

Bariérovost pedagogické komunikace

Karel Kamiš

Katedra bohemistiky Pedag. fakulty UJEP

Č.mládeže 8

400 96 Ústí nad Labem

Úvod

Problematika bariér vyskytujících se v pedagogické komunikaci zasluhuje mimořádnou pozornost zejména proto, že proces pedagogické komunikace téměř nikdy neprobíhá bezporuchově. Komunikační bariéry /dále jen KB/ jsou součástí každé pedagogické komunikace. Lze říct, že jsou v ní již předem zadány právě jejich vyhraněným charakterem vázaným zejména na podmínky biolingvistické, sociální, kulturní, náboženské, politické a další.

Pozornost při řešení problematiky potenciální bariérovosti pedagogické komunikace zaměřujeme jak na příčiny poruch lidské řeči, tak na příčiny překážek v komunikačním procesu.

Překážky komunikačního procesu řešíme na pozadí vztahu jazyka majority a minority multikulturního prostředí a multikulturní výchovy česko-romské, popř. česko-německé v České republice.

Hypotéza

V našem pojetí jazykových bariér zvláště výrazných v bilingvním prostředí česko-německém a dnes hlavně v česko-romském vycházíme z hypotézy, že převážná část těchto bariér tvoří pro uživatele individuálních komunikačních kódů překážky překonatelné při respektování zákonitostí procesu řečové ontogeneze a typu osvojovaného jazyka.

Z hlediska bariérovosti pedagogické komunikace jde o vlastní kódové překážky překonávané vhodně koncipovanými komunikačními strategiemi určenými jak pro uživatele mateřského jazyka /primárního kódu/, tak pro uživatele cizího jazyka /sekundárního kódu/.

Pojetí řečových a jazykových jednotek

Při analýze kódových bariér rozlišujeme mezi jazykovými a řečovými jednotkami neboli jazykem /langue/ a řečí /parole/. Jazyk obecně pojímáme jako soustavu výrazových prostředků lexikálních a gramatických sloužících k realizaci různých komunikativních záměrů /

jeho potenciálních uživatelů/.

Řeč chápeme jako použití jazykových prostředků pro přenos informace, neboli fungování systému lexikálních a gramatických výrazových prostředků jazyka zaměřeného ke sdělení, tj. ke komunikativní funkci.

V řeči se vyskytují výrazové prostředky všeho druhu i s pravidly jejich kombinatoriky /viz lexikon a gramatika daného přirozeného dorozumívacího kódu/. Kromě jazykových jednotek se v řeči objevují ještě její další nejazykové faktory jdoucí nad rámec jazyka.

Jsou to: a/všechny reálné kombinace jazykových jednotek, z nichž se řeč skládá,

b/neverbální informace o mluvčím /zejména o jeho pohlaví, věku, zdravotním stavu, psychické náladě, modulačních faktorech mluvy ap./.

Z hlediska charakteru kódových bariér v komunikátu je důležité vymezit tzv. extrajazykový relikv, neboli to, co lze z řeči vyjmout, aby v ní zůstaly pouze jazykové jednotky s pravidly jejich kombinatoriky.¹ To znamená vyjmout ty složky, které tvoří samotný jazyk jako prostředek komunikace. Týká se to zejména těch složených jazykových jednotek, které se v řeči nevytvářejí, nýbrž vždy se znovu opakují.

Kódové bariéry vyskytující se v extrajazykovém relikvu analyzujeme jako nesprávný výběr a užití jazykových jednotek na všech úrovních jazykového systému individuálním uživatelem tohoto systému.

Kódové bariéry se vyskytují i jako důsledek volných kombinací nestabilních a nových kombinací tvořených v řeči. Jejich hlavním rysem je jejich produktovatelnost v procesu řeči. Tyto volné kombinace řečových jednotek jsou vytvářeny pro potřebu daného okamžiku promluvy /komunikátu/. A tento jejich dynamický rys může být zdrojem kódové bariérovosti interně řečové.

