

Bronec, Jiří

## K problematice lingvodidaktické typologie cizojazyčného lexika

In: Bronec, Jiří. *K lingvodidaktické typologii cizojazyčného lexika*. Vyd. 1. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1982, pp. 13-18

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/121810>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# II

## K PROBLEMATICE LINGVODIDAKTICKÉ TYPOLOGIE CIZOJAZYČNÉHO LEXIKA

### 1. Synchronní aspekt

Při zkoumání slovní zásoby se budeme převážně řídit aspektem synchronním. Budeme vycházet jak ze srovnání slovní zásoby současného českého a ruského jazyka, tak i ze srovnání lexikálních jednotek v rámci ruštiny. Synchronní pohled doplníme etymologií lexika jen tam, kde to bude metodicky výhodné, např. v případech, kdy proces deety-mologizace již zastřel u většiny uživatelů daného jazyka původní význam slova (vnitřní forma slova), ačkoli je často snadno odhalitelný (voskresen'je, pondel'nik, pylesos).

Budeme užívat termínů „srovnávání“ nebo „konfrontace“. O českých termínech „historicko-srovnávací metoda“, „konfrontace“ a o ruských termínech „sравnenije“, „sopostavlenije“ viz 16, 302, 357.

### 2. Minimalizace

Dalším aspektem, který bude metodika — na rozdíl od lingvisty — zajímat zejména při praktickém uplatnění metodické typologie jazykových jevů, je minimalizace. Vše, co si žák osvojuje z jazyka, je mu podáváno v určitém minimu a dokonce i toto se snažíme dále omezit jako nadbytečné, pokud je žák schopen pod vedením učitele vyjádřit své myšlenky jednodušeji gramaticky i lexikálně.

### 3. Lingvodidaktické určení lexikální jednotky

Není naším úkolem zabývat se obtížnou a složitou otázkou definice slova. Je známo, že např. pro potřeby statistického výzkumu slovní zásoby

se slovo někdy chápe pouze graficky, tj. jako to, co je v textu odděleno prázdným místem (134, s. 172). S určitým kompromisem řeší tuto otázku autoři českého frekvenčního slovníku J. Jelínek, J. V. Bečka a M. Těšitelová (viz např. jejich hodnocení sousloví jako dvou slov, ale složené tvary slovesné posuzují jako jedno slovo — 61, s. 22 ad 1 b, s. 23 ad 2a).

Jestliže lexikologie soustřeďuje svůj zájem především na slova s nominativním (kromě vlastních podst. jmen) významem (podst. jména, příd. jména, slovesa a příslovce) a méně na slova nenominativní povahy (zájmena, číslovky, gramatická slova, citoslovce), nemůže tomu tak být z hlediska lingvodidaktiky, a to především z důvodu vysoké frekvence právě posledně jmenovaných slov (dokazují to všechny frekvenční slovníky).

Další potíže při definování slova vznikají při určování hononym, synonym, derivátů, kompozit a dvou- nebo víceslovných termínů. Také otázka vydělitelnosti slova v mluvené řeči, otázka jeho totožnosti (vztah flektivních tvarů k tvaru základnímu, ale i formální změny při vnitřní flexi, derivaci a při tvoření kompozit) komplikuje snahu o vytvoření jediné definice tak složitého jazykového útvaru, jako je slovo, slovní jednotka.

I v této práci budeme poplatní velké většině metodických publikací, které si všímají lexikálních jednotek s nominativním významem. V našem výzkumu jsme si usnadnili práci ještě více: jeho předmětem jsme učinili plnovýznamové jednoslovné lexikální jednotky (i deriváty) s vyloučením kompozit.

Přikláníme se k názoru těch metodiků, kteří deriváty, kompozita, synonyma a hononyma v jejich různých významech považují za různé lexikální jednotky, k jejichž osvojení je zapotřebí neméně tolik úsilí jako k osvojení ostatních lexikálních jednotek.

Lingvodidaktický pohled na slovní jednotku v jejím spojení s dalšími slovy nás přivádí k termínům „syntagma“ a „slovní spojení“. Ponecháváme stranou otázky výkladu obou těchto syntaktických termínů a přikloníme se k druhému z nich proto, že jej považujeme za obecnější a že se většinou chápe (175, s. 536—540) jako vztah nepredikativní povahy.

