

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA**

**SIGNÁLNÍ GRAMATIKA A VÝUKA  
ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Strejcová Petra**

český jazyk – německý jazyk SŠ

léta studia (2005 – 2012)

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

**Plzeň, červenec 2012**

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne .....

.....

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat panu Doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi CSc. za odbornou pomoc, vstřícnost, trpělivost a laskavý přístup při psaní mé diplomové práce.

## Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část.....	9
1. Obecné vymezení pojmu gramatika.....	9
1.1.Funkce gramatiky v jazykové komunikaci.....	9
2. Role gramatiky v cizojazyčné výuce.....	12
2.1 Mluvnice ve vybraných vyučovacích metodách.....	12
2.1.1 Gramaticko-překladová metoda.....	13
2.1.2 Přímá metoda.....	14
2.1.3 Audiolinguální metoda.....	15
3. Komunikační metoda – její podstata, kořeny a aplikace.....	18
3.1 Komunikační kompetence.....	18
3.2 Van Ekova kompetence a komunikační kompetence z dnešního pohledu.....	20
3.2.1. Gramatická kompetence a gramatická správnost.....	21
3.3 Charakteristika komunikační metody.....	23
3.3.1 Gramatika v komunikační metodě a její prezentace.....	24
3.4 Pojetí komunikační metody v češtině jako cílovém jazyce.....	24
4. Lingvodidaktická prezentace gramatického systému.....	27
4.1 Gramatický text.....	27
4.2 Gramatické pravidlo ve výuce cizího jazyka.....	28
4.3. Jazyk a atributy mluvnického pravidla.....	29
5. Pedagogická gramatika.....	31
6. Signální gramatika.....	34
6.1 Prostředky signální gramatiky.....	35
6.1.1 Tiskové grafické prostředky.....	37
6.1.2 Abstraktní symboly.....	37
6.1.3 Vizuální metafory.....	38
6.2 Přínosy a nedostatky signální gramatiky.....	39
II. Praktická část.....	42
1. Analýza a výběr učebnic.....	42
1.1 Stanovení hypotéz.....	43
1.2 Wollen Sie Tschechisch sprechen.....	44

1.2.1	Struktura lekce.....	44
1.2.2	Prostředky signální gramatiky.....	45
1.2.3	Prezentace aspektu.....	48
1.2.3	Závěr.....	49
1.3	Survival Czech.....	49
1.3.1	Struktura lekce.....	50
1.3.2	Prostředky signální gramatiky .....	50
1.3.3	Prezentace aspektu.....	52
1.3.4	Závěr.....	52
1.4	Učíme se česky.....	53
1.4.1	Struktura lekce.....	53
1.4.2	Prostředky signální gramatiky.....	54
1.4.3	Prezentace aspektu.....	55
1.4.4	Závěr.....	56
1.5	Basic Czech 1.....	56
1.5.1	Struktura lekce.....	57
1.5.2	Prostředky signální gramatiky.....	57
1.5.3	Prezentace aspektu.....	59
1.5.4	Závěr.....	61
1.6.	Tschechisch im Alltag.....	61
1.6.1	Struktura lekce.....	62
1.6.2	Prostředky signální gramatiky.....	62
1.6.3	Prezentace aspektu.....	63
1.6.4	Závěr.....	64
1.7	Czech for Englisch Speakers.....	64
1.7.1	Struktura lekce.....	65
1.7.2	Prostředky signální gramatiky.....	65
1.7.3	Prezentace aspektu.....	67
1.7.4	Závěr.....	67
1.8	Tschechisch Schritt für Schritt.....	67
1.8.1	Struktura lekce.....	68
1.8.2	Prostředky signální gramatiky.....	68

1.8.3	Prezentace aspektu.....	71
1.8.4	Závěr.....	72
1.9	Čeština pro cizince.....	73
1.9.1	Struktura lekce.....	73
1.9.2	Prostředky signální gramatiky.....	73
1.9.3	Prezentace aspektu.....	74
1.9.4	Závěr.....	75
2.	Výsledky analýzy.....	76
3.	Pracovní listy.....	79
	Pracovní list 1a.....	80
	Pracovní list 1b.....	81
	Pracovní list 2.....	82
	Pracovní list 3a.....	83
	Pracovní list 3b.....	84
	Závěr.....	85
	Resümee.....	87
	Seznam použité literatury a zdrojů infomrací.....	88
	Seznam internetových zdrojů.....	89
	Seznam učebnic.....	89
	Seznam ilustrací.....	90

## Úvod

„Svět je malý a o náhody tu není nouze“

Tuto repliku z pohádky *Lotrando a Zubejda* (Smyczek, Svěrák 1996) jsem si jako úvodní slovo zvolila z prostého důvodu. Věřím, že právě náhoda nám napomáhá k setkání s některými - pro nás důležitými lidmi - a k tomu, že děláme činnosti, na které bychom možná sami od sebe ani nepřišli. Tato setkání a tyto činnosti nás potažmo ovlivní na celý život. Tak to také bylo i u mě v případě výuky češtiny pro cizince, které se věnuji dva roky.

Z vlastní krátkodobé zkušenosti vím, že cizinci (především neslované), kteří se rozhodnout učít češtinu, záhy zjišťují, že je tento jazyk díky své rozvinuté flexi poměrně náročný na gramatiku hned v jeho počátcích. Myslím, že každý správný pedagog si někdy láme hlavu tím, jak své studenty správně „namotivovat“ na tu část hodiny cizího jazyka, kdy se probírá gramatika. Zaujetí většiny studentů totiž s přibývajícím gramatikou upadá. Studenti často považují gramatiku za zbytečnou, nudnou, za přežitek, který není nutný k ovládnutí jazyka. Téma této diplomové práce jsem si zvolila právě proto, abych si rozšířila znalosti o problematice prezentace gramatiky v lingvodidaktice, především pak ve výuce češtiny pro cizince.

Hlavním cílem diplomové práce je představit pojetí signální gramatiky a na základě analýzy prostředků signální gramatiky v učebnicích češtiny pro cizince zjistit, zda jsou tyto prostředky při prezentaci gramatiky využívány a jakým způsobem.

Diplomová práce je tvořena částí teoretickou a praktickou. Teoretická část zahrnuje šest kapitol, praktická část je rozdělena do dvou kapitol.

V části teoretické se v první kapitola věnuje obecné charakteristice pojmu gramatika a jejím funkcím v jazykové komunikaci. Na základě srovnání protichůdných přístupů k výuce cizího jazyka se snažíme v druhé kapitole uvést rozdílné názory na potřebu gramatiky při získávání znalosti cizího jazyka. V dalších kapitolách představujeme komunikační metodu, postavení gramatiky v této metodě a teorii mluvnického pravidla v lingvodidaktice. Závěr teoretické části patří přístupu signální gramatiky, jenž podporuje principy pedagogické gramatiky. Definování pojmu signální gramatika nám poslouží k sestavení hypotéz jako výchozích bodů praktické části.

Praktickou část považujeme za stěžejní. Zde budeme na základě stanovených hypotéz analyzovat využití prvků signální gramatiky ve vybraných učebnicích češtiny.

Získaný materiál popíšeme a doložíme ukázkami. V závěru této části se pokusíme prakticky využít prostředky signální gramatiky aplikací na vybraná gramatická pravidla.



# I. Teoretická část

## 1. Obecné vymezení pojmu gramatiky

Samotné pojmenování „gramatika“ pochází z řecké slova *gramma* (písmeno); sousloví *tekhnē grammatikē* znamenalo dovednost, resp. způsob spojování (užívání) těchto grafických symbolů. Právě v Řecku se gramatika jako disciplína začíná rozvíjet. Ve středověku byla gramatika považována za jedno z nejdůležitějších svobodných umění a znamenala, především v období scholastiky, totéž co latinský jazyk. Studium latiny bylo chápáno jako studium gramatiky. (Černý 1996, s. 73)

Dnes je mluvnice „*ve své nejobecnější podobě jazykovědná disciplína, která zkoumá jazykové struktury a jejich významy*“. (Hendrich et. al. 1988, s. 143) Jedná se o popis jazykové roviny, která zobrazuje existující stránku jazyka. Čermák (2011, s. 130) definuje gramatiku jako „*organizovaný úhrn pravidel jazykového systému chápaný jako principy tvorby a organizace vět, promluv, textů, a tedy komplexních jednotek jazyka a jejich skládání z jednotek elementárních (tj. často bez výčtu většiny jednotek systému)*“.

Zjednodušeně můžeme konstatovat, že se gramatika se skládá dvou rovin jazykového systému, a to morfologie a syntaxe. Čermák (2011) upozorňuje i na odlišné názory. Podle Ferdinanda de Saussurea nelze od mluvnice oddělit slovník, zatímco Chomsky tento pojem ztotožňuje se syntaxí. Černý (1996) uvádí, že nejčastěji pod tímto termínem rozumíme soubor pravidel, který má knižní podobu.

Obsah gramatiky se během jejího vývoje a vývoje lingvistiky proměňoval. V současnosti lze v odborné literatuře nalézt různé definice tohoto termínu, vždy záleží na kontextu a vědní disciplíně.

### 1.1 Funkce gramatiky v jazykové komunikaci

Základem lidské komunikace je řeč, jejímž nástrojem je přirozený jazyk. Jazykem se z pohledu lingvistiky rozumí systém znaků. Tento systém je tvořen jednotlivými rovinami. Jednu z těchto rovin tvoří rovina gramatická, kterou Hendrich et. al. (1988, s. 143) chápou jako „*složku (podsystem) jazykového systému, která dodává slovní zásobě příslušné formy a na základě určitých pravidel organizuje lexikální jednotky ve vyšší jednotky v závislosti na komunikativních záměrech komunikantů*“.

Jazyková komunikace slouží ke sdělování, přenosu informací mezi lidmi.

Komunikace se uskutečňuje jako komunikační proces<sup>1</sup>, při kterém dochází ke sdělování obsahů (komunikátu) prostřednictvím jazykového kódu, kde na jedné straně stojí komunikátor (mluvčí, pisatel, producent) a na druhé straně komunikant (posluchač, čtenář, recipient). Komunikant tedy kóduje svůj komunikativní záměr do jazykových prostředků. Dalšími prvky komunikačního procesu, které můžeme nalézt v literatuře, jsou kanály, záměr, situace, kontext komunikace atd. (Hendrich et. al. 1988, s. 35 - 36)

Jazyková komunikace se uskutečňuje dvěma způsoby: prostředky jazyka mluveného a prostředky jazyka psaného. Základ modelu komunikačního procesu vzhledem k výuce cizího jazyka tvoří čtyři řečové dovednosti, jejichž rozvíjením se mluví naučí užívat cizí jazyk jak produktivně, tak receptivně, tj. v podobě ústní i písemné. (Podrápská 2011, s. 28) Pro ilustraci jsme vybrali schéma zachycující postavení řečových dovedností a jazykových prostředků v komunikačním aktu.

MLUVČÍ (PISATEL) → JAZYKOVÝ KÓD → POSLUCHAČ (ČTENÁŘ)			
Během komunikačního aktu dochází mezi mluvčím a posluchačem k přirozenému střídání rolí			
ústní forma komunikace:	ÚSTNÍ PROJEV	(slovní zásoba, gramatika, fonetika)	POSLECH S POROZUMĚNÍM
písemná forma komunikace:	PÍSEMNÝ PROJEV	(slovní zásoba, gramatika, ortografie)	ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

Tabulka 1: Schéma řečových dovedností a jazykových prostředků v komunikačním aktu. (Podrápská 2001, s. 29)

Ve výše uvedeném schématu pozorujeme, že „mluvčí kóduje svůj komunikativní záměr pomocí jazykových prostředků, tj. organizuje použité lexikální prostředky do gramatických vztahů tak, aby byly pro posluchače nositeli informace, a posluchač dekóduje přijatý komunikativní záměr, tj. orientuje se v lexikálních prostředcích spojených do gramatických vztahů a interpretuje je ve vztahu k očekávanému obsahu“. (Podrápská 2011, s. 29)

<sup>1</sup> Hendrich (et. al. 1986) upozorňuje, že někteří autoři užívají termíny komunikační proces a komunikační akt jako synonyma a upozorňuje na pojetí V. Lamsera, který tyto dva pojmy odlišuje. Komunikační akty chápe jako jednotlivé případy komunikace, které se dále sdružuje do komunikačního procesu.

Gramatika má tedy v jazykové komunikaci dvě základní funkce, a to funkci kódovací a dekódovací. Funkce kódovací probíhá při produkci sdělení (mluvení, psaní), funkci dekódovací má pak gramatika při recepci (čtení, poslech). Gramatické dekódování pomáhá mluvčímu pochopit vztahy a souvislosti jednotlivých slov v rámci větných i nadvětných celků, a tedy i obsah sdělení. Z výše uvedených funkcí vyplývá, že *„návik receptivního a produktivního ovládní gramatiky má své opodstatnění jako důležitý prostředek k dosažení komunikativního cíle výuky“*. (Hendrich et. al.1988, s.144-145)

## 2. Role gramatiky v cizojazyčné výuce

Výuka cizích jazyků má dlouholetou tradici a v dnešní době získává čím dál tím více na významu. Velmi dlouho převládal názor, že se stačí naučit gramatickým pravidlům jazyka, aby mluvčí cílový jazyk ovládal. V průběhu 20. století dochází k obratu a objevují se názory, že nestačí gramatická pravidla pouze zvládnout, ale mluvčí musí také vědět, jak tato pravidla užívat, kdy, v jaké situaci a s jakým komunikačním záměrem.

Otázkou tedy zůstává, jakou roli hraje mluvnice ve výuce cizího jazyka, jak důležitá je její znalost a jaký je vhodný způsob její prezentace. Stejně jako se měnil obsah gramatiky, tak se také proměňovaly přístupy k výuce gramatického systému. Na základě těchto rozličných přístupů lze vysledovat, že existují koncepce výuky cizích jazyků, jako například gramaticko-překládová metoda, které přikládají znalosti mluvnice velký význam, a tudíž ji staví do hlavní role zájmu, na druhé straně jsou koncepce – mimo jiné přímá metoda nebo audiolingvální metoda - mluvnici přisuzující marginální roli.

### 2.1 Mluvnice ve vybraných vyučovacích metodách

V úvodu této podkapitoly nejdříve krátce vysvětlíme termín *metoda* ve vztahu k didaktice cizích jazyků, protože v odborné literatuře se lze setkat s různou terminologií. Zatímco v pedagogice se tímto termínem označuje postup, způsob vyučování nebo cesta k dosažení cíle vyučování, v didaktice cizích jazyků má tento pojem ještě jeden širší význam. (Průcha 2008) Tímto významem se rozumí především zaměření výuky, a proto je například podle Malíře vhodnější termín metoda v širším slova smyslu nazývat koncepcí.<sup>2</sup>(Choděra a Reis 1999, s. 129)

Jak jsme již zmínili, v historii lingvodidaktiky lze nalézt různé názory na problematiku zastoupení gramatiky ve výuce cizího jazyka. Zastánci některých koncepcí mluvnici zcela odmítají, viz Krashen (1981), některé koncepce, jako je gramaticko-překládová metoda, jsou na výuce gramatiky zcela postaveny. Dnes je za nejvhodnější koncepci považována komunikační metoda, jejímž základem je rovnoměrné rozvíjení všech čtyř řečových dovedností. Tato lingvodidaktická koncepce

---

<sup>2</sup> Kamila Podrápská (2011, s. 117) ve své publikaci užívá pojem metodická koncepce. Pedagogický slovník (Průcha 2008, s.) uvádí také pojem pedagogický směr, jenž prosazuje užívání specifických vyučovacích metod.

nejenže mluvnicki neodmítá, ale chápe ji jako účelný prostředek k budování znalosti cizího jazyka. Nicméně otázka potřeby gramatiky ve výuce jazyka patří dlouhodobě k ožehavým a polemickým tématům. Stejně jako se měnil obsah pojmu gramatika, tak se nahlíželo na její využívání při výuce cizího jazyka. Cílem této kapitoly není přehled vývoje metod cizojazyčné výuky, ale upozornění na takové přístupy, které se role gramatiky v cizojazyčné výuce dotýkají rozdílným způsobem.

### 2.1.1 Gramaticko-překladová metoda

Jde o metodu, jejíž kořeny sahají až do středověké výuky latiny. Ve školství se začíná uplatňovat v 19. století, ačkoliv je známá po staletí. Cílem studia je především porozumění psanému textu. Hlavní místo zaujímá gramatika a její dokonalé zvládnutí. Základní metodickým přístupem je dedukce a syntéza. Důraz se klade spíše na vědomosti o jazyce než na učení se jazyku. K prezentaci gramatiky jsou v učebnicích užity primárně texty literární nebo uměle vytvořené, ze kterých jsou vybrány typické příklady probírané látky. Cvičení se zaměřují na generování gramaticky správných výpovědí podle vzoru a velmi významnou roli hraje překlad z jazyka mateřského (výchozího) do jazyka cizího (cílového) a naopak. Mateřský jazyk vystupuje v roli jazyka zprostředkovacího. (Hrdlička, 2009, s. 14) Pro gramaticko-překladovou metodu je podle Funka a Koeniga (1991) typická tato systematickosti vyučování:

Kontextové příklady (gramatika je obsažena v textu)



Izolované příklady s vysvětlením (příklady vzaté z textu)



vysvětlení gramatiky (pravidlo je formulováno a vysvětleno v přehledu)



Užití pravidla ve cvičení

Gramaticko-překladová metoda je charakteristická následujícími typy cvičení: tvoření konkrétních vět na základě užití pravidla, vkládání konkrétních forem do doplňovacího textu, transformace vět na základě formálních gramatických kategorií (aktivum-pasivum), překlad z výchozího jazyka do jazyk cílového a naopak. (Funk

a Koenig 1991, s. 38-39) Ve vyučovacím procesu klade tato metoda poměrně velké nároky na intelekt a na kognitivní složku, protože „...jde v podstatě o vědomou aplikaci jazykových pouček na analogické případy.“ (Hrdlička 2009, s. 14)

Gramaticko-překládová metoda se na konci 19. století stala předmětem mnoha kritik. Jedním z hlavních kritiků, který inicioval reformní hnutí v cizojazyčném vyučování, byl Wilhelm Viëtor, představitel přímé metody. V souvislosti s přímou metodu upozorňoval na hlavní nedostatky gramaticko-překládové metody. Poukazoval především na tu skutečnost, že učení se živým jazykům probíhá prostřednictvím starých jazyků, výuka stojí z velké části na memorování slov a gramatických pravidel, získávání znalostí prostřednictvím mechanické učení, jednotlivá slova a izolované věty nejsou pro žáka motivující a žák nemá možnost samostatně řešit problémové oblasti.

Proti této kritice se postavil ovšem Gustav Tanger následujícími tezemi: cílem výuky je rozvíjení mysli dítěte prostřednictvím formálního a logického uvažování, učení se abstraktních gramatických pravidel podle gramaticko-překládové metody vede k jeho jednoduššímu pochopení, pravidla jsou konkrétní a mohou nabídnout žákovi dobrý základ pro znalost jazyka. (Neuer a Hunfeld 1993, s. 32)

### **2.1.2 Přímá metoda**

Tato vyučovací metoda vzniká jako kritická reakce na metodu gramaticko-překládovou. Podíl na jejím utváření měla nejen jazykověda, ale také psychologie. Z psychologických směrů měla největší vliv Wundtova škola. Wundt nerozlišoval pojem jazyka a řeči. Jazyk je podle Wundta činnost, v níž hlavní úlohu hrají počítky a asociace, a proto se při výuce cizího jazyka má věnovat hlavní pozornost poslechu a ústnímu projevu, mluvnici se nepřikládá důležitost. (Hendrich et al. 1988, 261)

Hendrich et al. (1988, s. 261) shrnují výchozí zásady přímé metody do několika bodů: cizímu jazyku se má učit stejně jako mateřskému, tj. intuitivně; mateřský jazyk je zcela vyloučen z vyučovacího procesu; slova cizího jazyka se spojují s pojmem přímo, bezprostředně; používá se běžných každodenních obrátů; není dovoleno užívat slovníku ani překladu, nutná je výuka výslovnosti na fonetické bázi; mluvnice se prezentuje v omezené míře a hlavním metodickým způsobem je indukce; za východisko rozvoje řeči se považuje slovo nikoliv věta; základem vyučování je dialog, názornost a kontext; upřednostňuje se poslechu a mluvení před čtením a psaním.

Ačkoliv se přímá metoda zasloužila o mnoho pozitivních prvků a podpořila ve 20. století vznik dalších rozličných metod, přesto měla podle Hendricha (1988, s. 261) několik nedostatků, mezi něž patřila nesprávná představa, že osvojování s cizího jazyka je stejný proces jako osvojování si mateřského jazyka, dále pak odmítání, popř. minimalizace gramatiky ve výuce, přeceňování významu rodilých mluvčích a talentu pedagoga a neodkrývání rozdílů mezi mateřštinou a cílovým jazykem, což vedlo k zpomalování učebního procesu. Posledním nedostatkem, který bychom chtěli zmínit, byla nemožnost spojení školní výuky s domácí přípravou. Základ přímé metody tvořil poslech a hovor, ale v době, kdy tato metoda vznikala, nebyly k dispozici žádné zvukové nahrávky.

K typickým cvičením přímé metody patří přehrávání dialogů, pokládání otázek a odpovídání, dosazovací nebo doplňovací cvičení, příležitostný diktát či převyprávění příběhu, práce s písněmi a básněmi. (Neuner a Hunfeld 1993, s. 42)

Přímá metoda neměla jednotnou koncepci a existovala v různých variantách podle přístupu k mluvnici, fonetice, překladu atd. Dnes se můžeme s touto metodou setkat v síti jazykových škol, které založil Maxmillian Berlitz, podle něhož bývá někdy tato metoda označována jako Berlitzova metoda. (Hanušová, 2006)

### **2.1.3 Audiolingualní metoda**

Audiolingualní metoda, nazývána také jako audioorální, vzniká ve 40. letech v USA a spojuje v sobě prvky behavioristické psychologie a strukturní lingvistiky. V mnoha ohledech navazuje na přímou metodu, především však stanoveným cílem, kterým je receptivní a aktivní zvládnutí zvukové podoby jazyka. (Hendrich et. al. 1988)

Podobně jako přímá metoda i metoda audioorální upřednostňuje učení se především poslechu a hovoru, až poté psaní a čtení. Audioorální metoda vychází z názoru, že mluvčí si uvědomuje jen to, co říká, a ne jakým způsobem to říká, tudíž učení se jazyku probíhá memorování syntaktických struktur, tzv. „*patterns*“, do stádia dokonalého osvojení si látky. Dochází tak k mechanickému utváření návyků. Gramatika stojí sice v pozadí vyučovacího procesu, ale zcela se nevyklučuje. Odmítá se především mechanické odříkání pravidel a paradigmat a upřednostňuje se analogie před uvědomělou analýzou. Hlavní rozdíl cizojazyčné výuky mezi audioorální a přímou metodu je především v přístupu k jazykovému materiálu. Při analýze jazykového systému je

vyžadováno, aby se vycházelo z vlastního gramatického systému daného jazyka a aby docházelo ke konfrontaci jazyka mateřského s jazykem cílový nejen na úrovni jazykové, ale i na úrovni kulturních rozdílů dotyčných národů. (Hendrich et. al. 1988, s. 267)

K charakteristickým typům cvičení používaných v audioorální metodě patří především drillová cvičení označovaná jako „*pattern drills*“. Podstatou toho cvičení je opakovaný nácvik (drill) syntaktických struktur (pattern) na základě příkladu, který vede k automatizaci procvičované látky. Příklad pro cvičení *pattern drill*:

*1. Bitte ergänzen Sie:*

<i>Ich komme.</i>	<i>Er sagt, daß er kommt.</i>
<i>Ich bleibe.</i>	<i>Er sagt, .....</i>
<i>Ich gehe mit.</i>	<i>Er sagt,.....</i>
<i>Ich rufe dann an.</i>	<i>Er sagt, .....</i>
<i>Ich muss noch arbeiten</i>	<i>Er sagt, .....</i>

(Braun 1967, in: Funk a Koenig 1991, s. 44)

Další je typ cvičení, jehož základem je substituce (nahrazování či dosazování) slov do syntaktických struktur, přičemž se tato struktura mění pouze obsahově.<sup>3</sup> Příklad jednoduché substituce:

*Výchozí věta: Bleiben sie heute abend zu Hause?*

*Substituční segment: Arbeiten Sie.*

*Reakce: Arbeiten Sie heute abend zu Hause?* (Hendrich et. al. 1988, s. 335)

Typické pro tuto metodu je také přehrávání a učení se dialogů nazpaměť či skládání vět z jednotlivých slov.

