

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA BOHEMISTIKY



**PREZENTACE SYSTÉMU PŘEDLOŽEK V UČEBNÍCÍCH ČEŠTINY PRO  
CIZINCE**

**PRESENTATION OF THE SYSTEM OF PREPOSITIONS IN CZECH  
TEXTBOOKS FOR FOREIGNERS**

Bakalářská diplomová práce

**Autor:** Tereza Gocníková

**Studijní obor:** Česká filologie se zaměřením na editorskou práci ve sdělovacích  
prostředcích

**Vedoucí práce:** Mgr. Darina Hradilová, Ph.D.

Olomouc 2017

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a uvedla jsem veškeré použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 19. 4. 2017

Podpis: .....

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Darině Hradilové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce a za cenné rady a podněty, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

# Obsah

ÚVOD .....	6
1. VYMEZENÍ PŘEDLOŽEK V ČESKÝCH MLUVNICÍCH A ODBORNÉ LITERATUŘE .....	8
1.1 Definice předložek .....	8
1.2 Klasifikace předložek .....	9
1.2.1 Dělení předložek na primární a sekundární. Prepozicionalizace .....	11
1.2.2 Dělení předložek na jednoslovné a víceslovné .....	13
1.3 Funkce a forma předložek .....	15
2. VÝUKA ČEŠTINY PRO CIZINCE .....	17
2.1 Vymezení pojmů <i>čeština pro cizince</i> a <i>čeština jako cizí jazyk</i> .....	17
2.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR) .....	18
2.2.1 Jednotlivé referenční úrovně jazykových znalostí dle SERR .....	19
2.2.2 Vymezení předložek v jednotlivých referenčních úrovních pro češtinu jako cizí jazyk .....	21
2.2.2.1 Popis referenční úrovně A1 .....	21
2.2.2.2 Popis referenční úrovně A2 .....	22
2.2.2.3 Popis referenční úrovně B1 .....	22
2.2.2.4 Popis referenční úrovně B2 .....	23
2.3 Role gramatiky ve výuce češtiny pro cizince .....	24
2.3.1 Lingvistická vs. didaktická gramatika .....	24
2.3.2 Vybrané vyučovací metody .....	25
2.3.3 Komunikační metoda .....	26
2.3.3.1 Nevhodné pojetí role gramatiky v komunikační metodě .....	28
2.3.3.2 Typy cvičení zaměřených na předložky .....	29
2.4 Zpracování mluvnice v učebnicích češtiny pro cizince .....	30
2.4.1 Dvě koncepce pojetí deklinace v učebnicích češtiny pro cizince .....	32
2.4.2 Jiné způsoby prezentace předložek .....	33
3. METODOLOGICKÁ A MATERIÁLOVÁ VÝCHODISKA ANALÝZY .....	37
3.1 Výzkumné otázky .....	37
3.2 Stručná charakteristika vybraných učebnic .....	38
3.2.1 Holá, L.: <i>New Czech Step by Step</i> .....	38
3.2.2 Holá, L. – Bořilová, P.: <i>Česky krok za krokem 2</i> .....	39
3.2.3 Kestřánková, M. – Hlínová, K. – Pečený, P. – Štěpánková, D.: <i>Čeština pro cizince: úroveň B2</i> .....	40

3.2.4 Bischofová, J. – Hasil, J. – Hrdlička, M. – Kramářová, J.: <i>Čeština pro středně a více pokročilé</i> .....	41
4. PREZENTACE PŘEDLOŽEK V UČEBNICI <i>NEW CZECH STEP BY STEP</i> .....	43
4.1 Referenční úroveň .....	43
4.2 Koncepce učebnice .....	43
4.3 Presentace předložek .....	44
4.4 Procvičení předložek .....	46
5. PREZENTACE PŘEDLOŽEK V UČEBNICI <i>ČESKY KROK ZA KROKEM 2</i> ...	48
5.1 Referenční úroveň .....	48
5.2 Koncepce učebnice .....	49
5.3 Presentace předložek .....	49
5.4 Procvičení předložek .....	50
6. PREZENTACE PŘEDLOŽEK V UČEBNICI <i>ČEŠTINA PRO CIZINCE: ÚROVEŇ B2</i> .....	52
6.1 Část <i>Zopakujte si</i> .....	52
6.2 Část <i>Gramatika</i> .....	54
7. PREZENTACE PŘEDLOŽEK V UČEBNICI <i>ČEŠTINA PRO STŘEDNĚ A VÍCE POKROČILÉ</i> .....	56
7.1 Presentace předložek .....	56
7.2 Referenční úroveň .....	57
7.3 Procvičení předložek .....	58
8. VÝSLEDKY ANALÝZY A REFLEXE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK .....	60
8.1 Referenční úroveň prezentovaných předložek .....	60
8.2 Způsob presentace předložek .....	61
8.3 Způsob upevnění a procvičení předložek .....	62
ZÁVĚR .....	65
ANOTACE/ANNOTATION .....	67
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE .....	70
Primární zdroje .....	70
Sekundární zdroje .....	70
SEZNAM ZKRATEK .....	73

## ÚVOD

Předkládaná bakalářská práce je zaměřena na analýzu způsobů, jakými jsou prezentovány předložky v učebnicích češtiny pro cizince. Předložky jsou v řeči velmi frekventované a z komunikačního hlediska plní důležitou roli, jelikož vyjadřují vztahy mezi slovy a slouží ke strukturaci výpovědi.

V úvodní části práce se věnujeme pojetí systému předložek v českých mluvnicích a odborné literatuře, především pak způsobům klasifikace předložek. Než přejdeme k samotné problematice předložek v učebnicích češtiny pro cizince, je třeba nejprve vymezit základní termíny související s výukou češtiny pro cizince.

V teoretických východiscích práce se dále zmíníme o Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (dále jen SERR) a o tom, jak definuje jednotlivé úrovně jazykových znalostí. Na SERR navazují jednotlivé popisy referenčních úrovní pro češtinu jako cizí jazyk, v nichž jsou definovány kompetence, kterými by měl cizinec na dané úrovni disponovat. Nás bude zajímat, jak jsou v jednotlivých popisech vymezeny předložky, a především jaké předložky a v jakých konstrukcích a funkcích jsou na dané úrovni vyžadovány.

Následně představíme vybrané vyučovací metody a zaměříme se na roli gramatiky v nich. Jednou z hlavních složek gramatiky je deklinace, jejíž zpracování má vliv na pojetí prezentace předložek. Z tohoto důvodu jsou v kapitole zařazeny i způsoby zpracování deklinace.

Ve výzkumné části práce budeme analyzovat čtyři učebnice češtiny pro cizince. Jedná se o současné a běžně dostupné učebnice, vydané v České republice, přičemž každá z nich odpovídá jiné referenční úrovni. Nejnižší dvě referenční úrovně zastupuje učebnice *New Czech Step by Step* autorky Lídy Holé. Na ni navazuje učebnice *Česky krok za krokem 2* autorek Lídy Holé a Pavly Bořilové. Třetím učebním materiálem je *Čeština pro cizince: úroveň B2* autorů Marie Boccou Kestránkové, Kateřiny Hlínové, Pavla Pečeného a Dagmar Štěpánkové. Nejvyšší referenční úroveň pak představuje učebnice *Čeština pro středně a více pokročilé*, jejímiž autory jsou Jana Bischofová, Jiří Hasil, Milan Hrdlička a Jitka Kramářová.

Cílem práce je analýza a následné zhodnocení vybraných učebních materiálů z hlediska pojetí prezentace předložek. Při analýze každé z učebnic se budeme soustředit

na tři hlavní aspekty: 1. zda soubor prezentovaných předložek odpovídá referenční úrovni učebnice; 2. jaký přístup ke klasifikaci předložek je uplatňován; 3. jakým způsobem jsou předložky procvičovány.

Soubor předložek, prezentovaných v jednotlivých učebnicích, budeme porovnávat s odpovídajícími popisy referenčních úrovní pro češtinu jako cizí jazyk. Na základě závěrů analýzy zhodnotíme, zda v souvislosti se stoupající referenční úrovní učebnic dochází ke změnám v pojetí prezentace předložek.

# 1. VYMEZENÍ PŘEDLOŽEK V ČESKÝCH MLUVNICÍCH A ODBORNÉ LITERATUŘE

## 1.1 Definice předložek

České mluvnice (tj. *Příruční mluvnice češtiny*, *Mluvnice současné češtiny 1*, *Mluvnice češtiny 2*) popisují předložky jako slovní druh neohebný a významově nesamostatný (synsémantický). Druhý svazek akademické *Mluvnice češtiny* (1986, s. 197) vyčleňuje přímo skupinu nesamostatné nezákladní slovní druhy, kam řadí předložky společně se spojky a částicemi<sup>1</sup>.

*Příruční mluvnice češtiny* (1997, s. 341–342) se k předložkám vyjadřuje následovně: „Předložky spoluvytvářejí syntaktické i nesyntaktické významy jmen jakožto součást jejich pádových podob. Vyjadřují především povahu vztahu jména ke slovesu nebo jinému jménu ve větě.“

*Česká mluvnice* (1981, s. 312) uvádí, že předložky se spojují s podstatnými jmény, řídčeji se zpodstatněnými přídavnými jmény, se zájmeny a číslovkami. *Mluvnice současné češtiny 1* (2015, s. 332–333) navíc upozorňuje na skutečnost, že se předložky mohou pojít i k jiným slovním druhům (např. *zřejmě si zbytek šetřil na potom*) a v rámci frazémů mohou vystupovat i bez následujícího substantiva (*dívka povalující se na pláži nahoře bez; byl všemi deseti pro*).

Zřejmě nejkompexnější definici uvádí Kroupová (1974, s. 265): „Komplexní pohled morfologickosyntaktickolexikální určuje předložky jako slovnědruhovou kategorii; definujeme je jako slova neohebná (ev. ustálené víceslovné lexikální jednotky), relační, synsyntagmatická, včetně nesamostatná, synsyntaktická, s lexikálním významem realizovaným v jejich gramatické funkci. Předložky chápeme tedy jako slova, nikoli jako pouhé morfémy [...]“

Kroupová ve své definici zmiňuje, že předložky jsou slovnědruhovou kategorií, protože v minulosti to nebylo samozřejmostí. Dnes jsou již ve většině případů uváděny v příručkách jako samostatný slovní druh, nicméně jsou často konfrontovány s jinými slovními druhy; např. *Česká mluvnice* (1981, s. 311) je přirovnává k příslovcím

---

<sup>1</sup> Druhý svazek akademické *Mluvnice češtiny* (1986) rozlišuje slovní druhy základní (podstatná jména, přídavná jména, slovesa a příslovce) a nezákladní. Nezákladní slovní druhy dále člení na nástavbové (zájmena, číslovky a citoslovce) a nesamostatné (předložky, spojky a částice).



z hlediska podobnosti vztahů, které tyto dvě kategorie vyjadřují. To je způsobeno i skutečností, že většina sekundárních předložek, jejichž počet mnohokrát převyšuje množství primárních předložek, vznikla právě z příslovcí (o primárních a sekundárních předložkách pojednáváme dále v této kapitole).

*Příruční mluvnice češtiny, Mluvnice současné češtiny 1 a Mluvnice češtiny 2* se tedy shodují v tom, že jsou předložky větně i významově nesamostatné a tvoří součást pádových podob jmen. *Česká mluvnice* (1981, s. 312) zaujímá ještě trochu odlišné stanovisko. Tvrdí, že předložky „mají sice vlastní význam, ale ten se projevuje teprve ve spojení předložky se jmény [...], s nimiž se spojují.“

Rozdílné stanovisko zaujímá Kroupová (1985, s. 16), která nesouhlasí s významovou nesamostatností předložek. Považuje předložky za slova lexikálně gramatická; přisuzuje jim lexikální význam, ale zároveň upozorňuje na jejich pádovou vazbu. Vysvětluje, že i slovo může být realizováno pouze jedním morfémem, což je také případ většiny primárních předložek.

Čeští lingvisté zaujímají k vymezení předložek různá stanoviska. Zdůrazňována je především jejich komplexní povaha, tj. morfologicko-syntakticko-lexikální (Kroupová), morfologicko-sémantická povaha (*Česká mluvnice*) nebo specifikace a modifikace pádového významu (*Mluvnice češtiny 2*) (srov. Čermák).

## 1.2 Klasifikace předložek

*Encyklopedický slovník češtiny* (2002, s. 349) klasifikuje předložky podle těchto kritérií:

1. spojitelnost s jednotlivými pádovými formami;
2. původ, tj. zda se jedná o slova s původní předložkovou funkcí, nebo o slova a spojení z jiných slovních druhů, nejčastěji adverbii;
3. počet slov, která tvoří předložkový výraz;
4. frekvence (Čermák, 1996).

Téměř všechny české mluvnice využívají při klasifikaci předložek více než jedno z těchto kritérií.

První kritérium dělí předložky podle jednotlivých pádů, podle počtu pádů, s nimiž se pojí nebo podle významu, který společně se jménem vyjadřují. Tohoto dělení využívá např. *Příruční mluvnice češtiny* (1997), *Mluvnice současné češtiny* (2015) nebo *Mluvnice češtiny 2* (1986). O tom, zda dominuje předložka pádu, nebo je tomu naopak, se vedou diskuze. Kroupová (1974, s. 266) se k této problematice vyjadřuje následovně: „Vzhledem k tomu, že jednotlivé předložky se mohou pojít s více pády, a tím vyjadřovat i různé významy, je předložka dominantou pádu, který se jí přizpůsobuje.“

*Mluvnice současné češtiny* (2015, s. 334–340) představuje předložky ve všech pádových kategoriích s výjimkou vokativu, se kterým se předložky nepojí. Druhý díl akademické *Mluvnice češtiny* (1986, s. 199–201) třídí primární předložky pouze do pěti pádových skupin, vynechává vokativ, ale i nominativ, se kterým se pojí pouze předložky cizího původu (např. *à la*, *versus*, *kontra*).

Pro účely naší práce bude právě toto kritérium klasifikace předložek stěžejní, jelikož je v učebnicích češtiny pro cizince často využíváno. V naší práci ho budeme nazývat „strukturní hledisko“ třídění prepozic, dle kterého jsou předložky řazeny do izolovaných skupin podle toho, se kterým pádem se pojí. V opozici k tomuto přístupu stojí sémantické hledisko, dle kterého jsou předložky řazeny do tříd podle jejich významu. Podrobněji se touto problematikou budeme zabývat v dalších kapitolách.

Podle počtu slov dělíme předložky na jednoslovné a víceslovné. Tento způsob třídění předložek využívají např. Čermák (1996), Blatná (2006) nebo *Mluvnice současné češtiny 1* (2015). Podle Čermáka (1996, s. 31) je tento termín, založený na formě, na rozdíl od jiných užívaných termínů neutrální. Jiné názvy nepovažuje za tak jasné, jelikož se u nich nefunkčně zdůrazňuje diachronní hledisko.

*Encyklopedický slovník češtiny* (2002) dělí předložky také podle původu, a to na primární (vlastní, původní) a sekundární (nevlastní, nepůvodní). Nejvíce diskutovaným kritériem třídění předložek se ukázal být právě jejich původ. Názory na tuto problematiku se značně rozcházejí, proto se tomuto kritériu budeme věnovat podrobněji.

*Příruční mluvnice češtiny* (1997) zaměňuje pojmy původní/nepůvodní a vlastní/nevlastní, zatímco s pojmy primární/sekundární nepracuje vůbec. Předložky původní popisuje jako staré jednoslovné útvary, které plní vždy jen funkci

předložkovou. Na druhé straně stojí předložky nepůvodní, které vznikají z různých slovních druhů a jejichž formování v jazyce představuje plynulý proces. Řadu vztahů vyjadřují přesněji než předložky původní. Stejně pojmy nabízí i *Mluvnice současné češtiny 1* (2015). Od těchto dvou příruček se mírně odlišuje terminologie *České mluvnice* (1981), která k již zmíněným dvěma pojmům přiřazuje ještě termín primární/sekundární. Ten zde však uvádí pouze jako ekvivalent pro předchozí dva pojmy.

### 1.2.1 Dělení předložek na primární a sekundární. Prepozicionalizace

Problematikou třídění předložek podle původu se podrobněji zabývá až Kroupová, která upouští od označování předložky vlastní a nevlastní, úzce spjatého s jejich původem a funkcí, a dělí předložky na primární a sekundární. Stejnou terminologii využívá i Hrdlička a *Mluvnice češtiny 2* (1986). K tomuto označení vedlo Kroupovou několik důvodů, mimo jiné i tento: „Dělení předložek ‚podle původu‘ na ‚vlastní, tj. neodvozené z jiných slov, a nevlastní, druhotné, tj. odvozené z jiných slov‘ je možno chápat jak v rovině synchronní, tak diachronní, ale není tu vždy plný souhlas; zejména předložky synchronně neodvozené jsou často diachronně odvozené. I předložky primární (vlastní) vznikly z jiných druhů slov.“ (Kroupová 1974, s. 266–267).

Kroupová také upozorňuje na to, že není snadné určit hranici mezi diachronní odvozeností a neodvozeností. Za primární předložky považuje devatenáct prepozic (včetně jejich vokalizovaných variant), které „se již v době praslovanské jeví jako předložky primární: bez(e), do, k (ke, ku), na, nad(e), o, ob, od(e), po, pod(e), pro, před(e), přes(e), při, s (se), u, v (ve), z (ze), za“ (Kroupová 1974, s. 267–268). Později vzniklé předložky považuje za sekundární.

Kroupová (1974, s. 268) uvádí dvě kritéria, která v současnosti spolehlivě odlišují předložky primární od sekundárních. Jsou jimi (1) korespondence primárních prepozic s předložkovými předponami (s výjimkou „k“) a (2) jednoslabičnost (nebereme-li v úvahu vokalizaci předložek). Ve své monografii (Kroupová 1985, s. 29) přidává k těmto dvěma kritériím ještě požadavek třetí, a to uzavřenost řady primárních

předložek. Zatímco je tedy množina primárních předložek uzavřená a početně omezená (jejich počet se nezvyšuje), počet sekundárních předložek neustále roste<sup>2</sup>.

Sekundárním předložkám se nejkompexněji věnuje opět Kroupová, a to ve své monografii *Sekundární předložky v současné spisovné češtině* (1985). Vychází zde z užití předložkových výrazů v psaném textu.

Kroupová (1985, s. 1) objasňuje příčinu vzniku sekundárních předložek následovně: „tím, že vyjadřují realitu explicitněji, vytlačují předložky primární, ovlivňují i syntax, zdokonalují větný kontext.“ *Mluvnice češtiny 2* (1986, s. 203) uvádí některé další důvody, a sice že sekundární předložky „přispívají k intelektualizaci a internacionalizaci jazyka“. Dokáží totiž lépe vyjádřit abstraktní vztahy, což je potřebné především v odborném stylu.

