
MLUVNICKÁ POUČKA OSVOJENÁ VERSUS NAUČENÁ PŘI AKVIZICI ČEŠTINY JEJÍM NERODILÝM MLUVČÍM

MILAN HRDLIČKA

GRAMMATICAL RULE ACQUIRED VERSUS LEARNED IN CZECH LANGUAGE
ACQUISITION BY NON-NATIVE SPEAKERS

When acquiring knowledge of a language code (its grammatical system), either the mother tongue or foreign (or second), a major role is played by an intuitive, non-materialized, subjective grammatical rule acquired, as well as a cognitive, technical, explicitly formulated rule learned. A non-native speaker needs complex instructions about the target language, both about the formal aspect and the speech, functional and semantic dimension. Unfortunately, the latter is, more often than not, underestimated in textbooks of Czech for foreigners, there is significant room for improvement. A native speaker needs especially an instruction concerning the form of grammatical categories and phenomena (I am referring to the difference between the formal and the colloquial forms), but, in some cases, they also need an instruction about nuances in meaning (čtyři roční období – čtvero ročních období, etc.), which a native speaker often fails to differentiate. If a native speaker relies merely on their sensibility for language, they may find it difficult to describe in detail and explain on a satisfactory level the more advanced chapters of Czech grammar (the verb aspect, etc.).

Keywords: grammar, Czech for foreigners, grammatical rule, learning, acquisition, communicative method

1 ÚVOD

Problematika nabývání znalosti jazykového kódu, vystupujícího v roli jazyka mateřského, druhého nebo cizího, je rozsáhlá a složitá. Zahrnuje otázku vhodného časového rámce procesu učení se i intelektu mluvčího, jeho jazykových schopností a dispozic, paměti i motivace ke studiu jazyka, typů a efektivních cest učení se, ale i stagnaci, resp. opouštění znalosti jazyka, jeho zapomínání, regresi úrovně komunikační kompetence mluvčího.

V příspěvku se zaměříme na jednu z významných oblastí jazykové akvizice, a sice na relevantní rysy mluvnické poučky osvojené a naučené ve výuce češtiny jako jazyka nemateřského.

Spolu s Čechovou a Styblíkem (2010: 47) chápeme mluvnickou poučku jako didakticky zpracovanou informaci (instrukci o formální i významové dimenzi mluvnické kategorie nebo jevu) odlišující se od poučení, které je méně podrobné a závazné, i od mluvnického pravidla vyznačujícího se objektivním charakterem a vyjadřujícího pravidelnost, zákonitý charakter příslušného komponentu mluvnické roviny jazyka.

2 KE VZTAHU MLUVNICE A LINGVODIDAKTICKÉ MLUVNICKÉ POUČKY

V návaznosti na Helbigovo (1991: 28n) chápání gramatiky jako souboru implicitních, objektivně existujících, na odborném popisu nezávislých pravidel mluvnického systému přirozeného jazyka, popř. internalizované znalosti, ať naučené, či osvojené oněch formálních a funkčních mluvnických pravidel v řečových centrech mozku mluvčího či jako lingvistického, resp. lingvodidaktického popisu onoho autonomně existujícího a fungujícího mluvnického systému jazyka předpokládáme, že adekvátně formulovaná lingvodidaktická mluvnická poučka v optimálním případě vystihuje v relativní úplnosti formální i funkční (významové) rysy mluvnického pravidla, zachycuje jeho podstatu pro potřeby vyučovací i řečové praxe⁽¹⁾ (v učebních materiálech češtiny pro cizince to však vždy neplatí, srov. dále).

Mluvnickou poučku osvojenou mající implicitní, nematerializovanou povahu, si na základě autentické mluvené (psané) komunikace vytváří jinojazyčný mluvčí vlastním rozbořením mluvnické roviny cílového jazyka na základě autentické mluvené (psané) komunikace, kdežto explicitní lingvodidaktická mluvnická poučka naučená je pro potřeby jinojazyčné výuky formulována lingvisty a lingvodidaktiky.

1 Z prostorových důvodů necháváme stranou klíčovou otázku její kvality, uzpůsobení komunikačním potřebám jinojazyčného mluvčího, jeho výchozímu jazyku i úrovni jeho komunikační kompetence v češtině. Jiná by měla být podoba poučky pro Slované a Neslované, pro filology a nefilology apod.

