

Univerzita Karlova v Praze
Ústav jazykové a odborné přípravy

PRÁCE S CHYBOU VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ
(VČETNĚ ČEŠTINY PRO CIZINCE)

Sborník z mezinárodní konference



Poděbrady, 17. – 18. 6. 2014

Vydal Ústav jazykové a odborné přípravy UK v roce 2014

Vědecká redaktorka: Mgr. Martina Švrčinová

Editor: Jan Houžvička

© Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

ISBN 978-80-87238-10-3

OBSAH

<i>Boccou Kestřánková Marie</i> <i>Možnosti kvalitativního hodnocení</i>	<i>6</i>
<i>Bořek-Dohalská Marie</i> <i>English for students of art (and not just art)</i>	<i>11</i>
<i>Cvejnová Jitka</i> <i>Helena Confortiová osmdesátiletá</i>	<i>16</i>
<i>Divošová Romana</i> <i>Práce s chybou při výuce anglického a českého jazyka</i>	<i>20</i>
<i>Golková Dita</i> <i>Efektivní oprava chyby v cizojazyčné výuce.....</i>	<i>22</i>
<i>Hánková Dana</i> <i>Korektivní zpětná vazba v hodinách češtiny pro cizince</i>	<i>28</i>
<i>Havlíková Dana</i> <i>Jak pracuji s chybou ve výuce lektori AUČCJ?.....</i>	<i>53</i>
<i>Horák Alexander</i> <i>Medzijazyková interferencia ako zdroj chýb pri učení sa cudzích jazykov</i>	<i>61</i>
<i>Keslerová Šárka</i> <i>Interferenční chyba – kámen úrazu ve výuce češtiny pro Slovany</i>	<i>70</i>
<i>Klinka Tomáš</i> <i>Typologie chyb J. P. Astolfiho a výuka cizího jazyka.....</i>	<i>74</i>
<i>Kotková Radomila</i> <i>Lexikální chyby v písemném projevu studentů češtiny jako cizího jazyka</i>	<i>81</i>
<i>Kratochvílová Romana</i> <i>Využití chybové analýzy při tvorbě koncepce výuky akademické češtiny pro cizince.....</i>	<i>90</i>
<i>Macurová Jana, Simeunovich-Skvortsova Maria</i> <i>Po stopách chyb.....</i>	<i>96</i>
<i>Mikulová Laura</i> <i>Klasifikace korektivních strategií učitele a jejich frekvence.....</i>	<i>101</i>
<i>Namestnikova Svetlana</i> <i>Fonetické chyby rusky mluvících studentů. Vliv grafiky.....</i>	<i>108</i>
<i>Ondráková Jana</i> <i>Oprava chyb v cizojazyčném textu</i>	<i>114</i>
<i>Piotrowska-Mařek Teresa</i> <i>Nejúčinnější metody odstraňování chyb.....</i>	<i>125</i>

<i>Sachrová Kateřina</i> <i>Využití útvarů uměleckého stylu k odstraňování nejčastějších chyb při studiu češtiny jako cizího jazyka</i>	129
<i>Špatenková Dana, Hošková Alena, Šulista Marek</i> <i>Kdy je chyba chybou</i>	135
<i>Štindlová Barbora, Čurdová Veronika, Klimešová Petra, Levorová Eva</i> <i>Žákovský korpus MERLIN: jazykové úrovně a trojjazyčná chybová anotace</i>	140
<i>Toufarová Dagmar</i> <i>Problematika chyb vyplývajících z interferenčních jevů při výuce češtiny jako cizího jazyka rusky mluvících</i>	149
<i>Vacek Jiří</i> <i>Interaktivní online komentáře při opravování chyb u videonahraných prezentací</i>	157
<i>Vodičková Kateřina</i> <i>Jak hodnotit chybu?</i>	160
<i>Žiláková Renata</i> <i>Možnosti aplikace valenční syntaxe při interpretaci a korekci chyb ve slovesných vazbách ve výuce češtiny jako cizího jazyka</i>	165

ÚVODEM

V elektronickém sborníku jsou obsaženy příspěvky účastníků mezinárodní konference na téma *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Konferenci uspořádalo Výzkumné a testovací centrum Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy ve dnech 17. a 18. června 2014 v Poděbradech.

Cílem konference bylo:

- podpořit a sdílet osvědčené postupy v oblasti práce s chybou ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince a výuky odborných předmětů v cizím jazyce),
- zprostředkovat setkání odborníků, kteří mají zkušenosti s analýzou chyb a hodnocením v jazykových kurzech, při jazykových zkouškách nebo v jazykových korpusech.

Tematické okruhy:

- Co je chyba? (typologie chyb, vliv mateřského jazyka na chyby, analýza chyb a korpusová lingvistika)
- Jak opravovat chyby? (metody a formy opravy chyb)
- Jak hodnotit chybu? (kritéria hodnocení, autoevaluace)

Sborník obsahuje v abecedním pořadí podle příjmení příspěvky těch autorů, kteří projevíli zájem o jejich publikování. Autoři odpovídají za obsahovou správnost příspěvků. Jednotlivé příspěvky nebyly sjednocovány a korigovány a byl zachován styl jejich autorů. Cizojazyčné texty včetně resumé neprošly jazykovou korekturou.

Červen 2014

Martina Švrčinová

JEDNA Z MOŽNOSTÍ KVALITATIVNÍHO HODNOCENÍ

Mgr. Marie Boccou Kestřánková

Ústav bohemistických studií Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

V příspěvku se zaměřujeme na kritéria kvalitativního hodnocení, které aplikujeme na připravené prezentace studentů jako na výstupy rolových her. Tento typ aktivit vybíráme k evaluaci, neboť je ve výuce češtiny pro cizince často využíván, je mezi frekventanty i mezi vyučujícími oblíben a jeho prostřednictvím vzniká simulovaný komunikační akt (nikoli jen jednotlivé promluvy frekventantů mnohdy vytržené z kontextu), viz např. Hendrich 1988, Hickenson 2000, Machková 2002.

Vznik a vývoj podkladů pro evaluaci provázejí ve všech fázích jejich geneze četné otázky, některých z nich se dotýkáme nejen na poděbradské Mezinárodní konferenci Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy 2014, ale mnohé byly otevřeny např. na Mezinárodní konferenci ÚJOP UK 2012, na AUČCJ 2011, na konferenci Čeština je cizí jazyk 2010 atd.

V současné době sledujeme zvyšující se zájem studentů i učitelů o profesionální hodnocení řečových výkonů jinojazyčných mluvčích. Frekventanti požadují průběžnou i závěrečnou zpětnou vazbu, v níž se odrazí úroveň jejich ovládnutí jinojazyčného kódu. Kvůli této tendenci jsou na učitele kladeny vyšší nároky týkající se co nejpřesnější evaluace. V případě nejběžnějších typů testů (např. achievement testů, placement testů a entrance testů) se tradičně uplatňuje kvalitativní hodnocení (viz např. Schindler 2006). Praxe však ukazuje, že čeští lingvodidaktikové i testovní experti mají méně zkušeností se systémem evaluace práce v hodině a s klasifikací připravených prezentací jako výslednic zadaného úkolu (viz např. Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012). Z toho důvodu se zaměřujeme na výše zmíněné výstupy studentů, kteří před skupinou demonstrují své zpracování zadání rolové hry (dále RH).

V rámci kritérií hodnocení RH nejprve komentujeme bázové aspekty deskriptorů a některé z nich vysvětlujeme na příkladech. Ke zmíněné explikaci vybíráme pro názornost následující zadání RH pro úroveň B2 podle SERR: „Jste redaktor/ka časopisu POMÁHÁME SI, váš nadřízený od vás požaduje článek na téma výcvik asistenčních psů. Podle TEXTU si připravte 5 otázek pro chystaný rozhovor s odborníkem/odbornicí na výcvik. Pracujte ve dvojicích. Připravte si rozhovory a prezentujte je“ (Boccou Kestřánková a kol. 2013, s. 311).

Při evaluaci RH se držíme několika zásad. Neustále ověřujeme, zda výsledek hodnocení komplexně odráží úroveň simulovaného řečového aktu (zda neposuzujeme např. projevenou neznalost faktu o České republice), čímž se do určité míry dotýkáme validity (viz např. Hrabal – Lustigová – Valentová 1992, Byčkovský 1994).

Reflektujeme dále praktičnost hodnocení, tzn. jeho uskutečnitelnost, neboť „zkoušející disponují omezeným časem, hodnotí pouze vzorek výkonosti zkoušeného a omezen je také počet a typ kategorií, které jim mohou sloužit jako kritéria“ (SERR 2002, s. 180).¹

Za účelem klasifikace si mnohdy musíme upravovat zadání RH uvedené v učebnici, často přidáváme např. instrukce vztahující se k začátku a konci výstupu (např. výše uvedená RH byla

¹ S praktičností je vždy (ve trojici) uváděna validita a reliabilita, jimž se v této studii nevěnujeme. Naším cílem je popsat jedno z možných východisek pro kvalitativní hodnocení, jehož uvedené parametry se mohou stát součástí budoucího empirického výzkumu dokládajícího jeho validitu a reliabilitu. V tuto fázi bádání neproběhla valorizace, ani se prozatím statisticky neprozkazuje konzistentnost měření.

rozvedena o tuto instrukci: „Vaše prezentace bude začínat vzájemným představením a končit rozloučením“).

Některé evaluované parametry také záměrně spojujeme, neboť se v řečovém aktu projevují komplexně a vzájemně se prolínají.

Posledními dvěma zásadami jsou komplexní posuzování zpracování RH jako řečového aktu a obeznámení studentů s evaluací. Doporučujeme, aby se výkony jednotlivců komentovaly až po celkové analýze prezentace² a aby byli frekventanti předem informováni o tom, že se jejich práce stane předmětem hodnocení.

Při posuzování sledujeme dva následující okruhy představující platformu našeho hodnocení: splnění zadání (např. dodržení tématu, role, instrukcí ...) a naplnění šesti komponentů komunikační kompetence definovaných van Ekem (viz van Ek 1993). Parametry zmíněných oblastí jsou základním východiskem tvorby deskriptorů hodnocení. Nižší uvedená hlediska posuzování komentujeme, následně shrneme do tabulky.

První kritérium představuje zadání a diskurzivní kompetence, v nichž sledujeme dodržení tématu a instrukcí, srozumitelnost dialogu po obsahové stránce, informační posun v komunikaci a realizaci dalších případných požadavků, viz tabulka. U dodržení instrukcí se zabýváme např. tím, zda hráči zastávali požadované role. Do dalších požadavků náleží různé úkoly, jež zadání ukládá, např. ve výše uvedené vybrané RH k tématu výcvik asistenčních psů hodnotíme položení a zodpovězení všech 5 otázek.

Do parametrů sociokulturní a společenské komunikační kompetence zahrnujeme adekvátnost chování komunikantů ve vztahu ke komunikační situaci, dodržení zvyků vztahujících se k situačnímu kontextu, vzájemné naslouchání komunikantů a vzájemné poskytování prostoru potřebného k projevu. Na výstupech totiž dobře vidíme, zda si studenti osvojili principy chování a zvyky při rozhovoru (např. adekvátní vzdálenost partnerů, společenský odstup, použití haptiky, tykání/vykání ...), či zda mají v dostatečné míře rozvinuté kooperační schopnosti (tzn., zda se partneři efektivně střídají během komunikace, zda se oba zapojují do diskuze...).

Následná (třetí) pozorovaná oblast se skládá z kompetence sociolingvální a strategické, v nichž se zaměřujeme na funkční použití (verbálních či neverbálních) prostředků pro přenos informace v daném situačním kontextu, na přiměřenost reakcí v rámci komunikační situace, na schopnost efektivně využít nabytých jazykových znalostí a na schopnost efektivně v případě potřeby využívat kompenzačních strategií. Deskriptor postihuje mimo jiné vhodnost výběru jazykových prostředků, což zařazujeme do kompetence sociolingvální, kterou tímto záměrně oddělujeme od jazykové. Vedle verbálních jevů zkoumáme rovněž gesta, mimiku a další prostředky nonverbální komunikace, jelikož jsou přímou součástí realizace jednotlivých jazykových funkcí, které by měly být v souladu s příslušnou komunikační situací. V RH se také projeví (např. v plynulosti projevu), zda frekventanti dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v dané fázi učení se cizímu jazyku disponují, a zda jsou v případě potřeby schopni efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií. Účastník komunikace by si měl už při realizaci předjazykového konceptu uvědomit, zda pro plánované sdělení ovládá/neovládá potřebné řečové prostředky. Pokud jeho kýženému vyjádření brání nízké operativní řečové schopnosti, musí najít způsob, jak prostřednictvím známého dosáhne vytčeného komunikačního cíle (např. vyjádří se pomocí jednoduchých vět). V takovýchto situacích může hráč aplikovat jazykové prostředky, které jsou sice velmi jednoduché, opakují se atd., ale dorozumí se jimi a interakce pokračuje. Z tohoto hlediska

² Nižší uvedená kritéria hodnocení jsou tvořena pro hodnocení týmových výkonů, nikoli jednotlivců.

hodnotíme zmíněnou strategii pozitivně, naopak negativně ji posuzujeme v rámci jazykové kompetence, do níž zahrnujeme i rozsah jazykových prostředků.

Poslední deskriptor naplňují parametry jazykové kompetence, kterým jsou správné použití a dostatečně široký rozsah gramatických prostředků, správné použití a dostatečně široký rozsah lexika, správná výslovnost a přirozená intonace. V daném výčtu se zobrazují báze cíle RH (využívaných lingvodidaktiky) týkající se správnosti aplikovaných jazykových prostředků po jejich formální stránce (k hodnocení funkčního použití řečových prostředků viz výše). V tomto kontextu sledujeme, zda se hráči dopouští/nedopouští chyb vedoucích k nedorozumění, zda jsou prostředky té či oné jazykové roviny použity správně, zda je jejich rozsah široký atd., viz tabulka.

Uvedené parametry představují základ kritérií kvalitativního hodnocení. Tyto aspekty dále modifikujeme v tabulce podle hodnotící škály, tím vznikají soubory paralelních stupnic pro jednotlivé kategorie.

HODNOTÍCÍ ŠKÁLA	ZADÁNÍ A DISKURZNÍ KOMPETENCE	SOCIOKULTURNÍ A SPOLEČENSKÁ KOMPETENCE	SOCIOLINGVÁLNÍ A STRATEGICKÁ KOMPETENCE	JAZYKOVÁ KOMPETENCE
velmi zdařilé	<ul style="list-style-type: none"> - Téma bylo vždy dodrženo. - Požadované instrukce byly vždy dodrženy. - Dialog byl po obsahové stránce vždy srozumitelný. - V komunikaci došlo k informačnímu posunu. - Bylo položeno a zodpovězeno všech 5 otázek. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chování komunikantů bylo adekvátní komunikační situaci. - Byly dodrženy zvyky vztahující se k situačnímu kontextu. - Komunikanti si vzájemně naslouchali a poskytovali si potřebný prostor k projevu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Komunikanti funkčně používali (verbálních či neverbálních) prostředků pro přenos informace v daném situačním kontextu. - Komunikanti funkčně využívali jazykové znalosti, kterými v dané fázi učení se cizímu jazyku disponovali, a komunikanti byli v případě potřeby schopni funkčně využívat kompenzačních strategií. - Reakce byly v rámci komunikační situace přiměřené. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gramatické prostředky byly použity správně a jejich rozsah byl široký. - Lexikum bylo použito správně a jeho rozsah byl široký. - Výslovnost byla správná a intonace přirozená.
zdařilé	<ul style="list-style-type: none"> - Téma bylo většinou dodrženo. - Požadované instrukce byly většinou dodrženy. - Dialog byl po obsahové stránce většinou srozumitelný. - V komunikaci došlo většinou k informačnímu posunu. - Byly položeny a zodpovězeny celkem 4 otázky. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chování komunikantů bylo většinou adekvátní komunikační situaci. - Zvyky vztahující se k situačnímu kontextu byly většinou dodrženy. - Komunikanti si většinou vzájemně naslouchali a většinou si 	<ul style="list-style-type: none"> - Komunikanti většinou funkčně používali (verbálních či neverbálních) prostředků pro přenos informace v daném situačním kontextu. - Komunikanti většinou funkčně využívali jazykové znalosti, kterými v dané fázi učení se cizímu jazyku disponovali, a komunikanti byli v případě potřeby většinou schopni funkčně využívat kompenzačních strategií. - Reakce byly v rámci 	<ul style="list-style-type: none"> - Gramatické prostředky byly většinou použity správně a jejich rozsah byl většinou široký. - Lexikum bylo většinou použito správně a jeho rozsah byl relativně široký. - Výslovnost byla většinou správná a

		poskytovali potřebný prostor k projevu.	komunikační situace většinou přiměřené.	intonace většinou přirozená.
částečně zdařilé	<ul style="list-style-type: none"> - Téma bylo částečně dodrženo. - Požadované instrukce byly částečně dodrženy. - Dialog byl po obsahové stránce jen občas srozumitelný. - V komunikaci došlo jen částečně k informačnímu posunu. - Byly položeny a zodpovězeny celkem 3 otázky. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chování komunikantů bylo jen občas adekvátní komunikační situaci. - Zvyky vztahující se k situačnímu kontextu byly jen občas dodrženy. - Komunikanti si jen částečně vzájemně naslouchali a jen částečně si poskytovali potřebný prostor k projevu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Komunikanti částečně funkčně používali (verbálních či neverbálních) prostředků pro přenos informace v daném situačním kontextu. - Komunikanti částečně funkčně využívali jazykové znalosti, kterými v dané fázi učení se cizímu jazyku disponovali, a komunikanti byli v případě potřeby jen částečně schopni funkčně využívat kompenzačních strategií. - Reakce byly v rámci komunikační situace částečně přiměřené. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gramatické prostředky byly částečně použity správně a jejich rozsah byl omezený. - Lexikum bylo částečně použito správně a jeho rozsah byl omezený. - Výslovnost byla částečně správná a intonace částečně přirozená.
nezdařilé	<ul style="list-style-type: none"> - Téma téměř nebylo dodrženo. - Požadované instrukce téměř nikdy nebyly dodrženy. - Dialog nebyl po obsahové stránce téměř nikdy srozumitelný. - V komunikaci téměř nedošlo k informačnímu posunu. - Byly položeny a zodpovězeny 2 otázky nebo méně. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chování komunikantů nebylo téměř nikdy adekvátní komunikační situaci. - Zvyky vztahující se k situačnímu kontextu nebyly téměř nikdy dodrženy. - Komunikanti si téměř nikdy vzájemně nenaslouchali a neposkytovali si potřebný prostor k projevu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Komunikanti většinou funkčně nepoužívali (verbálních či neverbálních) prostředků pro přenos informace v daném situačním kontextu. - Komunikanti většinou funkčně nevyužívali jazykové znalosti, kterými v dané fázi učení se cizímu jazyku disponovali, a komunikanti většinou nebyli v případě potřeby schopni funkčně využívat kompenzačních strategií. - Reakce byly v rámci komunikační situace většinou nebo zcela nepřiměřené. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gramatické prostředky byly zřídka použity správně a jejich rozsah byl velmi omezený. - Lexikum bylo zřídka použito správně a jeho rozsah byl velmi omezený. - Nedostatky ve výslovnosti bránily porozumění a intonace byla nepřirozená.

Tabulka 1. Možná kritéria hodnocení výstupů rolových her

Do tabulky shrnujeme jednu z možností kritérií hodnocení připravených prezentací frekventantů. K evaluaci vybíráme RH, které učitelé v praxi často využívají, neboť se v nich hráči „zapojují do procesu výuky aktivně a v aktivitách začleňují všechny smysly. Získané schopnosti a dovednosti jsou proto dlouhodobé. Účinkující jsou nuceni formulovat myšlenky svými slovy – tím se zamezí bezmyšlenkovitému memorování a opakování získaných faktických informací, (...) fiktivní záměnou identity (...) (studenti – pozn. Boccou Kestřánkové) odbourávají stud udělat během komunikace chybu, a překonávají tím také psychickou komunikační bariéru“ (Kestřánková 2007, s. 99). V tomto typu činnosti probíhá rovněž simulovaná komunikace, což nám umožňuje kvalitativně posuzovat komplexní komunikační akt, nikoli jen jednotlivé promluvy.

Literatura

- Boccou Kestřánková, M. – Hlínová, K. – Pečený, P. – Štěpánková, D.: *Čeština pro cizince, úroveň B2. učebnice*. Brno, Edika 2013.
- Byčkovský, P.: *Základy měření výsledků výuky (Tvorba didaktického testu)*. Praha, VÚIS ČVUT 1984.
- Čechová, M.: *O potřebě integrace komunikační a systémové výuky*. Český jazyk a literatura, 44, 1994, s. 158–162.
- Čeština je cizí jazyk 2010, Úroveň A1 podle SERR*. Plzeň, ZČU v Plzni 2010.
- Hrabal, V. – Lustigová, Z. – Valentová, L.: *Testy a testování ve škole*. Praha, Pedagogická fakulta UK 1992.
- Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988.
- Hickenson, A.: *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha, Portál 2000.
- Kestřánková, M.: *Některé metody ve výuce češtiny jako cizího jazyka s využitím dramatu*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007, Praha, Akropolis 2007, s. 95–100.
- Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy*. Praha, IPOS 2002.
- Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2011*. Praha, Akropolis 2011.
- Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012*. Praha, Akropolis 2012.
- Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha, Grada 2007.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2002.
- Schindler, R. a kol.: *Rukověť autora testových úloh*. Praha, CERMAT 2006.
- van Ek, J. A.: *Objectives for Foreign Language Learning I*. Strasbourg, Council of Europe Press 1993

Summary

One of the possible ways of qualitative evaluating

The essay relates to some activities, which evaluation is more qualitative than quantitative. The main criterion of evaluation that has been chosen is the role play that students prepare throughout the class work. This choice has been driven by concrete experience: role-play is often applied in communicative language teaching and it gives us the possibility to view the whole act of speech (not only some isolated input of participants taken out of context). The classification is based not only on the particular task given as input for the role play but also on the six basic communication competences (i. e. linguistic competence, sociolinguistic competence, discourse competence, sociocultural competence, social and strategic competence). Each criterion is evaluated and summarized in a table and then scored.

POZNÁVÁME VLASTNÍ CHYBY VE VÝUCE?

Prof. PhDr. Marie Bořek-Dohalská, DrSc.
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, ČR

Známe vlastní chyby? Jak a kdy je začínáme poznávat?

Gramatik může zadat test, literát vědomostní test, jak ověřuje kvalitu výslovnosti studentů fonetik? V následující úvaze bychom se chtěli zastavit nad některými problémy ve výuce zvukové stavby jazyka, v našem případě francouzštiny, ať už jde o přednášku, či pak následná korektivní cvičení a semináře na různých stupních (bakaláři – magistři). Závěrem bychom připojili několik poznámek o vlivu výuky cizinců na poznání nejen mateřštiny a jejich úskalí, ale současně i na možnosti zlepšení vlastní výslovnosti cizího jazyka, který již relativně dobře ovládáme.

Chyby ve fonematické rovině - jednotky

Je dobře známo, že výklad o zvukové stavbě jazyka můžeme začít od artikulační, eventuálně akustické podoby jednotek a postupně přecházet k objasnění způsobu spojování do větších rytmicko-melodických celků – až přejdeme k celkové stavbě přirozeného mluveného projevu. Opačný postup představuje nejprve seznámení s obrazem souvislého zvukového projevu – v kratších či delších úsecích – a postupně jeho analýzou přejít až k základním zvukovým jednotkám, k hláskám.

Začneme v našem případě od základních jednotek. Nejprve představíme studentům inventář hlásek – fonetických jednotek a ukážeme, jaký význam má dodržení kvality každé této nejmenší zvukové jednotky i z hlediska funkčního – fonologického. To se zdá relativně jednoduché, máme-li dnes už k dispozici celou řadu výborných příruček populárnějšího i hluboce odborného zaměření – často současně i se souborem promyšlených zvukových nahrávek. Vesměs jsou autory těchto publikací zkušení pedagogové v oboru FLE „*français langue étrangère*“, kteří také pečlivě vybírají modelovou výslovnost mluvčích. Nicméně se setkáváme s nahrávkami, kde výslovnost rodilých interpretů je v některém případě poněkud strojená, jindy skutečně hovorová – a práce s nahrávkou, kde se tato kombinace spojuje, nebývá nejvhodnější.

Představme si však, že učebnice i nahrávky jsou ideální a my pracujeme se studenty prvního ročníku bakalářského studia, kteří mají maturitu na střední škole, kde výuka cizího jazyka byla lepší či horší kvality. Je dobře známo, že úroveň výslovnosti studentů, kteří do prvního ročníku přicházejí, je značně odlišná. Není to ale jen úroveň předchozího studia, poměrně nezanedbatelnou roli zde hraje i vlastní způsob - úroveň výslovnosti mateřštiny, češtiny, pod vlivem nejrozličnějších regionálních vlivů, ale i vlivů *socio-fonetických* – vlivů prostředí, z něhož pocházejí.

Dalším problémem bývá velmi nedostatečná či nulová znalost základů artikulace, představa o funkci artikulačních orgánů. Často odhalíme i překvapení nad tím, jaké máme v češtině vokály, konsonanty a jaký je princip tvoření těchto „*hlásek*“, které student navíc zaměňuje volně za „*písmena*“.

Každý, kdo prochází vysokoškolským studiem jakéhokoli jazyka, se musí seznámit se základními funkcemi respiračního, fonačního a artikulačního ústrojí. Je třeba, aby alespoň minimálním stručným výkladem pedagog ukázal studentovi, v čem spočívá tvorba jednotlivých hlásek, vytváření obecného systému hlásek, bez něhož je těžké jakýkoli zvukový obraz přiblížit a dobře naučit.

Nahrávky studentů – porovnání se zvukovým záznamem rodilého mluvčího

Domníváme se, že od počátku výuky je třeba začít pracovat s nahrávkami. V současné době je „pracovní“ a přitom kvalitní nahrávací technika velmi dobře dostupná a je s ní třeba promyšleně a systematicky pracovat. Bez tohoto srovnání je obtížné studenta na chyby přesvědčivě upozornit, ukázat, lépe i „dokázat“, v čem tkví příčina jeho chybné výslovnosti – a to ve všech rovinách. Pouhé opravování výslovnosti s vysvětlením základních artikulačních specifik hlásek a jejich spojování do větších celků nebývá dostačující. Záznam zvukového projevu studenta, spojený s bezprostřední konfrontací nahrávky rodilého mluvčího, představuje jednu z možností velmi efektivního postupu při získávání správných stereotypů. Artikulační pochody je nutné svázat se sluchovým vjemem – „*naučit se poslouchat*“ vlastní výslovnost, vlastní realizaci nejprve jednotek, později větších rytmicko-melodických přirozených celků a paralelně se „*naučit poslouchat*“ výslovnost rodilého mluvčího.

Koartikulace

Představme si, že studenti již mají správnou představu o zvukové podobě jednotlivých hlásek a v této chvíli přichází jeden z největších problémů – *koartikulace*. Na jednoduchých příkladech ukážeme, že většinou nepřemýšlíme o tom, jak v přirozeném proudu mateřštiny navazujeme jednotlivé hlásky, hláskové skupiny, co všechno si v běžné výslovnosti (bez logopedických problémů) vůbec neuvědomujeme. Vokály a konsonanty student již relativně dobře vyslovuje, ale představa, že bude spolehlivě zvládat navazování zcela odlišných čtrnácti (šestnácti) francouzských vokálů s konsonanty (těch je ve francouzštině menší počet než v češtině) a s polokonsonanty (ty Čech nezná vůbec) je dosti iluzorní.

Jedním z dalších základních problémů je tzv. „měkký hlasový začátek“ francouzských vokálů, oproti tvrdému hlasovému začátku v češtině. Tento typ hlasového začátku vokálů máme z mateřštiny výrazně zakořeněný a ve francouzštině působí tvrdý hlasový začátek nejen ústních, ale zvláště nosových vokálů rušivě – často je totiž tento jev spojován i s chybným realizováním základního přízvuku, který je v našich jazycích opět zcela odlišný, vlastně přímo opačný (o chybné realizaci přízvuku se zmíníme níže).

Vysvětlení potíží, které přináší odlišný typ navazování odlišných zvukových jednotek než těch, na které jsme zvyklí v mateřštině, je často opomíjeno nebo je tento jev nedostatečně procvičován. Největší problém obvykle působí správné realizování *polokonsonantických spojení*, návaznost a správná realizace *nosových vokálů* a někdy i dostatečně přesná artikulace *zaokrouhlených francouzských vokálů*. Všechny tyto jevy je nutné vysvětlit zároveň z funkčního hlediska, protože záměna jednotlivých nosových vokálů – např. nosové *E-ové* samohlásky za *A-ovou* může vést k tomu, že někomu pochválíme místo značkových vín (*les grands vins*) velké větry (*les grands vents*), či zaměníme *satén* za *satana* (*Soulier de satin* – známá divadelní hra P. Claudela a naproti tomu *Soulier de Satan*). Není také dobré zaměnit zájmeno 3. osoby jednotného čísla s Ludvíkem (*pour lui – pour Louis*), ani ulici se smíchem či rýží (*rue – ris – riz*) případně poplést tatínka se strachem (*père - peur*). A to ještě neuvádíme záludnost slov, která se vyskytují více či méně podobně v obou jazycích, která znějí téměř shodně – ale je opět nemilé, když si objednáme *poušť* /*deze:r/* - místo *zákusku* - /*dese:r/*.

Odlíšná rytmicko-melodická stavba studovaného jazyka

Než se zastavíme na několika příkladech u problematiky *prosodie*, pochopení stavby přirozeného souvislého mluveného projevu, zmiňme ještě relativně drobnější odlišnost češtiny a francouzštiny (to opět není problém srovnání pouze těchto dvou jazyků) – *délku samohlásek*. Je dobře známo, že *délka samohlásek* je v češtině funkční z hlediska lexikálního i morfologického: *paní-páni, dal-dál, byli-bílí, domu-domů* (3. p. j. č. - 2. p. mn. č., popř. ještě příslovce) - a *délka samohlásek* není vázána na *přízvuk*, čili rodilý mluvčí bez nejmenších problémů vyslovuje: *neznámými, vypátrání, zaváhání i získávání*. Francouz přirozeně svazuje délku vokálu s přízvukem, v běžném případě s *finálním přízvukem* – a vyslovit krátký přízvučný vokál v první slabice a pak bez přízvuku všechny další dlouhé i krátké vokály až ke krátkému finálnímu vokálu (ten pak už zcela bez přízvuku) je pro francouzského mluvčího bez dlouhého a systematického nácviku téměř nevyslovitelné.

Tato zmínka by patřila možná spíše ke zkušenostem z dlouholeté výuky cizinců, ale to vše se promítá i do *našeho* zvládnání francouzštiny. Zde bychom se poprvé mohli zmínit o „*fonostylistice*“ – tedy o tom, že často „*jak*“ něco říkáme, vypovídá vlastně více o tom než „*co*“ říkáme - a jaký to může mít vliv na vnímání našeho sdělení, na pochopení toho, *co* skutečně chceme rodilému mluvčímu sdělit.

V tomto případě se jedná o *přízvukování první slabiky*. Čech se velmi dlouho nemůže zbavit nejen již zmíněných tvrdých hlasových začátků, ale ani přízvuku na první slabice slova, což Francouz může vnímat jako *důrazné, vzrušené až „vyčítavé“* sdělení – a český mluvčí jen hledá slova, správné gramatické spojení – a vůbec ho nenapadá, že první slabiku každého slova *zřetelně – rušivě* přízvukuje. V tomto případě „*jak*“ dává jiný význam našemu vlastnímu „*slovnímu*“ vyjádření.

Dalším úskalím pro českého mluvčího je těsné navazování jednotlivých slov do menších či větších celků. Francouzština svazuje jinak než čeština *finální hlásku* jednoho slova s *počáteční hláskou* slova následujícího. Jednou z tradičních nesnází je plynulé navazování slov končících a začínajících vokály, kdy všechny vokály musí být „měkce“ a těsně napojeny – např. „*Et où allez-vous?*“ /eualevu?/, které Čech vysloví /e-u-ale-vu/ - a neméně složité bývá i pochopení tzv. *liaison*, která spojí *finální konsonant* (který se v izolovaném postavení *nevyslovuje*) s *iniciálním* vokálem následujícího slova (často se ještě mění znělost – finální *grafém s* se napojuje jako *souhláska /z/* - *les élèves* /lezele:v/ - a to nemluvíme ještě o problému finálního znělého /v/ - takže český mluvčí vysloví toto francouzské spojení (přepsáno do naší mateřštiny) jako „*leze lev*“ s finálním /f/ místo /v/.

Zmínili jsme některé problémy související se spojováním slov do určitých celků. Zastavme se dále u jednoho případu, který často činí potíže – u *otázky*. Především nelze vždy počítat ani s tím, že český maturant má představu o tom, jak vypadají základní podoby otázky v češtině – a rozdíl mezi otázkou zjišťovací a doplňovací mu neříká vůbec nic.

Pokusíme se tedy vysvětlit, že ve francouzštině – vycházejme z psané podoby – je několik možností tvoření otázky. Představíme základní principy a na dobrých zvukových modelech ukážeme rozdíly, kdy mluvčí vysloví otázku se *stoupající* melodií „*Vous allez à la maison?*“ (*Jdete domů?*) – zatímco při konstatování (*Jdete domů.*) bude ve stejné větě melodie *klesat* – obdobně jako v češtině. Zeptáme-li se „*Kolik je hodin? - Quelle heure est-il?*“ – opět se melodie v běžné otázce, kdy se skutečně zajímáme o časové sdělení, podobá průběhu české otázky – melodie *klesá*, protože je zde tázací částice *quelle?* (V češtině známe stoupavou melodii v těchto případech snad jedině v realizaci Felixe Holzmann.) Uplatníme-li však ve francouzštině *stoupavou* melodii, případně ještě s nepatrným zpomalením finálních slabik, neptáme se přímo na časový údaj, ale podle celkové intonace nám jde vlastně o to, „*zda máme ještě chvíli času*“, či „*musíme pospíchat*“ a podobně – tedy opět *fonostylistická* běžná varianta řady vět

s tázacími částicemi. Obdobně bychom mohli pokračovat při výkladu rozkazu, příkazu (melodie *výrazně klesá*) a naopak přání (melodie *stoupá*).

Opakování – imitace vzorů

Porozumět *přirozené kultivované podobě hovorového jazyka* můžeme asi jen prostřednictvím vlastního dobrého napodobení „*zvukových rastrů*“ studovaného jazyka. Je dobře známo, jak spolehlivé osvojení artikulačních specifik každého jazyka je bezprostředně svázáno s vnímáním souvislé promluvy rodilého mluvčího. Pomocí vlastních *artikulačních* a *akustických* poznatků, pečlivým opakováním, napodobováním toho, jak přirozeně celky vysloví rodilý mluvčí, postupně můžeme zdokonalovat porozumění složitějšímu vyjadřování i rychlejšímu tempu.

Pokud začneme studentům pouštět z kvalitního záznamu spontánní konverzaci dvou mluvčích, většinou nás přesvědčují, že délka úseků, které mají opakovat, je nepřijatelná. Vše probíráme pochopitelně napřed s výkladem a v pomalejším tempu, nakonec se však většinou zdaří studenty přivést i k vyslovení delších celků – a se správným rytmicko-melodickým průběhem. Je to pro řadu studentů překvapení – a postupně si získané stereotypy promítají do výslovnosti čteného textu, do krátkých sdělení nebo do jednoduché konverzace. Ve všech případech jde o trénování a fixování správných *artikulačních* – *koartikulačních* pochodů, spojených s představou o akustických charakteristikách – o prosodických vlastnostech a charakteristikách souvislé promluvy.

Jako cizinci bychom měli vždy dodržovat raději korektnější výslovnost, než se přímo učit všem „*ledabylostem*“, které se objevují u každého mluvčího v jeho mateřštině. Pokud se však neseznámíme přímým vlastním napodobováním se zákonitostmi spojování slov do větších rytmicko-melodických celků, s „*šizením*“ tj. s odpadáváním, „*polykáním*“ hlásek i slabik v přirozeném projevu rodilých mluvčích, nebudeme schopni jejich sdělení, jejich přirozenou mluvu plně dešifrovat.

Závěrem si dovolíme poznámku o tom, jak odkrýváme nejpodstatnější jevy cizího jazyka, když učíme cizince naší mateřštině. Rozhodně snazší je odkrývat chyby u studentů, jejichž jazyk se svou zvukovou stavbou od češtiny výrazně liší, než učit příslušníky některých slovanských jazyků, kde je správná realizace zvukových jednotek často téměř přijatelná, ale značné potíže nastávají při opravování přízvuku či charakteristické větné melodie.

„*Nepřekonatelné*“ potíže cizích studentů při výslovnosti češtiny jsou pro nás výrazně cennou lekcí. Jedním z příkladů může být problém souhláskových skupin v češtině. Francouz vyslovuje tyto souhláskové skupiny s vkládáním tzv. „*schwa*“, neutrálního krátkého *e-ového* vokálu, který naopak Čech ve francouzštině často vyslovuje jako /e/, případně výslovnost *schwa* přehání a dává je tam, kam nepatří – nebo je naopak ignoruje. Jiným příkladem může být francouzská výslovnost výrazně *zavřeného* /o/ v otevřené finální slabice („*il faut*“ /ilfo/, „*c'est beau*“ /sebo/ aj.) – v češtině pak Francouz není schopen vyslovit běžné české otevřenější /o/ nikde na konci slova, ale uplatňuje všude „*své*“ výrazně *zavřené* /o/, které my vnímáme např. ve slovech *bylo, dalo, málo* skoro jako /bilu, dalu, malu/. Slyšíme-li tyto realizace po desetiletí, kdy Francouze učíme češtině, určitě se i sami naučíme vyslovovat ve francouzštině finální *zavřené* /o/.

Literatura

- Léon, P.: *Phonétisme et prononciations du français*. Paris, Armand Colin 2007.
- Léon, P. – Léon, M. – Léon, F. – Thomas, A.: *Phonétique du FLE*. Paris, Armand Colin 2009.
- Duběda, T.: *Études de prosodie contrastive. Le cas du français et du tchèque*. Praha, Karolinum 2012.
- Abry, D. – Chalaron, M. -L.: *Les 500 exercices de phonétique*. Paris, Hachette 2010.
- Dohalská, M. – Schulzová, O.: *Fonetika francouzštiny + CD*. Praha, Karolinum 2008.
- Mejvaldová, J.: Expression prosodique de certaines attitudes en tchèque et en français. In : *Actes des XIIIèmes JEP, Aussois 2000*, s. 253–256.
- Nováková, S.: *E-muet a zvuková realizace grafému "e" ve francouzštině*. *Cizí jazyky*, 2003, č. 5, s. 152–154.
- Vlčková-Mejvaldová, J. – Dohalská, M.: *Nový pohled na výklad zvukové podoby francouzštiny*. *Cizí jazyky*, 2010/11, č. 1, s. 20–22.
- Vychopňová, K.: *La durée vocalique: comparaison des systèmes vocaliques tchèque et français du point de vue phonétique et phonologique*. Thèse. Praha, Pedagogická fakulta UK – Université Paris Diderot (Paris 7) Sorbonne Paris Cite 2014.
- Wioland, F.: *Prononcer les mots du français*. Paris, Hachette 1991.

Summary

Grammar teachers use tests, literature teachers use essays, but how does a phonetics teacher assess the pronunciation of his students? The article addresses selected problems related to the teaching of foreign language phonetics (French in the present case). When correcting errors on phonemic level, the teacher should pay attention not only to the acquisition of individual units, but also to co-articulatory processes. A link should be established between the articulatory gestures and the auditory impression: the challenge is to "learn how to listen" (a) to one's own pronunciation, and (b) to that of a native speaker, on both segmental and suprasegmental levels. Prosodic specificities are usually more complicated to explain; one of the neglected issues is "phonostylistics", directly related to the interpretation of pragmatic meaning. Therefore, using recordings both of native speakers and students is of great importance at all stages of the teaching process.

HELENA CONFORTIOVÁ OSMDESÁTILETÁ

PhDr. Jitka Cvejnová

27. září letošního roku oslaví své významné životní jubileum – osmdesáté narozeniny – paní doktorka Helena Confortiová, CSc. Ač to zní neuvěřitelné, je nutné připomenout, že kolegyně Confortiová působí v našem oboru čeština pro cizince aktivně již od roku 1957, tedy přesně 57 let.

