

Milan HRDLIČKA
Praha

K otázce mediačního jazyka ve výuce češtiny pro cizince

Mezi důležité a aktuální otázky pedagogické komunikace při prezentaci českého národního jazyka jinojazyčným mluvčím patří problematika užití mediačního (někdy též zprostředkujícího, zprostředkovacího)¹ jazyka. V příspěvku vymezíme náš přístup k pojmu „mediační jazyk“, představíme základní faktory, které užití mediačního jazyka v cizojazyčné výuce ovlivňují, a přiblížíme situaci ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

Naše pojetí mediačního jazyka je vzhledem ke značné složitosti a variabilitě dané problematiky široké. Chápeme jím komunikační kód (tedy především přirozený jazyk, ale rovněž prvky neverbální povahy, viz dále), který slouží k (pedagogické) komunikaci mezi vyučujícím a jinojazyčným mluvčím v cizojazyčné výuce. Mediační jazyk tedy zprostředkovává jinojazyčnému mluvčímu relevantní informace o cílovém jazyce, ale plní i další funkce (srov. dále).

V tomto smyslu se ve vyučovací praxi v různé míře setkáváme se třemi základními případy:

A) Vyučující i frekventant kurzu češtiny pro cizince mají společný, oboustranně a v náležitě míře srozumitelný jazykový kód (byť jej mohou ovládat na rozdílné úrovni), resp. jazykové kódy.

Předně se jedná o češtinu (zahrnujeme sem případy od mírně pokročilých včetně), i když míra jejího užívání závisí na různých faktorech: vedle naznačené úrovně komunikační kompetence jino-

jazyčného mluvčího v češtině hraje ve vyučovací praxi roli mateřský jazyk cizince (jde o jeho míru příbuznosti s češtinou – zde máme na mysli Slovany), jazyková rovina, která se probírá (např. slovní zásoba versus výklad mluvnice), vyučující² může rovněž zohlednit znalost jiného slovanského jazyka v případě Neslovanů či individuální filologické nadání účastníků kurzu aj.

Četné jsou případy, kdy v roli mediačního jazyka vystupuje jiný jazyk než naše mateřština³ (vyučující i studenti ovládají např. angličtinu, která zpravidla vystupuje jako *lingua franca*).

Velmi často pak dochází k tomu, že jsou ve vyučovacím procesu užívány mediační jazyky dva (kupř. zmiňovaná čeština a angličtina), přičemž je žádoucí, aby se účelně a koncepčně doplňovaly (komunikační aktivity v češtině, výklad české gramatiky v angličtině apod.).

B) Vyučující a jinojazyční mluvčí znají společný srozumitelný jazykový kód pouze částečně (ne všichni studující mohou, ať v kurzech jazykově homogenních, či heterogenních, úspěšně užívat společný mediační jazyk): např. část účastníků kurzu češtiny pro začátečníky umí anglicky a současně ovládá i jazyk svých kolegů, kteří angličtině nerozumějí. Mohou jim tak díky svým jazykovým znalostem podstatně informace o cílovém jazyce, tedy o češtině, zprostředkovat.

² Záleží pochopitelně i na jazykových znalostech učitele.

³ V české odborné literatuře (např. L. Holá 2005 aj.) se zpravidla považuje za mediační jazyk pouze jinojazyčný kód, nikoliv čeština. Proti takovému přístupu ovšem máme určité výhrady: ve vyučovací praxi totiž většinou dochází ke střídání jazykových kódů (např. k různé kombinaci češtiny a angličtiny), a tedy k poskytování relevantních poznatků o cílovém jazyce (čili o češtině) pomocí různých jazyků. Potvrzuje to ostatně sama L. Holá (2005, s. 37), když uvádí: „Je ovšem pravda, že někdy vysvětlení ve zprostředkovacím jazyce urychlí a usnadní pochopení daného gramatického jevu. Někteří studenti navíc podobné vysvětlení či srovnání s mateřštinou přímo vyžadují. V takovém případě se mu nebráním“. Je tedy potom podle našeho soudu nepatřičné přisuzovat mediační (zprostředkovací) roli pouze některému z nich.

¹ Dalo by se rovněž uvést „vyučovacího jazyka“.

C) V současné době se vzhledem k rostoucímu počtu migrantů z celého světa a jejich jazykové diverzitě (mluvčí z jazykově vzdálených oblastí) stále častěji setkáváme se situacemi, v nichž společný, oboustranně srozumitelný jazykový kód (prozatím) neexistuje, resp. vytváří se postupně a poměrně nesnadným způsobem. V takových případech přichází v úvahu i aplikace prostředků neverbální povahy (gesta, obrázky, pantomima aj.).

Mediační jazyk hraje v procesu cizojazyčné výuky několik významných rolí. Plní funkce prostě sdělovací (dorozumivací) a kontaktovalou (fatickou): slouží k běžné komunikaci vyučujícího a studujících (konverzace o tématech každodenního života, jako např. *Dívali jste se včera večer na televizi? Co budete dělat o víkend?*), je tedy jedním z prostředků jejich sociální interakce.