3 UČENÍ SE JAZYKU A OSVOJOVÁNÍ SI JAZYKA

Základními způsoby nabývání znalosti mateřského i cizího (druhého)⁽²⁾ jazyka, a tedy i příslušného mluvnického systému, jsou osvojování si jazyka (*acquisition*) a učení se jazyku (*learning*).

Osvojování si jazykového kódu, k němuž dochází prostřednictvím vrozené schopnosti mluvčího získat znalost přirozeného jazyka⁽³⁾ (Šebesta 1999: 32n, Čermák 2004: 58n), představuje spontánní, neřízený proces, v jehož průběhu je mluvčí v dostatečně dlouhém, intenzivním a srozumitelném⁽⁴⁾ kontaktu s autentickým řečovým materiálem (Hrdlička 2004: 36n).

Nápodobou řečové komunikace, jejím opakováním,⁽⁵⁾ intuitivním vytvářením analogií u mluvčího dochází k postupnému zkvalitňování úrovně jeho komunikační kompetence v dotyčném jazyce (na onu genezi je možné pohlížet jako na proces postupného dozrávání, naplňování vrozených dispozic mluvčího, Čermák 2004: 58), k internalizaci znalosti jazykového kódu, a tím i jeho gramatiky. Neděje se tak pouze mechanickou imitací gramatických tvarů a výpovědí v daném jazyce (Skinnerův behaviorismus), ale působením geneticky získané schopnosti gramatikalizace jazyka i kreativní kombinatorikou jazykových prostředků (Chomského nativismus). Mluvčí je na základě slyšeného (psaného) schopen formulovat i jazykově, resp. gramaticky správné původní výpovědi, s nimiž se v řečové praxi doposud nesetkal (Šebesta 1999: 31 aj.).

2 Druhým jazykem bývá označován nemateřský kód, jímž mluvčí v běžném životě komunikuje (studium, zaměstnání aj.), viz roli češtiny v integračním procesu jinojazyčných žadatelů o azyl či dlouhodobý pobyt v ČR.

3 Dříve se uvažovalo spíše o vrozených jazykových strukturách, snadno se však prokázalo, že je člověk schopen osvojit si jakýkoliv jazyk, jehož náležitému působení je vystaven.

4 Nesrozumitelná zvuková kulisa k získání znalosti jazykového kódu nepostačuje. V odborné literatuře je důraz kladen na společenský rámec komunikace (viz Piagetovu teorii interakce, Vygotského teorii kulturního kontextu aj., Šebesta 1999: 35, 38).

5 Obdobným způsobem se ostatně utvářel i gramatický systém jazyků: „*Zhodné gramatické správanie príslušného jazykového spoločenstva sa navodilo v jazykovej praxi opakovaním príkladov, takže gramatické pravidlá sa rodili ako praktické opakovanie exemplárov, a to aj ako ‚vzorových‘ príkladov.*“ (Dolník 2016: 15)

Mluvnický systém příslušného jazyka se osvojuje nevědomě, na základě indukce, cizinec jej ovládá, aniž by musel nutně znát příslušné explicitně formulované mluvnické poučky a být o jeho mluvnici odborně poučen. Díky vrozené schopnosti gramatikalizace mluvní přesto obvykle intuitivně pozná (vycítí), která forma je mluvnicky správná a která nikoliv.⁶⁾ Dolník (2016: 17) hovoří o bezznalostní gramatické dispozici mluvního, která je „špecifickým prípadom dispozície na analogické správanie, ktorej genetickým základom je imitačný inštinkt.“ Ta je z lingvodidaktického hlediska pro jazyk mateřský stavem výchozím, pro jazyk cizí naopak optimálním stavem cílovým.

Proces osvojování si jinojazyčného kódu však může být spjat s některými diskutabilními momenty. Patří mezi ně především časová náročnost geneze implicitní mluvnické poučky a její kvalita. Zastáváme názor, že uvedení výstižné lingvodidaktické instrukce je podstatně rychlejší a efektivnější než mnohdy zdlouhavý a nepřilíš spolehlivý subjektivní rozbor jinojazyčné řečové produkce. Rolí hraje mimo jiné i reprezentativnost induktivně interpretovaných řečových dokladů i schopnost mluvního vyvodit náležitě zobecňující závěry, relevantním momentem je pochopitelně rovněž povaha (formální náročnost a vrstevnatost významové dimenze) příslušného komponentu mluvnické roviny jazyka.

