyka (číslovky měly ve staré češtině substantivní povahu — srov. *pět–pěti* jako *kost–kosti* — a po takových výrazech následuje v českém jazyce genitiv: *tři studenti x trojice studentů*), jednak ve faktorech povahou mimojazykových, psychologizujících.¹⁴ Konkrétně ve vnímání reálného světa lidským mozkem a v jeho odraze v řečovém ztvárnění příslušných skutečností a vztahů. Setkali jsme se s tvrzením, že náš mozek vnímá jednotlivé prvky reality, která nás obklopuje, jako nespojité, jako jednotlivosti jen do množství *čtyři* včetně. Vidíme-li např. čtyři studenty, vnímáme je jako čtyři samostatná individua (*Před fakultou stáli čtyři studenti* — jméno i sloveso jsou v plurálu); množstvím *pět* počínaje však lidský mozek přestává rozlišovat elementy jako nezávislé, splývají mu, a proto je pojmána příslušná množina globálně, jako celek: *Před fakultou stálo pět studentů*. Počítaný předmět je v genitivu plurálu, sloveso v singuláru — je to v jistém smyslu totéž, jako kdybychom řekli *Před fakultou stála skupina pěti studentů*.

Zajímavé jsou faktory ovlivňující užívání původních předložek. V předložkových spojeních s významem příčinným (ADV Caus) hraje roli, zda se jedná o příčinu interní, tehdy se uplatňuje předložka *z+G* (*Udělal to z nešikovnosti* — *protože byl nešikovný*; *ze vzteku* = *protože byl vzteklý*; *z nepozornosti* = *protože byl nepozorný*), nebo příčinu externí, kde se setkáváme s prepozicí *pro+Ak* (*Rozešli se pro jediné slovo*; *Pro slzy neviděla na cestu*; *Pro špatné počasí se koncert nekoná*). Předložka *za+Ak* uvozuje následek ve formě ocenění nebo trestu: *Dostal odměnu za dobrou práci x Dostal pokutu za špatné parkování*, zatímco prepozice *při+L* signalizuje příčinu (vnitřní i vnější) s následkem prezentovaným jako logický důvod: *Při tak hustém provozu dojde snadno k nehodě*; *Při jeho prchlivé povaze se mnohdy dostává do konfliktů*.

V předložkových spojeních s významem účelu (ADV Fin) můžeme vysledovat následující faktory: předložka *k+D* se pojí se jmény vyjadřujícími duševní aktivitu (*Poslali nám to k rozboru, k posouzení, k vyřešení*), *za+I* vyjadřuje přemístění s cílem kontaktu nebo snahu po kontaktu vizuálním aj. (*Přišel za námi na kus řeči*; *Pořád se za ní ohlížel*; *Odešli do ciziny za prací*), nejčastěji užívaná prepozice *na+Ak* se vedle celé řady případů (*Šli na koncert, na večeri, na výstavu, na kurz, na návštěvu*) pojí s adjektivy ženského rodu (*Řekl to na uvítanou, na vysvětlenou, na rozloučenou, na usmířenou; Jel tam na zkušenou*), deverbativními jmény (*Dal jim to na hraní, na psaní, na čtení, na malování*). Předložka *pro+Ak* uvozuje adresné určení (*čekárna pro matky s dětmi, oddělení pro nekuřáky*) a další významy (*Řekl to pro pobavení; Pro jistotu se ještě připojistili; Dojdi do samoobsluhy pro nějaké ovoce; Šla do školky pro syna*), blíže Hrdlička (2000).

¹⁴ Z oblasti psychologie spadá i vysvětlení, proč v učebních materiálech češtiny pro cizince obvykle předchází prezentace přeterita před futurem: autoři učebnic tak patrně nevědomky kopírují časový sled vzniku těchto gramatických kategorií. Ve starém prajazyce bylo jistě snadnější hovořit o událostech, které se už staly, než o budoucnosti, která se našim předkům mohla jevit jako velmi nejistá (Hrdlička 2015).

Velmi významná jsou původní zjištění, těch, jak věříme, bude s rostoucím propracováváním didaktické gramatiky stále přibývat.

Jedním z příkladů je odlišení řečové distribuce synonymních předložkových spojení s významem „v té době, když“: *za+G*, *o+L*, *během+G*, *při+L*. Prepozice *za+G* se v uvedeném temporálním významu pojí s primárně nečasovými jmény: *za války*, *za první republiky*, *za vlády Marie Terezie*, *za hustého sněžení*, *za mlhy* aj. V případě výrazů časových (*za minutu*, *za hodinu*, *za měsíc*, *za rok*) by se pojila s akuzativem. Předložková spojení *o+L* vyjadřuje rys volna, svátku, pauzy: *o víkendy*, *o přestávce*, *o dovolené*, *o prázdninách*, *o Vánocích*, *o svátcích*, *o sobotách* atd. Předložka *během+G* uvozuje určitou genezi, procesualnost (*Seznámili se během prázdnin*; *Během svého pobytu v Praze se naučila dobře česky*), kdežto prepozice *při+L* vyjadřuje aktivitu subjektu (*při práci*, *při čtení*, *při jídle*, *při překládání*, *při výkladu*).

Nové je i popsání užívání předložkových spojení s významem lokálním (dynamickým směrovým, ADV Loc) *do+G* a *na+Ak*.

