

Milan HRDLIČKA
Praha

O jednom případě pedagogické komunikace ve výuce češtiny pro cizince

Pedagogická komunikace mezi vyučujícím a studentem tvoří významnou integrální součást vyučovacího procesu, představuje tedy rovněž důležitý komponent procesu učení se cizímu jazyku. Výukový dialog totiž plně vyhovuje komunikačnímu zřeteli, na který je ze strany současné moderně koncipované lingvodidaktiky kladen velký důraz. Někteří autoři (např. Čechová, Styblík 1989) zdůrazňují, že by se mělo vyučování vyznačovat především dialogickým, nikoliv monologickým charakterem – při bezprostředním kontaktu vyučujícího se studentem jsou totiž kladeny podstatně vyšší nároky na pozornost a aktivitu (na recepci i produkci) účastníků příslušné komunikační události, může se mimo jiné snadněji a účinněji ověřovat, zda mluvčí učivo zvládl náležitým způsobem (vytvářejí se podmínky pro odhalování příčin ev. studentova nepochopení, nedorozumění aj.).

Ve výuce cizího jazyka se pedagogická komunikace vyznačuje různými formami, prostředky a cíli, a to nejen pokud jde o relaci vyučující – student, ale také ve vztahu opačném (student – vyučující), ev. v případě komunikace mezi studujícími navzájem.

Zmíněný typ komunikace představuje oblast dosti obsáhlou a různorodou, nemusí se totiž vždy jednat výlučně o typologii kladení otázek a příslušných reakcí (odpovědí), z lingvodidaktického hlediska mohou být významné rovněž některé další aspekty: vhodné proporcionální zastoupení jazyka výchozího a cílového v té které fázi výuky (v závislosti na relevantních charakteristikách kurzu a jeho frekventantů), optimální míra náročnosti užívaného jinojazyčného kódu (s ohledem na kvalitu komunikační kompetence mluvčího), otázka

utváření náležité komunikační strategie mluvčího v cizím jazyce (může jít o jeho schopnost navázat a úspěšně vést dialog, o umění naslouchat, argumentovat apod., viz např. K. Šebesta 1999). Na pojetí pedagogické komunikace, na jejím charakteru a relevantních rysech závisí podstatnou měrou kvalita výuky cizího jazyka.

V příspěvku se zaměříme na významnou součást pedagogické komunikace, a sice na dialog mezi studentem a vyučujícím při opakování gramatické látky, a stručně představíme závěry studie R. Lystera a L. Ranty *Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom* (uvedeno podle Lightbown, Spada 1999). Zmíněná studie přináší podnětný a užitečný přehled základních modelových situací, které v závěru doplníme o některé další možné postupy z vyučovací praxe.

Autoři se zabývají dialogy, v nichž jsou vyučujícím kladeny dotazy, které se týkají korekce porušení jazykové normy ze strany studenta (z komunikačního hlediska jde o různé závažné gramatické chyby). Popisují šest různých případů pedagogické komunikace mezi studentem a vyučujícím. Podle našeho názoru je třeba užívat jednotlivých alternativ uváženě, diferencovaně – jejich aplikace závisí mimo jiné na fázi výkladu příslušného učiva (v počátečních stádiích je třeba klást důraz na náležité popsání, pochopení a procvičení probírané látky), na míře komunikační závažnosti chyby, na typu chyby apod.

Z pohledu moderní lingvodidaktiky je třeba v této souvislosti poukázat na rostoucí význam kognitivního (tedy vědomého, nikoliv mechanického, pasivního) přístupu k opravování chybných jevů – jinojazyčnému mluvčímu musí být zřejmé, v kterém jevu a z jakých důvodů chyboval, jen v takovém případě bude totiž oprava defektního jevu skutečně účinná a bude moci úspěšně zamezit jeho eventuální další opakování.

Přejdeme nyní k jednotlivým popsáním technikám z perspektivy češtiny jako cizího jazyka.

Prvním z postupů je upozornění vyučujícího na chybu naznačením gramatického pravidla vedoucího k náležitému řešení:

Student: Ti cizinci jsou Angličanové.

Vyučující: Angličanové se neříká. Po suffixu *-an* se u podstatných jmen rodu mužského životného neužívá v nominativu plurálu koncovka *-ové*.

Kterými rysy se tato situace vyznačuje? Vyučující na chybu poukáže, přičemž ovšem neuvede náležitou gramatickou formu (na rozdíl od šestého postupu, viz dále), naznačí však poučku, která vede ke správnému řešení.

Podle našeho názoru je takový postup vhodný pro opravování již dostatečně probraných a procvičených jevů. Předpokládá se totiž, že po takovém typu instrukce již mluvčí vyřeší situaci sám. Domníváme se, že by bylo přesto vhodné, aby student pro kontrolu náležitý tvar explicitně uvedl.

Druhý postup spočívá v opravě studentova chybného výroku vyučujícím:

PŘÍKLAD A

Student: Když mluvíš rychle, nerozumím tě.

Vyučující: Když mluvíš rychle, nerozumím ti.

PŘÍKLAD B

Student: Včera díval jsem se na televizi.

Vyučující: Včera jsem se díval na televizi.