Klasifikace kódových bariér pak přihlíží k charakteru jazykových a řečových jednotek jak v rámci fungování **mateřštiny, tak i v rámci fungování** cizího jazyka u individuálního uživatele.

Pojetí komunikačních bariér

Při analýze problematiky bariérovosti pedagogické komunikace se dostává do popředí i problematika sociální, kulturní, politické a náboženské podmíněnosti jazykových /jazykových/ a parolových / řečových/ repertoárů individuálních uživatelů jazyka.

Klasifikace komunikačních bariér

Z hlediska charakteru pedagogické komunikace bereme v úvahu ze škály možných KB komunikační bariéry 1.biolingvistické, 2.znalostní, 3.interakční a 4.transkulturní.

1. Biolingvistické komunikační bariéry

Biolingvistika /v našem pojetí/ sumarizuje biolingvistické aspekty sdělovacího procesu, a tím následně i jeho potenciálních biologicky motivovaných KB.

Při biolingvistické analýze verbálního chování jedince věnujeme pozornost hlavně ontogenezi řeči a jejím možným poruchám. Tím můžeme účinně předcházet některým typům kódových bariér, které jsou spjaté s kongnitivními procesy probíhajícími v CNS lidského jedince a v jeho druhově specifickém komunikativním chování.

Kódové bariéry analyzujeme na jednotlivých úrovních tzv. fatické funkce centrálních procesů řeči.

Fatické funkce označují centrální procesy řeči, s nimiž je nerozlučně spjata gnose sluchová, zraková i hybná. Z ní pak plynoucí KB zahrnují KB přírodního kanálu /sluchového a zrakového/, dále pak KB vstupu /verbální gnose akustická a optická v procesu dekodování/, KB integrace /tj. rozumění, hodnocení, rozhodování a programování/ a KB výstupu neboli verbální praxe při procesu zakódování.

K fatickým funkcím lze zařadit rovněž čtení a psaní.²

V popředí zájmu biolingvistiky je utváření sémioze a gramatičnosti v procesu řečové ontogeneze u lidského jedince. Zde vycházíme z existence biolingvisticky podmíněné kódové bariéry vážící se na jazyk a řeč individuálního uživatele daného jazyka.

V procesu osvojování si přirozeného jazyka vycházíme z tzv. ostenzivní definice. Ji lze definovat jako "každý proces, pomocí něhož se nějaká osoba učí rozumět nějakému slovu, aniž by při tom použila nějakých jiných slov".³

Tento proces utváření sémioze platí zcela pro počátky osvojování mateřtiny dítětem v raném dětství, tedy ve věkovém období, kdy dítě ještě žádný jiný jazyk nezná /viz ontogeneze řeči z biolingvistického hlediska/. Jiné podmínky ostenzivní definice platí u dítěte v raném dětství a v předškolním věku a jiné u jedince, který již ovládá svůj mateřský jazyk. V druhém případě jedinec už ví, že existují slova /tj. má již zahájený proces sémioze v mateřštině/ a nový objekt označení si může osvojit -vedle ostenzivní definice- i prostřednictvím tzv. označujících frází.⁴

Dítě, které ještě svou mateřštinou nemluví, začíná při její ontogenezi v ontogenetickém údobí raného dětství přímo stadiem elementárního myšlení v mateřštině.

U dospělého člověka ostenzivní definice ustupuje do pozadí užitelnosti v době jeho mentálního vyvrátní, pokud se týká rozvoje a kultivování mateřštiny.

Rovněž při osvojování cizího jazyka ustupuje u dospělého člověka použitelnost ostenzivní definice. Vyplývá to přímo z její povahy. V

procesu překonávání počáteční "jazykuvzdornosti" vyskytující se při osvojování základů cizího jazyka, primárně motivované biolingvistickými mechanismy CNS, má základní význam pro jeho počáteční rozumění překlad. To znamená, že cizímu jazyku rozumíme zprvu pouze na základě jeho tzv. mechanického překladu do jazyka mateřského. Pokud nedojde z biolingvistických příčin k biologickému navození přepojovacího mechanismu, pak se jedinec nedostává do stadia myšlení v cizím jazyku. Tuto primární kódovou bariéru lze jen těžko překonávat, neboť je **limitována** biologickými danostmi CNS lidského jedince. ⁵