V kognitivním procesu učení se jazyku, představujícím protipól osvojování, mluvní soustavně studuje relevantní poznatky o cílovém jazyce, o jeho rovinách a plánech, záměrně získává explicitně formulované poznatky o dimenzi formální (tvoření tvarů) i řečové (význam a funkce tvarů, fungování jazyka v komunikaci). Podoba lingvodidaktické mluvnické poučky je dynamická (mívá spirálovitý charakter), s ohledem na rostoucí kvalitu cizincovy znalosti cílového jazyka může být postupně upřesňována a doplňována (srov. doporučený postupný výklad slovesného vidu směřující od užití básových k problémovějším: od opozice završenost děje,

6 Upozorňujeme na případy nevhodné analogie, přílišné generalizace pravidla u dětí i u dospělých, srov. tvary *Tolstoj – Tolstoje* (jako muž – muže), nikoliv *Tolstoj – Tolstého* (jako mladý – mladého) nebo instrumentál číslovky dvě, tedy dvěmi, s absencí duálové koncovky pod vlivem chybné analogie s tvary *třemi, čtyřmi*, blíže Hrdlička 2016: 230n.

jeho rezultat – procesualnost děje, jeho neukončenosti k četným dalším významovým nuancím, viz Hrdlička 2009: 111n).

Učení se jazyku tedy předpokládá koncepční redukci, simplifikaci, výběr, uspořádání, podrobný, odborně fundovaný výklad i procvičování (event. testování) mluvnické látky. V odborné literatuře se mnohdy poukazuje na jeho přednosti: Čermák (2004: 51) poukazuje na skutečnost, že se lépe učí ve vazbě na něco (podobného, protikladného, nadřazeného, sousedního apod.), v závislosti na jednoduchém, srozumitelném pravidle a že v paměti se lépe uchovává informace organizovaná, strukturovaná, uspořádaná, nikoliv náhodná, jen mechanicky seřazená (viz i Černý 1998: 101n).

Na relaci učení se jazyku a osvojování si jazyka, jež si v cizojazyčné výuce po staletí konkurují, panují různé názory. Někteří odborníci mezi nimi nespatřují zásadní rozdíl (mluvčí si vše, co z jazyka zná, musí nejprve uvědomit, roli hraje racionální složka, je lhostejné, jakou cestou informaci získá), jiní je naopak pokládají za neslučitelné (blíže Gaonac'h 1987: 30n). Převládá názor, že je sféra vědomí a nevědomí u mluvčího kontinuálními přechody úzce spjata, zmiňované koncepty koexistují a mohou se doplňovat (blíže Hrdlička 2009: 13). Jako příklad poslouží explicitně formulovaná lingvodidaktická mluvnická poučka, která může mluvčímu osvojujícímu si cizí jazyk pomoci korigovat, upřesnit, doplnit jeho představu o mluvnickém systému, jeho vizi formální i významové stránky určité gramatické kategorie.

4 MLUVNICE, RESP. MLUVNICKÁ POUČKA A VYBRANÉ VYUČOVACÍ METODY CIZÍCH JAZYKŮ

Pokud jde o lingvodidaktické uchopení mluvnické složky jazyka, o její popis a způsob prezentace, setkáváme se ve vyučovacích metodách s širokým spektrem přístupů (Germain – Séguin 1995: 8n). Role mluvnice bývá přeceňována i opomíjena, vedle koncepcí eklektické povahy se objevují i pojetí vyhraněná, až extrémní (některé názorové proudy pokládají zastoupení mluvnice v procesu nabývání znalosti jinojazyčného kódu dokonce za nežádoucí, ba škodlivé (Hrdlička 2009: 13). Úloha mluvnice bývá vý-

znamnější v lingvodidaktických koncepcích kladoucích důraz na kognitivní postupy a procesy (často deduktivní povahy); její význam naopak ustupuje do pozadí v pojetích induktivních, tvořících jejich protiváhu.