Také metoda audioorální, stejně jako předchozí dvě metody, má své nedostatky. Vytknout ji lze především její mechanický charakter. Hendrich et. al. (1988, s. 268) upozorňují, že při nadměrném mechanickém výcviku jazykových struktur se brzdí přenos na skutečné komunikativní situace. Dochází také k potlačování momentu

---

<sup>3</sup> Při substituci může docházet k morfologickým změnám na základě gramatické shody (rodu, čísla, pádu apod.) Rozlišujeme tedy několik druhů substitučních cvičení. (viz Hendrich et. al. 1988, s. 335 - 336)



tvořivosti při používání stereotypních struktur a mluvčím chybí praxe v aktivním řešení problémů. (Hendrich et. al. 1988, s. 268)

Jak z výše uvedených charakteristik vybraných metod vyplývá, přístup k výuce cizího jazyka a prezentaci mluvnice se v průběhu staletí proměňoval. V některých metodách je mluvnická složka přeceňována, jindy naopak opomíjena. Každá z metod má svá pozitiva i negativa, nicméně všechny se v určitých variantách dochovaly do dnešní doby a spolu s komunikačně-pragmatickým obratem<sup>4</sup> se podílely na vzniku nové, specifické komunikační metody.

---

<sup>4</sup> Podstatou komunikačně-pragmatického obratu je přesun pozornosti od systémových a strukturálních vlastností jazykového kódu (langue) k jeho řečovému užívání a fungování (parole).

### 3. Komunikační metoda - její podstata, kořeny a aplikace

V polovině 60. let 20. století se objevují první kritiky audioorální metody. Jako zásadní nedostatek se ukazuje problematičnost úspěšného přenosu znalostí a dovedností z učebního procesu do běžné komunikace, proto v tomto období začínají jazykovědci, lingvodidaktikové i jiní badatelé rozpracovávat nové teoretické podklady, jež by vedly k účinnějšímu lingvodidkatickému přístupu. Od 70. let 20. století se pak ve výuce začíná prosazovat komunikační metoda, která má formovat komunikační kompetenci. (Hrdlička 2009)

#### 3.1 Komunikační kompetence

Jako první s tímto pojmem přichází Hymes (1972), který navazuje na koncepci Chomského<sup>5</sup> a prosazuje širší pojetí kompetence. Podle Hymese (1972) nestačí pouze znalost příslušného jazykového kódu (všech jazykových prostředků), ale je také nezbytné, aby mluvčí ovládal pravidla a zvyklosti užívání jazykových prostředků v různých komunikačních situacích. S odkazem na Chomského poukazuje Hymes na to, že komunikační kompetence v sobě obsahuje více složek než složku gramatickou (respektující kompetenci) a složku vhodnosti užití (respektující performaci). V souvislosti s užíváním daného jazyka vyvstávají tedy čtyři základní otázky: zda je něco formálně možné (po gramatické stránce), zda je to uskutečnitelné (zde je počítáno s psycholingvistickými faktory), zda je to vhodné (vliv kultury) a zda to bude mít následek (vliv pravděpodobnosti - ovlivňuje styl a odezvu). (Kloučková 2009, s. 11-12)

Vedle Hymese, který rozpracovává teorii komunikační kompetence, přispívá ke konstituování komunikační metody také Widdowson (1978). Widdowson vidí ve výuce jazyka nejen získávání gramatických pravidel, ale také osvojování si schopnosti užívat jazyk ke komunikaci. Vnáší do výuky cizích jazyků nové důležité pojmy, a to *úzus* (*usage*), *(po)užití* a dále pak termíny *koheze* a *koherence*.

*Úzus* je chápán jako projev jazykové kompetence, který je jazykově správně vyjádřen, avšak situačně nebo kontextově nezakotven. Jedná se tedy o jakoukoliv gramaticky správně vyjádřenou větu bez ohledu na kontext např. *Jak se jmenuješ?*. Pro lingvodidaktiku je podstatnější druhý Widdowsonův termín *(po)užití* (*use*) – adekvátní

---

<sup>5</sup> Chomsky rozlišuje pojmy kompetence (znalost jazykového kódu) a performace (souhrn skutečných jazykových promluv mluvčího). (viz Černý 1996)

užití výpovědi v konkrétní komunikační situaci. Jako příklad uvedeme situaci v hotelu, na recepci. Recepční se ptá na jméno hosta. Použije-li sice v češtině gramaticky správně utvořenou větu *Jak se jmenuješ?*, přesto se dopustí chyby vyplývající ze situace, kdy při formální konverzaci je v češtině vyžadováno vykání.

Termíny *koheze* a *koherence* se týkají vazby textu.<sup>6</sup> *Kohezi* rozumíme spojitost a vázanost textu prostřednictvím lexikálních jednotek, jako jsou např. spojky či zájmena, dále pak prostřednictvím shody osob, rodu, čísla apod. Čechová (2000, s. 282) uvádí příklad anaforického zájmena *ten*: (*Byl jeden chalupník a ten měl tři syny.*)

*Koherence* představuje soudržnost textu obecně, *zvl. pak vzhledem k inferenci, tj. schopnosti mluvího informaci z textu vyvozovat, jeho mimojazykové zkušenosti a znalosti, které mluví má, i způsobům zapojení mluvních aktů.* (Čermák 2011, s. 188) Jako příklad použijeme jednoduchou konverzaci. Mluví A vyřkne: „*Zvoní telefon.*“ Mluví B odpoví: „*Sprchuju se.*“ Mluví B nepřímou sděluje, že momentálně nemůže zvednout telefon, a dává tím mluvímu B najevo, aby telefon zvednul místo něj. (Hrdlička 2010, s. 43)

Widdowson upozorňuje, že ovládnutí jazyka neobnáší jen „umět rozumět, mluvit, číst a psát“, nýbrž také to, jakým způsobem vhodně užívat výpovědi k dosažení určitého komunikačního cíle. Poukazuje také na skutečnost, že v jazykové komunikaci většinou explicitně nevyřkeme vše, neboť to pro porozumění výpovědi není nutné. Ve výuce cizích jazyků je tedy vhodné pracovat s autentickými texty, nikoli však s uměle vytvořenými, vytrženými z kontextu. (Hrdlička 2010, s. 43) Widdowson si uvědomuje důležitost jazykové kompetence a tvrdí, že gramatika má napomáhat praktickému zvládnutí jazyka a jeho užití v komunikaci prostřednictvím jazyka přirozeného.

Z Hymesova pojetí komunikační kompetence vychází Canale a Swainová (1980) a představují svůj model komunikační kompetence. Canale a Swainová (stejně jako Hymes) tvrdí, že studium gramatických pravidel a jazykových prostředků je pro tuto kompetenci stejně důležité jako znalost o jejich správném společenském užití. Autoři vyčleňují tři základní složky komunikační kompetence. První z nich je kompetence gramatická, jež zahrnuje znalosti lexikální, morfologické, syntaktické a je základním předpokladem ke komunikaci. Druhou tvoří kompetence sociolingvistická týkající se oblasti sociokulturní („vhodnost“, obsahující sociokulturní faktory a kontext) a

---

<sup>6</sup> Text chápeme jako libovolný jazykový projev (mluvený či psaný), který obvykle bývá větší než věta. (viz Čermák 2011)

diskursní (koheze a koherence, spojitost a organizovanost). Třetí kompetenci označují jako strategickou, která představuje vhodnost užívání komunikativních strategií. (Kloučková 2009, s. 13)

### **3.2 Van Ekova koncepce a komunikační kompetence z dnešního pohledu**

Poslední pojetí komunikační kompetence, které zmíníme, je van Ekova koncepce, jež také výrazně ovlivnila dokument Rady Evropy *Společný evropský referenční rámec pro výuku jazyků* (2002). Van Ek rozlišuje šest složek komunikační kompetence:

1. kompetenci jazykovou - znalost jazykového kódu na rovině zvukové, grafické, lexikální, gramatické a textové;
2. kompetence sociolingvální - schopnost mluvčího užívat jazykových forem adekvátním způsobem (rozdíl mezi tykáním a vykáním);
3. kompetence diskurzí - uplatnění vhodné strategie mluvčího při produkci a recepci nejrůznějších typů textu v různých funkčních stylech (;
4. kompetence strategická - schopnost mluvčího náležitě nakládat s nabytou znalostí jinojazyčného kódu);
5. kompetence sociokulturní (informovanost mluvčího o pravidlech a principech společenského chování, znalost reálií, apod.);
6. kompetence společenská (umění komunikovat, vést dialog, atd.). (srov. blíže Hrdlička 2009, s. 54)

*Společný evropský referenční rámec*<sup>7</sup> (2002) je v současnosti nejvýznamnějším mezinárodním dokumentem týkajícím se výuky cizích jazyků, který poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. Tento dokument popisuje obecné kompetence (např. schopnost učit se<sup>8</sup>), které nejsou specificky jazykové a podílí se na procesu osvojování si cizího jazyka, a komunikativní jazykové kompetence, jež se skládají ze tří základních komponent – sociolingvistické, pragmatické a lingvistické kompetence. V rámci těchto kategorií jsou definovány také úrovně ovládnání jazyka.

<sup>7</sup> Dále jen zkráceně Rámec.

<sup>8</sup> Oficiálním názvem, užívaným v Rámci, je savoir-apprendre. (srov. blíže viz Rámec 2002)

**Sociolingvistické kompetence** se týkají sociokulturní oblasti užívání jazyka. Váží se ke společenským konvencím, jako jsou např. zdvořilostní pravidla; normy řídící vztahy mezi generacemi, pohlavími, sociálními skupinami, jazykové kodifikace určitých základních rituálů v životě společenství, které ovlivňují jazykovou komunikaci.

**Pragmatické kompetence** se vztahují k funkčnímu využití jazykových prostředků a čerpají přitom ze scénářů rutinních forem interakčních výměn. Jde zde také o zvládnutí jazykové promluvy, koheze a koherence, rozpoznání typů textů, ironie a parodie.

**Lingvistické kompetence** zahrnují lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti a další dimenze jazyka chápaného jako systém a to nezávisle na hodnotě jeho variant ze sociolingvistického hlediska a na pragmatických funkcích různých způsobů jeho užití. V rámci lingvistických kompetencí jsou rozlišována kategorie lexikální kompetence, ortoepické kompetence, sémantické kompetence, fonologické kompetence, ortografické kompetence, gramatické kompetence. (Rámec 2002, s. 13)

Naše práce se týká především prezentace gramatiky ve vztahu ke komunikační metodě a prostředkům signální gramatiky podporující zprostředkování gramatiky v této metodě, proto se dále budeme věnovat krátce pouze gramatické kompetenci, i když si uvědomujeme, že jednotlivé kompetence od sebe nelze striktně oddělit a navzájem se prolínají.

### 3.2.1 Gramatická kompetence a gramatická správnost

Rámec (2002) definuje gramatickou kompetenci jako „*schopnost porozumět významu a vyjádřit jej prostřednictvím produkce a rozpoznání správně utvořených frází a vět ve shodě s těmito principy (na rozdíl od jejich memorování a jejich reprodukování jako ustálených formulací).*“ (Rámec 2002, s. 114 - 115) Gramatika jakéhokoliv jazyka je velmi komplexní systém a nelze ji vyčerpávajícím způsobem zpracovat. Záměrem Rámce (2002) je vybídnout uživatele, aby si vybrali teorii nebo model organizace slov ve větách a uvedli, jaké to má důsledky pro jejich praxi. Uvádí běžně užívané parametry a kategorie pro popis mluvnice a pracuje s tradičním pojetím mluvnice, jež zahrnuje morfologii a syntax. Níže uvádíme zkrácený přehled navrhovaných kategorií pro popis mluvnice v Rámci (2002), který obsahuje:

- **slovní tvary**, např. morfy, kořenové morfémy a afixy, slova;

- **gramatické kategorie**, např. číslo, pád, rod, podstatná jména, nepřechodná slovesa, činný/trpný rod;
- 1. **slovnědruhov**é charakteristiky, např. časování, skloňování, základní slovní druhy;
- **struktury**, např. slova složena a sousloví, fráze, věty a souvětí;
- **procesy**, (deskriptivní), např. jmenné vyjadřování, odvozování, stupňování;
- **vztahy**, např. řízenost, shoda, valence.

V Rámci (2002) je také uvedena modelová stupnice zachycující (obecnou) gramatickou správnost. Upozorňuje se zde také na to, že není možné vytvořit stupnici, která by zachycovala posloupnost vývoje gramatických struktur a byla aplikovatelná pro všechny jazyky.

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

*Ilustrace 1: stupnice gramatické správnosti (Rávec 2002, s. 116)*

V současnosti tedy rozumíme komunikační kompetenci schopnost mluvčího úspěšně realizovat svůj komunikační záměr, schopnost přiměřeného řečového (mluveného, psaného) i percepčního chování respektujícího situační zakotvenost projevu, role jeho účastníků i další jazykové a mimojazykové faktory, jež se na komunikaci podílejí (Hrdlička 2010, s. 92)

### 3.3 Charakteristika komunikační metody

Výše uvedené přístupy ke komunikační kompetenci se podílejí na utváření stávající podoby komunikační metody. Hlavním cílem komunikační metody je rozvoj komunikační kompetence, tzn. schopnost mluvčího užívat jazykové prostředky odpovídajícím způsobem k dosažení komunikačního cíle v různých komunikačních situacích. Osvojování si cizího jazyka je chápáno jako uvědomělý proces, ve kterém se rozvíjejí rovnoměrně všechny čtyři řečové dovednosti – mluvení a psaná komunikace, poslech s porozuměním a četba s porozuměním. Do popředí zájmu se dostává mluvčí a jeho komunikační potřeby. Učitel se stává pomocníkem a rádcem. Důležitou roli hraje autenticita textů, zachycení typizovaných mluvních aktů v základních komunikačních situacích a kreativita cvičení nabízející variantnost řešení, přiměřenou náročnost, délku a užitečnou slovní zásobu. Hrdlička (2004, s. 72 – 79) uvádí tři základní rysy přispívající ke komunikativnosti této metody.

První klíčový rys představuje **komplexnost** zahrnující vyvážené rozvíjení všech čtyř řečových dovedností a zároveň adekvátní pozornost jak dimenzi jazykové, tak faktorům extralingválním.

Druhým rysem je **adresnost**. V komunikační metodě (více než v ostatních koncepcích) se výuka obrací k cizojazyčnému mluvčímu konkrétně, klade pozornost na jeho komunikační potřeby a priority, jazykovou úroveň, na výběr učiva, způsob jeho zpracování a prezentace vzhledem k potřebám cizojazyčného mluvčího.

K poslednímu rysu komunikační metody patří **užitečnost**, jež naznačuje „*pragmatickou dimenzi*“ (Hrdlička, 2009, s. 56) této metody. Užitečností je míněno upřednostnění praktické využitelnosti poznatků v řečové praxi, tedy učení se především jazyku, nikoli pouze o jazyce.

### 3.3.1 Gramatika v komunikační metodě a její prezentace

V náležitě chápané a aplikované komunikační metodě zaujímá adekvátně prezentovaná mluvnická složka významné a nezastupitelné místo a představuje její podstatnou integrální součást. „*Není zde samoučelným cílem, nýbrž účelným prostředkem, významně se podílející na pěstování schopnosti adekvátního vědomého řečového chování mluvčího respektující situační zakotvenost a společenskou podmíněnost projevu*“.(Hrdlička, 2009, s. 56). Funk a Koenig (1991, s. 52 - 54) uvádí pět principů prezentace gramatiky vzhledem ke komunikativní výuce.

První z principů je chápání **gramatiky jako nástroje řečového aktu**. Gramatika nemá být prezentována a procvičována bez náležitého odůvodnění. Je důležité mluvčímu ukázat, jak se určitý gramatický jev tvoří a především k čemu a v jakém kontextu se užívá.

Druhý z principů se týká **výpovědi a textu jako předmětu popisu jazyka**. Gramatická analýza se neomezuje pouze na slova a věty. Předmětem popisu jazyka jsou rovněž výpovědi a text.

Další z principů se obrací k mluvčímu, jenž v takto pojaté výuce **jedná a mluví sám za sebe ve smysluplném kontextu**. Mluvčí se nemá zaměřovat pouze na osvojování gramatiky, ale také na smysl vět. Výuka gramatiky by měla žáka vést k tvoření vlastních jazykově a gramaticky adekvátních výpovědí.

Dalším podstatným principem je **zohlednění mateřského jazyka**. Užívání mateřského jazyka v cizojazyčné výuce má nejen lingvistické a ekonomické, ale především didaktické důvody. Praktické a teoretické znalosti mateřštiny podporují proces osvojování cizího jazyka, a proto je vhodná konfrontace jazyka mateřského a cílového (v případě existence společných jevů).

**Vizuální znázornění** uvádí autoři jako poslední princip komunikativně pojaté výuky. Vizuální prostředky slouží k lepšímu pochopení gramatických pravidel a zároveň k motivaci mluvčího. K těmto prostředkům patří tabulky, abstraktní a konkrétní symboly, obrázky, užití barev a různých typů písma atd.

### 3.4 Pojetí komunikační metody ve výuce češtiny jako cílovém jazyce

Ve výuce češtiny pro cizince již zapustila komunikační metoda své kořeny, přesto podle Hrdličky (2005) představuje tato metoda koncepci nejednotně chápanou a



uplatňovanou. Částečně se na tom může podílet také sám název, který v češtině kolísá mezi výrazy komunikační a komunikativní, zatímco v anglické literatuře, jak uvádí Holá, se spíše než o metodě mluví o obecně pojatém přístupu a užívá označení *Communicative Language Teaching*. Hrdlička (2004, s. 72 - 79) však poukazuje na rozdílnost těchto dvou atributů a zdůrazňuje, že komunikační metoda je svébytnou autonomní koncepcí (cizího) jazyka, a je tedy jistým přesně definovaným specifickým způsobem prezentace jazykového kódu, zatímco komunikativních metod je více.

Komunikační metoda bývá ve vyučovací praxi často synonymem pro jednoduchost či povrchnost. Pro ilustraci nevhodné aplikace komunikační metody oblasti výuky češtiny jsme vybrali tři příklady

- a) nevhodné pojetí role gramatiky vyúsťující v některých příkladech až v agramatismus,
- b) problematické předvedení nespisovných variet českého národního jazyka (především obecné češtiny),
- c) neadekvátní realizace principu komplexnosti komunikační metody – nedostatečná pozornost věnovaná psanému projevu. (Hrdlička 2009, s. 61 - 62)

Problematická realizace principů komunikační metody může být způsobená tím, že není přesný návod, jak např. s gramatikou flektivních jazyků v této metodě pracovat. Zajímavý je v tomto směru názor I. Bozděchové a M. Šaškové-Pierceové, že „komunikativní metoda byla vypracována pro výuku analytických jazyků na základě analytických jazyků; vychází z podobnosti dvou syntaktických systémů, a proto redukuje výuku gramatiky. Gramatika se učí induktivně. Při výuce syntetických jazyků však induktivní přístup může působit frustrace.“ (in: Hrdlička 2009, s. 61)

Komunikativní přístup, a tudíž ani komunikační metoda by neměla spočívat v podceňování mluvnické složky, protože znalost gramatického systému je účelným prostředkem ve výuce cizího jazyka. Hrdlička (2010) navrhuje jako vhodné východisko výuky onomaziologický přístup, vycházející od obsahů k jejich jazykovému ztvárnění.

Další a jistě neopomenutelný nedostatek spočívá v neuspokojivé nabídce učebních materiálů češtiny pro cizince, a to např. v případě učebnic pro děti nebo pro středně a více pokročilé mluvčí, v oblasti počítačových programů a vhodných gramatik pro různé formy samostudia.

Během vývoje výuky cizích jazyků se proměňovaly lingvodidaktické přístupy a

metody vzhledem k tomu, jak se prezentovala gramatika, jaké byly preferované typy cvičení, jaký byl charakter textů či na jakou řečovou dovednost byl kladen důraz. V současné době se jako nejvhodnější koncepcí v lingvodidaktice zdá být metoda komunikační, která věnuje přiměřenou pozornost mluvnici a jejímu procvičování, zároveň rovnoměrně rozvíjí všechny čtyři řečové dovednosti, pozornost je věnována především učícímu se a jeho komunikačním potřebám atd. Jinými slovy podstatu komunikační metody tvoří komunikační kompetence. Ve výuce češtiny pro cizince se můžeme setkat s tím, že dochází k neadekvátnímu chápání komunikační metody např. nesoustavnou nebo nedostatečnou prezentací gramatiky aj., ačkoli právě mluvnice je jednou z podstatných součástí komunikační kompetence a stává se tedy účelným prostředkem v procesu nabývání znalosti cizího jazyka.

Výuka jazyků se stále posouvá vpřed a její budoucí vývoj nelze nijak předvídat, nicméně můžeme souhlasit s tvrzením, že *„pojetí gramatiky se ve sféře lingvodidaktiky neutváří a nevyvíjí samo o sobě, nýbrž v úzké návaznosti na charakter dané vyučovací metody.“* (Hrdlička, 2009, s. 51)

## 4. Lingvodidaktická prezentace gramatického systému

Gramatika, resp. gramatické učivo, stejně jako např. slovní zásoba se v jazykové výuce konkrétně realizuje především v učebnicích. Hendrich et. al. (1988) definují učebnici jako základní textový materiál, jenž je konkretizací učebních osnov, a jako didaktický prostředek sloužící k realizaci stanoveného cíle. Označuje ji za hlavní zdroj poznání, který obsahuje podněty podporující žákovu motivaci (ilustrace, obrázky, kvízy, aj.). Jednotná definice učebnice neexistuje, bývá užívána různá terminologie – učební soubor, učební kniha, učební text. Kromě učebnic je gramatika obsažena mimo jiné také v jazykových příručkách, a to v mluvnicích cizího jazyka.

Gramatické učivo je v učebnicích cizích jazyků realizováno především v podobě textu tzv. gramatickým textem a například Podrápská (2002, s. 74 – 76) segmentuje učební soubory právě podle postavení tohoto textu. Gramatický text je umístěn buď na začátek lekce, obvykle za úvodní článek, nebo se nachází na konci lekce v podobě mluvnického přehledu. V třetím typu učebního souboru se gramatický text nachází v průběhu celé lekce, je propojen s cvičeními a na konci lekce je znovu vše přehledně shrnuto.

### 4.1 Gramatický text

Gramatickým textem rozumí Zimmerman (1985, s.10) text o gramatice, který vysvětluje a popisuje gramatická pravidla jazyka. Východiskem takového textu je gramatické pravidlo. Gramatický text jako součást učebního souboru cizího jazyka obsahuje dvě části:

*„1. gramatické pravidlo jako slovně vyjádřená abstraktní gramatická zákonitost ve statické nebo dynamické podobě,*

*2. související prostředky signální gramatiky, které toto verbálně vyjádřené pravidlo buď zcela nahrazují jeho vizuálním ztvárněním nebo jej doplňují ve formě vysvětlující grafické paralely“.* (Podrápská 2002, s.77)

Gramatický text je tedy formou zachycení gramatického učiva jako didaktické informace pro žáka, přičemž gramatickým učivem se rozumí obsah vyučovacího procesu, jehož cílem je osvojení si tohoto učiva pro následné receptivní či produktivní řečové operace. Současnou podobou gramatického textu v učebnicích je *„graficky vyjádřené pravidlo“* nebo *„slovně vyjádřené pravidlo“* nebo *„odkaz na slovně či*

*graficky vyjádřené pravidlo v prezentačním cvičení“.* (Podrápská, 2002, s. 80)

Nesmíme také opomenout tvrzení Podrápské (2002, s. 77), že gramatický text je z formální výstavby koherentní a vykazuje užití specifických kohezních prvků. Rozlišujeme dva typy koherence gramatického textu.