Totíž jedinec starší šesti let, který se začíná učit cizímu jazyku, musí z biolingvistického hlediska začít stadiem překládání cizího jazyka do mateřštiny s reálnou možností nepřekročit stadium utvářejícího se přepojovacího mechanismu v nových strukturách nedominantní neřečové mozkové hemisféry, než těch, jež jsou vytvořeny pro mateřštinu v dominantní mozkové řečové hemisféře a ztroskotat na této primární kódové bariéře. K aktivnímu myšlení v cizím jazyce se pak již nikdy nemůže dostat. ⁶

2. Znalostní komunikační bariéry

Znalostní KB tvoří vlastní kódové bariéry, které jsou zapříčiněny neadekvátním fungováním jazyka v procesu řečové aktivity jeho uživatelů.

Fungování přirozeného jazyka spočívá v tom, že se z různých jeho prvků vytvářejí výpovědi, které vyjadřují a přenášejí informaci. Na rozdíl od životních funkcí lidského organismu, které se zapojují do procesu lidského fungování celé, i když s různorodou intenzitou fungování jejich částí, při fungování jazyka se "nespouští" do chodu celý systém jazyka, nýbrž vždy se funkčně aktualizuje jen jeho jistá část. To znamená, že pro vyjádření a sdělení určité informace je zapotřebí užít jen části pravidel daného přirozeného jazyka a jen malé části slov, jimiž daný jazyk disponuje. Ostatní gramatická pravidla jazyka a slova jeho slovní zásoby zůstávají mimo rámec fungování.

V okamžiku, kdy je informace utvořena, vyjádřena a sdělena /předána/, jazyk přestává fungovat.

Z tohoto pohledu přirozený jazyk /*langue*/ je dán souhrnem pravidel, podle kterých se tvoří gramaticky správné věty.

Z tohoto metodologického pohledu týkajícího se vymezení jazykového a řečového systému je patrné, že kódové bariéry jsou zvláště charakteristické pro školní začátečníky na nižším stupni základní nebo obecné školy. Zde lingvistická norma jazyka s její kodifikací, jež je školou reprezentována pouze spisovným jazykem, nutně funguje jako univerzalistické kritérium, k němuž se vztahuje řečová kompetence každého žáka především v jeho parolové rovině s minimálními znalostmi languovými. To je dobře patrné u žáků mladšího školního věku, kteří

jsou z filologického hlediska téměř nevzdělaní, ale přesto jsou schopni generovat krátké výpovědi gramaticky i sématicky ve shodě s principy řečové /parolové/ skladby své mateřštiny.⁷

Např. základová větná struktura /ZVS/ s predikátem podobat se, tj. /N1/ + VF pers refl + N3 nečinila český žákům mladšího školního věku žádné syntaktické potíže. Ani v jednom případě se nevyskytla výpověď typu holé školské věty Jana se podobá. - /Tvůj/ bratr se podobá ap., nýbrž vždy výpovědi s N3 /nutným obligatorním objektovým doplněním VF/, tj. Jana se ti podobá - Tvůj bratr se podobá Honzovi ap. To znamená, že intuitivní jazykové povědomí žáků mladšího školního věku adekvátně realizuje syntaktické základové větné struktury. Týká se to ovšem řečové aktivity a jazykového povědomí těch žáků, u nichž je čeština mateřským jazykem a nikoli např. romských žáků, pro něž je čeština sekundárním kódem. V těchto případech např. romské děti a žáci vykazují v kódu českém nižší úroveň osvojení českého jazykového repertoáru s minimálním jazykovým povědomím. Romský žák mladšího školního věku necítí obligatorní ani potenciální vazby českého slovesného predikátu a nemá proto potřebu doplnit ho sémanticky. Tím se čeština pro něho stává i významným zdrojem možného školního neúspěchu, a to nezávisle na jeho inteligenční kapacitě.⁸