Klíčovou roli hraje mluvnice v metodě gramaticko-překladové⁽⁷⁾ (je prostředkem i cílem výuky), která pracuje s jazykem jako s naučitelným systémem vystavěným podle určitých pravidel. Při studiu mluvnického systému se vychází z mluvnické poučky a z její aplikace na cvičeních (často transformačních, např. singulár – plurál, aktivum – pasivum, a překladových). Protipól představuje metoda přímá vylučující z procesu nabývání znalosti cílového jazyka mateřštinu mluvčího. Prezentuje jinojazyčný kód prostřednictvím přímých asociací mezi jinojazyčnou formou a významem, v přístupu k mluvnici převažuje indukce. Představu o mluvnickém systému si vytváří mluvčí vlastní cestou.

Za inspirativní považujeme metodu situační (30. léta minulého století). Základ řeči představují syntaktické struktury (*patterns*). Na rozdíl od metody přímé i audioorální (viz dále) se jejich prezentace i procvičování děje v rámci různých situací (mluvních aktů), pro něž je jejich užití příznačné. Proces učení se cizímu jazyku spočívá v cíleném vytváření modelů jazykového, resp. řečového chování; k nabývání znalosti jinojazyčného kódu dochází výraznou měrou pomocí drilových⁽⁸⁾ cvičení.

Syntaktické struktury sehrávají významnou roli rovněž v metodě audioorální; získat znalost cizího jazyka znamená osvojit si soubor zautomatizovaných řečových návyků. Cíle se dosahuje intuitivně, nápodobou, drilem vzorových jazykových struktur; analýza je nahrazena analogií. Pozitivum představuje výběr slovní zásoby podle četnosti výskytu. V 60. letech minulého století však začíná být zmíněné metodě vytýkána malá pozornost vě-

7 O kombinaci obou zmíněných postupů se pokouší metoda zprostředkovací, určitou variantou metody gramaticko-překladové je metoda geneticko-srovnávací: „*Jazyk, jemuž se žáci učí, se měl srovnávat s jejich mateřštinou i s ostatními jazyky, které již ovládají. Gramatika neměla sloužit jen jako nástroj k ovládnutí jazyka, ale též jako prostředek, pomocí něhož je možno pěstovat návyky logického myšlení a tříbit si úsudek.*“ (Hendrich et al. 1988: 260)

8 Behavioristické východisko učení se cizím jazykům se dnes jeví jako překonané. Kognitivně koncipovaná psychologie totiž klade důraz na řečovou aktivitu mluvčího, na roli interních mentálních procesů, nikoliv jen na mechanické působení externích stimulů, memorování a drilu.

novaná komunikačním faktorům,⁽⁹⁾ stereotypnost, nekreativní charakter, nedostatečné zohledňování komunikačních priorit mluvčího aj.

Bohatě diferencovaný vývoj vyučovacích metod cizích jazyků ve 20. století však nevedl k očekávaným výsledkům. Na rovině teoretické, a především na základě empirických poznatků z vyučovací praxe se stále častěji poukazovalo na nevyváženost jednotlivých komponentů lingvodidaktických koncepcí, na jejich jednostrannou orientaci na pouze vybrané řečové dovednosti (metoda přímá, přirozená, situační, audioorální aj, preferují poslech a mluvenou komunikaci, metoda gramaticko-překládová činí pravý opak). V 70. letech minulého století se jako lingvodidaktické vyústění komunikačně-pragmatického obratu v lingvistice začínají formovat základy přístupu nového, vyváženého, metody komunikační.

5 MLUVNICE (LINGVODIDAKTICKÁ MLUVNICKÁ POUČKA) A KOMUNIKAČNÍ METODA

Cesta k adekvátnímu chápání a uplatňování komunikační metody ve výuce češtiny jako jazyka nemateřského nebyla snadná ani přímočará, celá desetiletí se v různých podobách a s různou intenzitou projevovaly tendence směřující k agramatičnosti. Byl rozšířen názor, že k získání cizincovy komunikační kompetence postačuje dril a komunikace s rodilým mluvčím. Docházelo tedy k nekritickému uplatňování postupů vhodných pro jazyky analytické (především pro angličtinu), nikoliv flektivní.