V první případě se jedná o obsahové propojení např. několika po sobě jdoucích gramatických textů. Žákovi je nové učivo z předchozího gramatického textu předkládáno jako učivo již známé a stává se východiskem pro učivo navazující. Příkladem takovéto koherence učiva mohou být např. upozornění typu „*To už znáte*“ (Hwd3, s. 47 in: Podrápská 2002, s 77).

V druhém případě jde o propojení tzv. prezentačních cvičení prostřednictvím kohezních prostředků, kdy nacvičované jevy jsou ve cvičení označeny stejně jako v gramatickém textu. Za tyto prostředky považujeme tiskové prostředky, abstraktní symboly a vizuální metafory, jež jsou původně prvky signální gramatiky. Těmto prvkům se budeme věnovat blíže v další kapitole a jejich zkoumání je součástí analytické části této práce.

## **4.2 Mluvnické pravidlo ve výuce cizích jazyků**

Jak jsme již zmínili základem gramatického textu je gramatické pravidlo, jež Hrdlička (2009, s. 130) definuje 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.*“ V učebnicích cizích jazyků bývá gramatické pravidlo formulováno „*slovně v podobě statického jevu*“ nebo „*v podobě gramatických přehledů a tabulek, jejichž vzájemné vztahy jsou znázorněny symboly*“ nebo „*syntetizujícím způsobem, tj. za pomoci gramatických tabulek a přehledů, které jsou doplněny stručnými slovními formulacemi pravidla v podobě dynamické instrukce k činnosti*“ . (Podrápská 2002, s. 53)

Gramatická pravidla hrají v procesu získávání znalosti jazykového kódu důležitou roli. Vhodně formulované mluvnické pravidlo usnadňuje velkou měrou jinojazyčnému mluvčímu pochopení gramatického systému daného jazyka. Úspěšnost pochopení gramatického systému podporuje však také zvolený postup při tvorbě gramatického pravidla. V lingvodidaktice rozlišujeme dva odlišné postupy.

Prvním z nich je indukce, při které si mluvčí formuluje pravidlo sám na základě příkladu gramatického jevu či struktury uváděného v určitém kontextu. Druhým postupem je dedukce. Při dedukci je mluvčímu nejdříve předloženo gramatické pravidlo, které následně mluvčí aplikuje a procvičuje na příkladech.

I přes nesporné přednosti obou postupů upozorňuje Hrdlička (2009, s. 131) na některé jejich nedostatky. V případě indukce hrozí riziko neadekvátního odvození pravidla. Mluvčí si tímto postupem vytváří pravidlo sám, spontánně a intuitivně, proto může dojít k nevhodné generalizaci. Další příčinou může být nedostatek dokládánoho materiálu nebo nedostatečná dekodovací schopnost mluvčího v cizím jazyce. Velkou nevýhodou je její časová náročnost.

V deduktivním přístupu hraje roli především prezentace lingvodidaktické instrukce. Jestliže je pravidlo nevhodně či nedostatečně formulováno, může dojít k chybnému užívání daného gramatického jevu a tím k zpomalení procesu získávání znalosti cizího jazyka. S takovýmto problémem se setkáváme v některých učebnicích češtiny pro cizince např. při prezentaci slovesného vidu. (2009, s. 107)

V učebnicích cizích jazyků se můžeme setkat s oběma výše zmiňovanými postupy, avšak názory na optimální míru jejich zastoupení při výuce cizího jazyka jsou odlišné. Hrdlička (2009, s. 131) upřednostňuje ve výuce češtiny jako cílového jazyka převahu indukce. Zároveň však poukazuje na faktory ovlivňující volbu metodického postupu jako je druh kurzu či charakter frekventantů.

### **4.3 Jazyk a atributy mluvnického pravidla**

Pro adekvátní formulaci a porozumění mluvnickému pravidlu je důležitý také výběr jazykového kódu. Nabízí se tři základní možnosti: mateřský jazyk cizojazyčného mluvčího, cílový jazyk nebo jiný zprostředkující jazyk (odlišný od jazyka cílového, nejčastěji jazyk světový). Volbu vhodného jazykového kódu ovlivňuje především cílový uživatel učebnice a jeho úroveň znalosti cílového jazyka.

Nejen výběr zprostředkujícího jazyka, ale i vhodně utvořené pravidlo sehrává v procesu získávání znalosti cizího jazyka svoji roli. Hrdlička (2009, s. 133 - 134) vymezuje atributy optimálního lingvodidaktického pravidla ve vztahu k adekvátně pojímané a aplikované komunikační metodě. Lingvodidaktické pravidlo by v první řadě

mělo být pojímáno **komplexně**. Pravidlo by mělo být vyvážené jak po stránce jazykové, tak po stránce řečové. Dále by mělo být **adresné**, to znamená, že by mělo respektovat kromě úrovně jazykové a komunikační kompetence mluvčího i jeho věk, vzdělání, komunikační potřeby a priority apod. Vhodná lingvodidaktická instrukce by měla mluvčímu v ideálním případě výrazně usnadnit pochopení gramatického systému cizího jazyka a napomoci mu v jeho řečovém užívání, tudíž by pravidlo mělo být **užitečné**. S rysem užitečnosti je spojen parametr **výstižnosti**, kterou Hrdlička (2009, s. 133) rozumí „*relativně úplné z hlediska jazykového i řečového správné, resp. z lingvodidaktické perspektivy náležitě upravené zachycení relevantních parametrů příslušného gramatického jevu*“, a parametr **naučitelnosti**. Pravidlo by mělo být srozumitelné, názorné, přiměřeně náročné, nezátížené nepodstatnými informacemi.

Poslední tři atributy – **kompatibilita**, **otevřenost** a **systémovost** - spolu podle našeho názoru úzce souvisí. Gramatická pravidlo by mělo mít koncepční, plynulou a logickou návaznost na předchozí mluvnické učivo, tzn. mělo by být **kompatibilní**, mělo by být **systémové** a vyznačovat se tedy promyšleným a uspořádaným charakterem a zároveň by mělo být **otevřené**. Otevřenost představuje předpoklad pro případné další pozdější doplňující lingvodidaktické informace.

Adekvátně lingvodidakticky formulované gramatické pravidlo významně ovlivňuje proces získávání znalosti jazykového systému. Učebnice je jeden ze základních didaktických prostředků výuky cizích jazyků prezentujících gramatické učivo, které se realizuje prostřednictvím gramatických textů, jejichž základem je gramatické pravidlo. Struktura učebnic stejně jako otázka role gramatiky ve výuce cizích jazyků je závislá na prosazující se metodě. Po období odmítání gramatického učiva byla vytvořena koncepce chápající gramatiku jako účelný prostředek k dosažení komunikační kompetence. S tímto posunem se měnilo i ztvárnění gramatických textů. Jedním z postupů, které se uplatňovaly na změně těchto textů, byla i tzv. signální gramatika.

## 5. Pojetí pedagogické gramatiky

Gramatika patří mezi základní lingvistické disciplíny. Jak jsme již uvedli, je poměrně problematické ji jednoznačně definovat. V průběhu svého vývoje se postupně specializovala a vznikla celá řada konkrétních gramatik. Čermák (2011, s. 131) uvádí přehled jednotlivých typů podle aspektu, na nějž se přednostně orientují, např. podle časové dimenze rozlišuje gramatiku diachronní a synchronní.

Zatímco výše uvedené dělení se týká zkoumání a popisu gramatiky jazyka odborně, které je bezesporu přínosné pro rodilého mluvčího nebo pro mluvčího, jenž daný jazyk ovládá, nelze ho zcela využít pro prezentaci gramatiky ve výuce jazyka cizího. K tomuto účelu nám slouží gramatika označovaná jako pedagogická. Hrdlička (2009, s. 31) však namítá, že termín „pedagogická“ není zcela vhodný, protože „*pedagogiku*“ vnímá jako nauku o podstatě a zákonitostech výchovy. Jako vhodnější označení uvádí termín gramatika didaktická.

Pro podrobnější ilustraci gramatiky jsme si vybrali Helbigův model. Helbig (2001, s. 1070) dělí gramatiku na tři části, a to na:

- a) gramatiku jako kompletní systém pravidel jazyka nezávislý na vědeckém, lingvistickém popisu,
- b) popis tohoto systému (odborné publikace, školní učebnice),
- c) tzv. gramatika „im Kopf“ neboli internalizovaná gramatika - tímto se rozumí internalizovaná gramatika, kterou má mluvčí „v hlavě“. Tomuto systému se naučil buď systematicky ve výuce, nebo si ho získal nesystematicky vlastní snahou.

Bod b) dále rozvádí podle toho, k jakému účelu je popis jazykového systému určen. Jedná-li se o užití v odborné jazykovědě, označuje tuto gramatiku jako lingvistickou b1). V případě, že slouží popis k výuce a tvorbě učebnic, je označena jako pedagogická gramatika b2). (in: Fung a Koenig 1991, s. 13)

Graficky lze toto dělení zobrazit takto:

<b>Gramatika</b>		
a	b	c
systém pravidel jazyka nezávislý na jeho popisu	popis systému pravidel	internalizovaná gramatika

b1 určený k jazykovědným účelům (lingvistická gramatika)	b2 určený pro výuku (pedagogická, didaktická gramatika)
--	---

Pedagogickou gramatiku charakterizuje Hrdlička (2009, s. 31) jako lingvistickou gramatiku uzpůsobenou didaktickým potřebám, která aplikuje vybrané a patřičně upravené poznatky lingvistické gramatiky do vyučovací teorie a praxe. Pojem pedagogická gramatika se neomezuje pouze jen na oblast popisu jazyka, ale je tím myšleno znázornění gramatických pravidel, které jsou vybrány v první řadě s ohledem na potřeby, znalosti a předpoklady mluvčího. Toto znázornění není samotným cílem výuky, ale pomáhá při čtení, psaní, poslechu a mluvení. Na rozdíl od lingvistické gramatiky nechce popisovat ani vysvětlovat celý systém, nýbrž jsou vybrány jen ty části důležité pro určitou komunikační situaci. V prezentaci gramatického systému využívá mimojazykových prostředků, např.: obrázků a tabulek, aby ho zprostředkovala transparentně a přehledně.

Podrápská (2002) uvádí tři roviny pedagogické gramatiky. První rovinou je rovina lingvidaktická, která se zaměřuje na výběr jednotek gramatiky a učiva, seskupuje je podle systému nebo funkčního přístupu vzhledem k potřebám výuky cizí jazyka a s ohledem na možnou interferenci jazyka cizího a mateřského. Druhá rovina se týká zpracování gramatiky v učebních souborech, tj. prezentace mluvnického učiva jako prostředku, který podporuje učební proces řízený učitelem a také následné samostudium žáka. Poslední rovinu označuje jako metodickou. Tato rovina vychází ze vzájemného působení učitele a žáka ve výuce cizího jazyka a zahrnuje metodické postupy užité v procesu osvojování si gramatického učiva.

V rámci pedagogické gramatiky vyčleňují Germain a Séguin tři součásti:

- a) způsob prezentace gramatiky ve výuce (*grammaire d'enseignement*) – jde o „gramatickou mluvu“ v procesu výuky (o způsob výkladu látky, metodicky zaměřné rady, pokyny, doporučení),
- b) způsob zpracování gramatiky v učebních materiálech (*grammaire d'apprentissage*),
- c) prezentaci gramatiky v různých mluvnických příručkách stojících na pomezí



lingvistické a pedagogické gramatiky (jedná se o materiál s gramatickým popisem cílového jazyka pro jinojazyčné mluvčí). (podle: Hrdlička 2009, s. 31)

Pro prezentaci mluvnice v rámci pedagogické gramatiky vymezuje Schmidt (1987) tři kritéria, a to srozumitelnost, trvalost/udržitelnost, použitelnost (užitečnost), protože mluvnice by měla být zprostředkována co nejsrozumitelněji, co nejmarkantněji, aby se dala lehce zapamatovat, a pravidla by měla být zobrazena tak, aby se při procvičování dala v komunikaci co nejvíce využít. Tyto tři kritéria odpovídají učebnímu modelu rozumět – naučit – použít a úzce spolu souvisejí. Samotná srozumitelnost totiž nestačí k dobrému zapamatování si, naučení se a použití jazykových prostředků.

Gramatická pravidla by měla být uváděna jednodušším jazykem a přizpůsobena jazykové úrovni mluvčího, tzn. méně a snazší terminologie a syntakticky jednodušší věty, například užívání aktivu místo pasiva. To platí nejen pro učebnice, ale také pro učitelovo vyjadřování. Dále by měla být stručná a výstižná. V případě stručnosti a krátkosti je však potřeba rozlišovat mezi učitelem řízenou výukou a samostudiem. V učebnicích pro samostudium je samozřejmě určitá podrobnost a redundance k porozumění žádoucí. Konkrétnost a názornost je jedním z důležitých požadavků při prezentaci gramatiky, neboť často bývá čistě verbální nebo psané lingvisticky orientované vysvětlení velmi abstraktní, a tudíž špatně srozumitelné. Dobře strukturované tabulky a schémata s mnemotechnickými znaky a symboly spolu s barvami pomáhají zvyšovat porozumění. Příklady by měly být názorné a kontextové. Prezentovaná gramatická pravidla by měla být přehledná, vhodně uspořádaná a rozčleněná. Tyto požadavky se týkají především vzhledu a způsobu ztvárnění vnitřního kontextu mluvnických jevů, to znamená, že vnější forma by měla odrážet vnitřní gramatický systém. Užívání barev, různých typů písma a symbolů, podtrhávání, orámování podporuje nejen zapamatovatelnost mluvnických jevů, ale také slouží k odlišení podstatného učiva od méně důležitého jako např. odlišení pravidla od výjimky, a zároveň působí motivačně. Jeden z přístupů, který podporuje zásady pedagogické gramatiky při ztvárnění gramatického systému, je signální gramatika. (Storch 1999, s. 78 - 84)

## 6. Signální gramatika

Pojem signální gramatika se začíná objevovat v lingvodidaktické literatuře na přelomu 60. a 70. letech 20. století. Tento termín zavádí německý lingvodidaktik Zimmermann, jenž se jako stoupenec audioorální metody a cvičení typu *pattern drill* snažil o zvýšení uvědomělého přístupu při užívání strukturních vzorců. (Podrápská 2003/2004, s. 129)

Zimmermann (1971, s. 123) vysvětluje signální gramatiku následovně: „*Bei der Signalgrammatik geht es um ein kognitives Schema, das die in Frage stehende grammatische Regularität im Sinne von Wenn X, dann Y statt in einer metasprachlichen Regel mit Hilfe von Signalwörtern und darauf bezogenen zumeist konkreten sprachlichen Morphemen oder Morphemgruppen abbildet.*“<sup>9</sup> Z výše uvedené definice je zřetelné, že přístup signální gramatiky se snaží prosazovat spojení signálu, resp. signálního slova s gramatickým pravidlem, a takto se oprostit od užívání metajazyka.

Základem signální gramatiky bylo vyhledání tzv. signálních slov, která by svou sémantickou podstatou vyvolávala potřebu užití konkrétního gramatického jevu. Zjednodušeně řečeno šlo o to, aby lexikální jednotka, tj. slovo, představovala pro žáka „signál“, který v něm evokuje představu o potřebném gramatickém pravidle, aniž by toto pravidlo bylo explicitně vyjádřeno. Typickým příkladem pro německý, potažmo i anglický jazyk, který nalezneme i u Podrápské (2002, s. 67-68), může být užití určitého slovesného času ve spojení s lexikálním signálem. Tzv. signální slova neboli lexikální signály mohly být dvojího druhu, a to buď příslovečná určení nebo cílové slovesné struktury. Spjatost lexikálního signálu v podobě příslovečného určení byla zřetelná. Signální slova jako *včera, dnes, zítra* signalizují použití správného gramatického času.

### 1. příklad cvičení:

*Ich hole heute die Zeitung. Ich zeige sie dem Vater ...*

*Und gestern?*

*Gestern habe ich die Zeitung auch geholt.*

*Ich habe sie dem Vater gezeigt.*

(srov. Dieling 1979, s. 158 in: Podrápská 2002, s. 67)

<sup>9</sup> V signální gramatice jde o kognitivní schéma, které se týká gramatické zákonitosti ve smyslu, že X zobrazuje Y namísto v metajazykovém pravidle pomocí signálních slov a na ně se vztahující konkrétní jazykové morfémy nebo skupiny morfému. (překl. P. S.)

Tyto lexikální jednotky byly ještě navíc zvýrazněny a spolu s gramatickým jevem spojeny grafickým symbolem. Podrápská (2003/2004, s. 129) uvádí příklad k užití lexikální signálu v podobě příslovečného určení v němčině.

↓-----↓-----↓

**Gestern** war ich etwas besorgt, weil ich dich nicht finden konnte.

Stejně jako signální slova, tak slovesné struktury měly být pro žáka signálem, avšak z následujícího cvičení je zřejmé, že slovesné vyjádření nereprezentuje pouze zásady signální gramatiky, protože lze tento model hodnotit i z hlediska užití větného vzorce. Princip větných vzorců byl znám již před příchodem signální gramatiky.

## **2. příklad cvičení:**

***Ich habe es schon gemacht!***

*Sag Monika!*

***Ich habe sie schon gefragt.***

*Lerne das Gedicht auswendig! Sag es der Lehrerin! Frag den Arzt! Kaufe ein Brot!*

(Maroušková, Niedermayerová, Slivková, 1984, s. 189 in: Podrápská, 2002, s. 68)

Tvůrci signální gramatiky se tedy pokoušeli propojit uvědomělý přístup osvojování si gramatického učiva s přístupem neuvědomělým tím, že „jistým jednotkám“ byla přiřazena funkce „signálu“. Signál pak pro studenta představuje pokyn, přestože není explicitně vyjádřen. Cílem signální gramatiky byla snaha odlehčit gramatické texty od metajazyka a učebnice cizích jazyků od málo srozumitelných gramatických pravidel. Zároveň se začalo také využívat vizualizace, díky které vznikly signály grafické povahy – tzv. prostředky signální gramatiky. (Škodová, Štindlová 2008, s. 311)

## **6.1 Prostředky signální gramatiky**

Signální gramatika přispěla k novému pohledu na zpracování gramatického učiva a především prezentaci gramatického pravidla. Gramatické texty se v učebnicích postupem času proměňovaly od čistě lineárních textů detailně popisující gramatický

system v tabulkové přehledy, které doplňují obrázky, barvy, typografické prostředky. Gramatické texty jsou dnes tvořeny pomocí vizualizace a verbální vyjádření objevuje jen sporadicky.

Využívání vizualizace podporují také výzkumy z oblasti psycholingvistiky, psychologie učení a neuropsychologie. Základní model fungování paměti ukazuje specifické funkce pravé a levé hemisféry lidského mozku. Pravá hemisféra je zodpovědná za obrazovou a symbolovou představivost, city, emoce, melodie, prostorové a časové vnímání, imaginaci, kreativitu. Levá hemisféra má na svědomí logické myšlení, analýzu, racionální uvažování, dedukci, gramatiku nebo matematiku. Výzkumy ukazují, že současným působením na obě polokoule se informace do paměti ukládají mnohem rychleji.

Kromě toho, že se signální gramatika snažila o zjednodušení a větší srozumitelnost gramatického pravidla propojením lexikálního signálu s gramatickým jevem, objevovaly se pokusy o grafickou vizualizaci pravidla bez opory slovního vyjádření v mateřském nebo cílovém jazyce. (Podrápská 2002, s. 71) Tyto pokusy vedly ke vzniku vizuálních prostředků, které Podrápská (2003/2004, s. 129) rozděluje na tři homogenní skupiny:

1. tiskové grafické prostředky;
2. abstraktní symboly;
3. vizuální metafory.

Podrápská (2002) vychází ve své klasifikaci prostředků signální gramatiky z vizuálního názoru podle Funka a Koeniga, kteří vyčleňují ještě jednu skupinu, a to tzv. dynamické či situačně zakotvené symboly. Dynamické symboly slouží k personalizaci, popř. situování gramatického pravidla. Podle Funka (in: Podrápská 2002, s. 94) je možno u velkého počtu gramatických pravidel nalézt zobrazení takové situace, která vyžaduje využití právě jediného pravidla. Těmito symboly rozumíme vizuální doplnění gramatického textu ve formě obrázku, fotografie nebo plánu města apod., jež je také určeno k nácvičku daného gramatického problému. Funk a Koenig (1991, s. 88-92) rozdělují tyto symboly na:

a) *Visuelle Hilfen bei der Einführung und Erklärungen von Grammatik*<sup>10</sup>, které slouží k vysvětlení a prezentaci gramatiky.

---

<sup>10</sup> Vizuální pomůcky při uvádění a vysvětlování gramatiky. (překl. P. S.)

b) *Visuell gesteuerte Übungen*<sup>11</sup>, což jsou vizuálně řízená cvičení. My se budeme v naší práci blíže věnovat pouze výše uvedeným třem homogenním skupinám podle Podrápské.

Chtěli bychom připomenout, že výše uvedené signály jsou jen vizuálního charakteru. Primárními prostředky signální gramatiky byly signály verbální, které lze uplatnit i při fonetické realizaci učiva ve výuce. Rozlišujeme tedy tři roviny signálů:

- a) rovinu verbálních signálů (tázací slova: kde?, kam?, odkud?; adverbia časová a lokační; čísla pro singulár a plurál; vzorová slova apod.);
- b) rovinu vizuálních signálů (tiskové grafické pomůcky, abstraktní symboly, vizuální metafory);
- c) rovinu kombinace obou typů signálů. (Škodová, Štindlová 2008, s. 313)




### 6.1.1 Tiskové grafické prostředky

Tyto prostředky patří k nejpoužívanějším, jsou běžné pro typografii a řadíme mezi ně **půltučný tisk**, *standardní* nebo *půltučnou kurzívu*, podtržení, **barevný rastr** nebo VERZÁLKY. Velkým pozitivem těchto prostředků je možnost přenosu z gramatického textu v učebnici na školní tabuli, naopak je potřeba upozornit na určitou střídmost při používání různých grafických prostředků. Nevhodné či nepřiměřené zvýrazňování může narušit původně zamýšlený účinek. (Funk a Koenig 1991, s. 75)

1. <b>babička</b>	Großmutter ( <b>prababička</b> - Urgroßmutter)
2. <b>bratr</b>	Bruder
3. <b>člověk, lidé, umg. lidi</b>	Mensch, Menschen / Leute
4. <b>dcera</b>	Tochter
5. <b>dědeček</b>	Großvater ( <b>pradědeček</b> - Urgroßvater)
6. <b>dítě, děti</b>	Kind, Kinder
7. <b>dívka, umg. holka</b>	Mädchen (pejor. <b>puberťačka</b> - Teenager)
8. <b>chlápec, umg. kluk</b>	Junge (pejor. <b>puberták</b> - Teenager)
9. <b>matka, maminka</b>	Mutter, Mutti
10. <b>otec, tatínek</b>	Vater, Vati

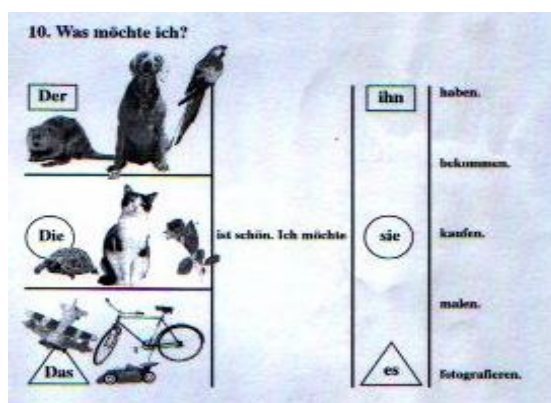
Ilustrace 2: užití barevného písma pro rozlišení gramatického rodu. (Holá 2006, s. 30)

### 6.1.2 Abstraktní symboly

Abstraktními symboly jsou šipka →, čtverec , trojúhelník , kruh . Významným mezníkem při využívání těchto symbolů v němčině byl vznik valenční

<sup>11</sup> Vizuálně řízená cvičení. (překlad P. S.)