Předložka *do+G* se pojí mimo jiné s denotáty vyznačujícími se vlastnostmi „ohraničenost, zakrytost, situovanost na nižší rovině než okolí“ (*jít do lesa*, *do sklepa*, *do údolí*, *do hlediště*), dále naznačuje vstup do objektu (*jít do obchodu*, *do restaurace*, *do garáže*, *do kina*), užívá se rovněž se jmény států (a jejich administrativních částí) a kontinentů (*jet do Polska*, *do Bavorska*, *do okresu Břeclav*, *do Jihomoravského kraje*) i se jmény pohoří v plurálu (*jet do Krkonoš*, *do Beskyd*, *do Alp*, *do And*) a s povodími řek, s nížinami, s podhůřími (*jet do Povltaví*, *do Posázaví*, *do Polabí*, *do Podunajské nížiny*, *do Podkrkonoší*).

Oproti tomu se prepozice *na+Ak* užívá s denotáty majícími rysy „otevřenost, nezakrytost, situovanost výše než okolí“ (*jít na náměstí*, *na kopec*, *na jeviště*, *na hřiště*, *na půdu*), s objekty, resp. s institucemi většího společenského významu (*jít na obecní úřad*, *na poštu*, *na policii*, *na velvyslanectví*, *na konzulát*, *na ministerstvo*) i se středními a vysokými školami (*chodí do základní školy*¹⁵ *x chodí na střední školu*, *na gymnázium*, *na vysokou školu*, *na fakultu*, *na univerzitu*, *na děkanát*, *na rektorát*). Touto prepozicí jsou uvozeny pojmenování území pojímaných geograficky, nikoliv administrativně, s vágními konturami (*Jede na Floridu x do státu Florida*, *Jedou na Břeclavsko*, *na Moravu*), dále s pohořími v singuláru (*jet na Šumavu*, *na Kavkaz*, *na Českomoravskou vysočinu*, *na Ural*) (Hrdlička 2000, 2015).

Pokusili jsme se ukázat, že je didaktická gramatika specifickým a významným druhem odborného popisu mluvnického systému cílového jazyka a že může přinášet i nové poznatky a podněty, a to nejen z hlediska lingvodidaktického.

¹⁵ Pod vlivem expanze předložky se ovšem užívá i spojení *Chodí na základní školu*, *na základku* aj. (Hrdlička 2015) i kupř. *Jede na okres Břeclav*. Je třeba poznamenat, že předložková spojení *na+Ak* mají mnohdy význam finální (účelový), nikoliv lokální, srov. *Šel do hospody na oběd* = *aby obědval*; *Šli do galerie na výstavu* = *aby viděli výstavu* atd.

Bibliografie

- Cvrček V. a kol., 2010, *Mluvnice současné češtiny I*, Praha: Karolinum.
- Čechová M. a kol., 1996, *Čeština — řeč a jazyk*, Praha: Institut sociálních vztahů.
- Čermák F., 2001, *Jazyk a jazykověda*, Praha: Karolinum.
- Černý J., 1998, *Úvod do studia jazyka*, Olomouc: Rubiko.
- Helbig G., 1991, *Vývoj jazykovědy po roce 1970*, Praha: Academia.
- Hrdlička M., 2009, *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*, Praha: Karolinum.
- Hrdlička M., 2014, *O čem vypovídají české předložky?*, „Český jazyk a literatura“, nr 1.
- Hrdlička M., 2000, *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka*, Praha: Karolinum.
- Hrdlička M., 2015, *Vo vobecný češtině a jiné příběhy*, Praha: Karolinum.
- Hudousková A., 2015, *Jmenné koncovky v češtině pro cizince — distribuce, frekvence a fonetika. První sonda*, [in:] *Radost z jazyků. Sborník příspěvků k 75. narozeninám prof. Františka Čermáka*, eds. V. Petkevič, A. Adamovičová, V. Cvrček, Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Karlík P. a kol., 1995, *Příruční mluvnice češtiny*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Komárek M. a kol., 1986, *Mluvnice češtiny 2*, Praha: Academia.
- Machová S., 2000, *Dvě předložky vedle sebe*, „Naše řeč“, nr 1.
- Poldauf I., Šprunk K., 1968, *Čeština jazyk cizí*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Šmilauer V., 1972, *Nauka o českém jazyku*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Didactic grammar as a source of learning and inspiration

Summary

The term “grammar” may be vague; therefore we now speak of various sorts of grammar — depending on which language element it is focused on. We distinguish for example synchronous and diachronous grammar, semasiological and onomasiological, descriptive and prescriptive, etc. Foreign language learning does also have its special characteristics and so we have didactic grammar which focuses on a language from a perspective of a non-native speaker. Didactic grammar does not only adopt the findings of the above mentioned grammars but thanks to its special focus brings its own findings about the grammar functions of the foreign language.

Keywords: Czech as a foreign language, didactic grammar, grammar, linguodidactics, textbook

Дидактическая грамматика как источник знания и вдохновения

Резюме

В связи с неопределенностью и размытостью понятия «грамматика» в настоящее время принято говорить об отдельных видах грамматики, выделяемых на основании их ориентации на определенный аспект грамматической системы языка. Различают, например, грамматику синхронную и историческую, семасиологическую и ономасиологическую, дескриптивную и прескриптивную и др. Своей спецификой в преподавании иностранного языка обладает и грам-

матика, рассматривающая язык с точки зрения иноязычного пользователя. Дидактическая не только использует результаты вышеперечисленных грамматик, но и сама, благодаря своему особому подходу, приносит новые знания о функционировании грамматической системы.

Ключевые слова: чешский язык как иностранный, дидактическая грамматика, грамматика, лингводидактика, учебник