K dosažení náležité úrovně komunikační úspěšnosti v procesu pedagogické komunikace je nutný předpoklad společného základu / resp. určité podobnosti/ jednotlivých kódů používaných účastníky komunikační interakce. V této souvislosti je zřejmé, že děti, které si již v předškolním věku osvojily řeč podobnou jazyku školy, vykazují na počátku školní docházky méně výchovných a vzdělávacích potíží než ti žáci, jejichž mateřský jazyk je odlišný od spisovného standardu a jenž je školou přebudováván. Tak je tomu zejména u komunikačního kódu romského, nebo romsko-českého, popř. romsko-slovenského, který je v prostředí české školy přebudován na kód spisovné češtiny.

Proces přebudování jazykového kódu může vést /zejména v dětské psychice/ k rozmanitým komunikačním poruchám. Jedná se o případ výrazného rysu biolingvisticky podmíněné kódové bariéry.

Nedostatečné podněty sociálního prostředí a omezené sociální a kulturní stimulace dětského mozku v průběhu řečové ontogeneze podstatně přispívají k tzv. mentální retardaci bez skutečně biologické dysfunkce CNS.

Důležitou roli při překonávání kódových bariér sehrává i rozdílný rozsah individuálních kódů komunikantů podmíněný biologicky, sociálně a kulturně /např. v interakci učitel-žák, žák-žák, rodič-dítě ap./.

3. Interakční KB se vyskytují hlavně při neznalosti nebo nerespektování sociálních podmínek komunikačního procesu.⁹

Z psycholingvistického hlediska dítě buduje v rámci mateřštiny svůj lingvistický kapitál, jímž bude po celý život disponovat jak na úrovni standardní komunikace, kterou vyžaduje zejména škola, tak na praktickém ovládnutí řeči v komunikativní interakci s využíváním všech různorodých národních jazyků zejména v jejich nestandardní/nespisovné/podobě.

Z pohledu biolingvistického si dítě osvojuje v rodině částečně jazyk /langue/. Toto omezení je dáno samou podstatou mateřského jazyka, který je v plném rozsahu dítěti nepřístupný, neboť jeho osvojení je omežováno dosud nevyzrálou CNS.

Další omezení spočívá v nestandardních kódových aplikacích v rodinné komunitě. V jejím rámci si dítě vedle jazykových prvků osvojuje hlavně jazykový aparát vázaný jak na jeho psychickou dispozici /omezení psycholingvistické/, tak na sociální situace, které vyplývají ze sociální role nebo pozice dítěte v rámci rodiny, nebo jejího nejbližšího okolí /omezení sociolingvistické popř. psycholingvistické/.

Dítě si tak osvojuje jazyk uvnitř celé sociální vrstvy a zároveň i jejím prostřednictvím. V tomto případě si dítě osvojuje nejenom rudiment jazykový /jazykový/, ale souběžně přejímá zakotvené normy užívání řeči /aspekt parolový/, reprezentovaný komunikativními strategiemi rodiny a jejího okolí, jež jsou vesměs nespisovné.

Tímto střetem mezi jazykovou a parolovou složkou verbálního chování dítěte a dále i mimojazykovými formami humanizace /socializace/ dochází k individuální sociálně podmíněné diferenciaci jeho jazykových repertoárů, a tím i k odlišné lingvistické kapacitě jednotlivých dětí, kterou později přinášejí v mladším školním věku do školy.

4. Transkulturní KB představují překážky komunikačního procesu, jež vznikají jako důsledek sociálních, etnických, kulturních, náboženských, politických a dalších podmínek života účastníků komunikace. To je výrazné např. v multikulturním prostředí československém.¹⁰

Strategie překonávání KB

Při překonávání KB vycházíme z hypotézy, že vhodně volenými komunikačními strategiemi lze překonávat kódové bariéry lexikálně-sémantické, gramatické, výpovědní i textové roviny.

Z přístupu k osvojování přirozeného kódu vyplývá druh jeho kódové bariéry spjatý s tím, zdali si osvojujeme primární kód /mateřský jazyk/ nebo kódy další /tj. cizí jazyk nebo více cizích jazyků/.