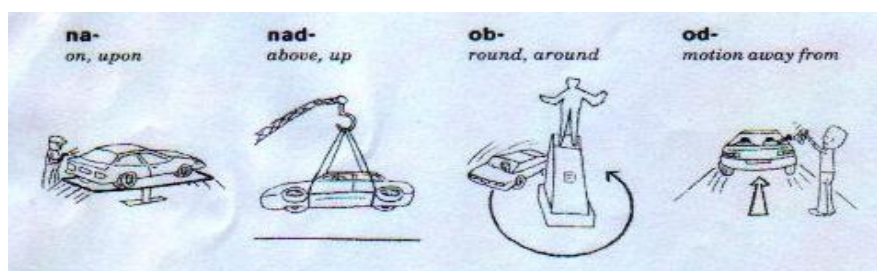
teorie. V učebnicích němčiny jako cizího jazyka se tyto prostředky užívají především v prezentaci učiva o větném rámci, a to především u učiva o odlučitelných předponách u sloves, postavení slovesného tvaru určitého a neurčitého v případě futura, perfekta a plusquamperfekta či spojení modálního slovesa a nezávislého infinitivu. Tyto symboly tvoří druhou často užívanou skupinu, protože je lze velmi snadno převést do praxe. (Podrápská 2002, s. 91)



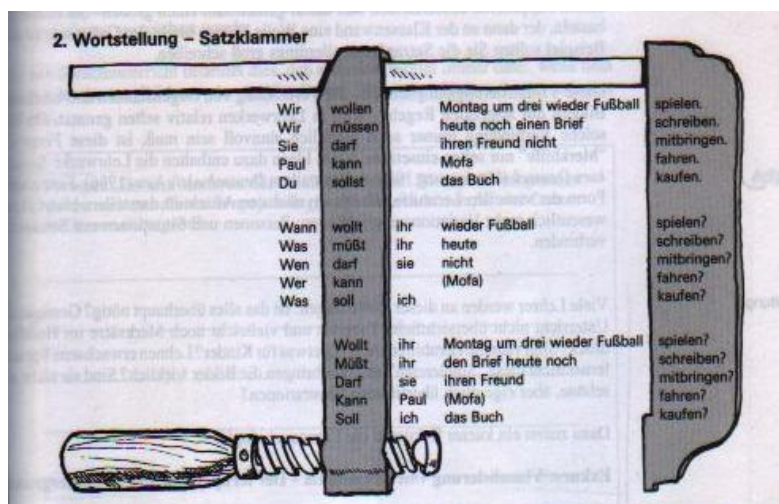
*Ilustrace 3: ukázka užití abstraktních symbolů. (Podrápská 2003/2004, s. 129)*

### 6.1.3 Vizualní metafory

Vizualní metaforou se rozumějí konkrétní obrázky, které je možné na základě vnitřní logické souvislosti propojit s pravidlem. V českých učebnicích můžeme nalézt např. automobilistické metafory pro vysvětlení sémantiky český předpon - ukázka č. 3. V německých učebnicích se tento symbol používá nejčastěji k znázornění slovosledu, konkrétně vztahu dvou částí predikátu, viz ukázka č. 4. „Gramatické texty obohacené o vizualní metafory spojují abstraktní gramatickou kategorii se zobrazením konkrétního předmětu.“ (Podrápská 2004, s. 130)



*Ilustrace 4: automobilistické metafory - sémantika prefixů. (Holá 2006, s. 137)*



Ilustrace 5: vizuální metafora. (Funk/Koenig 1991, s. 85)

K vizuálním metaforám přiřazuje Podrápská (2002) ještě tzv. **facilitátory**. To jsou kreslené postavičky provázející žáka učebnicí, které slouží k motivaci a upozorňují jej na určité jevy. „Tito „facilitátoři“ pomáhají hledat cestu směrem ke správnému pochopení jevu. Jejich jednání je buď povzbudivé, nebo vlastním omylem mají naznačit žákovi správnou cestu.“ (Podrápská 2002, s. 93)



Ilustrace 6: facilitátor. (Max Heuber Verlag 1991; in: Škodová/Štindlová 2009, s. 81)

## 6.2 Přínosy a nedostatky signální gramatiky

Ačkoli signální gramatika přispěla k novému pohledu na zpracování gramatického učiva a především gramatického pravidla, záhy si autoři uvědomili její

limity. Jednak se ukázalo, že inventář signálních slov není dostatečný ve vztahu k množství gramatických jevů a že se rychle vyčerpá, a pak také sám autor přiznal její systémovou neúplnost, neboť jsou pasáže, které nejdou pomocí signální gramatiky zprostředkovat, jako např. pořádek slov ve větě nebo deklinační vzorce substantiv spadající do výjimek z pravidla. V neposlední řadě se ukázal další problém. Signální gramatika není plným ekvivalentem verbálně vyjádřeného pravidla, a žák tudíž není sám schopen pravidlo v úplnosti rekonstruovat. Zimmermann (1985, s. 295) také upozorňuje, že signální gramatika nemůže převzít funkci slovně vyjádřeného pravidla. Signální gramatiku označuje jako „Monitorregel“<sup>12</sup>, což je vlastně jen zkrácené, zredukované a detailnější pravidlo, v němž jsou zachyceny nejdůležitější části slovně vyjádřeného pravidla.

Na výše uvedený nedostatek poukazují také Škodová se Štindlovou (2007, s. 313), které tvrdí, že signál nemusí být dostatečnou prezentací potřebnou pro fázi pochopení, že konkrétní řečové signály mohou mít za následek nepřesné, nebo dokonce špatné vyvození pravidla, resp. nedostatečnou rekonstrukci pravidla, a že některá gramatická pravidla jsou pomocí signálu jen obtížně zprostředkovatelná. Protože signály obvykle zprostředkují velmi malý rozsah gramatického pravidla, může také dojít k pomalému pokroku při studiu a k omezeným možnostem zobecnění.

Přes všechny nedostatky měla signální gramatika velký vliv na prezentaci gramatiky v učebnicích cizího jazyka a její zpřístupnění žákům, kteří již nemuseli mít hlubší vzdělání opřené o latinskou tradici studia jazyků. Hlavní přínos se projevil v rovině srozumitelnosti gramatického pravidla, jež do té doby obsahovalo dlouhá složitá souvětí a jehož porozumění ztěžovalo přehlcení odbornou terminologií. Gramatické pravidlo bylo zjednodušeno a zvizualizováno s ohledem na cílovou skupinu žáku. Využití možnosti grafického ztvárnění určitých obsahů gramatických pravidel prostřednictvím tabelárního zpracování paradigmát umožňovalo žákovi, aby pravidlo formuloval sám pro sebe na základě svých možností srozumitelnosti. Grafické ztvárnění mělo pro žáka ještě jednu významnou přidanou hodnotu a tou je prvek motivační usnadňující proces žákova učení. (Podrápská, 2002, s. 62 – 71)

Hlavní přínos signální gramatiky spatřují Škodová a Štindlová (2007) v důrazu na srozumitelnost gramatického pravidla a na formulaci vhodnou pro danou cílovou

---

<sup>12</sup> K pojmu „Monitorregel“ je nutné uvést také pojem „Verstehensregel“, který chápeme jako slovně vyjádřené pravidlo. (Zimmermann 1985)



skupinu. K dalším pozitivním bodům řadí propracovanou analýzu možností vizuálního ztvárnění gramatického pravidla ve výuce, motivační funkci tohoto ztvárnění a usnadnění jazykové akvizice a možnost působení signalizace jako aktivátora adekvátních komunikačních reakcí.

## II. Praktická část

### 1. Analýza a výběr učebnic

V praktické části naší práce budeme analyzovat učebnice češtiny pro jinojazyčné mluvčí. Nebylo v našich silách obsáhnout celou škálu publikací zabývajících se výukou češtiny pro cizince, a proto jsme si stanovili kritéria pro jejich výběr. Základními kritérii pro výběr učebnic je jejich dostupnost a orientace na cílovou skupinu uživatelů.

Všechny analyzované učebnice byly vydány v letech 1994 – 2011 v České republice. Volili jsme učebnice domácí produkce, určené pro dospělé hovořící anglickým nebo německým jazykem. Dalším kritériem je rozmanitost publikací vzhledem k popisu jejich úrovně. Většina učebnic totiž nemá přesně vymezenou referenční úroveň podle Rámce (2002), takže jsme se snažili obsáhnout jak učebnice, které jsou vytvořené podle referenčních úrovní, tak učebnice bez tohoto vymezení. Vzhledem k tomu, že většina publikací vzniká v několikadílných edicích, snažili jsme se volit vždy jen jeden díl z dané edice určený pro jednu referenční úroveň.

Analýza prostředků signální gramatiky se bude týkat jen částí, kde je prezentována gramatika. Naším cílem bude analýza užitých typů prostředků signální gramatiky v učebnicích češtiny pro cizince na základě stanovených hypotéz. Budeme se snažit určit typy prostředků signální gramatiky, jejich funkci a frekvenci výskytu. Četnost budeme stanovovat na základě množství jednotlivých typů prostředků, na kterých se vyskytují prostředky signální gramatiky, k celkovému počtu stran učebnice.

V závěru práce se pokusíme prakticky aplikovat vybrané prostředky signální gramatiky ve vlastně vytvořených pracovních listech.

Při analýze budeme pracovat s těmito učebnicemi češtiny pro cizince:

1. ČECHOVÁ, E.; REMEDIOSOVÁ, H. *Wollen Sie Tschechisch sprechen? Učebnice I*. 8. vyd. Liberec: Harry Putz, 2005.
2. VÁCHALOVÁ, S. *Survival Czec. Book I*. 1. vyd. Voznice: Leda 2003
3. ROUBALOVÁ, E. *Učíme se česky*. 2. vyd. Praha: Karolinum 2004 dotisk
4. IVANOVÁ, D; ADAMOVIČOVÁ, A. *Basic Czech I*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2006.
5. BRČÁKOVÁ, D.;BERGLOVÁ, E. *Tschechisch im Alltag*. 1. vyd. Voznice: Leda 2004.
6. HEJTMÁNKOVÁ, J. *Czech for English Speakers*. 1. vyd. Brno: Computer

Press, a.s 2010

7. HOLÁ, L. Tschechisch Schritt für Schritt. 2. vyd. Praha: Akropolis 2006.
8. KESTŘÁKOVÁ, M; ŠNAIDAUFOVÁ, G; KOPICOVÁ, K. Čeština pro cizince. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s. 2010

## **1.1 Stanovení hypotéz**

Na základě teoretických poznatků můžeme formulovat následující hypotézy, které prostřednictvím analýzy vyvrátíme, nebo potvrdíme.

1. V učebnicích češtiny pro cizince jsou aplikovány prostředky signální gramatiky spolu se slovně vyjádřeným pravidlem.
2. V prezentaci aspektu se jsou zohledněny také prostředky signální gramatiky v rovině verbálních signálů.
3. Prostředky signální gramatiky se v učebnici vyskytují opakovaně a systematicky.
4. Prostředky signální gramatiky se objevují v učebnicích určených pro úroveň A1 ve větší míře než v učebnicích určených pro úroveň B1.

## 1.2 Wollen Sie Tschechisch Sprechen? 1.

Učebnice *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* 1. díl (Remediosová, Čechová 2005) je charakterizována jako: „*Ein modernes Lehrbuch der tschechischen Sprache für deutschsprachige Ausländer - für Anfänger und leicht Fortgeschrittene*“<sup>13</sup> (Remediosová, Čechová 2005, s. 3) Učebnice je určena pro německy mluvící cizince, kteří jsou začátečníci a lehce pokročilí, zprostředkovacím jazykem je němčina. Německy je vysvětlena veškerá gramatika. Pokyny ke cvičením i názvy kapitol jsou uváděny dvojjazyčně. Při výkladu gramatiky je užito převážně mezinárodní terminologie, např. futurum perfektivních sloves, prepozice s akuzativem. V učebnici není stanovené podle Rámce (2002), jaké úrovně mluvěi dosáhne po jejím zvládnutí. Cílem učebnice je podle autorek zprostředkování základů češtiny v co možná nejsrozumitelnější formě. Autorky označují jako komunikativní takovou učebnici, ve které se mluvěi naučí základy češtiny prostřednictvím konverzační metody. Učební materiál je obohacen o nahrávky na CD a doplněn o pracovní sešit. Tento typ učebnice lze použít i pro samostudium.

Učebnice se skládá z patnácti lekcí, přičemž úvod se týká českého fonetického systému. Za tímto úvodem následuje nultá lekce, která je označena jako „*bildliche Einführung*“<sup>14</sup> a obsahuje seznámení se základními slovíčky a frázemi doplněné bohatým obrazovým materiálem. Lekce jedna až dvacet pět se věnuje danému tématu, např. v lekci osm se probírá nakupování a potraviny, v lekci devět návštěva restaurace a jídelní lístek. S každým tématem je spojena prezentace většinou několika gramatických jevů. V závěru učebnice je oddíl s názvem „*Was sagen wir?*“<sup>15</sup> věnovaný základní frázím, dále pak tabulky s přehledem gramatiky, klíč ke cvičením, česko-německý slovník a obrázky určené k popisování.

### 1.2.1 Struktura lekce

První strana každé lekce obsahuje seznámení s jejím obsahem – probíraná témata a gramatika. Za úvodní stranou je základní slovní zásoba lekce, poté následuje výklad daného gramatického jevu a cvičení. Gramatika je v rámci jedné lekce

---

<sup>13</sup>

Moderní učebnice českého jazyka pro německy mluvící cizince – pro začátečníky a lehce pokročilé.“ (překl. P. S.)

<sup>14</sup> „obrazový úvod“ (překlad P. S.)

<sup>15</sup> „Co říkáme?“ (překlad P. S.)

rozčleněna na více částí. Text je zařazen buď na konec každého gramatického celku, nebo na konec lekce. Jako poslední část lekce je zařazen oddíl označený jako „*mluvní cvičení*“, což jsou modelová cvičení určena k nácvičku větných konstrukcí. V některých lekcích se objevuje ještě obrázek k popisu či česko-německý přehled frází vztahující se k probranému tématu.

### 1.2.2 Prostředky signální gramatiky

I v této učebnici se využívá několika základních **tiskových grafických symbolů**, mezi něž patří tučný tisk, podtržení, verzálky a barevný rastr. Tučný tisk je nejvíce využit k zvýraznění předpon a osobních koncovek u sloves a pádových koncovek u substantiv a adjektiv, např.: ***mluvím***, ***v** obchodě*, ***nová** lampa*. (Remediosová, Čechová 2005)

Druhým nejčastějším prostředkem z roviny grafických symbolů je barevný rastr. Pro gramatiku je určen zelený. Zvýrazňuje nově probírané gramatické učivo a klíčové informace k zapamatování, viz příklady níže. Kromě zelených rastrů se objevují rastry červené a modré, které se ovšem týkají slovní zásoby.

Příklad barevného rastru u konjugace slovesa studovat:

studuju (-uji) dobře    studujeme dobře  
 studuješ dobře        studujete dobře  
 studuje dobře         studjou (-ují) dobře  
 (Remediosová, Čechová 2005, s. 62)

**LOKATIV (Endungen beim Substantiv)**

Kde je pan Kubát?    Kde je kniha?

	M h ch k g r d t n b t l m p s v z (harte oder neutr. Kons.)	F -a N -o	M + F ž š č ř c j d f ň (weiche Kons.) + einige enden auf „-l“	F + N -e
M	obchod stůl	v obchodě na stole		pokoj v pokoji
F	třída škola fakulta	ve třídě ve škole na fakultě	-E -Ě	skříň nemocnice práce
N	kino divadlo město	v kině v divadle ve městě	(-U) (S.43)	moře v moři

! d t n b p v f m + -e = dě tě ně mě bě pě vě tě  
 (siehe S. 10) [de] [te] [ne] [me] [be] [pe] [ve] [fe]

! l s z + -e = le se ze  
 [le] [se] [ze]

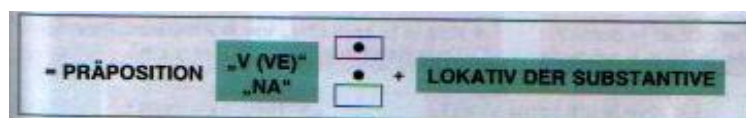
Ilustrace 7: kombinace rastru, tabulky a tučného písma.  
 (Remediosová, Čechová 2005, s. 41)

Dvěma posledními nalezenými symboly jsou verzálky a podtržení. Jak je z výše uvedených příkladů zřejmé, při prezentaci jednoho gramatického jevu dochází ke kombinaci několika grafických symbolů. V některých případech jsou, podle našeho názoru, tyto prostředky použity nesystematicky. Při prezentaci neurčitých a záporných zájmen bychom očekávali, že bude užito stejného systému využití tučného písma u předpony *ně-/ni-*. Problematice sice předchází pravidlo v barevném rastru **NĚ-/NI-**, ale v příkladech je tento symbol aplikován nejednotně. U zájmen neurčitých jsou tučným písmem označena celá slova, u zájmen záporných pouze předpona.

**Někdo** jde. x **Nikdo** tady **není**. (WSTS 2005, s. 113)

Protože jsou tyto jevy prezentovány v jedné lekci za sebou, domníváme se, že by bylo vhodnější sjednotit způsob užití prostředků signální gramatiky, a to zvýrazněním pouze předpony u obou typů zájmen.

Mezi **abstraktní symboly** objevující se v učebnici patří především matematické značky a geometrické tvary, jako jsou +, >, =, }, ×, →.



Ilustrace 8: zjednodušení slovního pravidla abstraktními a grafickými tiskovými symboly. (Remediosová, Čechová 2005, s. 41)

**KOHO? CO? (WEN? WAS?) = AKKUSATIV**

	Mu	N	F	Subst.: hart	weich
To je (Nom)	nový slovník	nové rádio	ta moderní skříň	ta nová lampa	televize
Mám (Ak)	nový slovník	nové rádio	moderní skříň	tu novou lampu	televizi

jedna zajímavá kniha: Mám jednu zajímavou knihu.  
ta lekce: Studuju tu lekci.

	Mb	Subst.: hart	weich	
To je (Nom)	ten jeden	nový moderní	profesor	cizinec
Máme (Ak)	toho jednoho	nového moderního	profesora	cizince

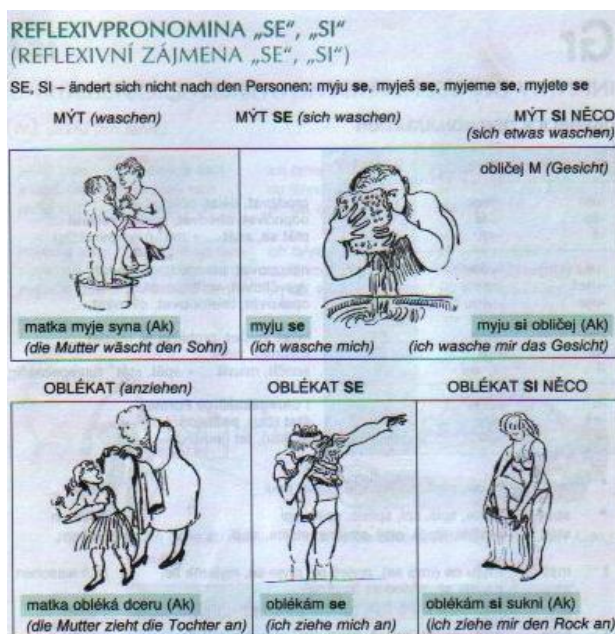
jeden mladý muž: Vidím jednoho mladého muže.  
ten milý student: Vzpomínám na toho milého studenta.

! In den Endungen „-ec, -ek, -en“ bei M verschwindet in der Deklination das „-e“:  
 → To je jeden cizinec, tatínek. – Poslouchám jednoho cizince, tatínka.  
 „-e“ verschwindet auch in einsilbigen Wörtern:  
 → To je pes. – Divám se na psa. (Ich schaue auf den Hund.)  
 aber: les – do lesa (in den Wald)  
 Suffix „-tel“ bei M bleibt ist weich:  
 → přítel, učitel – Divám se na přítele, učitele.

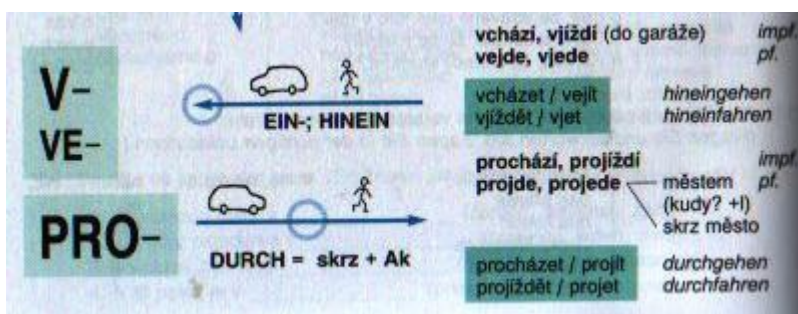
Ilustrace 9: užití abstraktních symbolů. (Remediosová, Čechová 2005, s. 48)

Z výše uvedeného obrázku vidíme snahu o zjednodušení slovně vyjádřeného pravidla u prezentace tvoření čtvrtého pádu substantiv a adjektiv pomocí abstraktních symbolů. Grafická značka = značí, že se tvary prvního a čtvrtého pádu shodují. Grafická značka + symbolizuje připojení koncovky a šipkou → je naznačena změna.

V učebnici se také objevují **vizuální metafory** podpořené o prvek sémantizace. Jedná se o obrázky, které pomáhají zprostředkovávat současně význam i gramatické pravidlo. V prvním příkladě jsou to obrázky k problematice užívání reflexiva *se* a *si*, v druhém pak vysvětlení sémantiky předpon u sloves.



Ilustrace 10: vizuální metafory pro užití reflexiva *se* a *si*. (Remediosová, Čechová, s. 66)



Ilustrace 11: vizuální metafora pro vysvětlení verbálních sufixů. (Remediosová, Čechová 2005, s. 286)

**Verbální signály** se objevují v klasických příkladech jakými je použití spojek s danou pádovou vazbou, např.: *kam?* **Na + Ak**, při použití demonstrativa *ten, ta, to* jako signálního slova pro určování rodu substantiv, při aplikaci interogativa *jaký, jaká, jaké* jako signálního tvaru pro tvrdá adjektiva a téhož interogativa *jaký* a *jak* pro rozlišení v užívání adjektiva a adverbia, viz příklad: **Jaký?** Tomáš je **lepší student** než já. **Jak?** Učí se **lépe** než já. (Remediosová, Čechová 2005, s. 197)

### 1.2.3 Prezentace aspektu

Výklad aspektu je zařazen do čtvrté lekce, kde je vysvětlena podstata vidu jako gramatické kategorie a rozdíl mezi verbem perfektivním a imperfektivním. Perfektivum je vysvětlováno tak, že se jedná o děj ohraničený, který se může odehrávat jen v minulosti nebo budoucnosti. Imperfektivum vyjadřuje děj probíhající nebo opakující, jenž se může odehrávat v minulosti, přítomnosti i budoucnosti. V příkladu je sice užito potenciálních signálních slov *často* a *dneska*, ale zohledněna tu nejsou. Příklad: Často **kupuju** jízdenky já, ale **dneska** je **koupí** bratr. (Remediosová, Čechová 2005, s. 81)

V páté lekci je vysvětleno, že perfektivum sice vyjadřuje budoucí čas, ale forma verba je přítomná. Dále je uveden přehled dvou základních způsobů tvoření pomocí jednotlivých prefixů a sufixů.

Zmínka o aspektu je také v lekci šesté ve výkladu o futuru. V příkladech jsou opět užita adverbia s potenciálem signálu, např.: *celé odpoledne, celý den, za chvíli* či *hned*, ta ovšem zůstávají bez povšimnutí. Zde jsme zároveň svědky nejednotnosti užití prostředků tiskových grafických. V příkladu a) je tučně zobrazena celá věta, v příkladu b) pouze tvar verba finita budoucího času. Podle našeho názoru by bylo vhodnější opět tučně zvýraznit jen tvary verba finita v obou případech.