Kroupová (1985, s. 62) dále dodává, že sekundární předložky si zpravidla uchovávají lexikální význam slova, ze kterého vznikly, takže jejich významy jsou ve srovnání s primárními předložkami určitější. Ve své monografii uvádí devatenáct vztahů, které sekundární předložky vyjadřují. Toto členění využil Hrdlička při zpracování koncepce třídění předložek po významových celcích, uvedeme jej tedy až v další kapitole.

Proces, během kterého sekundární předložky vznikají, se nazývá *prepozicionalizace*. *Mluvnice češtiny* (1986, s. 205) popisuje *prepozicionalizaci* jako „dlouhodobý proces přehodnocování výrazu [...] ve funkci sekundární předložky.“ Sekundární předložky mohou vznikat z adverbíí, substantiv, sloves, zájmen nebo spojením dvou primárních předložek. Poněkud zjednodušeně podává výklad *prepozicionalizace* *Průruční mluvnice češtiny* (1997, s. 346–349), podle které probíhá *prepozicionalizace* obvykle tak, že se substantivum stane nejprve adverbem a až poté předložkou (*na vzdor* -> *navzdor* -> *navzdory*). Může však jít i o přechod přímý. *Mluvnice češtiny 2* (1986, s. 204–205) dělí dále sekundární předložky podle toho, v jaké fázi *prepozicionalizace* se nacházejí, na *stabilizované* (považujeme je za již ustálené sekundární předložky) a *nestabilizované* (nacházejí se v počátečním stádiu *prepozicionalizace*).

---

<sup>2</sup> „Slovník spisovného jazyka českého (vycházel v letech 1960 – 1971) uvádí zhruba 185 druhotných prepozic, dnes jich už ovšem registrujeme přes 500.“ Hrdlička (2010, s. 169).

Pod pojem sekundární předložky řadí Kroupová i vícečlenné výrazy. Univerbizace není podmínkou toho, „abychom mohli víceslovný předložkový výraz považovat za sekundární předložku.“ (Kroupová 1985, s. 26–27).

### 1.2.2 Dělení předložek na jednoslovné a víceslovné

Jak už bylo zmíněno dříve, čeští lingvisté zaujímají ke klasifikaci předložek rozdílná stanoviska. Pro některé z nich je jediným přijatelným způsobem třídění předložek podle jejich formy na jednoslovné a víceslovné. Tento postoj zaujímají lingvisté Čermák a Blatná.

Blatná se víceslovným předložkám věnuje ve své monografii s názvem *Víceslovné předložky v současné češtině* z roku 2006. Čermák (2006, s. 5) v předmluvě této monografie píše, že se jedná o první monografii věnovanou víceslovným gramatickým jednotkám a zároveň „první systematický popis víceslovných předložek“. Blatná čerpá ze stomiliónového korpusu současné češtiny SYN2000 a věnuje se zde 440 předložkám včetně jejich variant.

O víceslovných předložkách dále pojednává monografie Kroupové *Sekundární předložky v současné češtině* (1985), která se však primárně zabývá předložkami sekundárními, tedy nikoli pouze víceslovnými. Víceslovným předložkám se v neposlední řadě věnuje i Čermák v článku *Systém, funkce, forma a sémantika českých předložek* (1996)<sup>3</sup>.

Víceslovné předložky byly dříve označovány za sekundární, nepravé, nevlastní apod. Blatná upozorňuje na skutečnost, že dělení předložek na pravé/nepravé, vlastní/nevlastní, primární/sekundární přináší do terminologie diachronní aspekt. Tím se tedy částečně shoduje s Kroupovou, ale na rozdíl od jejího dělení předložek na primární/sekundární upřednostňuje Blatná dělení na jednoslovné/víceslovné, které jako jediné považuje za ryze synchronní.

---

<sup>3</sup> Českým víceslovným předložkám se podrobněji věnuje také 2. díl *Slovníku české frazeologie a idiomatiky. Výrazy neslovesné* (1988) nebo *Syntagmatika a paradigmatica českého slova* (2005).

„Poměr jedno- a víceslovných předložek v rámci textu je 1 víceslovná předložka na 10 jednoslovných, což je průměr ve všech typech textů, tj. v beletrii, odborné literatuře a publicistice.“ (Blatná 2006, s. 309).

Blatná (2006, s. 17) se poté jednotlivými typy textů zabývala podrobněji a zjistila, že největší podíl víceslovných předložek nalezneme v odborných a publicistických textech, přičemž z odborných textů užívají víceslovné předložky nejvíce obory ekonomie, management a politologie. „Vzhledem k tomu, že velká část VSP se užívá právě v textech ekonomických a právnických, jejich největší koncentrace je v Hospodářských novinách.“ (Blatná 2006, s. 282).

*Mluvnice současné češtiny* (2015, s. 334) uvádí strukturní typy víceslovných předložek. „Nejčastějšími jsou spojení předložky a podstatného jména (z *hlediska*) nebo předložky, podstatného jména a další předložky (v *souvislosti s*). Další typy představují spojení přechodníku slovesa a předložky (*nehledě na*), příslovce a předložky (*spolu s*), podstatného jména a předložky (*vzhledem k*) nebo dvou substantiv a předložky (*tváří v tvář*).“ V mluveném jazyce je pořadí pěti nejfrekventovanějších předložkových kolokací následující: *vhledem k*, *na úkor*, *z hlediska*, *v rámci*, *v době* (Blatná 2006, s. 312–313).

Odlišit víceslovnou předložku od jiného slovního druhu není někdy snadné. Splést si je můžeme především s příslovci. Proto uvádí Blatná (2006, s. 11–13) sedm základních kritérií pro vyčlenění víceslovných předložek:

1. víceslovná předložka splňuje funkční podmínky<sup>4</sup> v příslušném syntaktickém postavení;
2. ustálenost, tj. dostatečná frekvence;
3. výskyt minimálně jedné, maximálně dvou jednoslovných předložek ve struktuře víceslovné předložky;
4. nemožnost rozvíjet v rámci víceslovné předložky abstraktní substantivum atributem (jak neshodným, tak shodným);
5. nutnost valence, tj. víceslovná předložka vždy stojí před jménem v určitém pádě nebo před nominalizovaným tvarem;
6. omezená možnost pluralizace abstraktního substantiva;
7. nemožnost opakování téže předložky v počáteční a v koncové pozici.

---

<sup>4</sup> Blatná zde aplikuje Čermákovy tři základní předložkové funkce na víceslovné předložky.

Když porovnáme sekundární a víceslovné předložky, můžeme si povšimnout některých společných rysů. Mezi nejnápadnější z nich patří jejich užití v odborných textech a trvalý nárůst v českém jazyce. Společným rysem je také jejich podobnost s příslovci.

### 1.3 Funkce a forma předložek

Funkcí a formou předložek se podrobněji zabýval Čermák v již zmíněném článku *Systém, funkce, forma a sémantika českých předložek* (1996), ve kterém se snaží přiblížit podobu synchronního systému předložek. Ke své analýze využil 103 jednoslovných předložek a 379 víceslovných předložek, které uvádí Kroupová ve své monografii.

*Mluvnice češtiny 2* (1986, s. 198) definuje funkci předložek jako zprostředkování vztahu dominujícího slovesného nebo jmenného významu s dominovaným významem jmenným. Z komunikačního hlediska tedy předložky plní významnou roli.

Předložky se ve většině evropských jazyků jmenují stejně – prepozice. V základu jejich názvu je syntagmatický aspekt (česky *leží před*, latinsky *v pozici před něčím*). Předložka stojí vždy před substantivem nebo jeho zástupcem. Čermák uvádí tři základní typy prepoziční funkce, a to na základě vyjádření relace (označované ve schématu jako –) jednotlivých slovních druhů (Čermák 1996, s. 32):

1. adverbální, tj. V – S, např. vzpomene si na prázdniny;
2. adnominální, tj. S – S, např. prázdniny u moře;
3. adverbiální, tj. PROP – S, např. v létě.

K tomuto pojetí funkcí se přiklání i Blatná (2006) a aplikuje jej ve své monografii na víceslovné předložky. Čermák dále uvádí (1996, s. 32), že „nejfrekventovanější a nejbohatší na repertoár užívaných předložek“ je funkce adverbální, tedy vyjádření vztahu mezi verbem a (obvykle objektovým) substantivem. U adnominální funkce vyjadřuje předložka vztah mezi dvěma nominálními výrazy. Adverbiální funkce vyjadřuje vztah příslovečného určení k větě. Adverbální i adnominální funkce jsou valenčně vázané, adverbiální nikoli.

Čermák (1996, s. 32) dále poukazuje na to, že jsou předložky funkčně složené. „Vedle své relační syntagmatické funkce tří typů [...] mají vždy i svou nominativní funkci.“ V prvním typu dotvářejí význam slovesa (jsou jeho pevnou součástí). Platí zde, že „čím výraznější je gramatická závislost předložky na slovese, tím méně se pak uplatňuje její lexikální sémantika.“ (Hrdlička 2000, s. 49). Ve druhém typu vytvářejí vztahy mezi jmény, a specifikují tak význam substantiva. Ve třetím typu předložky vytvářejí společně se jménem okolnostní určení (Čermák 1996, s. 32–33).

Po stránce formy se Čermák předložkami zabývá z hlediska fonologie, kombinatorické struktury a valence. Valence předložek je jednak čistě pádová (především u předložek jednoslovných) a jednak pádově-prepoziční. Jednoslovné předložky se pojí se všemi pády s výjimkou vokativu. Čermák (1996, s. 37–38) uvádí procentuální výskyt předložek podle jejich spojitelnosti s jednotlivými pády. Největší zastoupení má genitiv (59,8 %), nejmenší naopak lokál (4,3 %) a importovaný nominativ, tedy předložky cizího původu pojící se pouze s nominativem (*kontra*, *versus*, *via*; 2,6 %). Valence předložek víceslovných je ve smyslu zdůraznění role genitivu ještě výraznější (77,35 %), spojení s lokálem je naopak u víceslovných předložek mnohem nižší než u předložek jednoslovných (0,76 %).



## 2. VÝUKA ČEŠTINY PRO CIZINCE

### 2.1 Vymezení pojmů *čeština pro cizince* a *čeština jako cizí jazyk*

V úvodu této kapitoly bychom měli vymezit dva klíčové pojmy týkající se výuky češtiny pro cizince. Prvním z nich je *čeština pro cizince*, která představuje praktickou výuku češtiny pro jinojazyčné mluvčí, jde tedy o aplikovaný obor. Jiný význam má obor *čeština jako cizí jazyk*, který připravuje české rodilé mluvčí na výuku češtiny jako jazyka cizího. Tato lingvodidaktická disciplína v sobě zahrnuje několik dílčích oblastí: lingvistickou bohemistiku (gramatika aj.), didaktickou a metodickou složku (vyučovací metody aj.), dále pak složku obecně lingvistickou a komparatistickou (struktura a fungování systému češtiny). Čtvrtou oblast vyplňuje několik oborů: literární a literárněvědný, kulturologický a společenský (realie a kulturní historie), sociolingvistický, historický, psycholingvistický a etnografický (Hrdlička 2006, s. 11–12). Každá z těchto oblastí by měla přispívat k rozvíjení komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího. Na tyto složky však nemůžeme pohlížet jako na izolované oblasti, nýbrž jako na soustavu úzce propojených součástí, což dokládá i skutečnost, že některé jevy nelze jednoznačně zařadit pouze k jedné složce.

Hrdlička dále zavádí pojem *čeština jako druhý jazyk*, synonymně také „druhá mateřština“. Tou mluví například potomci českých krajanů nebo bilingvní děti (děti z jazykově smíšených manželství), pro něž představuje čeština součást každodenního života. Pro účely naší práce však bude zásadní rozlišovat mezi prvními dvěma pojmy.

Nesmíme však zaměňovat obor *čeština jako cizí jazyk* s oborem *didaktika českého jazyka pro rodilé mluvčí (čeština pro rodilé mluvčí)*. Ten je součástí vysokoškolského bohemistického studia, během kterého se čeští studenti učí mimo jiné popsat již získané znalosti jazykového kódu. Pro tyto studenty je čeština jazykem výchozím i cílovým zároveň. Z tohoto důvodu se musí lišit i učebnice používané rodilými mluvčími a učebnice pro výuku jinojazyčných mluvčích. Touto problematikou se budeme podrobněji zabývat v podkapitole „Role gramatiky ve výuce češtiny pro cizince“.

V posledních letech zájem o znalost češtiny ze strany cizinců stále roste. Ačkoli počet cizinců v České republice do roku 2013 stagnoval, od roku 2014 se opět zvyšuje.

Podle průzkumů z roku 2015 žije v současnosti na území České republiky téměř půl milionu cizinců. Více jak polovina z nich zde má trvalý pobyt ([www.czso.cz](http://www.czso.cz)). Z důvodu rostoucího počtu cizinců vzrostl i význam češtiny jako cizího jazyka. Hrdlička poukazuje na to, že čeština spolu s ruštinou a polštinou patří ke třem nejžádanějším slovanským jazykům, a to v celosvětovém měřítku.

## **2.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)**

Společný evropský referenční rámec (SERR) byl v roce 2000 vypracován Radou Evropy ve Štrasburku jako „klasifikační instrument“ (Komárek 2006, s. 45), který lze aplikovat na všechny cizí jazyky.

SERR byl vyvinut z následujících důvodů (SERR 2006, s. 5):

- „aby se podpořila a usnadnila spolupráce mezi vzdělávacími institucemi v různých zemích;
- aby se vytvořil solidní základ pro vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení;
- aby se pomohlo studentům, učitelům, tvůrcům učebnic, zkušebními orgánům a školským administrativním pracovníkům v tom, jak budou směřovat a koordinovat své snahy.“

K těmto vytyčeným cílům směřuje SERR tím, že poskytuje objektivní kritéria pro popis jazykové způsobilosti. Podle těchto kritérií jsou vypracovávány nové učebnice, jazykové sylaby aj. v rámci Evropy. Také jazykové zkoušky mají odpovídat úrovním tohoto rámce. SERR popisuje i kulturní kontext jazyka, který se cizinec učí. Tímto způsobem u cizinců rozvíjí úctu k „identitě a kulturní různorodosti“ (SERR 2006, s. 5) cílové země.

SERR poskytuje společný základ pro popis cílů, obsahu a metod, čímž podporuje mezinárodní spolupráci v oblasti jazyků, dále usnadňuje uznávání kvalifikačních osvědčení získaných v různých zemích, a tím napomáhá mobilitě v Evropě. Na druhou stranu je třeba zdůraznit, že SERR neusiluje o uniformitu systému ve výuce jazyků, má však sjednotit kritéria dané problematiky (Šindelářová 2008, s. 71).

Jak již bylo řečeno, SERR vznikl z důvodu potřeby porovnávat úroveň různých cizích jazyků. Jednotlivé úrovně vycházejí z jazykových dovedností uživatele, tedy čemu v cizím jazyce rozumí a co dokáže sám sdělit. SERR tedy rozlišuje znalosti od dovedností, což znamená, že cílem výuky je umět používat naučené znalosti odpovídající dané úrovni SERR a tyto jazykové dovednosti postupně rozšiřovat. Jak uvádí Komárek na příkladu, nestačí, aby student pouze znal čtvrtý pád, ale musí ho umět použít v konkrétní situaci, například při objednávání v restauraci (Komárek 2006, s. 48). Následná progresse jazykových dovedností „se projevuje v rozšiřování tematických oblastí, v širším spektru jazykových prostředků a ve zvládnání těžších druhů textu.“ (Komárek 2006, s. 45–46).

SERR rozlišuje pět jazykových dovedností, z toho dvě receptivní (poslech, čtení) a tři produktivní (ústní interakce, ústní projev, psaní). Komárek upozorňuje na skutečnost, že receptivní dovednosti, tedy porozumění (čtení a poslech), jsou při učení se cizímu jazyku důležitější než produktivní dovednosti (mluvení a psaní). „Jak v mateřštině, tak v cizím jazyce je naše receptivní slovní zásoba vždy o hodně větší než produktivní slovní zásoba.“ (F. Komárek 2006, s. 51). V učebnicích češtiny pro cizince by se měly vyváženě střídat aktivity rozvíjející všechny dovednosti, tedy jak receptivní, tak také produktivní, a to již od úrovně začátečníka. Pokud tomu tak není, pak učebnice nevyhovuje požadavkům SERR.

### **2.2.1 Jednotlivé referenční úrovně jazykových znalostí dle SERR**

V rámci SERR byly vyčleněny tři úrovně znalostí. Klasické rozdělení na začátečníky (uživatel základů jazyka; A1, A2), středně pokročilé (samostatný uživatel; B1, B2) a pokročilé (zkušený uživatel; C1, C2) je ve všech případech dále rozčleněno na nižší a vyšší úroveň.

Rámec definuje úroveň ovládnání jazyka, pomocí kterých se měří pokroky studentů. Globálně pojatá stupnice (zahrnuje všechny složky ovládnání jazyka včetně komunikační kompetence) vpadá následovně (SERR 2006, s. 24):

„A1: Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí

odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

A2: Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb.

B1: Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.

B2: Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.

C1: Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.

C2: Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.“

Pro češtinu jako cizí jazyk však byly doposud popsány pouze první čtyři referenční úrovně, tedy A1, A2, B1 a B2. Tyto čtyři popisy úrovní vznikly za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a na jejich sepsání spolupracovali odborníci z Univerzity Karlovy v Praze (úrovně A2, B1, B2) a z katedry bohemistiky Univerzity Palackého v Olomouci (úroveň A1)<sup>5</sup>.

Referenční popisy úrovní pro jednotlivé národní jazyky mají „umožnit koncipovat učební materiály, kurzy, testování a certifikaci“ (Šindelářová 2008, s. 71), a tím také zrovnoprávnit postavení malých jazyků, například právě češtiny, a jazyků velkých, jako je angličtina.

### **2.2.2 Vymezení předložek v jednotlivých referenčních úrovních pro češtinu jako cizí jazyk**

Popisy referenčních úrovní pro češtinu jako cizí jazyk navazují na SERR. Nás bude zajímat, jak jsou v těchto dokumentech vymezeny právě předložky, a především znalost jakých prepozic je na jednotlivých úrovních jazyka vyžadována.

#### 2.2.2.1 Popis referenční úrovně A1

Předložky jsou vymezeny jako výrazy stojící vždy před pádem jména (kromě nominativu<sup>6</sup> a vokativu), které upřesňují a doplňují význam a syntaktickou funkci pádového tvaru. Student má být seznámen se skutečností, že se prepozice mohou pojít s více pády a mohou nabývat různých významů (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, 2005, s. 258).

Ze syntaktických funkcí, které pádové tvary jména s předložkami plní, by měl student na úrovni A1 znát především tyto: „a) valenční předmětové doplnění slovesa: *Díváme se na film.*; b) valenční okolnostní doplnění slovesa (ADV komplement): *Zítřejede do Brna.*; c) nevalenční okolnostní doplnění slovesa (adverbiále): *Pavel hraje*

---

<sup>5</sup> Popisy referenčních úrovní A1, A2 a B2 jsou dostupné na webových stránkách [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz). Popis úrovně B1 byl vydán Radou Evropy (2001), s ohledem na autorská práva není na stránkách MŠMT zveřejněn.