Své první zkušenosti s češtinou pro cizince získala jako učitelka v Kursu pro přípravu zahraničních studentů v Mariánských Lázních. Nastoupila sem po skončení Filozofické fakulty UK v Praze, kde vystudovala obor učitelství čeština a ruština. Působila zde mimo jiné s dalšími kolegy, jejichž osudem se stala čeština pro cizince, například s doc. Milanem Šárou nebo dr. Antonínem Bytelem. Doktorka Confortiová se podobně jako její kolegové aktivně zapojila do tehdejšího cílého metodického ruchu, který panoval v Mariánských Lázních, a později i v dalších střediscích, kde rovněž učila češtinu zahraniční studenty, a začala v tomto velmi podnětném prostředí spolupracovat na svých prvních učebnicích češtiny a dalších studijních materiálech, které vydala ještě pod svým dívčím jménem Šindlerová. Je nutné připomenout, že v 60. letech minulého století právě kolektiv mladých učitelů češtiny z Mariánských Lázní vytvořil zajímavou řadu učebnic, z nichž je možné stále čerpat podněty a které dodnes překvapují svým, na tehdejší dobu moderním přístupem, ale zároveň i odborně fundovaným přístupem k výuce češtiny. Toto období by si určitě zasloužilo zmapovat v monografické práci. Je škoda, že zejména mladí kolegové se o tomto období velkého rozvoje oboru češtiny pro cizince nemohou už více informovat, pokud nepočítáme vzpomínky pamětníků.

Asi nejvýznamnějším počinem v tomto období byla učebnice *Čeština pro mírně pokročilé*, kterou autorka vydala spolu s Janem Holubem a která vyšla v opakovaných edicích. Velmi dobrá znalost cizích jazyků umožnila doktorce Confortiové publikovat v tomto období i další učebnice češtiny pro cizince, především na základě angličtiny, francouzštiny a italštiny.

Od roku 1974 do roku 1981 doktorka Confortiová působila na Fakultě zahraničního obchodu Vysoké školy ekonomické na katedře ruštiny. Ale i tady se podílela na výborných dílech z oboru češtiny pro cizince, jako je například učebnice *Češskij jazyk dlja ruskich* vydaná Státním pedagogickým nakladatelstvím, která se na dlouhou dobu stala nejoblíbenější učebnicí češtiny pro Rusy a ještě v 90. letech na ni v Rusku učitelé vzpomínali. Samozřejmě i v tomto období připravovala další učební texty, a to především pro ruský mluvící studenty, kteří se učili česky.

V letech 1981 až 1988 působila v Ústavu pro jazyk český ČSAV, zde se zabývala především kvantitativní lingvistikou pod vedením Prof. dr. Marie Těšitelové, DrSc. Byl to jeden z mála odborů Akademie, kde se dělala v 80. letech skutečná věda, která snesla nejpřísnější měřítko mezinárodního srovnání díky dosud ne úplně doceněné osobnosti profesorky Těšitelové. Bylo to především vědecky velmi plodné období, ve kterém kolegyně Confortiová napsala řadu odborných článků týkajících se jak frekvence sloves, tak problematiky předložek. Některé důležité práce z tohoto období uvádíme níže v přehledu literatury.

V roce 1988 se kolegyně Confortiová znovu vrátila k přípravě zahraničních studentů, když nastoupila na oddělení češtiny ÚJOP UK, kde pak setrvala až do svého odchodu do důchodu v roce 1999. Jako členka tohoto oddělení vytvořila řadu učebnic, které jsou stále vydávány, např. *Čeština pro pokročilé* ve spolupráci s kolegyní Miladou Turzíkovicou. Velmi aktivně se zapojila do tvorby Metodických listů, které oddělení vytvářelo, a nechybělo jediné číslo, kde by se neobjevil alespoň jeden její článek.

Významná byla v tomto období její recenzní činnost, recenzovala řadu dodnes úspěšných učebnic a svými radami nezištně pomohla řadě kolegů vylepšit jejich učební texty. V závěru své kariéry se podílela i na teoretických pracích, které češtinu pro cizince posouvaly na evropskou úroveň. V této souvislosti je třeba připomenout především její spoluautorství u referenčních popisů češtiny, a to v roce 2001 u Prahové úrovně a v roce 2005 u referenčního popisu A2.

Zatímco mnoho lidí si po odchodu do důchodu užívá zasloužený odpočinek, kolegyně Confortiová naopak zintenzivnila své působení a začala pracovat i v dalších institucích. Kromě toho, že pravidelně učí na různých kurzech pořádaných ÚJOPem (výuka pro učitele češtiny jako cizího jazyka, metodické a krajanské kurzy, letní škola), tak od roku 2004 působí rovněž na Letní škole slovanských studií Filozofické fakulty, kde také vyučovala již dříve a kam se znovu vrátila. Od roku 2005 vyučuje rovněž na Ústavu bohemistických studií FF UK, několik let učila rovněž češtinu na FAMU a od roku 2011 působí na České zemědělské univerzitě, kde vyučuje češtině Vietnamce. Učí také angličtinu na Pedagogické fakultě. Pracovní elán naší kolegyně v seniorském věku je vysoký a neznám mnoho mladších kolegyní a kolegů, kteří by se s ní, pokud jde o pracovní nasazení, mohli rovnat. Při tom všem stihla ještě v minulém roce vydat novou učebnici češtiny pro rusky mluvící. Pravidelně se účastní konferencí o češtině pro cizince a ve sbornících konferencí publikovala několik svých článků.

Konečně je třeba připomenout, že doktorka Confortiová rovněž vyučovala češtinu v zahraničí. V roce 1979 působila na Vysoké škole ekonomické v Moskvě, v roce 1983 na Vysoké škole ekonomické v Budapešti a v roce 1994 na University of Texas at Austin.

Ve dvou aspektech zůstává doktorka Confortiová podle mého názoru vzorem nejen pro mě, ale i pro všechny ostatní kolegy, kteří se zabývají češtinou pro cizince. První spočívá v tom, že výuku češtiny a tvorbu učebnic spojovala vždy s hlubokým odborným rozhledem. Dnes vidíme, že je tendence rozdělovat tvorbu učebnic a odborný pohled na češtinu. Druhou silnou stránkou byla vždy její proslulá vícejazyčnost, která jí umožňuje lépe pochopit problémy, s nimiž se cizinci při učení se češtině setkávají. Nejenže perfektně ovládá dnešní lingua franca – angličtinu, ale ovládá na velmi dobré úrovni i další jazyky - ruštinu, francouzštinu, španělštinu a italštinu. Připomínám, že její učebnice vyšly v 5 jazycích.

Věřím, že Helena Confortiová nás ještě obohatí dalšími pracemi z našeho oboru a svým přísným, ale zároveň laskavým způsobem ještě posoudí různé další práce z oboru čeština pro cizince. K tomu jí přeji do dalších let hodně tvůrčích sil, zdraví a spokojenosti.

Chronologický soupis některých hlavních publikací Heleny Confortiové (některé publikace vyšly pod jejím rodným jménem Šindlerová). Tento soupis není úplným soupisem, jeho cílem je upozornit na hlavní práce kolegyně Confortiové, které by mohly zajímat odborníky z češtiny pro cizince. Z úsporných důvodů uvádíme jen první vydání, i když řada publikací se objevila v několika vydáních.

Šindlerová, H.: *Čítanka odborných textů z oboru společenských věd*. Praha. Univerzita 17. listopadu 1967.

Holub, J – Macků, Z. - Šindlerová, H.: *Czech for Beginners*. Praha, LŠSS 1967.

Holub, J – Šindlerová, H.: *Čeština pro mírně pokročilé*. Praha, SPN 1968.

Šindlerová, H.: *Seznam nejfrekventovanějších českých sloves (s označením vidu, rekce a s příklady)*. Praha, SPN 1968 v pozdějších vydáních vydáváno pod jménem Confortiová Helena.

Confortiová, H.: *Czech for English Speaking Students = Čeština pro anglicky mluvící studenty*. Praha. SPN 1970.

Confortiová, H. a kol.: *Il ceco per i principianti*, Praha. UK 1971.

Confortiová, H. – Michálková, L.: *Le tchèque pour les principiants*. Praha, SPN 1971.

Confortiová, H.: *Nejfrekventovanější slovesa a slovesné skupiny v textech technického zaměření*, Praha. UK 1971.

Confortiová, H.: *Čeština pro pokročilejší začátečníky*, Praha, UK 1972.

Confortiová, H.: *Přehled gramatiky a tvoření slov se cvičeními*, Praha, SPN 1973.

Confortiová, H. – Tučný, P. a kol.: *Češšikij jazyk dlja ruskich*. Praha, SPN 1976.

Confortiová, H. – Panev, V. – Vančurová, V.: *Čítanka odborných textů pro zahraniční studenty*, Praha, SPN 1976.

Confortiová, H. – Panev, V. – Vančurová, V.: *Písemný a slohový výcvik v češtině*. Praha, SPN 1978.

Confortiová, H.: *Slovesa v oblasti hospodářské češtiny*. Praha, Ústav pro jazyk český 1979.

Confortiová, H.: *Slovesa v oblasti hospodářské češtiny z hlediska kvantitativního*. In: *Slovo a slovesnost*, 43, Praha, ČSAV 1982, s. 125-133.

Těšitelová, M. a kol.: *Kvantitativní lingvistika 1976, 1977 – 1978, 1979 – 1980, 1981 – 1982: Bibliografie kvantitativní lingvistiky*. Oddělení matematické lingvistiky ÚJČ, Praha 1982-1985 (členka autorského kolektivu).

Confortiová, H.: *On the problem of prepositions in non-fiction style*. In: *Prague Studies in Mathematical Linguistics*, 8, Academia 1983, s. 31-42.

Confortiová, H.: *Předložky s 1. pádem?* In: *Naše řeč*, 68, ČSAV 1985, s. 166-167.

Confortiová, H.: *On the semantic analysis of prepositions from the quantitative point of view*. In: *Prague Studies in Mathematical Linguistics*, 9, Academia 1986, s. 53-64.

Confortiová, H.: *K problematice předložek z(e) a s(e) ve věcném stylu*. In: *Slovo a slovesnost*, 48, Praha, ČSAV, 1987, s. 35-41.

Confortiová, H.: *Příslovce většinou a vesměs*. In: *Naše řeč*, 70, Praha, ČSAV 1987, s. 111-112.

Těšitelová, M. a kol.: *O češtině v číslech*. Praha. Academia 1987, (členka autorského kolektivu).

Confortiová, H.: *On the problems of the semantics of Czech adjectives from the quantitative point of view*. In: *Prague Studies in Mathematical Linguistics*, 10, Praha, ČSAV 1990, s. 25-47.

Kol. autorů: *Slovník cizích slov*. Praha, Academia 1990, (členka autorského kolektivu).

Confortiová, H.: *Mluvíme česky: (základní učebnice pro krátkodobé kurzy)* (spolu s M. Krejčovou). Praha. Karolinum 1992.

Confortiová, H.: *Relations between written and oral forms of language in teaching Czech to foreigners*. SaS, 54, 1993, 165-168

Confortiová, H. - Turzíková, M.: *Čeština pro pokročilé*. Praha. Karolinum 1993

Confortiová, H.: *Česká deklinace a konjugace pro cizince*. Praha. Karolinum 1997

Šára, M. a kol.: *Prahová úroveň - čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg, Council of Europe Publishing 2001, (členka autorského kolektivu)

Confortiová, H – Cvejnová, J. – Čadská, M.: *Učebnice češtiny pro výuku v zahraničí*. Praha. Karolinum 2002-2003, (členka autorského kolektivu)

Čadská, M. a kol: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*, Praha, MŠMT 2005

Confortiová, H. – Cvejnová, J. – Rajnochová, N.: *Čeština pro rusky hovořící*. Praha, LEDA 2013

Summary

This year Helena Confortiová, prominent expert in the field of Czech for foreigners, celebrates her 80 years. The paper recapitulates her expert and teaching career. At the end of our conference paper, we bring the list of her main publications in their chronological order.

PRÁCE S CHYBOU

Mgr. Romana Divošová
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, ČR

Zamyslím-li se nad slovem „chyba,“ vybaví se mi několik přísloví nebo citátů, například „Chybami se člověk učí,“ „Mýliti se je lidské,“ dále citát Karla Čapka „Opravdovým zdrojem poznání je omyl,“ Georges Duhamel je autorem citátu „ Raději živé chyby než mrtvou dokonalost.“ Chyba je vnímána jako přirozená součást procesu učení, přináší jiný pohled na řešení, ale i zkušenosti, které lze využít k dalšímu postupu. Chyba slouží jako ukazatel toho, kde má žák mezery, co je potřeba více procvičit a opakovat. Z toho důvodu je dobré, když se žák nebojí, že udělá chybu, není slovně trestán, ale uvědomuje si, že chybovat je opravdu lidské a že se z chyb učí.

Práce s chybou se dělí na čtyři základní kroky:

- 1) Vyhledání chyby – v žácích se pěstuje zvyk kontroly vlastní práce a k tomu je potřeba dostatečné množství času.
- 2) Určení typu chyby – zda je z nepozornosti nebo ze špatného pochopení učiva nebo zadání, případně z důvodu nepřehlednosti učebnice.
- 3) Vysvětlení chyby – je nutné určit její příčinu.
- 4) Náprava chyby – nejedná se jen o pouhou korekci chyby, ale i zajištění, aby ke stejnému chybování nedocházelo.

Anglický jazyk pro české studenty

Chyby ve výslovnosti není dobré opravovat hned v průběhu mluveného projevu, žák se přestane soustředit na obsah sdělení, způsob vyjádření a začne se soustředit jen na výslovnost. Taktéž gramatická chyba v mluveném projevu bude opravena po jeho ukončení. Učitel si může chyby zapisovat a následně je vyhodnotit, rovněž je může využít k procvičování v další vyučovací hodině.

Existuje několik způsobů, jak opravit žáka:

- 1) Přeformulování
- 2) Žádost o vyjasnění – učitel se žáka zeptá jako by nerozuměl
- 3) Opakování – učitel zopakuje žákův výrok a použije správnou formu (změněnou část intonačně označí)
- 4) Překlad – učitel přeloží žákův výrok a navede ho k vytvoření správné verze

Jako „pomůcky“ k zapamatování si správných tvarů některých často používaných slov v písemném projevu používám například metodu „naopak“ slovo than a then. Slovo „than“ píšeme s „a“, ale česky znamená „než“, čili kde je anglicky „a“, česky je „e“. Slovo „then“ má význam „pak“ – kde je anglicky „e“, česky je naopak „a.“ Dvojice slov „advice“ a „advise“ – „advise“ s písmenem „s“ je sloveso. Slovo „skirt“ označuje „sukni“ – u obou slov je písmeno „k“ uprostřed, často se totiž plete se slovem „shirt“ (košile).

Český jazyk pro české studenty i pro cizince

Při výuce pravidel gramatiky českého jazyka postupuji tak, že nejprve pravidla vysvětlím, uvedu příklady, procvičím, doporučím učebnice, slovníky, pak zadám praktický úkol pro lepší zapamatování si daného pravidla. Tím úkolem je najít chybné nápisy, cedule, chyby v novinovém textu, v ústním projevu ve vysílání televize, rádia atd. Tato metoda se osvědčila při výuce psaní velkých písmen v názvech ulic, restaurací, lékáren. Během školního výletu, cestou za pamětihodnostmi, žáci museli vyhledávat chyby a nejvíce jich našli právě v názvech ulic. Rovněž nápisy na obchodech obsahovaly spoustu chyb (*mikina, zlevněné zboží, káva s sebou*). Časté byly i chyby moderátorů televizních zpráv, nejčastěji chybovali ve skloňování (*se dvouma ministry, s třistašedesátipěti důvody*, atd.). V novinovém tisku našli chyby ve slovosledu u titulků článků, čímž se měnil význam, a tak čtenář mohl očekávat jiný obsah článku.

Tato metoda byla přínosná i pro uživatele slovenštiny jako mateřského jazyka, kteří používají český jazyk v písemném i ústním projevu. Tyto dva vzájemně si blízké jazyky mají odlišná gramatická pravidla, takže největším problémem bylo psaní i/y v přísudku, skloňování, předpony s/z. Obecně lze říci, že v projevech žáků-cizinců jsou zřetelnější ty prvky, které oba jazyky odlišují. Tehdy dochází k tzv. interferenci, přičemž rozdíly mohou být nepatrné, ale četné.

Literatura

Šindelářová, J. – Škodová, S.: *Práce s chybou ve výuce žáků-cizinců*. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17479/prace-s-chybou-ve-vyuze-zaku-cizincu.html>/ 25.4.2014

Summary

In my paper I discussed the work with an error in the teaching of English and Czech languages. The findings are based on years of experience with teaching both languages. First, I focused on errors in teaching English and when is appropriate to correct them and how to use them further. There are also some „tools“ to remember frequently used words in which pupils make mistakes. I also dealt with errors in teaching Czech language grammar rules and how to remember them by searching for errors on TV, in newspapers and in our neighborhood.

EFEKTIVNÍ OPRAVA CHYBY V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE

Mgr. Dita Golková

Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu, ČR

Úvod

Práce s chybou je v současných moderních přístupech ke vzdělávání důležitou součástí vyučovacího procesu. Dle internetového Slovníku spisovného jazyka českého se obecné heslo chyba interpretuje jako: „*něco nesprávného; omyl, mýlka, pochybení, poklesek, nesprávnost; slovesné vazby zní např. udělat chybu; napravit, opravit chybu; uznat svou chybu; dopustit se chyby; stala se ch.; vystříhat se chyb; vytýkat chyby*“ (Slovník spisovného jazyka českého, 2011). Vyjmenované lexikální alternace jsou pojmy, které provázejí studium nejenom cizích jazyků. Každý jedinec se v procesu osvojování si cizího jazyka setká s pojmem chyba, chybování, lapsus a očekává, že na jeho nepřesné vyjádření bude učitel¹ adekvátně odborně reagovat. Chyby se dopouštíme v různých stádiích učení se cizímu jazyku, tj. při nácviu učiva, intenzivním procvičování i při kontrolním testování míry porozumění nové látce; ale i v různých úrovních pokročilosti v cizojazyčné výuce, tj. od úrovně začátečníka až po úroveň znalosti téměř rodilého mluvčího. Chyby se dopouštíme v řečových dovednostech v oblasti mluveného i písemného projevu studujícího, a to jak u mladšího školního věku, tak při vzdělávání dospělé populace. S detekcí chyby a mírou její závažnosti se každý jednotlivec vyrovnává jinak, což úzce souvisí s psychologíí osobnosti a studenta samotného, avšak tento úhel pohledu není předmětem zájmu předkládaného příspěvku.

Klasifikace jazyka českého a anglického

Jako součást popisovaného tématu bude v tomto odstavci stručně připomenuta jedna z klasifikací jazyků, konkrétně klasifikace typologická. Podle J. Černého se jazyky dělí na typy, které používají afixy² v širším slova smyslu a druhy jazyků bez afixů. Čeština je svým charakterem v podmnožině jazyků flexivních, syntetických, na rozdíl od angličtiny, které patří místo v podskupině analytických jazyků (Černý 2008, s. 59–60). Pro stručnou rekapitulaci poslouží studijní materiály Berkova, který morfologii angličtiny označuje jako velmi chudou. Shrnutí proběhne pouze výběrově u několika klíčových slovních druhů. U substantiva jsou zastoupeny kategorie dvou pádů – společného a přivlastňovacího, kategorie čísla a determinace a indeterminace. Rod na rozdíl od češtiny v soudobé angličtině již neexistuje. Slovesa se dělí po morfologické stránce na dvě hlavní skupiny slabých a silných a méně zastoupenou skupinu smíšených nepravidelných sloves. Pomocná slovesa a infinitivní tvary spoluvytvářejí analytické tvary. Charakteristickým znakem jazyka anglického je tvorba záporu v přítomnosti a préteritu s pomocí ohebného pomocného slovesa *do*. Kondicionál je zastoupen několika skupinami forem. Unikátní pozici mezi infinitivními tvary si drží gerundium. (Berkov 2002, s. 20–22)

¹ Z důvodu lexikální pestrosti budou v textu výrazy jako *učitel/vyučující/lektor* dále *žák/student/studující/učící se* alternovány.

² Jedná se o prefixy, sufixy, ale i gramatické koncovky. (Černý 2008, s. 59)

Frekventované chyby u českých studentů

Korčáková uvádí, „že při posuzování cizojazyčného projevu narušují jednotlivé chyby porozumění různou měrou závažností“ (Korčáková 2004, s. 94). Dále rozvádí diskutovanou problematiku a připomíná, že odlišnou měrou ovlivňuje celkové porozumění chyba výslovnostní, jinou hodnotu má chybně zvolené lexikum a jak badatelka podtrhává „doslovný překlad z mateřského jazyka“. V souvislosti s tím se mohou některé gramatické chyby jevit jako rušivé, ale vliv na celkové porozumění projevu mohou mít relativně menší než defekty jiné. Pro stanovení míry interference ovlivněné výchozím jazykem je vhodné znát právě mateřštinu mluvčího. (Korčáková 2004)

Během března t. r. bylo v souvislosti s plánovaným příspěvkem k diskutované tematice realizováno drobné dotazníkové šetření čistě pracovního charakteru a v souvislosti s tímto záměrem byli osloveni studenti prvního a druhého ročníku Fakulty informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové. Dotazovaní mají za sebou v průměru 11 let studia anglického jazyka, což prezentuje většinu ročníků základní školy a kompletní docházku na určitý typ střední školy. U většiny studentů máme na mysli studium na střední průmyslové škole, integrované střední škole nebo obchodní akademii zakončené maturitní zkouškou, ale ne maturitní zkouškou z jazyka anglického. Odpovědi od 80 vysokoškolských studentů mohou sloužit jako podkladový materiál a inspirativní zdroj pro další navazující semestry výuky odborné angličtiny s podporou obecné angličtiny a zároveň jako výpověď a sebereflexe více či méně aktivních uživatelů angličtiny.

Vysokoškolští studenti měli zadání vyjádřit se k dvěma otázkám souvisejícím s názvem příspěvku. Za prvé, jakých chyb se dle vlastního názoru a dle zpětné vazby od vyučujícího dopouštějí častěji než jiných a za druhé, jak byly chyby vyřčené v jejich mluvených projevech v rámci hodiny vyhodnocovány a opravovány. Obě položené otázky byly otevřené a respondenti většinou odpovídali formou heslovitých odpovědí nebo stručných větných vyjádření. Jedním z cílů dotazníku bylo shromáždit neformální databanku odpovědí vhodnou pro následnou formulaci vyučovacích cílů a sylabů vyučovaných předmětů s názvem odborná angličtina. Vzhledem ke struktuře otevřených otázek a následně zaznamenaných volných odpovědí se škála frekventovaných chyb začala rýsovat až po vytvoření vlastního přehledu. Jelikož měl tento dotazníkový průzkum anonymní charakter, dá se téměř s jistotou spolehnout na relativně upřímná vyjádření a korektní výpovědní hodnotu odpovědí. Studenti v průměrném věku 19 až 21 let se většinou vyjádřili o následujících problematických gramatických jevech při studiu angličtiny. Z jejich výčtu je patrné, že se jedná o mluvnické kategorie, které čeština jako zástupce flexivního jazyka ve svém systému nemá. Opakovaně byly zmíněny tyto i následně vyjmenované obtíže ve skupině slovesných tvarů: slabá a nejistá orientace při rozhodování se o vhodném slovesném čase, zvláště pak výběr mezi préteritem a perfektem; neukotvená znalost široké nabídky frázových sloves; na pomyslnou osu příbuzných slovesných jevů může být zařazena i často užívaná vazba slovesa a patřičné předložky odlišné od českého jazykového úzu. U několika respondentů je za kritický bod považováno přisouzení vhodného typu kondicionálu a jeho správné koncipování za pomoci daných slovesných časů. Sousednost časová nefigurovala na jednom z předních míst, ale to je pravděpodobně ovlivněno nízkou mírou zastoupení v monologickém nebo dialogickém mluveném projevu. I přesto nebo právě proto, že se studenti ve svých odpovědích soustředili na produktivní řečovou dovednost mluvení, jen u několika málo z nich zazněl tip na pochybení v oblasti přesného užití určitého a neurčitého členu nebo volba správného slovního či idiomatického spojení. Nepřesná výslovnost u mnoha slov je, jak patrně z odpovědí respondentů, asi problematickou záležitostí s menší závažností.

Zareagovat na předcházející výpovědi respondentů, kteří se hlásí při produkovaném mluveném projevu právě k uvedeným gramatickým pochybením, se dá různými způsoby. Hrdlička připomíná, že odborníci věnující se otázkám osvojování si jinojazyčného kódu nejsou ve svých koncepcích jednotní. Sám Hrdlička v systematickém přehledu představuje tři základní přístupy, z nichž právě teorie interlanguage³ by mohla být jedním z přístupů, jak přiblížit hojný výskyt některých gramatických struktur při učení se angličtině jako cizímu jazyku. Badatel také doplňuje další důvody pro vznik chyby, např. únava, malá koncentrace, svou roli zde hraje „*nevhodný způsob výkladu učiva, nedostatečné procvičení vyložené látky atp.*“ (Hrdlička 2009, s. 15–19).

Objektivních důvodů pro vznik chyby při nabývání angličtiny jako cílového jazyka je víc, ale jeden z nich může být ve výčtu označen jako neexistence některých gramatických a lexikálních jevů v češtině jako výchozím jazyce. Studenti zjevně nemohou vytvářet analogie například v momentě uplatnění perfektních časů v jazyce anglickém, když čeština s takovým rejstříkem slovesných časů nepracuje. Tuto skutečnost Hrdlička označuje jako „*neparalelní gramatické kategorie a jevy*“. Definice charakterizující tento stav zní následovně: „*nekorespondence gramatické stavby výchozího a cílového jazyka*“, konkrétněji „*systémové mezery a typologické odlišnosti v mluvnickém plánu jazyka mateřského a cizího*“ (Hrdlička 2008, s. 63). Právě systém slovesných časů angličtiny a češtiny je důkazem této „*nekorespondence*“. Kromě výše uvedeného pojmu „*neparalelních*“ gramatických kategorií je praktické zde uvést bohaté zkušenosti Littlewooda, který pracuje s pojmy pozitivní a negativní transfer. Právě negativní transfer, jinak rovněž jazyková interference, je chápán jako vzájemné ovlivňování jazyků, konkrétně na jazyk cílový jsou přenášeny některé gramatické struktury z jazyka výchozího, které pak zapříčiní chybu a ovlivní míru porozumění při osvojování si cizího jazyka.⁴ (Littlewood 1991)

Obdobná paralela by mohla být aplikována na příklad slovesných vzorců, kdy po některých anglických slovesech následuje vazba s gerundiem a po jiných s infinitivem. Aby se studenti vyvarovali chyb v těchto a podobných strukturách, doporučuje se jejich intenzivní, průběžné a časté procvičování. V tomto případě není důležité, jakou konkrétní vyučovací metodu učitel upřednostňuje nebo právě využívá. Klíčové je, aby studenti byli průběžně a dostatečně motivováni k dosažení co nejlepšího výsledku v rámci cizojazyčného studia.

Zpětná vazba od učitele – vyhodnocení chyby, efektivní oprava

Významným činitelem, který má podíl na opravě chyb, jsou zainteresované subjekty, v tomto případě osoby, které jsou součástí oprav. Na jedné straně žák, který je autorem chyby a na druhé straně další aktéři cizojazyčné výuky, tzn. učitel a ostatní žáci. Všichni zúčastnění mají konkrétní účinek na posouzení chyby. Způsob opravy chyby a míra tolerance k chybě rovněž závisí na tom, v jaké etapě učení k pochybení došlo. Jedná-li se o etapu nácvičení, procvičování, upevňování nebo kontrolní fázi. (Korčáková 2004, s. 97)

³ Hrdlička shrnuje, že teorie interlanguage spadá do druhé poloviny 60. let 20. století, kdy se objevuje svého času nová koncepce o osvojování si znalosti jinojazyčného kódu. Je zajímavé si připomenout, že vychází z bádání o vzniku a existenci pidginů a kreolských jazyků, ale i „*z osobitého přístupu k porušování jazykové normy*“ (Hrdlička 2009, s. 19).

⁴ Výňatek z tvrzení Littlewooda zní, „*... This is now a case of negative transfer or, in the most common terminology, interference. In this way, differences between the two languages lead to interference, which is the cause of learning difficulties and errors*“ (Littlewood 1991, s. 17).

Při opětovném pohledu na volnou odpověď respondentů ve zmiňovaném dotazníkovém šetření se studenti vyjadřovali s různými zkušenostmi na téma určení chyby, její vyhodnocení a efektivní oprava. I když sonda byla uskutečněna na relativně malém, ale v mnoha ohledech homogenním vzorku respondentů, bylo zjevné, že odpovědi budou různorodé.

Od mnoha účastníků dotazníkového šetření zazněla odpověď, že při mluveném projevu jsou jejich chyby učitelem zaznamenávány, ale k opravě dojde až po skončení promluvy; u další podskupiny respondentů docházelo k podchycení chyby a okamžité opravě. V případě této podmnožiny se pak dělili účastníci na skupinu těch, kterým právě zmíněná metoda vyhovuje, protože na gramatické nebo lexikální pochybení je hned zareagováno, ale i početnou podskupinu „odpůrců“ této taktiky, jelikož jim je tak „přerušen tok myšlenek“.

Hojná skupina účastníků měla zkušenost se samostatným projevem bez zásahu ze strany vyučujícího, bez vstupování do projevu, kdy až po dokončení projevu došlo na opravu chyb. Z psychologického i pedagogického pohledu bylo zajímavé se dozvědět, že ti, kteří měli zkušenost s hodnocením až po promluvě, by ocenili přístup vstupování či skákání do řeči a naopak. Bohužel pouze od menší skupiny dotázaných byla zaznamenána příznivá zkušenost s poskytnutím systematické zpětné vazby, kdy student po skončení projevu získal pozitivní reakci od vyučujícího, chyby byly sděleny, žákovi byl poskytnut prostor na jejich opravu a v případě nutnosti byly jeho nepřesnosti opraveny učitelem. V následující hodině byly častější chyby procvičeny. Tato metoda vyžaduje důkladnou přípravu, promyšlený sled událostí ze strany učitele a pak může být označena jako efektivní a profesionální způsob práce s chybou v cizojazyčné výuce.

Někteří respondenti měli zkušenost se selektivní zpětnou vazbou, při které byly korigovány hlavně zásadnější chyby a pochybení nebo zaznělo „upozornění“ na chybu od vyučujícího a výzva k „autokorekci“. Významnou zmínku o zásadách selektivnosti a pozitivnosti nalezneme u Šebesty v kapitole o závěrečné fázi vyhodnocování a úprav, kde jsou pojmy chyba a hrubka analyzovány u produkce psaného projevu. Analogický a důležitý aspekt u vyhodnocování mluveného spatřujeme v případě zmíněné pozitivnosti, kterou je myšlena oprava, jež žáka povzbudí a dále motivuje. V případě pozitivnosti objevujeme pozitiva i negativa žákova projevu. Selektivní opravou Šebesta míní takový postup opravy, ve kterém se zohledňuje úroveň jednotlivce a v jeho projevu se opravují pouze některé nedostatky. (Šebesta 2005, s. 108)

Naštěstí jen ojediněle zazněly z dotazníku názory, že zpětná vazba nepřišla od vyučujícího vůbec, že opravován byl pouze psaný projev, že chyby byly označeny, ale ne opraveny či zdůvodněny. Jeden z hraničních názorů respondentů byl, že se mluvený projev prakticky nerealizoval a na hodinách angličtiny se komunikovalo hlavně ve výchozím jazyce, tedy česky.

Na tomto místě stojí za to připomenout okrajovou, ale ne bezvýznamnou zmínku, že mnoho vyučovacích metod cizích jazyků nahlíží na chybu jako na fenomén negativní, který je vesměs mimo intenzivní pozornost odborníků. „*Odchylka od jazykové normy*“, jak uvádí Hrdlička, „*je v zásadě pokládána za nežádoucí*“. Vyučovací metody se od sebe převážně liší v hodnocení *závažnosti řečového pochybení*. (Hrdlička 2012, s. 104)

Závěr

Chybování, nepřesné vyjadřování i další projevy omylů v cizojazyčné výuce byly, jsou a budou. Zkušeností z práce s chybou má každý učitel cizího jazyka dlouhý výčet. Způsobů, jak si ověřit uplatňování vhodné zpětné vazby, je také několik. Jeden z dílčích závěrů vyplývajících z předešlého je takový, že efektivní neboli účinná oprava jazykového omylu či pochybení je taková, která s sebou nese dlouhodobý pozitivní dopad na studenta ze zpětné vazby od vyučujícího. Skromné přání na závěr zní, aby metody v této oblasti v praxi prosazované byly žákovi prospěšné a pedagogicky správné. Malé dotazníkové šetření uskutečněné čistě za účelem sběru anonymních výpovědí studentů opravdu posloužilo jako kolekce případů vyhodnocování a oprav realizovaných v praxi při výuce stěžejního cizího jazyka.

Vzorek z uskutečněné sondy není v žádném ohledu reprezentativní, ale posloužil jako podpůrný materiál v tomto teoreticko-praktickém příspěvku. Z odpovědí absolventů převážně středních odborných škol vyplývá, že připravenost a zaujetí učitelů cizích jazyků pro věc značně kolísá. Motivace a nasazení odvést profesionální výkon jsou klíčovými atributy nejenom ve sféře vzdělávání. Některé momenty v oblasti efektivní opravy a vyhodnocování chyb zmíněné v příspěvku jsou stále opomíjeny nebo zanedbávány. Zmíněné různorodé bohaté i skromné zkušenosti studentů s poskytováním zpětné vazby mají svoji výpovědní hodnotu, ale i zde platí zásada situaci nepodceňovat, ale ani nepřeceňovat.

Literatura

Berkov, V. P.: *Současné germánské jazyky*. Praha, Karolinum 2002.

Černý, J.: *Úvod do studia jazyka*. Olomouc, Rubico 2008.

Hrdlička, M.: *K otázce lingvodidaktického výkladu „neparalelních“ gramatických kategorií a jevů*. In: Hasil, J.: *Čeština jako cizí jazyk V. Materiály z V. Mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha, Ústav bohemistických studií FF UK a Euroslavica, 2008, s. 63–70.

Hrdlička, M.: *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha, Karolinum 2009.

Hrdlička, M.: *Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování*. In: Šebesta, K. – Škodová, S. (eds.): *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec, TU Liberec 2012, s. 89–108.

Korčáková, J.: *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové, Gaudeamus UHK 2004, s. 94–100.

Littlewood, W.: *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press 1991.

Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha, Karolinum 2005, s. 106–109.

Slovník spisovného jazyka českého, Ústav pro jazyk český [online]. [cit. 2014-04-28] Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?heslo=chyba&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>

Summary

Effective error correction in foreign language classes

The paper deals with an issue of frequent language errors when acquiring a foreign language. The attention is also paid to correction and/or analysis of those mistakes carried out in foreign language

classes. The practical part is supported by responses of young adult learners of English from a small questionnaire. The students make various grammar mistakes in their spoken performance. The errors are of different value and importance and represent various grammar categories. The more are the two foreign languages different the more mistakes are probably made in the target language. Obviously, the interviewed students have interesting experience with different types of feedback that has ever been provided by their language teacher. The paper is accompanied with miscellaneous linguists' views on this complex problem. Some common linguistic terms from this topic are presented here, e.g. interference, language classification and feedback. Teacher's feedback and error correction can be more or less sophisticated depending on e.g. teacher's motivation and students' readiness.

KOREKTIVNÍ ZPĚTNÁ VAZBA V HODINÁCH ČEŠTINY PRO CIZINCE

PaedDr. Dana Hánková, Dip. RSA

AKCENT College, Praha, ČR

Ve svém příspěvku vycházím z **kognitivně-interakčního přístupu** k osvojování a výuce cizího jazyka (Ortega 2007, s. 180), který uznává působení mnoha faktorů jak interních (např. pozornost studenta věnovaná jazykové formě), tak i externích (např. struktura učebních úloh, inputu a zpětné vazby). Toto pojetí je založeno na předpokladu, že procesy osvojování druhého (cizího) jazyka jsou aktivovány smysluplným a funkčním používáním jazyka v konkrétních situacích.

Platnost některých faktorů byla díky výzkumným šetřením v oblasti *SLA (Second Language Acquisition – osvojování druhého jazyka)* experimentálně potvrzena napříč různými osvojovanými jazyky. Badatelé však zdůrazňují, že individuální rozdíly mezi studenty a rozdíly vyplývající z různých kontextů výuky ovlivňují využitelnost experimentálních zjištění pro praxi (Mackey 2012, Ellis 2008 aj.). Ve svém příspěvku se pokusím o aplikaci jednoho modelu korektivní zpětné vazby široce ověřovaného při výuce rozmanitých cizích jazyků na výuku češtiny jako cizího jazyka. Tento model budu ilustrovat ukázkami výukové komunikace z hodin češtiny jako cizího jazyka pro dospělé studenty v jazykové škole. Vzhledem k tomu, že vycházím především z anglicky psané odborné literatury, pokouším se o vlastní překlad některých termínů a původní anglické uvádím kurzívou v závorce.

Kognitivně-interakční přístup k osvojování cizího jazyka

Kognitivní složka výše zmíněného přístupu je založena na existenci explicitních (deklarativních) a implicitních (procedurálních) znalostí jazyka a jejich vzájemné interakci v průběhu osvojování druhého jazyka a v procesu jeho automatizace (Dörnyei 2009, DeKeyser 2009). Dalším kognitivně zaměřeným východiskem je předpoklad, že jazyk je ve vědomí člověka uložen ve dvou relativně oddělených systémech, z nichž jeden tvoří lexikon (*exemplars*¹ – srov. Čermák 2011, s. 191) a druhý soustava gramatických pravidel (Skehan 1998). Třetí kognitivně zaměřený princip se označuje jako **hypotéza zaznamenávání** (*noticing hypothesis*). Podle této hypotézy (Schmidt 1990) dochází k zabudování nových znalostí do dlouhodobé paměti prostřednictvím dvou procesů:

1. Zaznamenání (*noticing*) formálních prvků jazyka, které se objevují v inputu², k čemuž dochází na základě frekvence jejich výskytu a výraznosti (*salience*) při běžném užívání jazyka, popř. působením vyučování.

¹ Termín „exemplář“ (*exemplar*) v kontextu osvojování druhého jazyka označuje prvky jazyka, které se ukládají do paměti jako ucelené sémantické jednotky, bez syntaktické analýzy. Jde zejména o skupiny slov různého typu, např. idiomy, frazémy, kolokace, exponenty komunikačních funkcí, ustálené konverzační obraty apod. Student si tyto jednotky nejprve osvojí jako celky, až s postupujícím rozvojem znalostí pravidel je podrobí syntaktické analýze. Výhodou tohoto uspořádání je rychlý přístup k takto uloženým jednotkám, a to jak při recepci, tak i při produkci řeči. Studie založené na jazykových korpusech potvrzují důležitost systému „exemplářů“ při užívání jazyka (Skehan, 1998, s. 53–55).

² Jako „input“ se označuje cizí jazyk, jehož působení je student vystaven, tj. texty a cvičení v učebnici, promluvy učitele a spolužáků, včetně komunikace mimo výuku (četba, film, internet atd.).

2. Zaznamenání odchylek (*noticing the gap*) mezi inputem, kterému je učící se vystaven, a outputem, tj. řečovou produkcí v cizím jazyce, které je student sám schopen.

Tyto dvě podmínky, které zprostředkují působení mezi inputem a paměťovými procesy (*intake*) studenta, se považují pro úspěšné osvojení cizího jazyka za nezbytné.

Interakční složka vychází z hypotézy interakce (*interaction hypothesis*), podle níž modifikace interakce mezi komunikačními partnery, ke které dojde v průběhu vyjednávání významu (tedy při komunikačních problémech), vytváří pro studenty **srozumitelný input**, a tak napomáhá osvojování jazyka (Long 1996). Kromě zjednodušení a elaborace kompetentní mluvčí (např. učitel) partnerovi v interakci (studentovi) poskytuje zpětnou vazbu: pozitivní v případě úspěšné komunikace, negativní v případě komunikačního problému. Z pohledu jazykového vyučování má poskytnutá zpětná vazba ještě jednu dimenzi, kterou je informace o gramatické správnosti a o přijatelnosti / přiměřenosti výpovědi. Jako „pozitivní důkaz“ (*positive evidence*) se označuje příklad správného užití jazyka, který partner studentovi nabídne; jako „negativní důkaz“ (*negative evidence*) se označuje informace, že výpověď mluvčího nebyla správná či přijatelná. Negativní důkaz může být buď explicitní, např. přímá oprava chyby, gramatické vysvětlení, nebo implicitní, zapracovaný do interakce např. jako otázka na ověření porozumění (Long 1996, s. 413, Mackey 2012, s. 116). Při této otázce může partner nesprávnou výpověď studenta přeformulovat, a tak zároveň studentovi poskytnout negativní zpětnou vazbu a pozitivní důkaz, tj. např. správně sestavenou větu.