Ilustrace 12: vysvětlení rozdílu tvoření bud. času u perf. a imperf. (Remediosová, Čechová 2005, s. 139)



#### 1.2.4 Závěr

V učebnici *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* jsou zastoupeny všechny tři druhy prostředků signální gramatiky, nejčastěji pak v kombinaci. Nejvíce se objevují prostředky tiskové grafické, především pak tučný tisk a barevný rastr. Zeleně podbarvená pole a tabulky uvádí nové učivo a spolu s tučným tiskem upozorňují na gramatické jevy. Tučný tisk je typický pro označování koncovek substantiv a určitých tvarů slovesných nebo verbálních prefixů. V některých případech jsou tyto prostředky užity nesystematicky. Ostatní prostředky se objevují v menší míře

Učebnice se snaží oprostít od slovně vyjádřeného pravidla. Gramatika je prezentována především prostřednictvím tabulek a příkladů, které jsou přeloženy do němčiny. Klasické slovně vyjádřené pravidlo se objevuje zřídka a pouze v němčině. Velký důraz je kladen na příklady a slovní zásobu.

Aspekt je vysvětlován postupně pomocí slovně vyjádřeného pravidla a příkladů. Je snaha o využití vizuálních prostředků signální gramatiky, především prostředků tiskových grafických a abstraktních. Verbální signály nejsou u výkladu o aspektu zohledněny. Signální slova jsou v učebnici využita pro klasické příklady jako v ostatních učebnicích.

Celkově lze konstatovat, že i v této učebnici převládá využití vizuálních prostředků signální gramatiky v kombinaci se signálními slovy. Gramatika je často vysvětlována s ohledem na německého mluvčího, což je avizováno již v úvodu. Ačkoliv jsme našli případy, kde jsou podle našeho názoru některé prostředky užity nesystematicky, celkově hodnotíme aplikaci užitých prostředků signální gramatiky jako systematickou, rozhodně ne nahodilou.

### 1.3 Survival Czech 1.

Učebnice *Survival Czech 1.* (Váchalová 2003) je první dílem z dvoudílné série určený pro anglicky hovořící, kteří chtějí rozumět češtině a naučit se plynně komunikovat v běžných každodenních situacích. Zprostředkovacím jazykem v celé učebnici je angličtina a učební materiál nepředpokládá předchozí znalost češtiny. V učebnici není uvedeno, jaké úrovně mluvčí dosáhne, ale jen množství slovní zásoby, která je omezena na cca 2000 slov. Učebnice je vhodná jak pro samostudium, tak pro kurzy vedené lektorem, hodí se pro dospělé i dospívající studenty. K učebnici náleží

audionahrávky rodilých mluvčích na kazetách.

Učebnice je tvořena dvaceti čtyřmi lekcemi. Lekce jedna se věnuje fonetice, fonologii a základním frázím při seznamování, jako jsou pozdravy, zdvořilostní fráze apod. První částí všech následujících lekcí je vždy gramatika, ze které vyplývají další části lekce a témata. Jako příklad uvádíme lekci čtvrtou, kde se probírá plurál substantiv genitiv plurálu či slovní spojení *mít rád* a sloveso *vzít*. Tématem textu a konverzace jsou potraviny, vztah k nim a jejich nakupování. Vždy po čtyřech lekcích následuje opakovací test. Tento díl učebnice je ukončen opakovacím testem. Není zde ani slovník, ani výsledky cvičení či gramatický přehled. Tyto přílohy obsahuje druhý díl.

### 1.3.1 Struktura lekce

Jak jsme již zmínili, úvod každé lekce je věnován gramatice. Gramatická tvoří podstatnou část každé lekce. V jedné lekci je prezentováno několik gramatických jevů za sebou, poté následuje přehled slovíček, které se objevují v textu. Po textové části následují cvičení. Procvičovací část je rozdělena na dva úseky, a to na úsek pro nácvik slovní zásoby a na úsek pro nácvik gramatiky. V závěru lekce je dodatečný slovník pro rozšíření slovní zásoby probíraného tématu. Každá lekce je obohacena komiksem o detektivovi jménem Am. Hlavní postava tohoto komiksu však provází celou učebnicí.

### 1.3.2 Prostředky signální gramatiky

Učebnice *Survival Czech 1*. díl využívá klasických prostředků signální gramatiky ve velmi malé míře. Nejčastějším prostředkem je **tiskový grafický symbol**, a to tučný tisk. Velmi vhodně je užít například při prezentaci tvoření demonstrativa *tento*, *tenhle*, *tamtén*, kde je zvýrazněna jen ta část, pomocí které je demonstrativum tvořeno.

Příklad:

*ten hotel* > *tento/tenhle hotel*

*ten hotel* > *tamtén hotel*

(Survival Czech 2003, s. 85)

Tučný tisk je užit především pro zvýraznění koncovek. Lze konstatovat, že tučný tisk signalizuje jakoukoliv změnu gramatického charakteru.

**Abstraktní symboly** se nachází v učebnici pouze dva. Nejčastěji je využit symbol > pro naznačení změny tvaru slova. Symbol + naznačuje nutnost připojení

například koncovky, aby vznikl nový tvar slova.

Příklad tvoření instrumentálu:

*masculine nouns ending in consonants + -em* > *telefon > telefonem*

(Survival Czech 2003, s. 166)

V tomto případě by se dalo uvažovat i tom, zda by nebylo vhodné tučně označit i koncovku v nově utvořeném tvaru substantiva v instrumentálu, aby si žák lépe spojil dané pravidlo tvoření tvaru slova. Bylo by možné také připojit ještě šipku signalizující přesun koncovky ke slovu.

*masculine nouns ending in consonants + -em* > *telefon > telefonem*



V učebnici je sice využito velmi málo prostředků signální gramatiky, ale jako v jediné z analyzovaných knih se zde objevuje **facilitátor**. Je to jednak hlavní postava komiksu, který je součástí každé lekce, a jednak provází žáka učebnicí a vizuálně doplňuje některé gramatické problémy.

V níže uvedené ukázce se jedná o prezentaci minulého času. Na obrázku je znázorněna tvorba přičestí činného, kde výchozím tvarem je infinitiv, od kterého se odtrhne infinitivní koncovka *-t*. Místo koncovky se připojí nefinální tvarotvorný sufix *-l*. Obrázek s facilitátorem doplňuje slovně vyjádřené pravidlo



*Ilustrace 13:*  
*facilitátor.*  
(Survival Czech  
2003, s. 377)

### 1.3.3 Prezentace aspektu

První zmínku o aspektu přináší učebnice v lekcí šesté, ve které je obecný úvod k slovesnému systému. Je zde popsán významový i formální rozdíl mezi perfektiem a imperfektiem. Imperfektivum je zde vysvětlováno jako sloveso popisující průběh děje v minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Perfektivu je věnováno více prostoru. Za hlavní znak perfektiiva je považováno to, že na rozdíl od imperfektiva nevyjadřuje průběh, ale výsledek děje.

Dále se setkáváme s problematikou aspektu v lekcí dvanácté, která se zaměřuje především na rozdíl mezi perfektivními a imperfektivními slovesy ve formě a použití. Při prezentaci aspektu je využito tučného písma, které však slouží pouze k zvýraznění důležité informace v textu či části tvaru slova. V jednom případě je užito signálních slov, i když není jisté, zda toto užití bylo záměrné. Jedná se o vysvětlení rozdílu mezi slovesem perfektivním *vzít si* a imperfektivním *brát si*. V příkladu jsou zvýrazněna slova *často* a *každý pátek*. S dalším vysvětlením, jak a zda ovlivňuje časové určení použití slovesa určitého vidu v dané situaci, se však nesetkáváme.

Příklad:

*Myslím, že **si vezmu** odpoledne volno*

*Možná, že **si vezmu** v pátek dovolenou*

***Beru si často** volno.*

***Beru si dovolenou každý pátek.***

(Survival Czech 2003, s. 312)

### 1.3.4 Závěr

Učebnice *Survival Czech* (Váchalová 2003) využívá prostředků signální gramatiky ve velmi malé míře. Nejčastějšími nalezenými prostředky jsou tiskové grafické prostředky. Dále se v učebnici vyskytují prostředky abstraktní. Jako v jediné z námi analyzovaných učebnic se objevuje facilitátor, který provází celou učebnicí a je součástí i závěrečného komiksu.

S prezentací aspektu se setkáváme ve dvou lekcích, přičemž v obou lekcích je kladen důraz spíše na slovní vysvětlení této kategorie a aspekt je prezentován především na základě příkladu konkrétních sloves.

Učebnice je určena anglicky hovořícím mluvčím a mluvnice je zprostředkována převážně textovou formou v anglickém jazyce. Prostředky signální gramatiky slouží spíše jako doplňující prvek. Za nedostatek považujeme strohé černobíle zpracování,

kteří podle našeho názoru může vést k demotivaci a horší orientaci mezi jednotlivými částmi lekcí. Kladně hodnotíme oživení učebnice komiksem a již zmíněným facilitátorem.

## **1.4 Učíme se česky**

Učebnice *Učíme se česky* (Roubalová, 2004) je určena cizincům, kteří se ještě českému jazyku neučili, a vyšla ve dvou mutacích. V jedné je zprostředkovacím jazykem angličtina, druhá mutace je určena pro francouzsky mluvící. Učebnice je charakterizována jako materiál pro studenty cizince, nikoliv však pro studenty bohemisty. Učebnice nemá přesně stanovené, jaké úrovně jazyka podle Rámce (2002) má student dosáhnout. Stejně jako předchozí učebnice se odkazuje na komunikativní výuku. Učebnice předpokládá výuku pod vedením učitele.

Je rozdělena do dvaceti pěti lekcí, přičemž první lekci předchází Úvod, kde se prezentují základy fonetiky a fonologie. Lekce osmá, šestnáctá a dvacátá pátá jsou opakovací. Každá lekce je tematicky zaměřena, např.: lekce jedenáct se věnuje počasí a ročním obdobím, lekce dvacet tři Praze. V závěru knihy je klíč ke cvičením, gramatické tabulky a souhrnný slovník. V učebnici je užitá odborná jazykovědná terminologie. Setkáváme se s českou terminologií např. osobní zájmena, i mezinárodní např. adverbia.

### **1.4.1 Struktura lekce**

Každá lekce je uvozena textem, po němž následuje většinou gramatika a cvičení vztahující se k probíranému gramatickému jevu. Gramatika je rozpracována v rámci jedné lekce na více částí. Například v lekci jedenácté je probírán jako první lokál singuláru u substantiv, adjektiv a pronomin, jeho užití a některé prepozice s lokálem, pak následují cvičení. Dalším gramatickým jevem je deklinace personálních pronomin v lokálu a tvoření adverbíí. Posledním gramatickým problémem, který se prezentuje v této lekci, je stupňování adjektiv, poté opět následují cvičení. Ve většině lekcí jsou ještě texty a cvičení označené velkým písmenem „K“, jež podle autorky označuje cvičení a texty jako komunikativní, kde studenti mohou dále rozvíjet své komunikativní dovednosti.

Opakovací lekce neobsahuje výklad gramatiky. Problematické jevy, které si žádají doplnění, jsou vysvětlovány v angličtině, stejně tak jsou uvedeny pokyny ve

cvičeních. Gramatika je nejčastěji prezentována pomocí tabulek a přehledů. Často však bývá doplněna slovně vyjádřeným pravidlem a příkladem v češtině, jenž je ještě přeložen do angličtiny, například u výkladu o modálních slovesech. Jako první je uvedena tabulka se slovesy *moct/moci*, *mušet*, *smět*, *chtít*, poté následuje překlad do angličtiny spolu s krátkým anglickým doplněním o užití a příkladové věty typu:

Může nám pomoci. - *S/he can help us.*

Umí řídit auto. - *S/he can drive a car.*

Smím otevřít okno? - *May I open the window?*

(Učíme se česky 2004, s. 42)

#### 1.4.2 Prostředky signální gramatiky

V celé učebnici nalézáme především **tiskové grafické prostředky** – tučný tisk, velká písmena, kurzivu standardní, barevný rastr a podtržení.

Barevný rastr je využit především v tabulkách pro odlišení gramatických kategorií od jednotlivých tvarů paradigmatu a v jednom případě při prezentaci časových údajů.

Příklad prezentace času:

*Je **jedna** hodina.*

*Jsou **dvě** hodiny.*

*Jsou **tři** hodiny.*

*Jsou **čtyři** hodiny.*

*Je **pět** hodin.*

*Je **šest** hodin.*

(Učíme se česky 2004, s. 75)

Tučný tisk se nejčastěji kombinuje s podtrženou koncovkou a slouží k zvýraznění nového učiva. Jeho užití je velmi rozmanité. Kurziva se objevuje především v anglických ekvivalentech a v překladu příkladových vět. Tučné písmo, kurzivu a podtržení nalezneme nejen v gramatických textech, ale i ve cvičeních. V gramatických textech jsou tyto typy písma signálem pro nový jev, kterému by měla být věnována pozornost.

**Abstraktní symbol** je zde zastoupen pouze jeden, a je jím šipka znázorňující

změnu hlásky např. *k* → *c*: *úředník* – *úředníci*. Je zajímavé, že při prezentaci dativu substantiv není použito stejného schématu, ačkoliv zde dochází také ke změně hlásky při deklinaci, a to v ženském rodě. Znázornění je následující: **F nouns ending in: -ka**. *change into -ce*: *dívka* – *dívce*. (Učíme se česky 2004, s. 110) Šipka je nahrazena slovním vyjádřením. Vůbec zde nejsou zastoupeny **vizuální metafory**.

Objevují se také prostředky z roviny **verbálních signálů** v případě prezentace relativního pronomina *který*. Stejně tak jsou užity tvary tvrdých adjektiv v první osobě singuláru všech rodů jako signálních slov pro interogativní pronomina *jaký*, *jaká*, *jaké*. V obou případech je zvolen tvar signálního slova jako vzor pro nový gramatický jev. Signální slova nalezneme také v příkladu tvoření gramatického času u trpného rodu, kde jsou užita adverbia *ted'* pro přezens, *zítra* pro futurum a *včera* pro préteritum.

#### **Příklad prezentace relativního pronomina *který*:**

*Ten velký dům, **který** stojí na rohu, je velmi moderní.*

*Ta mladá dívka, **která** právě přišla, je má dobrá známá.*

*To malé okno, **které** je až nahoře, je moje.*

*Mladí návštěvníci, **kteří** sem přicházejí, se zajímají o moderní umění.*

#### **Příklad prezentace interogativních pronomín *jaký*, *jaká*, *jaké*:**

*Jaký je ten student? Ten student je malý.*

*Jaké je to auto? To auto je nové.*

*Jaká je ta dívka? Ta dívka je hezká.*

(Učíme se česky 2004, s. 24)

### **1.4.3 Prezentace aspektu**

V učebnici jsou dvě hlavní lekce, ve kterých nalezneme prezentaci aspektu. Kategorie aspektu jako takového není nikde vysvětlena. První lekce věnující se tomuto tématu vysvětluje rozdíl mezi verbem perfektivním a imperfektivním. V další lekci je prezentace vidu spojena s přehledem tvorby možných tvarů slovesa rodu činného. V obou těchto lekcích se setkáváme se slovně vyjádřeným pravidlem a příklady. Příklady jsou tvořeny především formou párů sloves, např.: *dělat* – *udělat*; *vařit* – *uvařit*; *jíst* – *najíst*. V obou lekcích je zvýrazněn rozdíl mezi perfektivním a imperfektivním verbem.

Perfektivní verbum vyjadřuje výsledek děje nebo individuální děj, imperfektivní verbum děj opakovaný. Při prezentaci tohoto jevu není využito žádného signálního slova, i když ve cvičeních se slova s potenciálem verbálního signálu objevují – jsou to slova *často, pravidelně*.

#### 1.4.4 Závěr

V učebnici jsou prostředky signální gramatiky obsaženy ve velmi omezené míře. Prostředky jsou v jednotlivých lekcích využity podle možností systematicky. Nejvíce jsou zastoupeny tiskové grafické prostředky, které mají především funkci upozorňovací. Abstraktní symbol nacházíme pouze jeden. Dále se objevují formy verbálních signálů. V prezentaci aspektu není zastoupena žádná forma verbálního signálu.

Prostředky signální gramatiky vizuálního charakteru nejsou v učebnici zastoupeny rozmanitě, dochází k opakovanému užití především různých typů písma, převládá prezentace gramatiky prostřednictvím tabulek a slovně vyjádřeného pravidla.

Celkově je učebnice z hlediska grafického zpracována velmi stroze. Vůbec není využito barev. Veškerý text i obrázky jsou černobílé. Obrázky doplňují především úvodní text v každé lekci, některá cvičení, popř. slouží k prezentaci slovní zásoby. Učebnice jako celek působí velmi jednotvárně a ne příliš motivačně.

### 1.5 Basic Czech

Učebnice *Basic Czech I* (Adamičová, Ivanovová 2006) vznikla na základě metodických principů aplikovaných ve výuce češtiny v programu CIEE<sup>16</sup> na Karlově univerzitě v Praze a je první dílem z třídílné série. Vychází z přístupů komunikativní a akčně-orientované metody. Náplň učebnice odpovídá úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce (2002). Učebnice obsahuje 700 základních slov a frází týkajících se různých témat z běžného lidského života. Zprostředkujícím jazykem je angličtina, čeština je využita jen v malém množství. K učebnici náleží CD s poslechy a jednotlivé listy s testy ke každé lekci.

Učebnice obsahuje šest lekcí, každá z nich odpovídá deseti vyučovacím hodinám. V lekcích jsou probírána témata každodenního života, např.: lekce třetí - *V restauraci*, lekce čtvrtá - *V obchodě*. Před každou lekcí je stručný obsah. První lekce

---

<sup>16</sup> CIEE je americká nezisková organizace, která podporuje mezinárodní vzdělávání.



lekce není jako v ostatních učebnicích zaměřena pouze na výslovnost, ale seznamuje studenty s prvním tématem a se slovesem *být*, rodem podstatných jmen či základními frázemi a pozdravy. Na konci každé lekce je anglicko-český slovníček vztahující se k dané lekci, rozdělený vždy na část se slovíčky a frázemi. V závěru knihy jsou návody k tématům na psaní vztahující se opět k jednotlivým lekcím, přehledné tabulky sloves s akuzativem, tabulka s otázkami a odpověďmi a přehled pádů v českém jazyce s příklady. Na posledních dvou stranách nalezneme dvě moravské písně „*Vinečko bílé*“ a „*Kde se pivo pije*“.

### 1.5.1 Struktura lekce

Na úvodní straně každé lekce je přehled obsahu učiva. Lekce začíná textem, který je tematicky zaměřen a pod kterým se nachází otázky k textu a fráze, poté následuje gramatika s cvičeními. Gramatika každého jevu je rozparcelována do několika částí, probírána a procvičována postupně. Setkáváme se tedy například v jedné lekci s nácvikem sloves 1. a 2. typu v přítomném čase a s akuzativem podstatných jmen. V závěru lekce jsou aktivity na procvičení komunikativní dovednosti vztahující se k danému tématu - tvoření a doplňování dialogů, rozšiřování slovní zásoby.

### 1.5.2 Prostředky signální gramatiky

Předtím než se budeme věnovat popisu prostředků signální gramatiky v této učebnici, chtěli bychom zmínit význam barev pro celou řadu učebnic *Basic Czech*. Pro každý díl je charakteristická jiná barva. První díl je oranžový, v druhém díle je použita zelená barva a třetí díl je modrý. Barevná je nejen obálka, ale také vnitřek učebnice. Různé odstíny jedné barvy jsou užity pro odlišné části lekce. V první díle je oranžovou barvou v každé lekci označen úvodní text, gramatika a závěrečný slovník. Pro cvičení je užito šedé podbarvení. Takto barevně odlišené části lekce nalezneme i v ostatních dílech učebnice *Basic Czech*.

TVRDÁ ADJEKTIVA (HARD ADJECTIVES)			MĚKKÁ ADJEKTIVA (SOFT ADJECTIVES)		
M	<b>Y</b>	dobrý den	<b>I</b>	moderní	pokoj
F	<b>A</b>	dobrá voda	<b>I</b>		lampa
N	<b>E</b>	dobré pivo	<b>I</b>		rádio

Ilustrace 14: užití různého odstínu barvy. (Adamovičová, Ivanovová 2006, s. 38)

Nejvíce zastoupenou skupinou prostředků signální gramatiky jsou opět **tiskové grafické prostředky**. V první řadě je to tučný tisk, který je užit především pro zvýraznění koncovek nebo částí důležitých k zapamatování. Tučný tisk je při zvýrazňování koncovek doplněn velkým písmem. Kurziva je užitá ve slovním doplnění gramatického pravidla. V některých případech je pro ještě větší zvýraznění jevu použit bílý nebo tmavě oranžový rastr či bílá barva písma.

FUTURE TENSE OF THE VERB "TO BE"					
(já)	budu	<b>-U</b>	(my)	budeme	<b>-EME</b>
(ty)	budeš	<b>-EŠ</b>	(vy)	budete	<b>-ETE</b>
(on)	bude	<b>-E</b>	(oni)	budou	<b>-OU</b>
(ona)			(oni)		
(ono) / to			(oni)		

Ilustrace 15: ukázka tiskových grafických prostředků. (Adamovičová, Ivanovová 2006, s. 113)

Další skupinou prostředků, objevující se v učebnici, jsou **abstraktní symboly**. Těchto symbolů není mnoho. Nejčastějším abstraktním symbolem je šipka → a znaménko plus +. Několikrát se vyskytuje symbol křížku ×, který upozorňuje především na významové rozdíly slov, např.: *brzo* × *pozdě* či *další* × *příští*. (Adamovičová, Ivanovová 2006, s. 85)

Kromě signálů vizuálního charakteru nalezneme v učebnici i signály verbálního charakteru. V učebnici jsou klasické příklady **signálních slov**, jako např.: adverbia (*Kdy?*, *Kde?*), interogativa (*Kdo?*, *Co?*, *Či?*) nebo také numeralia (*Kolikátého?*).

Zajímavé je užití adverbii jako signálních slov ve vztahu ke slovesným časům. Pro préteritum jsou zvolena adverbia *předevčirem* a *včera*, pro prézens adverbium *dnes* a pro futurum pak adverbia *zítra* a *pozítrí*. Každý čas je zvýrazněn oranžovým rastroem rozdílného odstínu.

PREDEVČIREM	VČERA	BYL	BYLA	BYLO	DNES	JE	ZÍTRA	POZÍTRÍ	BUDE
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
the day before yesterday	yesterday	was			today	is	tomorrow	the day after tomorrow	will be

Ilustrace 16: příklad signálních slov v kombinaci s barevným rastroem. (Adamovičová, Ivanovová 2006, s. 84)

### 1.5.3 Prezentace aspektu

Prezentaci aspektu se věnuje až druhý díl učebnice v deváté lekci. Ačkoliv již v první díle se mluvčí seznamuje s českým slovesným systémem, nikde není uvedena ani zmínka o kategorii vidu. Učebnice se snaží oprostít se od slovně vyjádřených pravidel, takže gramatika je prezentována většinou formou barevných tabulek a barevných rastrů. Není tomu jinak ani v případě aspektu. Ani v druhém či třetím díle se nesetkáváme se slovním vysvětlením této kategorie. Mluvčí se nejdříve seznamuje formou barevné tabulky s rozdílem mezi imperfektivním a perfektivním tvarem slovesa, přičemž tento rozdíl je vykládán tak, že perfektiva představují jednorázovost a výsledek a netvoří přítomný tvar slovesa. Imperfektiva pak vyjadřují opakovanost a proces a tvoří jak préteritum, tak prézens i futurum. Pouze v této analyzované učebnici se setkáváme s bližším popisem kategorie času. U imperfektiv je například futurum blíže specifikováno jako „plánovaná“ budoucnost na rozdíl od perfektiv, u kterého je uvedeno futurum jako budoucnost „jistá“. V přiloženém obrázku je ukázka prezentace aspektu formou tabulky.

