

Milan HRDLIČKA
Praha

K základním rysům optimální mluvnické poučky v učebnicích češtiny pro cizince

V souvislosti s popisem českého jazyka v projektu Společného evropského referenčního rámce se vedle celé řady zásadních otázek dostává do popředí rovněž problematika náležité prezentace lingvodidaktických pouček v učebních materiálech. V příspěvku se pokusíme přiblížit vybrané aspekty optimální lingvodidaktické instrukce určené jinojazyčným mluvčím.

K nabývání znalosti cizího, ale též mateřského jazyka dochází dvěma diametrálně odlišnými způsoby, které se však mohou různou měrou kombinovat a doplňovat¹, a sice *učením se jazyku* a *osvojováním si jazyka* (srov. Hrdlička 2004 aj.).

V případě učení se jinojazyčnému kódu jde v podstatě o záměrné a cílené kumulování relevantních poznatků o daném jazyce, o všech jeho rovinách². Mluvčí tedy studuje mimo jiné mluvnickou stavbu příslušného jazyka i principy jejího řečového užívání. Ve značné míře se tak děje prostřednictvím explicitně formulovaných mluvnických

¹ Bylo by velmi podnětné sledovat např. problematiku rozdílu mezi studiem cizího jazyka v autentickém cizojazyčném prostředí (jde totiž jak o proces učení se cizímu jazyku, tak o proces osvojování si cizího jazyka) a v rodné zemi mluvčího; bylo by zajímavé zkoumat různé proporce mezi oběma procesy u jednotlivých typů mluvčích (podle věku, vzdělání, komunikačních potřeb a priorit aj.), roli různých důležitých faktorů, různou efektivitu obou postupů atd.

² Vybrané učivo je pochopitelně určitým způsobem selektováno, strukturováno a uzpůsobováno úrovni komunikační kompetence mluvčího; je rovněž v jisté posloupnosti dávkováno, procvičováno, opakováno i testováno.

pouček³ (tedy pomocí dedukce), které – mají-li náležité charakteristiky (viz dále) – mohou výrazně usnadnit jak recepci a interpretaci promluv ostatních komunikantů, tak vytváření promluv vlastních.

Proces osvojování si cizího jazyka je svou podstatou právě opačný. Mluvčí si vytváří určitá jazyková (systémová) a řečová pravidla cestou indukce, tedy sám, spontánně, intuitivně, což může být v některých ohledech dosti problematické (značné potíže může působit negativní transfer, přílišná generalizace, chybné analogie aj.).

Při obou zmíněných postupech se v řečových centrech mozku mluvčího postupně vytváří internalizovaná znalost cizího jazyka, dochází k formování určité kvality jazykové (a následně komunikační) kompetence.

Na základě poznatků získaných při analýze zpracování gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince⁴ můžeme přistoupit k rámcovému vymezení základních rysů vhodně formulované mluvnické poučky.

1. Preskripce versus deskripce

Z hlediska výuky cizích jazyků se přikláníme k preskriptivnímu pojetí (preskripci zde chápeme jako kvalifikovanou a srozumitelně formulovanou instrukci) mluvnické poučky, a to především v počátečních stadiích výuky. Deskriptivní přístup a pouhé pasivní registrování a zaznamenávání pestrého kaleidoskopu variant různě umístěných na ose spisovnost (knižnost – neutrálnost – hovorovost) – nespisovnost, různě frekventovaných a odlišně stylově zabarvených totiž jinojazyčným mluvčím jejich už tak velmi složitou situaci jen dále komplikuje.

³ Náležitou mluvnickou poučku by bylo možné definovat jako lingvodidaktickou instrukci respektující relevantní rysy adresáta a popisující systémovou (formální) stránku mluvnických kategorií a jevů i jejich řečové fungování a užívání v podmínkách společenské komunikace.

⁴ M. Hrdlička, *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka (K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince)*, rukopis habilitační práce.

2. Onomaziologie versus sémaziologie

Pokud jde o druhou signifikantní opozici, vyučovací praxe přesvědčivě dokládá, že se jako obecně využitelnější jeví přístup sémaziologický (tedy postup od formy k významu). Širší využití onomaziologie (postup od významu k formě) totiž naráží na některé problémy zásadního rázu, což vysvětluje její malé, a nadto dosti limitované využití v praxi. Význam (funkce) a forma v jazyce zpravidla nefigurují v stejném poměru, symetricky, a to může přinášet různé komplikace při výběru reprezentativní varianty řešení. Navíc je jazykové uchopení reality velmi nesnadné a řada skutečností jednoznačnému formálnímu zachycení uniká. Jindy lze z gramatického hlediska uvažovat o relevantní přítomnosti významu (sémantiky) jen obtížně (srov. např. event. aplikaci onomaziologického přístupu na systém pádů v češtině).

3. Indukce versus dedukce

Tradiční klasická koncepce cizojazyčné výuky se vyznačovala charakterem výrazně deduktivním, od nástupu renesance se setkáváme – i když v omezenější míře – s uplatněním koncepce opačné, indukce. Obě koncepce mají své přednosti i slabší stránky. Mezi přednostmi dedukce patří již konstatovaná skutečnost, že náležité lingvodaktické poučení (ať už povahy gramatické, lexikální, ortoepické či ortografické) proces učení významně zkvalitňuje a zefektivňuje. Je tu ovšem nebezpečí poučení problémového (viz výše). Kladem indukce je studentova aktivní analytická a syntetická práce s jazykovým materiálem, existuje však reálné riziko vyvození neadekvátního závěru⁵, zápornou roli hraje i časový faktor (neúměrná časová náročnost vyvození náležitého závěru).