Pro lingvodidaktiku jsou slovní spojení jako spojení dvou nebo více lexikálních jednotek s nominativním významem velmi důležitá přesto, že zde přecházíme z vlastní lexikální jednotky do jejích syntaktických vztahů kongruence (novaja kniga), rekce (pol'zovat'sja čem, interes k čemu) a adjunkce (vnimatel'no slušat'). Význam těchto vztahů je dán v metodickém požadavku, aby každá lexikální jednotka byla osvětlována a procvičována právě v nich. Práce se slovními spojeními v didaktickém procesu jsou ještě o to důležitější, že ve slovní zásobě si žáci neustále osvojují také složené termíny (porok serdca, proizvoditel'nost' truda, naučnyj stil').

#### 4. Izolovaná lexikální jednotka

Dosavadní úvahy nás dále přivádějí k otázce užití izolované či neizolované lexikální jednotky ve vyučovací praxi. Přikláníme se k názoru většiny metodiků, že slovo si má žák osvojovat aspoň ve slovním spojení, aniž bychom však odmítali požadavek, že na určité etapě práce s lexikem je nutno pracovat také s izolovaným slovem.

Při práci se slovem z hlediska fonetiky, ortoepie, slovtvorby atd. by jeho vztahy lexikální a syntaktické prostě překážely a zcela by to odporovalo principu „jedné obtížnosti“.

Možno souhlasit s tvrzením, že neizolované slovní jednotky se lépe zapamatují. Avšak proti tomu se zase namítá, že osvojování slova zejména ve stále stejném lexikálním seskupení brání jeho použití s jinými lexikálními jednotkami (63, s. 40).

Uvedeme ještě alespoň názory dvou autorů na tuto otázku: „Nesomnenno, neobchodima usilennaja rabota nad slovom v kontekste, odnako eto ne dolžno isključat' rabotu nad otdel'nym slovom. Otkaz ot izučenijsja slov privěl by na praktike k tomu, čto učaščijesja ne uznávali i ne ponimali by slova, vstretivšijesja v novych kontekstach“ (177, s. 304). „Die Forderung, den Wortschatz grundsätzlich in Sinn- und Satzzusammenhängen zu erarbeiten, schliesst nicht aus, dass neue Wörter in einer bestimmten Phase der Vermittlung isoliert werden“ (50, s. 59).

Žák se tedy seznamuje s lexikálními jednotkami v kontextu i mimo něj (např. názvy měsíců, dní, nábytku, profesí), objasňujeme mu je jak izolovaně, tak i v lexikálních spojeních, a procvičujeme a opakujeme je převážně opět v kontextu.

#### 5. Jazykovědná typologie

Tato typologie bude zaujímat vždy významné místo pro práci metodika, nebude však zdrojem, z něhož by čerpal bez jeho metodického zpracování.

V publikaci „Obščaja metodika obučenijsja inostrannym jazykam v srednej škole“ o tom čteme (177, s. 288): „Poskol'ku reč' idët o tipovyh osobennostjach leksiki togo ili inogo jazyka, jestestvenno obratit'sja k lingvističeskoj literature. Odnako eë dannyh okazывaetsja nedostatočno dlja rešenija postavlennogo voprosa“.

Obecné úvahy o tom, že např. pro nositele syntetického jazyka jsou obtížnější jazyky analytické, prakticky nic neříká, pokud nezjistíme, proč tomu tak je v konkrétních jazykových jevech. Nejsou obecně lehčí a těžší jazyky, ale jsou lehčí a obtížnější jazyky pro nositele tohokterého konkrétního jazyka. Přesto však např. tzv. jazykové univerzálie mohou metodikovi leccos naznačit, poněvadž to, co je ve dvou nebo více jazycích společné, dává aspoň prognosticky tušit menší obtížnost osvojování těchto

jazykových jevů, i když, jak známo, není tomu tak ani zdaleka vždy.

Proto je tak důležitý funkční přístup při metodické typologii jazykových jevů. Je např. známo, že v podstatě formálně i významově shodné vidy v češtině a ruštině činí přesto tuto gramatickou kategorii pro Čecha velmi obtížnou právě pro odlišné užívání vidů v obou těchto jazycích.