Imperfective verbs		Perfective verbs	
A PROCESS		THE RESULT	
"real" present	PIŠU	NO PRESENT!!!	
multiple actions		single action	
"planned" future	BUDU PSÁT	"sure" future	NAPIŠU
"long-lasting" past	PSAL JSEM	"done" past	NAPSAL JSEM

Ilustrace 17: výklad aspektu. (Adamovičová, Ivanovová 2007, s. 84)

Dále se setkáváme s tabulkou vysvětlující možnosti tvoření sloves vidu dokonavého a nedokonavého. Tabulka je rozdělena do tří bodů: za a) perfektiva jsou utvořena od imperfektiv pomocí sufixu např.: *píšu – napíšu*, za b) tvar imperfektiva je podobný tvaru perfektiva např.: *kupuju – koupím*, za c) imperfektivum je tvořeno od tvaru perfektiva pomocí prefixu v tom případě, že se jedná o slovesa pohybu.

Další část se věnuje jako obvykle slovesům pohybu a sémantice prefixů. V této části je zajímavosti, že jsou zde záměrně užitá signální slova, která mají naznačovat rozdílnost užití imperfektiva perfektiva. Bohužel není dále uvedeno, zda tato slova mají platnost jen pro slovesa pohybu nebo i pro slovesa ostatní.

V poslední části tabulky je znázorněn rozdíl mezi slovesem *přijít* a *přicházet*. Tato část tabulky není příliš srozumitelná, ale zřejmě jde o vysvětlení toho, že ačkoliv je tvar *přicházet* a *přijít* tvořen od slovesa nedokonavého stejným prefixem, tak ze slovesa *jít* se stane perfektivum, které v podstatě vyjadřuje přítomným tvarem futurum, a sloveso *přicházet* zůstane imperfektivní, jež má přítomný tvar pro přítomnost.

Kdy? – Teď, večer, zítra, včera...			Kdy? – Často, vždy... + Jak často/dlouho?		
imperfective			imperfective		
JÍT			CHODIT		
present	future	past	present	future	past
jdou	půjdou	šel/šla jsem	chodím	budu chodit	chodil/a jsem
jdeš	půjdeš	šel/šla jsi	chodíš	budeš chodit	chodil/a jsi
jde	půjde	šel/šla	chodí	bude chodit	chodil/a
base for perfective			base for imperfective		
PŘI- + JÍT			PŘI- + -CHÁZET		
	přijdu	přišel/šla jsem	přicházím	budu přicházet	přicházel/a jsem
	přijdeš	přišel/šla jsi	přicházíš	budeš přicházet	přicházel/a jsi
	přijde	přišel/šla	přichází	bude přicházet	přicházel/a

Ilustrace 18: užití signálních slov u prezentace aspektu. (Adamovičová, Ivanovová 2007, s. 95)

Stejně jako v předchozích výkladech gramatiky i u prezentace aspektu nacházíme minimum slovního vyjádření, takže naopak můžeme nalézt prostředky signální gramatiky. Uplatňují se zde především tiskové grafické prostředky, jako je tučný tisk či velké písmo a barevný rastr. Dalšími prostředky jsou pak abstraktní symboly.

#### 1.5.4 Závěr

Řada učebnic *Basic Czech* se maximálně snaží oprostít od slovně vyjádřeného pravidla, tudíž využívá poměrně často prostředků signální gramatiky. Velký důraz je kladen na barvy a barevné rastry. Nejvyužívanějšími prostředky signální gramatiky jsou tiskové grafické prostředky a abstraktní symboly. V prvním díle učebnice se nevyskytují žádné vizuální metafory. V některých případech lze nalézt využití signálních slov. Jako v jediné námi analyzované učebnici jsou signální slova užita záměrně i ve výkladové části o aspektu. Podle našeho názoru jsou prostředky signální gramatiky užity v první díle učebnice *Basic Czech* (Adamičová, Ivanovová 2006, s. 85) vhodně a systematicky.

## 1.6 Tschechisch im Alltag

Učebnice *Tschechisch im Alltag* (Brčáková, Berglová 2004) je podle autorek určena pro německy mluvící cizince, kteří se chtějí naučit mluvit a rozumět česky. Po zvládnutí učebnice by měl mluvčí aktivně ovládat více než 1800 slov, ovšem opět zde nikde nenalzáme zmínku o tom, jaké úrovni podle Rámce (2002) mluvčí dosáhne. Učebnice zohledňuje německo-české jazykové interference, věnuje se frekventované slovní zásobě a nacvičuje je v živých větných modelech. Je určena jak pro výuku pod vedením učitele, tak pro samouky. Součástí učebnice je CD s nahrávkami vybraných textů a cvičení.

Učebnice obsahuje osmnáct tematicky zaměřených lekcí na běžné komunikativní situace jako např.: lekce devět *Wetter – Počasí* nebo lekce dvanáct *Im Restaurant – V restauraci*. Úvod přináší přehled foneticko-fonologického a grafického systému českého jazyka. V závěru knihy je část obsahující praktické rady pro cizince žijící v Česku, které jsou uvedeny v češtině i němčině, a mluvčí se zde setkává s různými dotazníky, formuláři nebo také s jízdenkami a s krátkou charakteristikou žádosti o trvalý pobyt. Na konci této části je také česko-německý slovník s důležitými pojmy. Pak následují přehledné gramatické tabulky, seznam sloves

s odlišnou rekcí a reflexivitou, přehled frekventovaných modálních sloves a krátké poučení o obecné češtině. Jako většina učebnic je i tato zakončena klíčem k neaudioorálním cvičením a souhrnným slovníkem. Zprostředkovacím jazykem učebnice je němčina. V němčině je vysvětlena veškerá gramatika i pokyny ve cvičeních. Ve výkladu gramatiky je užita mezinárodní terminologie, avšak převážně v německém jazyce, např.: *der Nominativ Singular, belebte Maskulina*.

### 1.6.1 Struktura lekce

Lekce mají jednotnou strukturu. V úvodu lekce je vždy výchozí text týkající se hlavního tématu. Tento text je vždy na jedné straně česky, na druhé straně v německém překladu. Pod textem se nachází slovní zásoba a vysvětlivky obsahující informace o složitějších obrazech a větných konstrukcích, které jsou místy vysvětlovány s ohledem na rozdíl mezi češtinou a němčinou. Poté následuje prezentace gramatiky a cvičení vztahující se nejen k mluvnici a slovní zásobě dané lekce, ale umožňuje procvičování již získaných znalostí. Gramatické jevy jsou nejčastěji řazeny do přehledných barevných tabulek, pod kterými se k probíraným mluvnickým jevům nachází poznámky, jako například v lekci jedna, kde je výklad o osobních zájmenech a o tvarech slovesa být, v poznámce je pak vysvětleno tvoření záporu a rozdíl mezi vykáním a tykáním. V některých lekcích na konci můžeme nalézt české písně, např. v lekci páté je to píseň *Bejvávalo, bejvávalo* nebo v lekci čtrnácté *Červený šátečku*.

### 1.6.2 Prostředky signální gramatiky

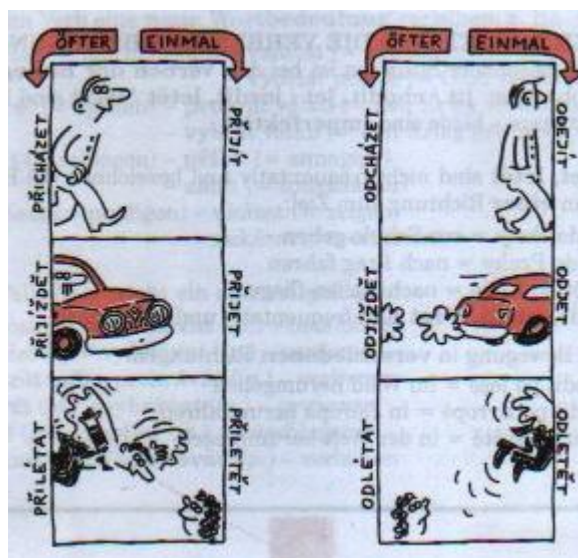
V učebnici *Tschechisch im Alltag* (Brčáková, Berglová 2004) nalezneme velmi málo prostředků signální gramatiky. Nejčastějšími prostředky jsou opět **tiskové grafické prostředky**. Tučné písmo je užito pro zvýraznění sufixů substantiv (*žen-a - žen-u*) a verba finita (*prac-**uji**/prac-**uju***), verbálních prefixů (**přijít**, **odejít**) či pro označení tvorby číslovek základních (*jed**áct**, dvacet, padesát*) atd. Tabulky jsou podbarveny červeně a šedě. Červený sloupec upozorňuje na nový gramatický jev, v šedém sloupci je německý překlad. Červený rastr je použit také pro některé příklady nebo zvýraznění jevů v gramatickém textu.

Gruppe I			
dělat			
dělám	(ich mache)	děláme	(wir machen)
děláš	(du machst)	děláte	(ihr macht, Sie machen)
dělá	(er, sie, es macht)	dělají	(sie machen)

Ilustrace 19: tabulka, červené a černé podbarvení. (Tschechisch im Alltag 2004, s. 56)

**Abstraktní symboly** se objevují pouze dva, a to + a >. Oba symboly jsou v učebnici jen v omezené míře. Druhý z těchto symbolů se užívá pouze pro znázornění změny hlásky ve slově, např.: *cký > čtí: německý – němečtí*, *ch > š: Čech – Češi*. (Tschechisch im Alltag 2004, s. 94)

Zajímavé je doplnění slovního pravidla u aspektu sloves pohybu, které řadíme mezi **vizuální metafory**, ačkoliv je toto vizuální znázornění – podle našeho názoru – podpořeno sémantizací.



Ilustrace 20: vizuální metafora - aspekt sloves pohybu. (Tschechisch im Alltag 2004, s. 132)

### 1.6.3 Prezentace aspektu

V této učebnici je aspektu oproti ostatním publikacím věnován poměrně značný prostor. Kromě vysvětlení základního rozdílu mezi perfekтивem a imperfektivem, které je stejné jako v předchozích učebnicích, zde nalezneme podrobnější popis tohoto

problému. Pro přiblížení rozdílu mezi imperfektivem a perfektivem se setkáváme s užitím verbálních signálů ve formě otázek *wie lange?*<sup>17</sup>, *wie oft?*<sup>18</sup>, *ständig?*<sup>19</sup>, které mají signalizovat děj nedokonavý. Při dalším výkladu aspektu není užito žádných signálních slov, problematika je doplněna o výše zmiňovanou vizuální metaforu. Potenciální signální slova nejsou při prezentaci užita.

#### 1.6.4 Závěr

Učebnice *Tschechisch im Alltag* (Brčáková, Berglová 2004) je podle našeho mínění přetížena textem. Kromě barevných tabulek a tučného tisku neobsahuje vesměs skoro žádné prostředky signální gramatiky. Nicméně užití prostředky jsou zvoleny vhodně, nejsou překombinovány a v jednotlivých lekcích velmi systematicky aplikovány. V prezentaci aspektu se kromě vizuální metafory a tučného písma neobjevuje žádný jiný prostředek.

### 1.7 Czech for English Speakers

Učebnici *Czech for English Speakers* (Hejtmánková, 2010) jsme vybrali proto, že je jako jedna z mála dostupných učebnic přesně vymezena podle Evropského referenční rámce (2002). Učebnice je určena pro anglicky hovořící mluvčí, kteří po zvládnutí celé učebnice dosáhnou úrovně A1. Zprostředkujícím jazykem v gramatických částech je angličtina. Názvy kapitol a pokyny ke cvičením jsou uváděny dvojjazyčně. Učebnice je určena pro začátečníky pod vedením učitele a zaměřuje se na rozvíjení řečových dovedností v každodenních situacích. Cílem učebnice je podle autorky pomoci studentům k tomu, aby získali základní jazykové kompetence v běžných situacích na dané úrovni. Učební materiál je obohacen CD s nahrávkami.

Učebnici tvoří šest lekcí. První lekce se věnuje české abecedě a výslovnosti, dalších pět lekcí je tematicky zaměřeno na běžné komunikační situace, jako např. orientace ve městě, či nakupování. Každá lekce je zakončena přehledem slovní zásoby a testem. Na konci učebnice je klíč ke cvičením, česko-anglický slovníček a tabelární přehled gramatiky.

---

<sup>17</sup> Jak dlouho? (překl. P. S.)

<sup>18</sup> Jak často? (překl. P. S.)

<sup>19</sup> Stále? (přek. P. S.)



### 1.7.1 Struktura lekce

Úvodní strana každé lekce seznamuje studenta s její náplní a obsahuje obrázek vztahující se k tématu. Lekce vždy začíná textem a pokračuje cvičeními. Jednotlivá cvičení se plynule prolínají s výkladem gramatiky. Pokud se zaměříme na prezentaci gramatiky, tak již v úvodu učebnice autorka uvádí, že se snažila o omezení gramatického výkladu na minimum. Mluvnice není nijak viditelně oddělena od ostatních částí a její prezentace je většinou formou tabulek, pod kterými jsou uvedeny doplňující informace a příklady.

### 1.7.2 Prostředky signální gramatiky

Protože tato učebnice je určena pro kurzy úrovně A1 a obsahuje minimum gramatiky, vyskytuje se zde jen malé množství prostředků signální gramatiky. V učebnici jsou prostředky tiskové grafické a abstraktní symboly, vůbec nejsou zastoupeny vizuální metafory. V malé míře se objevují signální slova.

K **tiskovým grafickým symbolům** v této učebnici patří šedý rastr v kombinaci s tabulkou, tučný tisk, kurziva a červená barva písma. Červená barva a tučný tisk slouží k zvýrazňování důležitých informací. Tučný tisk se v objevuje v kombinaci s podtržením jako například u prezentace konjugace sloves, kde jsou pravidelná slovesa rozdělena do čtyř skupin podle koncovek třetí osoby singuláru. Za názorný příklad jsem zvolili první skupinu sloves, pro kterou platí, že slovesa končící v třetí osobě singuláru na *-á* mají za vzor sloveso *dělat*, a tudíž je tato skupina označena jako *-A model*. V příkladu konjugace je tučně zvýrazněna koncovka a kmenotvorná přípona je navíc podtržena tučně (*děl<sup>á</sup>š*). (Hejtmánková 2010, s. 126)

-A model	dělat	dělám
		děláš
		dělá
		děláme
		děláte
		dělají

Other verbs of the given model: snídat, obědvat, dívat se, vstávat, odpočívát

- The verbs of -A model have -a before the infinitive -t, however, in conjugation -á- is used, excluding third person in singular dělají.

*Ilustrace 21: příklad užití tiskových grafických prostředků.  
(Hejtmánková 2010, s. 126)*

Červená barva je nejčastěji užitá pro prezentaci pádových koncovek. Kurzivou jsou uváděny především příklady nejen v tabulkách, ale i v doplňujících informacích pod tabulkami.

**Abstraktní symboly** jsou užitá u graficky vyjádřeného gramatického pravidla, kterému předchází slovně vyjádřené pravidlo. Těmito symboly jsou grafické značky =, ≠ a →. Použití těchto značek je u prezentace rozdílnosti koncovek v nominativu a akuzativu substantiv a adjektiv, viz ukázka.

<b>The accusative case</b>	
<b>Male inanimate</b>	
1 <sup>st</sup> case:	čaj, sýr, dort, grog, salát, džus
4 <sup>th</sup> case:	čaj, sýr, dort, grog, salát, džus
• Nouns in MIn do not change in the accusative.	1 <sup>st</sup> case = 4 <sup>th</sup> case Prosím <b>grog, banán, džus</b> , etc.
<b>Female</b>	
1 <sup>st</sup> case:	káva, minerálka, zmrzlina, limonáda, polévka, čokoláda, voda, majonéza
4 <sup>th</sup> case:	kávu, minerálku, zmrzlinu, limonádu, polévku, čokoládu, vodu, majonézu
• Nouns in F change in the accusative:	1 <sup>st</sup> case ≠ 4 <sup>th</sup> case -a → -u Prosím kávu, <b>minerálku, zmrzlinu</b> , etc.
<b>Neuter</b>	
1 <sup>st</sup> case:	pivo, víno, mléko
4 <sup>th</sup> case:	pivo, víno, mléko
• Nouns in N do not change in the accusative:	1 <sup>st</sup> case = 4 <sup>th</sup> case Prosím <b>pivo, víno, mléko</b> , etc.

*Ilustrace 22: ukázka abstrakt. symbolů v kombinaci s červenou barvou. (Hejtmánková 2010, s. 66)*

Grafická značka šipky je v celé učebnici užitá jako signál změny, např. v akuzativu singuláru u feminin se mění koncovka -a v -u ( $a \rightarrow u$ ), v genitivu singuláru se u substantiva koncovka a mění na -y ( $a \rightarrow y$ ) atd. (Hejtmánková 2010)

Se **signálními slovy** se setkáváme u prezentace demonstrativ, která je zařazena téměř až na konci učebnice. Tato problematika je většinou uváděna v prvních lekcích u výkladu rodu a jako signální slova pro rozeznání rodu substantiv jsou užitá právě tato demonstrativa. Zde je zajímavostí, že za signální slova můžeme v podstatě považovat samotná substantiva, protože student se již s problematikou rodu setkal a ví, že rod u substantiv se určuje na základě koncovky, a tudíž pro tvar demonstrativa se užívá signálního slova ve formě substantiva.

Ukazovací zájmena		Demonstrative pronouns/adjectives	
M	F	N	
ten	ta	to	the
tento	tato	toto	this
tamtén	tamtá	tamtó	that
ten profesor	ta profesorka	to pivo	

**Note**

- Unlike English, Czech does not have articles, that is why the use of demonstrative pronouns is more common, especially *ten, ta, to*.
- The endings of pronouns of Feminine and Neuter correspond to the endings of nouns.

*Ilustrace 23: užití signálních slov. (Hejtmánková 2010, s. 134)*

### 1.7.3 Presentace aspektu

V této učebnici se s prezentací vidu nesetkáváme. Pouze u obecných informacích o konjugaci českých sloves je zmínka o tom, že se v češtině vyskytuje ještě jiná slovesná kategorie než v angličtině, a to aspekt. Aspekt není nijak blíže vysvětlen.

### 1.7.4 Závěr

Učebnice *Czech for English* (Hejtmánková, 2010) je určena pro studenty, kteří chtějí získat znalost češtiny na úrovni A1 podle Evropského referenčního rámce (2002). Výklad gramatiky je omezen na minimum a to se promítá jak do roviny slovně vyjádřeného pravidla, tak do použití prostředků signální gramatiky. Gramatika je prezentována prostřednictvím tabulek, které jsou doplněny stručným slovně vyjádřeným pravidlem. V učebnici se nacházejí tiskové grafické prostředky a abstraktní symboly. U výkladu o tvarech demonstrativ lze za signální slova považovat použitá substantiva. V učebnici nejsou vůbec zastoupeny vizuální metafory a aspekt je zmíněn je v obecném popisu u konjugace sloves. V jednotlivých výkladových částech jsou prostředky signální gramatiky užity systematicky.

## 1.8 Tschechisch Schritt für Schritt

Učebnice *Tschechisch Schritt für Schritt* (Holá 2006) je německou mutací učebnice *Czech Step by Step*. Je určena pro začátečníky a mírně pokročilé studenty. Učebnice seznamuje studenty se základy českého jazyka na bázi němčiny a je určena

jak pro kolektivní, tak pro individuální výuku. Učebnice zaručuje z hlediska Rámce (2002) dosažení úrovně B1. Holá (2006) uvádí, že „*Tschechisch Schritt für Schritt* vznikla jako učebnice pro studenty, jejichž cílem není teoretické bádání o jazyce, ale schopnost co nejdříve mluvit a rozumět.“ Součástí učebnice je cvičebnice, CD, brožurka Česká gramatika v kostce a internetová podpora pro učitele.

Učebnici tvoří dvacet kapitol, jež představují nejdůležitější gramatiku, běžné konverzační fráze a základní slovní zásobu. Jednotlivým kapitolám nepředchází úvod. Před první lekcí je část, kde jsou zodpovězeny nejčastější kladné otázky, jako např.: „*Je čeština opravdu tak těžká, jak jsem slyšel?*“. Kapitoly se věnují základním tématům jako je rodina v lekcí druhé nebo cestování v lekcí desáté. V závěrečné části učebnici je tzv. gramatická část, kde lze nalézt podrobněji vysvětlenou mluvnici nebo také exkurzi do dějin českého jazyka. Zcela na konci knihy je pak klíč ke cvičením, textová příloha k nahrávkám a česko-německý slovník. Z hlediska prezentace gramatiky obecně je v učebnici věnována větší pozornost slovesům a předložkám. Zvládnutí koncovek deklinace není prioritní.

### 1.8.1 Struktura lekce

Každá lekce má úvodní stránku, na které nalezneme téma lekce, její náplň a barevné vyobrazení tématu. Složení lekce je rozmanité. Lekce začíná většinou krátkým textem v češtině i němčině, poté následuje výklad gramatiky a gramatická cvičení, poslechová a lexikální cvičení. Mluvnice je v jedné lekcí většinou rozparcelována do několika částí a k této každé části jsou připojena různá cvičení. Výklad mluvnice je vždy spojen s určitým tématem. V každé lekcí je snaha o nácvik všech čtyřech jazykových dovedností a na jejím konci je slovníček.

### 1.8.2 Prostředky signální gramatiky

Učebnice *Tschechisch Schritt für Schritt* (Holá 2006) se od ostatních analyzovaných učebnic liší především tím, že zajímavým způsobem využívá **tiskových grafických prostředků** ve formě barevného tisku, a to konkrétně tři různých barev jako signálu pro kategorii rodu. Červená barva je určena pro ženský rod, zelená barva pro střední rod, modrá barva pro mužský rod. Modrá barva je aplikována navíc ve dvou odstínech z důvodu rozlišení mužského rodu životného a neživotného. Světle modrá

upozorňuje žáka na rod mužský životný, tmavě modrá na rod mužský neživotný. Toto barevné rozlišení se netýká jen rozlišení rodu u substantiv, ale také u personálních a posesivních pronomín, kde je označena celá lexikální jednotka jak v nominativu, tak v jakémkoliv jiném pádě. Dále se toto zvýraznění nachází u koncovek adjektiv a u koncovek příčestí činného.

<b>4. Akkusativ</b>	<i>Wen oder was? Wohin?</i>	dobr <b>o</b> kvalitn <b>o</b>	student <b>o</b>	muž <b>o</b> , soudce, koleg <b>o</b>
Koho? Co?	Mám kamaráda. Piju kávu.	dobr <b>y</b> kvalitn <b>i</b>	banán <b>o</b>	čaj
	mezi, na, nad, o, pod, po, pro,	dobr <b>ou</b> kvalitn <b>i</b>	káv <b>u</b>	židli, kancelář, místnost
	před, přes, skrz, za	dobr <b>é</b> kvalitn <b>i</b>	aut <b>o</b>	nádraž <b>í</b> , moř <b>í</b> , kuf <b>l</b>

Ilustrace 24: barevné rozlišení koncovek u adjektiv akuzativu (Holá 2006, s. 55)

<b>3. Pronomen</b>				
a) das Demonstrativpronomen <i>ten (der, dieser) und tenhle (dieser, dieser hier)</i>				
	ten tenhle	ten tenhle	ta tahle	to tohle
b) Possessivpronomen				
já	můj	můj	moje / má	moje / mé
ty	tvůj	tvůj	tvoje / tvá	tvoje / tvé
my	náš	náš	naše	naše
vy	váš	váš	vaše	vaše
on/ ono				jeho
ona				její
oni				jejich

Ilustrace 25: ukázka barevného rozlišení. (Holá 2006, s. 25)

Tento barevný tisk se prolíná celou učebnicí a objevuje se především v části, kde se prezentuje nová slovní zásoba. Barevné zvýraznění se u jednoho stejného slova nevyskytuje opakovaně, ale pouze jednou, aby se zamezilo tomu, že se žák začne na toto zvýraznění spoléhat a nenaučí se kategorii rodu rozeznávat sám. S přibýváním náročnosti učiva v učebnici se tento barevný tisk vyskytuje převážně jen u substantiv, která obsahují méně frekventovanou koncovku, a tudíž je pro žáka složitější substantivum přiřadit ke správnému rodu. Takovýmto případem je například slovo „lod“ končící na konsonant. Konsonant je typickou koncovkou pro rod mužský, a proto se může stát, že je toto slovo mylně řazeno k rodu mužskému.