<sup>6</sup> U výkladu nominativu je uvedeno, že jde o bezpředložkový pád. O předložkách cizího původu, pojících se s nominativem, se na této úrovni neuvažuje (s. 248). V popisu úrovně A2 je uvedeno, že nominativ neexistuje ve spojení s českou předložkou (s. 144). Úroveň B1 se o předložkách s nominativem nezmiňuje vůbec. Na úrovni B2 si má být student vědom toho, že se nominativ pojí s několika předložkami přejatými z cizích jazyků.

*tenis u školy.*; d) determinace jména (neshodný přívlastek): *Ten dům u nádraží je nový.*“ (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, 2005, s. 258)

Na úrovni A1 se pak předpokládá aktivní znalost těchto předložek (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, 2005, s. 248–249):

- předložky s genitivem: bez, do, kolem, od, u, vedle, z/ze, vlevo/vpravo od;
- předložky s dativem: k/ke, proti;
- předložky s akuzativem: mezi, na, nad, pod, pro, před, přes, v/ve, za;
- předložky s lokálem: o, na, v/ve;
- předložky s instrumentálem: mezi, nad, po<sup>7</sup>, pod, před, s/se.

#### 2.2.2.2 Popis referenční úrovně A2

V referenčním popisu úrovně A2 je výčet prepozic uveden ve třech oddílech podle toho, zda se pojí s jedním, se dvěma nebo třemi pády. Prepozice pojící se s více pády uvádíme opakovaně s každým pádem, se kterým se pojí, a zvýrazňujeme podtržením. Pro zjednodušení uvádíme pouze nevokalizované varianty (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2, 2005, s. 211–213):

- předložky s genitivem: během, bez, blízko, do, kolem/okolo, kromě, od, podle, u, uprostřed, vedle, z, za (A, I);
- předložky s dativem: k, naproti, proti;
- předložky s akuzativem: pro, přes, o, na, v, po (L), nad, pod, před mezi (I), za (G, I);
- předložky s lokálem: o, na, v, po (A);
- předložky s instrumentálem: s, nad, pod, před mezi (A), za (G, A).

#### 2.2.2.3 Popis referenční úrovně B1

V referenčním popisu úrovně B1 dochází ke změně třídícího kritéria oproti prvním dvěma úrovním. Zatímco v popisech pro úroveň A1 a A2 byly prepozice klasifikovány podle spojitelnosti s pádem, zde jsou předložky rozděleny na jednoslovné a víceslovné. V jednotlivých kategoriích jsou pak seřazeny abecedně. U

---

<sup>7</sup> Předpokládáme, že zde došlo k záměně předložky *za* za předložku *po*, která se s instrumentálem nikdy nepojí.

každé prepozice jsou uvedeny pády, se kterými se může pojit. Pro větší přehlednost volíme pořadí prepozic opět podle jednotlivých pádů (nikoli abecedně), zachováváme rozdělení na jednoslovné a víceslovné. Opět uvádíme pouze nevokalizované varianty. Prepozice uvedené v popisech pro úroveň A1 a A2 již znova neuvádíme.

Kromě předložek vyžadovaných již na předchozích úrovních se jedná o následující prepozice (Prahová úroveň. Čeština jako cizí jazyk, 2001, s. 311–314):

- jednoslovné prepozice: doprostřed (G), nedaleko (G), podél (G), pomocí (G), s (G)<sup>8</sup>, uvnitř (G), včetně (G), díky (D), kvůli (D), navzdory (D), vzdor (D), skrz (A), při (L), následkem (I)<sup>9</sup>;
- víceslovné prepozice pojící se s genitivem: daleko od, na jih/sever/východ/západ od, na začátku, na konci, nalevo/vlevo od, napravo/vpravo od, v době, v důsledku; ve spojení s jinými pády jsou to předložky: vzhledem k (D), až na (A), současně s (I), zároveň s (I).

#### 2.2.2.4 Popis referenční úrovně B2

V referenčním popisu úrovně B2 jsou předložky klasifikovány do dvou hlavních skupin, a to na předložková spojení valenčního typu a předložková spojení nevalenčního typu. Nad rámec předchozích tří úrovní je zde uvedena pouze předložka *vůči* (D) jakožto předložkové spojení valenčního typu.

Na úrovni B2 je také student seznámen se vztahem konverze mezi příslovci a předložkami, tj. „jedno a totéž slovo (slovní forma) vystupuje podle kontextu buď jako jeden, nebo jako druhý slovní druh“ (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2, 2005, s. 313). Na úrovni B2 se jedná o následující slova: blízko, doprostřed, dovnitř, naproti, nedaleko (od), okolo/kolem, skrz, uprostřed/vprostřed, uvnitř/vevnitř, vedle.

---

<sup>8</sup> Ve významu „dolů“. V současnosti je však psaní prepozice *s* v tomto významu považováno za zastaralé ([www.prirucka.ujc.cas.cz](http://www.prirucka.ujc.cas.cz)).

<sup>9</sup> V popisu referenční úrovně B1 i referenční úrovně B2 je chybně uvedeno spojení předložky s instrumentálem. Správné užití předložky je vždy pouze ve spojení s genitivem.

## 2.3 Role gramatiky ve výuce češtiny pro cizince

Předložky jsou součástí pádových podob jmen; zpracování deklinace, jež tvoří jednu z hlavních složek gramatiky, a předložek je tudíž úzce provázané. Předložky se v rámci některých ustálených spojení (*být pro*) mohou vyskytovat i samostatně (bez následujícího jména). Některými rysy se podobají jiným slovním druhům, mohou tedy zasahovat i do jiných mluvnických výkladů.

V následující části práce se nejprve podíváme v obecné rovině na to, jak by měl gramatický výklad vypadat, a poté se zaměříme na konkrétní faktory, které se na zpracování předložek v učebnicích češtiny pro cizince podílejí nejvýrazněji.

### 2.3.1 Lingvistická vs. didaktická gramatika

V lingvodidaktické literatuře existuje vedle gramatiky lingvistické i gramatika pedagogická. Zde se však přikláníme k Hrdličkovi, který považuje za vhodnější označení gramatika didaktická (Hrdlička 2009, s. 31). Se stejným pojmem (didaktická gramatika) pracuje i Komárek (2006, s. 49). Hrdlička sice respektuje pojem pedagogická gramatika z důvodu terminologické jednotnosti, poukazuje však na skutečnost, že didaktika jakožto součást pedagogiky se zabývá přímo teorií vyučování. Lingvistická a didaktická gramatika se od sebe zásadně odlišují a každá z nich se hodí pro jiné účely.

Lingvistická gramatika má odborný ráz, formuluje pravidla a zobecňující závěry, „[...] rekonstruuje z určitého zorného úhlu gramatický systém jistého jazykového kódu [...]“ (Hrdlička 2009, s. 31). Lingvistická gramatika vychází z popisu existujícího jazykového systému. Studentovi je popsán gramatický systém včetně výjimek, a to často ve velkém množství v jedné lekci.

Jinak je tomu u didaktické gramatiky. Ta přenáší poznatky gramatiky lingvistické do vyučovací praxe. Tyto poznatky však nejprve upraví a náležitě rozčlení. Hrdlička ji stručně charakterizuje jako „lingvistickou gramatiku uzpůsobenou didaktickým potřebám“ (Hrdlička 2009, s. 31). Popis gramatického systému je redukován a zjednodušený, nechybí zde následné procvičení naučeného gramatického jevu. Tato gramatika se postupně vyvíjí podle potřeb konkrétní jazykové dovednosti. Nesnaží se, na rozdíl od gramatiky lingvistické, o ucelený popis gramatického jevu. Mluvnické jevy a jejich popis jsou vybírány na základě několika



kritérií, jako jsou formální náročnost látky, frekvence gramatického jevu, úroveň komunikační kompetence mluvčího, jeho komunikační potřeby a priority a v neposlední řadě jeho výchozí jazyk (v tomto případě by se dle Hrdličky mělo rozlišovat alespoň mezi Slovany a Neslovany) (Hrdlička 2009, s. 31). Studenti se nové gramatické jevy učí postupně a ve významovém kontextu. Nový jev vždy využijí pro konkrétní dovednost a tím si daný jev lépe zafixují. Komárek uvádí příklad s objednáváním jídel v restauraci. K této dovednosti potřebuje student znát akuzativ. Nemusí se však hned učit tvoření akuzativu u všech tří rodů, zpočátku postačí, když zvládne utvořit akuzativ od několika základních jídel nebo nápojů (Komárek 2006, s. 49–50).

Závěrem je třeba shrnout, která z těchto dvou gramatik více vyhovuje potřebám cizinců. Lingvistická gramatika je vhodná při výuce češtiny pro české studenty, ale pro cizince je příliš náročná a neefektivní. Pro výuku cizinců bychom tedy bez váhání měli zvolit didaktickou gramatiku. Jedině tak si studenti osvojí gramatické jevy efektivně a budou je umět používat.

### **2.3.2 Vybrané vyučovací metody**

V minulosti se ve výuce cizích jazyků vystříдалo několik vyučovacích metod. Jednotlivé vyučovací metody se liší v přístupu k výuce jazyka, což se pochopitelně projeví i ve zpracování učebnic (prezentace gramatiky, role a charakter textů, zaměření cvičení, preferované dovednosti, úloha mateřštiny aj.). Některé metody nadřazují jednu či více ze čtyř základních řečových dovedností nad jiné. Z tohoto důvodu se začala rozvíjet metoda, která by kladla na všechny řečové dovednosti stejný důraz. Dnes je tato metoda obecně známá pod názvem komunikační metoda.

Podstata komunikační metody spočívá ve směřování výuky od „langue“ k „parole“, tedy od znalostí systémových pravidel k řečovým dovednostem. Tato metoda v současné době ve výuce jazyků převažuje, budeme se jí proto zabývat podrobněji.

Vyučovacích metod existuje mnoho a k jejich klasifikaci neexistuje jednotný přístup<sup>10</sup>. My se proto zaměříme pouze na metodu gramaticko-překládovou jakožto

---

<sup>10</sup> Více se problematikou vyučovacích metod zabývá například Choděra (2001; 2006) nebo Hrdlička (2009).

hlavního zástupce metod nepřímých a metodu komunikační, která se řadí spíše k metodám přímým, některými rysy se však ze skupiny přímých metod vyděluje. Tyto dvě metody volíme ze dvou důvodů. Prvním z nich je významná (ale zároveň odlišná) role gramatiky v obou metodách, druhým pak výrazné zastoupení prvků obou metod v učebnicích češtiny pro cizince.

Ve výuce přímou metodou je vyloučeno užívání mateřského jazyka a překladu, výuka je tedy založena na komunikaci v cílovém jazyce. Klade důraz na mluvený projev a gramatiku vyučuje induktivně (student si na obecné pravidlo musí přijít sám). Komunikační metoda, ačkoli ji do této skupiny můžeme díky jejímu komunikačnímu zaměření zařadit, se od metod přímých liší především svou komplexností a odlišným pojetím gramatiky, na které se zaměříme dále.

Naproti tomu nepřímá metoda využívá při výuce mateřský/výchozí jazyk studenta, čímž je odkládána komunikace v cílovém jazyce. Důraz je kladen na čtení a psaní a na gramatický výklad. Gramatiku vyučuje deduktivně (uvede poučku, ukáže jev na příkladu a následně ho procvičí). K nepřímým metodám řadíme metodu gramaticko-překladovou. Tato metoda vznikla v devatenáctém století, ale ve výuce cizích jazyků se s ní setkáváme dodnes. Role gramatiky je v této metodě zásadní. Metoda učí jazyk jako systém gramatických pravidel, které poté uživatel aplikuje na analogické příklady. Je zaměřena především na četbu a písemný projev. Texty často ilustrují probíranou gramatickou látku. Cvičení se orientují na tvoření gramaticky správných vět podle daného vzoru, popřípadě na jejich transformování podle formálních pravidel (aktivum – pasivum aj.).

Stručně můžeme zásadní rozdíl mezi komunikační a gramaticko-překladovou metodou charakterizovat následovně. Zatímco gramaticko-překladová metoda upřednostňuje jazykový systém před jeho fungováním, u komunikační metody je tomu přesně naopak, preferuje tedy fungování jazyka před jeho systémem (Choděra 2001, s. 78).

### **2.3.3 Komunikační metoda**

V současnosti je za nejvýznamnější lingvodidaktickou koncepci výuky cizích jazyků považována komunikační metoda, ve které zaujímá gramatika významné místo. Komunikační metoda, někdy rovněž nazývaná jako metoda komunikativní, se začala utvářet na počátku sedmdesátých let dvacátého století a od jiných vyučovacích metod

se liší především svou komplexností. Rozvíjí všechny základní řečové dovednosti, tedy mluvenou a psanou komunikaci, poslech a čtení s porozuměním. Komunikační metoda upozorňuje na skutečnost, že se mluvčí musí každé z řečových dovedností učit specifickým způsobem a ani jedna z dovedností by neměla být opomíjena. V roce 1982 byla tato metoda prohlášena Radou Evropy za „hodnou doporučení ve výuce cizích jazyků“ (Choděra 2001, s. 71).

Komunikační metoda rozlišuje kompetenci komunikační a jazykovou, přičemž za komunikační kompetenci považujeme „schopnost mluvčího úspěšně realizovat svůj komunikační záměr“ (Hrdlička 2010, s. 92). Důležitější postavení v komunikační metodě zaujímá právě kompetence komunikační, která je však na jazykové kompetenci závislá.

Hrdlička (2009, s. 55–56) uvádí tři základní rysy komunikační metody, které přispívají ke komunikativnosti. Jsou jimi komplexnost, adresnost a užitečnost.

Pojem komplexnost lze chápat jako souborné (přítom však diferencované) a rovnocenné utváření a rozvíjení všech čtyř základních řečových dovedností (ústní a písemné vyjadřování, poslech a četba), nebo jako vyváženou pozornost věnovanou dimenzi jazykové i mimojazykové. Aby byl splněn požadavek adresnosti, musí být učivo přizpůsobeno komunikačním potřebám a úrovni komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího. Komunikační metoda si tedy zakládá na individuálním přístupu k jinojazyčnému mluvčímu. Problematika adresnosti rozdělila lektory češtiny jako cizího jazyka na dvě skupiny. Zatímco jedni preferují jednotnou metodiku výuky, druzí zastávají názor, že je třeba přihlížet k osobnostním specifickým jinojazyčných mluvčích<sup>11</sup> (Hádková 2010, s. 46–47). Aby byl splněn i třetí komunikační rys, musí být nabyté poznatky využitelné v praxi, musí tedy odpovídat komunikačním potřebám jinojazyčného mluvčího.

V komunikačně orientovaných učebnicích nesmí chybět autentické texty, ze kterých se poté vychází při cizojazyčné komunikaci (otázky a odpovědi týkající se

---

<sup>11</sup> Dle slov Hádkové preferuje skupina lektorů utvořená kolem M. Hrdličky jednotnou metodiku výuky. Hádková zastává opačný názor, tedy ten, že je třeba přihlížet k osobnostním specifickým studenta.

Hrdlička (2010, s. 14) však propaguje stejné názory jako Hádková, tedy že budoucí učitel češtiny pro cizince by měl být schopen odlišně vyložit látku jednotlivým typům mluvčích.

textu, shrnutí hlavních myšlenek aj.). Dále tyto učebnice obsahují spoustu různorodých cvičení, které charakterizuje optimální náročnost a slovní zásoba užitečná z hlediska komunikačních potřeb cizince. Cvičení by zároveň měla nabízet více možných řešení.

Hrdlička shrnuje přínos komunikační metody následovně: „Při respektování a reálném naplňování všech relevantních atributů komunikační metody ve vyučovací praxi bychom mohli konstatovat, že v současné době patrně neexistuje vhodnější a efektivnější lingvodidaktický přístup umožňující získat komplexní a široce pojímané znalosti jinojazyčného kódu.“ (Hrdlička 2009, s. 58).

Jak už bylo zmíněno dříve, gramatika (didaktická) zaujímá v komunikační metodě významné místo. Znalost gramatiky je významným předpokladem pro získání komunikační kompetence, avšak pouze za předpokladu, že prezentace gramatiky zohledňuje všechny tři výše uvedené rysy komunikační metody. Mnozí autoři učebnic však komunikační metodu aplikují nesprávně a roli gramatiky podceňují.

#### 2.3.3.1 Nevhodné pojetí role gramatiky v komunikační metodě

Hrdlička za nejzávažnější nedostatek v uplatnění komunikační metody pokládá neuspokojivý způsob výkladu české gramatiky v učebnicích češtiny pro cizince. Autoři některých učebnic záměrně redukují a zjednodušují výklad gramatiky pro cizince s cílem nevystrašit jinojazyčné mluvčí obtížnou českou gramatikou. Někteří autoři dokonce zjednodušují gramatiku na úkor mluvnické správnosti vět<sup>12</sup>. Hrdlička zdůrazňuje, že takovéto deformování jazykového systému a stejně tak vyhýbání se obtížné české gramatice rozhodně nijak nepřispívá ke komunikativnosti (Hrdlička 2009, s. 62–63).

Hrdlička (2010, s. 123–124) uvádí jako jedny z hlavních problémů v učebnicích češtiny pro cizince následující:

- Ve většině případů existuje výrazný nepoměr mezi prostorem věnovaným jazykové (formální) stránce a řečové (funkční, komunikační) oblasti. Př. učebnice uvede, že po předložce *do* (s lokálním významem) následuje výraz

---

<sup>12</sup> Malinovský doporučuje osvojovat si v počáteční fázi učení se češtině gramaticky nesprávné obraty. Redukci gramatiky doporučuje především pro výuku amerických studentů. „Američané se cizím jazykům – obecně vzato – nijak často neučí; pokud se učí, nejdou přitom většinou do hloubky. Ve výuce proto musí být vše snadné, přístupné.“ (Malinovský 1995, s. 218).

v genitivu, už ale dále nerozvede, kde se tato prepozice používá (vznikají tak chyby typu *jdu do fakulty* aj.).

- Morfologii je věnováno nejvíce prostoru, zatímco syntax je zanedbávána. Př. často chybí výklad o principech českého slovosledu a konkurenčních formách vyjádření.
- Objevují se neúplná nebo chybná deklinační paradigmata (např. nejsou uváděny dublety), problémy nastávají i u rozkazovacího způsobu nebo vidových dvojic.
- Chybí komplexní poučení o stratifikaci českého národního jazyka.
- Problematickou oblastí je i výběr a uspořádání gramatické látky, to je nelogické a často se jeví jako nahodilé.

Avšak k tomu, jak vyučovat gramatiku komunikačním způsobem, neexistuje žádný konkrétní návod. Holá a Hádková se nad touto problematikou zamýšlejí v článku *K výuce gramatiky v češtině pro cizince* ([www.czechstepbystep.cz](http://www.czechstepbystep.cz)), ve kterém navrhují výklad gramatiky v podobě tzv. mnohavrstvého sylabu, což znamená, že je paralelně probíráno několik proudů sylabu (gramatika, slovní zásoba, výslovnost, jazykové funkce, řečové dovednosti) vztahujících se k určitému jednotlicímu tématu. Významy a užití jednotlivých gramatických jevů jsou tak probírány postupně, podle daného kontextu.