A. Jednodušší situace je u těch uživatelů jazyka, pro něž

osvojovaný jazyk s jeho kódovými bariérami je jazykem mateřským. V tomto případě se můžeme opírat o jejich jazykové povědomí.

Pozn.: Toto jazykové povědomí je vyraženo při osvojování cizího jazyka v ontogenetickém období od šesti let věku dítěte výše.

Jazykové povědomí uživatele jazyka v mateřském jazyce se při tvorbě komunikátu intuitivně opírá o slovesný predikát a jeho potenciální a obligatorní doplnění /nikoli doplnění fakultativní/. Predikát je určujícím činitelem pro volbu syntaktické struktury výpovědi s ním v pozici VF. Tato pozice předurčuje, zdali půjde o výpovědní struktury se subjektem /S, N1/, nebo bez subjektu a jaká bude v daném případě jejich ZVS. Rovněž předurčuje, zdali půjde o struktury s charakterem výpovědi nebo souvětí.

Při výzkumu jazykového povědomí českých žáků mladšího školního věku jsme zadali k vytvoření výpovědi např. sloveso zeptat se. Sloveso zeptat se /VF pers refl/ s významem položit někomu otázku, optat se, otázat se bylo z valenčního hlediska českým žákem intuitivně správně užíváno ve výpovědních nebo souvětých strukturách, aniž by žák znal principy valenční skladby své mateřštiny. Viz výpovědi Chci se tě na něco zeptat. Na co se mám zeptat?, nebo souvětí Jdi se zeptat matky, kdy bude oběd. Zeptal jsem se, kde bydlí Honza.

Generování výpovědí je v těchto případech v souladu s jazykovým povědomím uživatele jazyka.

Základní principy valenční syntaxe, které jsou osvojeny v procesu řečové ontogeneze v raném dětství a rozvíjeny v předškolním věku dítěte umožňují tvořit gramaticky i sémanticky adekvátní výpovědi nebo souvětí.

B. Složitější situace z hlediska překonávání kódových bariér nastává při osvojování cizího jazyka /sekundárního kódu/. Zde se ještě nemůžeme opírat o jazykové povědomí, neboť dosud nebylo vytvořeno řečovou ontogenezi a průběžně posilováno verbální praxí.

Proto v procesu osvojování cizího jazyka má základní význam tzv. překlad. To znamená, cizímu jazyku rozumíme zprvu pouze na základě jeho překladu do jazyka mateřského.

Pokud nedojde u uživatele sekundárního kódu z biolingvistických příčin k biologickému navození přepojovacího mechanismu, pak se jedinec do stadia myšlení v cizím jazyce nedostane. Tuto kódovou bariéru lze jen těžko překonávat, neboť je limitována biologickými danostmi CNS uživatele jazyka /viz celkově malá úspěšnost při výuce cizího jazyka na základní nebo střední škole/.

C. Kódové bariéry lze účinně překonávat i jazykovou výchovu preventivní a profylaktickou, popř. ošetrovací a ochrannou.

Řeč předškolního dítěte a žáka mladšího školního věku rozvíjíme rovněž respektováním zásady přiměřenosti vzhledem k vývojovému

stupni. Pokud je řeč dítěte nebo žáka ještě neustálená, může dojít v procesu řečové ontogeneze k osvojení návyků správných i nesprávných. Pokud se návyky pevně zakotví, pak se nesprávné návyky nesnadno překonávají. Proto při jazykové výchově a při řečové aktivitě dítěte a žáka přihlížíme k aspektům verbální výchovy preventivní /zdravé dítě se má učit správně mluvit bez fixace špatných návyků/ a profylaktické /dítě ohrožené vadami nebo poruchami sdělování si má vytvářet správné komunikativní návyky/. S přihlédnutím ke specifčnosti logopedie předškolního věku věnujeme pozornost i výchově ošetrovací a ochranné.