S oporou o teorii interakce Swainová (Swain, 1985, s. 248) došla k závěru, že pro adekvátní zvládnutí cizího jazyka je nezbytná smysluplná interakce v tomto jazyce, která studenty nutí v případě komunikačního problému vlastní výpověď (*output*) zpřesňovat a zaměřit se i na její formu, tj. gramatickou správnost, koherenci a situační přiměřenost. Toto komunikační úsilí při snaze o dosažení srozumitelnosti Swainová označuje jako ztíženou produkci (*pushed output*), tj. maximální snahu studenta na hranici aktuálních možností jeho jazykové (lingvistické) kompetence. Označení **srozumitelný output** (řečová produkce) Swainová chápe jako komplementární ke Krashenovu konceptu srozumitelného inputu (Krashen, 1982/1995): jak srozumitelný input, tak i srozumitelný *output* jsou podle jejího názoru v procesu osvojování druhého jazyka stejně důležité. Ztížený *output* je pro studenty příležitostí k testování vlastních hypotéz o fungování osvojovaného jazyka. Takto Swainová (ibid., s. 249) označuje studentovo aktivní a záměrné zkoušení různých jazykových struktur a ověřování jejich správnosti a vhodnosti v dané situaci. Toto experimentování s jazykem (srov. dotaz studenta S3 v ukázce č. 16, ř. 4, 6, 8) je pro studenta příležitostí zaměřit se na syntaktické zpracování jazyka spíše než jen na sémantické zpracování na základě lexikálních jednotek. Vlastní produkce studenta je tak dalším zdrojem inputu, který vstupuje do procesu osvojování jazyka³. Má se za to, že pozornost věnovaná ve fázi *outputu* (řečové produkce) formě napomáhá restrukturalizaci znalostí v dlouhodobé paměti.

Zpětná vazba ve výuce cizího jazyka

Walsh (2002) zkoumal rysy verbálního jednání učitele cizího jazyka, které brzdí nebo podporují zapojení studenta do výuky a jeho pokrok. Za pozitivní faktory považuje přímou korektivní zpětnou vazbu, zpětnou vazbu učitele zaměřenou na obsah výpovědi studenta (*content feedback*), otázky, kterými učitel vyžaduje potvrzení porozumění či objasnění vlastní výpovědi studenta, delší čekání na odpověď a podporu projevu studenta prostřednictvím scaffoldingu. Negativně podle Walshových zjištění

³ Stejně procesy se uplatňují při osvojování mateřského jazyka (Sternberg, 2009, s. 342).

působily učitelovy snahy dokončit výpověď za studenta (v zájmu zajištění přiměřeného spádu hodiny), opakování studentových výpovědí (*echoing*) a přerušování studenta uprostřed jeho promluvy.

Jak uvádějí Šedřová a Švaříček (in Šedřová a kol. 2012, s. 111), „[z]pětná vazba (feedback) je pevně zabudovaná do struktury pedagogické komunikace, a lze dokonce říci, že její přítomnost je tím, co komunikaci mezi učitelem a žákem odlišuje od běžné interpersonální komunikace.“

V situacích, kdy výuková komunikace má charakter spontánní interpersonální komunikace, případně má primárně sloužit k rozvoji plynulosti projevu v cizím jazyce, může zpětnovazební replika učitele zcela chybět, a to i v případě, že po formální stránce studentská replika nebyla správně sestavená. Učitel ve své reakci dále rozvíjí pouze obsahovou stránku, tj. téma dialogu. Někteří studenti (zejména dospělí), mohou takové zamlčené hodnocení (Šedřová, Švaříček 2012, s. 116) vnímat jako problém, protože si přejí být opravováni (Walsh 2006, s. 60).

Korektivní zpětná vazba, označovaná také jako negativní zpětná vazba, se v jazykovém vyučování nejčastěji vztahuje k chybám v jazykové formě (zejména k chybám morfosyntaktickým). Četné výzkumy v oblasti osvojování druhého jazyka zkoumaly možnosti opravy iniciované učitelem zaměřené na jazykovou formu v kontextu smysluplné komunikativní aktivity (*focus on meaning*). Podle Leemanové (Leeman 2007, s. 120) lze empirická šetření rozdělit do dvou kategorií:

1. deskriptivní studie, které zkoumaly typy poskytované zpětné vazby a reakce studentů na tuto zpětnou vazbu;
2. vývojové experimentální a kvazi-experimentální studie, které zkoumaly efekt různých typů zpětné vazby.

V dalším textu popíši jeden vlivný model korektivní zpětné vazby a závěry vybraných experimentálních studií, které by mohly být přínosné pro výuku češtiny jako cizího jazyka.

V rámci deskriptivních studií Lyster a Rantová (Lyster, Ranta 1997) vytvořili model korektivní zpětné vazby zahrnující šest různých typů intervence učitele a dva způsoby reakce studenta, který dále v různých kontextech ověřují další odborníci. Výzkumné šetření Lystera a Rantové (1997) proběhlo v imerzním programu v Kanadě u žáků čtvrtých až šestých tříd, v hodinách naukových předmětů vyučovaných ve francouzštině⁴. Z hlediska formální výuky francouzštiny šlo o typ výuky označovaný jako „*focus on form*“⁵, tj. ve výuce šlo o osvojení obsahu naukových předmětů, nikoliv o studium izolovaných jazykových prostředků francouzštiny. Francouzština byla „jen“ nástrojem komunikace, nevyučovala se explicitně jako cizí jazyk a učitelé opravovali jazykové chyby jen náhodně (*incidental focus-on-form*), pokud bránily porozumění (Long 1996, 2009 aj.).

⁴ Jako imerzní program (*immersion programme*) se označuje typ školního vzdělávání, ve kterém se druhý/cizí jazyk vyučuje prostřednictvím výuky naukového předmětu (*content-based instruction*). Druhý/cizí jazyk sám o sobě není školním předmětem. Při zahájení tohoto typu vzdělávání v Kanadě v 70. letech 20. století se předpokládala platnost teorie srozumitelného inputu. Imerzní programy a jejich výsledky se staly východiskem pro současný koncept integrované výuky jazyka a jiného předmětu, který se označuje jako CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), a prosazuje se zejména v evropských zemích.

⁵ V kontextu výuky angličtiny se jako protipól označuje přístup „*focus on forms*“, tj. tradičně pojímané vyučování zaměřené na postupnou prezentaci a procvičování jednotlivých složek jazyka, zejména gramatiky, které vychází ze strukturního sylabu (Doughty, Williams 1998). Tento přístup jednoznačně převažuje ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Tento způsob výuky se také označuje jako „analytické vyučování“ (Lochtman 2002).

V českém prostředí tento model korektivní zpětné vazby již stručně představil M. Hrdlička (2009, s. 36) a naznačil možnosti jeho aplikace ve výuce češtiny jako cizího jazyka u studentů bohemistů. Ve svém textu se pokusím tento model představit podrobněji a ilustrovat ho ukázkami z reálné praxe výuky češtiny jako cizího jazyka v jazykové škole.

Korekce ústního projevu ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Praktické ukázky korektivní zpětné vazby pocházejí z videozáznamů tří devadesátiminutových vyučovacích hodin tří lektorek češtiny pro cizince. Hodiny byly natočeny pro potřeby dalšího vzdělávání lektorů češtiny v letních intenzivních kurzech jazykové školy AKCENT International House v létě 2009 se souhlasem lektorek i studentů. Záznamy využití v této studii byly pořízeny ve dvou tříčlenných studijních skupinách. První skupina (Lektorka A, LA a Lektorka B, LB) byla na úrovni A2/2 a byla složena ze dvou žen středního věku (Američanka, S1 a Bulharka, S2) a jednoho muže (Ital, S3); druhá skupina (Lektorka C, LC) byla na úrovni A1/2 a byla složena ze tří mladých žen (dvě Američanky a jedna Japonka)⁶. V obou skupinách byl jeden člen znatelně pokročilejší než zbylí dva. Skupina A2 v obou hodinách probírala a procvičovala perfektivum a imperfektivum, skupina A1 se zabývala akuzativem přídavných a podstatných jmen. Všechny lektorky uplatňovaly ve výuce komunikativní přístup a snažily se prezentaci a procvičení gramatických jevů propojit s jejich praktickým užitím (s významem).

Pro potřeby této studie jsem pořídila přepis verbální komunikace v těch částech vyučovacích hodin, kde se vyskytla korektivní zpětná vazba nebo tzv. „vyjednávání významu“. Přepis jsem doplnila poznámkami k neverbální komunikaci, pokud je důležitá pro správnou interpretaci situace. Následně jsem provedla kvalitativní analýzu přepisů, která spočívala v kódování korektivní zpětné vazby lektorek a reakcí studentů. Cílem analýzy bylo zjistit, zda se ve výuce češtiny jako cizího jazyka objevují všechny typy korektivní zpětné vazby, které popsali Lyster a Rantová (1997), a jak na ně studenti reagují. V souhrnné tabulce č. 1 uvádím základní popisné statistické údaje, které umožní orientační srovnání s výsledky jiných empirických šetření. Číselné údaje jsou však založené pouze na přepsaných částech hodin, kde se vyskytla korektivní zpětná vazba lektorek bezprostředně po replice studenta, která obsahovala chybu.

Lyster a Rantová (1997) identifikovali šest typů zpětné vazby, které později (Ranta, Lyster, 2007) rozdělili do dvou skupin. Každý typ stručně popíši a doplním komentovaným příkladem z reálných hodin češtiny pro cizince:

1. První skupina zahrnuje zpětnou vazbu, která studentům poskytuje informaci o správné formě (*input-providing feedback*). Autoři ji souhrnně označují jako reformulace (*reformulations*) a řadí do ní dva typy opravy.

a) Explicitní oprava (*explicit correction*), kdy učitel explicitně poskytne studentovi správnou formu a přitom dá studentovi zřetelně najevo, že to, co řekl, bylo chybné. Explicitní korekce tedy poskytuje zároveň tzv. negativní i pozitivní důkaz. „Čistá“ korekce explicitní tohoto typu se ve výuce vyskytuje zřídka. Potvrzují to četné empirické studie a stejně je to v analyzovaných hodinách češtiny.

⁶ Jména studentů jsou v přepisech změněna.

Ukázka č. 1: explicitní korekce (LB, skupina A2, kontrola cvičení v učebnici, opakování imperfektiva)⁷

- 1 S2 Já jsem napsala=
- 2 LB =Ano=
- 3 S2 =že ječela od rána do večera
- 4 LB Večer čet[la
- 5 S2 [No (.) četla, ječela ((dívá se tázavě na lektorku, „no“ je anglický zápor))
- 6 LB Ne, nerozumím, jaké máte slovo. ((jde se podívat ke studentce do knihy)) Včera, ne, ne ne ne (.) četla
- 7 S2 četla
- 8 LB Protože není být u třetí osoby=
- 9 S2 =Yeah, ok=
- 10 LB =minulého času, jenom četla
- 11 S2 Jenom četla, ok
- 12 LB Ehm, takže ne. Chyba.

Ve všech třech hodinách se vyskytl pouze jeden příklad tohoto typu zpětné vazby s jasnou signalizací chyby (ř. 6), který ovšem není možné považovat za jednoznačnou explicitní opravu (další příklady explicitní korekce byly kombinací technik). V ř. 4 se lektorka nejdřív pokusila napovědět správné slovo podle smyslu věty v učebnici (*recast* – viz níže), ale studentka trvala na slově „ječela“. V ř. 6 lektorka jasně dala najevo, že nerozumí, a kontrolou zápisu zjistila, že studentka napsala „je čela“. Lektorka chybný výraz odmítla a poskytla správný (četla). Poté, co jej studentka zopakovala, lektorka poskytla ještě metalingvistickou informaci (není být u 3. osoby minulého času) a znovu zdůraznila chybu v ř. 12, proto tuto sekvenci považuji (v souladu s definicí Lystera a Rantové 1997) za příklad explicitní opravy. Korekční sekvenci lze považovat za úspěšnou, protože studentka správný výraz dvakrát zopakovala (ř. 7, 11) a dvakrát potvrdila, že zpětné vazbě porozuměla (ř. 9, 11).

V ukázce č. 2 je příklad kombinované korektivní zpětné vazby:

Ukázka č. 2: explicitní korekce (LC, skupina A1, kontrola porozumění textu)

- 1 LC Na Moravu pojede na zámek?
- 2 S3 Ne, jenom na chatě.
- 3 LC Pojede kam ... na chatu.
- 4 S3 Na chatu
- 5 LC Ehm, akuzativ.

⁷ Symboly použité v prepisech nahrávek: S – student; L – lektorka; (.) - krátká pauza; ... - delší pauza; = - těsně navázaná replika; [- přesah, tj. více osob mluví zároveň; (...) - nesrozumitelná promluva; ((píše)) - komentář k dění ve třídě; **tučně** - slabiky nebo slova důrazně vyslovená; posssslala – prodloužená výslovnost „s“; posla:: - prodloužená výslovnost slabiky

V ř. 3 lektorka nejprve na chybu upozornila pokusem o elicitaci (viz níže) otázkou „pojede kam“ a vzápětí studentce poskytla správnou formu, se zdůrazněnou výslovností správné koncovky (na **chatu**). Studentka správnou odpověď zopakovala (ř. 4, rovněž se zvýrazněnou koncovkou) a lektorka ji v ř. 5 ještě jednou potvrdila metalingvistickou informací.

Pokud se v zaznamenaných hodinách češtiny vůbec vyskytlo explicitní upozornění na chybu, následovala další zpětná vazba, která studenty nejdříve vedla k sebeopravě – viz ukázka č. 3.

Ukázka č. 3: explicitní upozornění na chybu (LA, skupina A2, kontrola cvičení z učebnice, doplňování tvarů sloves)

- 1 S1 Vaříš oběd? Ne už jsem ho vařil.
- 2 LA Tak pozor
- 3 S1 Vařil, vařili
- 4 LA Ne, už je hotový, oběd už je hotový
- 5 S1 Aha ...
- 6 LA Vařit je imperfektivum ... a jaké je perfektivum (...)
- 7 S1 Vařit
- 8 LA Perfektivum (...) tady to *((ukazuje studentce slovo v učebnici))*
- 9 S1 Uvařit
- 10 LA Uvařila, ehm.

V ř. 2 lektorka upozorní na chybu a v ř. 4 zřetelně znovu odmítne variantu navrženou studentkou (ne) a pokračuje v elicitaci správné odpovědi (ř. 4, 6, 8), až v ř. 10 sama řekne správnou variantu. Studentka v ř. 9 navrhla infinitiv správného slovesa, který lektorka v ř. 10 opravila na minulé přičestí. Otázkou je, nakolik tato „chyba“ studentky mohla být způsobena tím, že lektorka sama v ř. 6 zmínila infinitiv nedokonavého slovesa. Studentka potom musela provést dvě operace – najít správnou předponu a ještě utvořit minulé přičestí; nedostala však příležitost správnou variantu zopakovat.

b) Přeformulování (*recast*) je typem zpětné vazby, kdy učitel přeformuluje celou výpověď studenta nebo její část a zopakuje ji bez chyb v jazykové formě, se zachováním původního významu. Tento typ opravy je implicitní (poskytuje pouze tzv. pozitivní důkaz), oprava však může být zvýrazněna např. intonací, důrazem na upravenou část výpovědi studenta. Do této skupiny se podle Lystera a Rantové (1997) řadí také překlad výpovědi studenta v jeho mateřském jazyce, protože má stejnou funkci jako přeformulování.

Ukázka č. 4: přeformulování slova (LC, skupina A1, úvodní konverzace)

- 1 S1 Budu slavit v restauraci
- 2 LC A s kým?
- 3 S1 S manželkou.
- 4 LC S manželem.
- 5 S1 S manželem.
- 6 LC Ehm.

Studentka S1 je žena, lektorka tedy v rámci skutečné konverzace poskytla správnou formu, aniž by explicitně upozornila na chybu (v pojetí Lystera a Rantové). Studentka výraz správně zopakovala, toto přeformulování je tedy možné považovat za efektivní a vzhledem k jedné chybě v krátkém výrazu i za v podstatě explicitní. Long (1996, s. 440) označuje tento typ opravy jako „*pseudo-recast*“: hlavní důraz je na smyslu interakce, ale forma je zvýrazněna natolik (*salient*), že si jí student všimne a zareaguje opravou (viz také ukázka 8, ř. 1–2, aktivitou – **aktivit**). Tento typ opravy byl v zaznamenaných hodinách nejčastější a zahrnoval zpravidla opravu koncovek a předpon. V přehledné tabulce je označen jako „přeformulování explicitní“.

Za problematický rys přeformulování se považuje to, že je implicitní a studenti si rozdíl mezi formou vlastní výpovědi a výpovědi učitele nemusí všimnout (srov. hypotéza zaznamenávání výše) a zaměří se jen na věcný obsah sdělení učitele – viz ukázka č. 5.

Ukázka č. 5: přeformulování bez reakce studenta (LA, skupina A2, elicitace sloves pro domácí práce)

- 1 LA Jaké práce doma děláte?
- 2 S2 Žehlím
- 3 LA Žehlit ((*píše na tabuli*))
- 4 S1 Nerozumím ... ne nikdy žehlit
- 5 LA Nikdy nežehlím. Nikdy nežehlíte.
- 6 S1 ((*studentka kroutí hlavou*))
- 7 LA Tak nemáte košile
- 8 S1 Nemusím

Studentka S1 v ř. 4 reaguje na obsah hovoru a chce říct, že nerozumí, proč je potřeba žehlit (reakce na studentku S2 v ř. 2). Lektorka v ř. 5 nabídne správnou formu věty (nikdy nežehlím) a v téže replice se pokouší o rozvinutí komunikace (nikdy nežehlíte). Studentka opravenou větu nezopakuje, ale v ř. 6 reaguje neverbálně na „konverzační“ repliku lektorky (zdůrazňuje, že nikdy nežehlí). Lektorka v ř. 7 pokračuje reakcí na neverbální komunikaci studentky v ř. 6 a studentka v ř. 8 téma uzavře (nemusím), aniž by svou původní větu opravila.

Následující ukázka č. 6 je typickým příkladem úvodní konverzace, která má komunikační cíl.

Ukázka č. 6: přeformulování jako input (LC, skupina A1, úvodní konverzace)

- 1 LC Co jste dělala včera, Jean?
- 2 S2 Já jsem viděla jsem moji
- 3 LC (...)
- 4 S2 ((hledá slovo v sešitě)) er ... er ... teta
- 5 LC Ehm, navštívila jste tetu! Bylo to pěkné?
- 6 S2 Byly jsme v restauraci čínska
- 7 LC Aha, v čínské restauraci, a teta je z Prahy?
- 8 S2 Ano ((pokyvuje hlavou))
- 9 LC Hezky

Lektorka nabízí lepší výrazy (přeformulování) na úrovni vět (ř. 5, 7), které zahrnují zpřesnění slovní zásoby („navštívila“ místo „viděla“) a slovosledu (čínská restaurace), ale studentka na ně v této fázi hodiny jako na opravy nereaguje, patrně i vzhledem k lektorčině živě vyjadřovanému zájmu o obsah dialogu. Zpětná vazba je v tomto případě implicitní pozitivní evidencí, srozumitelným inputem, kterého si studentka může, ale nemusí všimnout pro účely osvojení.

V zaznamenaných vyučovacích hodinách se vyskytlo několik příkladů přeformulování na základě překladu výrazu z mateřštiny studenta (ukázka č. 7), či z angličtiny použité jako lingua franca bulharskou studentkou (ukázka č. 8, ř. 5; český překlad v tomto případě není přesný a vedl k sekvenci „vyjednávání“ jeho významu).

Ukázka č. 7: přeformulování s překladem (LA, skupina A2, elicitace sloves pro domácí práce)

- 1 LA Každé jaro děláte jarní úklid. A co to znamená?
- 2 S2 Vyhodit ... **ne nužné** věci.
- 3 LA Aha, vyhodit věci, **které nepotřebuju**, ehm ... Dobře, tak to stačí.

V ř. 3 lektorka přeložila bulharský výraz studentky (tučně v ř. 2), ale patrně ho považovala za obtížný, protože studentce nedala prostor, aby výraz zopakovala, a přešla k další činnosti (... tak to stačí).

2. Druhá skupina negativní zpětné vazby podle Lystera a Rantové (2007) se označuje jako náповěda (*prompt*). Využitím těchto technik učitel vede studenty k sebeopravě, vede je tedy ke správné řečové produkci (*output-prompting feedback*). Má se za to, že tyto techniky korekce jsou efektivnější, protože vyžadují aktivní úsilí studenta, které může přispět k restrukturalizaci znalostí v dlouhodobé paměti. Do této skupiny se řadí čtyři typy zpětné vazby.

a) Žádost o objasnění (*clarification request*): učitel dá najevo, že studentovi nerozumí, nebo že jeho výpověď je špatně zformulovaná, a vyžaduje od studenta zopakování a přeformulování, např. „Prosím?“, „Nerozumím.“ (viz ukázka č. 1, ř. 6). Tato oprava je svou povahou implicitní, podobně jako u přeformulování se student může zaměřit na obsah sdělení a ne na jeho formu.

Ukázka č. 8: žádost o objasnění (LB, skupina A2, plánování víkendu pro celebrity)

- 1 S2 Jeho víkend je dost plný aktivitou
- 2 LB Aktivit
- 3 S2 Aktivit, protože mají koncert za tři dnů
- 4 LB Nerozumím. Protože mají koncert ...
- 5 S2 *In three days' time*
- 6 LB Aha, jednou za tři dny ...

Lektorka v ř. 4 signalizuje nepochopení, ale nedá studentce příležitost, aby své vyjádření zpřesnila samostatně. Bezprostředně naváže technikou elicitace (protože mají koncert ...), a tak dá studentce jasně najevo, ve které části její výpovědi je problém. Studentka reaguje v angličtině, ne ve své mateřštině, což dále vede ke krátkému „vyjednávání významu“ v češtině a angličtině. Podobně jako explicitní korekce, ani žádost o objasnění se v zaznamenaných vyučovacích hodinách samostatně nevyskytl; žádost o objasnění byla spojena s elicitací (ukázka č. 8, ř. 4) nebo se zopakováním části výpovědi, která obsahovala chybu.

b) Opakování (*repetition*) je strategie, kdy učitel zopakuje chybnou výpověď a stoupavou intonací a důrazem označí chybu – viz ukázka č. 9.

Ukázka č. 9: opakování (LA, skupina A2, kontrola poslechového cvičení)

- 1 S3 Nevařili večeři, takže jeli do restaurace.
- 2 LA Jeli?
- 3 S3 Šli.
- 4 LA Šli.
- 5 S3 Šli ...
- 6 LA Šli do restaurace.=
- 7 S3 = do restaurace ... na večeři

Lektorka se v tomto případě zaměřila na rozdíl mezi „jít“ a „jet“ a trvala na zopakování věty z poslechového cvičení (šli do restaurace). Proto v ř. 2 zopakovala chybné sloveso, které student v ř. 3 opravil, a lektorka v ř. 4 potvrdila jeho správnost. V ř. 5 student začal celou větu říkat znovu, ale udělal pauzu, kterou vyplnila lektorka (ř. 6) a napověděla pokračování věty (šli do restaurace), které student ještě doplnil (ř. 7 – na večeři).

Opakování bývá časté v kombinaci s jinými korekčními technikami, tyto kombinace jsou tedy zahrnuty pod druhým prvkem (žádost o objasnění atd.).

c) Metalingvistická nápověda (*metalinguistic clue*) je typem zpětné vazby, kdy učitel okomentuje formu výpovědi nebo položí otázku ve vztahu k formální správnosti výpovědi; upozorní tedy na chybu bez explicitního poskytnutí správné formy a opravu očekává od studenta. Metalingvistická nápověda byla v zaznamenaných hodinách druhou nejčastější formou korekce (pokud všechny typy přeformulování hodnotíme jako jednu kategorii).

Ukázka č. 10: metalingvistická nápověda (LA, skupina A2, kontrola poslechového cvičení)

- 1 LA A co ještě dělali? Nebo nedělali?
- 2 S3 Nevařili večeri, protože jarní úklid jsou ... nejsou ... jejich hobby
- 3 LA Aha, jarní úklid je ... **singulár**
- 4 S3 Á ... není. ... Jarní úklid není jejich hobby.

Při kontrole poslechového cvičení student v ř. 2 hledá správný tvar slovesa (jsou ... nejsou) a správně zvolí zápornou formu. Lektorka ho v ř. 3 upozorní na číslo (singulár), student v ř. 4 nejprve signalizuje porozumění, potom utvoří správný tvar slovesa a nakonec odpoví celou větou, bez chyby. Tuto korekční sekvenci lze tak považovat za úspěšnou: student opravu zapojil do delšího úseku promluvy.

Metalingvistická nápověda byla častá a efektivní u stolní hry na procvičení minulého času perfektivních sloves (ukázka č. 11). Studenti byli instruováni, že mají říkat, co udělal člověk na obrázku. Lektorka v ř. 2 zřetelně upozornila na typ chyby a studentka se okamžitě opravila.

Ukázka č. 11: metalingvistická nápověda (LA, skupina A2, při stolní hře: co udělal)

- 1 S1 Myl nádobí
- 2 LA Jiný prefix
- 3 S1 Umyl nádobí

V ukázce č. 12 je zaznamenána dvojnásobná metalingvistická zpětná vazba. První slouží k elicitaci opravy, druhá k potvrzení její správnosti.

Ukázka č. 12: metalingvistická nápověda (LC, skupina A1, studentské otázky a odpovědi)

- 1 S2 Tvůj ideální partner. Kolik bude mu?
- 2 LC Ehm (*gestem signalizuje chybu*) ... pořádek
- 3 S2 Kolik mu bude.
- 4 LC Výborně, druhá pozice, kolik mu bude? Supr.

V ř. 2 lektorka neverbálně signalizuje chybu (srov. Hánková, 2010) ve slovosledu a typ chyby označí také verbálně (pořádek). Studentka se okamžitě opraví (ř. 3) a lektorka v ř. 4 poskytne čtyřnásobné potvrzení správnosti odpovědi (*reinforcement*), které zahrnuje kromě pochvaly (výborně, supr), zpřesňující metalingvistickou informaci (druhá pozice) a zopakování správné varianty (kolik mu bude; učitelské echo).

Přijetí odpovědi studenta podpořené metalingvistickou informací učitele se v zaznamenaných vyučovacích hodinách češtiny vyskytovalo poměrně často. Stejnou tendenci vyzorovali ve svých datech i Lyster a Rantová (1997, s. 51).

Metalingvistická nápověda může mít také podobu otázky – viz ukázka č. 13.

Ukázka č. 13: metalingvistická nápověda (LC, skupina A1, komunikační aktivita – jaký má být dobrý manžel; studentky měly na kartičkách výrazy v nominativu)

- 1 S2 Musí mít ... dobrý charakter, veselou náladu, pěkný oči a sympatickou rodinu
- 2 LC Er ... výslovnost?
- 3 S2 Sympatickou ...
- 4 LC Ehm =
- 5 S2 = rodinu
- 6 LC Sympatickou rodinu. Výborně.

Metalingvistická nápověda byla často efektivní při opravě výslovnostních chyb; po upozornění byli studenti ochotni vyvinout větší artikulační úsilí a většinou se dokázali opravit sami (ř. 3), aniž by model správné výslovnosti musela poskytnout učitelka.

d) Elicitace (*elicitation*) je zpětnou vazbou, která reprezentuje přímé vybídnutí studenta k opravě. Elicitace může mít různou formu. Nejčastější je otázka typu „Jak se to řekne česky?“ Časté jsou neukončené věty se „strategickou“ pauzou, kterou učitel studenty vybízí k doplnění věty. Za elicitaci se považuje i přímá pobídka k přeformulování vlastní výpovědi.

Ukázka č. 14: elicitace otázkou (LA, skupina A2, při stolní hře: co udělal)

- 1 S2 Uklízel pokoj
- 2 LA Co udělal? Co udělal ... co ... už je to hotovo
- 3 S2 Uklidil
- 4 LA Uklidil pokoj

V ř. 2 lektorka žádá objasnění, a když zopakuje otázku a nedostane odpověď, poskytne metalingvistickou nápovědu (zdůrazní dokonavost slovesa).

V ukázce č. 15 je příklad úspěšné elicitace požadovaného slovesa v kontextu jinak neúspěšné korekce. Lektorce se nepodařilo přimět studentku k produkci celé správně zformulované věty.

Ukázka č. 15: elicitace s vybídnutím k přeformulování (LA, skupina A2, kontrola porozumění „poslat“)

- 1 LA Kdy jste naposledy poslala email?
- 2 S1 O víkendu.
- 3 LA O víkendu. A chci slyšet to sloveso
- 4 S1 Possla:: ... poslala
- 5 LA Ehm ... (...) kdy jste naposledy poslala email?
- 6 S1 Kdy poslala email kdy ((tázavý pohled k lektorce)) ... o víkendu
- 7 LA Jsem poslala email. Ehm, dobře.

V tomto případě nejde o chybu v pravém slova smyslu, jde o tzv. pedagogický účel komunikace. Studentka zřejmě chápe výměnu v ukázce č. 15 (ř. 1–2) spíše jako konverzaci a opakovaně odpovídá na otázku (ř. 2, 6 – „o víkend“), ale lektorka v ř. 3 vyžaduje odpověď „celou větou“, aby studentka použila procvičované sloveso ve správné formě (a chci slyšet to sloveso). V tomto případě může jít o nedorozumění mezi zaměřením studentky na obsah otázky a odpovědi a zaměřením lektorky na formu odpovědi. Úplná odpověď (Naposledy jsem poslala email o víkendu) může být v tuto chvíli nad síly studentky. V rámci předcházení chybám při procvičování jazykové formy by byl na místě jiný způsob elicitace, např. „Udělejte větu s výrazem poslat email.“

Výuku češtiny jako cizího jazyka lze označit jako tzv. analytickou výuku (*focus on formS*), kdy se prezentuje a procvičuje vždy jen jeden jazykový jev (Lochtman, 2002), a tomu odpovídá i korekce. V zaznamenaných hodinách se objevilo několik sekvencí, kdy student sám inicioval rozhovor o správné formě, který vyústil do korekce jeho chyby (hypotézy o fungování jazyka) – srov. ukázka č. 16.

Ukázka č. 16: elicitace s pauzou při odpovědi na dotaz studenta k formě (LA, skupina A2, kontrola vidových dvojic)

- 1 LA Vypil ... a co vypil? Sáro.
- 2 S1 Er ... pivo
- 3 LA Pivo, ehm, **vypil** pivo ((*píše na tabuli*))
- 4 S3 Můžeme říct ... vypil třikrát pivo? Ne.
- 5 LA Můžeme, ale lepší je vypil tři ... ((*elicituje*))
- 6 S3 Tři piv ... ne, **piva**
- 7 LA Piva
- 8 S3 Čtyři piv, ne, čtyři piva =
- 9 LA = Pět piv =
- 10 S3 = Pět piv

V ř. 3 lektorka uzavřela přeformulováním výměnu se studentkou S1 a vzápětí student S3 položil dotaz na formu sdělení (ř. 4) a vyjádřil svou pochybnost o správnosti výrazu (Ne). Lektorka jeho variantu potvrdila jako přijatelnou (ř. 5), ale vzápětí se pokouší elicitovat standardní formu. Student v ř. 6 na druhý pokus určí správnou formu (tři piva), kterou lektorka potvrdí zopakováním (ř. 7) a účastní se studentova hledání dalších forem (ř. 9). Přepis naznačuje, že interakce v ř. 8-9 byla velmi rychlá, reakce lektorky v ř. 9 by mohla být zbytečnou nápovědou. Kdyby lektorka počkala, student by možná správný výraz (pět piv) vytvořil sám.

Analýza videozáznamů tří vyučovacích hodin češtiny pro cizince⁸ ukázala, že lektorky češtiny používají všechny typy korektivní zpětné vazby, které identifikovali Lyster a Rantová (1997, 2007), a

⁸ Do této analýzy je zahrnuta pouze tzv. veřejná komunikace, určená celé skupině, kterou zaznamenal mikrofon kamery natolik srozumitelně, že ji bylo možné přepsat. Do analýzy jsem zahrnula pouze ty chybné výpovědi studentů, na které lektorky reagovaly korektivní zpětnou vazbou.

stejně jako v mnoha dalších výzkumech se potvrzuje, že jednoznačně převažuje korekce označená jako přeformulování (*recast*) – viz tabulka č. 1, tabulka č. 2 níže.

Za specifický rys výuky češtiny jako cizího jazyka je pravděpodobně možné považovat průběžné korekční zásahy učitele i při komunikačně zaměřených aktivitách (srov. Šedřová, Švaříček 2012, s. 111). Například v hodině lektorky LB studenti měli vytvořit delší souvislý projev – naplánovat víkend pro celebrity. V ukázce č. 17 studentka prezentuje svůj plán na víkend pro M. Jaggera a lektorka ji průběžně opravuje.

Ukázka č. 17: (lektorka LB, skupina A2)

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | S1 | Večer večer pracoval ... pracuje ... pracuje |
| 2 | LB | Bude bude ... |
| 3 | S1 | Bude pracovat |
| 4 | LB | Takže futurum, bude, bude pracovat, ehm. A v neděli? |
| 5 | S1 | V neděli budu špat |
| 6 | LB | Budu já. Ale Mike Jagger ... |
| 7 | S1 | Bude špat. |
| 8 | LB | Ehm, bude spát, bude relaxovat |
| 9 | S1 | Ano, odpočívát |
| 10 | LB | Bude odpočívát. Dobře. |

V ukázce č. 17 lektorka využila několik typů korekce. V ř. 2 je elicitace⁹ doplněná v ř. 4 metalingvistickou informací a potvrzením správnosti (učitelské echo). V ř. 6 je explicitní korekce (budu já) a elicitace (Ale Mike Jagger ...), která se týká formy slovesa. Studentka použije v ř. 7 správnou formu slovesa, ale opakovaně ho vysloví chybně (špat). Lektorka v ř. 8 nabídne přeformulování, ale pravděpodobně protože svou opravu dále rozvinula směrem k obsahu interakce (bude relaxovat), studentka reagovala „konverzačně“ a rozvinula dále obsah konverzace, bez opravy chyby ve výslovnosti (ř. 9: „Ano, odpočívát.“). Chyba v ř. 5 naznačuje, že studentka je ve fázi osvojování budoucích forem slovesa „být“ (mezijazyk – srov. Romaševská 2012, s. 69). Přesto, že v ř. 3 správnou formu pro 3. os. j. č. vyslovila a jednou ji slyšela od učitelky jako potvrzení správnosti (ř. 4), v ř. 5 použila nesprávný tvar. Je zjevné, že chyba opravená učitelem neznamena, že student už stejnou chybu neudělá (Chaudron, 1988, s. 153). Studentům je třeba poskytnout dostatek dalších příležitostí k učení a automatizaci jednotlivých jazykových struktur.

Ukázka č. 17 naznačuje obtíže, se kterými se mohou potýkat studenti češtiny jako cizího jazyka při volnějším procvičování a při komunikačně zaměřených aktivitách. Řešením může být určité předcházení chybám, tj. dostatečný čas na přípravu, částečná písemná příprava před delším samostatným projevem a individuální podpora učitele v průběhu této přípravy, při které může dojít k opravení zjevných chyb. Při výuce malých skupin je možné v průběhu individuální přípravy se studenty

⁹ Tuto elicitaci by bylo možné považovat i za explicitní korekci (opakování „bude“ lze považovat za signalizaci chyby) či „pseudo-recast“ (explicitní přeformulování): lektorka poskytla studentce část správné struktury.

mluvit a poskytnout jim příležitost vyzkoušet si projev nebo jeho část „nanečisto“, aby pak ve veřejné prezentaci měli větší jistotu.

Souhrnný přehled zastoupení jednotlivých typů korektivní zpětné vazby poskytnuté učitelkami v analyzovaných hodinách je uveden v tabulce č. 1 (sloupec „celkem“). Celkem 70 % všech příkladů korektivní zpětné vazby patří do kategorie reformulace, kdy lektorky studentům poskytovaly správnou formu, tedy ony samy vytvářely pro studenty srozumitelný input. Za povšimnutí stojí malé zastoupení explicitní korekce (8 % z celkového počtu korektivních zásahů lektorek). Techniky zařazené do kategorie nápověda, vedoucí studenty k sebeopravě, reprezentovaly pouze 30 % případů zaznamenané korektivní zpětné vazby.

Tabulka č. 1: Zpětná vazba a reakce studenta ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Typ zpětné vazby		Celkem ¹⁰	Reakce studenta			
			Oprava ¹¹	Bez opravy	Bez opravy – konverzace	Bez možnosti opravy
Reformulace	Explicitní oprava	10 (8 %)	8 (80 %)	1	1	0
	Přeformulování (<i>recast</i>)	28 (23 %)	11 (39 %)	11	4	2
	Přeformulování explicitní (<i>pseudo-recast</i>)	49 (40 %)	35 (71 %)	11	0	3
	Celkem	87 (70 %)	54 (62 %)	23	5	5
Nápověda	Žádost o objasnění	5 (4 %)	2 (40 %)	3	0	0
	Opakování	2 (2 %)	1 (50 %)	1	0	0
	Metalingvistická nápověda	19 (15 %)	14 (74 %)	5	0	0
	Elicitace	11 (9 %)	6 (55 %)	5	0	0
	Celkem	37 (30 %)	23 (62 %)	14	0	0
Celkem		124 (100 %)	77 (62 %)	37	5	5

Z tabulky č. 1 je patrná jednoznačná převaha přeformulování (*recast*), celkem 77 případů z celkového počtu 124 zaznamenaných korekčních zásahů, tj. 62 %, s výrazně vyšším zastoupením explicitního přeformulování (*pseudo-recast*), tedy téměř explicitní opravou na úrovni slova. Oba typy

¹⁰ Procenta v tomto sloupci označují poměrné zastoupení jednotlivých typů korektivní zpětné vazby v celkovém počtu 124 korektivních zásahů lektorek.

¹¹ Procenta v tomto sloupci se vztahují k celkovému počtu korektivních zásahů dané kategorie, který je uveden ve sloupci „Celkem“, a vyjadřují podíl bezprostředně následujících replik studenta, které obsahovaly opravu.

přeformulování společně vedly k opravě v 60 procentech. K problematice přeformulování se vrátím později v přehledu studií, které sledovaly efektivitu jednotlivých korekčních technik.

Reakce studentů na korektivní zpětnou vazbu ve výuce češtiny jako cizího jazyka

V tabulce č. 1 je uveden přehled zaznamenaných reakcí studentů na korekční zásahy lektorek, opět s oporou o typologii Lystera a Rantové (1997, s. 49). Autoři rozlišují dva typy bezprostřední reakce studenta na korektivní zpětnou vazbu učitele nebo jiného studenta (*uptake*)¹². Opět je budu ilustrovat příklady z hodin češtiny pro cizince.

1. Oprava (*repair*), kdy student opraví svou chybu bezprostředně po poskytnuté korektivní zpětné vazbě. Oprava může zahrnovat

- a) zopakování správné formy, kterou poskytne učitel (viz ukázka č. 8, ř. 2-3),
- b) zapracování výrazu poskytnutého učitelem do delší výpovědi studenta (ukázka č. 10, ř. 3-4),
- c) sebeoprávu na základě zpětné vazby (nápovědy) poskytnuté učitelem (viz ukázka č. 9, ř. 2-3),
- d) opravu jiným studentem na základě zpětné vazby od učitele (viz ukázky č. 18 a 20, ř. 4).

Ukázka č. 18: (skupina A2, lektorka LB, opakování výrazů pro popis cesty ve městě)

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | LB | A když je cesta, že jdeme nesprávně, tak je to ... |
| 2 | S1 | Jděte [špatně |
| 3 | LB | [Jděte špatně |
| 4 | S3 | jdete |
| 5 | LB | jdete |
| 6 | S3 | Ne (.) jděte = |
| 7 | LB | = Jdete = |
| 8 | S3 | = protože je indikativ |
| 9 | LB | Ehm, ehm [jdete |
| 10 | S3 | [Jděte špatně |
| 11 | LB | Ehm. Jdete špatně. Dobře. |

V ukázce č. 18 lektorka elicitovala výrazy pro udávání směru. Studentka S1 odpověděla chybně (ř. 2) – není možné identifikovat, zda šlo o chybu ve výslovnosti nebo v gramatice. Lektorka chybu okamžitě opravila a zdůraznila správnou výslovnost (ř. 3 – přeformulování), ale správnou variantu zopakoval student S3 (ř. 4). Lektorka v ř. 5 odpověď potvrdila (posílení tzv. učitelským echem). Student S3 se chtěl ještě jednou ujistit, že slyšel / rozuměl správně (ř. 6), a vyžádal si opakované potvrzení správné formy (ř. 7). Patrně očekával od lektorky i potvrzení metalingvistické, protože ho v ř. 8 doplnil sám (protože je indikativ), a po opakovaném potvrzení správnosti (ř. 9) celý výraz zopakoval (ř. 10). Lektorka tuto tematickou sekvenci ukončila slovem „dobře“, které může být jak odsouhlasením

¹² Navíc rozlišují situace, kdy studenti na korektivní zásah učitele vůbec nereagují (*no uptake*).

správnosti výpovědi studenta, tak i přechodem k dalšímu tématu. Studentka S1 svou chybu (ř. 2) neopravila.