Zmínili jsme, že gramatika je v komunikačně orientovaných učebnicích často podceňována. Zde je nutno dodat, že ani přeceňování gramatiky ve výuce češtiny pro cizince není v souladu s komunikační metodou. Výuka by se neměla orientovat pouze na znalost gramatických pravidel. V takovém případě není studujícímu umožněn komplexní rozvoj komunikační kompetence. „Výuka orientovaná jen na gramatiku odsouvá okamžik tzv. rozmluvení se, protože student věnuje největší pozornost gramatické správnosti, což mu brání v plynulém projevu.“ (Hádková 2010, s. 164).

#### 2.3.3.2 Typy cvičení zaměřených na předložky

Nezbytnou součástí každé učebnice je aplikační složka, tedy různá cvičení, ve kterých si student upevní naučené znalosti. Hrdlička (2000, s. 38–46) stanovil typy cvičení, se kterými se při prezentaci předložek v učebnicích češtiny pro cizince

můžeme setkat. Cvičení člení do tří skupin podle toho, zda v nich student procvičuje strukturní nebo sémantickou stránku předložek.

První typ představují cvičení, která se soustředí na významovou stránku prepozic. Jedná se o doplňování prepozic do vět, přičemž v některých případech má student správnou předložku vybrat z nabízených možností. V rámci těchto cvičení můžeme vymezit ještě dva poddruhy, a to cvičení unilaterální a multilaterální. V unilaterálních cvičeních má student doplnit pouze předložky s jedním pádem (např. s genitivem) nebo předložky z jednoho významového okruhu (např. z okruhu s významem místním). Naopak multilaterální cvičení kladou na studenta vyšší nároky. Vyžadují doplnění předložek ve spojení s více pády, doplnění předložek z více významových okruhů nebo se jedná o kombinaci obojího (student se rozhoduje mezi více pády i více významovými okruhy).

K druhému typu řadí Hrdlička cvičení zaměřená na strukturní stránku předložek (na jejich sepětí s pádem). Tato cvičení vyžadují doplnění správného tvaru jména po předložce.

Ve třetím typu cvičení pak dochází ke spojení obou předchozích typů. Cvičení se soustředí na volbu správné předložky i na náležitý tvar jména po předložce.

V učebnicích mohou být předložky upevňovány rovněž prostřednictvím cvičení komunikačního rázu, která nemusejí být primárně zaměřena na předložky. Jedná se např. o popis obrázku s důrazem na užívání předložek, o tvoření dialogů, o dokončování vět, sestavování vhodného slovosledu ze záměrně přeházených slov apod.

Za užitečné považujeme všechny tři typy cvičení i cvičení komunikačního rázu. Z komunikačního hlediska dáváme přednost doplňování předložek do souvislého textu před doplňováním do vět „vytržených“ z kontextu.

## **2.4 Zpracování mluvnice v učebnicích češtiny pro cizince**

Počet učebních materiálů k výuce češtiny pro cizince v posledních desetiletích vzrostl a došlo v nich k určitému vývoji. Od druhé poloviny šedesátých let dvacátého století dochází k pronikání neutrální až hovorové češtiny do učebnic češtiny pro

cizince. Dalším rysem současných učebnic je pronikání obecné češtiny. Objevují se též zjednodušující způsoby popisu české mluvnice (Hrdlička 2006, s. 10). Ne vždy je však takové zjednodušení gramatiky žádoucí a často také odporuje zásadám komunikační metody.

Některé učebnice češtiny pro cizince výklad gramatiky zanedbávají úplně nebo ho redukuje na minimum. Hrdlička v tomto případě zastává názor, že „náležitě prezentovaný systém nahradí málo efektivní memorování jednotlivostí“ (Hrdlička 2010, s. 93), kterých by se cizinec musel naučit stovky či tisíce.

Učení se gramatickým jevům tedy není bezpředmětné a gramatika by v učebnicích češtiny pro cizince neměla být podceňována. Odpovědi na některé otázky týkající se výuky gramatiky však nejsou dosud zcela vyřešeny. Hrdlička (2010, s. 122) jich uvádí několik, zmiňme však alespoň některé z nich: „Měla by se (a pokud ano, tak jakým způsobem) lišit prezentace mluvnice cílového jazyka při jeho studiu v zemi, kde je užíván (tedy v autentickém cizojazyčném prostředí), a mimo ně? Jakým způsobem vykládat podstatu gramatických kategorií a jevů, které ve výchozím jazyce neexistují?“

Hrdlička definuje lingvodidaktické gramatické pravidlo jako „lingvodidaktickou instrukci respektující relevantní charakteristiky adresáta, která popisuje systémovou (formální) stránku mluvnických jevů příslušného jazykového kódu i jejich řečové fungování v podmínkách společenské komunikace.“ (Hrdlička 2009, s. 130).

Při výkladu gramatiky by autoři učebnic měli především usilovat o názornost, uvádět dostatek reprezentativních příkladů a pracovat s autentickým řečovým materiálem. Optimální lingvodidaktické gramatické pravidlo by mělo splňovat následující kritéria (Hrdlička 2009, s. 133–134):

1. komplexnost – vyvážená pozornost věnovaná jazykové (systémové) i řečové oblasti;
2. adresnost – respektování úrovně jazykové a komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího;
3. užitečnost – napomáhání znalosti jazyka;
4. výstižnost – relevantně přizpůsobené vysvětlení gramatického jevu;

5. naučitelnost – pravidlo musí být srozumitelné, přiměřeně náročné a názorné (procvičované na reprezentativních příkladech);
6. kompatibilita – logická návaznost pravidla na předchozí mluvnické učivo;
7. otevřenost – k pravidlu je možné se vracet a rozšířit ho o nové informace;
8. systémovost – jednotný charakter výkladu v příslušném učebním materiálu (stabilní náročnost, jednotný postup, procvičení látky aj.).

Z předchozího výčtu je zřejmé, že lingvodidaktické gramatické pravidlo musí zároveň splňovat i rysy komunikační metody (komplexnost, adresnost, užitečnost). Mluvnice by tedy měla napomáhat k úspěšnému naplnění komunikačního záměru.

#### **2.4.1 Dvě koncepce pojetí deklinace v učebnicích češtiny pro cizince**

Na způsobu zpracování předložek v učebnicích češtiny pro cizince se podílí několik faktorů. Jako první zmíníme zaměření učebnice. Gramatika se bude zásadně lišit v učebnici pro začátečníky, pro středně pokročilé a pokročilé. Dalším diferenciacním rysem je předpokládaný adresát učebnice. Jinak budeme látku vysvětlovat filologovi a jinak nefilologicky zaměřenému studentovi. Jinou strategii autor zvolí v učebnici určené pro samouky a jinou pro instituce.

Zaměření učebnice se poté odráží na způsobu prezentace předložek, ať už z hlediska kvantity (počet předložek), kvality (výběr předložek, jejich reprezentativnost z hlediska významu, funkce a frekvence) nebo aplikačního hlediska (prostor věnovaný procvičení, rozsah cvičení atd.) (Hrdlička 2000, s. 23).

Avšak největší vliv na prezentaci předložek mají vyučovací metoda a způsob zpracování české deklinace. Vyučovacími metodami jsme se zabývali v předchozí části, nyní si tedy představíme různé způsoby zpracování deklinace.

V učebnicích češtiny pro cizince lze vyčlenit dvě odlišné koncepce uspořádání gramatiky. Rozdíly mezi nimi se týkají zejména pojetí deklinace, které úzce souvisí se zpracováním předložek.

V první koncepci je česká deklinace probírána komplexně, podle jednotlivých vzorů. Tento přístup budeme nazývat v souladu s Hrdličkou vertikální. Aby byl omezen rozsah probírané látky, dochází k oddělenému probírání (po jednotlivých lekcích) tvrdých a měkkých vzorů substantiv a adjektiv, dále také k oddělování paradigmat v singuláru a plurálu. Tato koncepce je dle Hrdličky pro výuku cizinců



vhodnější z následujících důvodů. Předložky nejsou uváděny podle právě probíraného pádu, ale rozhodující je význam a užití předložky, její zařazení do určitého významového celku. Uplatňuje se zde tedy sémantické hledisko, což přispívá k lepšímu osvojení předložek. Kromě toho, že tato koncepce ovlivňuje prezentaci předložek, ovlivňuje také užití texty, které mohou již od prvních lekcí obsahovat všechny pády (nejsou tedy omezeny pouze na předložky pojící se s daným pádem), a tím texty získávají na autentičnosti.

Druhá koncepce, nazvaná horizontální, se od první liší tím, že se česká deklinace probírá postupně, po jednotlivých pádech. I zde často dochází k oddělenému probírání singuláru a plurálu (aby se omezilo množství pádových koncovek), tvrdé a měkké vzory jsou však probírány společně ve stejné lekci. Tato koncepce má svá pozitiva (student si osvojí, jaká předložka se pojí s jakým pádem), ale přináší i značná negativa (student už neví, kde má danou předložku použít). Chybí zde ono sémantické hledisko, zdůrazňované v první koncepci.

Ačkoli je vertikální koncepce zpočátku výuky pro studenty náročnější, jeví se ve výsledku jako efektivnější, co se osvojení systému deklinace týče. Pokud je tento postup navíc zvolen pro výuku filologů, bohemistů nebo studentů mluvících jiným slovanským jazykem, není ani příliš náročný. Student si rychle vytvoří ucelenou představu o fungování deklinačních paradigmat. Tato koncepce, jak už bylo řečeno, také vytváří lepší podmínky pro autentické texty. Ačkoli se horizontální koncepce může na první pohled jevit jako snazší, není tomu tak. Nedostatkem tohoto přístupu je především nekompaktnost systému a také dlouhý časový horizont, během kterého je skloňování probíráno. Problematická je také orientace textů na určitý pád, čímž se texty stávají méně přirozenými.

#### **2.4.2 Jiné způsoby prezentace předložek**

Kromě strukturního a sémantického hlediska existuje ještě jeden možný přístup ke klasifikaci předložek, jež nalezneme v mluvnici češtiny pro cizince autorů Poldaufa a Šprunka (1968). Ti řadí předložky abecedně. U každé předložky pak uvádějí tvar, se kterým se pojí.

Ojedinelé je v této příručce i pojetí výkladu deklinace. Autoři se pokusili zjednodušit pádový systém českého jazyka následujícím způsobem. U substantiva v singuláru i plurálu rozlišují pouze čtyři tvary: bázový, genitivní, dativní (lokál

označují D. L. jako dativ lokální) a instrumentální (u některých substantiv vyčleňují ještě tzv. oslovovací formu). Bázový tvar plní ve větě buď funkci závislou, a to na slovese nebo na předložce (funkce objektová, B. o.), nebo funkci nezávislou (neobjektová neboli subjektová, B. s.).

U jednotlivých předložek pak uvádějí předložku se stejným významem a předložku s opačným významem, pokud taková existuje. Zde však nacházíme určité nedostatky. Například předložka *doprostřed* má podle autorů opačný význam než předložky *uprostřed* a *vprostřed* (Poldauf – Šprunk 1968, s. 260). Neodlišují zde tedy význam místní (kde?) od významu směrového (kam?)<sup>13</sup>. Správně by předložka s opačným významem měla vyjadřovat směr ze středu ven. Jako vhodná alternativa se nám tedy nabízí předložka *zprostřed* (G), která vyjadřuje směr ze středu prostoru nebo dění. Zde by však neměla chybět poznámka, že se předložka *zprostřed* řadí ke knižním jazykovým prostředkům.

Abecední řazení předložek může být v učebnicích češtiny pro cizince uplatněno ve shrnujícím přehledu (například v příloze učebnice), avšak v samotném výkladu dle našeho mínění není vhodné. Cizince odradí dlouhý seznam předložek. Neví, které z nich jsou z hlediska komunikace nejdůležitější, které musí nutně znát a se kterými se naopak setká pouze ojediněle.

Jako vhodnější se nám jeví jiný způsob, a sice řazení prepozic podle frekvence užití. Četnost užití předložek se však může lišit v mluveném a psaném projevu, navíc se předložky liší z hlediska stylového rozrůznění (sekundární předložky se nejčastěji objeví v odborném stylu), proto ani tato možnost prezentace předložek není nejvhodnější volbou.

Další možný způsob zpracování předložek nalezneme v publikaci Harperové *Čeština extra. Průvodce českou gramatikou*. Předně je třeba zmínit, že se nejedná o učebnici. Dle slov autorky se jedná o „příručku, která by měla učebnice doplňovat“ (Harperová 2012, s. 5). Harperová zde kombinuje strukturní a sémantické hledisko, a to formou barevné tabulky otištěné na přední i zadní předsádce. V přehledné tabulce uvádí předložky podle toho, s jakým pádem se pojí, a zároveň je v rámci jednotlivých

---

<sup>13</sup> Hrdlička (2010, s. 176) v rámci lokálního/místního/prostorového významu odlišuje význam směrový (dynamický) od významu místního (statického). Statická určení odpovídají na otázku KDE?, zatímco dynamická určení se vztahují k otázkám KAM?, ODKUD?, KUDY?.

pádů řadí do kolonek podle jejich významu. Odlišuje zde významy času, místa a směru; další významy jsou zahrnuty v kolonce „ostatní“.

Zmínili jsme již, že v učebnicích češtiny pro cizince mohou být předložky prezentovány podle pádů, s nimiž se pojí, nebo podle významu, který vyjadřují. Zatímco Harperová odlišuje pouze významy času, místa a směru, Hrdlička navrhl podrobnou koncepci sémantické klasifikace, dle které člení předložky po významových celcích.

Významovým celkem míní „soubor předložek, který je z funkčně sémantického hlediska dostatečně ‚kompaktní‘ a zřetelně vydělitelný od významových celků ostatních (přičemž určitý významový celek může být vnitřně dále různě složitě strukturován)“ (Hrdlička 2000, s. 55). V odborné literatuře nalezneme různá členění předložek podle významu, který vyjadřují<sup>14</sup>. Hrdlička zvolil pro účely své práce členění předložek dle Kroupové. Toto členění se týká předložek sekundárních, lze ho však aplikovat i na primární předložky.

Jedná se o těchto devatenáct vztahů<sup>15</sup> (Kroupová 1985, s. 62–100): (1) místní, prostorové, (2) časové, (3) příčinné, důvodové, důsledkové, (4) účelové, (5) přípustkové, (6) podmínkové, (7) prostředkové a způsobové<sup>16</sup>, vztah (8) zřetelový, (9) zastoupení, náhrady, (10) újmy/prospěchu, (11) exkluze, (12) inkluze, (13) připojení, (14) (abstraktního) vymezení, ohraničení, (15) původce, (16) přímého určení (zpravidla s kritickým zaměřením), (17) identifikace; kvalifikace, (18) příčinné determinace a (19) posese (držení).

Do základních významových celků řadí Hrdlička (2000, s. 57) předložky s významem místním, časovým, účelovým, příčinným (důvodovým), exkluzivním, inkluzivním a způsobovým. Další významové celky, určené středně a více pokročilým studentům, označuje jako nadstavbové. Významové celky přímého určení (*na adresu (G)*, *do rukou (G)* aj.), příčinné determinace (*z povahy (G)*, *v povaze (G)*) a posese (*v rukou (G)*) doporučuje nezařazovat do výuky vůbec kvůli malé frekvenci výskytu.

---

<sup>14</sup> Jelínek (1964, s. 124) uvažuje o dvanácti významech, Čermák (1996, s. 38) rozčlenil předložky do sedmi tříd.

<sup>15</sup> Kroupová „hovoří o ‚vztazích‘, má tedy na mysli relační charakter předložek, pro potřeby naší práce však lze uvažovat o ‚významech‘ předložek, o významových celcích.“ (Hrdlička 2000, s. 59).

<sup>16</sup> Hrdlička (2010, s. 60) doporučuje prezentovat kategorie odděleně. Naopak vztahy exkluze a inkluze navrhuje probírat jako podskupiny v rámci jednoho významového celku.

Z důvodu komunikačních potřeb cizince nastává potřeba představit předložky různých významů v rámci jedné lekce. Jedná se především o často frekventované prepozice s významem místním a časovým, bez kterých se student na úrovni začátečníka neobejde. Hrdlička neuvádí požadavek na pořadí prezentovaných významových celků. Ty by měly být v souladu s prezentací mluvnice. Za vhodné považuje propojovat významové celky s tematickými okruhy (např. časové předložky připojit k pasáži o časových výrazech).

V předchozím výkladu jsme uvedli, že se na zpracování předložek významným způsobem podílí přístup k deklinaci. Nelze však stoprocentně říci, že horizontálně pojaté zpracování deklinace musí nutně znamenat prezentaci předložek podle izolovaných pádů. To platí i naopak, vertikální přístup nezaručuje třídění předložek dle jejich významu.

Může docházet k různým kombinacím sémantického a strukturního hlediska, jako je tomu například v příručce Harperové (2012). Nutno však dodat, že ke správné aplikaci sémantického zpracování předložek (dle Hrdličkovy koncepce) lze dojít pouze při vertikálním způsobu deklinace. V horizontálně pojaté koncepci by se zpracování předložek po významových celcích mohlo objevit pouze ve shrnující podobě, tedy až poté, co by předložky byly probrány po jednotlivých pádech.

Prezentaci předložek po významových celcích nelze označit za jediný vhodný způsob výkladu předložek. Oproti prezentaci předložek podle spojitelnosti s pády má však jisté výhody, a sice že nabízí lepší zázemí pro uvádění významových rozdílů předložek a uvádění synonym i antonym; dále také proto, že umožňuje společně prezentovat různé jazykové realizace stejného významového rysu<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Např. volba mezi pádem předložkovým a bezpředložkovým (*jet přes les/lesem*), nebo mezi nominálním vyjádřením s prepozicí a užitím vedlejší věty (*Po návratu vám zavolá – Až se vrátí, zavolá vám*) (Hrdlička 2000, s. 55).

## 3. METODOLOGICKÁ A MATERIÁLOVÁ VÝCHODISKA ANALÝZY

### 3.1 Výzkumné otázky

Cílem této práce je analýza prezentace předložek ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince. Analýzu každé z učebnic budeme provádět se zřetelem k těmto třem výzkumným otázkám:

**Odpovídá soubor prezentovaných předložek referenční úrovni, ke které se učebnice zařazuje?** Tato výzkumná otázka bude pro naši práci klíčová. Soubor prepozic, které jsou v učebnicích prezentovány, budeme porovnávat s odpovídajícími referenčními popisy úrovní pro češtinu jako cizí jazyk. V učebnicích se zaměříme jak na samotný výklad předložek v jednotlivých lekcích, tak i na případné přehledové tabulky, uvádějící výčet předložek, které by student na dané úrovni měl znát. Na základě výsledků analýzy rozhodneme, zda se autoři učebnice při lingvodidaktickém zpracování předložek řídili příslušným popisem referenční úrovně, či nikoli.