Na rozdíl od předchozího případu opakuje vyučující celou studentovu výpověď s tím, že odstraní chyby – jinojazyčný mluvčí ji tedy posléze uslyší v náležité podobě. Rovněž v tomto případě by bylo vhodné, aby student správné znění výpovědi zopakoval, eventuálně aby následoval stručný komentář, není-li si vyučující jist, že student látku náležitě ovládá (valence slovesa rozumět, postavení enklitik atd.).

Třetí alternativu představuje žádost vyučujícího (několikrát různým způsobem formulovaná) o náležité upřesnění, resp. o vyslovení správného znění příslušné pasáže:

Vyučující: Jak často máte kurz češtiny?

Student: Třikrát týden.

Vyučující: Prosím?

Student: Třikrát týden.

Vyučující: Třikrát za jakou dobu?

Student: Třikrát na týden.

Vyučující: Třikrát za týden.

Setkáváme se se snahou vyučujícího přivést studenta ke správnému řešení opakovaným dotazem, který se týká místa, v němž chybí. Pokud se to po několika pokusech nepodaří, uvede vyučující náležité řešení. Rovněž v tomto případě doporučujeme připomenout stručné lingvodidaktické poučení.

Čtvrtou variantou je metajazyková zpětná vazba:

Student: Zítra odpoledne budu napsat domů dopis.

Vyučující: Jaké je sloveso *napsat*? Dokonavé, nebo nedokonavé?

Student: Dokonavé.

Vyučující: Jak tvoříme budoucí čas perfektivních sloves?

Student: Tvoří se formou přezentu příslušného dokonavého slovesa, neužívá se pomocného slovesa být...

Jak je z ukázky patrné, lingvodidaktický dialog mezi vyučujícím a studentem může být podstatně delší a složitější (podle okolností může být využito rovněž ostatních postupů), neboť nemusí být jisté, že mluvčí požadované pravidlo zná a je schopen ho pohotově a správně uplatnit.

Pozitivní stránkou takového přístupu je explicitní pojmenování problému a jeho rozbor při aktivní spoluúčasti studenta. Nevýhodou však může v některých složitějších případech být jeho značná časová náročnost.

Pátou techniku představuje navození adekvátního řešení prostřednictvím doplňující otázky ze strany vyučujícího:

Student: Studuju český a ruský jazyky.

Vyučující: Prosím? Jazyky?

Student: Ne, studuju český a ruský jazyk.

Vyučující zopakuje chybný tvar; předpokládá se, že mluvčí poté zareaguje náležitým způsobem. Tuto metodu lze aplikovat u již probraných a procvičených jevů; i v tomto případě může upevnění znalosti příslušné látky prospět zobecňující lingvodidaktický komentář.

Posledním prezentovaným případem je uvedení správného řešení vyučujícím (vyučující může nejprve studentovu chybu se stoupavou intonací zopakovat):

Student: Je v koupelna.

Vyučující: Je v koupelna? Je v koupelně.

Rovněž v závěrečném postupu může následovat zopakování náležitého tvaru studentem a uvedení příslušného lingvodidaktického poučení.

Vedle výše zmíněných postupů se ve vyučovací praxi ještě setkáváme s některými dalšími situacemi, z nichž připomínáme dvě následující.

V prvním případě vyučující studenta pouze upozorní, že se v jeho výpovědi vyskytla chyba (vyučující může nesprávný výrok zopakovat), a vyzve jej, aby chybné místo odhalil a opravil (ev. též uvedl příslušné gramatické pravidlo). Situace se může vyvíjet takto:

Student: Mluvil s dvouma studenty.

Vyučující: Mluvil s dvouma studenty? Jak zní spisovný tvar číslovky dvě v instrumentálu?

Druhou možností je, že vyučující po studentově chybném výroku nabídne dvě, ev. více možností (tedy správnou a chybnou, ev. chybné), z nichž má student vybrat tu náležitou:

Student: Zůstám v Praze ještě dva týdny.

Vyučující: Zůstám v Praze, nebo zůstanu v Praze?

M. Čechová – Vl. Styblík však v této souvislosti upozorňují na možné problémy:

Analýza otázek objasnila jejich nedostatky: otázka vylučovací (alternativní) nabízející dvě řešení, přičemž druhá z odpovědí se obsahově kryje se správnou odpovědí, vede žáky k hádání. [...] žák podle zkušeností volí druhou alternativu, protože bývá častěji správná, takže může vzniknout mylný dojem, že žák učivo ovládá (Čechová – Styblík 1989, s. 12).

Pokusili jsme se ukázat, že je problematika kladení otázek vyučujícího studentovi v cizojazyčné výuce velmi důležitá. Je třeba, aby

vyučující kvalifikovaně vybíral z naznačeného repertoáru možností, neboť různé situace mnohdy vyžadují diferencované přístupy a řešení.

Pokud jde o tuto oblast lingvodidaktiky, je výzkum ve sféře češtiny jako cizího jazyka teprve ve svých počátcích. Chtěli bychom při této příležitosti zdůraznit potřebu tuto problematiku soustavněji zpracovat. Výše uvedené poznatky k tomu mohou sloužit jako vhodný odrazový můstek.

Literatura

Čechová M., Styblík V., 1989, *Didaktika češtiny*. SPN, Praha.

Lightbown P. M., Spada N., 1999, *How Languages are Learned*. 2. vyd. Oxford University Press, Oxford.

Svobodová J., 2000, *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spisy Ostravské univerzity, Ostrava.

Šebesta K., 1999, *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Karolinum, Praha.