2. Bez opravy (*needs repair*). V tomto případě oprava chyby nenásleduje bezprostředně po korektivní zpětné vazbě učitele, ale může se (nebo nemusí) objevit až v další replice studenta. Lyster a Rantová (ibid.) v této kategorii rozlišují šest případů:

- a) Přijetí zpětné vazby vyjádřením souhlasu s korekčním zásahem učitele, např. „Ano,“ „Á“ (viz ukázka č. 1, ř. 9, ukázka č. 3, ř. 5).
- b) Stejná chyba – student zopakuje původní chybu (ukázka č. 3, ř. 3).
- c) Jiná chyba – student reaguje na korekci učitele, neopraví původní chybu, ale udělá jinou; viz ukázka č. 19.

Ukázka č. 19: (skupina A2, lektorka LB, konverzace – student doporučuje svou oblíbenou restauraci)

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | S3 | V restauraci er ktera se jmenuje Pod Slavínem. |
| 2 | LB | Aha, a kde to je? |
| 3 | S3 | Kde to je? Je u Vyšeradu |
| 4 | LB | Ehm, u Vyšehradu |
| 5 | S3 | U Vyšehradu |
| 6 | LB | Ehm. |
| 7 | S3 | To je dobrá česká kuchyně. |
| 8 | LB | Ehm |
| 9 | S3 | A je lehký a ne drahý |
| 10 | LB | Je lehká |
| 11 | S3 | Je lehká, lehká restaurace |
| 12 | LB | Ehm. A Sára? Sáro, vy byste mi doporučila ... |

Lektorka v ř. 10 opraví rod přídavného jména ve vztahu k české kuchyni (ř. 7; „kuchyně je lehká“), jako reakci na koncovky mužského rodu, které student použil v ř. 9. Student zopakoval přídavné jméno navržené lektorkou, ale nedal je do vztahu s „českou kuchyní“, ale s „restaurací“, čímž vytvořil lexikální chybu, nesprávnou kolokaci (lehká restaurace). Otázkou je, zda by bylo možné chybě studenta v ř. 11 předejít detailnější opravou v ř. 10 a upozorněním na kolokace (kuchyně je lehká, restaurace je/není drahá). Lektorka se rozhodla chybou dále nezabývat a dát prostor další studentce.

Ukázka č. 19 je zajímavá také přítomností zpětné vazby lektorky i tam, kde jí v podstatě není třeba (ř. 6 a 8). Jejím smyslem je akceptace výpovědi studenta, schválení její správnosti. Student jako by na souhlas čekal a tam, kde lektorka řekne něco víc, lektorčinu výpověď opakuje (ř. 2–3, 4–5), i když v ř. 4 lektorka opravila výslovnost slova Vyšehrad (nevýrazné „h“ v ř. 3). Zdá se, že učitelská zpětnovazební replika je skutečně pevnou součástí výukové komunikace (Šedřová, Švaříček 2012, s. 111).

a) Obejití chyby (*off target*) – je zjevnou reakcí na zpětnou vazbu učitele, ale nezahrnuje opravu chyby, na kterou se chtěl učitel zaměřit, ani neobsahuje jinou chybu (viz ukázka č. 5, ř. 4/8).

b) Váhání studenta při reakci na korekci učitele (ukázka č. 20).

Ukázka č. 20: (skupina A2, lektorka LB, opakování perfektiva a imperfektiva)

- | | | |
|---|----|---------------------------|
| 1 | S2 | Ztrácela jsem včera klíč. |
| 2 | LB | Ztrácela? |
| 3 | S2 | Emm |
| 4 | S3 | Ztratila |
| 5 | LB | Ztratila |
| 6 | S2 | Ztratila |
| 7 | LB | Ehm. |

Lektorka se v ř. 2 snaží elicitovat správnou formu slovesa, ale studentka S2 váhá s odpovědí (ř. 3), tak správnou odpověď doplní student S3. Studentky S2 ji zopakuje až poté, co její správnost potvrdí lektorka.

c) Jen částečná oprava původní chyby (viz ukázka č. 17, ř. 5–7).

Zastoupení reakcí studentů na korektivní zpětnou vazbu lektorek ukazuje tabulka č. 1. Je zřejmé, že ve sledovaných hodinách češtiny jako cizího jazyka 62 % korekčních zásahů typu reformulace (tj. těch, které studentům bezprostředně poskytnou správnou formu) vedlo k okamžité opravě studenta v bezprostředně následující replice. Jako velmi efektivní se v tomto směru ukázala explicitní korekce (80 %), i když se vyskytovala jen zřídka (8 % všech korektivních replik lektorek) a explicitní přeformulování (71% úspěšnost). Přeformulování bez zvýraznění chyby vedlo k bezprostřední opravě jen ve 39 % případech. V pěti případech studenti nedostali možnost pokusit se o opravu, protože lektorky bezprostředně po korektivní zpětné vazbě přešly k další činnosti (srov. např. ukázka č. 7, ř. 3).

Korektivní zásahy typu nápovědy vedly k opravě také v 62 procentech, i když jejich podíl na korektivní zpětné vazbě lektorek činil jen 30 %. Největší úspěšnost, pokud jde o bezprostřední opravu studentem, zaznamenala metalingvistická nápověda – celkem 74 %. Na druhém místě se umístila elicitace (55 %).

Efekt různých typů zpětné vazby - vybrané empirické studie

Popisné studie zařazené do první skupiny empirických šetření zmíněné v úvodu článku zkoumají zastoupení jednotlivých typů korektivní zpětné vazby ve výuce a bezprostřední reakci studentů (*uptake*), případně její absenci. Např. Lyster a Rantová (1997) došli k závěru, že i když přeformulování (*recast*) bylo nejčastějším typem korektivní zpětné vazby (55 %), k bezprostřední opravě vedlo pouze v 18 procentech. 13% reakcí žáků na přeformulování vedlo k neúspěšné opravě (*needs repair*) a 69 % případů přeformulování zůstalo bez jakékoliv odezvy (*no uptake*).

Sheenová (Sheen 2004) porovnávala výsledky studie Lystera a Rantové (1997) při výuce francouzštiny, dvou studií zpětné vazby ve výuce angličtiny jako druhého jazyka (*ESL – English as*

a *Second Language*) u dospělých studentů v Kanadě a na Novém Zélandu a jedné studie ve výuce angličtiny jako cizího jazyka (*EFL – English as a Foreign Language*) u studentů univerzity v Koreji. V tabulce č. 2 uvádím pro srovnání vybraná data – distribuci jednotlivých typů korektivní zpětné vazby (podíl v procentech) a zastoupení bezprostřední opravy (*repair*) studentů. Oprava se udává jako procento ze všech reakcí studentů na zpětnou vazbu učitele či spolužáka vzhledem ke konkrétnímu typu korektivní zpětné vazby; zohledňují se tedy pouze ty případy, kdy studenti zaznamenali učitelův pokus o korekci. Sheenová ze své studie vyloučila případy „*no uptake*“, aby zohlednila různou úroveň mezijazyka studentů a jejich schopnosti zaznamenávat jazykové informace a zpracovávat je (*noticing hypothesis* apod.).

Tabulka č. 2: Zpětná vazba a oprava ve výuce angličtiny jako druhého a cizího jazyka (adaptováno podle Sheen 2004)

	Kanada - imerze		Kanada - ESL		Nový Zéland - ESL		Korea - EFL	
	podíl	oprava	podíl	oprava	podíl	oprava	podíl	oprava
Explicitní korekce	7 %	72 %	2 %	0 %	13 %	74 %	11 %	71 %
Přeformulování	55 %	58 %	55 %	32 %	68 %	66 %	83 %	70 %
Žádost o objasnění	11 %	31 %	11 %	23 %	4 %	50 %	3 %	20 %
Opakování	5 %	39 %	2 %	83 %	6 %	70 %	1 %	50 %
Metalingvistická náповěda	9 %	52 %	5 %	40 %	2 %	100 %	2 %	100 %
Elicitace	14 %	46 %	4 %	73 %	7 %	85 %	1 %	50 %
Překlad			22 %	21 %				

Sheenová stejně jako Lyster a Rantová (1997) jako nejčastější techniku identifikovala přeformulování (*recast*), ovšem zaznamenala výrazně jiné reakce studentů, s vyšším podílem oprav. Efekt přeformulování byl největší u vzdělaných studentů (Nový Zéland, Korea), s vyšší úrovní jazyka, a v případě, že se učitel při přeformulování soustředil na jeden jazykový jev, který byl ještě nějak zvýrazněn (*salient*), např. intonací, což studentům umožnilo „všimnout si“ rozdílu mezi jejich a učitelovou variantou. Určitý vliv na efektivitu zpětné vazby měly také kulturní faktory, např. lokální pojetí role učitele. Sheenová tak došla k závěru, že efektivita korektivní zpětné vazby je závislá na konkrétním kontextu výuky.

Z údajů v tabulce č. 1 je i pro výuku češtiny jako cizího jazyka patrný okamžitý vyšší efekt přeformulování, metalingvistické náповědy a elicitace, podobně jako v kontextu výuky angličtiny pro dospělé cizince na Novém Zélandu.

Lochtmanová (Lochtman 2002) se ve své studii zaměřila na ústní korektivní zpětnou vazbu v procesu tzv. analytické výuky němčiny jako cizího jazyka na středních školách v Belgii. V hodinách zaměřených na množné číslo podstatných jmen sledovala v běžné výuce (s využitím typologie Lystera a Rantové) opravy formálních chyb. Učitelé (ve 12 vyučovacích hodinách u 15–16letých studentů) opravili

90 % chybných výpovědí studentů. Nejčastější techniky opravy byly přeformulování (30 %), elicitace (30 %), metalingvistická nápověda (24 %) a explicitní korekce (14 %).

Zajímavé jsou výsledky šetření Lochtmanové, pokud jde o reakci studentů. Přeformulování zůstalo v 53 procentech bez jakékoliv odezvy, to znamená, že studenti si opravy pravděpodobně vůbec nevšimli; opravili jen 35 % přeformulovaných chyb. Podobně nechali studenti bez okamžité odezvy 52 % explicitních oprav a jen 26 % jich vedlo k opravě na straně studenta. Je možné, že studenti necítili potřebu opakovat správnou formu po učiteli. Z určitého hlediska nejlepší výsledky v tomto případě daly metalingvistická nápověda a elicitace, obě se stejnou distribucí: 47 % případů vedlo ke korekci (*repair*), 51 % případů vedlo k nějaké, i když nesprávné reakci (*needs repair*), a pouze 2 % zůstala zcela bez odezvy. Lochtmanová se zamýšlí nad proporcí oprav a má za to, že explicitní oprava a přeformulování jsou nejefektivnější v tom smyslu, že mají za následek nejmenší počet chybných oprav (*needs repair*); pokud studenti na korektivní zpětnou vazbu nereagují, patrně ještě nedosáhli potřebného stupně rozvoje svého mezijazyka a další korekce by nevedla k požadovanému výsledku. Závěrem studie Lochtmanové je konstatování, že v analytickém vyučování cizího jazyka je časté explicitní přeformulování (*pseudo-recast*), když učitel předem ví, jakou odpověď chce slyšet. Reakce studenta na elicitaci vede často k potřebě dalšího korektivního zásahu a korektivní sekvence nezřídka končí tak, že správnou formu poskytne učitel. Podobné korekční sekvence se vyskytly i v analyzovaných hodinách češtiny (srov. ukázky č. 3, 15).

Experimentální a kvazi-experimentální studie se zaměřují na sledování dlouhodobého efektu jednotlivých typů korektivní zpětné vazby s využitím metody pre-testu a post-testu se zaměřením na konkrétní gramatické jevy. Převážná část se věnuje výzkumu přeformulování.

Miller a Pan (2012) provedli meta-analýzu 40 studií (z celkem 153 z let 1990–2011 z databáze ERIC), které sledovaly efekt přeformulování při výuce francouzštiny, angličtiny, španělštiny, japonštiny a čínštiny v běžné skupinové výuce. Došli k závěru, že přeformulování má „celkově mírný vliv“ na osvojování druhého jazyka (ibid., s. 55), protože studentům pomáhá uvědomovat si, jak jednotlivé struktury fungují (*noticing hypothesis*). Na efektivitu přeformulování působí tři výrazné faktory:

1. typ aktivity, která je součástí experimentálního působení a celková připravenost (*readiness*) studenta tuto aktivitu provádět. Součástí této připravenosti je mj. motivace studenta, jeho pokročilost v jazyce a kognitivní schopnosti;¹³
2. jazykový jev, na jehož výuce se přeformulování zkoumá – u některých struktur se pozitivní vliv přeformulování neprokázal. Zdá se, že určitou roli zde hraje tzv. přirozené pořadí osvojování, které lze cílenou výukou urychlit nebo zpomalit, ale ne zcela změnit;
3. cílový jazyk a jeho podobnost či odlišnost ve vztahu k mateřskému jazyku studenta.

Pro praxi skupinové jazykové výuky Miller a Pan (2012, s. 57) doporučují zařazovat i takové způsoby korektivní zpětné vazby, které vedou k řečové produkci a interakci, aby studenti měli možnost aktivně svůj projev modifikovat.

Úspěšností jednotlivých korekčních technik v kontextu školní výuky různého typu se zabývala Havranková (Havranek 2002). Sledovala 207 německy mluvících studentů angličtiny ve věku od 10 let až po dospělé univerzitní studenty anglistiky. Post-test mj. ukázal větší úspěšnost u studentů, kteří

¹³ Dalším faktorem může být zajímavost aktivity pro studenty: pokud je aktivita příliš zajímavá, studenti se soustředí víc na její obsah než na jazykovou formu (Mackey, Philp, 1998, s. 353).

v průběhu výuky po korekci sami správnou variantu vyslovili (50 %), a to buď samostatně, nebo jako opakování po učiteli. Překvapením byla vyšší úspěšnost (60 %) studentů, kteří sami opraveni nebyli. Havranková tento výsledek vysvětluje tím, že „posluchači“ měli díky zopakování poskytnutému jinými studenty dvojnásobný input a více času, aby si správné odpovědi promysleli (zejména při procvičování zaměřeném na jazykový kód). Pokud jde o jednotlivé techniky opravy, nejvyšší úspěšnost byla zaznamenána u „mluvčích“ i „posluchačů“ v případech elicitované sebeopravy, což odpovídá různým typům nápovědy v pojetí Lystera a Rantové (1997), a to jak při zaměření na jazykový kód, tak i při zaměření na obsah. Nejméně úspěšné bylo přeformulování bez zopakování studentem.

Havranková (ibid., s. 266) také zjistila, že po opravě studenti mají tendenci používat opravenou strukturu častěji, a že efekt opravy je silnější, pokud příslušnou strukturu používají studenti, spíše než když ji opakovaně použije učitel. Pro mluvčí byla v jejím šetření neefektivnější oprava gramatických chyb, oprava výslovnosti naopak byla neefektivnější pro „posluchače“. Jediný případ, kdy opravovaní studenti vykazali lepší výsledek než „posluchači“, byl v případě lexikálních chyb. Jako vysvětlení se nabízí, že mluvčí věděli nejlépe, co chtěli vyjádřit, a tak si zamýšlený význam přesně spojili s konkrétním výrazem. Oprava gramatických chyb byla neúspěšnější v případě „redundantních“ jevů, např. koncovek u sloves, a nejméně úspěšná v případě globálních chyb, které vyžadovaly přeformulování celé výpovědi.

Lyster a Mori (2006) se rozhodli porovnat efekt přeformulování a nápovědy v podobných kontextech – v imerzním studiu francouzštiny v Kanadě a japonštiny v USA. Na základě opačného působení přeformulování a nápovědy zformulovali hypotézu protiváhy (*counterbalance hypothesis*), podle níž větší efekt vykazují korektivní techniky, které jsou v protikladu se zaměřením výuky. Studenti ve výuce zaměřené na obsah (*content-based*) lépe reagují na nápovědu, studenti ve výuce zdůrazňující formální správnost s procvičováním izolovaných jevů (*form-focused*) jsou citlivější i k přeformulování, které tak významně přispívá k rozvoji jejich komunikační kompetence.

Jak ukazují závěry výzkumných šetření, působení a účinky jednotlivých technik korektivní zpětné vazby jsou závislé na konkrétním kontextu výuky a v rámci téhož kontextu i na individuálních vlastnostech studentů. Tuto skutečnost potvrzují také ukázky z hodin češtiny jako cizího jazyka uvedené výše, zejména ve skupině A2. Americká studentka S1 se snaží spíše konverzovat, zaměřuje se na obsah interakce, a málokdy opakuje správný výraz (srov. ukázky č. 5, 15), bulharská studentka S2 často spoléhá na angličtinu jako *lingua franca*, místo aby hledala způsob, jak upravit své vyjádření v češtině (srov. ukázky č. 7, 8). Otázkou je, nakolik jejich ne zcela efektivní chování v roli studenta mohly lektorky modifikovat, např. vzhledem k věkovému rozdílu a dalším afektivním charakteristikám; pro pokrok studentek by ve světle výzkumů (Havranek 2002) bylo lepší, kdyby opravovaný výraz vždy samy zopakovaly. Jako „ideální“ student češtiny se jeví student S3, který aktivně hledá správné formy a vytváří si v mezijazyce systém (srov. ukázky č. 16, 18), a okamžitě opakuje a zapojuje opravené výrazy do vět (srov. ukázky č. 9, 10).

Dalším faktorem, který ovlivňuje úspěšnost korektivní zpětné vazby, je různé vnímání a interpretace zpětné vazby studenty a učiteli. Lasagabaster a Sierra (2005) prokázali, že mezi nimi mohou být značné rozdíly, jak pokud jde o rozpoznání korekce, tak i v pojetí efektivní korekce. Studenti např. vyžadují větší názornost (využití tabule), zdůvodnění chyby a detailnější vysvětlení. Největší problémy s rozpoznáním korekčního zásahu byly u chyb pragmatických a globálních.

Doporučení pro výukovou praxi

Pokud se badatelé v oblasti osvojování druhého jazyka a korektivní zpětné vazby zamýšlejí nad přínosem výzkumů pro praktickou výuku cizích jazyků, shodují se v názoru na komplexnost této problematiky a mnohostrannou interakci rozmanitých faktorů na straně studenta, učitele i celého kontextu výuky.

Na straně studenta se zdůrazňuje jeho „připravenost“ (*readiness*), čili vývojová zralost k osvojení opravovaného jazykového jevu. Havranková (Havranek 2002, s. 264) zjistila, že pokud je korekční sekvence delší než 7 replik, je zpravidla neúspěšná, protože student ještě není na osvojení opravované struktury připraven.

Ve výsledcích posttestů se ukazuje, že z vývojového hlediska má větší efekt oprava typu náповědy (Lyster, Ranta 1997), která stimuluje produkci studenta. Aktivní modifikace vlastní výpovědi vede k restrukturalizaci poznatkové báze. Lepších výsledků se dosahuje i v případech, kdy studenti alespoň zopakují korektní formu nabídnutou učitelem či spolužákem (Havranek 2002, s. 265). Oprava přeformulováním, kdy učitel studentovi okamžitě nabídne správnou variantu, je méně efektivní (*ibid.*).

Studie Lasagabastera a Sierry (2005, s. 125) ukázala, že studenti si sice přejí být opravováni, ale dávají přednost selektivní opravě, důkladnější opravě menšího počtu jazykových jevů se zdůvodněním chyby a vysvětlením správné formy.

Pokud přistoupíme na pojetí chyby jako informace o znalostech studenta a nevyhnutelné složky procesu učení, je možné aktivně s chybou pracovat a využívat techniku „*garden path*“¹⁴, tj. vědomě (záměrně) „uvádět studenty v omyl“ (Tomasello, Herron 1988, in Lyster, Mori 2006, s. 275). Tomasello a Herronová tento postup zkoumali ve vztahu k chybám způsobeným transferem a přílišnou generalizací pravidla. Ve výuce českého jazyka může tato technika být efektivní při osvojování nepravidelných tvarů a výjimek z pravidel. Např. učitel studentům poskytne jen základní pravidlo a přistoupí k jeho aplikaci v řízeném cvičení; úplné pravidlo (nebo jeho další část) poskytne až tehdy, když student udělá chybu. Cíleně způsobená chyba (*induced error*) je v tomto případě didaktickým prostředkem, který zaměří pozornost studenta na další dílčí pravidlo, popř. výjimku z pravidla. Aby tato technika byla efektivní, je třeba pravidlo po chybě náležitě vysvětlit a dát do vztahu k dalším relevantním pravidlům. Možnosti této techniky ve výuce češtiny naznačuje ukázka č. 21:

Ukázka č. 21: kombinace korekčních technik (LC, skupina A1, komunikační aktivita na procvičení akuzativu – co student potřebuje v novém bytě)

- 1 S3 Potřebuju teplou postelu
- 2 LC Ehm, teplou postel. Nemá vokál, postel. To, co nemá vokál, má stejný, stejnou formu, takže ((ukazuje na slova na tabuli: garáž, kuchyň)) postel ...
- 3 S3 Postel
- 4 LC Nemá vokál, jako garáž. Rozumíme?
- 5 S3 Ne
- 6 LC Žena má ‚a‘, restaurace má ‚e‘ ((ukazuje na tabuli)), ale garáž, kuchyň a postel nemá

¹⁴ Anglický idiom „*lead somebody up the garden path*“ znamená záměrně někoho oklamat, podvést. V psycholinguistice se tato technika a termín používají při výzkumu kognitivního zpracování dvojnásobných vět.

- 7 S2 Všechny *consonants*.
8 LC Ehm
9 S2 So, teplou postel.
10 LC Výborně.

V ř. 2 lektorka přeformulovala studentčinu chybnou větu (ř. 1), ale byla si vědoma toho, že na tabuli byly zatím jako vzory uvedeny výrazy „hezká žena – hezkou ženu“ a „nová restaurace – novou restauraci“. V průběhu cvičení se již vyskytla podstatná jména „kuchyně“ a „garáž“, která lektorka také napsala na tabuli a zdůraznila měkké souhlásky na konci. V této sekvenci tedy lektorka odkazuje na slova na tabuli, upozorňuje studenty na jejich formu (ř. 2) a rozšiřuje pravidlo i na tvrdou souhlásku. V ř. 5 je patrné, že studentka prvnímu vysvětlení neporozuměla, proto lektorka uvedla konkrétní příklady (ř. 6). V ř. 7 je zřejmé, že studentka pravidlo pochopila a v ř. 9 ho samostatně úspěšně aplikovala.

Částečná analýza korektivní zpětné vazby ve třech vyučovacích hodinách češtiny jako cizího jazyka naznačila v mnoha bodech shodu s jinými kontexty výuky a s výsledky jiných empirických šetření. Vzhledem k charakteru češtiny se ve vyučovacím procesu klade značný důraz na strukturní prvky jazyka, i když v analyzovaných hodinách se důsledně propojovaly s jejich komunikační funkcí. Je možné předpokládat, že studenti češtiny jako cizího jazyka budou zpětnou vazbu učitelů a různé opravné zásahy očekávat. V kontextu výuky s velkým důrazem na formu potom studenti citlivě reagují i na přeformulování, zejména na přeformulování explicitní (srov. tabulka č. 1), což by mohlo být potvrzením hypotézy protikladu (Lyster, Mori 2006). V aktivitách zaměřených na procvičování jazykových jevů se potvrdila efektivita metalingvistické nápovědy.

Závěr

Univerzální návod pro efektivní korektivní zpětnou vazbu ve výuce cizího jazyka zatím neexistuje (Leeman 2007, s. 128). V praxi učitelé jednotlivé techniky opravy zpravidla kombinují, a tak jejich efekt zesilují (*multiple feedback*) (Sheen 2004). Vlastnímu korektivnímu zásahu učitele pak musí předcházet rozpoznání chyby (detekce) a její adekvátní identifikace a interpretace (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 100). Sebeoprava studenta v průběhu promluvy se považuje za nejcennější, protože je to svou podstatou přirozená komunikační strategie, a předpokládá se, že podporuje rozvoj mezijazyka studenta (Romaševská, 2012), tj. restrukturuje poznatků v dlouhodobé paměti.

Učitelé by také měli zohledňovat další obecná pravidla pro poskytování efektivní formativní zpětné vazby (Shute 2008). V cizím jazyce jde zejména o to, aby studenti dostávali dostatek příležitostí k samostatnému souvislému projevu bez přerušování (Leeman 2007, s. 130) s ohledem na svůj individuální rozvoj (*readiness*), aby se učili spojovat formu s obsahem, který chtějí vyjádřit.

Pro skutečný rozvoj komunikativní kompetence v cizím jazyce je nezbytný dostatek příležitostí k jeho aktivnímu používání, což umožní proceduralizaci znalostí (DeKeyser 2009, Ranta, Lyster 2007, s. 149). V rámci institucionalizované výuky cizího jazyka je tak potřeba vytvářet dostatek příležitostí k jeho procvičování. Učební aktivity by měly být smysluplné, interaktivní, lingvisticky i kognitivně přiměřené náročné, aby studenty stimulovaly k řečové produkci (Ortega 2007). S ohledem na dosavadní úroveň poznání procesů učení a osvojování cizího/druhého jazyka je možné souhlasit s Ortegovou (Ortega 2007, s. 189), že jazykovou správnost, přesnost (*accuracy*) je třeba vnímat jako cíl, konečný produkt, spíše než katalyzátor učení.

Literatura

- Chaudron, C.: *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, Cambridge University Press 1988.
- Čermák, F.: *Jazyk a jazykověda: Přehled a slovníky*. Praha, Karolinum 2011.
- DeKeyser, R. M.: Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning. In: Long, M. H. - Doughty, C. J. (eds.): *The Handbook of Language Teaching* [online]. Hoboken, NJ, USA, Wiley-Blackwell 2009, s. 119–138 [cit. 24.1.2013]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10323198&ppg=139>
- Doughty, C. – Williams, J. (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press 1998.
- Dörnyei, Z.: *The Psychology of the Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press 2009.
- Ellis, R.: *The Study of Second Language Acquisition*. Second edition. Oxford, Oxford University Press 2008.
- Hánková, D.: Opravit, či neopravit? K práci s chybou v ústním projevu studentů češtiny jako cizího jazyka. In: Hlínová, K. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČJ) 2010*. Praha, Akropolis 2010, s. 51-60.
- Havranek, G.: When is corrective feedback most likely to succeed? *International Journal of Educational Research* [online] 37, 2002, č. 3-4, s. 255-270 [cit. 8.5.2014]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.nkp.cz/science/article/pii/S0883035503000041>
- Hrdlička, M.: *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha, Karolinum 2009.
- Lasagabaster, D. – Sierra, J. M.: Error Correction: Students' Versus Teachers' Perceptions. *Language Awareness*, 14, 2005, č. 2-3, s. 112–127.
- Leeman, J.: Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice. In: DeKeyser, R. M. (ed.): *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press 2007, s. 111–137.
- Krashen, S. D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hemel Hempstead, Phoenix ELT 1995. (Poprvé vydáno v r. 1982 – Pergamon Press Ltd.)
- Lochtman, K.: Oral corrective feedback in the foreign language classroom: how it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research* [online] 37, 2002, č. 3–4, s. 271-283 [cit. 8.5.2014]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.nkp.cz/science/article/pii/S0883035503000053>
- Long, M. H.: The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W. C. - Bhatia, T. K. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, Academic Press 1996, s. 413–468.
- Long, M. H.: Methodological Principles for Language Teaching. In: Long, M. H. - Doughty, C. J. (eds.): *The Handbook of Language Teaching* [online]. Hoboken, NJ, USA, Wiley-Blackwell 2009, s. 373-394 [cit. 24.1.2013]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10323198&ppg=393>

- Lyster, R. - Ranta, L.: Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studied in Second Language Acquisition* [online]. 19, 1997, s. 37–61 [cit. 2.5.2013]. Dostupné z: http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf
- Lyster, R. – Mori, H.: Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studied in Second Language Acquisition* [online]. 28, 2006, s. 269–300 [cit. 25.5.2014]. Dostupné z: http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Mori2006_SSLA.pdf
- Mackey, A.: *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford, Oxford University Press 2012.
- Mackey, A. – Philp, J.: Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 1998, s. 338–356.
- Mareš, J. - Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, Centrum pro další vzdělávání učitelů MU 1995.
- Miller, P. Ch. – Pan, W.: Recasts in the L2 classroom: A meta-analytic review. *International Journal of Educational Research* [online], 56, 2012, s. 48–59. [cit. 2.5.2014]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.nkp.cz/science/article/pii/S0883035512000626>
- Ortega, L.: Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective. In: DeKeyser, R. M. (ed.): *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press 2007, s. 180–207.
- Ranta, L. – Lyster, R.: A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. In: DeKeyser, R. M. (ed.): *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press 2007, s. 141–160.
- Romaševská, K.: Teorie mezijazyka a její význam pro výuku druhého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě*, 1, 2012, č. 1, s. 62–74.
- Schmidt, R.: The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 1990, č. 2, s. 17–46.
- Sheen, Y.: Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research* [online]. 8, 2004, s. 263–300 [cit. 2.5.2013]. Dostupné z: <http://englishteachersplace.com/wp-content/uploads/2011/08/Corrective-Feedback-and-Learner-Uptake.pdf>
- Shute, V. J.: Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78, 2008, č. 1, s. 153–189.
- Skehan, P.: *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press 1998.
- Swain, M.: Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. M. - Madden, C. G. (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House Publishers 1985, s. 235–253.
- Šedřová, K. - Švaříček, R. - Šalamounová, Z.: *Komunikace ve školní třídě*. Praha, Portál 2012.
- Šedřová, K. - Švaříček, R.: Zpětná vazba. In: Šedřová, K. - Švaříček, R. - Šalamounová, Z.: *Komunikace ve školní třídě*. Praha, Portál 2012, s. 111–135.
- Tomasello, M. – Herron, C.: Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1988, s. 237–246.

Walsh, S.: Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research* [online]. 6, 2002, č. 3, s. 3–23 [cit. 16.2.2014]. Dostupné z: <http://ltr.sagepub.com/content/6/1/3>

Walsh, S.: *Investigating Classroom Discourse*. New York, Routledge 2006.

Summary

Corrective Feedback in Lessons of Czech for Foreigners

The article presents an analysis of three lessons of Czech as a foreign language for adults and a description of corrective feedback provided to the students by their teachers. The analysis based on the model created by Lyster and Ranta in 1997 aims to identify the strategies used by the teachers in error correction sequences and the students' response to these strategies. In the end some findings of the analysis are compared with recommendations in selected recent literature on corrective feedback.

JAK PRACUJÍ S CHYBOU VE VÝUCE LEKTOŘI AUČČJ?

Mgr. Dana Havlíková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

Úvod

„Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z.s. (AUČČJ) je odborná zájmová organizace učitelů českého jazyka všech stupňů a typů škol i mimoškolních vzdělávacích zařízení v České republice. V současné době sdružuje více než 300 aktivních členů – učitelů češtiny jako cizího jazyka ze všech regionů České republiky.

Cílem AUČČJ je podporovat výměnu zkušeností v oblasti výuky češtiny se zaměřením na zdokonalování metod a didaktických postupů, usilovat o rozvoj různých forem dalšího vzdělávání učitelů češtiny, usnadňovat svým členům přístup k učebním materiálům, umožňovat metodicky propracované vzdělávání učitelů a podporovat tzv. dobrou praxi se zaváděním osvědčené a propracované metodické podpory výuky.

Právě poslední ze jmenovaných cílů přivedl Výbor AUČČJ k rozhodnutí zúčastnit se výběrového řízení na zajištění kurzů českého jazyka v rámci Státního integračního programu (dále SIP), ve kterém byla AUČČJ vybrána jako poskytovatel výuky českého jazyka pro rok 2011.“ (Friedlová, M.: *Závěrečná zpráva o realizaci kurzů pro azylanty a osoby s doplňkovou ochranou v rámci Státního integračního programu v roce 2012*. Praha, 2013. [interní materiál], s. 1).

Po získání téže veřejné zakázky pro rok 2012 AUČČJ propracovala nový systém výuky českého jazyka v rámci SIP, přičemž věnovala velkou pozornost jednak kvalitě dodávané výuky, jednak naplňování individuálních vzdělávacích potřeb azylantů. Projekt pro rok 2012 byl nazván Brána češtině otevřená.

V realizaci kurzů českého jazyka v rámci i nad rámec Státního integračního programu pokračovala AUČČJ i v roce 2013 projektem Česky s přehledem a v roce 2014 pokračuje projektem Čeština bez hranic. Projekty jsou vždy spolufinancovány z prostředků Evropského uprchlíckého fondu (EUF) a Státního integračního programu (SIP).

Struktura kurzů pro azylanty

Budu hovořit o struktuře kurzů v roce 2013. V tomto období se počet kurzů pro azylanty zajišťovaných AUČČJ zvýšil z 26 na 41. Jednalo se nejen o skupinové kurzy pro dospělé, ale také o kurzy pro děti azylantů a o individuální kurzy pro azylanty se specifickými potřebami (např. speciální kurz pro neslyšící azylantku).

Kurzy probíhaly v těchto městech: Brno, Břeclav, Česká Lípa, Hradec Králové, Mladá Boleslav, Olomouc, Ostrava, Pardubice, Plzeň, Praha, Ústí nad Labem. Počet účastníků přesáhl 200 osob, z toho 25 dětí. Nejvíce účastníků pocházelo z Kazachstánu, Běloruska, Sýrie, Uzbekistánu, Afghánistánu a Ruska, dále bylo zastoupeno dalších 22 zemí světa.

Výuka a evaluace výuky v kurzech pro azylanty

Nyní bych vás ráda seznámila s naší prací s azylanty, kterou jsem poznala za dobu svého působení v projektech, tj. za období 2013 až 2014. Naším cílem při práci s azylanty je nejen vysoká kvalita výuky, ale také klademe důraz na lidský rozměr situace azylantů v České republice. Poté, co jsou azylanti zkontaktováni e-mailem nebo telefonicky, je s nimi domluven termín vstupního testování. AUČCJ vytvořila diagnostické rozřazovací testy v souladu s referenčními úrovněmi Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR) a ve vztahu k učebním materiálům používaným v našich kurzech. Vstupní testování má ústní a písemnou část a provádí ho metodik AUČCJ, obvykle v domácím prostředí azylanta. Testy se nezaměřují jen na úroveň jazykových znalostí azylanta, také zjišťujeme a diskutujeme různé výukové potřeby a přání azylantů, které se snažíme maximálně respektovat. Tyto požadavky se většinou týkají místa a času výuky, velké množství azylantů preferuje výuku v domácím prostředí. Také zohledňujeme náboženské zvyklosti, např. muslimské studenty vyučujeme muže a ženy odděleně.

Po absolvování a vyhodnocení vstupních testů je metodikem navržena nejvhodnější učebnice, je vybrán lektor a kurz je zahájen. Lektory kurzů jsou výhradně členové AUČCJ, další podmínkou je vysokoškolské vzdělání v oboru český jazyk a praxe ve výuce českého jazyka pro cizince. Při výuce využíváme následující učební materiály: Čeština expres 1, Čeština expres 2, New Czech Step by Step, Česky krok za krokem 2 a nově také Čeština expres 3.

Účastníci našich kurzů mají možnost vyčerpat 400 vyučovacích hodin, záleží na nich, jaké tempo výuky si zvolí, kolik hodin týdně budou čerpat. Studenti obvykle volí čtyři hodiny výuky týdně.

Během výuky dostávají naši lektori metodickou podporu a jsou v rámci každého ročního projektu zváni na zdokonalovací školení, obvykle na začátku a uprostřed projektu. Školení opakujeme v různých městech naší republiky, abychom lektorům ulehčili cestování. Také lektory zveme na pravidelná setkání AUČCJ, na kterých mohou načerpat mnoho přínosných informací pro svou praxi.

V neposlední řadě jsou naše kurzy pravidelně hospitovány metodiky projektu. AUČCJ vytvořila propracovaný systém kritérií, která má vyučující naplnit, a hospitující metodik sleduje jejich splnění. Mezi kritéria patří práce s chybou a způsoby opravování a také přesnost a plynulost vyjádření studentů.

Po absolvování kurzu se naši studenti dostávají obvykle na úroveň B1, příp. A2. Na závěr procházejí závěrečným testováním, test trvá zhruba 120 minut a zaměřuje se na všechny čtyři řečové dovednosti, tj. mluvení, čtení, poslech a psaní. Také závěrečné testování probíhá na základě diagnostické sady testů vytvořené AUČCJ.

Dále mají studenti možnost pokračovat ve studiu tzv. nastavbového kurzu. V nastavbových kurzech si volí jedno z následujících témat: Komunikace s úřady, U lékaře, Pracovně právní problematika, Školství a komunikace ve škole a Práce s internetem/Bydlení. Materiály využívané při této výuce jsou vytvořeny AUČCJ, speciálně pro potřeby azylantů.

Práce s chybou v kurzech pro azylanty

Ráda bych Vás z pozice hlavní metodičky kurzů AUČCJ seznámila s postřehy z hospitací, které se týkají tématu této konference a to je Chyba a práce s chybou.

Přesnost a plynulost

Při hospitacích hodnotíme, zda se vyučující dokáže vhodně a účelně zaměřit na přesnost či na plynulost projevu, příp. na obě složky zároveň. Z našich zkušeností vyplynulo, že na plynulost projevu se vyučující zaměřují zejména při konverzačních aktivitách a při výuce reálií.

REÁLIE – Evropa – opakování Vyučující se ptá studentek, které státy Evropy znají. Státy si společně ukazují na mapě. Vyučující opravuje studentky v případě, že jejich výslovnost znemožňuje porozumění.	Standardní aktivita.
---	----------------------

Ukazuje se, že v otázce zaměření na přesnost či plynulost hraje roli nejen téma lekce a druh aktivity, ale také charakteristika studenta. Setkáváme se s tím, že u vzdělaných, jazykově nadaných, pokročilých studentů je třeba více se zaměřit na přesnost, protože jejich chyby jsou velmi ojedinělé.

KONVERZACE + LEXIKUM Lekce 15 – téma: chudoba, bohatství Společné vysvětlení frazémů a frází, konverzace nad obrázky z učebnice.	Standardní aktivita. Vzhledem k ojedinělosti chyb doporučuji opravovat studentku důsledně.
--	---

Rusismy

V kurzech často narážíme na specifika výuky slovanských a neslovanských studentů. Slovanští studenti často používají rusismy, které sice většinou nebrání porozumění, ale přesto nejsou českými tvary. Proto doporučujeme rusismy opravovat.

PSANÍ – životopis Na základě právě přečteného životopisu Jiřího Žáčka mají studenti napsat vlastní krátký životopis. Jeden ze studentů odmítá psát, vyučující ho vyzývá, aby jí svůj životopis řekl alespoň ústně.	Standardní aktivita. Doporučuji vyučující, aby důsledněji opravovala chyby studentů. Jedná se totiž o rusky hovořící studenty, kteří často sklouzávají k ruštině.
---	--

Výslovnost a práce s chybou ve výslovnosti

Naším lektorům doporučujeme, aby se na výslovnost zaměřovali nejen v rámci jiných aktivit, ale také, aby zařazovali speciální kratší výslovnostní cvičení do každé lekce. Vycházíme z toho, že špatná výslovnost bránící porozumění může být pro praktický život větším problémem než např. nesprávné gramatické formy.

Nedoporučujeme ale využívat výslovnostní cvičení, která obsahují skupiny pro studenty neznámých slov, preferujeme cvičení, jejichž obsah je pro studenty srozumitelný. Vyučující v případě potřeby význam slov dovysvětlí.

VÝSLOVNOST Vyučující napsala na tabuli slabiky: bě, pě, vě, mě, fě, dě, tě, ně. Vyučující předřikává a studentky slabiky opakují. Potom studentky čtou z pracovního listu slova s výše jmenovanými slabikami. Vyučující studentky opravuje, v některých případech se ptá na význam. Vyučující zadává úkol – opsat z pracovního listu právě přečtená slova + ještě doma trénovat jejich výslovnost.	Standardní aktivita. Oceňuji názornost výuky. Vyučující píše na tabuli, ukazuje v pracovním listě, mluví výrazně.
--	--

Někdy se setkáváme s opravováním výslovnosti během nácviku čtení. Požadujeme ale, aby se v žádném případě nejednalo o první čtení. Doporučujeme, aby se student nejprve s textem seznámil, např. tichým čtením, dále může následovat aktivita na porozumění čtenému (student má např. na základě tichého čtení odpovědět na otázky k textu) a až potom je možné zařadit hlasité čtení s nácvikem výslovnosti.

Práce s chybou v psaném projevu

Setkáváme se s několika postupy, jak pracovat s chybou v psaném projevu. Nejčastější je, že studenti píšou do učebnice, handoutu či sešitu a vyučující je obchází, kontroluje a individuálně upozorňuje na chyby. Tento postup ovšem vyžaduje, aby bylo ve skupině jen malé množství studentů a aby měli látku již dobře osvojenou. V tom případě jim může stačit upozornění na chybu, při kterém se vyučující ujistí, zda student rozumí tomu, v čem chyboval.