Ještě v nedávné minulosti prosazovali někteří lingvodidaktikové i vyučující prezentaci vysoce flektivní češtiny pouze s minimálním (někdy v podstatě nulovým) zastoupením mluvnické složky. Význam mluvnice byl nedoceňován, bylo nekriticky spoléháno na idealizovaný potenciál osvojo-

9 Z pohledu moderně pojímané komunikační metody je možné konstatovat, že audioorální metoda formuje kompetenci (úzce) jazykovou, nikoliv však globálně pojímanou kompetenci komunikační. Na audioorální metodu navazuje metoda SGAV (strukturně-globální audiovizuální metoda), která ji rozšiřuje o vizuální dimenzi. Mluvnice se prezentuje induktivně, často na dialogických textech. Přednostně se uvádí výrazivo s vysokou četností výskytu (kupř. pouze některé osoby indikativu přezentu), pozornost se věnuje mimice i faktorům mimojazykovým. O metodě sugestopedické, komunitární, reakcí pohybem aj. viz Hrdlička 2009: 49n.

vání si cizího jazyka přímou metodou, resp. prostřednictvím jakési komunikativní cesty bez náležitého zastoupení mluvnice.

Agramatickou koncepcí¹⁰⁾ výuky češtiny pro cizince cíleně rezignující na aktivní znalost mluvnice, tzv. konverzační metodu, uplatňoval kupř. Malinovský (1995: 219):

„Cílem tedy je dosáhnout toho, aby student bez soustavného studia mluvnických jevů zvládl základní inventář jazykových prostředků potřebných pro dorozumívání v běžných, každodenních situacích praktického života. [...] Upozorňujeme, že tvar českého slova po předložce se trochu liší od základního tvaru [...] nehovoříme ani o slovních druzích, ani o pádech [...]. Nezmiňujeme se tedy o mluvnických kategoriích ani o ohýbacích vzorech. Opakovaným procvičováním přitom můžeme dosáhnout dost, i když ovšem zdaleka nedosáhneme té úplnosti, jaká je možná při soustavném výkladu gramatických tvarů a jejich funkcí.“

S odvoláním na neuspokojivé výsledky z vyučovací praxe se posléze začaly ozývat hlasy volající po „modernizaci“ dobově pojímané komunikační metody. Ona transformace měla spočívat v podstatně větším prostoru věnovanému mluvnické složce cílového jazyka. V tomto duchu se v předmluvě učebnice vyslovuje Holá (2001: 7): *„Učebnice je založena na gramaticko-komunikativní metodě [...]“* nebo Kramářová (2002: 5): *„[...] jedinou vhodnou cestou ve výuce češtiny je skloubení gramatické a komunikativní metody v učebních materiálech.“* K podobným přístupům poznamenáváme, že náležitě prezentovaný systém cílového jazyka tvoří nedílnou a nezastupitelnou součást komunikační metody, která je komunikativní právě z toho důvodu, že je v ní gramatika zastoupena adekvátním způsobem, nikoliv proto, že by tomu bylo naopak.

Komunikační metoda pokládá každou řečovou dovednost (poslech s porozuměním, mluvenou a psanou komunikaci, četbu) za svébytnou, auto-

10 Koncepce se setkala s kritikou, v jejím rámci bylo mimo jiné poukazováno na skutečnost, že cizinec ohýbaným tvarům nerozumí, není schopen je bezpečně identifikovat. Mohlo by se kupř. stát, že jinojazyčný mluvčí bude tvary typu *Praha – Prahu – Praze* mylně pokládat za tři různá města.

nomní, vyznačující se osobitými rysy, které si jinojazyčný mluvčí osvojuje specifickým způsobem. Vyznačuje se 1) komplexním charakterem (vedle vyváženého přístupu k cílovému jazyku a k řečovým dovednostem zahrnuje i pozornost věnovanou faktorům extralingválním), 2) adresností (respektování individuálních rysů mluvčího, jeho věku, výchozího jazyka, úrovně komunikační kompetence aj.) a 3) pragmatickým charakterem (praktickou využitelností získaných poznatků a dovedností), blíže Germain 1993: 25n, Hrdlička (2009: 55n) aj.

Znalost gramatiky, a to po stránce formální i významové, funkční, dovednost jí náležitě užívat, jsou klíčovými předpoklady získání nejen kompetence jazykové, ale i komunikační. Kognitivně pojímaná mluvnice není samoúčelným cílem, nýbrž účelným prostředkem, který se významně podílí na pěstování schopnosti vědomého řečového chování mluvčího respektujícího situační zakotvenost a společenskou podmíněnost jeho řečové produkce a naplňujícího jeho komunikační záměr.