K dalším grafickým tiskovým prostředkům, vyskytujícím se v této učebnici, patří tučný tisk a šedé rastry. Oba tyto prostředky mají za úkol zviditelnit daný jev a upoutat žákovu pozornost. Šedý rastr jednak plní funkci tabulky, ve které jsou

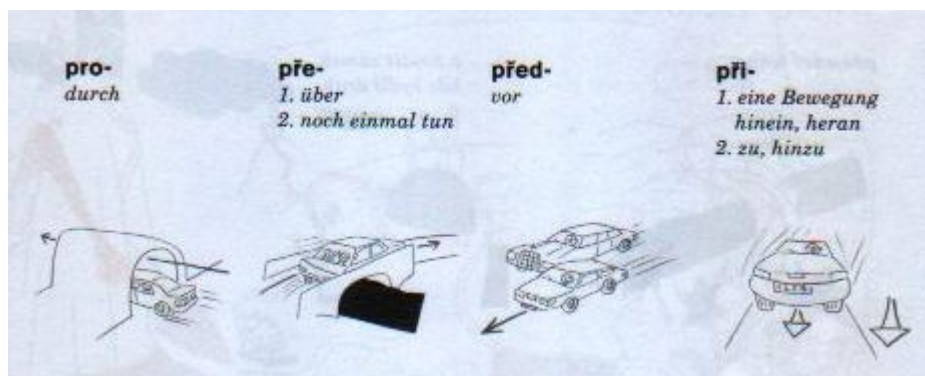
prezentovány nové gramatické jevy, a jednak se v těchto rastroch objevují výjimky. Barevný rastr bývá doplněn o slovně vyjádřené pravidlo v německém jazyce. Toto pravidlo je psáno kurzivou, již mimo jiné počítáme také k tiskovým grafickým prostředkům.

Ve velmi malé míře se v učebnici setkáváme s **abstraktními symboly**, a to především s + a =. Plus zde funguje jako symbol pro spojování a rovnítko jako symbol pro výsledek.

ně-	+	Fragepronomen kdo* co* kdy kde jak jaký* či*	=	unbestimmte Pronomen (irgend-) někdo* něco* někdy někde nějak nějaký* něčí*	Negativpronomen (niemand-) nikdo* NIC* nikdy nikde nijak ZÁDNÝ* ničí*
-----	---	---	---	--	--

*Ilustrace 26: abstraktní symboly v kombinaci s tučným tiskem a šedým. rastrem (Holá 2006, s. 79)*

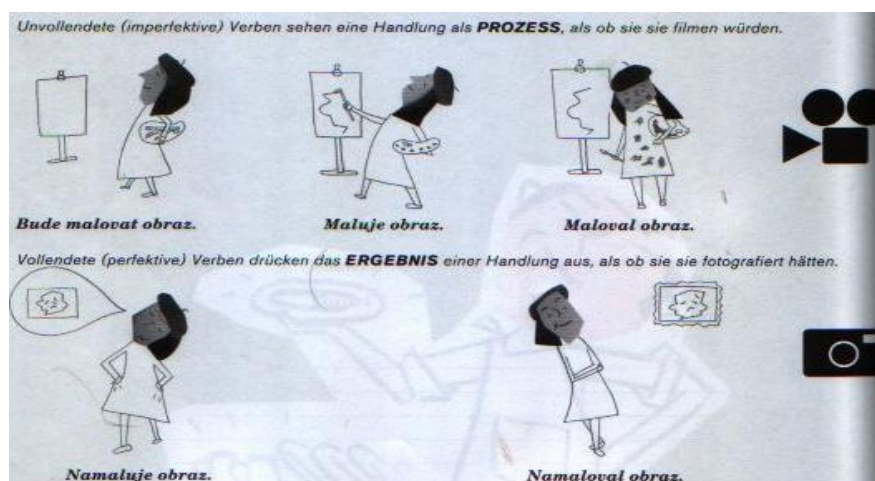
V učebnici jsou zastoupeny také **vizuální metafory**. První z nich napomáhá k porozumění problematice krátkých nepřizvučných slov, které obsazují vždy druhou pozici ve větě. V tomto příkladu se jedná především o pomocné sloveso být. Tato vizuální metafora zobrazuje muže stojící v řadě, přičemž každý muž zastupuje jedno krátké slovo. Za druhou vizuální metaforu považujeme tzv. automobilistické metafory, které napomáhají ke znázornění a zprostředkování sémantiky českých předpon, aniž by bylo nutné užití překladu. Tento typ metafory je podle našeho názoru podpořen o prvek sémantizace.



*Ilustrace 27: vizuální metafora znázorňující sémantiku českých předpon. (Holá 2006, s. 137)*

### 1.8.3 Presentace aspektu

S prezentací aspektu se setkáváme v lekcí dvanácté. Oproti ostatním učebnicím je kategorii aspektu věnována celá jedna kapitola. Kapitola je pomyslně rozdělena na dvě části. V první části je vysvětlena podstata aspektu a jsou zde zařazena cvičení na rozeznávání vidových dvojic. Autorky nejdříve vysvětlují kategorii aspektu obecně a poté se věnují významovému rozdílu obou vidů. K prezentaci podstaty aspektu využily autorky nejen slovního vyjádření, které je v němčině, ale také obrázků. Autorky podle našeho názoru velice vhodně zvolily formu prezentace rozdílu, kdy imperfektiva představují děj jako proces, který ho jakoby filmuje, zatímco perfektivní slovesa vyjadřují výsledek děje, který je jakoby fotografován. Slovní vyjádření je doplněno o příklad, jenž je ještě navíc ilustrován.

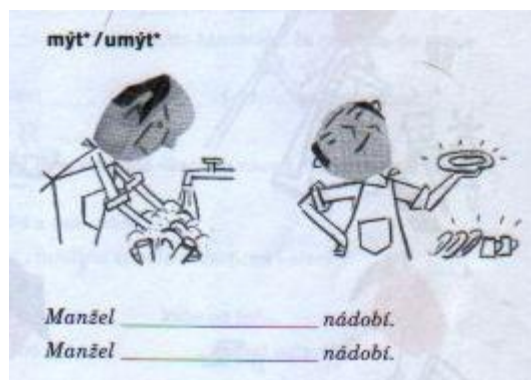


Ilustrace 28: prezentace aspektu. (Holá 2006, s. 124)

V druhé části se mluvčí dozvídá, jak se tvoří budoucí čas u slovesa vidu dokonavého a jak u sloves vidu nedokonavého. Je zde vysvětlen rozdíl kategorie času – imperfektivum tvoří všechny tři časy, perfektivum pouze dva, přičemž tvarem přítomným se vyjadřuje čas budoucí.

Pokud se zaměříme na prostředky signální gramatiky, tak v prezentaci aspektu jich najdeme velmi málo. Jedná se pouze o prostředky tiskové grafické. Výkladový text je psán kurzivou a důležité informace v textu jsou zvýrazněny verzálkami a tučným tiskem. Pro poznámky k textu je využit šedý rastr. Vůbec nejsou při výkladu zohledněna signální slova. Ačkoliv se naše práce nevěnuje hodnocení cvičení, rádi bychom v této souvislosti upozornili na vhodně zvolené cvičení, ve kterém se nacvičují vidové dvojice.

Podstatou cvičení je správné doplnění slovesa v minulém čase do předem utvořených vět. Vždy je zvoleno sloveso v obou vidových variantách, přičemž předpřípravné věty jsou navíc doplněny obrázky. Žák si tak může lépe uvědomit rozdíl mezi videm dokonavým a nedokonavým.



*Ilustrace 29: ukázka nácviku rozlišení perfektního a imperfektivního slovesa. (Holá 2006, s. 125)*

#### 1.8.4 Závěr

V učebnici *Schritt für Schritt* (Holá 2006) jsou nejvíce zastoupeny prostředky tiskové grafické, mezi kterými má výsadní postavení barevný tisk. Tento typ tiskového grafického prostředku je ojedinělým příkladem takto využitého signálu. V malé míře jsou aplikovány abstraktní symboly a ve dvou případech se vyskytuje vizuální metafora. Prostředky signální gramatiky se objevují nejčastěji v kombinaci a poměr mezi vizuálním znázorněním a slovním vyjádřením pravidla je podle našeho názoru přiměřené.

Aspekt je prezentován v jedné kapitole najednou, která je rozdělena do dvou částí. První část tuto kategorii popisuje a vysvětluje, druhá část je věnována rozdílnosti slovesných tvarů imperfektivních a perfektních v rovině kategorie času. V prezentaci aspektu je aplikováno málo prostředků signální gramatiky, nejčastěji to jsou prostředky tiskové grafické. Vůbec se zde nesetkáváme s verbálními signály.

Koncepce učebnice je založena na induktivním způsobu výuky, který je podpořen kombinací prostředků signální gramatiky a různými ilustracemi. Učební materiál není přetížen textem, i když v celkové koncepci slovní vyjádření gramatických pravidel převažuje nad užitím prostředků signální gramatiky.



## 1.9 Čeština pro cizince

Učebnice *Čeština pro cizince* (Kestřáková, Kopicová, Šnaidaufová 2010) je pro naši analýzu výjimečná tím, že je to jediná učebnice, která je určena pro kurz, po jehož absolvování mají studenti získat znalost češtiny na úrovni B1, a také tím, že se autorky snažily o univerzálnost, tzn. učebnice není vytvořena pro skupinu mluvčích jedné národnosti, ale je sestavena tak, aby si učitel mohl vybrat určité části vhodné jen pro tu či onu národnost. Učební materiál lze využít v kurzech určených pro slovanské i neslovanské studenty či v heterogenních skupinách. V učebnici jsou aplikované vybrané prvky komunikativní metody a svým obsahem i výběrem některých typů cvičení (otázky typu multiple-choice, dichotomické otázky atd.) autorky reagují na dnešní způsob certifikovaného zkoušení. Zprostředkujícím jazykem je čeština, přičemž při výkladu mluvnice je užito jak mezinárodní, tak české odborné terminologie. Učební materiál je primárně určen pro výuku vedenou učitelem, je obohacen o cvičebnici a je k němu připojeno CD s nahrávkami.

Učebnici tvoří deset tematicky zaměřených lekcí. První a druhá lekce je částečně opakovací a oddíly sloužící k rozmluvení jsou vytvořeny cíleně pro úroveň A2. V učebnici není obsažen slovník ani v jednotlivých lekcích ani v závěru. Na konci knihy je pouze klíč ke cvičením.

### 1.9.1 Struktura lekce

Všechny lekce mají jednotnou strukturu a jsou rozděleny do devíti oddílů. První část tvoří minialogy, jejichž prostřednictvím se student seznámí s tématem lekce a konverzačními obraty, část dvě obsahuje cvičení rozvíjející slovní zásobu. V části třetí nazvané dialogy je text, který slouží k nácviku poslechu s porozuměním či čtení s porozuměním, ale je také jakýmsi mostem k výkladu gramatiky. Gramatická část obsahuje výklad nové gramatiky a gramatická cvičení. Po prezentaci gramatiky následují dvě části sloužící k nácviku čtení s porozuměním a k poslechu s porozuměním. V posledních třech částech se student seznámí s českými reáliemi, zopakuje si gramatiku nižší úrovně a procvičí si výslovnost.

### 1.9.2 Prostředky signální gramatiky

V učebnici se objevují pouze dvě skupiny prostředků signální gramatiky, a to

tiskové grafické prostředky a abstraktní symboly. Pro celou učebnici je typická modrá barva. Gramatika je prezentována především tabulkovým systémem. Pravidla shrnutá v tabulkách jsou doplněna o krátké slovní vyjádření.

K **tiskovým grafickým prostředkům** v této učebnici patří především tučný modrý tisk, který je užít pro zvýraznění koncovek u deklinace substantiv (*turista*, *turisty*) u tvorby tvarů adjektiv a adverbii při stupňování (*milejší*, *rychleji*), u konjugace sloves (*děláš*) a při tvorbě imperativu (*hrajte*). (Kestřánková, Kopicová, Šnidaufová 2010).

Obecně lze stanovit, že modrý tučný tisk má funkci upozornovací, tzn. že slouží k tomu, aby si žák daného probíraného jevu všiml a lépe si ho zapamatoval. Dalším z tiskových grafických prostředků je velké tučné písmo, které je nejčastěji použito pro znázornění změny hlásky v nově utvořeném tvaru slova. Jako příklad uvádíme stupňování adjektiv: *lehký* → *lehk-* (**K** > **Č**) + *i* → *lehčí*. (Kestřánková, Kopicová, Šnidaufová 2010, s. 258)

K **abstraktním symbolům** v této učebnici patří →, +, >, × a =. Tyto grafické značky jsou užity většinou v kombinaci a slouží především k zjednodušení slovně vyjádřeného pravidla.

### 1.9.3 Prezentace aspektu

S výkladem o vidu se setkáváme již v první lekci, kde je vysvětlen rozdíl mezi slovesy perfektivními a imperfektivními. Předpokládáme, že se jedná spíše o opakování učiva. Formální rozdíl je znázorněn pomocí tabulek. K prezentaci aspektu nejsou využity žádné výrazné prostředky signální gramatiky.

● Formální rozdíl perfektivních a imperfektivních sloves																	
a) přidání prefixu k imperfektivnímu slovesu	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">prefix + verbum</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>vy-</td> <td>(prát – vyprát)</td> </tr> <tr> <td>u-</td> <td>(dělat – udělat)</td> </tr> <tr> <td>na-</td> <td>(malovat – namalovat)</td> </tr> <tr> <td>za-</td> <td>(parkovat – zaparkovat)</td> </tr> <tr> <td>pře-</td> <td>(čist – přečist)</td> </tr> <tr> <td>po-</td> <td>(čekat – počkat)</td> </tr> <tr> <td>z(e)-</td> <td>(organizovat – zorganizovat)</td> </tr> </tbody> </table>	prefix + verbum		vy-	(prát – vyprát)	u-	(dělat – udělat)	na-	(malovat – namalovat)	za-	(parkovat – zaparkovat)	pře-	(čist – přečist)	po-	(čekat – počkat)	z(e)-	(organizovat – zorganizovat)
prefix + verbum																	
vy-	(prát – vyprát)																
u-	(dělat – udělat)																
na-	(malovat – namalovat)																
za-	(parkovat – zaparkovat)																
pře-	(čist – přečist)																
po-	(čekat – počkat)																
z(e)-	(organizovat – zorganizovat)																
b) nepravdivé vidy	brát – vzít																
c) jen imperfektivní slovesa	byt, vědět, muset, smět, moci, chtít, nenávidět, vyprávět, varovat, žít, stát, viset, vypadat, mít (vlastnit, mít rád, mít chuť, mít se dobře)...																
d) jen perfektivní slovesa	nastýdnout, nachladit se, onemocnět, uhodit, udeřit...																
e) perfektivní i imperfektivní slovesa	absolvovat, promovat, věnovat, obětovat, jmenovat, izolovat...																
<b>POZORI!</b>																	
začít/záčet přestat/přestávat	+ IMPERFEKTIVNÍ INFINITIV	Začíná psát. Začal zpívat. Přestala kouřit. Přestává sněžit.															

Ilustrace 30: prezentace formálního rozdílu perfekt. a imperf. sloves. (Kestřánková, Kopicová, Šnidaufová 2010, s. 20)

#### 1.9.4 Závěr

V učebnici *Čeština pro cizince* (Kestřánková, Šnidaufová, Kopicová) je v gramatických částech k prezentaci mluvnice užito kombinace slovně vyjádřeného pravidla s tabulkovým přehledem a prostředky signální gramatiky. Mezi prostředky signální gramatiky v této učebnici patří abstraktní symboly a tiskové grafické prostředky. Užití slovně vyjádřeného pravidla a prostředků signální gramatiky působí vyváženě. Autorky se snažily učebnici nepřetěžovat textem. Prostředků signální gramatiky se vyskytuje méně, ale jsou užity systematicky a promyšleně.

S aspektem se žák setkává již v prvních lekcích. Podstata aspektu je vysvětlena prostřednictvím slovně vyjádřeného pravidla a formální stránka je shrnuta do tabulek. V prezentaci aspektu nejsou kromě tiskových grafických prostředků využity žádné další prostředky signální gramatiky.

Celkově lze konstatovat, že je v učebnici využito málo prostředků signální gramatiky a objevují se především v kombinaci. Vůbec nejsou v této učebnici zastoupeny vizuální metafory, ani prostředky z roviny verbálních signálů.

## 2. Výsledek analýzy

Pro naši analýzu jsme měli k dispozici osm učebnic češtiny pro cizince. Každá učebnice využívá k prezentaci gramatiky prostředky signální gramatiky jiným způsobem.

Z naší analýzy vyplývá, že autoři učebnic češtiny pro cizince sice využívají prostředků signální gramatiky, ale jejich výběr je velmi omezen. V učebních materiálech pozorujeme u prezentace gramatiky tendenci ke snižování slovně vyjádřeného pravidla. V žádné učebnici jsme však nenalezli pouze aplikaci prostředků signální gramatiky bez použití slovně vyjádřeného pravidla. Ve všech učebnicích se objevuje kombinace slovně vyjádřeného pravidla a prvků signální gramatiky. Množství prostředků signální gramatiky a slovně vyjádřeného pravidla je v námi analyzovaných učebnicích vyvážené. Repertoár vybíraných prostředků signální gramatiky je však omezený.

Naše první stanovená hypotéze se tedy potvrdila. V učebnicích dochází k opakovanému užívání týchž prostředků, tudíž ve většině případů hodnotíme jejich aplikaci jako promyšlenou a systematickou.

Mezi nejčastěji nalezené prostředky signální gramatiky patří tiskové grafické prostředky – konkrétně pak tučný tisk, kurziva, verzálky a barevný rastr. Vyzdvihnout bychom chtěli jedinečné využití barevného tisku pro znázornění rodu v učebnici *Tschechisch Schritt für Schritt*. (Holá 2006)

Druhým nejčastějším prostředkem jsou abstraktní symboly. V učebnicích češtiny pro cizince nejsou aplikovány příklady abstraktních symbolů typické pro učebnice německého jazyka, které jsme uvedli v teoretické části. Absence těchto symbolů je z důvodu volného pořádku slov ve větě, vyjma příklonných slov, a možnosti formulování vět s nevyjádřeným podmíněním. Nacházejí se zde ale grafické značky, které můžeme k těmto symbolům přiřadit a které slouží k zjednodušení slovního pravidla. I u těchto prostředků dochází k opakování týchž grafických značek ( $\rightarrow$ ,  $+$ ,  $=$ ,  $>$ ) ve stejných situacích.

Vizuální metafory se vyskytují velmi málo. V námi analyzovaných učebnicích jsme našli jen čtyři případy vizuální metafory, z nichž jedním z nich je facilitátor, kterého považujeme za speciální formu této metafory. Vizuální metafory se v učebnicích češtiny neobjevují v pravém slova smyslu. Vždy je tento prostředek spojen se sémantizací. Obrázky, které jsme zařadili k vizuálním metaforám, stojí na pomezí

lexikálního a gramatického plánu., tudíž tyto metafory nezobrazují primárně jen gramatické pravidlo.

Kromě signálů vizuální povahy obsahují analyzované učebnice také prostředky povahy slovní. Signální slova jsou opět užívána ve stejných případech a stejným způsobem. Nejčastěji opakujícím se signálními slovy jsou demonstrativa *ten, ta, to* při prezentaci rodu substantiv.

Pokud se zaměříme na aplikaci signálních slov u výkladu aspektu, pak musíme konstatovat, že naše stanovená hypotéza se nepotvrdila. Při prezentaci aspektu se sice objevují slova či slovní spojení s potenciálem signálu, např.: *často, vždy, pravidelně, jak často? jak dlouho?*, ale většinou jsou tato slova užitá v příkladech a nejsou zohledněna v samotném výkladu o aspektu. Výjimku tvoří učebnice *Basic Czech II.* (Adamovičová, Ivanovová, Hrdlička) a učebnice *Tschechisch im Alltag* (Brčáková, Berglová 2009).

Podle našeho názoru je funkce a výskyt signálních slov při prezentaci aspektu v analyzovaných učebnicích zanedbatelná. Domníváme se, že absence některých prostředků signální gramatiky u prezentace aspektu v učebnicích češtiny pro neslovany je dána dvěma hlavními důvody.

V první řadě jde o samotnou problematiku prezentace aspektu. Slovesný vid je komplikovanou a rozsáhlou kategorií, která je složitá i pro mnohé rodilé mluvčí. Ve většině učebnic češtiny pro cizince je slovesný vid nevhodně nebo nedostatečně vysvětlen. (blíže Hrdlička 2009) Druhým důvodem je povaha této kategorie. Jedná se o kategorii lexikálně – gramatickou, a proto je nutné spolu s formální stránkou perfektivních a imperfektivních sloves zprostředkovat také lexikální význam, což je poměrně složité pro zpracování.

Pokud se u kategorie vidu zaměříme na užití prostředků povahy verbální, tedy signální slova, tak připouštíme určitou budoucnost v tomto způsobu prezentace, který však musí být ještě propracován, blíže prozkoumán a především otestován ve výuce. V této teorii (blíže Kořánová 2011) vidíme jeden hlavní nedostatek. V češtině pravděpodobně neexistuje lexikální jednotka, která by byla aplikovatelná jako jediný signál buď jen pro slovesa vidu dokonavého, nebo jen pro slovesa vidu nedokonavého.

Naši poslední hypotézu nelze objektivně potvrdit ani vyvrátit, protože v našem zvoleném vzorku učebnic není dostatek materiálu. Většina učebních materiálů není sestavena pro jednotlivé jazykové úrovně podle Rámce (2002), ale pro začátečníky a

mírně pokročilé.

Závěrem naší analýzy se pokusíme uvést některé možné důvody, proč autoři učebnic pro cizince využívají jen určitý výběr prostředků signální gramatiky.

Čeština patří k jazykům z velmi rozvinutou flexí, tudíž je poměrně náročná na tvoření tvarů pomocí afixů při skloňování a časování. Tato náročnost se celkově promítá do prezentace českého gramatického systému. Domníváme se, že autoři vycházejí z osvědčených způsobů zprostředkování mluvnice. Nejčastěji se tedy setkáváme s tabelárním přehledem v kombinaci s tučně zvýrazněnými koncovkami, který je jednoduchý jak pro zpracování, tak pro následné pochopení.

Dalším faktorem, který ovlivňuje způsob prezentace gramatického systému je cílová skupina. Stále je velmi malé spektrum učebnic pro konkrétní věkové kategorie. Většina učebních materiálů je určena pro dospívající a dospělé. Každému jedinci vyhovuje při učení se cizímu jazyku jiný způsob zprostředkování učiva. Autoři se tedy, podle našeho názoru, snaží využívat univerzálních prostředků. Neměli bychom také zapomenout na to, že některé způsoby vizuálního ztvárnění, např. pomocí vizuálních metafor, mohou být zavádějící a mohou ztěžovat pochopení gramatického pravidla.

Tvorbu učebnic zajisté také ovlivňují finanční možnosti. Opět se vrátíme k vizuálnímu ztvárnění, které považujeme za náročné i z hlediska finančního.

### 3. Pracovní listy

Z naší analýzy vyplynulo, že se sice prostředky signální gramatiky v učebnicích češtiny pro cizince objevují, ale jejich repertoár je omezený. Prezentace mluvnic češtiny pro cizince se vyznačuje tabelárním zpracováním, převažuje aplikace prostředků tiskových grafických a abstraktních symbolů. Velmi málo je využito prezentace gramatiky prostřednictvím vizuálních metafor. Pokud se někde vizuální metafora objevují, pak jsou často podpořeny sémantizací.

Cílem následující kapitoly je vytvoření tří pracovních listů, ve kterých se budeme snažit zpracovat vybraná gramatická pravidla pomocí vizuálních prvků signální gramatiky. Gramatická pravidla jsou vybrána na základě obsahu učiva v analyzovaných učebnicích. Kromě ztvárnění gramatického pravidla obsahují listy 1a a 3a části označené jako 1b a 3b, ve kterých jsou uvedena cvičení určená pro fixaci probíraného gramatického jevu.