**Jakým způsobem jsou předložky prezentovány?** Zde se zaměříme na způsoby členění předložek. Budeme pozorovat, zda autoři učebnic zvolili sémantické či strukturní, popřípadě nějaké jiné hledisko třídění prepozic. V učebnici s nejnižší referenční úrovní budeme zároveň pozorovat, zda prezentace předložek odpovídá způsobu pojetí deklinace, tak jak jsme se jím zabývali v předchozí kapitole. Na základě závěrů analýzy se pokusíme rozhodnout, zda je způsob prezentace předložek ovlivněn referenční úrovní učebnice.

**Jakým způsobem jsou předložky procvičovány?** Poslední výzkumná otázka se věnuje aplikační stránce předložek, tedy souboru cvičení, v rámci kterých jsou prezentované předložky opakovány a upevňovány. Vycházíme zde z členění typů cvičení uvedeného v předchozí kapitole. Budeme sledovat, jaké typy cvičení věnované prepozicím jsou v učebnici zastoupeny, zda některý z nich výrazně převažuje nad ostatními a zda se způsob procvičení předložek mění se stoupající úrovní učebnice.

## 3.2 Stručná charakteristika vybraných učebnic

Než přejdeme k samotné analýze, je třeba nastínit obecný charakter analyzovaných učebnic. Zaměřili jsme se na čtyři současné, běžně dostupné učebnice, vydané v České republice, přičemž každá z nich odpovídá jiné referenční úrovni. První dvě učebnice na sebe navazují, bude tedy zajímavé pozorovat, zda autorky volí jiný způsob prezentace a procvičení předložek s měnící se úrovní učebního materiálu.

Do analýzy nezařazujeme cvičebnice ani jiné doplňující materiály k daným učebnicím. Výjimkou je pouze příloha k učebnici *Česky krok za krokem 2*, jelikož v tomto učebním kompletu plní stejnou funkci jako gramatické tabulky („Grammatical Charts“), které jsou pevnou součástí učebnice *New Czech Step by Step*.

Všechny analyzované učební materiály se soustředí na rozvoj všech čtyř řečových dovedností (čtení, poslechu, mluveného a písemného projevu), lze je tedy považovat za komunikačně zaměřené.

### 3.2.1 Holá, L.: *New Czech Step by Step*

Učebnice autorky Lídy Holé je vhodná pro kolektivní i individuální výuku. Na konci učebnice by měl student dosáhnout úrovně A1 až A2 dle SERR. Učebnice vyšla i v německé verzi jako *Tschechisch Schritt für Schritt*.

Od ostatních učebnic našeho výběru se liší tím, že užívá mediační jazyk, konkrétně angličtinu. Učebnice je proto vhodná pro studenty se znalostí anglického jazyka, méně už pro studenty bez znalosti angličtiny. Prezentace gramatiky, doplňující poznámky ke gramatickým jevům i poznámky odkazující na doplňující informace v jiné části učebnice jsou uvedeny pouze v angličtině, což by studenta bez znalosti angličtiny připravilo o důležité informace. Oceňujeme, že alespoň zadání cvičení jsou již od prvních lekcí pouze v českém jazyce; všechny možné podoby zadání (čtete, dělejte, diskutujte aj.) jsou uvedeny na začátku učebnice v českém i anglickém jazyce.

Holá v učebnici využívá barevné značení k usnadnění výuky, odlišuje od sebe barevně slova podle gramatického rodu.

Učebnice je strukturována do dvaceti lekcí, přičemž každé z nich předchází stručně v bodech informace o tom, co se v dané lekci bude probírat (i tyto body jsou pouze v angličtině). Každá lekce zahrnuje poslechy a poslechová cvičení, stručnou

gramatickou poučku a gramatická cvičení; nechybí zde ani dialogy a konverzační cvičení. Na konci každé lekce je uvedena slovní zásoba (s anglickými ekvivalenty, obvykle ještě doplněná o obrázky), vážící se k tématu lekce.

Za poslední lekci jsou zařazeny ještě gramatické tabulky („Grammatical Charts“), které shrnují a doplňují důležité gramatické jevy a poznatky o češtině. Nechybí zde ani reálie („Česká historie v kostce“), seznamující studenty s důležitými historickými mezníky. Autorka sem zařadila i pasivní seznámení studentů s obecnou češtinou formou dialogu a deklinační tabulky uvádějící tvary v obecné češtině. Na závěr učebnice je přiložen klíč k jednotlivým cvičením a textová příloha k poslechovým cvičením. Přiložen je i česko-anglický slovníček, ve kterém jsou slova také barevně odlišena podle gramatického rodu.

Doplňkovými materiály k učebnici jsou cvičebnice (šest stran cvičení ke každé lekci), CD a čtyřstránková příloha *Czech Grammar in a Nutshell / Česká gramatika v kostce*. Na svých internetových stránkách ([www.czechstepbystep.cz](http://www.czechstepbystep.cz)) autorka navíc nabízí volně dostupný *Manuál pro učitele*, obsahující doplňkové materiály ke všem dvaceti lekcím.

### **3.2.2 Holá, L. – Bořilová, P.: *Česky krok za krokem 2***

Tento učební materiál navazuje na učebnici *New Czech Step by Step*. Od prvního dílu se liší především tím, že neužívá mediační jazyk; veškeré texty i výklad gramatiky jsou v češtině. Je tedy určena výrazně širšímu okruhu studentů než učebnice *New Czech Step by Step*. Po absolvování učebnice by studenti měli dosáhnout úrovně B1 podle popisu *Prahové úrovně – češtiny jako cizího jazyka*.

Učebnice je členěna do dvaceti lekcí. Každá lekce začíná vstupní konverzací, ve které se studenti seznámí s tématem lekce. Následuje text, který slouží mimo jiné i jako výchozí materiál k výkladu příslušné gramatiky. Přibližně do poloviny lekce je zařazena gramatická část. V té si studenti především zopakují gramatiku, probranou již v prvním díle. Následuje část, nazvaná „Čeština pro každý den“, která s tématem dané lekce souvisí pouze v některých případech. Tato část seznamuje studenty s praktickými oblastmi (předpověď počasí, vyplnění úředního formuláře aj.), které se budou hodit především studentům žijícím v České republice. Poslední strana každé lekce uvádí body pro sebehodnocení dovedností a gramatických znalostí. Tyto body slouží zároveň jako shrnutí obsahu dané lekce.

Učebnice studenty pasivně seznamuje s obecnou češtinou. Student je na existenci obecné češtiny soustavně upozorňován, učebnice ho však nijak nevede k jejímu aktivnímu užívání.

Součástí učebního kompletu je i příloha obsahující česko-anglicko-německo-ruský výběrový slovníček, tabulky pádů, výklad a užití jednotlivých pádů, klíč ke cvičením a texty k nahrávkám. Komplet dále zahrnuje dvě CD a osmistránkovou brožuru *Česká gramatika v kostce 2*. I k tomuto dílu nabízejí autorky *Manuál pro učitele*, volně dostupný na již zmíněných internetových stránkách ([www.czechstepbystep.cz](http://www.czechstepbystep.cz)).

### **3.2.3 Kestřánková, M. – Hlínová, K. – Pečený, P. – Štěpánková, D.: *Čeština pro cizince: úroveň B2***

Tato publikace je ze všech analyzovaných učebnic nejnovější (vyšla poprvé v roce 2013). Je určena pro výuku na univerzitách, v soukromých kurzech, v jazykových školách i během letních kurzů češtiny pro cizince. Učebnice je dle slov autorů vhodná pro všechny národnosti a „byla pretestována na skupině slovanských studentů, asijských rodilých mluvčích, národnostně heterogenní skupině a anglicky mluvících“ (Kestřánková et al., 2013, s. 1). Student by měl po absolvování učebnice dosáhnout úrovně B2 podle SERR. Učebnice je doplněna o cvičebnici a CD.

Učebnice je strukturována do deseti lekcí, jejichž koncepce navazuje na učebnici *Čeština pro cizince – úroveň B1*. Každá lekce je složena z deseti částí v tomto pořadí: minidialogy, slovní zásoba, dialogy, gramatika, čtení, poslech, zopakujte si, výslovnost, psaní a reálie.

V části „minidialogy“ se student obeznámí s náplní lekce, setká se zde s hovorovými prvky i nespisovnými výrazy. Nespisovné nebo hovorové výrazy jsou v textu vyznačeny tučně a v následujícím cvičení je od studenta vyžadováno, aby nespisovné výrazy nahradil spisovnými a hovorové obraty přeformuloval. Část „dialogy“ začíná vždy textem (s příslušnou nahrávkou na CD), ke kterému se vztahují různé úkoly. V textu se student seznámí s gramatickými jevy, které jsou pak probírány v gramatické části. Počet textů a úkolů s ním spojených v této části odpovídá počtu probíraných gramatických jevů v části „gramatika“; v jednotlivých lekcích se jedná vždy o tři nebo čtyři gramatické jevy.



V části „zopakujte si“ si má student zopakovat gramatiku úrovně B1. Realie pak přibližují studentovi českou kulturu, nechybí zde ani medailonky o českých osobnostech nebo písničky známých českých kapel a zpěváků. Do této části jsou zařazeny i ukázky ze dvou českých filmů. V učebnici nalezneme také úryvky z české beletrie.

Učivo je probíráno formou příběhů. Jedny postavy příběhu jsou představeny na začátku učebnice a poté figurují v dialogích a cvičeních prvních pěti lekcí. Ve druhé části učebnice pak vystupují jiné postavy, které jsou představeny před začátkem šesté lekce.

#### **3.2.4 Bischofová, J. – Hasil, J. – Hrdlička, M. – Kramářová, J.: *Čeština pro středně a více pokročilé***

Autoři této učebnice jsou učiteli z Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Tři z autorů se podíleli na zpracování referenčních úrovní B1 (Bischofová) a B2 (Bischofová, Hasil, Hrdlička) pro češtinu jako cizí jazyk. První vydání této učebnice, které vyšlo v podobě skript v roce 1997, bylo určeno právě pro studenty ústavu a účastníky Letní školy slovanských studií. I další vydání jsou určena především zahraničním bohemistům. Díky členění jednotlivých lekcí podle náročnosti ji však mohou ve výuce využít i jiní zájemci.

Učebnice je určena středně a více pokročilým studentům, čemuž v souladu s obecným rozdělením úrovní podle SERR odpovídají úrovně B2 až C1. Autoři předpokládají u adresáta učebnice znalost běžné slovní zásoby v rozsahu 2500 až 3000 slov.

Učebnice je rozdělena do patnácti lekcí. Každá lekce je rozdělena do tří částí (A, B, C) podle náročnosti. Část A je nejméně náročná, je zaměřena na komunikaci, práci s textem a na slovní zásobu. V části B je probírána gramatika; jsou zde opakovány základní gramatické jevy a představeny jevy nové, obtížnější. Nejprve jsou probírána slovesa, poté jména a jejich skloňování a nakonec je pozornost zaměřena na úroveň syntaktickou, stylistickou a na jiné obtížnější oblasti. Nejvyšší náročnost představuje část C, která se věnuje reáliím, méně užívaným jevům a procvičení písemného projevu. Tato část zahrnuje autentické texty z různých oblastí.

Učebnice je doplněna o CD s nahrávkami textů a pracovní sešit. V závěru učebnice nalezneme kromě klíče ke cvičením i česko-anglický slovník a doporučenou studijní literaturu.

## 4. PREZENTACE PŘEDLOŽEK V UČEBNICI *NEW CZECH STEP BY STEP*

### 4.1 Referenční úroveň

Učebnice *New Czech Step by Step* (dále jen SbS) by měla vést k dosažení úrovně A1/A2, čemuž odpovídá i soubor prezentovaných předložek. Můžeme konstatovat, že souborem uvedených prepozic se blíží více úrovni A2.

Učebnice představuje všechny prepozice uvedené v referenčním popisu pro úroveň A1, až na dvě výjimky. V samotném výkladu chybí prepozice *přes*, pojící se s akuzativem, a víceslovné prepozice *vlevo od* a *vpravo od*, pojící se s genitivem. Ve shrnujícím výčtu prepozic v tabulce „Předložky a pády“ (SbS, s. 226) je však předložka *přes* uvedena. Samostatné výrazy *vlevo* a *vpravo* se vyskytují ve čtvrté lekci (SbS, s. 44), ve které je probíráno téma „Orientace“. Zde však plní pouze funkci adverbii.

Ve srovnání s referenčním popisem pro úroveň A2 postrádáme ve výkladu prepozice *během*, *kromě* a *podle*, pojící se s genitivem. Učebnice naopak prezentuje některé prepozice pojící se s dativem (*díky*, *kvůli*, *vzhledem k*, *směrem k*), které dle popisu nejsou na úrovni A2 vyžadovány. Nad rámec úrovně A2 je zde také uvedena předložka *při*, pojící se s lokálem, která je však v učebnici prezentována pouze ve významu časovém (*při obědě*), tudíž zde nahrazuje chybějící předložku *během*. Všechny tři předložky (*během*, *kromě*, *podle*), které se neobjevily ve výkladu žádné z lekcí, jsou stejně jako předložka *přes* uvedeny až v přehledové tabulce (SbS, s. 226).

### 4.2 Koncepce učebnice

Učebnice neposkytuje ucelený výklad o předložkách, o jejich funkci a významu, který plní v českém jazyce. Při prezentaci jednotlivých prepozic nejsou najednou probrány všechny významy dané předložky ani nejsou zmíněny všechny případy jejího užití. Namísto toho Holá ve výkladu jednotlivých gramatických jevů – tedy i prepozic – využívá odkazů na podrobnější výklad v jiné části učebnice. To umožňuje rozčlenit daný gramatický jev do několika komunikačních kontextů. Systém odkazů má studentovi umožnit individuální přístup ke studiu, na což sama autorka upozorňuje již v úvodu této učebnice (SbS, s. 4).

Jako příklad této koncepce můžeme uvést prezentaci prepozice *na*. Tato prepozice je nejprve uvedena v 5. lekci ve výčtu předložek pojících se s akuzativem. Podruhé je prezentována v 7. lekci ve spojení s akuzativem a s významem účelu (*Kupuju lístky na koncert*). V 8. lekci je uvedena podrobnější poučka o užití této předložky a ve 14. lekci je pak předložka *na* ve spojení s lokálem zařazena k prepozicím s místním významem.

Jako další příklady segmentovaného výkladu můžeme uvést prezentaci předložek *nad, pod, před, za, mezi* (SbS, s. 54). Jelikož jsou předložky uvedeny v 5. lekci u výkladu akuzativu, jsou zde prezentovány pouze ve spojení s tímto pádem. Místo zmínky o tom, že se tyto prepozice mohou pojít i s jiným pádem než pouze s akuzativem, je zde přímo uveden odkaz na 20. lekci, ve které jsou pak stejné předložky prezentovány ve spojení s instrumentálem.

V případě, že jsou spolu prezentovány prepozice pojící se s více pády, jako je tomu v případě předložek *z, do, od, na, k*, prezentovaných v 10. lekci (SbS, s. 107), ve které je probírán genitiv, je pak u každé prepozice pojící se s jiným pádem než s genitivem uveden odkaz na příslušnou stranu, na které je uveden podrobnější výklad či doplňující cvičení k dané předložce.

Deklinace je v učebnici prezentována horizontálním způsobem. Pády jsou probírány v tomto pořadí: nominativ (2. lekce), akuzativ (5. lekce), genitiv (10. lekce), lokál (14. lekce), dativ (17. lekce), instrumentál (19. lekce), vokativ (20. lekce). Autorka tedy nepřihlíží k frekvenci výskytu předložek s jednotlivými pády, který jsme zmínili v první kapitole. Pořadí probíraných pádů se řídí komunikačními potřebami studenta, což odpovídá i komunikačnímu zaměření učebnice.

### 4.3 Prezentace předložek

Pořadí probíraných pádů odpovídá i prezentace předložek. Prepozice jsou převážně prezentovány podle toho, s jakým pádem se pojí, převládá zde tedy strukturní hledisko třídění předložek.

Kromě strukturního hlediska se však setkáváme i s jiným způsobem prezentace předložek, a tím je příslušnost prepozic k určitému anglickému ekvivalentu. Toto pojetí uplatňuje Holá v 7. lekci (SbS, s. 81). Dochází zde ke kombinaci dvou třídících kritérií. Prvním z nich je spojitelnost předkládaných předložek s akuzativem (který byl

již probrán) a druhým je význam předložek, odpovídající anglické předložce *for*. V tomto výkladu však shledáváme jisté nesrovnalosti. Holá zde prezentuje předložku *za* ve významu časovém (*Koncert začíná za 5 minut.*). Časový význam této předložky však neodpovídá anglické prepozici *for*, nýbrž *in*. Anglické předložce *for* odpovídá prepozice *na* v časovém významu (*na týden/for a week*). Avšak tato prepozice je zde uvedena pouze s významem účelu. Kdyby tedy byla ve výkladu místo předložky *za* prezentována předložka *na*, splňovaly by prezentované prepozice obě kritéria, tedy spojitelnost s akuzativem i význam odpovídající anglické předložce *for*.

V učebnici se objevuje i sémantické hledisko třídění předložek. Holá například prezentuje společně předložky *do, na, k* (SbS, s. 87), pojící se s různými pády (genitiv, akuzativ, dativ), z nichž byl dosud probrán pouze akuzativ. Tyto prepozice mají odpovídat na otázku KAM?, a vyjadřovat tak význam místní směrový. Sémantické hledisko je užito také ve 14. lekcí (SbS, s. 147), ve které jsou společně prezentovány tři předložky (*v, na, u*) s místním významem, z nichž se dvě pojí s lokálem a jedna s genitivem.

Kromě výše zmíněných kritérií klasifikace předložek se v učebnici setkáme i s komunikačním přístupem. Komunikační potřeby studenta vyžadují znalost prepozic *v/ve* (L) a *z* (G) již v prvních lekcích učebnice. Ačkoli je genitiv prezentován až v 10. lekcí, s prepozicí *z* (G) se student setká již v první lekcí, ve které se procvičují seznamovací fráze, zahrnující větu „Odkud jsi/jste?“. Aby student mohl na tuto otázku odpovědět, potřebuje znát prepozici *z* (G) a umět utvořit genitivní tvar po předložce. Stejně tak je tomu u předložky *v/ve* (L). Ačkoli je lokál probírán až ve 14. lekcí, setkáme se s touto předložkou již v lekcí čtvrté. Zde se probírá téma „Orientace“, které vyžaduje znalost předložky *v/ve* (L), aby byl student schopen odpovědět na otázku „Kde jsi/jste?“.

Vzhledem k dominující prezentaci prepozic podle jednotlivých pádů dochází často ke společné prezentaci předložek s různým významem. Tak se například při prezentaci předložek s genitivem (SbS, s. 104) setkáme s prezentací předložek *od, do* s místním i časovým významem.