V komunikativně pojímané výuce cizího jazyka (Čechová 1994: 158n) by měla být lingvodidaktická mluvnická poučka (vedle nároků na její kvalitu, pravdivost, přesnost) srozumitelná, naučitelná, snadno aplikovatelná. Od počáteční znalosti lingvodidaktické mluvnické poučky je třeba jejím častým procvičováním a užíváním v komunikaci cíleně postupovat k příslušné dovednosti a posléze až k vytvoření zautomatizovaného návyku při jejím řečovém užívání. Dolník (2016: 60) výstižně podotýká, že *„adepti sa učia gramatické pravidlá, aby ich potom nepotrebovali.“*

6 PREZENTACE MLUVNICE ČESKÉHO JAZYKA V UČEBNÍCÍCH ČEŠTINY PRO CIZINCE

Na základě rozboru reprezentativního vzorku učebních materiálů češtiny pro jinojazyčné mluvčí (Hrdlička 2009: 75n) konstatujeme, že je učebnicová lingvodidaktická mluvnická poučka s objektivně existujícím mluvnickým systémem cílového jazyka ve značném rozporu, nepřekrývá se s ním, v řadě případů zaznamenáváme při popisu gramatických kategorií a jevů značné rezervy a nemalé problémy.

Mezi nejzávažnější patří formalismus, tedy výrazná, popř. výlučná pozornost věnovaná stránce formální (flexi, algoritmu tvoření tvarů aj.), nikoliv též neméně významné dimenzi funkční, řečové. Cizinec se kupř. naučí, že po předložce do následuje jméno v genitivu, netuší však zpravidla, kdy má zmíněnou prepozici použít (srov. chyby typu *Jde do koncertu, do doktora* aj.).

Domníváme se, že ona nerovnováha především pramení z monopolního postavení sémaziologického přístupu⁽¹¹⁾ v českých gramatikách. Roli jistě sehrává i určitá lingvistická a lingvodidaktická setrvačnost, tradice stejně jako podstatný fakt, že jsou gramatické kategorie z dané perspektivy snadněji uchopitelné, jejich kontury jsou zřetelně vymezené, zdají se být jednoznačnější, konkrétnější (srov. možné uplatnění amorfní sémantiky při popisu systému českých pádů).

Další relevantní příčinou je nepochybně skutečnost, že se mluvnické, určené primárně rodilým mluvčím, nemusejí příliš zabývat významem mluvnických forem (jsou rodilému mluvčímu zřejmé). Potíže mu naopak činí kodifikované formy prestižní variety českého národního jazyka.

Mezi problémové momenty v učebnicích řadíme též nežádoucí nevyvážený přístup k morfologii (ta dominuje) a k syntaxi (výrazně zaostává).⁽¹²⁾ Nalézáme rovněž množství nedostatků povahy formální (chyby v paradigmatech, v instrukcích o tvoření mluvnických tvarů).⁽¹³⁾ Naznačené skutečnosti se pochopitelně negativním způsobem odrážejí na kvalitě lingvodidaktických mluvnických instrukcí. Mnohé učebnice češtiny pro cizince tedy

11 Řešení stávající situace by mohl napomoci přístup onomaziologický, resp. vyváženější proporce obou konceptů. V cizojazyčné výuce je nosné vycházet od obdobných (relativně společných) významů, od jazykových univerzálií (hloubkových struktur), tedy od prvků, které jazyky spojují, a směřovat k jejich pestrému a různorodému formálnímu ztvárnění v jednotlivých jazykových kódech. Situaci vystihuje Dolník (2009: 199) slovy: „*Univerzálna gramatika ako systém princípov je teda obsahom genetiky určenej jazykovej schopnosti a gramatika istého prirodzeného jazyka parametrickou exemplifikáciou týchto princípov. Pravidlá gramatiky jednotlivých jazykov sú odvodené z univerzálnych princípov.*“

12 Projevuje se to malou pozorností věnovanou slovosledu, konkurenci vyjádření jmenných a větných (*Po příjezdu // Když přijel, zavolał*), užití a stylové platnosti spojek, komunikačním funkcím výpovědi aj.

13 Problémové je kupř. poučení o tvoření forem rozkazovacího způsobu, o konkurenci a stylové platnosti pádových a osobních koncovek apod.

neodrážejí náležitou měrou klíčové principy komunikačně-pragmatického obratu a nevyhovují plně požadavkům a parametrům moderně pojímané komunikační metody.