DIKTÁT + PRÁCE S TEXTEM + KONVERZACE Studentky dostaly okopírovanou prázdnou stránku z diáře. Zopakovaly si dny v týdnu a podle diktátu vyučující zapsaly do diáře k jednotlivým dnům data. Potom mají samostatně zapsat aktivity Evy a Petra podle učebnice. Následuje společná kontrola.	Standardní aktivita. Vyučující obchází studentky a kontroluje jejich psaný projev – velmi vhodné.
--	--

V případě, že ve skupině je větší množství studentů nebo je písemný projev delší a náročnější, doporučujeme, aby vyučující písemné práce od studentů vybral a poté opravil.

GRAMATIKA Studenti mají do sešitu opsat z tabule věty, do kterých doplní sloveso <i>být/nebýt</i> .	Standardní aktivita. Kdo dopíše, dává sešit vyučující ke kontrole.
---	---

Nemají-li studenti látku ještě příliš upevněnou, mnoho lektorů volí následující postup. Chybné věty či výrazy zapisují na tabuli a společně se studenty hledají chyby a zdůvodňují je.

KONTROLA DÚ Studenti měli za DÚ napsat esej. Vymění si své eseje a každý z nich nahlas čte práci toho druhého. Text prvního eseje, včetně chyb, zapisuje vyučující na tabuli. Potom studenti společně s vyučující opravují chyby a rozebírají je, z jevů v textu vyvozují gramatická pravidla.	Standardní aktivita Vhodné použití induktivní metody.
---	--

Tato metoda, je-li použita vhodně, může být velmi přínosná. Pokud je ovšem textu a chyb mnoho, může být zbytečně zdlouhavá.

KONTROLA DÚ – vid Studenti měli za DÚ vytvořit věty se slovesy dokonavými a jejich nedokonavými protějšky. Studenti čtou věty, které vytvořili, vyučující je píše na tabuli a opravuje.	Standardní aktivita. Tato aktivita je zbytečně zdlouhavá. Doporučuji vyučující, aby domácí úkoly vybrala a opravila do další lekce. Tím zaprvé ušetří čas, zadruhé bude mít možnost zkontrolovat i písemnou formu projevu.
--	---

Variantou této metody je nechat studenty přímo psát na tabuli a potom společně text opravovat. Tuto metodu považujeme za vhodnější, protože studenty aktivizuje. Také se vyhneme diskutabilnímu aspektu předchozí metody, kdy učitel na tabuli záměrně přepisuje chyby. Poslední ukázkou z hospitačního protokolu považujeme za velmi dobrý příklad učitelské práce, zaznamenali jsme ji také u jedné z našich nejlepších lektorek.

LEXIKUM - hra s kartičkami Studenti dostali do dvojic kartičky s obrázky, jeden pojmenuje pět věcí, druhý píše názvy věcí do sešitu, potom se vystřídají. Společná kontrola probíhá tak, že z každé dvojice jde jeden ze studentů zapsat slova na tabuli, druhý mu je opět diktuje. Potom všichni společně opravují chyby na tabuli.	Standardní, nápaditá aktivita. Klady aktivity: – vyučující se zaměřuje nejen na ústní, ale i na písemnou formu – aktivita se opakuje, studenti mají možnost si nová slovíčka upevnit – při opravě vyučující připomíná základy fonetiky, pravopisu, gramatiky (ú/ů, koncovky substantiv, tvrdé/měkké konsonanty).
---	--

Obecná doporučení k práci s chybou

Obecně za neefektivní práci s chybou považujeme přílišné lpění na správnosti, opravení chyby pouze přerušením (bez vysvětlení chyby, případně ujištění se, že student ví, v čem chyboval, chybě rozumí a zná správnou variantu) a nevyužívání dalších možností opravy chyby. Naopak doporučujeme kreativní práci s chybou a opravování chyb podle srovnání úrovně chybně zvoleného výrazu s jazykovými možnostmi azylanta.

Autoevaluace lektorů

Na začátku jsem uvedla, že naši lektori mají možnost zhruba dvakrát v rámci jednoho projektu, tj. asi dvakrát ročně, absolvovat zdokonalovací školení. Naše nejbližší školení proběhne tento víkend, tj. 21. a 22. června, a to v Praze a druhý den v Brně.

Nechali jsme se inspirovat touto konferencí a jako jedno z témat jsme zvolili právě Práci s chybou. V souvislosti s přípravou na školení jsme lektory oslovili se stručným dotazníkem, ve kterém měli odpovědět na několik otázek týkajících se práce s chybou. Zde je průřez jejich odpověďmi:

1. Jak pracujete s chybou v ústním projevu? Jak chybu opravujete? Jak chybu vysvětlujete? Využíváte chybu pro další výuku?

Opravím chyby ve srozumitelnosti, ostatní chyby si zapisuji, po ukončení projevu studenta chyby napíšu na tabuli, společně opravíme a vysvětlíme.

Při vysvětlování chyb využívám analogických tvarů, gramatický jev zasadím do kontextu.

Chyby využívám v další výuce, podle nich přizpůsobuju výuku a cvičení. Chyby využívám pro fonetická cvičení.

Zřetelně zopakuji nahlas správnou výslovnost, studenti společně opakují.

Chyby vždy hodnotím podle jazykové úrovně studenta, tzn., že např. při špatném použití zatím neznámého gramatického jevu neopravuji.

Opravuji jen chyby důležité pro komunikaci.

Během konverzace chyby neopravuji, až poté na ně upozorním. Chci, aby se studenti nebáli mluvit. Aby dokázali reagovat a nesořovali se gramatikou.

2. Jak pracujete s chybou v písemném projevu? Jak chybu opravujete? Jak chybu vysvětlujete? Využíváte chybu pro další výuku?

Opravuji jen závažnější chyby nebo označím řádek, na kterém je chyba, a snažím se, aby ji student sám našel.

Chybu vysvětluju na základě gramatiky a využívám pro další výuku.

Pod text shrnu, na co si mají dávat pozor.

3. Pracujete jinak s chybou u slovanských a neslovanských studentů? Jak?

Ne.

U neslovanských studentů je někdy zapotřebí větší trpělivost, víc příkladů a názorných situací pro pochopení, někdy pomáhá i drilování modelových příkladů. U slovanských národů jsou zase častější chyby pramenící z podobnosti (často zrádné) jejich jazyka a češtiny.

Ve skupině slovanských studentů klademe důraz na četná procvičování poslechu, problémem bývá špatně umístěný slovní přízvuk.

U slovanských studentů se opírám více o skloňování a časování.

4. Pracujete jinak s chybou u mladších a starších studentů? Jak?

Ne.

Neumím odpovědět.

Starší studenti dávají někdy přednost konzervativnější výuce s drilováním gramatických jevů a nemají příliš rádi obrázky.

Mladší studenti jsou více přístupní opravě, správné formulace si lépe pamatují, u starších studentů nacvičují bezchybné fráze opakovaně.

Myslím si, že to je zcela individuální záležitost.

Všeobecně bych řekla, že záleží více na vzdělání než na věku.

5. Pracujete jinak s chybou u studentů s vyšším vzděláním a u studentů s nízkým vzděláním/bez vzdělání? Jak?

Ne.

U studentů s vyšším vzděláním více vysvětluji gramatická pravidla.

U studentů bez vzdělání prostě opakujeme, opakujeme, opakujeme...

6. Pracujete jinak s chybou u začátečníků a u pokročilých? Jak?

U začátečníků vysvětluji chybu já, pokročilí vysvětlují pod mým vedením sami.

U začátečníků více využívám grafickou podobu.

Při práci se začátečníky se dají některé typické chyby eliminovat již na začátku. U pokročilých je výhodou bohatší slovní zásoba, která umožňuje uplatnění více příkladů na chybový jev.

Pokročilí se většinou sami dožadují znalosti pravidla, aby věděli, proč udělali chybu, hlavně v písemném projevu.

Pokročilejší studenty upozorňuji na jevy analogické dané chybě.

7. Je ještě něco dalšího k tématu PRÁCE S CHYBOU, co byste chtěl/a sdělit?

Opravovat by se mělo velkoryse, s nadhledem, příliš mnoho opravování studenty deprimuje, nepodporuje samostatné vyjadřování, naopak vytváří zábrany.

Snažím se opravovat, ale tak, aby studenti neztratili chuť se učit.

Chyby patří do procesu učení a nikdo nejsme neomylný.

Na závěr bych ráda řekla to, co často opakuji našim lektorům. Hlavním cílem výuky je naučit. Všechny aktivity by měly být především funkční. A při vyučovacím procesu je důležitá také empatie. Ta nám pomáhá individualizovat výuku.

Literatura

Friedlová, M.: *Závěrečná zpráva o realizaci kurzů pro azylanty a osoby s doplňkovou ochranou v rámci Státního integračního programu v roce 2012*. Praha, 2013. [interní materiál]

Friedlová, M.: *Závěrečná monitorovací zpráva*. Praha, 2013. [interní materiál]

Friedlová, M.: *II. Monitorovací zpráva*. Praha, 2014. [interní materiál]

Friedlová, M.: *Závěrečná zpráva o realizaci kurzů pro azylanty a osoby s doplňkovou ochranou v rámci Státního integračního programu v roce 2013*. Praha, 2014. [interní materiál]

Summary

One of the goals of The Association of Teachers of the Czech Language as a Foreign Language (AUČCJ) is to support so called good practices in teaching Czech language to foreigners. Since 2011, AUČCJ has been providing the Czech language courses according to the State Integration Programme (SIP). Instructors of AUČCJ who teach courses for asylum seekers have the opportunity to educate themselves and get methodological support. Besides other things, they are encouraged to deal effectively with students' errors. This includes creative work with mistakes, using mistakes in subsequent lessons and last but not least, correcting mistakes with a consideration for student's language skills. Effective work with mistakes is monitored by regular observations, in which teacher's work is evaluated according to thoroughly elaborate criteria. Teachers are also asked to do self-evaluation of their work.

JAZYKOVÝ TRANSFER A CHYBA PRI UČENÍ SA CUDZÍCH JAZYKOV

Mgr. Alexander Horák

Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, SR

1. Jazykový transfer

Pojem jazykový transfer nie je v jazykovede nový. Používa sa v zásade v troch disciplínach, ktoré skúmajú používanie jazyka: 1) v kontaktovej a kontrastívnej lingvistiky, 2) v translitológii a 3) v aplikovanej lingvistiky – vo vyučovaní cudzích jazykov.

Existuje mnoho definícií tohto pojmu. Väčšina z nich sa však zhoduje v tom, že jazykový transfer opisuje ako proces prenosu jazykových jednotiek a mechanizmov z jedného jazyka do druhého jazyka. Tento transfer sa môže prejavíť v rečovej činnosti osôb v materinskom alebo cudzom jazyku, ktoré hovoriaci ovláda. Jazykový transfer je badateľný na všetkých jazykových rovinách – zvukovej, gramatickej, lexikálnej, štylistickej, či dokonca i pragmatickej a pozorovateľný je aj v ortografickom systéme.

Rozličné jazykovedné disciplíny však napriek zhodnému chápaniu základného princípu jazykového transferu, uplatňujú pri ňom odlišnú lingvistickú interpretáciu. Líšia sa predovšetkým v opise okolností a príčin jeho vzniku, ale najmä v jeho hodnotení z hľadiska svojho výskumného programu.

V porovnávacej, resp. kontaktovej lingvistiky, ale v aj oblasti translitológie sa pri jeho analýze uplatňujú axiologické hodnotiace prívlastky, ako napr. pozitívny, nulový transfer, ale najmä negatívny transfer. Samotná negatívnosť sa často implikuje, ale zriedka aj vysvetľuje z akého hľadiska, v akých okolnostiach a pre koho je negatívna. Aj v aplikovanej lingvistiky, konkrétne vo výučbe cudzích jazykov bolo takéto chápanie transferu pomerne časté.

Až vznik pojmu *interlanguage*, ktorý možno do slovenčiny preložiť ako *prechodný jazyk*, ale aj psycholingvistické a niektoré kognitívningvistické prístupy umožnili uchopiť pojem jazykového transferu v širších súvislostiach a tiež zbaviť sa jeho negatívnej etikety.

Kontaktová lingvistika, výskumy bilingvizmu a jazykový transfer

Klasickú definíciu jazykového transferu priniesol švajčiarsky lingvista Uriel Weinreich vo svojej knihe *Languages in Contact: Findings and Problems*. Weinreich tento transfer nazýva medzijazyková interferencia a z pozície štrukturalistickej lingvistiky ho definuje ako „také porušenie pravidiel spisovnej normy v jazykoch, ktorými hovorí bilingválny hovoriaci, ktoré je výsledkom ovládania viacerých jazykov a jazykového kontaktu medzi nimi.“ (Weinreich, 1953). Weinreich skúmal medzijazykovú interferenciu najmä v situácii kontaktu viacerých jazykov vo viacjazyčných štátoch ako Švajčiarsko, bývalá Juhoslávia, bývalé Československo, Kanada atď.

V oblasti výskumu bilingvizmu sa s pojmom *interferencia*, stretáme aj napríklad vo výskumoch Einara Haugena, ktorý ho chápe ako istý postupný posun jazykovej štruktúry od materinského jazyka k jazyku prostredia, v ktorom existuje bilingválny komunikant ako príslušník etnickej menšiny.

V slavistických výskumoch v Čechách, na Slovensku a v Poľsku existuje veľké množstvo kontaktovo zameraných štúdií, ktoré sa zaoberajú problematikou jazykového transferu. Kým časť z nich

vychádza z terénnych výskumov dialektov stojacich na pomedzí dvoch jazykov (napr. výskum Mariána Servátka zameraný na goralský dialekt), omnoho väčší počet štúdií analyzuje jazykový transfer z pozície kontrastívnej a konfrontačnej lingvistiky. Bádateľia v nich často zameriavali svoju pozornosť na oblasť lexiky známu pod názvom „zradné slová“, ktorú hodnotili ako potenciálny zdroj lexikálnej interferencie pri učení sa alebo preklade blízko príbuzných jazykov (napr. výskumy Edvarda Lotku zamerané na zradné slová v češtine a poľštine a na ne nadväzujúca deskripcia zradných slov v slovenčine a poľštine Marty Pančíkovej). Osobitnú zmienku si zaslúži nedávny výskum Miry Nábělkovej, ktorá skúma kontaktové javy a jazykové vzťahy medzi slovenčinou a češtinou z hľadiska bilingvizmu, sociolingvistiky a pragmatickej lingvistiky. Pozoruhodné sú aj opisy fungovania slovenčiny ako menšinového jazyka v srbskom a chorvátskom prostredí, ktoré sa vo väčšej, či menšej miere dotýkajú aj problematiky medzijazykovej interferencie a to predovšetkým na lexikálnej úrovni (napr. štúdie Márie Myjavcovovej).

Kontrastívna analýza

S pojmom jazykový transfer v oblasti učenia sa cudzích jazykov súvisí tzv. *hypotéza kontrastívnej analýzy*. Vznikla v Spojených štátoch amerických koncom päťdesiatych rokov a neskôr, na rozhraní šesťdesiatych a sedemdesiatych rokov dvadsiateho storočia si získala veľkú popularitu, pretože ponúkala jednoduché a zrozumiteľné vysvetlenie ťažkostí pri učení sa cudzích jazykov. Hypotézu vyslovil Robert Lado v knihe *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers* v r. 1957. Jeho tvrdenie znie tak, že „tie prvky cudzieho jazyka, ktoré sú podobné jazyku učiaceho sa, budú preňho ľahšie zvládnuteľné ako tie, ktorými sa jazyky líšia“ (Lado, 1957).

V pozadí tejto teórie stál vtedy populárny behavioristický predpoklad, že jazyk je tak, ako akýkoľvek iný typ správania výsledkom formovania istého zvyku. Úspešné zvládnutie cudzieho jazyka teda môže závisieť od toho, či hovoriaci posilní isté zvyky, ktoré pozná zo svojho jazyka a naopak, potlačí tie, ktoré v jeho jazyku neexistujú. Ako hlavná prekážka zvládnutia cudzieho jazyka sa javil prenos zvykov z materinského do cieľového jazyka, ktorý bol vnímaný ako medzijazyková interferencia.

Predpokladalo sa, že detailná štruktúrna deskripcia a komparácia jazykov povedie k vytvoreniu taxonómie jazykových kontrastov. To by umožnilo predvídať typy problémov, s ktorými sa človek učiaci sa cudzí jazyk môže stretnúť. Princípy, ktoré by mala takáto kontrastívna analýza sledovať, dostali názov *hierarchia zložitosti* a sformuloval ich Clifford Prator v r. 1967. Podľa Pratora tejto hierarchii existuje šesť úrovní, ktoré sa dajú uplatniť pri porovnávaní jazykov na fonetickej a gramatickej úrovni: 1) *level zero – transfer*: učiaci sa môže jednoducho uskutočniť prenos jazykovej jednotky medzi jazykmi, 2) *level 1 – coalescence*: spojenie dvoch jednotiek v materinskom jazyku do jednej v cieľovom 3) *level 2 – underdifferentiation*: jazyková jednotka v materinskom jazyku úplne absentuje v cieľovom, 4) *level 3 – reinterpretation*: jazyková jednotka v materinskom jazyku dostáva novú podobu v cieľovom jazyku, 5) *level 4 – overdifferentiation*: v cieľovom jazyku je prítomná jazyková jednotka, ktorá úplne absentuje v materinskom a 6) *level 5 – split*: jazyková jednotka v materinskom jazyku nadobúda dve podoby v cieľovom jazyku. Kontrastívna analýza založená na hierarchii zložitosti sa v oblasti vyučovania cudzích jazykov využíva dodnes. Napriek jej prínosu sa jej explanačný potenciál nezriedka absolutizoval a používal sa ako istý nástroj predikcie pre všetky typy nedostatkov, ktoré hovoriaci robia pri učení sa cudzích jazykov.

Monitorovací model Stephena Krashena

Do opozície voči uvedeným metódam môžeme dať niektoré nativistické prístupy k učeniu sa cudzích jazykov, predovšetkým tzv. *Monitorovací model* amerického lingvistu Stephena Krashena, ktorý uplatňovanie kontrastívnej analýzy vo výučbe cudzích jazykov priamo odmietol. Krashen svoju teóriu sformuloval predovšetkým v knihách *Second Language Acquisition and Second Language Learning a Principles and Practice of Second Language Learning* na začiatku osemdesiatych rokov dvadsiateho storočia. V nich zásadne odlíšil osvojovanie si jazyka od učenia sa jazyka (*acquisition-learning hypothesis*), zdôraznil úlohu zrozumiteľného jazykového vstupu (*language input*), zaviedol pojem afektívneho filtra a hypotézu prirodzeného postupu (*natural order hypothesis*) v učení sa jazyka. Z hľadiska jazykového transferu je obzvlášť dôležitá aj jeho hypotéza jazykového monitora (*monitor hypothesis*), podľa ktorej celá teória aj dostala názov. Jazykový monitor je podľa nej súčasťou ľudského mechanizmu osvojovania si jazyka a prejavuje sa ako autokorekčný mechanizmus učiaceho sa v cudzom jazyku. Podľa Krashena všetky tieto zložky priamo ovplyvňujú rečovú produkciu učiaceho sa v cudzom jazyku a sú zodpovedné aj za chyby, ktoré počas nej vznikajú. V tejto teórii sa ako neproduktívne odmietajú drilovacie a mechanické techniky osvojovania si cudzieho jazyka, ktoré sú prítomné v klasických prístupoch ako napr. v gramaticko-prekladovom, či audioorálnom. Odmieťa sa aj s nimi súvisiace chápanie chyby ako aj jej sankcionovanie. Krashen kladie dôraz na čo najväčší kontakt so zrozumiteľnou formou jazyka (*comprehensible input*), ktorý je predmetom učenia sa. Interferenciu chápe ako návrat učiaceho sa k materinskému jazyku, ktorý predstavuje skôr akýsi východiskový bod pre zvládnutie cudzieho jazyka. Pravda, Krashen tieto chyby nevymedzuje negatívne, ale považuje ich skôr za prejavy istého medzistupňa medzi materinským jazykom a cieľovým jazykom.

Príznakovosť a jazykový transfer

Niektorí jazykovedci dávajú medzijazykový transfer aj do súvislosti s pojmom *príznakovosť*. Ako je známe, termín *príznakovosť* je spojený s pražským štrukturalizmom, Nikolajom Trubeckým, Romanom Jakobsonom a teóriou dištinktvných príznakov vo fonológii. Jakobson však vo svojich výskumoch afázie aj ako jeden z prvých naznačil, že príznakovosť môže zohrávať istú úlohu pri osvojení si jazyka dieťaťom a dokonca aj pri zániku, resp. strate jazykovej schopnosti (Jakobson, 1941). Pojem príznakovosti uplatnili aj americkí generativisti vo výskumoch, ktoré sa týkali učenia sa cudzieho jazyka tak, že ju chápali ako inherentnú vlastnosť osvojovania si jazyka, ktorá nastoľuje isté obmedzenia (constraints) v postupe, akým učiaci sa realizuje pri osvojení si cudzieho jazyka.

Všetky lingvistické výskumy, ktoré pri učení sa cudzích jazykov príznakovosť zohľadňovali v zásade však prichádzali k podobným záverom, ako kontrastívna analýza: príznakové jazykové jednotky sú zo samotnej podstaty svojej príznakovosti ťažšie na osvojenie ako nepríznakové a to minimálne tým, že obsahujú jednu jazykovú črtu navyše. Ak túto tézu rozšírime na učenie sa cudzích jazykov, vyplýva z nej, že jazykové jednotky, ktoré sú príznakové v cieľovom jazyku môžu byť pre učiaceho sa problematické za predpokladu, že sú v jeho materinskom nepríznakové. Táto oblasť bude teda aj oblasťou potenciálneho jazykového transferu.

Psycholingvistický a kognitívny prístup

Výskum amerického psychológa a lingvistu Dana Slobina, známy pod menom *Thinking for Speaking* (myslenie namiesto reči) sa často považuje za súčasnú verziu Sapirovej a Whorfovej hypotézy

jazykovej relativity. V jej ústredí je myšlienka, že kategórie jazyka istého jazykového spoločenstva zásadne ovplyvňujú aj jeho kognitívne kategórie. V rámci rôznych prístupov nadväzujúcich na myšlienky jazykového a kultúrneho relativizmu sa bádatelia pokúšali nájsť ich potvrdenie v interkultúrnom výskume názvov farieb (Berlin a Kay), vyjadrovaní kategórie času (Whorf), kognitívnych metaforách v rozličných jazykoch (Lakoff), či azda v najznámejšom príklade – v jazyku amazonského kmeňa Piraha, v ktorom nemajú formálne vyjadrenie niektoré základné kategórie ako čas, číslo a rod. Takéto úvahy viedli niektorých lingvistov v oblasti osvojovania si cudzích jazykov (Bepperling, 2013) k názoru, že pri učení sa cudzieho jazyka môže človek prirodzene uplatňovať kognitívne kategórie vlastného jazyka. Z toho by vyplývalo, že jazykový transfer, ktorý hovoriaci prejavuje v cudzom jazyku tak, že napr. objekty pomenúva podľa kognitívnych kategórií vlastného jazyka je istým spôsobom aj mentálnym transferom.

Univerzálna gramatika

Vysvetlenie osvojovania si jazyka založené na jazykovom relativizme sa stalo terčom kritiky mnohých lingvistov z pozície univerzálnej gramatiky, založenej na Chomského generatívno-transformačnej teórii jazyka. Jej základom je presvedčenie o tom, že všetky jazyky majú spoločnú hĺbkovú štruktúru jazyka a líšia sa iba povrchovou štruktúrou. Povrchová štruktúra jednotlivých jazykov sa v začiatkoch vysvetľovala ako výsledok transformačno-generatívnych procesov a neskôr ako uplatňovanie istých jazykových princípov a parametrov, ktoré sa dajú syntaktický popísať pomocou mechanizmov riadenia a viazania. V tomto zmysle človek, ktorý si osvojuje, alebo učí sa nový jazyk nenadobúda žiadne nové poznanie ani nové schopnosti. Používa iba vrodenu jazykovú kompetenciu a v súlade s Chomského teóriou pri uplatňovaní istých univerzálnych jazykových princípov mení iba cieľové parametre osvojovaného jazyka. Medzijazyková interferencia sa z tohto pohľadu nejaví ako problematický, ale prechodný a prirodzený jav na ceste od uplatňovania parametrov materinského jazyka k tým, ktoré treba uplatňovať v cieľovom jazyku.

2. Chyba pri učení sa cudzieho jazyka

V oblasti učenia sa cudzích jazykov možno bezpochyby na základe analógie s inými typmi učenia sa predpokladať, že aj v jeho priebehu vznikajú isté chyby. V anglickej písanej literatúre zaoberajúcej sa osvojovaním si jazyka, či lingvodidaktikou sa však ďalej zásadne rozlišujú dva typy chýb: *mistake* a *error*, ktoré môžeme do slovenčiny predbežne preložiť ako *nedostatok* a *chyba*. Kým nedostatok predstavuje taký typ chyby, ktorá môže byť spontánna, závislá od subjektívnych okolností a prítomná aj u rodených hovoriaciach, za chybu v pravom zmysle sa považuje deficit v jazykovom systéme hovoriaceho cudzím jazykom.

Chyba sa v tomto zmysle považuje za pojem nadradený medzijazykovej interferencii, pretože okrem nej zahŕňa aj napr. intralingvisticky motivované nedostatky, ktoré sa prejavujú v cudzom jazyku hovoriaceho. Takýto typ chýb sa označuje ako *vývojové chyby* na základe porovnania osvojovania cudzieho jazyka s osvojovaním materinského jazyka dieťaťom. Zaraďuje sa medzi ne napríklad generalizácia (napr. tvar verba *písam* v 1. os. prítomného času namiesto *píšem*, podľa analógie *čítať* – *čítam*) alebo naopak simplifikácia istých jazykových princípov (napr. *ja čítať, oni čítať* atď.).

V súčasnosti existuje v lingvodidaktike tendencia namiesto kontrastívnej zameranej analýzy, ktorá v radikálnej polohe postulovala interferenčné chyby ako jediný typ chýb pri učení sa cudzích jazykov, uplatňovať najmä širší pojem *chybová analýza* (error analysis), ktorý zahŕňa ako interferenčné, tak aj

vývojové chyby.

Zdá sa, že najproblematickejším miestom chybovej analýzy jazykových prejavov osôb učiacich sa cudzí jazyk môže byť samotná definícia pojmu chyba a predovšetkým jej rozsahu. Na jednej strane je možné ľahko a pohotovo uplatniť koncept spisovnosti jazyka a z tejto pozície korigovať všetky takto vymedzené nedostatky, ktorý učitelia sa prejavuje na rôznych jazykových rovinách v osvojovanom jazyku. Je však dobre známe, že v niektorých jazykoch, napríklad i v angličtine sa takýto pojem vôbec nepoužíva a namiesto neho sa hovorí o rôznych variantoch angličtiny na svete. Z tohto pohľadu je potom napríklad problematické hodnotiť chyby vo výslovnosti učiaceho sa, ktorý nedostatočne diferencuje fonologický systém britskej a americkej angličtiny a v školskom type učenia sa cudzieho jazyka ani nemá jasnú predstavu, ktorý jazykový systém je predmetom jeho akvizície. Na základe nie celkom presnej analógie je možné rovnakú otázku položiť aj v prípade slovenčiny ako cudzieho jazyka. Robí hovoriaci s materinským poľským jazykom chybu, keď v slovenčine systematicky uplatňuje penultimový slovný prízvuk namiesto iniciálneho (napr. *učebnica* namiesto *učebnica*), keďže takýto typ prízvuku je systematicky prítomný vo východoslovenských nárečiach a všeobecne zrozumiteľný pre všetkých používateľov slovenčiny? Robia v slovenčine chybu hovoriaci južnoslovanských jazykov, keď neuplatňujú palatalizáciu alveolárnych konsonantov *t, d, n, l* v pozícii pred prednými vokálmi *i, í, e* a diftongmi *ia, ie, iu*, čím realizujú výslovnosť západoslovenského typu?

3. Interlanguage – prechodný jazyk

Pre jazykový systém, ktorý reflektuje reálnu jazykovú kompetenciu učiaceho sa cudzí jazyk sa v aplikovanej lingvistike zaužíval pojem *interlanguage*, ktorý zatiaľ do slovenčiny prekladám ako *prechodný jazyk*. Sformuloval ho v r. 1972 Larry Selinker v článku pod rovnakým názvom. V súčasnosti sa pod týmto pojmom chápe dynamický jazykový systém, ktorý sa postupne vyvíja spolu s narastaním jazykových kompetencií učiaceho sa v cieľovom jazyku.

Výhodou tohto pojmu je, že berie do úvahy nielen lingvistické, ale aj psychologické a sociologické okolnosti učenia sa cudzieho jazyka. Jazykový transfer z materinského jazyka, či chyba vznikajúca v dôsledku aplikácie intralingvistických generalizačných alebo simplifikačných procesov sa tak stávajú prirodzenou súčasťou prechodného jazyka a chápu sa ako prejavy istých etáp v jeho vývoji.

V radikálnej polohe je možné dokonca tvrdiť, že každý rečový prejav učiaceho sa cudzí jazyk je vlastne prejavom prechodného jazyka a to dokonca i v prípade takých používateľov, ktorí cudzí jazyk ovládajú na vysoko pokročilej úrovni (napr. úroveň C2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca). Vychádzam pri tomto tvrdení z tzv. *hypotézy kritického obdobia*, podľa ktorej je po istom veku (typicky sa uvádza hranica 12 rokov) nemožné naučiť sa cudzí jazyk na úrovni materinského jazyka minimálne na fonetickej úrovni.

Na druhej strane je pojem *interlanguage* možné i spochybniť z hľadiska chápania jazykových zručností, ktoré sa v lingvodidaktike a testovaní jazykových kompetencií bežne uplatňujú: písanie, hovorenie, čítanie a počúvanie. Kým prvé dve produktívne jazykové zručnosti podliehajú priamemu pozorovaniu a hodnoteniu, receptívne zručnosti nie je možné vždy spoľahlivo interpretovať a teda ani identifikovať, či v nich inojazyčný hovoriaci uplatňuje jazykový transfer z materinského jazyka, dopúšťa sa v týchto zručnostiach chýb, ani odhaliť ich presné príčiny. Treba však dodať, že najmä od deväťdesiatych rokov sa v tejto oblasti uskutočňujú výskumy, ktoré sa zameriavajú najmä na percepciu cudzojazyčného fonetického systému hovoriacimi iných jazykov (Archibald, 1998).

Napriek týmto výhradám považujem pojem prechodného jazyka za taký, ktorý má dostatočné teoretické a explanačné pozadie a zároveň pozitívne vymedzuje učiaceho sa cudzí jazyk z pohľadu jeho neúplnej jazykovej kompetencie v tomto jazyku.

4. Vlastná analýza

Svoju chybovú analýzu zakladám na jazykových komunikátoch študentov slovenčiny ako cudzieho jazyka, ktoré vznikli v univerzitnom prostredí. To sa z hľadiska Krashenovej teórie dá charakterizovať ako formálne prostredie, ktoré spadá do oblasti učenia sa a nie osvojovania si jazyka. Komunikáty, ktoré sú predmetom analýzy zachytávajú písomnú a ústnu komunikáciu poľských študentov slovakistiky Jagelovskej univerzity a študentov jazykovej a odbornej prípravy Univerzity Komenského. Ide o komunikantov, ktorí hovoria poľským, macedónskym, chorvátskym, srbským, ukrajinským, bieloruským, ruským, arabským a perzským jazykom. Veková kategória hovoriacich sa pohybuje v rozmedzí 20 až 25 rokov, zastúpenie oboch pohlaví je približne rovnaké, sociálna príslušnosť hovoriacich mi nebola známa, avšak nepredpokladal som, že tento faktor by mohol mať vplyv na ich rečový prejav v slovenčine.

Pri analýze komunikátov sa opieram o pojem prechodného jazyka a za taký budem ďalej v súlade s jeho vyššie uvedeným chápaním považovať všetky prejavy študentov, ktoré sú predmetom analýzy v tejto štúdií. V mnohých prípadoch nebolo možné spoľahlivo posúdiť, či chyba v jazykových prejavoch má intralingvistický alebo interferečný pôvod, alebo je jej príčinou mimolingvistický faktor. Osobitný zreteľ si zaslúži i zmienka, že chyby interferenčného pôvodu sú u mnohých študentov motivované jazykovou kompetenciou v angličtine, ktorú väčšina z nich, najmä v začiatočnej fáze používa vo vyučovacom procese ako kontaktný jazyk. V tejto štúdií prezentujem iba deskripciu interferenčných a intralingvistických prejavov prechodného jazyka študentov z hľadiska ortografickej a fonetickej roviny slovenčiny. Analýza ďalších rovín je zatiaľ ešte predmetom prebiehajúceho výskumu.

Ortografický systém

Z hľadiska náročnosti zvládnutia ortografického systému slovenčiny je nutné rozlišovať medzi študentmi, ktorí používajú iné grafické sústavy na zaznamenávanie svojich jazykov (napr. arabské písmo, alebo čínske logografické písmo) a tými, ktorí na grafickú reprezentáciu materinského jazyka používajú cyriliku alebo latinku, v ktorých s istou mierou tolerancie platí princíp reprezentácie jednej fonémy pomocou jedného znaku.

Pre arabsky hovoriacich študentov je v písme charakteristické časté vynechávanie vokálov v rámci slova a zámena grafém *i* a *e*, *u* a *o*, ako aj *t* a *d*, *p* a *b*. Ide tu o jednoznačné premietanie fonetického systému materinského jazyka do ortografie, pretože v arabčine medzi nimi neplatia rovnaké vzťahy ako v slovenčine. Charakteristická je takmer úplná absencia segmentácie textu na vety pomocou interpunkcie, rovnako ako systematické nepoužívanie veľkých písmen v označovaní proprií. Samotná existencia týchto prejavov je očividne motivovaná arabčinou, nezdá sa však, že by pri ich uplatňovaní existovali isté pravidlá, či zákonitosti.

Študentom zo slovanských krajín spôsobuje najväčšie ťažkosti zápis kvantity vokálov a mäkkosti konsonantov. Tieto vlastnosti slovenských foném často nemajú ekvivalent v ich jazykoch a v prípade, že ho majú, má nezriedka iný štatút (kvantita je napríklad v poľštine fakultatívna vlastnosť vokálov a nesie pragmatické významy ako napr. expresívnosť). Logicky vysvetliteľným problémom je aj zapisovanie

ypsilonu, ktorý v slovenčine nemá oporu vo fonológii na rozdiel od poľštiny a východoslovanských jazykov. Poľskí a východoslovanskí študenti zväčša nemajú problém s jeho správnym zápisom podľa analógie s vlastným jazykom, časté sú však v tomto prípady prílišnej generalizácie, najmä u ukrajinských študentov (napr. *veľmy* namiesto *veľmi*). Študenti hovoriaci južnoslovanskými jazykmi sú schopní zápis grafémy *y* zvládnuť až po vedomom osvojení si lexém a gramatických tvarov, v ktorých sa ypsilon vyskytuje.

Častým javom, ktorý sa z fonetickej roviny prenáša do ortografickej je zámena kvantity a prízvuku. Je badateľný najmä u východoslovanských študentov (napr. *číta' l* namiesto *čítal*).

U študentov, ktorí angličtinu používajú ako sprostredkujúci jazyk sa vyskytujú tendencie zaznamenávať slovenské fonémy podľa zásad anglickej ortografie (napríklad *č* ako *ch*, *k* ako *c* a *pod.*). Je pomerne paradoxné, že tento jav sa nezriedka vyskytuje aj u študentov, ktorí používajú cyriliku a to obzvlášť pri písaní vlastných mien. Tento fenomén zrejme súvisí so štatútom angličtiny ako globálneho jazyka, ktorý sa aj v prípade jazykov používajúcich cyriliku uplatňuje v transliterácii (napr. priezviská *Kravchenko* namiesto *Kravčenko*, *Kulchykovskiy* namiesto *Kulčíkovský* atď.)

Fonetický systém

Vokálny systém slovenčiny nie je z pohľadu cudzinca vo všeobecnosti komplikovaný. Pre hovoriacich slovanskými jazykmi je problematické najmä správne uplatňovanie kvantity vokálov, ktorú v mnohých prípadoch nerealizujú alebo ju realizujú na prvej slabike, či preexponovaným spôsobom na rôznych pozíciách v slove ako slovný prízvuk.

Pri používaní diftongov je u Slovanov charakteristická ich asynchrónna výslovnosť a rozdelenie diftongu do dvoch susedných slabík, napr. [*pi. 'ja.ty*], [*ne.vi. 'jem*]). Arabsky hovoriaci študenti aj pri vysokej úrovni pokročilosti majú tendenciu ľubovoľne zamieňať vokály patriace do jednej skupiny – prednej, či zadnej (napr. výslovnosť slova mäso [*misɔ*] namiesto [*mesɔ*], [*bɔde*] namiesto [*bude*]), resp. ich úplne vynechávať (napr. *nevdel* namiesto *nevedel* atď.)

V konsonantickom systéme prejavujú cudzinci interferenciu z vlastného jazyka typicky vo výslovnosti mäkkých konsonantov. Poľsky hovoriaci študenti tak napríklad alveopalatálne okluzívne konsonanty *ć*, *đ* realizujú ako ďasnovo podnebné afrikáty *ć* [*tɕ*] a *đ* [*dʑ*]. Uplatňujú výslovnosť poľského alveopalatálneho konsonantu *ł* aj v pozíciách, kde sa v slovenčine realizuje laterálne postalveolárne *l*. Ide tu o opozíciu s populárnym názvom tvrdé *l* a mäkké *l*, ktorá je však v slovenčine dištinktívna (napr. *lavica* – *lavica*). Macedónski študenti obyčajne fonémy *ć* a *đ* realizujú bez problémov, nakoľko existujú aj v ich jazyku a zapisujú sa pomocou grafém *ć* a *đ*. Rozlišujú aj fonémy *l* a *ł*, ktoré majú tiež oporu aj v ich fonetickom a ortografickom systéme (*л* a *ль*).

Z hľadiska slovansky hovoriacich študentov (okrem Ukrajincov) je príznačné aj neuplatňovanie dištinktívneho príznaku znelosti medzi velárnymi úžinovými konsonantmi *ch* [*x*] a *h* [*ɣ*], resp. aj laryngálnym *h* [*h*]. Hoci tieto konsonanty sú prítomné v ich fonetických systémoch, realizujú sa v nich fakultatívne a nemajú dištinktívnu funkciu. Typickým znakom výslovnosti slovanských študentov v slovenčine je rozdielna miera a spôsob uplatňovania znelostnej neutralizácie. Viditeľné je to najmä pri poľských hovoriacich, ktorí systematicky uplatňujú progresívnu znelostnú asimiláciu obzvlášť v spojeniach *kv*, *tv*, napr. [*kʰfet*], [*tʰfoj*] a realizujú ju dokonca až do vzdialenosti dvoch konsonantov a to napriek prítomnosti sonóry *r*, napr. [*kʰfa.vi:*]. Je to pochopiteľné, pretože v poľštine sonóry *r* ani *l* nemajú slabikotvornú funkciu, hoci sa v poľštine v takejto pozícii môžu vyskytovať (napr. *trwoga* sa bežne

vyslovuje dvojslabične ako [ˈtʃfo.ga], jablko sa vyslovuje ako [ˈjap.ko] a pod. Poľskí hovoriaci majú občasnú tendenciu vkladať do slabík obsahujúcich sonóry *r* a *l*, resp. aj *ř* a *ĺ* redukovaný vokál ə, napr. výslovnosť *prvý* [pərvý], *vřba* [vərbə]), alebo ho úplne vynechávať, či realizovať takéto spojenia ako prízvuk na nasledovnej slabike, napr. výslovnosť *Brno* ako [bʁ.ˈno]. Charakteristickým znakom poľských komunikantov v slovenčine je aj systematické uplatňovanie palatalizácie bilabiálnych konsonantov [p], [b], [m] a labiodentálnych konsonantov [f] a [v] v pozícii pred predným vokálom [i], resp. aj diftongmi, ktorých je súčasťou [ia], [ie], [iu], napr. [pʲatok], [obdobʲe].

Na suprasegmentálnej úrovni je u Slovanov najcharakteristickejším znakom interferenčné uplatňovanie slovného prízvuku motivované vlastným jazykom. U Poliakov sa to prejavuje uplatňovaním prízvuku na predposlednej a u Macedóncov na predpredposlednej slabike slova, ale v neprízvučnej výslovnosti prepozícií s nasledujúcim slovom, ktoré nevnímajú ako jedno fonologické slovo, napr. [pred ˈtebou]. U hovoriacich východoslovanskými jazykmi sa slovný prízvuk realizuje pohyblivým spôsobom podľa fonetických princípov platných v materinskom jazyku.