Význam prezentovaných prepozic je studentovi zprostředkován různými způsoby. Buď je zde uveden anglický ekvivalent dané předložky, nebo je uvedena poučka (rovněž anglicky) o tom, co daná prepozice vyjadřuje nebo kde se užívá, a

posledním způsobem je užití předložky ve větě. Presentace prepozic s místním významem bývá navíc doplněna o grafické znázornění. V některých případech dochází ke kombinacím výše zmíněných způsobů (například při prezentaci prepozic *v, na, u*; SbS, s. 147).

#### 4.4 Procvičení předložek

Poslední oblastí, na kterou se v naší analýze zaměříme, je procvičení prezentovaných předložek. V učebnici výrazně převažují cvičení prvních dvou typů, tedy cvičení zaměřená na významovou stránku prepozic a cvičení zaměřená na stránku strukturní. V prvním typu cvičení (procvičuje se význam prepozic) má student při doplňování prepozic vždy na výběr z několika uvedených předložek nebo je soubor předložek, které má student doplnit, dán samotným obsahem lekce (student má doplnit předložky probrané v dané lekci). Ve druhém typu cvičení, zaměřeném na tvoření správného tvaru jména po předložce, pak bývá většinou uvedeno, v jakém pádu má student dané slovo utvořit.

Předložky bývají nejčastěji procvičovány v rámci izolovaných vět, někdy se vyskytují v souvislém textu či dialogu, což považujeme z komunikačního hlediska za přínosnější. Za prospěšné považujeme využití obrázku k procvičení místních prepozic pojících se s genitivem (SbS, s. 110/10).

Doplňování prepozic do vět nebo do souvislého textu nevyžaduje znalost pádu, se kterým se dané prepozice pojí. Proto se takový druh cvičení může objevit již v prvních lekcích, aniž by bylo zaměřené pouze na prepozice pojící se s již probraným pádem. Holá toto cvičení zařazuje již v 8. lekci (SbS, s. 88/11). Student má do vět doplnit předložky *do, na, k* pojící se se třemi různými pády, ačkoli byl dosud probrán pouze akuzativ. Avšak takové cvičení je spíše výjimkou; v tomto případě koresponduje s prezentací předložek podle společného významu, který vyjadřují.

Nejčastěji se v učebnici vyskytují právě cvičení, která vyžadují doplnění prepozic s pádem, který byl v dané lekci prezentován. Můžeme tedy konstatovat, že podoba cvičení odpovídá prezentaci předložek, ve které dominuje požadavek spojitelnosti s pádem. Jako příklad cvičení, ve kterém se trénuje výlučně pouze spojitelnost prepozice s pádem, uvádíme cvičení 7 v 11. lekci (SbS, s. 115) a cvičení 6 ve 20. lekci (SbS, s. 206).

V učebnici nechybí ani cvičení komunikačního rázu. Většina z nich není zaměřena primárně na předložky, znalost tohoto slovního druhu se však díky takovým cvičením prohlubuje a upevňuje. Jde například o tvoření otázek podle uvedeného modelu (SbS, s. 87/9), dokončování vět (SbS, s. 89/13), seřazení slov do správného slovosledu (SbS, s. 89/16) či tvoření dialogů podle zadaného příkladu (SbS, s. 108/4).

Většina těchto komunikačních cvičení je zaměřena na zopakování prepozic s místním významem. V závěru analýzy zmíníme ještě cvičení, které je komunikačně zaměřené a využívá k procvičení místních předložek obrázků (SbS, s. 204/1). V tomto cvičení dialogického charakteru se trénuje jak výběr správné předložky, tak i tvoření náležitého tvaru jména po předložce. Ačkoli zadání přímo nevybízí k užívání instrumentálu, samotné zařazení cvičení i uvedený příklad studenta vedou k užívání prepozic pojících se pouze s instrumentálem.

Dle našeho názoru by stejné cvičení bylo efektivnější, kdyby nebylo zaměřené pouze na užívání instrumentálu, ale umožnilo studentovi přijít na různé způsoby vyjádření místa. Zařazení cvičení do poslední lekce vytváří ideální podmínky k procvičení všech místních předložek, které se v učebnici prezentovaly.

## 5. PREZENTACE PŘEDLOŽEK V UČEBNICI *ČESKY KROK ZA KROKEM 2*

### 5.1 Referenční úroveň

Učebnice *Česky krok za krokem 2* (dále jen KzK) má vést studenty k dosažení úrovně B1. Avšak v oblasti výkladu předložek má spíše než k úrovni B1 blíže k úrovni A2, což odpovídá i celkovému zaměření učebnice. Důraz je kladen na rozšiřování lexika a opakování dříve naučených gramatických jevů. Proto se setkáme převážně s předložkami, které byly probrány již v prvním díle. Nechybí zde ani seznámení s novými předložkami, ovšem ne se všemi, které by měl student na úrovni B1 ovládat.

V učebnici postrádáme mnohé prepozice, které by student na úrovni B1 měl znát. Z jednoslovných prepozic zde chybí následující: *doprostřed* (G), *následkem* (G), *nedaleko* (G), *pomocí* (G), *s* (G), *uvnitř* (G), *navzdory* (D), *vzdor* (D); z víceslovných jsou to prepozice *na jih/sever/východ/západ od* (G), *vlevo/vpravo od* (G)<sup>18</sup>, *v době* (G).

Na druhou stranu jsou zde prezentovány některé prepozice nad rámec úrovně B1. Jedná se o předložky *místo*, pojící se s genitivem (*Šla jsem na výlet místo sestry.*), *mimo*, pojící se s akuzativem (*Nesmíte chodit mimo hlavní cestu.*); dále pak víceslovné prepozice *blízko od* (G), *na rozdíl od* (G), *v souvislosti s* (I). V učebnici je v rámci jednoho ze cvičení (KzK, s. 161/7) uvedena také prepozice *směrem k* (D), která není uvedena v tabulce s víceslovnými prepozicemi ani ve shrnujícím přehledu v příloze učebnice.

V příloze učebnice je uveden přehled předložek, které jsou zde prezentovány ve spojení s pádem, se kterým se pojí. Tento výčet však nezahrnuje všechny prepozice, které jsou v rámci jednotlivých lekcí prezentovány. V rámci jednotlivých pádů jsou prepozice dále děleny do skupin podle významu, který vyjadřují. Odlišují se však pouze významy místní a časové. Další významy jsou pak prezentovány společně v jedné kategorii.

---

<sup>18</sup> V učebnici jsou prezentovány synonymní prepozice *nalevo/napravo od*.



## 5.2 Koncepce učebnice

V učebnici *KzK* je aplikována stejná koncepce jako v předchozím díle, tedy v učebnici *SbS*. Je zachována původní autorská terminologie (*na-slova*<sup>19</sup>), objevuje se zde stejný typ zjednodušujících pouček a výklad místních prepozic je, stejně jako v prvním díle, doplněn o grafické znázornění.

Mezi oběma učebnicemi však najdeme i jisté rozdíly. Tím hlavním je skutečnost, že tato učebnice neužívá mediační jazyk, tudíž je zde vyloučena možnost vysvětlování významu prepozic pomocí anglických ekvivalentů. Ostatní způsoby výkladu však zůstaly zachovány, poučky jsou téměř identické, pouze s tím rozdílem, že jsou uvedeny v českém jazyce.

Jak se liší tatáž poučka v obou učebnicích, uvedeme na příkladu prezentace rozdílu užití časových předložek *na* a *za*. Zatímco v prvním díle (*SbS*, s. 81) jsou předložky užity pouze v oznamovacích větách s paralelním anglickým překladem (např. *Přijedu do Prahy za týden. I'll come to Prague in a week.*), v druhém díle (*KzK*, s. 81) je pro lepší pochopení užito otázky a odpovědi (*Za jak dlouho pojedete do České republiky? – Za týden.*).

## 5.3 Prezentace předložek

V učebnici dochází ke kombinaci strukturního a sémantického hlediska, ačkoli autorky vyčleňují pouze dva významové okruhy, a to prepozice s místním a prepozice s časovým významem. V prvních lekcích je zařazeno opakování deklinace, a sice v tomto pořadí<sup>20</sup>: akuzativ (2. lekce), lokál (3. lekce), genitiv (4. lekce), instrumentál (5. lekce), dativ (6. lekce). V těchto lekcích dominuje ve výkladu prepozic vazba na daný pád.

Zařazení sémantického pojetí prepozic vždy odpovídá tematickému zaměření lekce. Sémantické hledisko je uplatněno již v 3. lekci (*KzK*, s. 32), ve které jsou společně prezentovány místní prepozice. Zastřešující téma této lekce zní „Kde bydlíme a žijeme“. V 8. lekci (*KzK*, s. 81) jsou společně prezentovány prepozice s časovým významem. Zařazení časových prepozic se stejně jako v případě místních prepozic řídí tematickým zaměřením lekce, jelikož se zde probírá vyjádření času a data.

---

<sup>19</sup> Holá takto označuje slova pojící se s předložkou *na* v akuzativu.

<sup>20</sup> Uvádíme zde pouze pády, v rámci nichž jsou prezentovány předložky.

V rámci místního významového okruhu autorky vyčleňují ještě dvě samostatné podskupiny, a sice význam dynamický (směr) a význam statický (lokace). Presentaci rozdílu mezi těmito dvěma kategoriemi je věnována značná pozornost (KzK, s. 22/15; s. 52/1). Prepozice s významem místním statickým jsou prezentovány ve 3. lekci (KzK, s. 32), ve které je opakován lokál; prepozice s významem místním dynamickým jsou zařazeny do 4. lekce (KzK, s. 41) společně s opakováním genitivu. Tématem 4. lekce je „Cestování včera a dnes“, tudíž i zde odpovídá sémantický okruh tématu lekce.

Stejně jako v prvním díle, je i zde uplatňován systém odkazů, umožňující individuální přístup ke studiu. Zatímco v prvním díle se většinou odkazovalo na výklad stejné prepozice s jiným pádem, zde se odkazuje na jiný význam téže prepozice. Například ve 3. lekci (KzK, s. 32) jsou v jedné tabulce prezentovány předložky vyjadřující lokaci. V této tabulce nechybí odkaz na jiný výklad, ve kterém jsou tytéž předložky prezentovány s časovým významem (KzK, s. 81). Obdobný případ se opakuje u výkladu způsobů „Vyjadřování směru“ (KzK, s. 41).

Třídění prepozic podle významu, který vyjadřují, umožňuje prezentovat společně s předložkovými pády i pády bezpředložkové, vyjadřující stejný význam. Tak je například v tabulce „Vyjadřování směru“ (KzK, s. 41) uvedena vedle otázek „Kam?“ a „Odkud?“ i otázka „Kudy?“, která vyžaduje odpověď s využitím instrumentálu bez užití prepozice (*lesem*). S obdobným případem se setkáme při prezentaci předložek s časovým významem (KzK, s. 81), kde jsou společně s časovými prepozicemi uvedeny i časové výrazy ve formě akuzativu bez prepozice (*příští sobotu* aj.). Student tak získá ucelený přehled o různých způsobech vyjádření stejné skutečnosti (např. *příští sobotu/v sobotu*).

Výklad tohoto slovního druhu je v učebnici završen prezentací víceslovných prepozic, pojících se s různými pády (KzK, s. 172).

## 5.4 Procvičení předložek

Na závěr analýzy se zmíníme o typech cvičení, které se v učebnici vyskytují. Prezentovaná cvičení korespondují s výkladem. Pokud je tedy opakována vazba na pád, jsou i přiřazená cvičení zaměřena na procvičení spojitelnosti prepozice s pádem a tvoření správného tvaru jména po předložce (KzK, s. 41/8). Naopak tam, kde je uplatněno sémantické hledisko a dochází ke společné prezentaci prepozic, které se poji

s různými pády a vyjadřují stejný význam, jsou i příslušející cvičení zaměřena na procvičení prepozic z daného významového okruhu (KzK, s. 41/1).

Každá z lekcí 2. až 6., ve kterých se opakuje deklinace, obsahuje mimo jiné i následující tři druhy cvičení, ve kterých se trénuje vazba na pád. Na začátku gramatického opakování si má student vybavit, které prepozice se s daným pádem pojí (KzK, s. 20/1). Dále se zde vyskytuje cvičení na doplnění zájmena  *který*  v daném pádě a případně také prepozice (KzK, s. 21/9). Ve třetím druhu cvičení má student vybrat z tabulky všechny prepozice pojící se s daným (právě procvičovaným) pádem. Následně má s těmito prepozicemi tvořit příklady (KzK, s. 21/10).

Na rozdíl od prvního dílu jsou v této učebnici vyváženě zastoupeny všechny tři typy cvičení. Trénuje se význam předložek (KzK, s. 51/11), tvar jména po předložce (KzK, s. 170/4) i obojí zároveň (KzK, s. 172/3).

Ačkoli se ve většině cvičení procvičují prepozice buď ve spojení s jedním pádem (KzK, s. 21/12), nebo příslušející k jednomu místnímu okruhu (KzK, s. 82/7), nechybí zde ani multilaterální cvičení, ve kterých je procvičeno více pádů a zároveň více významů najednou (KzK, s. 52/3; s. 162/2).

V učebnici se vyskytují i cvičení komunikačního rázu, zaměřená převážně na procvičení prepozic s místním významem (KzK, s. 27/3; s. 22/14). K procvičení místních předložek jsou využívány také obrázky (KzK, s. 52/2), případně je doporučena i práce s mapou ČR (KzK, s. 120/4), tudíž jsou zároveň trénovány též reálie.

V učebnici je dvakrát uvedeno stejné cvičení, pouze s pozměněným zadáním. V prvním případě (KzK, s. 22/13) je zaměřené pouze na procvičení místních prepozic pojících se s akuzativem. Ve druhém případě (KzK, s. 52/2) má student na základě stejného obrázku procvičovat stejné prepozice, avšak tentokrát s místním (s akuzativem) i směrovým (s instrumentálem) významem, k čemuž studenta navádí otázky v zadání: „Kam co dal?“ a „Kde co je?“.

## 6. PREZENTACE PŘEDLOŽEK V UČEBNICI *ČEŠTINA PRO CIZINCE: ÚROVEŇ B2*

Pojetím prepozic se učebnice *Čeština pro cizince: úroveň B2* (dále jen ČB2) od ostatních analyzovaných učebních materiálů výrazně odlišuje. Prepozicím jakožto samostatnému slovnímu druhu není věnován žádný výklad. V učebnici není uveden ani přehled prepozic, které by měl student na úrovni B2 ovládat.

Prepozicím je věnována pozornost pouze v rámci různých cvičení, a to v částech *Gramatika*, *Zopakujte si* a v jednom případě i v části *Slovní zásoba* (ČB2, s. 166/4). Tato analýza bude tudíž zaměřena na rozbor uvedených cvičení a na soubor prepozic, které se v rámci těchto cvičení vyskytují. Pozornost budeme věnovat zvlášť části *Zopakujte si* a zvlášť části *Gramatika*, jelikož se tyto dvě oblasti mají, dle slov autorů, lišit z hlediska referenční úrovně (ČB2, s. 1).

### 6.1 Část *Zopakujte si*

V části *Zopakujte si* má být procvičena základní gramatika úrovně B1. Budeme se tedy soustředit na to, zda vymezené úrovni odpovídá i soubor opakovaných prepozic.

V této části se prepozice objeví v prvních šesti lekcích, s výjimkou lekce třetí. Prepozice se vyskytují nejvíce v lekcích zaměřených na opakování jednotlivých pádů. Pády jsou opakovány v tomto pořadí: genitiv a akuzativ (1. lekce), dativ a lokál (5. lekce), instrumentál (6. lekce). Prepozice jsou zde procvičeny podle toho, s jakým pádem se pojí.

Prepozice s genitivem a akuzativem jsou trénovány v rámci jednoho cvičení (ČB2, s. 35/1), které má dvě části; v prvním z nich se opakují prepozice s genitivem, ve druhé části se jedná o prepozice s akuzativem. Prepozicím s dativem a lokálem jsou věnována dvě cvičení. V prvním z nich (ČB2, s. 189–190/2) je procvičen pouze dativ, ve druhém (ČB2, s. 190/3) pak dativ společně s lokálem. Instrumentál je opakován izolovaně od ostatních pádů. Prepozicím s instrumentálem jsou věnována dvě samostatná cvičení (ČB2, s. 236/1; s. 237/3).

Kromě částí, ve kterých jsou prepozice opakovány v souvislosti s pádem, který je právě procvičován, jsou prepozice v rámci části *Zopakujte si* předkládány i v některých dalších cvičeních.

Ve druhé lekci (ČB2, s. 71/1) jsou opakovány prepozice *kvůli, díky, vzhledem k*. Autoři je však zařadili do kategorie „Příčinné, důvodové a důsledkové spojovací výrazy“. Je zde uvedeno více slovních druhů, avšak všechny jsou představeny společně jako spojky, což může studenta zmást. Předložka *kvůli* může navíc kromě důvodu vyjadřovat i účel (např. „Udělal to kvůli penězům.“ = pro peníze). Předložku *vzhledem k* pak chápeme spíše ve významu zřetele, nikoli důvodu, který by se ze tří uvedených významů pravděpodobně nabízel.

Ve stejné lekci následuje opakování deklinace *skříň* a *místnost*. Zde jsou uvedena tři cvičení. V prvních dvou se procvičuje tvoření správného tvaru jména po předložce (ČB2, s. 72/1, 2), ve třetím cvičení (ČB2, s. 73/3) má student doplnit správný tvar po předložce a případně i prepozici.

Prepozice se dále procvičují ve 4. lekci (ČB2, s. 154/1). Zde jsou opakovány vztažné věty, vedlejší pozornost je pak věnována i doplnění prepozic. Hlavní pozornost je věnována doplnění zájmena *který* ve správném pádě. V 5. lekci je prepozicím opět věnována vedlejší pozornost v rámci opakování deklinace *turista* a *soudce* (ČB2, s. 188–189/1, 2c, 3).

V části *Zopakujte si* jsou prepozice procvičeny ve všech třech typech cvičení. Tam, kde jsou procvičovány prepozice v souvislosti s pádem, se kterým se pojí, jsou rovnoměrně zastoupena cvičení prvního a třetího typu. V prvním typu se jedná o doplňování prepozic do vět (ČB2, s. 237/3), ve třetím typu o doplnění prepozice a zároveň utvoření správného tvaru jména po předložce (ČB2, s. 35/1). Prepozice s instrumentálem (respektive pouze předložka *s*) jsou navíc trénovány prostřednictvím konverzačního cvičení (ČB2, s. 236/1), v jehož první části jsou vyžadovány individuální odpovědi studenta, druhá část poté navádí studenty k porovnání svých odpovědí.

V částech, ve kterých není opakován pád, se kromě prvního a třetího typu vyskytuje i druhý typ, ve kterém je po studentovi vyžadováno pouze utvoření správného tvaru jména po předložce (ČB2, s. 72/1, 2).