E. N i d a (v bibliografii uveden v azbuce jako N a j d a, 323, s. 47) uvádí jiný příklad z oblasti lexika. Ukazuje, že např. znalost ruského „do svidanija“ není příliš platná, neznáme-li, ve kterou dobu, na jak dlouhou dobu, ve styku s jakými lidmi a ve spojení s jakými gesty a intonací se užívá tohoto způsobu loučení.

H. H a m a n n (v bibl. uveden v azbuce jako C h a m a n n, 368, s. 379) v gramatice odmítá procvičovat genitiv podst. jmen jako takový, ale jako genitiv vyjadřující přivlastňování, množství, část celku, příčinnost a účelovost atd. M. S. Il'j i n (271, s. 59) dokazuje omezenou platnost gramatických pravidel, která sice mohou být někdy použitelná pro jistou část řečového aktu, avšak pro vlastní komunikativní proces přinášejí většinou jen velmi málo. M. R o h a l' (117, s. 6) k této otázce píše: „Mechanické nahromadenie cudzojazyčných modelov prostredníctvom štruktúrného prístupu nezaručuje základnú vlastnosť cudzojazyčného prejavu — jedinečnosť každého komunikatívneho aktu.“

Je tedy systémovost a funkčnost v jistém protikladu. Přitom z hlediska metodiky je funkčnost prvořadá. Co je totiž v jazycích ekvivalentní systémově, nebývá často ekvivalentní funkčně (16, s. 58). V již uvedené sovětské publikaci „Obščaja metodika . . .“ (177, s. 303) je funkčnost zdůrazněna takto: „Pri etom sledujet različat' tipičnyje trudnosti aktivnogo i passivnogo slovaraj, poskol'ku ispol'zovanije ich prichodit v kačestvenno različnyh vidach rečovoj dejatel'nosti.“

Větší význam pro lingvodidaktiku má typologie morfologická, poněvadž přiřazování jednotlivých slov k těm nebo oněm paradigmatickým typům dává tušit jejich obtížnost v rámci dvou jazyků. Avšak i zde se setkáváme často s překvapujícím zjištěním, že i slova patřící k témuž morfologickému typu (vzoru) jsou pro žáky různé flexivně obtížná.

Pro metodika je tedy prognóza obtížnosti jazykového jevu z hlediska lingvistiky přijatelná jen do jisté míry.

## 6. Lexikologická typologie

V oblasti lexika se musí lingvodidaktika opírat o lexikologii (případně lexikografii). Otázky homonymie, synonymie, antonymie, česko-ruské homonymie, slovtvorby, frazeologie, lexikálních, sémantických nebo asocičních polí atd. jsou bezprostředním zájmem lingvodidaktiky, i když i zde bude opět důležitý přístup funkční, zřetel na obtížnost a minimalizaci.

## 7. Lingvodidaktická typologie

Obtížnost určitého jazykového jevu (stejně jako jazyka jakotakového, viz výše) není obecně platná. Obtížnost lze posuzovat jen u konkrétního jazykového jevu a pro nositele konkrétního jazyka. Je sice pravda, že pro Angličana, Francouze, Poláka, Čecha bude např. zvládnutí ruského vidu obecně obtížné, ale zřejmě každý z nich bude v něm dělat jiné chyby a v jiném rozsahu (o dalším kritériu lingvodidaktické typologie cizojazyčného lexika — o jeho výběru — viz kap. X).

Lingvodidaktickou typologii lze tedy vypracovat především na základě zjišťování obtížnosti daných jazykových jevů pro nositele tohokterého konkrétního jazyka. V sovětské „Obecné metodice...“ (177, s. 288) o tom čteme: „Tipologija podrazumevajet opredelenije tech trudnostej, kotoryje vznikajut pri usvojenii slov. Pod metodičeskoj tipologijej leksiki sledujet ponimat' ustanovlenije tipov slov s točki zrenija tech trudnostej, kotoryje oni vyzyvajut pri usvojenii.“

Experimentálně může obtížnost slov zjišťovat dvěma způsoby: vynaložením množství času nebo počtem opakování nutných pro zapamatování lexikální jednotky, paradigmatu apod., dále zjištěním, ve kterých jevech se dopouští většina probantů největšího počtu chyb. Dáváme přednost druhému postupu, a to především proto, že nám umožňuje poznat i pamětní a myšlenkové procesy probíhající při osvojování jazykových jevů, co při nich působí kladně (transfer) a co záporně (interference).