5. Záver

V článku som sa pokúsil pojmy jazykového transferu a chyby vo vyučovaní cudzích jazykov načrtnúť z hľadiska rôznych teoretických prístupov v lingvistike. Ukázalo sa, že najvhodnejším teoretickým konceptom pre analýzu jazyka osoby, ktorá sa učí alebo si osvojuje cudzí jazyk, je pojem *interlanguage* – *prechodný jazyk*. Tento pojem je vhodný, pretože je teoreticky kompatibilný s Krashenovým Monitorovacím modelom a v istom zmysle aj s Univerzálnou gramatikou vychádzajúcou z Chomského teórie a teda zohľadňuje intralingvistické, interlingvistické, sociolingvistické, psycholingvistické aspekty jazykovej akvizície. Uskutočnil som analýzu prechodného jazyka osôb, ktoré sa učia slovenčinu ako cudzí jazyk a ktorých materinským jazykom sú predovšetkým slovanské jazyky a v menšej miere aj arabčina a perzština, pričom ako kontaktný jazyk pri výučbe niekedy používajú angličtinu. V tejto štúdií prezentujem deskripciu prejavov prechodného jazyka na ortografickej a fonetickej úrovni. Takáto analýza môže byť zdrojom informácií z hľadiska učenia sa cudzieho jazyka ako pre učiteľov, tak aj pre študentov slovenčiny ako cudzieho jazyka a dá sa využiť vo vyučovacom procese.

Literatúra

Bepperling, S.: *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition: A Study on Event Conceptualization Patterns*. Dostupné z: Universität Kassel, www.uni-kassel.de 30. 4. 2014.

Chomsky, N.: *The Minimalist Program*. Cambridge, MIT Press 1995.

Jakobson, R. *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*. The Hague, De Gruyter Mouton 1980.

Krashen, S.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Dostupné z: www.sdkrashen.com 30. 4. 2014.

Krashen, S.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Dostupné z: www.sdkrashen.com 30. 4. 2014.

Lado, R.: *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press 1957.

Lotko, E: *Zrádná slova v poľštině a češtině*. Olomouc, Votobia 1992.

Myjavcová, M.: Slovenčina v kontakte so srbčinou. In: *Sociolingvistika a areálová lingvistika, Sociolinguistica Slovaca* 2, 1996. Bratislava, Veda: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, s. 100–141.

Nábělková, M.: *Slovenčina a čeština v kontakte: pokračovanie príbehu*. Bratislava, Veda: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied 2008.

Pančíková, M.: *Zradné slová v slovenčine a poľštine*. Bratislava, Univerzita Komenského 1993.

Sellinker, L.: Interlanguage. In: *International Journal of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 1972, č. 1–4, s. 209–232.

Servátka, M.: Otázky jazykovej interferencie v slovenskom jazyku na Spiši v Poľsku. In: *Studia Academica Slovaca*, 15. Bratislava, Alfa 1986.

Weinreich, U.: *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague, De Gruyter Mouton 1979.

Summary

In the field of second language acquisition there is a widely accepted idea according to which two types of errors occur during the process of language learning: 1) native language interference and 2) developmental errors. In this article I am reviewing the concept of language transfer and language error from a perspective of different linguistic theories: structuralism, generativism, cognitivism and Krashen's Monitor Theory. As a starting point for my own analysis I am using the notion of interlanguage coined by Larry Selinker. I am analysing oral and written utterances of students of Slovak as a foreign language on an orthographic and phonetic level. The results of the analysis can be used as a source of knowledge for students and teachers of Slovak as a foreign language.

INTERFERENCEČNÍ CHYBA - KÁMEN ÚRAZU VE VÝUCE ČEŠTINY PRO SLOVANY

Mgr. Šárka Keslerová

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Každý dospívající nebo dospělý člověk, který se učí další jazyk, vnímá systém druhého jazyka prostřednictvím systému svého mateřského jazyka. Žádné dva jazyky nejsou identické, mezi některými najdeme více vzájemně shodných a podobných jevů, mezi jinými méně, nebo dokonce skoro žádné. To, do jaké míry je náš mateřský jazyk (a další jazyky, které ovládáme) shodný s jazykem, který se učíme, ovlivňuje naši schopnost se ho naučit. Naše mateřština (a s ní i další jazyky, které ovládáme) se promítá do nově osvojovaného jazyka formou transferu. Autorka článku vychází z pojetí jazykového transferu K. Pösingerové jako „přenášení již osvojených znalostí a dovedností na nově osvojené znalosti a dovednosti. Jedná se o kompetence získané v rámci osvojování mateřského jazyka, jiných jazyků či nově osvojovaného jazyka“ (Pösingerová 2001, s. 44). Přestože se v literatuře objevují tendence nahradit termín transfer jinými, např. v anglickojazyčných textech se můžeme setkat s pojmem „cross-lingvistic influence“, v českém jazykovém prostředí převládá tradiční zavedený termín transfer.

Slovanské jazyky díky své genetické blízkosti vykazují celou řadu shodných nebo podobných rysů ve všech jazykových rovinách. Problematika jazykových transferů je základním problémem zejména při výuce geneticky blízkých jazyků, jakým je čeština pro mluvčí jiných slovanských jazyků. Shody mezi jazyky, které mají kladný vliv na osvojování si jazyka, jsou v literatuře označovány jako pozitivní transfer. Naopak rozdíly, které znesnadňují proces učení, jsou označovány jako negativní transfer/interference.

Interference je poměrně široký pojem, přesto se velká část literatury věnuje pouze jednoduchému dělení na mezijazykovou a vnitrojazykovou, popř. skrytou a zjevnou interferenci. Pro přehled zde uvádím širší typologii interference v souladu s monografií K. Pösingerové (2001, s. 48–53):

a) podle jazykového zdroje:

interference mezijazyková

interference vnitrojazyková

interference kombinovaná

b) podle směru působení:

interference proaktivní

interference retroaktivní

c) podle momentu jejího vzniku:

interference asociativní

interference reproduktivní

d) podle typu projevu:

interference zjevná

interference skrytá

e) jazyková interference:

v rovině fonetické

v rovině lexikální

v rovině morfologické

v rovině syntaktické

v rovině ortografické

f) interkulturní interference

Mezijazyková interference je chápána jako negativní vliv mateřštiny na nově osvojovaný jazyk, zatímco vnitrojazyková interference spočívá v mylném přenosu jevů v rámci nově osvojovaného jazyka (např. zaměňování deklinačních zakončení). Kombinovaná interference pak vzniká současným působením vnitrojazykových a mezijazykových vlivů. Ve svém příspěvku budu dále mluvit pouze o interferenci mezijazykové, protože její role je v počátcích studia a při výuce blízkých jazyků největší.

Jak je patrné z výše uvedené typologie, interference se projevuje ve všech jazykových rovinách – rovině fonetické, lexikální, morfologické, syntaktické a ortografické (jako specifickou skupinu lze také vyčlenit interkulturní interferenci, o které je možné mluvit v souvislosti se sociokulturní kompetencí). Míra interferenčních chyb je závislá na jazykové blízkosti. Bez porovnávací analýzy studentovy mateřštiny s češtinou a bez analýzy chyb studentů nelze jednoznačně říci, která jazyková rovina podléhá interferenci více a jaké je procento interferenčních chyb. Obecně lze říci, že mezi studenty s mateřským slovanským jazykem se v rovině ortografické a syntaktické vyskytuje chyb nejméně, zatímco v morfologické rovině je jich nejvíce. Největší zastoupení interferenčních chyb pak můžeme zaznamenat v aktivní produkci studentů, zejména v nepřipravených promluvách.

Česká odborná literatura se problematice mezijazykové interference v rámci slovanských jazyků věnovala zejména před rokem 1989, kdy byla ruština prvním cizím jazykem na českých školách. Ovšem s češtinou jako cizím jazykem se studenti ze slovanských zemí setkávají ve chvíli, kdy už ovládají i další cizí jazyky. Čeština bývá často druhým až třetím jazykem, který si osvojují. To způsobuje, že např. vedle rusko-českých interferenčních chyb se objevují také chyby způsobené mylným přenosem např. z angličtiny (např. v ortografii při psaní internacionalismů).

Je potřeba v projevu studentů interferenční chyby nejen odstraňovat a opravovat je, ale také jim předcházet. Je důležité, aby učitel vycházel z komparativního přístupu (viz níže). Ovšem takovýto přístup neznamená přechod k tradiční podobě gramaticko-překladové metody, lze jej aplikovat i v rámci komunikativního přístupu. Učitel by měl přistupovat k výuce a učebním materiálům promyšleně ve shodě s didaktickými zásadami. To znamená, že nové jevy by neměly být prezentovány izolovaně, ale vždy v kontextech a měly by se ve vhodné míře opakovat a procvičovat. Uvádění např. nových slov v kontextu podporuje idiomatické vyjadřování a vytváření jazykových automatismů. Nácvik idiomatického vyjadřování je důležitý zejména proto, aby nedocházelo k chybné kombinovatelnosti s jinými slovy (např. rekce sloves). Díky vytváření jazykových automatismů projev získává na plynulosti a potlačuje míru interference v projevu, což je důležité zejména pro komunikaci. Jazykové automatismy je vhodné rozvíjet především při práci s dialogy, roleplay atd. Student musí být veden k tomu, aby přesouval pozornost z jazykové stránky svého projevu na stránku obsahovou, a to bez jazykových automatismů není možné.

Jak již bylo řečeno, pozitivní transfer usnadňuje osvojování si nového jazyka. Nejvýraznější je zejména v počátcích výuky, kdy podle výzkumů vždy nejprve hledáme shody s naší mateřštinou, popř. s dalšími jazyky, které ovládáme, a to i u jazyků, které jsou typologicky rozdílné (Ringbom, 2007). Při pozitivním přenosu znalostí z naší mateřštiny využíváme principu analogie. Významně se to projevuje u receptivních dovedností jako je čtení a poslech s porozuměním. Avšak u poslechu v menší míře než u čtení, jelikož zde hraje vliv fonetická realizace.

Obecně lze říci, že čím jsou si jazyky bližší, tím je vyšší pravděpodobnost výskytu interferenčních chyb. Přestože při osvojování si geneticky blízkého jazyka dochází k silnému vlivu interference, nelze říci, že geneticky vzdálenější jazyk by se osvojoval snadněji. Blízkost jazyků naopak vede k usnadnění studia, ovšem je potřeba se mít na pozoru před zlehčováním a podceňováním studia. Pozitivní přenos znalostí z mateřského jazyka pomáhá studentům-Slovanům pasivně zvládnout (do určité míry) češtinu za poměrně krátkou dobu. Studenti pak mohou snadno dojít k mylnému přesvědčení, že již získali patřičnou komunikativní kompetenci v češtině. Ovšem ve skutečnosti rodilý mluvčí, který nezná jejich mateřštinu, si s nimi často nerozumí. Z tohoto důvodu navrhuje K. Pösingerová (2001, s. 31) u geneticky blízkých jazyků využívat už od počátků výuky frekvenční přístup, tj. od začátku seznamovat studenty se snadnými i obtížnými jevy, čímž by se mělo zamezit dojmu snadného dosažení komunikativní kompetence v daném cizím jazyce. Takovýto přístup současně omezuje nárůst interferenčních chyb.

Využívání pozitivního transferu ve výuce blízkých jazyků by mělo být záměrné, protože díky jazykové blízkosti mohou studenti už od počátku pracovat s komplikovanějšími texty, které jsou blízké autentickým textům rodilých mluvčích. Je možné využít potenciální slovní zásobu studentů. Ta zahrnuje slova, která student nezná, ale na základě analogie, porovnání s mateřštinou, na základě kontextu nebo svých znalostí slovo tvorby je schopný jim porozumět. Je důležité, aby učitel (a v souladu s tím učební materiály) přistupoval k takové výuce promyšleně a využíval komparativní přístup. Ovšem nedoporučuje se pouze explicitně srovnávat shody a rozdíly mezi mateřštinou a cílovým jazykem, protože takovéto srovnávání by mohlo vést k nárůstu interferenčních chyb. V odborné literatuře se můžeme setkat s tzv. účelným srovnávacím přístupem (Pösingerová 2001, s. 35–39). Učitel by měl vycházet ze srovnávacího přístupu jak při výběru a uspořádání látky, tak při procvičování. V případě odlišného stavu v mateřském a cizím jazyce není vhodné zdůrazňovat rozdíl, naopak je vhodnější pouze klást důraz na podobu jevu v češtině a využít tedy implicitní přístup. Ovšem v situaci, kdy je možné využít pozitivní transfer při porovnání mateřského slovanského jazyka s češtinou, není explicitní srovnání na škodu. Díky takovémuto promyšlenému postupu studenti sami dospívají ke konfrontačnímu pohledu na češtinu a svoji mateřštinu, čímž si uvědomují širší systémové souvislosti.

Literatura

Cícha, V. a kol.: *Metodika ruského jazyka*. Praha, SPN 1982.

Pösingerová, K.: *Problematika negativních transferů při výuce polského jazyka v českém jazykovém prostředí*. Praha, Karolinum 2001.

Ringbom, H.: *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, Multilingual Matters 2007.

Veselý, J.: *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Praha, SPN 1979.

Zatovkaňuk, M. a kol.: *Mezijazyková a vnitrojazyková interference*. Praha, SPN 1979.

Summary

This paper focus on specific issue in foreign language teaching - interlinguistic transfer among Slavic languages. While language proximity causes on the one hand advantages and positive interlinguistic transfer for learners, on the other hand causes also peculiar difficulties. In process of language teaching is necessary to precede interference errors not only correct them.

TYOLOGIE CHYB J.-P. ASTOLFIHO A VÝUKA CIZÍHO JAZYKA

Mgr. Tomáš Klinka

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, ČR

Při zkoumání oblasti chyby a chybování se nevyhneme pokusům o typologizaci, tedy o snahu najít vodítko, jak chybám porozumět či jak je smysluplně rozdělit. Dělení chyb mají různé cíle a vycházejí z různých východisek. Varianty typologií v oblasti jazykové výuky pro české prostředí zatím nejlépe popsala Korčáková (2005). Jako paradigma pro oblast cizích jazyků se pak zmiňuje zejména Corderovo rozdělení na chyby v performanci a chyby v kompetenci (Corder, 1981).

Společným znakem většiny typologií chyb, které jsou pro oblast jazykové výuky k dispozici, je úhel pohledu vymezený cílem, tedy jazykem. Příčiny chyb se hledají v jeho různých vlastnostech (ať už jde o jazyk mateřský, cílový, další cizí atd.) či vztahu mezi jazykem a žákem, případně učitelem. Následující text se snaží toto vidění obohatit o kognitivně orientovanou typologii Jeana-Pierra Astolfiho, která je však inspirována spíše oblastí přírodních věd či matematikou, ale ve své koncepci je možno ji zařadit do obecné didaktiky. Naším cílem je zkoumat, zda tento „mimojazykový“ pohled na chybu a chybování může obohatit oblast didaktiky (cizích) jazyků¹ a rozšířit tak možnosti, jak pochopit chyby našich žáků či nás samých a jak těchto chyb využít jako nástroje učení. Astolfi totiž chybu chápe jako pozitivní moment, který je nutno využít ke zlepšení práce učitele i znalostí žáka. Užívá dokonce slova *trampolína* či *odrazový můstek*². Chyba jako taková pak může být produktivním jevem, nikoli jen překážkou či indikátorem neúspěchu.

Astolfi ve své typologii identifikuje 8 základních typů chyb. Jde o chyby:

1. pramenící ze zadání a pokynů
2. zapříčiněné zažitými strukturami „školního chování“
3. svědčící o alternativním chápání problému ze strany žáka
4. spojené se stádiem myšlenkových operací
5. založené na zvolené strategii řešení problému
6. vzniklé „kognitivním přesycením“
7. vzniklé mezipředmětovým transferem
8. ze zjednodušení složitosti obsahu³

Následuje rozbor jednotlivých typů chyb dle Astolfiho a snaha o jejich aplikaci na problematiku výuky cizího jazyka.

¹ Vzhledem k naší specializaci budeme uvádět příklady zejména z oblasti výuky francouzštiny jako dalšího cizího jazyka.

² Astolfi, J.-P.: *Erreur, un outil pour enseigner*. 1997. s. 21.

³ *ibid.*, s. 58–59

1. Chyby pramenící ze zadání a pokynů

Zadání a pokyny učitele vytvářejí situaci vzájemného vztahu "učitel-tvůrce z pozice experta" a "žák-vykonavatel úlohy", o němž se předpokládá, že má být schopen pokyn vykonat (odpovědět, dát informaci, spočítat atd.). V momentě, kdy slova (termíny, pojmy či pokyny nebo jejich kombinace) nejsou tak jasná, jak by si mohl učitel myslet, může se žák dopustit chyby. A nejde pouze o samotnou formu zadání, často žák nemusí identifikovat ani to, že má odpovídat na otázku, kterou učitel pokládá. Astolfi cituje častou reakci učitele, která v podobných situacích zaznívá: „Na to jsem se tě přece neptal(a)!“⁴

Navíc mají některá slova v rámci předmětů jiný význam často se měnící dle kontextu. Koncepty úkolů se mohou měnit i v rámci prvního a dalšího cizího jazyka. Patří sem i práce s metalingvistickou kompetencí žáků nebo s formulací vět učitelem, které nemusí vypadat jako otázka či obsahují otázek několik. Nad rámec Astolfiho vymezení pak můžeme tuto kategorii vidět i v chybách ve vzájemné komunikaci mezi žáky, např. při párovém vyučování nebo práci ve skupině. Pokud žáci nemají v jasnosti a přehlednosti zadání vzor v učiteli nebo v učebních materiálech, těžko se sami od sebe naučí taková sdělení formulovat.

2. Chyby zapříčiněné zažitými strukturami „školního chování“

Pojem „školní chování“ definujeme spolu s Astolfim jako soubor očekávání a návyků, které si žák více či méně intuitivně osvojuje během školní docházky, tedy výuky v institucionalizované podobě školy⁵. Astolfi uvádí, že každý žák je schopen zastávat několik sociálních rolí, z nichž právě ta školní může být příčinou určitého typu chyb. Roli žáka pak na druhé straně odpovídá školní role učitel. I on více či méně uvědoměle zastává – minimálně v očích žáka – předem dané a tudíž odhadnutelné pozice a funkce.

Tento vztah lze nazvat didaktická smlouva. Pokud se jedna ze stran odchýlí od těchto ustálených vztahů, nebo je např. v osobě jednoho učitele nebo žáka nedodrhuje, může dojít k tomu, že druhá strana se dopustí chybné reakce. Podotkněme, že tato kategorie se netýká jen učiva a přístupu k němu, ale obecně celého chodu edukačního procesu. Astolfi volí příklad z matematiky: pokud výsledek příkladu není celé a „hezké“ číslo, není něco v pořádku, stejně tak každá slovní úloha má v očích řešitele vždy nějaké řešení. Pro oblast cizího jazyka můžeme uvést např. pravidla, výjimky a výjimky z výjimek v cizím jazyce, které se vyskytují v jednom hojněji a ve druhém méně často. Žáci orientovaní na logiku školní práce mohou mít problémy s interiorizací těchto vlastností jazyka a nemusí být schopni obstát v momentech, kdy jasná pravidla nelze uvést nebo kdy aplikace předchozích pravidel vede k problému. Prvotní pomocný koncept se tedy v další fázi stává překážkou, a to jak edukační pro žáka, tak didaktickou pro učitele. Stejně tak setkání s hovorovými formami jazyka, které však neodpovídají normě, mohou žáka znejistit.

Co se týče mimojazykových problémů spojených s touto skupinou chyb, zmiňme např. *a priori* pozitivní postoj (větší toleranci chyb) učitele k žákům, kteří mají dobrou známku z prvního cizího jazyka, přestože tato očekávání se nemusí potvrdit. Stejně tak rozšířený názor, že francouzštinu si vybírají nadanější děti, protože jde o těžký jazyk, lze zařadit do oblasti problematiky školního chování. Dále např. demotivace žáků, kteří se cítí neúspěšní v prvním cizím jazyce a předem tedy od sebe očekávají tuto roli i v jazyce dalším. Prakticky se pak školní chování může projevit při snaze o zavedení jiných pravidel a

⁴ ibid., s.60

⁵ ibid., s.65

organizace práce v dalším cizím jazyce, pokud jsou v rozporu se systémem práce v cizím jazyce prvním (např. organizace slovníčků, zavádění portfolia apod.).

3. Chyby svědčící o alternativním chápání problému ze strany žáka

Astolfi se při vymezení tohoto typu opírá o práci Giordana a De Vecchiho (1987). Ti vychází z intuitivního poznatku, že žák nečeká na to, až se setká s výukou nějakého jevu, aby si o něm předem dělal soudy a sám si strukturoval poznání. Tyto konstrukty pak přirozeně interferují s procesem učení a mohou být zdrojem chyb. V oblasti jazyka (první jazyk – cizí jazyk/y) je pak tato interference zkoumána jako jev implicitní (kontrastivní analýzou) nebo explicitní (analýzou chyb).

Zmiňme pouze několik příkladů z praxe: alternativní koncepce při chápání časového systému ve francouzštině, vlastní strategie při snaze o zvládnutí vztahu mluvená-psaná forma francouzštiny (např. vlastní systém značení akcentů nad písmena, odpovídající spíše českému čárkování a háčkování) nebo strategie překladu, implicitně kombinující významy v angličtině a případně dalších jazycích.

Nutno však upozornit na logičnost těchto kompetencí, které většinou vypovídají spíše o existujících intelektuálních schopnostech než o jejich nedostatku!

4. Chyby spojené se stádiem myšlenkových operací

Rozdíl mezi stavem, kdy je žák schopen aktivovat nutnou myšlenkovou operaci a kdy toho (ještě) schopen není, je často malý. Jako příklad pro tuto problematiku uveďme čtení textu – na určitém stupni žák čte snáze text narativní než argumentační či explikativní. Období spadající pod druhý stupeň základní školy představuje složitou periodu rozvoje a konsolidace jazykových schopností. Věk nástupu na druhý stupeň základní školy totiž představuje období, kdy dle tradiční Piagetovy klasifikace začíná plný vstup do stadia intelektuálního chování schopného logických operací. Pro výuku jazyka to znamená zejména schopnost uvažovat o jazyce a jeho fungování, což je v úzkém vztahu k otázkám práce s chybou a reflexe vlastních či cizích chybných produkcí.

Piagetova klasifikace období na rozmezí 11 až 14 let pak bohužel pro učitele nedává jistotu na homogenní intelektuální schopnosti třídy po dobu takřka celého druhého stupně základní školy. To odpovídá i naší empirické zkušenosti. Zejména v šestém a sedmém ročníku ZŠ je ve třídě vždy několik žáků myslících „jako učitel“ a jiní, kteří potřebují konkrétní mechanicky zaměřený styl výuky, což je samozřejmě dáno i individuálními učitelskými styly a strategiemi. O to více je tedy nutné, aby byl učitel vybaven různými strategiemi práce s chybou a mohl tak volit tu metakognitivní analýzu, jindy spíše např. imitační přístup.

5. Chyby založené na zvolené strategii řešení problému

Žák se nemusí odchýlit od očekávání učitele pouze v momentě pochopení problému (viz třetí typ chyb), ale může při jeho řešení zvolit i postup, který se odchyluje od postupu učitelem předem očekávaného. Nejde tedy o chybný výsledek, ale samotný proces řešení, který může být učitelem za chybný považován. Tento typ chyb má vztah ke kognitivnímu aspektu učení se a skýtá potenciál práce s metakognitivními strategiemi, které tyto chyby mohou reflektovat a rozvíjet práci s nimi.

Např. v oblasti časování nepravidelných francouzských sloves se často setkávám se strategiemi, které kompenzují právě nepravidelnost a tudíž složitost zapamatování tvarů těchto sloves. Žáci často časují slovesa sice nesprávně, ale vykazují při tom aplikaci logických pravidel^{6,7}. Další strategie, např. v oblasti syntaxe, lze vystopovat v transferu z angličtiny nebo z mateřského jazyka.⁸

6. Chyby vzniklé „kognitivním přesycením“⁹

Oblast chybování je spojena s pamětí, zejména s její krátkodobou – operativní – pracovní složkou. Pokud je počet úkolů v daném momentě vyšší, než její kapacita (Astolfi uvádí číslo 7 ± 2)¹⁰ může dojít k chybě. Ve výuce cizího jazyka je takovou situací například diktát. Při něm se žák musí, mimo znalosti písemné formy jazyka, zaměřit i na kontext výpovědi a suprasegmentálních fonetické jevy (intonace, melodie). Dalším příkladem může být porozumění autentickým materiálům (vztah formy a obsahu, zahlcení informacemi např. na internetové stránce). I nahrávky mluveného slova se šumy a ruchy prostředí mohou žáka přesytit. Ke kognitivnímu přesycení může dojít i při příliš komplexně formulovaných zadáních a pokynech.

Je otázkou, zda generace „počítačových“ dětí, které jsou navyklé na tzv. multitasking, tedy práci na více úkolech najednou, budou ke kognitivnímu přesycení více odolné, resp. si s ním dokážou lépe poradit. Relevantní výzkum na toto téma jsme zatím neobjevili.

7. Chyby vzniklé mezipředmětovým transferem

Astolfi zmiňuje, že v případě žákem detekované podobnosti mezi problémy ze dvou různých předmětů se žák může pokusit řešit oba stejnou či podobnou strategií. Do hry pak vstupuje jak povrchová podobnost („na první pohled“), tak podobnost strukturální (hlubší pochopení). Důležitější je pro žáka zejména podobnost povrchová. Ta ovšem nemusí vždy odpovídat reálnému stavu věcí. Například francouzština i španělština zná konjunktiv (povrchová podobnost), ale oba jazyky s ním pracují jinak (strukturální odlišnost).¹¹

Tyto úvahy nás přivádějí k otázkám, do jaké míry jsou jazyky jako předměty ve škole opravdu rozdílnými předměty (zejména v očích žáků, ale i učitelů) a do jaké míry je jejich chápání jen výsledkem školní struktury a organizace poznávání. Chápou žáci češtinu, angličtinu a např. francouzštinu jako tři různé věci? Přenáší si mezi těmito předměty (ale i dalšími) kompetence, pokud ano, tak vědomě či nevědomě? Jak s případným transferem kompetencí zapřičiňujícím chyby pracují učitelé? Jsou mezipředmětové vztahy spíše katalyzátorem chyb, nebo mohou napomoci jejich odstraňování napříč vzdělávacími oblastmi?

⁶ Např. sloveso avoir: **j'ave, tu aves, il ave, nous avons, vous avez, ils avont*.

⁷ U žáka osmé třídy jsme se například setkali se systematickým zaměňováním koncovky "-ent" ve třetí osobě slovesa za *"-enD". V diskuzi nad touto opakovanou chybou vyšlo najevo, že žák si pro zapamatování této koncovky zvolil mnemotechnickou pomůcku: jde o poslední koncovku, tedy "koncovku na konci" - konec se anglicky řekne END.

⁸ Např. systematické umístování přídavných jmen před podstatná.

⁹ Kognitivní přesycení definuje CUQ (ed.) (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*) jako dysfunkci mentální aktivity v momentě, kdy je subjekt nucen zaměřit pozornost na problém přesahující jeho schopnosti v oblasti paměti nebo relevantních poznatků.

¹⁰ Astolfi, (op. cit.), str. 85

¹¹ Stejně tak oblast souslednosti časů v angličtině a francouzštině.

8. Chyby ze zjednodušení složitosti obsahu

Poslední typ je do jisté míry souhrnem předchozích, respektive se na tomto typu chyb mohou předchozí typy podílet. Chyby zde pramení z aplikace příliš obecných pravidel na konkrétní problémy a rozpor mezi nutností školního přístupu k realitě (nutná simplifikace) a komplexností reality samé. Jako příklad můžeme uvést snahu pracovat s nedidaktizovaným materiálem (tzv. autentické materiály), odrážejícím bohatost a obtížnou zjednodušitelnost jazyka. I samotná školní gramatická pravidla jsou zjednodušením přirozené komplexnosti.

Pokud se na Astolfiho typologii podíváme souhrnně, lze ji vyjádřit na pomyslném relačním trojúhelníku (viz schéma) jako vztah mezi žákem (psychologické problémy), učitelem (didaktické problémy) a učením-poznáváním (epistemické problémy). Na osu žák-učitel řadí Astolfi typ 2 (zažitá pravidla školního chování) a 6 (přílišná míra požadovaných operací v jeden moment), na osu žák-učení/poznávání chyby spadající pod typ 3 (alternativní přístupy žáků k chápání problému), 4 (dostupný stupeň mentálního vývoje) a 5 (rozpor mezi očekávaným a zvoleným řešením) a do oblasti vztahu učitel-učení/poznávání pak typy 1 (formulace pokynů a zadání), 7 (vztah vyučovaných předmětů – transfer) a 8 (vnitřní složitost obsahu zjednodušená didaktickou snahou učitele).

V porovnání se zmíněným přístupem k chybám přes opozici kompetence-performance v chybování se zdá, že Astolfi tento úhel ohledu obohacuje. Věnuje se totiž nejen žákovi a jeho problémům s cílem učení, tedy v našem případě cizím jazykem, ale celé soustavě vyučovacích komponent, které se vzájemně ovlivňují. Tím upozorňuje specializovanou didaktiku cizích jazyků na možnosti, které jí skýtá širší reflexe v rámci obecné didaktiky.

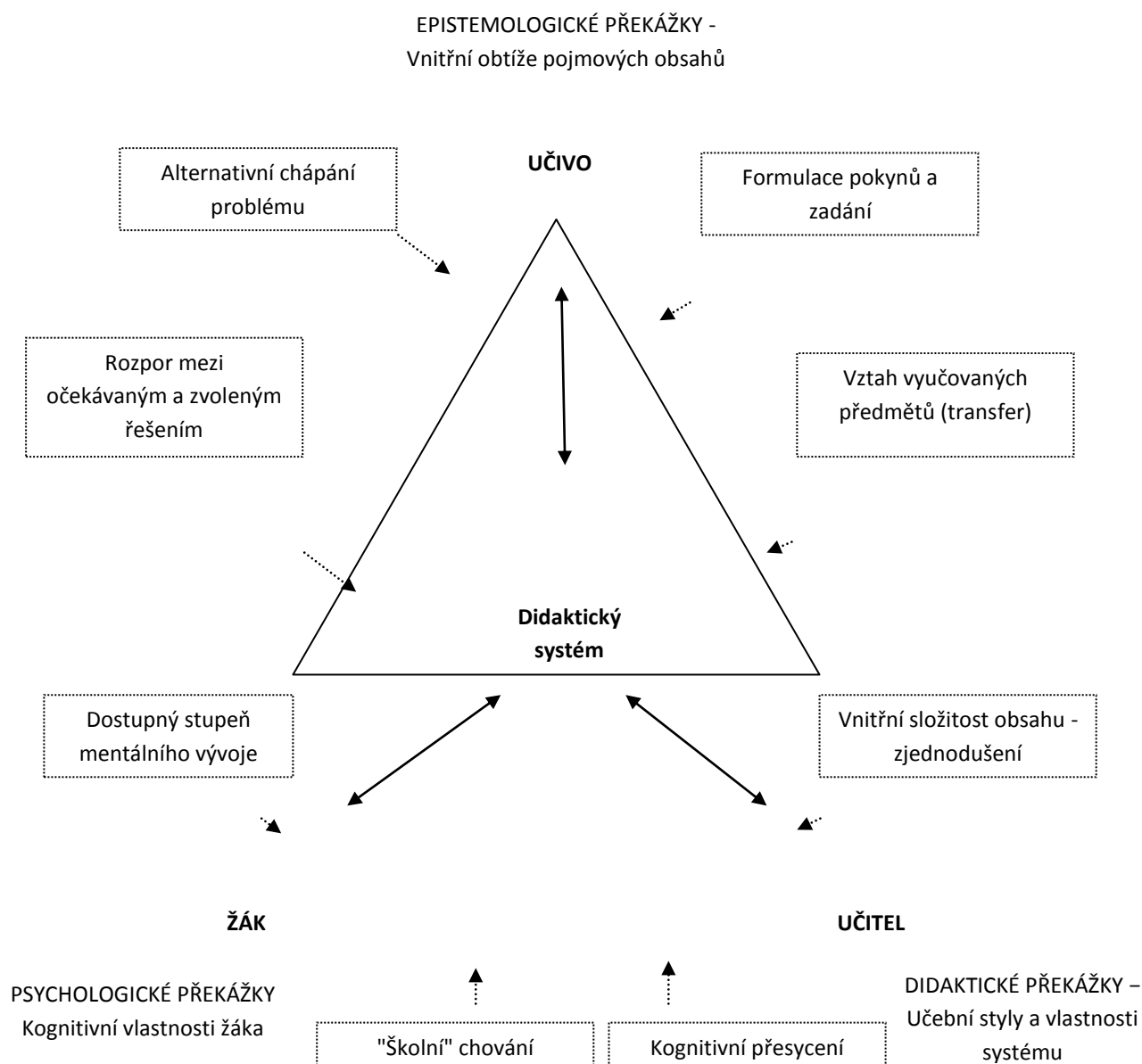


Schéma: Astolfiho typologie chyb a její vztahy v didaktickém trojúhelníku učitel-žák-učivo.¹²

Literatura

Astolfi, J.-P. (Ed.): *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur 2003.

Astolfi, J.-P.: *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur 1997.

Corder, S. P.: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press 1981.

Giordan, A. - De Vecchi, G. : *Les origines du savoir*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé 1987.

¹² Astolfi, (op. cit.), s. 98

Klinka, T.: *La notion de l'erreur du point de vue du FLE en République tchèque*. In: *Actes du 2e congrès européen de la FIPF - Vers l'éducation plurilingue en Europe - De la diversité à la synergie*. Volume I, s. 333–342. FIPF 2013.

Korčáková, J. : *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus 2005.

Marquilló Larruy, M. : *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International 2002.

Reuter, Y. : *Penser l'erreur à l'école*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2013.

Summary

This paper aims to complete the traditional typologies of language errors/mistakes based on „language view“. It presents the cognitively oriented typology of Jean-Pierre Astolfi which introduces 8 causes of error/mistake making: 1) errors related to understanding of the instructions; 2) resulting from ingrained structures of “school behaviour”; 3) suggesting alternative understanding of the problem on the pupil's side; 4) related to the cognitive stage of development; 5) based on the chosen problem-solving strategy; 6) resulting from „cognitive saturation“; 7) resulting from a cross-curricular transfer; and finally 8) caused by simplification of the content complexity.

OSVOJOVÁNÍ ČESKÉ KONJUGACE – VÝSKYT A TYPY CHYB

Mgr. Radomila Kotková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

Úvod

V průběhu několika staletí jazykového vyučování se pohled na chybu změnil. Klíčovým obdobím byl konec 60. let a 70. léta minulého století, kdy práce jazykovědců N. Chomskyho, S. P. Cordera a L. Selinkera (a dalších) zajistily jazykové chybě jiné postavení. Chyba začala být chápána ne jako nechtěný a odsuzovaný defekt, ale jako přirozený jev, který nejen jazykové učení neoddelitelně provází, ale zároveň jazykovou znalost posouvá dál. České lingvodidaktice (kvůli částečné separaci od světové lingvistiky v důsledku poměrů v socialistickém Československu) trvalo trochu déle, než tyto tendence začala uplatňovat, ale v současné době je jazyková chyba i u nás zdrojem poznání o jazykovém učení.

Pro metodiku jazyka i zpětnou vazbu konkrétního vyučovacího procesu může být významným prostředkem analýza chyb, které se objevují v produkci studentů. V našem příspěvku se zabýváme analýzou chyb, kterých se studenti dopouštějí v procesu osvojování české konjugace, protože sloveso je základním stavebním prvkem české věty a chyby ve slovesných tvarech mohou významně ovlivnit porozumění výpovědi. Náš příspěvek vychází z výsledků chybové analýzy textů studentů češtiny ze studijního střediska Albertov ÚJOP UK. Analýze byly podrobeny texty písemné produkce vybraných studentů s indoevropským a neindoevropským mateřským jazykem (vyjma slovanských jazyků) od úrovně 0 až po úroveň B1 (Psaní 1 po 1. měsíci výuky, Psaní 2 po 2. měsíci výuky, Psaní 3 po 3. měsíci výuky, Semestrální 1 na úrovni A2, Semestrální 2 na úrovni B1). Vzhledem k rozsahu příspěvku se zde věnujeme pouze osvojování přítomných tvarů a tvarů minulého času.

Prézens (Pz) – typy chyb a jejich vysvětlení

Prézens slovesa *být* a o prézens významových sloves je první gramatický jev, který se studenti češtiny začínají systematicky učit a první měsíc výuky se nácviku přítomku věnuje ve výuce hodně času (v učebnici Czech Step by Step 3. a 4. lekce), v pozdějších fázích výuky si studenti rozšiřují repertoár českých sloves. První texty, které jsme analyzovali (Psaní 1 a Psaní 2), jsou z období prvního a druhého měsíce výuky a jsou na kontrolu tvaru přítomku zaměřeny. Pro většinu zkoumaných studentů (kromě Španělů a Němců) je vyjádření kategorie osoby a čísla pomocí sufixu neznámý způsob vyjadřování a u studentů se objevují různorodé typy chyb.

Typ chyby	neexist. koncovka	vynechání slovesa	záměna osoba	záměna slov. třída	hybridní tvar s <i>být</i>	záměna čas
Z chyb Pz	7,5 %	11 %	18,8 %	5,7 %	34 %	24,5 %

1) neexistující koncovka (7,5 % chyb Pz)

V menší míře (2 x v Psaní 1, 1x v Psaní 2 a 1x v Sem1) se u přítomných tvarů jedná o chybnou, neexistující koncovku. Např. ... *dole stojí stůl* (Mg3, P1), *Muž se sedle* (Aj1, P1). Uvedené případy se týkají méně frekventovaných sloves, u kterých navíc tvoření přítomku není pravidelné (sloveso *stát* má jiný minulý a přítomný kmen, *sedět* patří do 4. třídy, ačkoli v infinitivu má v kmenu *ě*, a proto se

studentům také hůře zařazuje). V jiných případech se může jednat o ojedinělou performační, chybu, způsobenou záměnou grafémů: *Čekaj na tvoje dopis* (T1, P2).

2) vynechání slovesa – simplifikace (11 % chyb Pz)

U slovesa „být“ je větší míra správnosti a ojedinělé (2) chyby se týkají chyby v čísle. Častější je vynechání slovesa „být“ v 5 případech (1 IE, 4NEI), ale tyto chyby jsou započítány jako chyby syntaktické. Toto zjednodušení se vyskytuje např. u 2 mongolsky mluvících a u Š3, nejslabších studentů skupiny. Ve španělštině se však sloveso být nevynechává, transfer je tedy vyloučen.

Takové zjednodušení struktury výpovědi je typické pro nejranější stádium osvojování jazyka a prochází jím všichni studenti (o „propositional simplification“ např. Ellis 2005, str. 21). Tomuto vysvětlení nasvědčuje i skutečnost, že v Psaní 2 už zcela chybí vynechání slovesa ve větě a objevuje se (opět u slovesa *být*) jen ojediněle v Sem2, kde se zřejmě jedná o jednorázově opomenutí – performační chybu.

2) Výjimečně se objevil jiný typ simplifikace - použití infinitivu namísto určitého tvaru (viz záměna osoby).

3) záměna osoby (18,8 % chyb Pz)

V raných fázích se objevuje záměna požadovaného tvaru 1. osobou, kterou studenti nejčastěji při vyučování používají: *čtu noviny* (čte noviny) (T2). *Květiny ležím na stole*. (Mg3) V těchto případech by se mohlo jednat o chybu způsobenou vyučovacím procesem (tzv. učební transfer), na vině ovšem není chybný výklad gramatického jevu, ale spíše převažující počet příkladů prezentních tvarů, protože při vyučování studenti mluví hlavně o sobě, používají i slyší převážně tvary první osoby singuláru.

Záměna osob se v pozdějších fázích objevuje dokonce častěji – 1x v Psaní 2, 3x v Semestrálním 1 a 2x v Semestrálním 2), ale nejedná se už o záměnu tvarem 1. osoby, jako to bylo na počátku osvojování. Např. *Vstava* (vstávám) *xx 09.00 hodin. xx pondeli a patek jdu na škole* (T1, P2). *Hledam byt. ...Děkujeme* (děkuju) (Alb2, Sem1). V těchto případech se asi jedná o performační chybu způsobenou stresem, protože většinu slovesných tvarů mají studenti napsanou správně.