Prepozice jsou procvičovány v rámci izolovaných vět. Ve většině případů má student doplnit správnou prepozici s ohledem na kontext věty (ČB2, s. 154/1) nebo je okruh možných odpovědí omezen na právě procvičovaný pád (ČB2, s. 35/1). V některých případech (ČB2, s. 73/3) existuje více správných odpovědí. Ojediněle je v zadání uveden soubor prepozic, které má student doplnit (ČB2, s. 71/1).

Nyní ještě porovnáme soubor prepozic s odpovídající referenční úrovní. V rámci opakování jednotlivých pádů jsou procvičeny tyto prepozice:

- G: *z, do, od*;
- D: *proti, k, díky, kvůli*;
- A: *o, před, za, na*;
- L: *o, v, na*;
- I: *pod, nad, za, před, mezi, s*.

V dalších cvičeních se pak setkáme ještě s prepozicemi: *bez (G), blízko (G), vedle (G), podél (G), vzhledem k (D), mezi (A), pro (A), po (L)*.

Již z výše uvedeného výčtu je na první pohled zřejmé, že soubor procvičených prepozic neodpovídá úrovni B1. Z prepozic, které jsou vyžadovány na úrovni B1, zde chybí jednoslovné prepozice *doprostřed (G), nedaleko (G), pomocí (G), s (G), uvnitř (G), včetně (G), následkem (G), navzdory (D), vzdor (D), skrz (A), při (L)*; dále pak postrádáme víceslovné prepozice pojící se s genitivem: *daleko od, na jih/sever/východ/západ od, na začátku, na konci, nalevo/vlevo od, napravo/vpravo od, v době, v důsledku*; ve spojení s jinými pády jsou to předložky *až na (A), současně s (I), zároveň s (I)*.

Chybí zde i některé prepozice vyžadované již na úrovni A2. Konkrétně se jedná o tyto předložky: *během (G), kolem/okolo (G), kromě (G), podle (G), u (G), uprostřed (G), naproti (D), přes (A)*.

## 6.2 Část Gramatika

V části *Gramatika* se prepozice vyskytují převážně ve cvičeních, která doprovázejí výklad deklinačních typů. Ojediněle se předložky vyskytují i v rámci výkladu jiných gramatických jevů.

V 8. lekci (ČB2, s. 305) je zařazen pravopisný výklad o psaní prepozic *s/z*. Předložka *s/se* je zde uvedena pouze ve spojení s instrumentálem, ačkoli by student na úrovni B2<sup>21</sup> měl znát i starší variantu této předložky, pojící se s genitivem a vyjadřující význam „směrem dolů/z povrchu pryč“. K výkladu je přiřazeno cvičení (ČB2, s. 306/1), ve kterém má student do každé věty doplnit buď jednu, nebo druhou předložku.

Zmínka o prepozicích se objeví také v 9. lekci (ČB2, s. 338), ve které je probírán slovosled. Student je zde informován o tom, že prepozice je se substantivem gramaticky spojená, a pokud dojde ke změně pozice předložky ve větě, přesouvá se vždy společně se substantivem. Ve stejné lekci (ČB2, s. 347) je věnována pozornost také rozdílu mezi příslovečnou spřežkou a vazbou s prepozicí.

V části *Gramatika* se objevují cvičení všech tří typů, avšak nad ostatními výrazně převažují cvičení druhého typu. Jedná se o cvičení, zaměřená na procvičení složitější deklinace. Student má pouze doplňovat správný tvar jména po předložce (ČB2, s. 261/1). Cvičení prvního (ČB2, s. 306/1) a třetího (ČB2, s. 99/2) typu se objeví spíše ojediněle. V jednom případě jsou prepozice trénovány prostřednictvím konverzačního cvičení (ČB2, s. 60/1b), které je zaměřeno na popis obrázku. Prepozice jsou ve cvičeních nejčastěji doplňovány do izolovaných vět (ČB2, s. 174/3), někdy též v souvislém textu (ČB2, s. 220/3c).

Soubor opakovaných prepozic v části *Gramatika* by měl odpovídat referenční úrovni B2. Uvedené prepozice se však příliš neliší od předložek, které se vyskytují v části *Zopakujte si*. Objevují se zde pouze základní prepozice, vyžadované již na úrovních A1 a A2. Z víceslovných prepozic jsme v rámci cvičení zaregistrovali pouze předložku *v porovnání s* (I).

V této učebnici nelze, vzhledem ke způsobu pojetí prepozic, uvažovat o strukturním nebo sémantickém hledisku klasifikace prepozic. S procvičením předložek ze stejného významového okruhu se nesetkáme ani v jednom ze cvičení, což platí pro gramatickou i opakovací část. Vazba na pád je procvičena pouze v části *Zopakujte si*, a to v lekcích, ve kterých jsou opakovány jednotlivé pády.

---

<sup>21</sup> Předložka je uvedena již v referenčním popisu úrovně B1.

## 7. PREZENTACE PŘEDLOŽEK V UČEBNICI *ČEŠTINA PRO STŘEDNĚ A VÍCE POKROČILÉ*

### 7.1 Prezentace předložek

Učebnice *Čeština pro středně a více pokročilé* (dále jen SVP) řadí prepozice do jednotlivých tříd podle významu, jež vyjadřují. Tímto striktně sémantickým pojetím předložek se odlišuje od předchozích učebnic, které jsme podrobili analýze. Učebnice seznamuje studenty s předložkami těchto významů: časový, účelový, místní, způsobu, podmínkový, substituční, identifikační, vymežující, zřetele, exceptivní, asociativní, příčiny a důsledku.

V jednom ze cvičení (SVP, s. 240/A8) je navíc uveden specifický význam přibližnosti (např. předložka *kolem* (G)). Cvičení není zaměřeno primárně na prepozice, nýbrž na vyjádření tohoto významu pomocí předložkových i bezpředložkových výrazů.

Autoři člení předložky do devíti významových okruhů, přičemž některé významy jsou prezentovány společně v rámci jednoho okruhu. V jedné skupině jsou procvičeny prepozice s významem substitučním, identifikačním a vymežujícím, dále je společně prezentován význam exceptivní s asociativním a poslední skupinu tvoří významy příčiny a důsledku.

Předložky jsou prezentovány v částech A a C. Zatímco v části A jsou prepozice představeny pouze v rámci jednotlivých cvičení, v části C je navíc věnován podrobný výklad užití některých vybraných prepozic s místním a časovým významem.

Prepozice s místním a časovým významem jsou tedy předloženy v obou částech, přičemž v části C se autoři zaměřili na prezentaci časových prepozic s významem „v době, v tom čase, v průběhu, když“ a místních prepozic *do* (G), *na* (A). Ve výkladu užití předložky *na* je zmíněn i její účelový význam, ačkoli se tím vymezuje ze skupiny prepozic s místním významem. Na účelový význam je dle našeho mínění upozorněno z důvodu časté záměny místního a účelového významu této předložky v učebnicích ČCJ<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Více se problematikou míšení významů zabývá Hrdlička (2000; 2009; 2010).



V 15. lekci je pak v části C věnováno samostatné cvičení (SVP, s. 248/C10) předloškám *pro* (A) a *za* (A, I). Od ostatních cvičení se liší zadáním, které vybízí studenta k tomu, aby na základě doplňovaných prepozic stanovil obecná pravidla jejich použití. Cvičení je zařazeno až po probrání všech významových okruhů, tudíž si má student spíše utřídit dříve nabyté znalosti.

## 7.2 Referenční úroveň

Učebnice je určena středně a více pokročilým studentům, čemuž v souladu s obecným rozdělením úrovní podle SERR odpovídají úrovně B2 až C1. Soubor prezentovaných prepozic porovnáme s popisem referenční úrovně B2 pro češtinu jako cizí jazyk. Zaměříme se zvláště na prepozice prezentované v části A a zvláště v části C. Část A je dle slov autorů (SVP, s. 7) méně náročná. Lze tedy předpokládat, že se zde objeví prepozice vyžadované na úrovni B2. Část C je nejnáročnější, lze tedy očekávat výklad méně frekventovaných prepozic, jejichž znalost není vyžadována ani na úrovni B2, nebo seznámení studenta s méně častými případy užití již známých prepozic.

V části A se v rámci jednotlivých cvičení<sup>23</sup> setkáme s předloškami s významem:

- časovým: *v* (A, L), *na* (A, L), *po* (L), *k* (D), *začátkem/na začátku* (G), *před* (I), *mezi* (I), *z* (G), *během* (G), *v době* (G), *po* (A);
- místním: *do* (G), *na* (A, L), *k* (D), *přes* (A), *za* (A, I), *kolem* (G), *v* (L), *z/s* (G)<sup>24</sup>, *mimo* (A), *po* (L), *okolo* (G), *od* (G), *vedle* (G), *u* (G), *proti* (D), *naproti* (D), *před* (A, I), *mezi* (A, I), *s* (I), *pod* (A, I);
- substitučním, vymezujičím a identifikačním: *v oblasti/ve sféře* (G), *ve funkci* (G), *v rámci* (G), *jménem* (G), *pod jménem* (G), *za* (G, A), *v mezích* (G), *v roli* (G), *pod názvem, místo* (G);
- exceptivnosti a asociativnosti: *kromě* (G), *mimo* (A), *až na* (A), *s výjimkou* (G), *vedle* (G), *bez* (G);
- s dalšími významy: *vzhledem k, kvůli, z hlediska*.

V části C jsou pak představeny tyto prepozice:

---

<sup>23</sup> Zahrnujeme sem i cvičení, která nejsou zaměřena výlučně na procvičení prepozic z daného významového okruhu.

<sup>24</sup> Na rozdíl od ostatních analyzovaných učebnic uvádí tato učebnice i starší variantu předložky *z*, kterou představuje na příkladu „se stolu“ (SVP, s. 110/A11).

- časové – předložky s významem „v době, v tom čase, v průběhu, když“: *za* (G), *během* (G), *při* (L), *o* (L), *v průběhu* (G), *za* (A);
- účelové: *pro* (A), *na* (A), *pro* (A)/*kvůli* (D), *k* (D), *v zájmu* (G), *za* (A), *s cílem*, *za účelem* (G), *do* (G), *po* (L), *pod* (A), *proti* (D);
- místní: *do* (G), *na* (A);
- s významem způsobu: *bez* (G), *za* (A), *prostřednictvím* (G), *v* (L), *přes* (A), *na* (A, L), *k* (D), *kolem* (G), *do* (G), *s* (I), *po* (A, L), *pomocí* (G), *na základě* (G), *formou/ve formě* (G), *na zásadě* (G), *podle/dle* (G), *v* (L);
- s významem podmínkovým: *v případě* (G), *za předpokladu* (G), *za podmínky* (G), *pod podmínkou* (G), *na* (A), *při* (L), *za* (G);
- s významem zřetele: *s ohledem na* (A), *vzhledem k* (D), *ve vztahu k* (D), *vůči* (D), *ve srovnání s* (I), *oproti/proti* (D), *na rozdíl od* (G), *navzdory* (D), *s přihlédnutím k* (D), *na* (A), *v* (L), *přes* (A);
- s významem příčiny/důsledku: *v důsledku* (G), *následkem* (G), *od* (G), *za* (A), *z* (G), *na* (A), *o* (A), *pro* (A), *kvůli* (D), *pod* (I).

Dále se v části C setkáme s opakováním základních předložek s významem času (SVP, s. 58/C7) a místa (SVP, s. 117/C3).

V obou částech je uveden značný počet prepozic, které nejsou zaznamenány ani v referenčním popisu úrovně B2. Část A i C tedy z hlediska uvedených prepozic přesahuje úroveň B2. Nebudeme zde uvádět všechny předložky nad rámec této úrovně, které se v učebnici vyskytují. Pouze pro představu uvedeme několik příkladů. Jedná se především o některé prepozice z okruhu s významem substitučním, vymezuujícím a identifikačním (*v oblasti* (G), *ve funkci* (G) aj.), dále pak z okruhu s významem způsobu (*prostřednictvím* (G), *na základě* (G) aj.), s významem podmínkovým (*v případě* (G), *za předpokladu* (G) aj.) a s významem zřetele (*s ohledem na* (A) aj.).

### 7.3 Procvičení předložek

Poslední oblast, na kterou se zaměříme, je stránka aplikační. V učebnici se v rámci částí A i C vyskytují cvičení prvního (SVP, s. 22/C8) a třetího typu (SVP, s. 10/A3). V části B se pak v rámci výkladu deklinace setkáme i se cvičeními druhého typu (SVP, s. 229/B3); v těch je však předložkám věnována pouze vedlejší pozornost.

Převážná většina cvičení nabízí možnost doplnit více správných odpovědí (SVP, s. 110/A10), což studenta učí vyjádřit stejnou skutečnost několika způsoby. Někdy zadání studenta přímo vybízí k vyjádření odpovědi více způsoby (SVP, s. 240/A9). V některých případech je dán soubor prepozic, ze kterých má student vybírat správné odpovědi (SVP, s. 117/C3; s. 248/C10); taková cvičení jsou spíše ojedinělá. Ve většině případů doplňuje student prepozice z právě probíraného významového okruhu (SVP, s. 58/C7) nebo jsou souhrnně trénovány prepozice z více významových okruhů (SVP, s. 28/A3).

V souhrnných cvičeních v části A jsou procvičovány i prepozice z významových okruhů prezentovaných samostatně v části C. Například ve 12. lekci se v rámci jednoho ze cvičení (SVP, s. 190/A7) v části A doplňují i prepozice *vzhledem k* (význam zřetele) a *kvůli* (význam příčiny/důsledku), které patří do významových okruhů probíraných samostatně v části C.

Prepozice jsou doplňovány do izolovaných vět nebo výrazů, a to především tam, kde mají být doplněny prepozice určené v zadání (SVP, s. 248/C10) nebo jsou trénovány prepozice z daného významového okruhu (SVP, s. 58/C7). Někdy jsou uvedené věty či výrazy propojené tematicky, jelikož souvisí s tématem lekce nebo její části (SVP, s. 155/A5). V tomto případě se jedná o prepozice, vyskytující se ve výrazech z inzerátů (tématem lekce je „Řeč novin“). Student má doplnit předložky na základě předchozích textů. I v části C se některá cvičení (SVP, s. 135/C5) vztahují k tématu celé lekce nebo dané části; v tomto případě je společným tématem gastronomie.

Každému z devíti významových okruhů (s výjimkou místního, časového a podmínkového) je věnováno jedno samostatné cvičení. Místním a časovým prepozicím je věnováno více pozornosti, prepozicím s podmínkovým významem naopak není věnováno žádné cvičení. Prepozice s tímto významem se vyskytnou pouze v obecném přehledu předložek (SVP, s. 47) a v rámci výkladu „nereálné podmínky“ ve 2. lekci (SVP, s. 39).

## 8. VÝSLEDKY ANALÝZY A REFLEXE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Cizinci považují předložky za jeden z nejobtížnějších gramatických jevů (srov. Hrdlička 2000), ačkoli se jedná o nesklonný slovní druh. Důvodů, proč tomu tak je, se naskytá několik. Jedním z faktorů je velké množství předložek; některé prepozice mají navíc několik různých významů<sup>25</sup>. Mezi dalšími můžeme uvést velkou synonymii<sup>26</sup> a různou stylovou platnost<sup>27</sup> určitých předložek. K obtížnosti předložek může přispět i negativní transfer<sup>28</sup> (obzvláště ze slovanských jazyků), který je podle poznatků psychologie hlavní příčinou chyb (Choděra 2006, s. 51). Kromě již zmíněných faktorů může cizincům osvojení českých předložek znesnadnit ještě jazykový vývoj. Mohou se měnit jak významy některých předložek, tak jejich užití<sup>29</sup>.

Vzhledem ke skutečnosti, že předložky představují pro cizince náročnou gramatickou látku, by neměli autoři učebnic výklad tohoto slovního druhu podceňovat. V předchozí analýze jsme se proto zabývali tím, jak k problematice předložek přistupují autoři některých současných učebnic češtiny pro cizince. Zaměřili jsme se na způsoby zpracování předložek ve čtyřech učebních materiálech, z nichž každý přináší k jiné referenční úrovni. K analýze jsme přistupovali se zřetelem k výzkumným otázkám, které byly stanoveny v kapitole 3 (s. 37), a dospěli jsme k těmto závěrům.

### 8.1 Referenční úroveň prezentovaných předložek

Učebnice *New Czech Step by Step* má studenty dovést na úroveň A1/A2. Můžeme konstatovat, že souborem prezentovaných předložek se blíží více úrovni A2, navíc uvádí i některé prepozice nad rámec popisu této úrovně. Naopak druhý díl této učebnice (*Česky krok za krokem 2*) neodpovídá z hlediska uvedených předložek úrovni

---

<sup>25</sup> Například každá z předložek *v(e)* a *na* má více než deset různých významů, které se zčásti překrývají ([www.prirucka.ujc.cas.cz](http://www.prirucka.ujc.cas.cz)).

<sup>26</sup> Například předložky *díky* (D), *v důsledku* (G), *kvůli* (D).

<sup>27</sup> Především předložky cizího původu jsou stylově omezené. Například předložka *ad* se vyskytuje v administrativním stylu a předložka *versus* je typická pro publicistický styl (Uličný et al., 2015, s. 229).

<sup>28</sup> Neboli interference. Více se problematikou zabývá Choděra 2006, s. 49–52.

<sup>29</sup> V současné době dochází ke změnám ohledně užívání předložky *na*. „Dlouhodobě lze pozorovat expanzi předložky *na* na úkor předložky *v(e)* a rovněž na úkor předložky *do*, a to jak v různých spojeních s podstatnými jmény obecnými, tak ve spojeních se jmény zeměpisnými.“ ([www.prirucka.ujc.cas.cz](http://www.prirucka.ujc.cas.cz)).

B1, kterou uvádí. Setkáme se zde převážně s předložkami, které byly probrány již v prvním díle. Ačkoli seznamuje studenty s některými prepozicemi nad rámec úrovně B1, postrádáme zde značný počet prepozic, které by student na této úrovni měl znát. Souborem prezentovaných předložek tedy odpovídá spíše úrovni A2.

U dalších dvou analyzovaných učebnic jsme prováděli srovnání s referenční úrovní s ohledem na vymezenou úroveň v jednotlivých částech učebnice. V učebnici *Čeština pro cizince: úroveň B2* jsme se zaměřili zvláště na část *Zopakujte si*, ve které mají být opakovány gramatické jevy úrovně B1, a zvláště na část *Gramatika*, která by měla studenta seznamovat s gramatickou látkou úrovně B2. Ani v jedné z částí však soubor uvedených prepozic neodpovídá ani úrovni B1. V učebnici se setkáme pouze se základními prepozicemi, vyžadovanými na úrovních A1 a A2.

Jinak je tomu v učebnici *Čeština pro středně a více pokročilé*. Zde jsou lekce strukturovány do tří částí podle odstupňované náročnosti. Zaměřili jsme se proto odděleně na část A a část C, ve kterých jsou prepozice uvedeny. Můžeme konstatovat, že méně náročná část A i nejnáročnější část C seznamují studenty s řadou prepozic, které nejsou vyžadovány ani na úrovni B2. V části C je navíc věnován podrobný výklad užití některých vybraných prepozic.