⁵ Příčinou může být např. prezentace nedostatečného množství dokladového materiálu; prezentace případů nereprezentativních, problémových; nedostatečná dekodovací schopnost mluvčího aj.

4. Zprostředkující jazyk

Pokud jde o jazykový kód, v němž je mluvnické poučení napsáno, zastáváme názor, že by to měl být (zejména v případě začátečníků a mírně pokročilých) jejich mateřský jazyk, popř. světový jazyk, který dobře ovládají. Pro pokročilejší studenty je možné uvádět poučení v jazyce cílovém, tedy v češtině.

5. Poučka a odchylka (výjimka)

V případě češtiny, z mluvnické perspektivy jazyka s bohatě diferencovanou flexí, odchylka, resp. nepravidelnost systémové pravidlo skutečně mnohdy potvrzuje a obejít se bez ní není v řadě případů dost dobře možné. Domníváme se však, že je třeba uvádět pouze odchylky frekventované (zejména při výuce začátečníků a mírně pokročilých zahraničních bohemistů), z komunikačního hlediska pro potřeby mluvčích podstatné, nikoliv případy okrajové, nevýznamné.

Dostáváme se k vlastnímu vymezení podstatných atributů optimální mluvnické poučky, které jsou úzce propojené a které tvoří kompaktní celek.

1. Prvním z nich je její **k o m p l e x n í c h a r a k t e r** (viz blíže Hrdlička 2005), tedy vyvážená pozornost jak dimenzi jazykové, tak řečové. Omezuje-li se pravidlo pouze na instrukci systémovou, hodnotíme jej jako formalistické, a proto z komunikační perspektivy nedostačující, nevyhovující.
2. Vhodné mluvnické poučení by mělo respektovat úroveň jazykové a komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího i jeho další podstatné rysy (věk, vzdělání, komunikační potřeby a priority atd.), mělo by tedy být **a d e r s n é**. Nemělo by tedy být ani neúměrně náročné, obtížně srozumitelné ani nadměrně zjednodušené, podceňující znalosti, schopnosti a intelekt uživatele učebnice.
3. Poučka by měla být rovněž **u ž i t e l n á**, měla by vhodnou formou napomáhat k získání adekvátní znalosti cílového jazyka – jeho mluvnického systému i jeho řečového užívání.

4. Další vlastností je *v ý s t i ž n o s t* – míníme jí relativně úplné a z hlediska jazykového i řečového správné, resp. z lingvodidaktického hlediska vhodně upravené zachycení klíčových rysů příslušného gramatického jevu. Při této příležitosti se distancujeme od neodborné apriorní deformace či nepřiměřené simplifikace mluvnického systému českého jazyka, od pouček nekvalifikovaných, defektních.
5. Dalším z důležitých parametrů je *n a u č i t e l n o s t*. V tomto smyslu by měla být poučka srozumitelná, přiměřeně náročná, názorná (ilustrovaná a procvičená na reprezentativních příkladech), nikoliv příliš dlouhá, složitá, přetížená nepodstatnými informacemi a marginálními odchylkami.
6. Další vlastností je *k o m p a t i b i l i t a*. Chápeme jí plynulou, logickou, promyšlenou koncepční návaznost určitého pravidla na ostatní mluvnické učivo, rozumíme jí optimální zařazení do posloupnosti výkladu mluvnické látky⁶.
7. Významným atributem je rovněž *o t e v ř e n ý c h a r a k t e r* moderně koncipované poučky, která by měla vytvářet vhodné předpoklady pro event. pozdější doplňující a rozšiřující lingvodidaktické informace. K mnohým kapitolám je totiž zapotřebí se opakovaně a cyklicky (se stoupající náročností) vracet.
8. Za relevantní pokládáme i *s y s t é m o v o s t*, kterou zde chápeme jako jistý prvek kontinuity projevující se jednotným charakterem výkladu gramatického učiva v dotyčné učebnici (jde např. o relativně stabilní náročnost výkladu jednotlivých gramatických kategorií a jevů, jednotný postup výkladu a procvičení mluvnické látky a jiné).

Závěrem můžeme konstatovat, že mluvnická poučka, zahrnující vyváženou dimenzi strukturní i řečovou, sehrává v procesu nabývání znalosti cizího jazyka (resp. v učení se cizímu jazyku) velmi pozitivní roli. V učebnicích češtiny pro cizince však v tomto směru nalézáme

⁶ Je tedy např. vhodné zařadit prezentaci imperativu až po probrání prezentu všech slovesných tříd, podmiňovací způsob po výkladu préterita apod.

celou sérii zásadních nedostatků různorodé povahy, což považujeme za zjištění velmi závažné a negativní.

Podle našeho mínění je třeba, aby mluvnické poučky v učebnicích češtiny pro jinojazyčné mluvčí respektovaly výše uvedené parametry, neboť se pouze tímto způsobem dospěje k lingvodidaktickým instrukcím, které budou odpovídat současným moderním trendům výuky cizích jazyků.

Literatura

- Čechová M., Styblík V., 1998, *Čeština a její vyučování*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha.
- Hrdlička M., 2004, *K problematice nabývání znalosti jinojazyčného kódu*, „Časopis pro moderní filologii“ LXXXVI, s. 36–43.
- Hrdlička M., 2005, *Komunikační metoda a komunikativnost*, „Český jazyk a literatura“ LV, s. 72–79.
- Hrdlička M., 2006, *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka (K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince)*, Olomouc [nepublikovaná habilitační práce].