Z důvodu obtížnosti slovní zásoby jsem jako cílovou skupinu zvolili dospělé mluvčí. Cvičení a slovní zásoba jsou částečně přebrána z analyzovaných učebnic. V některých případech je slovní zásoba ještě doplněna. Pracovní listy obsahují cíl a metodické pokyny k použití. Autorem textu a veškerých cvičení v pracovních listech je autor této diplomové práce. Z důvodu přehlednosti jsme v pracovních listech užili jiný typ formátování než v diplomové práci. Žádný z níže uvedených pracovních listů nebyl testován ve výuce češtiny pro cizince.

## Pracovní list 1a

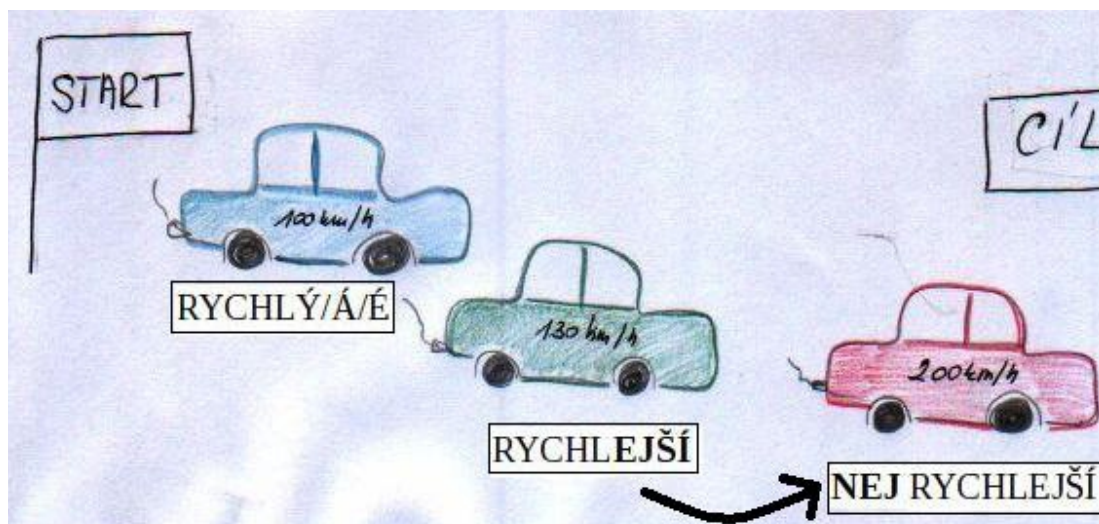
**Téma:** Stupňování pravidelných přídavných jmen

**Gramatické pravidlo:** „Většina přídavných jmen může při srovnávání vyjadřovat zvláštními tvary trojí stupeň. Druhý stupeň se tvoří u přídavných jmen příponami **-ejší, -ější, -ší, -í**. Třetí stupeň se tvoří z druhého stupně předponou **nej-**.“ (Havránek, Jedlička 2002, s. 82)

**Cíl:** student se pomocí vizuálně ztvárněného pravidla seznámí s tvořením komparativu a superlativu adjektiv a procvičí si jeho tvoření.

**Cílová skupina:** dospělí

**Doporučení:** pracovní list je určen pouze pro nácvik pravidelných tvarů přídavných jmen, např.: tlustý, hubený, krásný, krátký, mladý, známý, slabý, ošklivý, silný, příjemný, zdravý, slavný, důležitý atd.



Ilustrace 31: vizuálně zpracované pravidlo – stupňování příd. jmen.



## Pracovní list 1b

**Téma:** nácvik stupňování pravidelných tvarů přídavných jmen

**Metodický postup:** pro nácvik jsou vytvořena dvě cvičení.

První cvičení je určeno pro dvojice a jsou k němu připraveny lístečky k vytisknutí a vystřížení. Jeden druh lístečků obsahuje předponu *-nej* a přípony *-ejší*, *-ější*, *ší* *-í*. Na ostatních lístečkách je vždy základní tvar přídavného jména, např.: *tlustý*, *hubený*, *krásný* atd. Žák tvoří přiřazováním lístečků k základnímu tvaru přídavného jména komparativ nebo superlativ.

Druhé cvičení je určeno pro samostatnou práci. V tomto cvičení dochází k fixaci tvoření komparativu.

### 1. cvičení: Skládejte tvary komparativu nebo superlativu adjektiv.

1. varianta: tvoření komparativu

1. krok 

TLUSTÝ
--------

ŠÍ
----

2. krok 

TLUST	ŠÍ
-------	----

2. varianta: tvoření superlativu:

1. krok 

TLUST	ŠÍ
-------	----

2. krok 

NEJ	TLUST	ŠÍ
-----	-------	----

### 2. cvičení: Tvořte komparativ z podtržených slov.

- a) Praha je krásná než Paříž.
- b) Banán je sladký než citrón.
- c) Václav Havel je známý než Václav Klaus.
- d) Petra má krátké vlasy než Jana.
- e) Zelenina je zdravá než maso.
- d) Můj bratr je mladý než já.
- e) Zdraví je důležité než peníze.

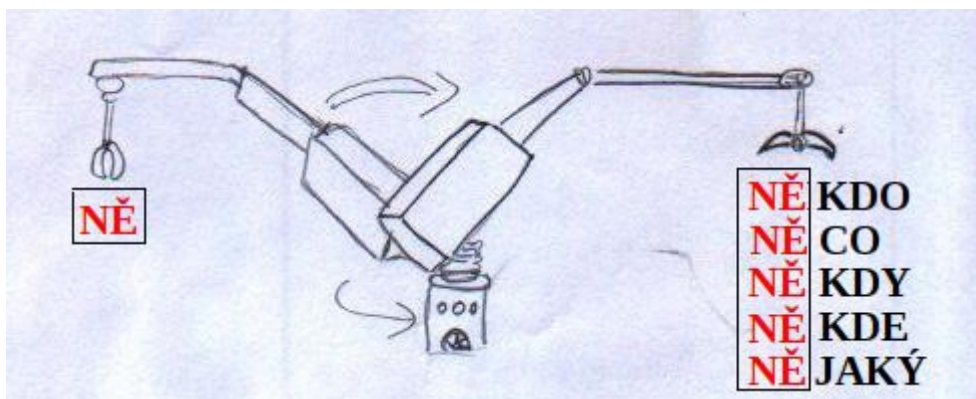
## Pracovní list 2

**Téma:** tvoření neurčitých zájmen

**Gramatické pravidlo:** „Zájmena neurčitá jsou ta, kterými blíže nenaznačujeme, o kom nebo o čem je řeč, nebo to naznačujeme jen obecně. Jsou složena se zájmen tázacích a z různých předpon. (ně-)“ (Havránek, Jedlička 2002, s 89)

**Cíl:** student se na základě vizuálně ztvárněného pravidla seznámí s tvořením vybraných neurčitých zájmen pomocí předpony *ně-* a tázacích zájmen *kdo, co, jaký, kde, kdy*.

**Cílová skupina:** dospělí



Ilustrace 32: obrázek inspirován podle Neunera. (1985) (in: Funk a Koenig 1991)

### Příklady užití neurčitých zájmen:

Je tu **někdo**?

Byl jsi **někdy** v Praze?

Znáš tady **nějaký** dobrý bar?

**Něco** tady voní.

**Někde** jsem ztratil peněženku.

## Pracovní list 3

**Téma:** Postavení příklonek v české větě.

**Gramatické pravidlo:** „Příklonky se kladou ve větě jednoduché (nezávisle) na druhé místo, za první přízvučný úsek, ať je tento úsek jednoslovný, nebo rozvitý.“ (Čechová a kol. 200, s. 325)

**Cíl:** student se prostřednictvím indukce a vizuálního znázornění seznámí s postavením příklonek v české větě – v tomto případě s se zvrtným slovesem *se/si*. Formuluje pravidlo vlastními slovy.

**Cílová skupina:** dospělí.

**Metodický postup:** student si nejdříve přečte text, poté do připraveného listu zapíše podtržené věty. Pro zjednodušení může první větu napsat učitel jako ukázkou.

**Text:**

*Ema:* „Ahoj Jano, co děláš?“


Jana: „Ahoj Emo, učím se, ale nebavím mě to. Co děláš ty?“

*Ema:* „Jsem v obchodě. Musím si koupit tričko, ale žádné se mi nelíbí. Musím také ještě do školy. Chci si zapsat nový seminář a seznámit se s novými spolužáky. Chceš jít taky?“

Jana: Nemůžu, dneska se musím učit. Připravuji se na zkoušku. Uvidíme se zítra.“

*Ema:* „Ahoj zítra.“

**1. úloha: vypište podtržené věty. Pozor na druhou pozici.**



**2. úloha: formulujte gramatické pravidlo.**

.....  
.....

## Pracovní list 3b

**Téma:** nácvik příklonného se v české větě.

**Cíl:** student si na prostřednictvím cvičení zafixuje postavení příklonného *se/si*.

### 1. cvičení: doplňte věty.

- a) O víkendu .....(stěhovat se).
- b) (Přihlásit se)..... na kurz češtiny.
- c) Kdy uvidím ..... (uvidět se)
- d) Na co ..... (stěžovat si)?
- e) Co .....(přát si) k Vánocům?
- f) Musím ..... (koupit si) nové auto.

### 2. cvičení: opravte věty. Pozor na druhou pozici.

- a) Dneska musím se učit.
- b) Vždy sprchuju ráno se.
- c) Kde sejdeme se zítra?
- d) Se líbí ti to tričko?
- e) Těšíme na tvoji se oslavu narozenin.
- f) Dáte něco si k pit

## Závěr

V naší diplomové práci se věnujeme oboru čeština pro cizince, konkrétně prezentaci gramatiky v učebnicích češtiny pro cizince.

Gramatika jako lingvistická disciplína se vyvíjela dlouhá staletí. V dnešní době můžeme nalézt celou typologii lingvistické gramatiky. Během svého vývoje měnila gramatika své postavení také i ve výuce cizích jazyků. Tuto proměnu můžeme sledovat v jednotlivých vyučovacích metodách cizích jazyků, které chápou postavení mluvnice při nabývání znalosti cizího jazyka rozličně.

V dnešní době je za nejprosazovanější a nejvhodnější vyučovací metodu považována komunikační metoda, jejíž hlavní podstatou je rozvíjení všech čtyř řečových dovedností. Gramatika je v této metodě chápána jako účelná pomůcka v procesu nabývání znalosti cizího jazyka, tento proces také významně ovlivňuje adekvátně lingvodidakticky formulované mluvnické pravidlo

Z pohledu lingvodidaktiky je důležitým pojmem pedagogická gramatika, která aplikuje poznatky lingvistické gramatiky do vyučovací praxe. Jedním z přístupů podporující tuto pedagogickou gramatiku je tzv. signální gramatika.

Hlavním cílem této práce je představit koncepci a prostředky signální gramatiky a na základě provedené analýzy vyvrátit či potvrdit stanovené hypotézy.

První hypotéza, která obsahovala tvrzení, že v učebnicích češtiny pro cizince jsou obsaženy prostředky signální gramatiky, se nám potvrdila. V učebních souborech jsou užity prostředky signální gramatiky, ale jejich výběr je velmi omezen. Nejčastěji aplikovanými prostředky jsou tiskové grafické prostředky, především tučný tisk, podtržení, kurziva a verzátky. Druhým nejčastějším prostředkem jsou abstraktní symboly. Zřídka se vyskytují vizuální metafory. Kromě signálu vizuální povahy, se vyskytují i signály verbální povahy.

Většina prostředků signální gramatiky se ve všech učebnicích opakují a jsou užity systematicky. Tímto se nám potvrdila i druhá hypotéza.

Třetí hypotéza se týkala kategorie aspektu. Předpokládali jsme, že v prezentaci slovesného vidu budou signály verbálního charakteru nejen užity, ale také budou při výkladu zohledněny. Tato hypotéza se nám v podstatě nepotvrdila. Z osmi analyzovaných učebnic jsme tyto prostředky našli pouze ve dvou učebnicích. Množství nalezených signálních slov v prezentaci aspektu bylo minimální.

Poslední hypotéza se týkala rozdílnosti aplikace prostředků signální gramatiky v učebnicích určených pro referenční úroveň A1 a B1. Kvůli nedostatku materiálu jsme tuto hypotézu nemohli objektivně potvrdit či vyvrátit. Zjistili jsem, že většina učebnic není vytvořena přesně podle referenčních úrovní, jejichž popis nalezneme v Evropském referenčním rámci pro jazyky.

Na základě analýzy jsme vybrali tři gramatické pravidla, která jsme se pokusili vizuálně ztvárnit. Pracovní listy obsahují mimo jiné i cvičení pro fixaci těchto gramatických pravidel.

Předpokládáme, že se prostředky signální gramatiky budou v budoucnosti uplatňovat v učebnicích češtiny pro cizince stále ve větší míře. Otázkou zůstává uplatnění signálních slov v prezentaci aspektu. Tato problematika si zaslouží další zkoumání a testování v praxi.

## **Resümme**

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Fachrichtung Tschechisch als Fremdsprache. Hauptthema dieser Arbeit ist die Signalgrammatik und das Unterrichten Tschechisch als Fremdsprache. Die Hauptaufgabe unserer Arbeit ist Grammatikvermittlung in Lehrbüchern Tschechisch als Fremdsprachen.

Die Diplomarbeit umfaßt einen theoretischen und einen praktischen Teil. Der theoretische Teil hat sechs Kapitel, der praktische Teil ist in zwei Kapitel geteilt.

Das erste Kapitel des theoretischen Teiles beschäftigt sich mit der allgemeinen Definition des Begriffes Grammatik und mit den Funktionen der Grammatik in der Sprachkommunikation. Im zweiten Kapitel werden aufgrund eines Vergleiches der gegensätzlichen Methoden des Fremdsprachunterrichtes die unterschiedlichen Ansichten über die Grammatikvermittlung beim Fremdsprachenerwerb eingeführt. In den nächsten Kapiteln werden die kommunikative Methode, die Prinzipien der Grammatikdarstellung in dieser Methode und Theorie der grammatischen Regel in der Lingvodidaktik vorgestellt. Zum Schluss des theoretischen Teiles wird die Prinzipien der Pädagogischen Grammatik unterstützende Signalgrammatik präsentiert. Die Definierung des Begriffes Signalgrammatik führt zur Bildung der Hypothesen, die durch die Analyse entweder aufgestellt oder widerlegt werden.

Der Hauptteil dieser Arbeit ist der zweite Teil. Hier werden signalgrammatische Elemente aufgrund der festgelegten Hypothesen in ausgewählten Lehrbüchern für Tschechisch als Fremdsprache analysiert. Das gesammelte Material wird beschrieben und mit Beispielen belegt. Am Ende der Arbeit versuchen wir die signalgrammatischen Mittel durch die Applikation auf ausgewählten Grammatikregeln praktisch anzuwenden.

## Seznam použité literatury

1. ČECHOVÁ, M A KOL. *Čeština Řeč a jazyk*. 2. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000.
2. ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda : přehled a slovníky*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2011.
3. ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky 1. souborné vyd.* Olomouc: Votobia, 1996.
4. FUNK, H., KOENIG, M. *Grammatik lehren und lernen: Fernstudieneinheit 1*. Berlin: Langenscheidt, 1991.
5. HAVRÁNEK, B., JEDLIČKA, A. *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 2002
6. HELBIG, G. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 2001
7. HENDRICH J. et al. *Didaktika cizích jazyků. dotisk 2. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
8. HLADÍKOVÁ, V. *Využití prostředků signální gramatiky v učebnicích češtiny jako cizího jazyka. [diplomová práce]* Liberec: Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta, Technická univerzita 2010
9. HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. Praha: 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2002.
10. HRDLIČKA, M. *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003- 2005*. Vyd. 1. Praha: Akropolis, 2005.
11. HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Vyd. 1. Plzeň: ZČU, 2010.
12. HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2009.
13. CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpress 2001.
14. KLOUČKOVÁ, J. *Rozvíjení komunikativní kompetence ve výuce cizího jazyka prostřednictvím autentického dokumentu. [diplomová práce]* Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009
15. KOŘÁNOVÁ, I. *Vid pro nevidomé aneb teorie signálních slov*. In: *Psáno do oblak*. Hasil J., Hrdlička M. (eds.) *Sborník k nedožitým sedmdesátinám prof. Jana Kuklíka*. Praha: Karolinum, 2011, s. 327- 333
16. NEUNER, G., HUNFELD, H., *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*, Berlin: Langenscheidt, 1993.
17. PODRÁPSKÁ, K. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita, 2008
18. PODRÁPSKÁ, K. *K možnostem vizuálního a verbálního ztvárnění gramatického učiva v současných učebnicích německého jazyka pro základní*



- školy. [disertační práce] Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002
19. PODRÁPSKÁ, K. Poznámky k signální gramatice. *Cizí jazyky*, 2003/2004, roč. 47, č. 4, s. 128-130.
  20. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., Pedagogický slovník, 4. vyd. Praha: Portál 2008
  21. Společný evropský referenční rámec: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002
  22. STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink, 2009
  23. ŠKODOVÁ, S a ŠTINDLOVÁ, B. Modifikace principů přímé metody pro potřeby výuky gramatiky češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2002 – 2007*. Praha: Akropolis, 2007
  24. ŠKODOVÁ, S., a ŠTINDLOVÁ, B. Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnici cizích jazyků. In: *Opera Academiae Paedagogicae Liberecensis Series Bohemistica (Eurolitteraria Eurolingua r. 2007)*. Liberec: Technická univerzita, 2008.
  25. ŠKODOVÁ, S. Využití přímé metody při výuce gramatického systému češtiny jako cizího jazyka. In: *Eurolitteraria a Eurolingua: sborník příspěvků mezinárodní konference Majority a minority v literatuře a jazyce*, Liberec září 2005. Liberec: Technická univerzita, 2006
  26. ZIMMERMANN, G., Verstehensregel und Monitorregel. Zum Lehrtheoretischen Status der Signalgrammatik, in: *Praxis*, roč. 32/3, s. 292-296.
  27. ZIMMERMANN, G., *Grammatik: lehren - lernen - selbstlernen: Zur Optimierung grammatikalischer Texte im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning : Max Hueber Verlag, 1985.

### Seznam internetových zdrojů

1. HANUŠOVÁ, S. *Metody cizojazyčné výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická, článek dostupný <[svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301](http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301)> 05-11-2011
2. [http://www.czechstepbystep.cz/clanky/k\\_vyuce\\_gramatiky.html](http://www.czechstepbystep.cz/clanky/k_vyuce_gramatiky.html) 2011-11-05
3. JANÁČKOVÁ, P., Gramatika – zastaralý přežitek, nebo nedílná součást výuky anglického jazyka? In: *Acta Oeconomica Pragensia: Ekonomie a cizí jazyky*, č. 4/2006, roč. 14, s. 36-39 dostupný <<http://www.vse.cz/english/aop/abstract.php?IDcl=98>> 2011-10-23
4. <http://skoropsycho.blogger.cz/fotogalerie.php?i=4065>

### Seznam učebnic

1. ČECHOVÁ, E.; REMEDIOSOVÁ, H. *Wollen Sie Tschechisch sprechen? Učebnice I*. 8. vyd. Liberec: Harry Putz, 2005.

2. VÁCHALOVÁ, S. *Survival Czec. Book 1*. 1. vyd. Voznice: Leda 2003
3. ROUBALOVÁ, E. *Učíme se česky*. 2. vyd. Praha: Karolinum 2004 dotisk
4. IVANOVÁ, D; ADAMOVIČOVÁ, A. *Basic Czech I*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2006.
5. BRČÁKOVÁ, D.;BERGLOVÁ, E. *Tschechisch im Alltag*. 1. vyd. Voznice: Leda 2004.
6. HEJTMÁNKOVÁ, J. *Czech for English Speakers*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s 2010
7. HOLÁ, L. *Tschechisch Schritt für Schritt*. 2. vyd. Praha: Akropolis 2006.
8. KESTŘÁKOVÁ, M; ŠNAIDAUFOVÁ, G; KOPICOVÁ, K. *Čeština pro cizince*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s. 2010

## Seznam ilustrací

Ilustrace 1: stupnice gramatické správnosti (Rámec 2002, s. 116).....	23
Ilustrace 2: užití barevného písma pro rozlišení gramatického rodu. (Holá 2006, s. 30)	38
Ilustrace 3: ukázka užití abstraktních symbolů. (Podrápská 2003/2004, s. 129).....	39
Ilustrace 4: automobilistické metafory - sémantika prefixů. (Holá 2006, s. 137).....	39
Ilustrace 5: vizuální metafora. (Funk/Koenig 1991, s. 85).....	40
Ilustrace 6: facilitátor. (Max Heuber Verlag 1991; in: Škodová/Štindlová 2009, s. 81)..	40
Ilustrace 7: kombinace rastru, tabulky a tučného písma. (Remediosová, Čechová 2005, s. 41).....	46
Ilustrace 8: zjednodušení slovního pravidla abstraktními a grafickými tiskovými symboly. (Remediosová, Čechová 2005, s. 41).....	47
Ilustrace 9: užití abstraktních symbolů. (Remediosová, Čechová 2005, s. 48).....	47
Ilustrace 10: vizuální metafory pro užití reflexiva se a si. (Remediosová, Čechová, s. 66).....	48
Ilustrace 11: vizuální metafora pro vysvětlení verbálních sufixů. (Remediosová, Čechová 2005, s. 286).....	48
Ilustrace 12: vysvětlení rozdílu tvoření bud. času u perf. a imperf. (Remediosová, Čechová 2005, s. 139).....	49
Ilustrace 13: facilitátor. (Survival Czech 2003, s. 377).....	52
Ilustrace 14: užití různého odstínu barvy. (Adamovičová, Ivanovová 2006, s. 38).....	59
Ilustrace 15: ukázka tiskových grafických prostředků. (Adamovičová, Ivanovová 2006, s. 113).....	59
Ilustrace 16: příklad signálních slov v kombinaci s barevným rastrem. (Adamovičová, Ivanovová 2006, s. 84).....	60
Ilustrace 17: výklad aspektu. (Adamovičová, Ivanovová 2007, s. 84).....	61
Ilustrace 18: užití signálních slov u prezentace aspektu. (Adamovičová, Ivanovová 2007, s. 95).....	61
Ilustrace 19: tabulka, červené a černé podbarvení. (Tschechisch im Alltag 2004, s. 56)	64
Ilustrace 20: vizuální metafora - aspekt sloves pohybu. (Tschechisch im Alltag 2004, s. 132).....	64
Ilustrace 21: příklad užití tiskových grafických prostředků. (Hejtmánková 2010, s. 126).....	66
Ilustrace 22: ukázka abstrakt. symbolů v kombinaci s červenou barvou. (Hejtmánková	

2010, s. 66).....	67
Ilustrace 23: užití signálních slov. (Hejtmánková 2010, s. 134).....	68
.Ilustrace 24: barevné rozlišení koncovek u adjektiv akuzativu (Holá 2006, s. 55).....	70
Ilustrace 25: ukázka barevného rozlišení. (Holá 2006, s. 25).....	70
Ilustrace 26: abstraktní symboly v kombinaci s tučným tiskem a šedým. rastrem(Holá 2006, s. 79).....	71
Ilustrace 27: vizuální metafora znázorňující sémantiku českých předpon. (Holá 2006, s. 137).....	71
Ilustrace 28: prezentace aspektu. (Holá 2006, s. 124).....	72
Ilustrace 29: ukázka nácvičku rozlišení perfektivního a imperfektivního slovesa. (Holá 2006, s. 125).....	73
Ilustrace 30: prezentace formálního rozdílu perfekt. a imperf. sloves. (Kestřánková, Kopicová, Šnidaufová 2010, s. 20).....	75
Ilustrace 31: vizuálně zpracované pravidlo – stupňování příd. jmen.....	81
Ilustrace 32: obrázek inspirován podle Neunera. (1985) (in:Funk a Koenig 1991).....	83