## 8.2 Způsob prezentace předložek

Všechny analyzované učebnice lze označit za komunikačně zaměřené, čemuž odpovídá i pojetí prezentace prepozic. Ani v jedné z učebnic se neseťkáme se systémovým pojetím, čímž míníme abecední řazení předložek či prezentaci prepozic podle frekvence jejich výskytu. Namísto systémového hlediska je kladen důraz na komunikační potřeby studenta.

Přístup ke klasifikaci předložek se v jednotlivých učebnicích liší, což je ovlivněno především úrovní učebnice. V učebnici *New Czech Step by Step* dominuje strukturální hledisko klasifikace předložek, avšak již na této úrovni se setkáme i se sémantickým přístupem. Ten je však uplatněn pouze u výkladu prepozic s místním významem. V učebnici se objeví i komunikační přístup; dochází zde k přednostnímu seznámení s předložkami *v* (L) a *z* (G) již v prvních lekcích, tedy dříve, než je probrán pád, se kterým se pojí. Tato učebnice jako jediná z analyzovaných užívá mediační jazyk, proto se zde setkáme, na rozdíl od ostatních učebnic, ještě se specifickým

řazením předložek do společné skupiny podle významu, který v angličtině odpovídá jedné konkrétní předložce.

V učebnici *Česky krok za krokem 2* lze mluvit o kombinaci strukturního a sémantického hlediska pojetí předložek. Ačkoli jsou z důvodu opakování deklinace uváděny předložky podle pádu, se kterým se pojí, jsou paralelně se strukturním řazením prepozic prezentovány i dva významové okruhy, a sice místní a časový. Zařazení významového okruhu odpovídá v obou případech tematickému zaměření lekce. Ve srovnání s prvním dílem je v této učebnici sémantické hledisko uplatněno výrazněji. V sémantickém výkladu navíc dochází ke společné prezentaci předložkových i bezpředložkových pádů se stejným významem. Značná pozornost je věnována rozdílu mezi statickým a dynamickým významem, které autorky vyčleňují v rámci místního významového okruhu. Tato učebnice navíc jako jediná z analyzovaných materiálů prezentuje samostatně (v jedné tabulce) víceslovné prepozice.

V učebnici *Čeština pro cizince: úroveň B2* je předložkám věnována minimální pozornost. Předložky se vyskytují pouze v rámci různých cvičení, a to především v lekcích zaměřených na opakování jednotlivých pádů. V rámci opakování deklinace jsou předložky procvičeny podle toho, s jakým pádem se pojí. S procvičením předložek ze stejného významového okruhu se nesetkáme ani v jednom ze cvičení, což platí pro gramatickou i opakovací část. Nelze však říci, že je v této učebnici uplatňováno strukturní hledisko klasifikace předložek, jelikož jim není věnován žádný výklad. Na rozdíl od ostatních analyzovaných učebnic zde není uveden ani shrnující přehled předložek, které by měl student na úrovni B2 znát.

Učebnice *Čeština pro středně a více pokročilé*, která dosahuje ze všech analyzovaných materiálů nejvyšší referenční úrovně, uplatňuje při klasifikaci prepozic striktně sémantické hledisko. Řadí prepozice do devíti významových okruhů, přičemž v rámci některých okruhů je společně prezentováno více významů.

### **8.3 Způsob upevnění a procvičení předložek**

V učebnici *New Czech Step by Step* jsou zastoupena cvičení prvního a druhého typu. Trénuje se tedy odděleně sémantika předložek a tvoření správného tvaru jména po předložce. Ve většině případů má student doplnit předložky, které se pojí s právě

probíraným pádem. Předložkám (především s místním významem) je věnována pozornost i v některých cvičeních komunikačního zaměření.

V učebnici *Česky krok za krokem 2* jsou rovnoměrně zastoupeny všechny tři typy cvičení. Na rozdíl od prvního dílu se zde tedy objevují i cvičení, která kombinovaně trénují sémantiku předložek i tvoření správného tvaru jména po předložce. Ačkoli se ve většině případů procvičují prepozice buď ve spojení s jedním pádem, nebo přináležející k jednomu místnímu okruhu, nechybí zde ani multilaterální cvičení, ve kterých je procvičeno více pádů a zároveň více významů najednou. Stejně jako v prvním díle jsou i zde procvičeny místní předložky prostřednictvím komunikačních cvičení.

V učebnici *Čeština pro cizince: úroveň B2* se prepozice vyskytují ve všech třech typech cvičení, avšak v části *Gramatika* výrazně převažují cvičení druhého typu; pozornost je věnována procvičení složitější deklinace a tvoření správného tvaru jména po předložce, zatímco předložkám je věnována pouze vedlejší pozornost.

V učebnici *Čeština pro středně a více pokročilé* jsou zastoupeny všechny tři typy cvičení, avšak výrazně převažují cvičení prvního a třetího typu. Každému z významových okruhů (kromě podmínkového) je věnováno alespoň jedno samostatné cvičení. Student má doplnit předložky z daného významového okruhu nebo z více okruhů současně. Některá zadání v této učebnici vybízí studenta k vyjádření odpovědi více možnými způsoby, čímž ho učí rozeznávat významové rozdíly mezi jednotlivými předložkami.

Závěrem ještě upozorníme na skutečnost, že ani jedna z analyzovaných učebnic neseznamuje studenty s předložkami pojícími se s nominativem. S nominativem se pojí pouze předložky cizího původu, které zpravidla odpovídají významem některé z českých předložek, tudíž je student schopen danou skutečnost vyjádřit pomocí jiné předložky (Uličný et al., 2015, s. 229). Dle našeho mínění nejsou v učebnicích zařazeny proto, že jsou stylově příznakové a žádný z referenčních popisů úrovní pro češtinu jako cizí jazyk nevyžaduje jejich aktivní znalost.

V popisu úrovně A1 je ve výkladu nominativu uvedeno, že jde o bezpředložkový pád (*Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*, 2005, s. 248). O předložkách cizího původu, pojících se s nominativem, se na této úrovni neuvažuje. V popisu úrovně A2 je uvedeno, že nominativ neexistuje ve spojení s českou předložkou

(Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2, 2005, s. 144), více se však k této problematice nevyjadřuje. Úroveň B1 se o předložkách s nominativem nezmiňuje vůbec. Teprve v popisu referenční úrovně B2 je uvedeno, že si má být student vědom toho, že se nominativ pojí s několika předložkami přejatými z cizích jazyků. Popis však uvádí pouze příklady *via* a *à la* (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2, 2005, s. 266). Ani jeden z popisů referenčních úrovní pro češtinu jako cizí jazyk tedy neuvádí výčet předložek pojících se s nominativem, kterými by měl student disponovat.

Některé závěry naší analýzy jsou ve shodě s tvrzeními Hrdličky (2009, s. 117–121), který stanovil obecné tendence v učebnicích češtiny pro cizince. Hrdlička tvrdí, že je předložkám věnován omezený prostor, a to zejména v komunikačně orientovaných učebnicích. Tato tendence se potvrdila v učebnici *Čeština pro cizince: úroveň B2*, která věnuje předložkám pouze minimální pozornost. Další tendence, která se v námi analyzovaných učebnicích potvrdila, je přítomnost komunikačního aspektu tam, kde jsou předložky probírány podle spojitelnosti s pádem (srov. Hrdlička 2000). Hrdlička tvrdí, že v učebnicích jsou často přednostně uváděny předložky nezbytné pro základní dorozumívání se v češtině. Z důvodu komunikačních potřeb cizinců dochází k uvádění některých předložek s genitivem nebo s lokálem dříve, než je probrán pád, se kterým se pojí. S touto tendencí se setkáme v učebnici *New Czech Step by Step*, která přednostně uvádí předložky *z* (G) a *v/ve* (L) již v prvních lekcích, aby student dokázal odpovědět na základní otázky „Odkud jsi/jste?“ a „Kde jsi/jste?“.



## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce byla analýza vybraných učebnic češtiny pro cizince z hlediska jejich přístupu k prezentaci předložek. Analýze byly podrobeny čtyři učebnice, přičemž každá z nich odpovídá jiné referenční úrovni. Všechny analyzované učebnice jsou koncipovány jako komunikačně zaměřené.

V úvodní části práce jsme se věnovali pojetí systému předložek v českých mluvnicích a odborné literatuře. Samotné analýze předcházelo také vymezení základních pojmů z oblasti výuky češtiny pro cizince. Dále jsme se soustředili na vymezení předložek v jednotlivých popisech referenčních úrovní pro češtinu jako cizí jazyk, z nichž jsme poté vycházeli v analytické části práce. Následně jsme představili vybrané vyučovací metody, přičemž jsme se zaměřili podrobněji na metodu komunikační, která v současné době ve výuce češtiny, a tedy i v učebnicích češtiny pro cizince, převažuje.

V analytické části práce jsme v první řadě zkoumali, zda soubor prezentovaných předložek odpovídá referenční úrovni učebnice. Tento aspekt lze hodnotit pozitivně pouze v případě učebnic *New Czech Step by Step* a *Čeština pro středně a více pokročilé*. Další dvě učebnice neodpovídají z hlediska uvedených předložek referenční úrovni, kterou se vymezují.

Následně jsme se soustředili na to, jaké přístupy k členění předložek jsou v učebnicích uplatňovány. V učebnici *New Czech Step by Step* jsou předložky probírány s ohledem na pádovou vazbu, v menší míře se již na této úrovni setkáme také se sémantickým přístupem. Učebnice *Česky krok za krokem 2* kombinuje ve výkladu předložek strukturní a sémantické hledisko. Striktně sémantická klasifikace předložek je uplatňována pouze v učebnici *Čeština pro středně a více pokročilé*, která člení předložky do devíti významových okruhů.

Posledním bodem naší analýzy byla oblast upevnění a procvičení předložek. Na začátečnické úrovni se trénuje odděleně sémantika předložek a tvoření správného tvaru jména po předložce. Cvičení jsou zaměřena především na doplnění předložek pojících se s právě probíraným pádem. Se stoupající referenční úrovní se v učebnicích objevují i cvičení, která kombinovaně trénují sémantiku předložek a tvoření správného tvaru jména po předložce. V učebnici s nejvyšší referenční úrovní jsou procvičovány

předložky z daného významového okruhu nebo z více okruhů současně, důraz je navíc kladen na vyjádření odpovědi více možnými způsoby, čímž si student ujasňuje významové rozdíly mezi jednotlivými předložkami.

S rostoucí referenční úrovní učebnic se mění přístup ke klasifikaci předložek i způsob jejich následného procvičení. V obou oblastech je se stoupající referenční úrovní učebnic výrazněji uplatňováno sémantické hledisko. Výjimku představuje pouze učebnice *Čeština pro cizince: úroveň B2*, ve které je oblasti předložek věnována minimální pozornost, proto v případě této učebnice nelze uvažovat o strukturním ani sémantickém přístupu k pojetí předložek.

## ANOTACE/ANNOTATION

**Autor/Author:** Gocníková Tereza

**Fakulta/Faculty:** Filozofická fakulta/Faculty of Arts

**Katedra/Department:** Katedra bohemistiky/Department of Czech Studies

**Název bakalářské práce/Title of the thesis:** Presentace systému předložek v učebnicích češtiny pro cizince/Presentation of the system of prepositions in Czech textbooks for foreigners

**Vedoucí bakalářské práce/Supervisor:** Mgr. Darina Hradilová, Ph.D.

**Počet znaků/Number of characters:** 123 986

**Počet příloh/Number of appendixes:** 0

**Počet titulů použité literatury/Number of sources:** 34

**Klíčová slova/Keywords:**

čeština jako cizí jazyk, předložky, učebnice češtiny pro cizince, Společný evropský referenční rámec pro jazyky, *New Czech Step by Step*, *Česky krok za krokem 2*, *Čeština pro cizince: úroveň B2*, *Čeština pro středně a více pokročilé*

Czech as foreign language, prepositions, Czech textbooks for foreigners, Common European Framework of Reference for Languages, *New Czech Step by Step*, *Česky krok za krokem 2*, *Čeština pro cizince: úroveň B2*, *Čeština pro středně a více pokročilé*

**Stručné shrnutí práce/A brief summary:**

Bakalářská práce analyzuje vybrané učebnice češtiny pro cizince z hlediska jejich přístupu k prezentaci předložek. Cílem práce je zjistit, zda v souvislosti se stoupající referenční úrovni učebnic dochází ke změnám v pojetí prezentace předložek. Pozornost je věnována tomu, zda soubor prezentovaných předložek odpovídá referenční úrovni učebnic, dále jaké přístupy ke klasifikaci předložek jsou v učebnicích uplatňovány a jakým způsobem jsou předložky procvičovány.

The bachelor thesis analyzes chosen Czech textbooks for foreigners in regards to their approach to presenting prepositions. Aim of this thesis is to determine, if there are any changes in the approach to presenting prepositions according to the rising reference level, next which approach to the classification of prepositions is used in the textbooks and how the prepositions are practiced.

## SUMMARY

Aim of the bachelor thesis was to analyze selected Czech textbooks for foreigners in terms of their approach to the presentation of prepositions. Four textbooks were subjected to analysis, each of which corresponds to a different reference level. All the analyzed textbooks are designed as communication-oriented. In the first part we focused on the concept of prepositions in Czech grammar and professional literature. Analysis itself was preceded by defining the basic concepts of teaching Czech for foreigners. Furthermore, we focused on defining prepositions in each description of reference levels for Czech as a foreign language, from which we then proceeded to the analytical part. Then we introduced the selected teaching methods, where we focus in detail on a method of communication which currently predominates in teaching Czech and also in textbooks Czech for foreigners. In the analytical part, we examined whether the group of presented prepositions corresponds to the reference level of the textbooks. This aspect can be considered successful only for the textbook *New Czech Step by Step* and *Čeština pro středně a více pokročilé*. The other two textbooks do not meet the terms listed for prepositions reference level, by which they are defined. Subsequently, we focused on what approaches to classification of prepositions are applied in textbooks. In textbook *New Czech Step by Step* prepositions are discussed with respect to the case connection, to a lesser extent we come across with a semantic approach at this level. Textbook *Česky krok za krokem 2* combines prepositions in the interpretation of structural and semantic aspects. Strictly semantic classification of prepositions is applied only in *Čeština pro středně a více pokročilé*, which divided prepositions into nine circuits of meaning. The last point of our analysis was strengthening and practice of prepositions. At the beginner level, semantics of prepositions and the formation of the correct form name after a preposition are trained separately. The exercises are focused on adding prepositions connected with the discussed case. With the rising level of the reference in textbooks, there are also exercises that combine training of semantics of prepositions with the formation of the correct form name after a preposition. The textbook with the highest reference level practiced prepositions in the semantic circuit or multiple circuits at the same time, emphasis is also placed on the answers being expressed in multiple ways, so that the student understands the semantic differences between prepositions. With increasing level of reference in textbooks, the approach to classification of prepositions and their

subsequent practice changes. In both areas with rising levels of reference, books strongly apply a semantic point of view. The only exception is the textbook *Čeština pro cizince: úroveň B2*, in which prepositions are given minimal attention, so in this textbook there is no structural or semantic approach to the concept of prepositions.

## POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

### Primární zdroje

BISCHOFOVÁ, J. et al. *Čeština pro středně a více pokročilé*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1793-0.

HOLÁ, L. *New Czech Step by Step*. 5. vyd. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-7470-019-4.

HOLÁ, L. – BOŘILOVÁ, P. *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis, 2009. ISBN 978-80-86903-92-7.

KESTŘÁNKOVÁ, M. et al. *Čeština pro cizince: úroveň B2 (vhodná pro všechny národnosti)*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0178-4.

### Sekundární zdroje

BACHMANNOVÁ, J. et al. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-484-X.

BLATNÁ, R. *Víceslovné předložky v současné češtině*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2006. ISBN 80-7106-865-9.

CVRČEK, V. et al. *Mluvnice současné češtiny 1. Jak se píše a jak se mluví*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2812-7.

ČADSKÁ, M. et al. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Praha: MŠMT ČR, 2005.

ČERMÁK, F. Systém, funkce, forma a sémantika českých předložek. *Slovo a slovesnost*. 1996, 57, s. 30–46. ISSN 0037-7031.

HARPEROVÁ, J. *Čeština extra. Průvodce českou gramatikou/Your guide to Czech grammar*. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-7470-005-7.

HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A. *Česká mluvnice*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

HÁDKOVÁ, M. *Čeština z druhé strany, aneb, Čeština v roli jazyka nemateřského*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7414-242-0.

HÁDKOVÁ, M. – LÍNEK, J. – VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Olomouc: MŠMT ČR, 2005.

HOLUB, J. et al. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. Praha: MŠMT ČR, 2005.

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

HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1527-1.

HRDLIČKA, M. K vybraným aspektům češtiny jako cizího jazyka v nové geopolitické situaci. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis, 2006, s. 9–13.

HRDLIČKA, M. *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0031-5.

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

CHODĚRA, R. et al. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí (metadidaktika, humanizace, alternativní metody, počítače)*. 1. vyd. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. ISBN 80-238-7482-9.

KOMÁREK, F. Referenční rámec a jeho praktické uplatnění při výuce cizích jazyků. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis 2006, s. 45–56.

KROUPOVÁ, L. *Sekundární předložky v současné spisovné češtině*. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV, 1985.

KROUPOVÁ, L. K diskusi o slovnědruhově povaze předložek a jejich klasifikaci. *Slovo a slovesnost*. 1974, 35, s. 265–268. ISSN 0037-7031.

MALINOVSKÝ, M. Redukce gramatiky. *Slovo a slovesnost*. 1995, 56, s. 218–222. ISSN 0037-7031.

PETR, J., ed. et al. *Mluvnice češtiny (2). Tvarosloví*. Praha: Academia, 1986.

POLDAUF, I. – ŠPRUNK, K. *Čeština jazyk cizí. Mluvnice češtiny pro cizince*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

RUSÍNOVÁ, Z., ed. et al. *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-303-7.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

ŠÁRA, M. et al. *Prahová úroveň. Čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, © 2001. ISBN 92-871-4761-2.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-089-1.

ULIČNÝ, O. et al. *Preliminária k moderní mluvnici češtiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4667-7.

*Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk* [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>>.

HOLÁ, L. – HÁNKOVÁ, D. *K výuce gramatiky v češtině pro cizince*. [online]. [cit. 2017-04-10]. Dostupné z WWW: <[http://www.czechstepbystep.cz/clanky/k\\_vyuce\\_gramatiky.html](http://www.czechstepbystep.cz/clanky/k_vyuce_gramatiky.html)>.

Portál Českého statistického úřadu. [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z WWW: <<https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>>.

Internetová jazyková příručka [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/>>.



## SEZNAM ZKRATEK

SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SbS – *New Czech Step by Step*

KzK – *Česky krok za krokem 2*

ČB2 – *Čeština pro cizince: úroveň B2*

SVP – *Čeština pro středně a více pokročilé*