Významná je jeho funkce mentální (kognitivní): mediační jazyk se podílí na procesu poznání jinojazyčného mluvčího. Podstatná je i jeho role výzvovalá (apelová, direktivní, konativní) – vyučující vyvolává, řídí a usměrňuje cizincovy aktivity v procesu cizojazyčné výuky (*Napište cvičení na straně 15; Přeložte druhý odstavec; Odpovězte na otázky; Pojdte k tabuli* aj.).

V přehledu funkcí mediačního jazyka chceme v neposlední řadě zdůraznit jeho funkci metajazykovou⁴. Slouží k popisu stu-

⁴ Ani v tomto směru není chápání pojmu mediační jazyk jednotné. Např. S. Škodová a B. Štindlová (2007, s. 56) hovoří o metajazyku pouze v souvislosti s popisem (systému) jazyka, oddělují ho od jazyka mediačního („[...] pro výuku bez zprostředkovacího jazyka je nepostradatelný jasný, jednotně a pravidelně užívaný metajazyk. Pro výuku tohoto typu je také nezbytný jednoznačný signální aparát, který využívá vizualizace [...] nebo tzv. abstraktních metafor; výhodné je však také užívání adekvátní verbální signalizace“). Naznačenou dichotomii respektujeme, současně však konstatujeme, že pokládáme podobné případy (viz citace) za menšinové, specifické, a domníváme se, že kvůli nim není nutné dále komplikovat pojmoslovný aparát. Nadto se přikláníme ke zdůrazňování polyfunkčního charakteru cílového jazyka (v tomto případě češtiny).

dovaného jazyka, k lingvodidaktické prezentaci všech jeho jazykových rovin a plánů, k procvičení učiva apod. V tomto smyslu se nezdá dostávat do popředí problematika tzv. signální gramatiky (srov. K. Podrápská 2003 aj.), tedy situace, kdy se základní poučení o mluvnické stavbě cílového jazyka podává ve značné míře specifickými prostředky (grafickými, nonverbálními aj.).

Pokládáme za důležité připomenout, že by měla být volba mediačního jazyka (tedy v podstatě komunikační strategie vyučujícího) koncepční, promyšlená, systematická. Nebude-li totiž užívání mediačního jazyka důsledné, nebude-li se řídit jasnými pravidly (bude-li tedy např. docházet k nahodilému střídání, nebo dokonce k míšení kódů), může situaci jinojazyčného mluvčího v procesu nabývání znalostí cizího jazyka dosti zásadním způsobem komplikovat⁵.

Rozhodnutí vyučujícího nemusí být vždy jednoduché a jednoznačné, může být ovlivněno některými různě významnými faktory. Na některé z nich jsme již poukázali v úvodu (viz ad A), nesmíme ovšem zapomínat na skutečnost, že je volba mediačního jazyka ovlivněna i užitou vyučovací metodou⁶. Netřeba jistě rozebírat odlišný přístup k prezentaci jinojazyčného kódu při aplikaci metody přímé, komunitární apod.

Jaké jsou klady a zápory přístupu, v němž v roli mediačního jazyka převládá (nebo dokonce výrazně dominuje) užívání češtiny⁷?

Předně je třeba konstatovat, že se k výše naznačenému přístupu přiklání (nebo je okolnostmi nucena jej aplikovat) poměrně značná

⁵ Platí to zejména pro výuku začátečníků a mírně pokročilých.

⁶ Určitý vliv může mít i dostupnost učebních materiálů a jejich mediační jazyk (kupř. řada mluvčích s jiným mateřským jazykem než angličtina se běžně učí naší mateřštinu právě prostřednictvím učebnic, v nichž je čeština prezentována s pomocí angličtiny).

⁷ L. Holá (2005, s. 35) přináší (s odvoláním na P. Bulejčikovou) v tomto smyslu zajímavý postřeh, a sice otázku prestižního postavení češtiny jako prostředku komunikace mezi jinojazyčnými (a rodilými) mluvčími: „Pokud učitel mluví často jiným jazykem, snižuje tím prestiž češtiny jako prostředku spolehlivé komunikace“.

část vyučujících⁸ (srov. uvedenou odbornou literaturu i naše zkušenosti z vyučovací praxe).

Mezi pozitiva, jak se uvádí v odborné literatuře (viz níže), je podle našeho soudu v první řadě možno zařadit skutečnost, že při označeném přístupu nedochází k diskriminování cizinců s nulovou (popř. s minimální) znalostí češtiny jako mediačního jazyka. (V tomto případě ale můžeme oprávněně namítnout, že tomu tak vždy nemusí být: představme si např. výuku Slovanů, kteří mají oproti jiným mluvčím nespornou výhodu díky příbuznosti a typologické podobnosti daných jazyků, nebo Neslovanů se znalostí jiného slovanského jazyka.)