Poměrně v malé míře se objevilo použití infinitivu namísto určitého tvaru, které bychom mohli považovat za jiný typ simplifikace počátečních stádií osvojování (tzv. telegraphic speech). Např. *Muž y číst* (čte) (Š1, P1). *Jít* (Jdu) *nakupovat v pátek* (Č, P2). *Když mám čas, ráda se divat* (dívám) *na fotky* (Ma1, Sem2). Na prvních dvou příkladech je vidět, že studenti se uchýlili k simplifikaci u obtížnějších sloves (u kterých je jiný infinitivní a prezentní kmen a v učebnici jsou označena jako nepravdělná), ale v případě čínské studentky jde zřejmě jen o performační chybu, protože dále v textu se správný tvar slovesa *jít* objevuje, dokonce dvakrát (např. *Ve čtvrtek. jdu na kina s kamarádku*. (Č, P2). Také u makedonské studentky je chyba zřejmě jen ojedinělým selháním způsobené např. časovým tlakem. Je zajímavé, že takto simplifikované slovesné tvary jsou spíše výjimečné, přestože bychom mohli teoreticky předpokládat jejich vyšší výskyt. Zdá se, že studenti poměrně rychle přijmou fakt flexe a snaží se česká slovesa časovat.

4) záměna koncovek jiné třídy (5,7 % chyb Pz)

Až v případě Psaní 2 se objevily 2 případy záměny koncovky jiné slovesné třídy (*Hru tenis* u Alb1, *začím* u A1). Tento jev nadměrné generalizace může být způsoben tím, že studenti začínají používat větší množství sloves patřící k různým třídám, což je pro ně náročnější na zapamatování. Chyba se objevuje u sloves, která při tvoření přítomného času vykazují nějakou nepravidelnost, např. kmen infinitivní a přítomný se liší, jako je tomu například u sloves *hrát*, *stát* nebo *začít* (který studentka podle tvaru infinitivu chybně přiřadila k 4. slovesné třídě). Uvedená chyba však není častá. Další jeden výskyt byl pozorován až v Semestrálním 1 (*Kolik stojí ten byt?* (Mg3)). To by mohlo potvrzovat, že jev je projevem nadměrné generalizace (OG), protože nadměrná generalizace obvykle postupně při osvojování mizí.

5) hybridní tvar s nadbytečným slovesem být (34% chyb Pz)

Nejfrekventovanější chybou (10x v Psaní 1, 2x v Psaní 2, 1x v Psaní 3, 2x v Sem1 a 3x v Semestrálním 2) je použití přítomného času slovesa *být* spolu s tvarem přítomného času významového slovesa: *jeden muž je leží a spí* (Alb1, P1). Dále se vyskytuje u turecky, španělsky i japonsky mluvících. Pravděpodobně se může jednat o transfer z prvního cizího jazyka – angličtiny. Mohlo by se jednat o analogii k anglickému průběhovému přítomnému času, ve kterém se kombinuje určitý tvar slovesa *být* a participium významového slovesa (např. I am working). Analogie s angličtinou je ještě patrnější v pozdějších fázích, kdy se tato chyba objevuje v otázce či v negaci. *Je byt má koupelnu?* (Mg1, Sem1). *Je není daleko* (AJ3, Sem1¹).

Vzhledem k tomu, že tato chyba přetrvává u některých studentů i v pozdějších fázích, jedná se zřejmě o chybu se sklonem k fosilizaci a ve vyučování by jí měla být věnována větší pozornost.

6) záměna časů – chybné užití přítomného času (24,5 % chyb Pz)

Chybné (nadbytečné) užití přítomného času se objevuje od Psaní 3 (2 výskyty). V P3 se jedná o užití přítomného času v minulém vyprávění u slovesa *být*, které bylo možná způsobeno neznalostí tvaru préterita, nebo odlišnostmi v pojetí kategorie času (interlingvální transfer), protože se vyskytuje u čínsky mluvících studentů. Např. *V 23:00 jsme šli do diskoteku a tancovali jsme ... To je (byl) moje zajímavý den.* (Č, P3). *Nepíšu dopis pro tebe dlouho* (Nepsal jsem ti dlouho) (Č2, P3). *Bylo květiny všude a skoro všechno voní.* (AJ4, Sem2).

Dále se objevuje nadbytečný přítomný tvar v infinitivní vazbě, např. s modálním slovesem: *Bohužel, musím jdu spát* (K4, P3). V Semestrálním 1 a Semestrálním 2 počet chybného užití préterita stoupá (5x v Sem1 a 6x v Sem2). Zde však většinou přítomný tvar nahrazuje tvar futura, např. *Budeme nejlepší kamarádi. A často pomáhám mu jako učitel* (Mg1, Sem2). Nadměrné užití přítomného času je způsobeno zřejmě menší znalostí tvarů futura, jedná se tedy opět o fázi simplifikace při osvojování nového gramatického jevu.

¹ Zde transfer z MJ.

Shrnutí

Rozložení jednotlivých typů chyb se liší podle stupně pokročilosti osvojování. Zatímco ve dvou nejranějších stádiích osvojování převažuje simplifikace výpovědi pomocí vynechání slovesa a nejfrekventovanější chyba – hybridní tvar složený z přítentu významového slovesa a přítentu slovesa *být*, v pokročilejších stádiích stoupá významně nadužívání přítentních tvarů v souvislosti s rozšiřováním rejstříku slovesných tvarů. Méně frekventovanými chybami jsou záměny slovesných tvarů z hlediska osoby a slovesné třídy a tvoření tvaru s neexistující koncovkou.

Zatímco chyby způsobené simplifikací a nadměrnou generalizací (záměna osoby a třídy) vykazují tendenci s postupujícím vývojem mizet, hybridní tvar způsobený jazykovým transferem u slabších studentů přetrvává, proto by se na tento jev měla metodika češtiny zaměřit, stejně jako na procvičení přítentních tvarů sloves obtížně zařaditelných do slovesné třídy (pro naše studenty - konjugační typ) např. *hrát, stát, začít*.

Početnější chyby Pz v jednotlivých testech

	1) neexistující koncovka	2) sloveso chybí	3) 4) záměna – osoba, třída	5) nadbytečné sloveso <i>být</i>	6) chybné užití
Psaní 1	8 %	21 %	17 %	43 %	-
Psaní 2 ²	20 %	-	20 %	40 %	-
Psaní 3 ³	-	-	-	33 %	67 %
Semestr 1	8 %	-	24 %	10 %	42 %
Semestr 2	-	3 %	15 %	23 %	46 %

(zaokrouhleno na celá procenta)

Préteritum (Pt) – typy chyb a jejich vysvětlení

Na tvorbu préterita je zaměřeno Psaní 3, které studenti píšou přibližně po třech měsících výuky v rámci třetího měsíčního testu. Chyby v préteritu, které je složeným tvarem, jsou v převážné většině formální, studenti vědí, že mají v daném kontextu použít préteritum, ale mají problém s jeho realizací. Objevuje se opět více typů chyb, pro větší přehlednost jsme je rozdělili na chyby v pomocném slovese a chyby v participiu minulém.

Typy chyb v préteritu

Typ chyby	Chyby v pomocném slovese <i>být</i>			Chyby v participiu minulém		Chybné užití	
	Chybí	Nadbyteč.	Chybný tvar	Chybný kmen	Chybná koncovka	participium	préteritum
Z chyb préterita	37,2 %	5,7 %	2,9 %	15,8 %	21,4 %	4,3 %	12,9 %

A) Chyby v pomocném slovese:

² Celkový počet chyb pod 10.

³ Celkový počet chyb pod 10.

1) chybějící pomocné sloveso *být* (37,2 % chyb Pt)

Absence pomocného slovesa *být* v 1. nebo 2. osobě je nejfrekventovanější chybou préterita (20x Psaní 3, 6x Sem 2). Např. *Potom xxx (jsem) se vrátil domů a četl jsem noviny* (Alb1, P3). *Potom xx (jsem) šla do kina x Divála jsem se na film* (K4, P3). Jak je vidět také z příkladů, opomenutí pomocného slovesa v první osobě není systematické, v celém určitém textu se objevuje jednou až třikrát, ale správné tvary s pomocným slovesem v textu převažují. Může se zde na jednu stranu jednat o ojedinělou performační chybu, nebo o projev postupného osvojování gramatického jevu, kdy jsou chybné struktury nebo elementy postupně nahrazovány správnými, množství správných struktur postupně roste (tzv. „gradual diffusion model of variability“ o kterém píše např. Gatbontonová (Gatbonton, 1983). To potvrzuje i skutečnost, že zatímco u většiny studentů bylo vynechávání *být* ojedinělé, u velmi slabého studenta Š3 byla situace opačná – systematicky vynechával *být* a naopak správný tvar byl u něj výjimečný. Např. *Rano xxx (jsem) vstávala v 10.00 hodim, potom šela jsem hrála xxx v 11.30 hodim. Také xxx (jsem) plavala trožku. V 12.30 hodim, jedn xxx (jsem) odpoledne v 13* (Š3, P3). Zdá se, že tento slabý student byl v době psaní testu na nižším stupni osvojení tvorby préterita, ve kterém ještě chybné tvary převažují. Hypotézu, že absence slovesa *být* ve tvaru préterita je vývojovou chybou postupně (u studentů s individuálními rozdíly s různou rychlostí) zanikající, také ilustruje i systematické vynechávání pomocného slovesa v první osobě plurálu, které se vyskytlo u jiného španělsky mluvícího studenta (Š1), který v první osobě singuláru již používá správné tvary, ale v plurálu ještě tvary simplifikované. Např. *Mela jsem rande u kamarady v 14.00 hodin. Šeli xx (jsme) spolu do kina. ... dívali xx (jsme) se na českého filmu* (Š1, P3).

V Psaní 3 se tento typ chyby vyskytuje majoritně u indoevropských studentů (17 chyb), zatímco u neindoevropských se vyskytly jen 3 chyby. Výskyt tvarů préterita přitom není u Indoevropanů o mnoho vyšší (IE 139, NEI 126). V Semestrálním 2 je už výskyt těchto chyb mnohem nižší a u obou skupin stejný (IE 3, NEI 3). Např. *Moje rodině a já xxx byli moc vesely* (Aj4, Sem2).

2) nadbytečné pomocné sloveso *být* ve třetí osobě (5,7 % chyb v Pt)

Samozřejmě se objevuje i nesprávné nadbytečné používání pomocného slovesa *být* ve tvarech 3. osoby, které je analogické tvarům 1. a 2. osoby. Chyby tohoto typu přičítáme případnému intralingválnímu transferu z Mj nebo z prvního cizího jazyka (může zde být např. vliv analytického tvaru anglického předpřítomného času), ale spíše nadměrné generalizaci způsobu tvoření tvarů 1. a 2. osoby. Např. *V noc jsou pili piva* (Mg3, P3). Chyby se vyskytují v počátečním období osvojování préterita (jen v P3), ale jen 4 výskyty (7,8 % z chyb Pt v Psaní 3).

3) záměna tvarů slovesa *být* (chyba ve shodě s podmíněm) (2,9 % chyb Pt)

Pokud pomocné sloveso studenti uvedou, většinou v jeho tvaru nechybují. Chyba se vyskytla vícečetně jen v počátcích osvojování préterita, v Psaní 3, kde tvoří 3,9 % chyb préterita. Protože se v obou případech jedná záměnu tvarů *jsme/jsem*, domníváme se, že jde spíše o formální přeřeknutí než o systémovou chybu.

Např. *Šli jsem do kiny na zajímavý fim* (Č1, P3).

Je však možné, že naše texty neposkytují v počáteční fázi osvojování minulého času zcela reprezentativní vzorek všech tvarů préterita, protože v Psaní 3 díky zadání (vyprávění v 1. osobě)

převažují tvary 1. osoby singuláru, méně se pak vyskytuje 1. osoba plurálu (opět v návaznosti na zadání), oproti tomu tvary druhé a třetí osoby jsou minoritní. Ty se vyskytují jen ojediněle např. u hodnocení: *To byl zajímavý* (Mg1, P3). *Líbil se mi ten život* (Č, P3), nebo otázek (*Co děláš teď? Šel jsi na výlet?* (Č, P3). Tyto formulace však nejsou zadáním navozeny, proto je jich mnohem méně. Větší rejstřík tvarů minulého času je až v semestrálních testech.

4) záměna sloves *být* a *mít* (1 výskyt)

Ojedinělý výskyt lexikální záměny: *...mám tancovala* (Mg1, Psaní 3).

5) pomocné sloveso použito v minulém čase (1 výskyt):

Potom jsem šela do diskoteku spolu a mlivila byl trošku (Š3). Jen jeden případ chyby tohoto typu (v textu je několikanásobný výskyt pomocného slovesa ve správném tvaru) ukazuje na to, že se jedná o přeřeknutí.

B) Chyby v participiu:

6) chybně utvořený kmen participia (15,8 % chyb Pt)

Z 10 výskytů v Psaní 3 je 7 případů vkladného *e* u participia slovesa *jít*. Např. *V 13:00 jsem šela na rande*. (T1, P3). Tato chyba způsobená nadměrnou generalizací tvorby participia podle 3. osoby se v pozdějším období už nevyskytla. Dále se chybné tvoření participia vyskytuje u obtížnějších sloves s rozdílným kmenem přítomným a minulým a infinitivním, např.: *nemoch* (K4, P3), *můžela* (Č1, Sem2).

7) záměna tvarů participia – chyba ve shodě – (21,4 % chyb Pt)

Druhá nejčastější chyba při produkci préterita. Např. *Hrála jsem tenis v 11.30 hodiny, potom plaval jsem do bazen...* (Š1, P3). Pro studenty je těžké dodržet všechny gramatické charakteristiky participia především u neosobního nebo nevyjádřeného subjektu, když si nejsou jistí, co je subjektem, nebo jaký je jeho rod. Např. *Když jsem myla nadobi, šel jsem na procházku* (N, P3). *To byl poslední cesta* (Č1, Sem2). Tato chyba ve větší míře přetrvává především v pokročilejším stádiu osvojování (tvoří 14% chyb préterita v P3 a 47,4 % chyb Pt v Sem3).

8) nadbytečné participium ve slovesné vazbě s infinitivem (4,3 % chyb Pt)

Např. *Šela jsem hrála, líbí dělal* (Š3, P3). Jedná se o zřídka chybu nadměrného používání způsobenou učebním transferem, později se již neobjevuje.⁴

⁴ Zajímavé je, že se nevyskytuje opačná záměna – infinitiv na místě participia. Toto zjednodušení by se logicky nabízelo, ale nedochází k němu zřejmě díky málo frekventovanému používání infinitivu v předchozí fázi výuky, či skutečnosti, že základní charakter tvaru minulého času je poměrně lehce osvojován, protože zde nejsou rozdíly v koncových morfémech, jako u IP.

9) chyba v použití préterita – záměna préterita a přítentu, préterita a kondicionálu (12,9 % chyb Pt)

Podobně jako u chybného použití přítentu, i chybné použití préterita stoupá ve vyšší úrovni (36,8 % chyb Pt v Sem2). V Semestrálním 2 se objevuje nadužití préterita v případech komplikovanějšího užití přítentu, například namísto neaktuálního přítentu ve vyprávění, nebo ve vedlejší větě. Např. *Ona mi vždycky pomohla.* (Alb1, Sem2) *Myslela jsme si, že to bylo zajímavého, že moře bylo teplo taky.* (AJ4, Sem2)

Pro nerodilé mluvčí je také obtížné rozlišit funkce minulého času a kondicionálu, který se (podle našeho názoru metodicky předčasně) vyučuje již na úrovni A2. Vyskytly se případy použití kondicionálu namísto tvarů minulého času: *Cestovala jsem do jiného města, jelikož chtěla bych (jsem chtěla) dělat kurzy v tajsém masaz.* (AJ2, Sem2) V tomto případě by mohlo jít i o ovlivnění MJ⁵, nebo (jako ve druhém případě) mohla být studentka ovlivněna kondicionálem, který by byl použit v aktuálním čase příhody (Chtěla bych dělat kurz, v druhém případě: Chtěli bychom cestovat/ Rodina by chtěla cestovat), avšak při vyprávění o již realizovaném/ ději je použití kondicionálu nesprávné. *Jednoho rána naše rodina by chtěla (chtěla) cestovat někam* (Mg2, Sem2). V obou případech se jedná o kondicionál slovesa *chtít*, který (jak bylo řečeno výše) je zafixován spíše jako formule, chyba tedy může být způsobená i vyučovacím procesem.

Shrnutí

Také u minulého času platí, že v počátečním období převažují chyby formální, zatímco chyby v užití jsou charakteristické pro pokročilejší fáze osvojování. Nejfrekventovanější chyba počátečních stádií – vynechávání pomocného slovesa – souvisí se složenou formou préterita, která je odlišná od dříve osvojovaného jednoduchého přítentu. Jako vývojová chyba tento defekt postupně mizí. Oproti tomu chyba nesprávně zvolené koncovky participia (nedodržení shody s podmíněm) vykazuje stoupající tendenci. Tato chyba může mít více příčin, z nichž jedna možná je problém se syntaktickou strukturou výpovědi, bylo by tedy dobré zaměřit se při výuce vyšších úrovní i na tuto problematiku.

Zastoupení početnějších chyb Pt v jednotlivých testech

	1) pomocné sloveso chybí	2) pomocné sloveso nadbytečné	6) participium - kmen	7) participium - shoda	9) Chybné použití
Psaní 3	38 %	7 %	23 %	14 %	4 %
Semestr 2	30 %	0 %	4 %	37 %	29 %

(zaokrouhleno na celá procenta)

⁵ V angličtině by se v dané větě měl použít předminulý čas, je tedy možné, že anglicky mluvící v tomto případě hledala místo minulého času (který se je správná v českém ekvivalentu věty) jiný jazykový prostředek a chybně použila kondicionál.

Správnost

U zkoumaných tvarů přítomného a participia jsme také sledovali celkovou správnost, tj. porovnávali jsme výskyt správných a chybných tvarů pomocí tzv. skóre správnosti⁶. U přítomného i préterita bylo zjištěno vysoké skóre správnosti (viz tabulka). To znamená, že tyto jevy jsou na daných úrovních osvojitelné, můžeme tedy u studentů předpokládat jejich poměrně vysokou správnost jejich užití (a na tom např. založit hodnocení gramatické kompetence na daných úrovních).

Skóre správnosti u indoevropských (IE) a neindoevropských (NEI) studentů v Psaní 1 až Semestrálním 2

	Psaní 1	Psaní 2	Psaní 3	Semestr1	Semestr2
Prézens	0,78 (IE) 0,8 (NEI)	0,95 (IE) 0,99 (NEI)	0,9 (IE) 0,93 (NEI)	0,95 (IE) 0,94 (NEI)	0,92 (IE) 0,91 (NEI)
Préteritum	_____	_____	0,77 (IE) 0,84 (NEI)	1* (IE) 1* (NEI)	0,86 (IE) 0,86 (NEI)

* u daného jevu byl výskyt velmi nízký (méně než 5)

Jak lze pozorovat v tabulce, správnost s vyšším stádiem osvojování stoupá, ve druhém semestru (úroveň B1) však opět nepatrně klesá. Vzhledem k tomu, že podle naší analýzy se ve vyšší úrovni jedná spíše o chyby funkční, bylo by třeba se ve vyšších úrovních zaměřit ne na formální stránku těchto jevů, ale na komplikovanější případy jejich užití (o tom např. Kotková, 2011).

Závěr

Naše analýza chyb textů studentů ukazuje, že prézens i préteritum českých sloves jsou poměrně dobře osvojitelné. Přestože se u obou jevů objevují různé typy chyb, velká část formálních chyb jsou chyby vývojové, které postupně z produkce mizí. Výjimkou je například u přítomného hybridní tvar se slovesem být, jehož příčiny mohou být spojeny s jazykovým transferem, proto tyto chyby mají u slabších studentů tendenci přetrvávat i na úrovni B1. Z tohoto důvodu by ani v pozdějších fázích výuky nemělo být zanedbáváno procvičování přítomných tvarů, především u sloves s většími rozdíly v minulém a přítomném kmeni.

Z našich zjištění také vyplývá, že by se měla metodicky zpracovat a do přípravy na úroveň B1 zařadit také problematika užití tvarů přítomného a minulého času v komplikovanějších výpovědích, dále přepracovat metodika výuky kondicionálu na úrovni A2 (nepochopení jeho funkcí zasahuje i do užití např. tvarů préterita).

⁶ Skóre správnosti počítáme podle vzorce, který Picca (Gass – Selinker 2001, 54) uvádí jako neobjektivnější, protože počítá nejen se správným a chybným použitím jevu v obligatorních pozicích, ale i s nadužíváním jevu v pozicích, kde tento jev není vyžadován (registruje tudíž i nadměrnou generalizaci jevu ve studentově řeči).

Skóre = správné užití / vyžadované užití (správné užití + chyby v obligatorních pozicích) + nevyžádané užití jevu.
100% správné užití jevu by znamenalo skóre 1.

Literatura

Gass, S. M.– Selinker, L.: *Second Language Acquisition*. Routledge, 2008.

Gatbonton, E.: *Patterned Phonetic Variability in Second Language Speech: A Gradual Diffusion Model*. In: (eds.) Robinett, B.W– Schachter, J.: *Second Language Learning*. Michigan. The University of Michigan 1983, s. 240–255.

Ellis, R.: *Second language acquisition*. Oxford. Oxford University Press 2005.

Kotková, R.: *Ztraceni v čase?* In: (eds.) Mitter, P. – Menšíková, Z.: *Minulost, přítomnost a budoucnost v jazyce*. In: Sborník z mezinárodní konference pořádané katedrou bohemistiky PF UJEP v Ústí nad Labem ve dnech 1. až 3. září 2010. Univerzita J. E. Purkyně, 2011, str. 277–281.

Summary

The paper deals with morphology errors of students of Czech language, specifically errors in Czech verbs. The findings are based on error analysis of essays by students studying in semester long courses of Czech for foreigners at ILPS of Charles University in Prague (students with non-Slavic mother tongues). The paper presents many types of verbal errors that occur in forming present and past tenses. We try also to find out causes of these errors. According to our observations, in the early stages of acquisition appear especially formal errors that seem like developmental errors, in the later stages the number of functional errors grows.

Most of the errors found in verbs can give rise to secondary grammatical errors and it may further complicate understanding. For this reason, we need to pay more attention to teaching methodology of teaching verbs.

VYUŽITÍ CHYBOVÉ ANALÝZY PŘI TVORBĚ KONCEPCE VÝUKY AKADEMICKÉ ČEŠTINY PRO CIZINCE

PhDr. Romana Kratochvílová
Vysoká škola hotelová v Praze, ČR

Úvod

S výrazným vzestupem počtu zahraničních studentů na českých vysokých školách nabývá na významu výuka češtiny pro cizince jako odborného jazyka pro akademické účely, která by studentům usnadnila plnění studijních povinností na odpovídající jazykové úrovni. Na rozdíl od akademické angličtiny, jejíž výuka má již dlouholetou tradici, pro češtinu je tato situace poměrně nová. Koncepci výuky dosud nebylo věnováno mnoho pozornosti a školy si vytvářejí učební materiály samy, většinou v návaznosti na studované obory.

Ve snaze upřesnit obsah výuky jsme se zaměřili na výzkum odborných projevů psaných rodilými i nerodilými mluvčími v prostředí vysokoškolské komunikace s cílem identifikovat jejich porovnáním podstatné nedostatky textů zahraničních studentů. Předpokládáme, že výsledky zkoumání poskytnou informaci o jevech, jimž by měla být ve výuce věnována větší pozornost. V tomto příspěvku se budeme zabývat zejména problematikou chybové analýzy textů nerodilých mluvčích, jež je významnou součástí výzkumu a v závěru uvedeme některé její dílčí výsledky.

1. Odborný jazyk pro akademické účely

Odborný jazyk pro akademické účely chápeme jako součást odborného jazyka pro specifické účely, který se definuje jako systém jazykových prostředků, které slouží ke komunikaci mezi odborníky o odborné problematice (Kučírková 2011, s. 21). Rozlišují se účely profesní a akademické podle prostředí, v němž se komunikace odehrává. Na rozdíl od profesních účelů, které se odvozují od pracovního prostředí v rámci určitého zaměstnání nebo oboru (jazyk obchodní, právní, lékařský, v cestovním ruchu, v archeologii atd.), akademické účely se vztahují na akademické prostředí bez ohledu na konkrétní obor. Odborný jazyk pro akademické účely můžeme tedy definovat jako systém jazykových prostředků sloužících ke komunikaci odborného obsahu mezi odborníky v akademickém prostředí vzdělávacích a vědecko-výzkumných institucí (Hendrich 1988, s. 119, Štěpánek, de Haaff 2011, s. 14).

Cílem výuky akademického jazyka je osvojení příslušných jazykových prostředků s ohledem na řečové dovednosti potřebné pro komunikaci v akademickém prostředí. Z hlediska potřeb studentů jde o komunikaci v situacích typických pro vysokoškolské studium, které můžeme rozdělit na situace, v nichž převažuje mluvená forma projevu, jako je poslech přednášek, komunikace na seminářích, při zkoušení a konzultacích, a na situace s převahou psané formy, mezi něž patří četba odborných textů a vypracování studentských prací (seminárních, bakalářských/diplomových). Po stylistické stránce tyto projevy vyžadují odborný styl, který se v mluvené formě kombinuje se stylem prostě sdělovacím. Kromě toho se do akademického jazyka řadí rovněž projevy týkající se organizace studia (studijní řád, termíny zkoušek, stipendia atd.), které mají mluvenou i psanou formu a v nichž se uplatňují jazykové prostředky prostě sdělovacího a administrativního stylu.

V našem výzkumu jsme se zaměřili na produkci psaných projevů, což je dovednost, kterou zahraniční studenti považují za nejobtížnější. Potvrzují to i pedagogové, kteří hodnotí úroveň textů

zahraničních studentů často jako problematickou. V charakteristice odborných projevů se uvádí, že základním rysem je používání odborných termínů, a z toho se pak vyvozuje, že by v centru pozornosti výuky odborného jazyka měla stát právě odborná terminologie. Analýza studentských prací však ukazuje, že tato stránka studentům výrazné potíže nečiní. Při psaní odborných textů jsou využívány poznatky čerpané ze studia odborných předmětů a odborných textů, které příslušnou terminologii už obsahují. Studenti tak spolu s informacemi přejímají většinou úspěšně i odpovídající termíny, méně úspěšní však bývají ve formulaci těchto informací, v konstrukci vět, jimiž informace prezentují a interpretují. Zde se projevují nedostatky především v rovině syntaktické, ale i morfologické, lexikální a stylistické. Na tyto jevy by se tedy podle našeho názoru měla zaměřovat výuka akademické češtiny pro cizince a na tyto jevy se také zaměřuje náš výzkum.

2. Analýza odborných textů

Pro potřeby výzkumu jsme si stanovili dva okruhy textů, a to odborné texty rodilých mluvčích a odborné texty nerodilých mluvčích. Cílem analýzy textů rodilých mluvčích je určit, které jazykové prostředky jsou pro odbornou vysokoškolskou komunikaci charakteristické. Za východisko považujeme jevy uváděné v odborné literatuře¹ jako specifické rysy odborného stylu, mezi něž patří například bohatý repertoár předložkových a spojovacích výrazů, vyšší míra výskytu opisného a reflexivního pasiva a infinitivních konstrukcí, časté užívání dějových substantiv a adjektiv apod. Na tyto jevy, především na jejich frekvenci, se zaměří naše analýza, jejímž předmětem budou data Českého národního korpusu (SYN2010 obsahuje také odborné texty), vysokoškolské učební texty a studentské práce rodilých mluvčích (seminární, bakalářské a diplomové). Výsledky by měly upřesnit podobu psaného odborného jazyka užívaného ve vysokoškolském prostředí.

Analýza odborných textů nerodilých mluvčích má charakter chybové analýzy a jejím účelem je zjistit, které z jazykových prostředků charakteristických pro odbornou vysokoškolskou komunikaci jsou pro zahraniční studenty obtížné. Předmětem analýzy budou závěrečné studentské práce² a texty vzniklé v rámci učebních aktivit při výuce českého jazyka. Výhoda zkoumání seminárních a bakalářských/diplomových prací spočívá v tom, že umožňuje provést nejen chybovou analýzu, ale i porovnání se stejným typem prací vytvořených rodilými mluvčími. Na základě chybové analýzy je možné identifikovat chybně užitá jazykové prostředky, ale není možné identifikovat jazykové prostředky, kterým se mluvčí vyhýbají a které tedy v analyzovaných textech obsaženy nejsou. Komparace textů vytvořených rodilými a nerodilými mluvčími by měla jazykové jevy, které nerodilí mluvčí užívají málo nebo vůbec, odhalit. Na druhé straně je u studentských závěrečných prací problematické posoudit míru autentičnosti textů. Nejde o používání jazykových příruček a automatických korektorů textu, což můžeme považovat za součást tvorby odborného textu i v případě rodilých mluvčích, ale o využití pomoci rodilých mluvčích. Jestliže nelze určit podíl rodilých mluvčích na výsledné podobě textu, jsou výsledky jeho analýzy sporné.

Z toho důvodu zařazujeme do chybové analýzy také texty vzniklé v rámci učebních aktivit při výuce českého jazyka, jejichž autentičnost i situaci vzniku lze přesně určit. Jedná se o krátké, ale souvislé texty odborného charakteru, které studenti tvoří přímo při výuce na základě určitého zadání, zpravidla po předchozí přípravné aktivitě. Zadání bývá zaměřeno na konkrétní řečovou dovednost a většinou

¹ Viz např. Čechová – Krčmová – Minářová 2008, Čmejrková – Daneš – Světlá 1999, Těšitelová 1985.

² Využita budou také data korpusu CzeSL-plain, který zahrnuje odborné kvalifikační práce nerodilých mluvčích studujících na českých vysokých školách v navazujícím magisterském či doktorském studiu.

předpokládá použití určitých jazykových prostředků, např. popis postupu, výklad pojmu nebo argumentace výběru určitého jevu. Ačkoli samostatnost ve výběru jazykových prostředků je v takovém případě minimální, lze dobře posoudit schopnost jejich správného použití i míru řízenosti jazykového projevu.

3. Chybová analýza

Problematice chyby při osvojování jazyka je v lingvodidaktice věnována dlouhodobě velká pozornost. V polovině 20. století převládal názor, že proces osvojování jazyka spočívá ve formování nových jazykových návyků a že zdrojem většiny chyb je přenos návyků z prvního jazyka do jazyka dalšího. Chyba byla chápána negativně jako nežádoucí jev a výuka se měla zaměřit na snížení interferenčního vlivu. Tato teorie vedla k rozvoji kontrastivní analýzy, která měla na základě porovnání prvního a cílového jazyka formou systematické strukturní analýzy určit, v čem se oba jazyky shodují a v čem jsou rozdílné, stanovit problémové oblasti a předpovědět pravděpodobné chyby. Jazyková výuka měla být pak vedena takovým způsobem, aby při učení k chybám nedocházelo a předešlo se fixaci nežádoucích jazykových návyků.

Kontrastivní přístup redukoval proces osvojování jazyka na pasivní přejímání jazykových návyků a opomíjel aktivní roli žáka při učení. To se stalo brzy předmětem kritiky, která poukazovala na neschopnost kontrastivní analýzy objasnit proces osvojování jazyka a vysvětlit chyby, kterých se žáci dopouštějí. Proto se postupně zájem přesunul od predikce chyb k jejich analýze a v 70. letech se začalo pracovat s pojmem mezijazyk, kterým se označuje žákovský jazyk mající povahu přechodného systému mezi prvním jazykem a jazykem cílovým. Na chybu je pohlíženo jako na přirozenou součást mezijazyka, která odráží probíhající proces osvojování nového jazyka. Chybová analýza tak napomáhá poznávání tohoto procesu a přináší cenné informace jak pro učitele, tak i pro žáka o jeho průběhu (Štindlová 2013, s. 22–42). Učitel může výsledků analýzy efektivně využít pro stanovení nebo upřesnění metod výuky i obsahu učiva, což je cílem i našeho výzkumu.

4. Problematika identifikace chyb a některé dílčí výsledky analýzy

Výzkum je teprve v počáteční fázi na úrovni sběru materiálu a identifikace a částečně i klasifikace chyb, což jsou první kroky chybové analýzy. Dalšími etapami bude explanace a jejich evaluace. Při sběru dat se zaznamenávají vnější faktory ovlivňujících podobu nashromážděných textů. Pro potřeby naší analýzy jsme zařadili parametry vztahující se k mluvčímu (věk, první jazyk, druhý jazyk, doba studia českého jazyka, doba studia na české vysoké škole a typ studia na české vysoké škole) a k textu (typ textu³, převažující slohový postup, téma, rozsah a druh řízenosti⁴).

Problematika identifikace chyb spočívá v určení, co je považováno za chybu. Chyba se obvykle definuje jako odchylka od normy cílového jazyka, naskytá se ovšem otázka, jak chápat normu, respektive kterou varietu cílového jazyka můžeme pokládat za normu pro identifikaci chyby. V případě psaného odborného projevu je složitost problematiky usnadněna tím, že jeho forma je poměrně ustálená a přesně vymezená. Chybu v tomto případě můžeme chápat jako odchylku od normy spisovného jazyka

³ Typem textu se zde rozumí cvičná aktivita x seminární práce x bakalářská/diplomová práce.

⁴ Tato informace se týká zejména cvičných textů a obsahuje údaje o zadání určující vznik textu a o formě přípravných aktivit. V případě závěrečných studentských prací závisí výsledná podoba textu na tématu a požadavcích, které jsou na daný typ textu kladeny.

užívaného v psaných projevech odborného stylu, který se vyznačuje používáním jazykových prostředků citově neutrálních a spisovných, až knižních.

Popis žákovských chyb spočívá v porovnání chybné formy produkované nerodilými mluvčími s formami, které produkují rodilí mluvčí. Podle cílů analýzy se chyby třídí do určitých kategorií podle zvolených kritérií. Existující korpusy používají různé systémy klasifikace neboli taxonomie chyb, které můžeme rozčlenit do dvou základních typů:

- taxonomie podle povrchové realizace, jež třídí chyby podle strukturních deformací žákovských projevů: vynechání, přidání, užití chybné formy a chybný slovosled
- taxonomie podle lingvistických kategorií jako je jazyková rovina (pravopisná, gramatická, lexikální atd.), slovní druhy atd.

Kritéria lze různým způsobem kombinovat či se zaměřit jen na určité typy chyb. Je těžké určit, který typ anotace je nejlepší, každý má z určitého hlediska své nevýhody. S jednodušší anotací se špatně pracuje, protože o chybách podává málo informací, přesnější anotace se potýká s otázkami, do jakých kategorií spornější případy zařadit. Například ve větě „*Setkali jsme se před věží.*“ můžeme chybu ve slově „*věží*“ (správný tvar je „*věži*“) zařadit do roviny pravopisné jakožto chybu v kvantitě samohlásky, nebo do roviny morfologické, neboť tvar s krátkou koncovkou existuje také a můžeme se domnívat, že se student zmýlil ve tvaru slova. Stejně tak je problematické určit, zda použití slova „*horký*“ místo slova „*hořký*“ lze chápat jako chybu ve významu slova nebo jen za chybu pravopisného charakteru.

V současné době, kdy ještě probíhá sběr materiálu, jsme prozatím přistoupili k analýze krátkých cvičných textů z výuky českého jazyka pro cizince a seminárních prací, které máme v tuto chvíli k dispozici⁵. Chyby jsou popisovány podle jazykových rovin s upřesněním, čeho se chyba týká, např. lexikální chyba spočívající v chybné derivaci. Méně jednoznačné případy jsou zatím ponechány stranou a je možné, že klasifikace bude ještě modifikována.

V následující části uvádíme příklady některých dílčích výsledků dosavadní analýzy.

Zdaleka nejpočetnější skupinu chyb tvoří chyby pravopisné, a to v diakritice, především v označení kvantity samohlásek. V menší míře se objevují chyby v psaní háčku (*náměstí, podněbí*). Jevy, které jsou z hlediska rodilých mluvčích tradičně považovány za obtížnější, jako je psaní *i/y* nebo *s/z*, vykazují nízkou míru chybovosti. Více chyb nacházíme v psaní *mě/mně*, zejména ve slovech *nejznámější* a *nejvýznamější*. Chybné psaní zájmen *mně* a *mě* bylo zaznamenáno dosud jen jednou, protože se v odborných textech vyskytuje minimálně. Velmi často se objevují chyby v interpunkci, zpravidla je vynechána čárka před spojkou, např. *víme že to je ..., vysvětlit proč je málo rozvinuta turistika*. Ve vysoké míře je také vynechána tečka za řadovými číslovkami (*v 70 letech 20 století*).

V rovině lexikální se dosud neprojevíly výrazné nedostatky. Dochází k záměně podobných slov, např. *společnost - společenství, město – místo, takže – také*, k chybné derivaci, např. *prudkový rozvoj, teplota a vlhkost* (místo *vysoká teplota*), časté jsou chybné nepravidelné nebo méně užívané tvary stupňovaných adjektiv: *dloužší, horčí*. Nedostatečný repertoár sloves se projevuje nevhodným používáním sloves obecnějšího významu, např. *uděláme výzkum, město mělo velký rozvoj, v další části je návrh na zlepšení a pak jde závěr*.

⁵ Analyzovali jsme doposud 57 krátkých textů o rozsahu 100 až 200 slov a 22 seminárních prací o rozsahu 2000 až 4000 slov.

Více nedostatků nacházíme v rovině morfologické, což svědčí o nedostatečně osvojené flexi češtiny. Nejvíce chybné jsou koncovky substantiv, např. *milion obyvatelí* nebo *trávit dovolenu*, mnohdy způsobené chybou v předložkové nebo slovesné vazbě, např. *mezi památkami patří ..., věnuje se podmínkami, objasníme historie města*. Poměrně často dochází k záměně slovesného čísla (*nejznámější města je Paříž, Lyon ..., tyto vitamíny snižuje riziko onemocnění*), jmenného rodu (*zajímavá téma, velká problema, nový skutečnost*) a slovního druhu v případě adjektiv a adverbii (*je možné hlubší poznat problém místo je možné hlouběji poznat problém*). Další nedostatky se projevují v chybném výběru předložky (*mají na něm zájem místo mají o něj zájem*), v absenci sponových sloves (*Zelený čaj chutnější než ..., Také důležité vědět, že ...*) a zvrtného zájmena (*akce, které konají..., budeme zabývat otázkou*). Na druhé straně se občas objevuje nadbytečné zvrtné zájmeno (*se došlo k rozvoji, město se bylo založeno*) a nadužívání osobních zájmen ve funkci podmětu (*... obsahuje třísliviny a oni jsou tam koncentrovanější*).

Slovosled působí tradičně nerodilým mluvčím potíže, zejména postavení příklonek (*práce zabývá se ..., chtěli bychom zaměřit se*) a aktuální větné členění (*V druhé části prozkoumám turismus a problémy, které brání rozvoji turismu*).

Ze stylistického hlediska bývají často nevhodně použity výrazy nebo tvary, jež patří do hovorové vrstvy jazyka nebo do obecné češtiny (*A turisté taky navštěvují spousta památek. To je pro mě moc zajímavý. Takže nakonec budou ukázaný populární místa.*)

Z uvedených příkladů vyplývá, že zdrojem chyb je nejen nedostatečně osvojené cílového jazyka, ale také interferenční vlivy ruštiny (ruština je pro většinu studentů prvním nebo druhým jazykem), např. absence sponového slovesa nebo redundance osobních zájmen ve funkci podmětu. Uvedený výčet chybových analýz není v žádném případě vyčerpávající ani konečný, hlavní část analýzy bude teprve provedena.

Závěr

V našem příspěvku jsme se pokusili nastínit problematiku výuky češtiny pro cizince na vysokých školách orientovanou na potřeby studentů. Zabývali jsme se vymezením pojmu odborný jazyk pro akademické účely, představili jsme projekt výzkumu vysokoškolských komunikátů zahrnující také chybovou analýzu textů nerodilých mluvčích a některé dílčí výsledky výzkumu. Domníváme se, že výuce akademické češtiny pro cizince je třeba věnovat velkou pozornost, protože současný stav studentských prací nerodilých mluvčích není uspokojivý. Vysokoškolské studium v cizím prostředí a v cizím jazyce není určitě snadné a jazyková výuka by měla studentům přinést efektivní pomoc. K tomuto cíli směřuje zmíněný výzkum a doufáme, že jeho výsledky přispějí i k rozvoji didaktiky češtiny pro cizince.

Literatura

Čechová, M. – Krčmová, M. – Minářová, E.: *Současná stylistika*. Praha, Nakladatelství Lidové noviny 2008.

Čmejrková, S. – Daneš, F. – Světlá, J.: *Jak napsat odborný text*. Praha, Leda 1999.

Hendrich, J.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988.

Kučírková, L.: Výuka anglického odborného jazyka - předmět didaktiky cizích jazyků na vysokých školách nefilologického zaměření. In: *e-Pedagogium* [on-line]. Roč. 4., č. IV/2010, s. 19 - 30.

oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/e-pedagogium_IV-2010.pdf, 26. dubna 2014.

Štěpánek, L. – de Haaff, J.: *Akademická angličtina: Academic English : průvodce anglickým jazykem pro studenty, akademiky a vědce*. Praha, Grada 2011.