7 K PROBLÉMOVÝM ASPEKTŮM OSVOJENÉ LINGVODIDAKTICKÉ MLUVNICKÉ POUČKY

Respektujeme skutečnost, že pro podstatnou, ne-li rozhodující, část mluvčích může být úroveň komunikační kompetence v mateřském i v cizím jazyce získané cestou osvojování pro běžnou komunikaci dostačující,⁽¹⁴⁾ upozorňujeme ovšem na některé její problémové aspekty.

1) Nedomníváme, že je rodilý mluvčí (tím méně mluvčí nerodilý) schopen nabýt cestou osvojování si cílového jazyka takové kvality komunikační kompetence, aby mohl spolehlivě rozlišovat četné nuance mezi mluvnickými tvary. Dochází k situacím, kdy mu (není-li odborně poučen) jejich význam splývá, formální kontury i řečové funkce se mu jeví jako dosti vágní, event. odlišnost bývá intuitivně spatřována spíše v četnosti výskytu konkurenčních vyjádření nebo v jejich stylové platnosti než v relevantních významových odstínech. Názory rodilých mluvčích mohou být nejednotné, jejich řečové povědomí o mateřštině rozkolísané.⁽¹⁵⁾

Na základě dlouholeté vyučovací praxe není problém doložit komplikace, do nichž se mnohdy dostává rodilý mluvčí češtiny při výkladu rozdílu mezi individualizujícím posesivním adjektivem (*otcův dům*) a generalizujícím posesivním genitivem (*dům otce*) nebo mezi (ne)užitím přivlastňovacích zájmena zvrátneho: *Mám rád mé rodiče* versus *své rodiče*. Rodilí mluvčí (i filologové) bývají nezdůdk bezradní i pokud jde o významy numerálií, zejména číslovek souborových a druhových (např. *Strávili u moře*

14 Jako nejvhodnější se jeví období do završení puberty mluvčího, a to zejména pokud jde o zvukovou rovinu akvizice jazykového kódu; záležitost má ovšem výrazně individuální charakter.

15 Odkazujeme na pozoruhodnou nejednotu názorů českých oborových bohemistů na náležité užití prepozice *do* a *na* s lexémy *poušť* a *Antarktida*: 17× bylo uvedeno *Jedu na Antarktidu*, *Jedu na poušť*, 10× *Jedu do Antarktidy*, *Jedu do pouště*. Zajímavá je i kombinace zmíněných prepozic: 9× byla v obou případech užitá předložka *na*, pouze 1× *do*, 8× se objevilo pořadí *na – do* (*na Antarktidu – do pouště*), 9× sled opačný, tedy *do – na* (*do Antarktidy – na poušť*), blíže Hrdlička 2013: 297.

dvoje prázdniny versus *dvojí prázdniny*), základních a úhrnných (*čtyři roční období* versus *čtvero ročních období*); obdobných případů by mohl být takřka bezpočet.

2) Rodilý mluvčí mnohdy nedokáže vysvětlit (kupř. pro potřeby cizinců učících se česky), jak se určité mluvnické kategorie tvoří či užívají. Potíže činí např. algoritmus tvoření rozkazovacího způsobu, skloňování jmen pomnožných a vlastních (místních i osobních) i některých zájmen (*jenž, týž*) a číslovek⁽¹⁶⁾ aj. Mnoho rodilých mluvčích, dokonce posluchačů oborového studia bohemistiky není schopno uspokojivě vyložit řečovou distribuci slovesného vidu (nemluvě o deverbativech typu *přerušení hry* – *přerušování hry, přeložený text* – *překládaný text*) či rozdíl mezi pasivem opisným a zvrtným, obdobně je tomu při komentování řečové distribuce primárních prepozic apod.

3) Spoléhá-li se při osvojování si češtiny jako cizího jazyka převážně nebo výlučně na přirozený kontakt mluvčího s kolokviálním výrazivem (běžnou mluvou), výsledek akvizičního procesu v podmínkách české jazykové situace nutně vyúsťuje v nabytí znalosti běžně mluveného úzu, nespisovné, regionálně zabarvené nestrukturní mluvy (nikoliv i prestižní strukturní variety českého národního jazyka), v neschopnost mluvčího záměrně přepínat kódy (standard – nestandard). Při spontánním kontaktu mluvčího (pouze) s běžně mluvenou češtinou⁽¹⁷⁾ existuje riziko, že se s některými méně frekventovanými mluvnickými formami nemusí vůbec setkat.