11

Na překonávání kódových bariér je zaměřena pozornost autora příspěvku zejména při tvorbě učebnic a pracovních sešitů pro romské děti předškolního věku a romské žáky mladšího školního věku. Autor se snaží docílit účinného zvládnutí kódových bariér při osvojování jazyka české majority romskou populací. V této souvislosti spolupracuje s Ústavem pro studium romské kultury UJEP v Ústí nad Labem a s nakladatelstvím VIA LUCIS ROMIS. Tím se snaží minimalizovat i bariérovost pedagogické komunikace vázanou na multikulturní prostředí česko-romské v České republice.

Závěr

Primární biologické kódové bariéry spjaté jak s primárním kódem, tak s kódem sekundárním lze překonávat v předškolním věku vhodně volenými řečovými a jazykovými programy.

Po překročení biologické schopnosti mozku zpracovávat řeč v korových oblastech dominantní mozkové /řečové/ hemisféry dochází k transferu utváření náhradní řeči do funkční oblasti nedominantní /neřečové/ hemisféry se značným omezením učení se řeči, neboť s narůstajícím věkem jsou tyto funkční oblasti nedominantní hemisféry již obsazeny jinými než řečovými funkcemi. A to se týká především učení se sekundárnímu kódu v dospělém věku. Vytěsňování neřečových funkcí z neuronové sítě nedominantní mozkové hemisféry může být v řadě případů biologicky téměř nemožné.

Sekundární sociolingvistickou kódovou bariéru lze překonávat vhodně cílenými řečovými a jazykovými programy jak v mateřském jazyce, tak v cizím jazyce. Tento program musí respektovat principy řečové ontogeneze dítěte a podílet se na konstituování takové jazykové kompetence předškolního dítěte, aby mu ulehčil jeho mluvní aktivity i v cizím jazyce, a tím později i učení se mateřskému nebo cizímu jazyku ve škole v jejich standardní kodifikované podobě.

Všichni začínáme svůj život bez znalosti jazyka a téměř všem se

podaří alespoň jeden z nich řečovou ontogenezi zvládnout. Při respektování ontogenetických zákonitostí při osvojování přirozeného jazyka se může dostavit žádaný efekt, úspěch, a to jak při osvojování mateřštiny, tak i cizího jazyka pokud jejich základy jsou kladeny do předškolního věku. Naopak při jejich nerespektování může docházet i k psychickým poruchám jedinců, zvláště pak ve školním prostředí v rámci multikulturní výchovy.

Seznam citované literatury

- ¹ Gardiner, A.: The Distinction of "Speech" and "Language". In Atti del III. Congresso Internazionale dei Linguisti. Firenze 1933, s. 345 n.
- ² Kamiš, K.: Poruchy dětské řeči. In *Mateřský jazyk s teorií vyučování studijního oboru učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči*. I. Praha, SPN 1987, 211 n.
- ^{3, 4} Russell, B.: *Logika, jazyk a věda*. Praha 1967.
- ⁵ Kamiš, K.: Biologische und sozial-kulturelle Determinanten bei Kommunikationsbarrieren. In *Sborník prací Obchodně podnikatelské fakulty SU v Karviné*. Díl 1. Karviná 1993. 52 n.
- ⁶ Penfield, W.: Vědomí, paměť a podmíněné reflexy člověka. In *O biologii učení*. Praha, Academia 1974.
- ⁷ Novotný, J.: Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. In *Český jazyk a literatura*. SPN 1993-94, r. 44, č. 1-2, s. 6 - 13.
- ⁸ Kamiš, K.: Jazykové bariéry v multikulturní výchově a jejich překonávání u romské populace předškolního a mladšího školního věku. In *Informační bulletin č. 2/1994 - červen*. Ústav pro studium romské kultury při UJEP v Ústí nad Labem.
- ⁹ Mezuláník, J.: The Barriers to Verbal Communication. In *Sborník prací Obchodně podnikatelské fakulty SU v Karviné*. Karviná 1993.
- ¹⁰ Kučera, C.: Kulturelle Barrieren in der Interlingualen Kommunikation. In *Sborník prací Obchodně podnikatelské fakulty SU v Karviné*. Karviná 1993.
- ¹¹ Sovák, M.: *Logopedie předškolního věku*. Praha, SPN 1984.