Předností výrazně převažujícího nebo výlučného užívání češtiny ve výuce je rovněž neustálý kontakt jinojazyčného mluvčího s cílovým jazykem (byť takový přístup klade značné nároky na koncentraci cizinců, zvláště s nižší úrovní komunikační kompetence v češtině), což může mít mimo jiné za následek rozvíjení jeho schopnosti dobře používat různé kompenzační strategie.

V neposlední řadě je také možno poukázat na fakt, že při takovém postupu odpadají eventuálně potíže způsobené nedostatečnou znalostí cizího jazyka ze strany českého vyučujícího.

K nesporným nevýhodám a problémovým aspektům patří nutnost podstatně zjednodušeného a redukováného výkladu (stačí jen zmínit problematiku výkladu řady gramatických kategorií a jevů, poučení o stylové platnosti jazykového výraziva nebo prezentaci abstrakt apod.). Takový přístup vyžaduje jak velké soustředění a spolupráci jinojazyčných mluvčích, tak také pečlivou, kreativní, nápaditou (a tedy velmi náročnou) přípravu vyučujícího (nezbytné užívání různých typů kompenzačních strategií, otázka adekvátního ověřování porozumění a pochopení výkladu ze strany cizince aj.).

⁸ Podotýkáme ovšem, že s argumenty některých z nich nemůžeme v obecné rovině souhlasit, srov. kupř. tvrzení L. Holé (2005, s. 34): „Z praxe vyplývá, že pokud učitel mluví důsledně česky, studenti se snaží mezi sebou domluvit taky jen česky. [...] Střídání kódů je pro studenta značně vyčerpávající, a, jak už bylo řečeno, vysoce demotivující“.

Dalším faktorem je bezesporu velká časová náročnost, resp. pomalé tempo podobné výuky. Mezi rizika řadíme i otázku schopnosti některých jinojazyčných mluvčích náležitě analýzy, zobecnění aj. a také možnost, že vyučující nepředloží vždy reprezentativní řečové příklady, a následně tak dojde k neporozumění, k posunu významu a k dalším možným nedopatřením. Nadto nelze na jedné straně záměrně a efektivně využívat pozitivního transferu, na straně druhé pak náležitě předcházet interferencím.

Závěrem můžeme konstatovat, že spatřujeme ve výlučném a apriorním užívání češtiny v roli mediačního jazyka (především u začátečníků a mírně pokročilých) spíše východisko z nouze než nějaký přelomový a výhodný přístup hodný následování⁹. Přikláníme se spíše ke kompromisnímu řešení (je-li pochopitelně z objektivních příčin proveditelné), a to k funkčnímu střídání kódů (tedy češtiny a „srozumitelného“ cizího jazyka)¹⁰.

Literatura

- Bořilová P., 2006, *První lekce pouze česky?* [in:] B. Štindlová, J. Čemusová (ed.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*, Praha: Akropolis, s. 201–209.
- Čechová M., Zimová L., 2000, *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny*, „Český jazyk a literatura“ 50, s. 214–219.
- Holá L., 2005, *Zprostředkovací (mediační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince – ano či ne?* [in:] J. Ryndová, J. Čemusová, L. Holá (ed.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*, Praha: Akropolis, s. 33–38.
- Hrdlička M., 2009, *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*, Praha: Karolinum.

⁹ Poukazujeme při této příležitosti na otázku nabývání znalosti cizího jazyka (na převažující názor, že jedinec buduje znalost jinojazyčného kódu na pozadí již dříve získaných jazykových znalostí), na dichotomii mezi učením se jazyku a osvojováním si jazyka, na roli mateřského jazyka v procesu učení se cizímu jazyku (srov. Hrdlička 2009).

¹⁰ Upozorňujeme zde na samozřejmou, ale zásadní skutečnost: velkou měrou záleží i na typu a cíli kurzu, na komunikačních potřebách a prioritách jeho frekvencí aj.

- Podrápská K., 2003, *Poznámky k signální gramatice*, „Cizí jazyky” 47, s. 128–130.
- Škodová S., 2005, *Využití přímé metody při výuce gramatického systému češtiny jako cizího jazyka*, [in:] O. Uličný (ed.), *Euroliteraria a Eurolingua*, Liberec: Technická univerzita, s. 353–360.
- Škodová S., Štindlová B., 2007, *Modifikace principů přímé metody pro potřeby výuky gramatiky češtiny jako cizího jazyka*, [in:] B. Štindlová, J. Čemusová (ed.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*, Praha: Akropolis, s. 55–64.

Summary

In the following article the author defines the range of the so called mediatory language (mediační jazyk), paying attention to its basic factors which have to be taken into consideration when teaching Czech as a foreign language. The very term is defined as a code of communication (first and foremost the natural language, but also the non-verbal means of communication), which serves to enable the didactic process between the teacher and the student. The mediatory language not only acts as an agent in the communication between the teacher and the student, but also has the communicative, contact, cognitive, connotative and metalanguage functions.