8 ZÁVĚR

Osvojená mluvnická poučka (stejně jako proces osvojování si jazykového kódu) sehrává při nabývání znalosti mateřského i cizího jazyka významnou roli. Neméně důležitá je ovšem rovněž lingvodidaktická mluvnická poučka naučená, která je nerodilému mluvčímu češtiny mnohdy neocenitel-

16 Stranou nyní necháváme mnohdy problémové odlišování mluvnických tvarů spisovných a nespisovných.

17 V takovém případě mluvčí patrně uslyší pouze *vem si*, event. moravské *vezni si*, nikoliv také spisovné *vezmi si* atd.

nou oporou. Rodilý mluvčí, kterému jsou významy mluvnických kategorií a jevů zpravidla dostatečně známy (byť jeho jazykové povědomí nebývá dokonalé), potřebuje spíše kvalifikované poučení o formální stránce mluvnického systému češtiny, s níž mívá potíže (odlišování tvarů spisovných a kolokviálních aj.).

Cizinec, pro něhož se jeví poučení o mluvnickém systému jinojazyčného kódu adresovaného rodilým mluvčím jako zcela nedostačující, potřebuje komplexní a vyvážený popis sémaziologicko-onomaziologický, tedy i s patřičným důrazem i na významovou (funkční) stránku mluvnického systému češtiny. Uvítali bychom, kdyby v učebnicích češtiny pro cizince nebyl prostor pro lingvodidaktické mluvnické poučky problémové, zavádějící, defektní a kdyby byl podstatně větší měrou využíván jejich mnohdy nedoceňovaný potenciál.

doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Ústav bohemistických studií

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

nám. J. Palacha 2

116 38 Praha 1

milan.hrdlicka@ff.cuni.cz

Tato studie vznikla za podpory projektu Univerzity Karlovy
Progres Q10, Jazyk v proměnách času, místa, kultury.

LITERATURA

ČECHOVÁ, Marie

1994 „O potřebě integrace komunikační a systémové výuky“; *ČLJ* 44, č. 7–8, s. 158–162

ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil

2010 *Čeština a její vyučování* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství)

ČERMÁK, František

2004 *Jazyk a jazykověda* (Praha: Karolinum)

ČERNÝ, Jiří

1998 *Úvod do studia jazyka* (Olomouc: Rubiko)

DOLNÍK, Juraj

2016 „Slovenčina jako materinský vz. cudzí jazyk“; in Pekarovičová, J. – Hargášová, Z. (eds.): *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach* (Bratislava: Univerzita Komenského), s. 13–25

GAONAC´H, Daniel

1987 *Théories d´apprentissage et acquisition d´une langue étrangère* (Paris: Hatier)

GERMAIN, Claude

1993 *Le point sur l´approche communicative en didactique des langues* (Anjou: CEC)

GERMAIN, Claude – SÉGUIN, Henri

1995 *Le point sur la grammaire en didactique des langues* (Anjou: CEC)

HELBIG, Gerhard

1991 *Vývoj jazykovědy po roce 1970* (Praha: Academia)

HENDRICH, Josef et al.

1988 *Didaktika cizích jazyků* (Praha: SPN)

HOLÁ, Lída

2001 *Czech Step by Step. A Basic Course in the Czech language for English Speaking Foreigners* (Praha: Fragment)

HRDLIČKA, Milan

2004 „K problematice nabývání znalosti jinojazyčného kódu“; *ČMF* 86, č. 1, s. 36–43

2009 *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka* (Praha: Karolinum)

2013 „Jedu na Antarktidu“; *Bohemistika* 13, č. 4, s. 297–298

2014 „K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím“; *SALi* 5, č. 2, s. 98–115

2016 „K principu analogie ve výuce českého tvarosloví“; *ČJL* 66, č. 5, s. 230–234

KRAMÁŘOVÁ, Jitka

2002 „Výuka češtiny jako cizího jazyka na Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Několik poznámek o metodách práce se zaměřením na používané učební materiály“; *Czech Language News* 16, č. 1, s. 4–6

MALINOVSKÝ, Milan

1995 „Redukce gramatiky“; *Slovo a slovesnost* 52, č. 3, s. 218–222

ŠEBESTA, Karel

1999 *Od jazyka ke komunikaci* (Praha: Karolinum)