Analýza chyb je podkladem pro jejich klasifikaci, a to z hlediska povahy chyb a z hlediska jejich příčin.

U každé lexikální jednotky cizího jazyka můžeme posuzovat její grafiku, pravopis, fonetiku, morfologii, slovtvorbu, etymologii, její zařazení do řady synonym, homonym, její nejtypičtější slovní spojení a frazeologismy atd. (326, s. 36). U cizího jazyka tyto aspekty pohledu na slovo jsou vždy spojeny se srovnáváním, konfrontací ekvivalentů v mateřském a cizím jazyce. Tato metodická konfrontace má za úkol zjistit, proč a co je v dané cizojazyčné lexikální jednotce obtížnější, co je snadnější, prostě pokusit se stanovit jistou hierarchii obtížnosti.

Můžeme postupovat tak, že u každého cizojazyčného ekvivalentu zjistíme jeho větší či menší obtížnost zvlášť ve fonetice, morfologii, vazebnosti, etymologii atd. Daný ekvivalent tak bude hodnocen různými stupni obtížnosti na daných jazykových úrovních. Slova budou různě obtížná na různých úrovních jazyka, tj. budou patřit z hlediska obtížnosti k různým typům slov. Frekvence cvičení, předcházení interferenci, způsob objasňování jednotlivých lexikálních jednotek, jejich opakování se tedy bude řídit tím, jakou celkovou informaci nám o nich dají výsledky lingvodidaktické typologie.

Kritérium obtížnosti je hlavní, poněvadž je funkční, vyplývá z průzkumu dané lexikální jednotky při jejím užívání ve vyučovací praxi,

vyplývá ze zpracování chyb, kterých se v ní probanti dopouštějí. Zřetel k plánu mateřský jazyk — ruský jazyk a ruský jazyk — ruský jazyk, k formální, sémantické a funkční (ve smyslu užití lexikální jednotky s jinými lexikálními jednotkami — slovní spojení, frazeologismy) stránce lexikálních jednotek představují oblasti, které nelze rovněž pominout, má-li být stanovení obtížnosti co nejobjektivnější.

Shora uvedené nám již naznačuje úskalí takového zkoumání slovní zásoby dvou jazyků.

Stanovit stupeň obtížnosti bude v každém případě velmi ne snadné. Ani experimentální výzkum nemůže být zcela objektivní, poně vadž v jiných podmínkách, s jinými probanty se dosahuje vždy jiných výsledků. Využijeme tedy k jeho určení jak výsledků experimentálních prací, tak i naší vlastní pedagogické zkušenosti a v neposlední řadě i prostého srovnávání slovní zásoby češtiny a ruštiny a z toho vyplývající určení obtíží, s nimiž se žák může setkat při jejím osvojování. Stanovení stupně obtížnosti bude vždy relativní („velmi“, „středně“, „málo“ obtížný jazykový jev) a bude dán pouze tím, kolik probantů se dopustí v daném jevu chyb např. při experimentálním výzkumu, nebo jak je tento jev posuzován na základě pedagogické praxe učitelů.

Je nutno se zmínit ještě o jedné stránce lingvodidaktické typologie. Zjišťujeme-li např. slovotvorné rozdíly mezi českým a ruským ekvivalentem, „nevycházíme za slovo“, lexikální jednotka je zde posuzována jakotaková (tj. není posuzována ani v paradigmatické, ani v syntagmatické rovině).

Při srovnávání morfologie českého a ruského ekvivalentu je situace jiná. Zjišťujeme-li odlišné koncovky ve skloňování a snažíme se je diferencovat z hlediska větší nebo menší obtížnosti pro českého žáka, dostáváme se již za základní formu slova. Tvarová bohatost např. ruského slovesa dává již tušit potíže, se kterými se setkáme, budeme-li se snažit stanovit obtížnost slova právě z tohoto aspektu.

A konečně budeme-li lexikální jednotku posuzovat z hlediska jejího zařazení do synonymické řady, z hlediska její vazebnosti a slovních spojení, do nichž nejčastěji vstupuje, je patrné, že se zde zase dostáváme za základní tvar slova, ale na jiné úrovni než v předcházejícím případě. Obtížnost lexikální jednotky se určuje pomocí dalších lexikálních jednotek.