Štindlová, B.: *Žákovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. Praha, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta 2013.

Těšitelová, M. aj.: *Kvantitativní charakteristika současné češtiny*. Praha, Academia 1985.

Summary

Application of the error analysis in the concept of Teaching Czech for Academic Purposes

The paper deals with the topic of Czech as a second language for academic purposes. Teaching of Czech for academic purposes has become more important as the numbers of foreign students attending Czech universities has increased over the last decade. Its aims are to help foreign students to use language appropriately for study. The author presents research into written academic genres produced by native and non-native speakers in order to specify the characteristic feature of academic language and identify students' difficulties with academic writing. The first part focuses on Czech for specific purposes characterization and the second part presents the aims and methods of research involving error analysis of the learner language. In the next part, the theory of error in non-native speakers' language is briefly summarized and finally several analysis results are mentioned.

PO STOPÁCH CHYB

Mgr. Jana Macurová, Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, ČR

Článek vznikl v rámci grantového projektu Nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí ve srovnání s německým. Projekt číslo P40612J010 grantové agentury ČR se realizuje v letech 2012 až 2014.

Workshop seznamuje účastníky s přístupy a technikami, které se aplikují ve výzkumu chyb nerodilých mluvčích češtiny. Na materiálu terénního výzkumu ruskojazyčné komunity v Praze a Karlových Varech budeme sledovat problematiku chyby podle klasického schématu: od detekce chyby v projevu cizince přes její lokalizaci, identifikaci a analýzu až k diagnostice a didaktickým doporučením.

Nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí ve srovnání s německým (dále jen Nabývání druhého jazyka) je bilaterální projekt grantové agentury ČR, na kterém pracuje tým českých a německých vědců. Objektem výzkumu v něm je ruskojazyčná diaspora v podmínkách blíže příbuzného jazyka (rusofonní obyvatelé Prahy a Karlových Varů) a jazyka vzdáleně příbuzného (rusky mluvící emigranti ve Freiburgu). Problematika grantu zahrnuje široké spektrum otázek, zejména vliv různých sociolingvistických parametrů na úroveň osvojení L2, řečové chování emigrantů v podmínkách diglosie/diaglosie aj. V našem příspěvku využíváme předběžných výsledků projektu v souvislosti s otázkou řečových chyb respondentů.

Materiály a výzkumné nástroje v projektu Nabývání druhého jazyka

Pro potřeby realizace grantu jsme využili již dostupné výzkumné nástroje a zdroje: databáze CHRUP, obrázek ke zkoumání sociálních sítí respondenta (autorka K. Vaculová), němý film určený pro výzkum narrativu. Řada testových a informačních zdrojů vznikla bezprostředně v projektu a některé z nich jsou v mnoha ohledech novátorské: gramatický on-line test cíleně zaměřený na ruské mluvčí, tzv. C-test pro celkové hodnocení řečových kompetencí respondentů, řízené rozhovory na materiálu speciálně vypracovaného dotazníku, on-line test hodnotící ovládnutí obecné češtiny a jejich postoj k tomuto útvaru, elektronický portál srovnávacích rusko-českých studií BiblioTečka a další. Nyní se podrobněji zastavíme u těch ze zmíněných zdrojů, které se bezprostředně týkají problematiky chyb a které jsme použili jako materiál k workshopu Po stopách chyb.

Databáze jazykových chyb v češtině slovanských mluvčích s prvním jazykem slovanským (pracovní název CHRUP – Chyby Rusů, Ukrajinců a Poláků)¹. Projekt je třetím (po českém programu CZeSL² a slovinském programu PiKUST³) žákovským korpusem slovanského jazyka ve světě.⁴ Databáze shromažďuje písemné projevy uvedených skupin mluvčích a neprovádí jeho chybovou analýzu v modelu jednoúrovňového (lineárního) značkování bez lemmatizace. Chybová taxonomie spočívá na jednu stranu v přiřazení chyby k určité úrovni jazyka (písmo a pravopis, morfologie, syntax, lexikon, styl), na stranu druhou popisuje chyby podle formálních příznaků (chybějící/nadbytečný prvek, špatná lokalizace prvku,

¹ URL: <http://chrup.ff.cuni.cz/>.

² Šebesta, K., Škodová, S. a kol. Čeština – cílový jazyk a korpusy. Liberec, 2012, s. 55.

³ Šebesta, K., Škodová, S. a kol. Čeština – cílový jazyk a korpusy. Liberec, 2012, s. 61.

⁴ Petkevič, V. a kol. Anotace chybových textů v českém žákovském korpusu. In: K. Šebesta, S. Škodová a kol. Čeština – cílový jazyk a korpusy. Liberec, 2012, s. 61–87.

např. porušení hranice slov či slovosledu). Materiál v databázi je doplněn o informace o sociolingvistickém profilu respondentů: jejich věk, pohlaví, jazykové pozadí (mateřský jazyk, znalost dalších jazyků) a česká jazyková biografie – způsob, délka a motivace výuky češtiny.

Materiály z databáze CHRUP byly úspěšně použity v projektu Nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí ve srovnání s německým. Frekvenční škála typických chyb této skupiny mluvčích se stala základem při tvorbě gramatického testu. Za zcela ojedinělé a novátorské považujeme použití korpusu chyb jako vodítka při volbě distraktorů. Domníváme se, že v případě blízkce příbuzného jazyka se jedná o velmi efektivní strategii testování.

Obrázek má za účel zjistit jazykové chování respondenta, zejména zastoupení ruštiny, češtiny, případně dalších jazyků ve třech doménách: v soukromé, pracovní a veřejné sféře. Jde o subjektivní posouzení tohoto parametru, k jeho objektivizaci nemáme výzkumné nástroje. Analytické zpracování tohoto zdroje umožňuje zjistit korelaci ukazatele zastoupení ruštiny a češtiny v životě respondenta s parametry hodnocení jeho řečové produkce.

Podle našich informací průkopnickým je v českém prostředí použití C-testu (Comprehensive Test). C-testů lze použít v případech, kdy předchozí formy výuky jazyka jsou irelevantní pro určení celkové jazykové kompetence. C-testy se zakládají na principu redukce nadbytečnosti (Redundancy Reduction). C-test se skládá ze 4 textů, každý z nich má 25 mezer. Před použitím C-testů se doporučuje udělat pilotní testy s rodilými mluvčími. Texty pro C-testy se vybírají z širokého okruhu témat. První věta v textu zůstává neměnná. Od druhé věty se v každém druhém slově vymaže druhá polovina slova, např. „Byl poz__ __ večer, pr__ __ máj“, přičemž u slov s lichým počtem písmen se vymaže větší díl, 3 z 5 nebo 4 ze 7 atd. Při zpracování textů pro C-test se nedoporučuje adaptace či jiné úpravy textů.

Je známo, že tento druh testu původně vznikl k testování obecné řečové kompetence v jazycích analytického typu. Během realizace našeho projektu jsme zkoumali možnosti použití C-testu pro vysoce flektivní jazyk. Další z otázek, kterou jsme museli řešit, bylo kupříkladu to, do jaké míry C-test odráží kromě morfologických také lexikální kompetence. Dle našich zkušeností výsledky C-testu ukazují významnou korelaci jak s výsledky gramatického testu, tak s počtem lexikálních chyb.⁵ Vynechané druhé poloviny slov totiž mohou zasahovat i do základu slov a bez znalosti příslušných lexémů (stejně tak jako jejich kolokace a schopnosti sémantické analýzy sousedních lexémů) by nemohly být správně doplněny. Je pozoruhodné, že respondenti úspěšně zvládali vyplňování právě „lexikálních“ částí vynechávek, zatímco „morfologické“ části, čili koncovky zůstávaly nezhodně prázdné.

Transkripty ústních projevů respondentů (řízený rozhovor během interview nebo převyprávění obsahu němého filmu, zpravidla ½ až 1 hodinu). Přepis mluveného slova zachycuje spontánní, částečně interaktivní proslovy respondentů a nabízí široké možnosti analýzy, jak jejich kompetencí na jednotlivých jazykových úrovních, tak hodnocení jejich celkové komunikativní vybavenosti (schopnost vytvářet souvislý text s různou mírou idiomatickosti, autenticity, kreativity, plynulosti a lexikální různorodosti, dovednost používat komunikativní strategie k dosažení nejlepšího výsledku aj.).

Výzkumu se zúčastnilo 72 respondentů. Výzkumníci mají k dispozici rozsáhlý faktický materiál: několik desítek hodin nahrávek ústního projevu respondentů s plným transkriptem, výsledky gramatického testu čítající celkem 8424 odpovědí na test (z toho 2085 odpovědí bylo chybných). Tyto zdroje mohou posuzovat z hlediska rozsáhlé sociolingvistické informace, jež byly předmětem řízeného

⁵ Analýza slovní zásoby není v daném projektu ústředním tématem a k jejímu zkoumání nebyl vyvinut žádný zvláštní testovací nástroj.

rozhovoru a které umožňují jeho statistické zpracování s cílem odhalit vliv těchto faktorů na řečové chování respondentů.

Co považujeme za chybu a jak s chybou pracujeme?

Pojem jazykové chyby má poněkud odlišné definice u různých autorů, nicméně společným zůstává její chápání coby „nesprávného, nepovedeného kousku jazyka“ („an unsuccessful bit of language“) (James 1998, s. 1). Dle pedagogického slovníku za chybu lze považovat „výkony, které se odchyľují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačující požadavkům, jsou nesprávné“ (Průcha 2009, s. 98). J. Slavík ji označuje za nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“) (Slavík 1999, s. 183).

V literatuře věnované analýze jazykových chyb se ustálily termíny slips (přebreby, přepsání se), mistakes (chyby, které je schopen opravit sám učící se za podmínky, že bude na svoji chybu upozorněn, čili chyby performance), errors (chyby, neboli omyly, jež sám učící se neumí opravit a nejčastěji ani o nich neví, čili chyby kompetence) a nakonec attempts (chyby, jichž se učící se vědomě dopouští ve snaze vyjádřit svoji myšlenku navzdory deficitu vyjadřovacích prostředků) (viz práce C. James 1998, J. Edge 1990, S. Corder 1981, J. Veselý 1985, J. Korčáková 2005 aj.).

V projektu Nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí ve srovnání s německým, stejně jako tomu bylo v databázi CHRUP, pracujeme s chybou podle klasického postupu (upraveno podle James 1998, s. 90–128): 1. Detekce chyby – 2. Její lokalizace – 3. Popis chyby – 4. Klasifikace chyb a jejich taxonomie podle jazykových úrovní a formálních příznaků – 5. Počítání chyb – 6. Analýza projevů mluvčích s hlediska chybovosti. – 7. Didaktická aplikace chybové analýzy.

Již ve fázi detekce chyby se ukazuje, že v některých případech není jednoznačný pohled na to, co považovat za chybu a co nikoli. Kromě potíží spojených s tím, že hodnotiteli nemusí být vždy zřejmý záměr autora psaného či mluveného textu (nemůžeme tedy s naprostou jistotou zjistit, nakolik úspěšně se tento záměr realizoval), zdrojem nesnází při detekci chyb může být samotný systém jazyka, např. odlišný přístup k otázkám jazykové normy, spisovnosti/nespisovnosti (v eseích např. jako příznakové hodnotíme tvary *taky, můžou*). Lokalizace chyby znamená určení úseku relevantního pro její hodnocení. Databáze CHRUP pracuje s kolokacemi s dostatečně velkým pravým a levým kontextem, v transkriptech ústních projevů pracujeme s celým textem, což rozšiřuje možnosti kontextualizace a upřesňuje povahu chyby. Popis chyby zahrnuje pokus o rekonstrukci správné varianty a hledání jejích možných příčin. Ve fázi klasifikace (a později i taxonomie, kterou jsme aplikovali, např. v CHRUPu) se chyby podrobují analýze z hlediska jejich povahy a jsou přiřazeny k jazykovým úrovním s dalším jemnějším tříděním podle gramatických kategorií, případně také z hlediska formálních nedostatků (přebývajících nebo nadbytečných prvek). Pro klasifikaci lexikálních chyb aplikujeme jejich dělení na chyby významu a chyby formy.

Jedním z problémů, které se vyskytují při klasifikaci chyb, je jejich komplexní povaha. Jedním příkladem za všechny může být kvantita českých samohlásek. Chybování v kvantitě často vyvolává chyby, které jsou výslovnostní, pravopisné, morfologické a lexikální zároveň: hrozně se těším na setkání . Komplexní povahu mají i chyby zapříčiněné nesprávným použitím diakritiky: A ještě v zivote moc vazne /vázne? vážné?/ byt zdravim /zdravím? zdravým?

Jako ještě složitější se nám jeví povaha chyb v ústním projevu. Výzkumníci poukazují na to, že nejrůznější odchylky a nepravidelnosti v ústním projevu nejsou často vnímány jako chyby. Lze to vysvětlit celkovou strukturou ústní řeči, její zvláštní syntaxí, intonací, slovosledem, možnostmi opakování,

upřesňování apod. Eliptičnost ústní řeči, kontrakce gramatických forem, „polykání“ koncovek, zvláštní úloha neverbálních prostředků zastírají chyby a činí je méně zřetelnými ve srovnání s chybami v písemném textu (Slesareva 2010, s. 108–109). Tyto odlišnosti názorně pozorujeme při srovnávání ústní a písemné řečové produkce našich respondentů.

Ani konzistentnost klasifikace chybového materiálu různými hodnotiteli však nezaručuje, že při určení celkového počtu chyb v jednom úseku bude výsledek u všech výzkumníků stejný. Odlišný postup totiž představuje počítání všech případů chybného použití jazyka (mluvíme tedy o tokenech) a počítání druhů chyb v daném úseku (zde pracujeme s typy chyb). U různých hodnotitelů se různě promítne do celkových statistik již zmíněná komplexní povaha chyb (v CHRUPu např. některé chyby hodnotíme dvakrát i víckrát). Počítat můžeme tzv. production frequency (kolikrát se určitá chyba vyskytuje v úseku, např. 100 slov) nebo error density (kolik různých chyb se vyskytuje v tomtéž úseku) (James 1998, s. 208–211). V každém případě chybové statistiky nemusí být přesným odrazem reálné komunikativní kompetence mluvčího ani nejsou jejím jediným měřítkem. Počet chyb vnímáme jako jeden z mnoha dalších parametrů hodnocení řeči respondenta.

Analýza chyb, hodnocení a korekce

Od konstatace chyby přes zjištění její povahy a počítání chyb v textu se teď dostáváme k otázkám přímo spojeným s učitelskou praxí. Myšlenku korekce, nápravy obsahuje už samotná definice chyby, jak ji chápou někteří autoři: „Z praktického „užitného“ hlediska je chyba informací, která vyzývá ke změně daného stavu věci – ke korekci, nápravě rozporu“ (Slavík 1999, s. 183).

Každý učitel má vlastní představy o tom, jak pracovat s chybou. Představíme v základních rysech hlavní problematické body.

1. „Totální“ korektura s důsledným opravováním všech chyb vs. výběrová korektura (podle úrovně mluvčího, typu úlohy, cíle daného úkolu ve výuce apod.). V kterém typu korektora se poznáváte: „heavy corrector“ – „non-corrector“ – „effective corrector“? (podle Bartram 1991, s. 26).
2. Korektura chyb v písemném textu vs. opravování v ústním projevu. Chyba ve fázi výcviku ve správnosti řeči a ve fázi práce na plynulosti projevu. „You cannot ask students to be both linguistically creative and completely accurate: the two things are, by the nature of language learning, incompatible“ (Bartram 1991, s. 111).
3. Absolutní hodnocení vs. hodnocení přiměřené úrovni osvojení jazyka, resp. typu mluvčího. Hodnotíme stejně chyby mluvčích blízkce příbuzného a nepříbuzného jazyka? Jak ovlivňuje naše rozhodování celková úroveň znalostí učícího se? Používáme jiné hodnocení a korekční techniky např. na úrovni A1 a B2?
4. Váha jednotlivých chyb – škála chyb podle jejich závažnosti. Co je pro učitele hlavním kritériem určení váhy chyb? Je to pouze míra narušení komunikace způsobená chybou nebo i další kritéria?
5. Způsoby sdělení korektury jako vzkaz učitele svému žákovi. Jaký druh korektury zvolit pro korekturu písemného a ústního projevu? Např. podtrhávání míst, kde je chyba, přepsání správné varianty, určitá znaménka typu Gr., Voc., na kterých se chyba vyskytla, poznámky na okrajích (např., křížek signalizující, že v daném řádku je chyba, vysvětlení, odkaz na příslušné stránky v učebnici, mluvnici apod., prostě povzbuzení učícího se), uvedení celkového počtu chyb bez jejich lokalizace; neverbální techniky, speciální zvuky a fráze, přeformulování aj.

Závěrem

Již předběžná analýza chybového materiálu v projektu Nabývání druhého jazyka odhaluje mimořádně složitou povahu jazykových chyb nerodilých mluvčích češtiny. V současné době grantový tým pokračuje v analytickém zpracování materiálů terénního výzkumu, ale již teď uvažujeme o způsobech, jakými lze využít získaných poznatků v praxi vyučování češtiny pro cizince. Chyby našich respondentů jsou cenným vodítkem pomáhajícím efektivně organizovat výuku a přiblížit ji potřebám rusofonních učících se.

Literatura

- Bartram M. – Walton R.: *Correction*. London, 1991.
- Corder, S. P.: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, 1981.
- Edge, J.: *Mistakes and Correction*. London, New York, 1990.
- James, C.: *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London, New York, 1998.
- James, C.: *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London, New York, 1998.
- Korčáková, J.: *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.
- Průcha, J. – Walterová E. – Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2009.
- Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha, Portál 1999.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2002.
- Šebesta, K. – Škodová, S. a kol.: *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec, 2012.
- Veselý, J.: *Problematika vyučování ruštině jako blízké příbuznému jazyku*. Praha, SPN 1985.
- Слесарева, И. П.: *Проблемы описания и преподавания русской лексики*. Москва, 2010.
- Databáze jazykových chyb v češtině mluvčích s prvním jazykem slovanským. Grantová agentura UK, projekt číslo 286411, dostupné z: <http://chrup.ff.cuni.cz>, 30. dubna 2014.
- Hana, J. – Škodová, S. – Rosen, A. – Štindlová, B.: *Error-tagged Learner Corpus of Czech*. Dostupné z: <http://www.aclweb.org/anthology/W/W10/W10-1802.pdf>, 30. dubna 2014.

Summary

Oops, there is a mistake... How to classify it? Which mistakes is it easier to explain, in lexis or in morphology? Is it easy or difficult to determine student's level according to CEFR? These and other questions we are going to discuss during our workshop.

The research reported in this paper will help teachers to create grammar and comprehension tests using current database in CHRUP and GA ČR. Preliminary results demonstrate the complex and obscure nature of linguistic mistakes made by non-native speakers in the Czech language.

KLASIFIKACE KOREKTIVNÍCH STRATEGIÍ UČITELE A JEJICH FREKVENCE

Mgr. Laura Mikulová

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

Úvod

Chyba je velmi cenná informace o vznikajícím systému nového jazyka v mysli studenta. Je to pouhý výstup toho, co se děje uvnitř této „černé skřínky“. Aby se mohla výuka jazyků co nejefektivněji přizpůsobit potřebám studentů, vzniklo mnoho teorií, jak a proč k chybě dochází. V souvislosti s typy chyb studentů byly teoreticky popsány strategie učitelů při opravě těchto chyb. Cílem této práce bylo zjistit frekvenci užití jednotlivých strategií opravy při ústním projevu studentů a dát je do souvislosti s dalšími faktory (např. jazykové prostředky, účel aktivity, fáze aktivity). Na základě teoretických východisek získaných z monografií D. H. Browna (*Principles of Language Learning and Teaching*, 2007) a J. Scrivenera (*Learning Teaching*, 2005) byla zpracována data z devíti videohospitací z kurzů češtiny jako cizího jazyka vedených Ústavem jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Výsledky této práce byly zpracovány v rámci Zdokonalovacího kurzu pro učitele češtiny (r. 2012).

Charakteristika zkoumaných nahrávek a průběh analýzy

Pro zkoumání strategie opravy byl využit audiovizuální materiál ze zdrojů Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. K dispozici bylo 13 nahrávek, z nichž 4 byly ze souboru vyňaty. Důvodem byla nefunkčnost jednoho nosiče. Zbylé ukázky byly vyřazeny kvůli potenciální nehomogenitě dat (obsahovaly výuku pokročilých studentů).

Konečný sledovaný vzorek tedy sestává z nahrávek s devíti vyučujícími, z nichž většina byly ženy (pouze jeden muž). Ukázky jsou dlouhé kolem 90 minut, což odpovídá délce jedné velké vyučovací jednotky. Učitelé mají při výuce k dispozici plně vybavené třídy. Každá z nich má minimálně dvě bílé tabule, barevné popisovače, televizi a CD přehrávač. Třídy jsou o počtu 6–15 studentů a skládají se buď z různých národností (5 případů) nebo jsou studenti pouze Američané (4 případy). Věkem se pohybují odhadem mezi 18 a 23 lety.

Samotné sledování nahrávek se dělilo na dvě části. Nejprve bylo při sledování hlavní prioritou zachycení opravy chyby a její klasifikace. K tomu byla použita předem vytvořená tabulka, která obsahuje základní typy oprav učitelem při funkčním užití jazyka (dle instrukcí zaměřených na formu, Brown 2007, s. 276–280).

Implicitní opravy

- **Přeformulování** (angl. recast) – implicitní způsob, jak studenta opravit a zároveň nepřerušit rozhovor
- **Žádost o vyjasnění** (angl. clarification request) – student udělá chybu, načež se učitel zeptá, jako by nerozuměl
- **Opakování** – učitel zopakuje část, ve které udělal student chybu a použije správnou formu (změněnou část intonačně odliší)

Explicitní opravy

- **Metalingvistický komentář** (angl. metalinguistic feedback) – učitel pojmenuje gramatiku, kterou je potřeba opravit
- **Elicitace** (tj. vyvolání reakce, angl. elicitation) – vede studenta k sebeopravě, např. Učitel: „Co zname...?“ Student: „Aha! Co znamená zaplatit?“
- **Explicitní oprava** – učitel studenta zastaví, vysvětlí chybu a navrhne opravu
- **Nonverbální signály** – grimasy, prstová technika (Scrivener 2005, s. 321)
- **Další způsoby** – např. kreslení časové osy nebo problematické věty na tabuli nebo obrácení chyby v humor (Scrivener 2005, s. 298 – 302)

K výše zmíněným typům oprav však byla přidána ještě kolonka „další technika opravy“ pro možné rozšíření typologie. V první etapě byl taktéž zapisován hrubý plán hodiny (minutáž a krátký popis) a fáze aktivity, v níž došlo k opravení chyby. Pro jednotný zápis byl zaveden systém (např. U4, 11:05/1 je zkratka pro ukázkou výučování učitele číslo 4 v čase 11:05 v první části videa).

máš rád																		
Fáze aktivity II		úvod otázky učitele 9:30			příběh 10:54 papírky otázky s-			post 15:15 společná kontrola										
Jazykové prostředky (mluvení)		Lexikum	Gramatika	Fonetika	Lexikum	Gramatika	Fonetika	Lexikum	Gramatika	Fonetika								
implicitní	Přeformulování	bez zdůraznění to řekne učitel správně																
	Žádost o vysvětlení	U hraje neznalost																
	Opakování	se zdůrazněním na opravené části																
explicitní	Metalingvistický komentář	sousednost časová- včera jsme ji děláli!			U			U+grimasa, U										
	Elicitace	Holka, kterrrr...																
	Explicitní oprava	Ne, tam je tahle chyby, to máš říct takhle:...																
	Nonverbální signály	prsty, gesta, grimasy																
	Další technika opravy	?? :-)																
Ignorování chyby učitelem																		
16:46 dvakrát "prosím", stále špatně, opraví ho student																		
<table border="1"> <tr> <th colspan="2">Legenda</th> </tr> <tr> <td>U</td> <td>oprava učitelem</td> </tr> <tr> <td></td> <td>aktivita zaměřená na přesnost</td> </tr> <tr> <td></td> <td>aktivita zaměřená na plynulost</td> </tr> </table>											Legenda		U	oprava učitelem		aktivita zaměřená na přesnost		aktivita zaměřená na plynulost
Legenda																		
U	oprava učitelem																	
	aktivita zaměřená na přesnost																	
	aktivita zaměřená na plynulost																	
bydlení																		
Fáze aktivity III		úvod 21:20 otázky na třídu			příběh 23:00 jurta- kreslení			y 28:00 povídání/otázka na výhody										
Jazykové prostředky (mluvení)		Lexikum	Gramatika	Fonetika	Lexikum	Gramatika	Fonetika	Lexikum	Gramatika	Fonetika								
implicitní	Přeformulování	bez zdůraznění to řekne učitel správně																
	Žádost o vysvětlení	U hraje neznalost																
	Opakování	se zdůrazněním na opravené části																
explicitní	Metalingvistický komentář	sousednost časová- včera jsme ji děláli!			U			U										
	Elicitace	Holka, kterrrr...																
	Explicitní oprava	Ne, tam je tahle chyby, to máš říct takhle:...																
	Nonverbální signály	prsty, gesta, grimasy																
	Další technika opravy	?? :-)																
Ignorování chyby učitelem																		
U (vyprávění studentky o neobyčejném místě k bydlení)																		
bydlení- kondicionál																		
Fáze aktivity IV		úvod			30:00 práce s učebnicí, ve dv			příběh 34:56 společná kontrola										
Jazykové prostředky (mluvení)		Lexikum	Gramatika	Fonetika	Lexikum	Gramatika	Fonetika	Lexikum	Gramatika	Fonetika								
implicitní	Přeformulování	bez zdůraznění to řekne učitel správně																
	Žádost o vysvětlení	U hraje neznalost																
	Opakování	se zdůrazněním na opravené části																
explicitní	Metalingvistický komentář	sousednost časová- včera jsme ji děláli!			U			UUUUU										
	Elicitace	Holka, kterrrr...																
	Explicitní oprava	Ne, tam je tahle chyby, to máš říct takhle:...																
	Nonverbální signály	prsty, gesta, grimasy																
	Další technika opravy	?? :-)																
Ignorování chyby učitelem																		
UU (vyprávění studentky o neobyčejném místě k bydlení)																		

Obr. 1 Ukázka pracovní tabulky

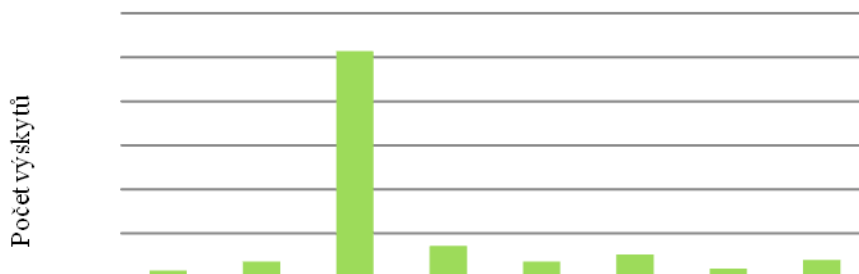
Ve druhé části získávání dat, která následovala bezprostředně po zhlédnutí daného učitele, byla upravena některá data v rámci fáze aktivity. Přesnější zařazení bylo možné až na základě kontextu po zhlédnutí celého vyučování. Zpětně byly aktivity procvičující mluvení také klasifikovány podle toho, zda byla primárně účelem přesnost či plynulost projevu. Kromě zápisu samotného počtu chyb a jejich typu jsou tabulky doplněny o poznámky a příklady (zvláště v případě nezařaditelných strategií v řádce „další techniky oprav“). Celkový počet vypracovaných tabulek byl 62, průměrem 7 tabulek na učitele.

Výsledky

a) dle frekvence strategií (všichni učitelé)

Obrázek 2 znázorňuje frekvenci užití jednotlivých korektivních strategií u všech učitelů současně. Z grafu jde na první pohled vyčíst, že ve vyučování dominuje technika opakování, bylo tomu tak ve vyučování všech učitelů (257 výskytů). Druhé místo obsadila s podstatně menším počtem výskytů (součet 36) strategie metalingvistického komentáře, při které učitel vysvětlí chybu pomocí

jazykovědných termínů. Na třetí příčce se umístila explicitní oprava, ostatní typy se vyskytovaly s podobnou četností.

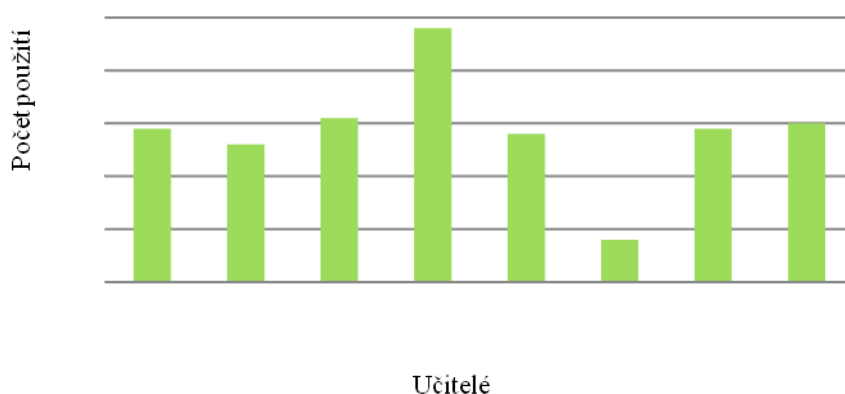


Obr. 2 Frekvence jednotlivých korektivních strategií

b) opakování se zdůrazněním (učitelé jednotlivě)

Tuto strategii lze aplikovat na všechny tři sledované jazykové prostředky. U gramatiky byla tato technika využita v největší míře. O něco méně se využívala pro fonetické účely (učitel zopakoval studenta se správnou výslovností). V případě lexika se jedná zejména o doplnění nebo užití vhodnějšího slova učitelem.

Například (U4, 11:05/1): Student: *Mluvím skoro španělsky*. Učitel: *trochu španělsky*. Tento příklad je typický pro danou strategii u všech jazykových prostředků. Opakování totiž učitel většinou neudělal na větné úrovni, ale zopakoval pouze danou jmennou nebo slovesnou frázi.



Obr. 3 Počet použití strategie opakování u jednotlivých učitelů

c) další strategie

Vzhledem k tomu, že ostatní strategie se umístily daleko za opakováním a ostatní typy byly popsány v teoretické části, je tato následující kapitola věnována dalším, nezařaditelným technikám.

- **Metajazykové otázky:** tento druh otázek učitele se vztahuje přímo a explicitně na studentovu chybu ve výpovědi

Například: *Olgo, co to je půjdou jít?* (U4 28:00/2)

Pojede nebo půjde? (U4 7:00/1)

- **Dodatečné opravy:** učitel na opravu upozorní až po skončení celé aktivity

Například: chyba opravená vypsáním na tabuli: *-ovat, -uje* (U6 17:00/2)

rozbor slova *svinstvo* (U6 26:00/2)

- **Žádost o zopakování:** učitel vyzve studenta, aby svou výpověď ještě jednou a správně zopakoval. Účelem této strategie je žáka explicitně upozornit, že udělal chybu, ale současně mu dát možnost se ještě sám opravit.

Například: *Jak je to správně?* (U8 1:00/1)

KDE se učil? (U4 21:30/1) Učitel zopakuje otázku se zdůrazněním, aby student pochopil nekorespondující odpověď.

Překombinovala jste to – ještě jednou. (U7 20:40/1) Učitel opravil zároveň i s metajazykovým komentářem.

Ještě jednou, co chtěl detektiv zjistit? (U7 3:40/2)

- **Explicitní odmítnutí:** učitel studenta pouze krátce a jasně zastaví, z kontextu je možné pochopit, že nesouhlasí s vytvořenou konstrukcí

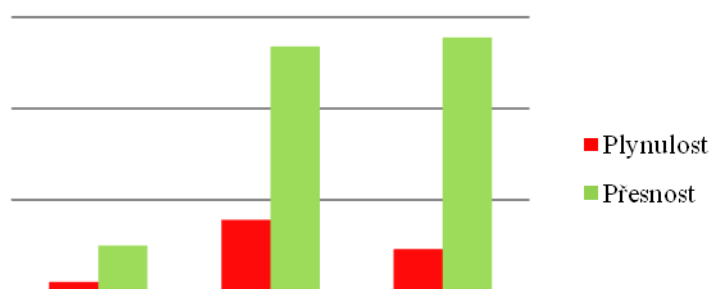
Například: *Ne ne!* (U7 22:30/1)

Korektivní strategie ve vztahu k dalším faktorům

a) ve vztahu k typu úloh a typu činnosti

Typem úlohy se myslí zařazení cvičení vzhledem k jeho funkci. V této práci mohly být chyby řazeny do tří fází. „Zaučení“ v této práci znamená aktivitu, pomoci níž se studenti seznámí s novou gramatikou a připraví se na následující cvičení. „Upevnění“ je pak hlavní aktivita na procvičení nové látky a „kontrola“ je doplňující cvičení nebo modifikace předchozí aktivity za účelem ověření, že studenti danou gramatiku pochopili.

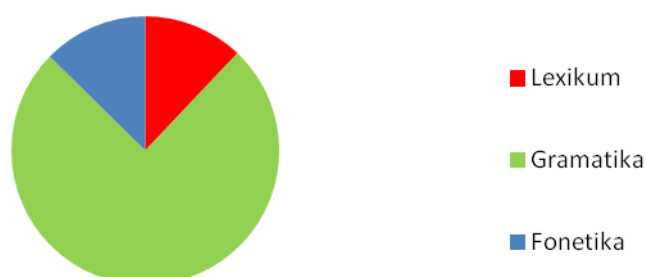
Všechny tyto tři části však učitelé nevyužívali vždy. K příkladnému využití všech tří fází pravidelně docházelo u učitele U8: nejdříve kladl frontálně otázky procvičující určitou gramatiku, například „mít rád“ (fáze „zaučení“), poté následovala práce studentů ve dvojicích s rozdaným seznamem otázek (fáze „upevnění“). Učitel v tu chvíli poslouchal a případně opravil. Ve třetí fázi („kontrola“) se dvojice ptaly navzájem, přičemž učitel a ostatní spolužáci poslouchali. Při chybě tak opravu slyšeli všichni.



Obr.4 Korektivní strategie ve vztahu k plynulosti a přesnosti

Jak je z grafu patrné, přesnost hrála důležitější roli ve vyučováním než plynulost. Množství oprav při upevňovací a kontrolní aktivitě je podobné. Tento fakt je způsobený hlavně nejednotností ve stylech výuky. Někteří vyučující dávali pravidelně přednost práci bez procvičování ve dvojicích. Učitelé, kteří naopak studenty nechali pracovat spolu, měli aktivitu rozfázovanou tak, že ke kontrole, resp. opravě chyb došlo právě ve třetí části.

b) ve vztahu k jazykovým prostředkům



Obr. 5 Korektivní strategie ve vztahu k jazykovým prostředkům

Jeden z dalších faktorů, na které byl brán zřetel při sledování oprav, byly jazykové prostředky. Po sečtení všech strategií oprav dle tohoto parametru se ukázalo, že ve většině případů byla opravována gramatika. Lexikum a fonetika pak byla zastoupena téměř stejným dílem. Takovéto rozvrstvení je ovlivněno faktem, že sledovaní studenti byli začátečníci (u pokročilých by pravděpodobně méně docházelo ke gramatickým chybám a výuka by byla více zaměřená na slovní zásobu, např. idiomatická spojení).

Komentář k analýze a vlastní zhodnocení

Analýza lekcí je do jisté míry pouze subjektivním hodnocením, neboť učitel mohl nějakou svou strategií zamýšlet jinak, než jak se zdálo. Například bylo občas těžké určit, zda při učitelově souhlasu společně s opakováním studentovy věty jde o pouhý souhlas, nebo jestli implicitně opravuje výslovnost.

Z nahrávky není totiž velmi dobře slyšet reakce studentů, kteří sedí většinou zády ke kameře. Ze stejného důvodu nebylo možné do práce zařadit možnost ignorování chyby. Stejně tak bylo těžké určit, zda učitel při otázce pro objasnění informace využíval korektivní strategie, nebo zda opravdu nerozuměl. Stejně subjektivní je posouzení faktoru plynulosti a přesnosti ve vyučování. Každý učitel má trochu odlišnou představu o tom, co tyto pojmy znamenají. Míra tolerance se tak například při aktivitě zaměřené na plynulost může lišit. Pro snížení subjektivnosti hodnocení by pomohly plány vyučování vypracované daným vyučujícím. Ty však bohužel k dispozici k nahrávkám nebyly.

Tato práce má tedy pouze informativní charakter a slouží pouze k nastínění tendencí v jen úzce vymezené oblasti oprav učitelem a pomocí jen jednoho z mnoha možných způsobů analýzy. V dalším, hlubším zpracování tohoto tématu by se autor mohl zaměřit například na hustotu oprav chyb (tj. počet oprav v závislosti na čase), poměr aktivit zaměřených na plynulost vs. přesnost nebo na opravy chyb v závislosti na fázi hodiny. V neposlední řadě by práce mohla být rozšířena o analýzu i dalších řečových dovedností.

Závěr

Tato práce je praktického charakteru a snaží se o propojení teorie s praxí prostřednictvím videohospitací a jejich zpracování dle typologie oprav a dalších faktorů. K tomuto účelu sloužily nahrávky devíti lektorů pořízené v hodinách českého jazyka pro začátečníky.

Jako zcela dominantní strategií opravy se ukázal typ opakování, při němž učitel zopakuje po studentovi chybnou část a se zdůrazněním opraví správnou formou. Tento typ je stále považován za implicitní způsob opravy. Stojí však na hranici s explicitní opravou vzhledem ke změně intonace, která není v češtině přirozená (např. přízvuk na poslední slabice při opravě gramatické koncovky). Právě proto je možná nejefektivnějším způsobem opravy, neboť studenta nepřerušuje a zároveň ho dostatečně jasně upozorní na chybu včetně správné formy.

Další sledované faktory byly podrobnější fáze aktivit, účel cvičení (plynulost vs. přesnost) a oprava chyb v závislosti na jazykových prostředcích. Ukázalo se, že učitelé dávají přednost hodinám s aktivitami procvičujícími přesnost se zaměřením na gramatiku. Při výstavbě aktivit se oprava vyskytovala zejména při společně vypracovávaném cvičení (tedy ve fázi upevnění a kontroly).

Studium cizího jazyka je velmi náročný proces postupného utváření představy o daném cizím jazyce, který je stále ve vývoji. Z tohoto důvodu je přirozené, že dochází k chybám. Při výuce by však měl učitel pamatovat nejen na správný a taktní způsob opravy, ale také na skutečnost, že zejména pochvala je hlavním motorem pro další práci.

Literatura

Brown, D. H.: *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco, Pearson Longman 2007.

Scrivener, J.: *Learning Teaching: A Guidebook for English language teachers*. Oxford, Macmillan 2005.

Summary

Classification of corrective strategies of teachers and their frequency

This paper deals with ways how teachers may correct errors made by students of foreign languages while speaking. Monographies of D.H. Brown (Principles of Language Learning and Teaching, 2007) and J. Scrivener (Learning Teaching, 2005) were a theoretical starting point for an analysis of 9 video-inspections of courses of Czech as a foreign language, led by Institute for Language and Preparatory Studies, Charles University. The goal of this paper was to find out the frequency of using particular corrective strategies of teachers and put them into the context of other factors (e.g. language resources or the purpose of the activity).

FONETICKÉ CHYBY RUSKY MLUVÍCÍCH STUDENTŮ. VLIV GRAFIKY.

Mgr. Svetlana Namestnikova

Diplomatický institut svatého knížete Alexandra Něvskeho, Rusko

Podobnost některých grafémů v různých abecedách působí fonetické potíže. Z hlediska psychologie je tento problém vyvolán tím, že nové jevy a nová fakta porovnáváme s něčím známým. Tento příspěvek je věnován některým vybraným fonetickým chybám rusky mluvících studentů, které vznikají kvůli podobnosti písmen v různých jazycích.

Učím Rusy na kurzech pro veřejnost v Rusku v Nižním Novgorodě. Naše kurzy jsou určeny pro dospělé i dorost. Během své práce jsem viděla, že lidem často dělají problémy stejné věci. Mnohá z těchto obtížností je popsána ve vědecké literatuře a učebnicích. V článku bych se chtěla soustředit na interakci grafického systému mateřského jazyka a prvního studovaného cizího jazyka. Tady všechny chyby můžeme rozdělit do tří skupin:

1. Vliv grafického systému mateřského jazyka.
2. Vliv grafického systému prvního studovaného cizího jazyka. Příkladem podobného jazyka v tomto článku bude angličtina, protože je jazykem, který umí v různé míře většina mých studentů.
3. Podobnost některých písmen české abecedy. Každý učitel češtiny jako cizího jazyka už často předem ví, rozlišování jakých písmen bude dělat studentům problémy, například: c – č, d – d', e – ě – é, h – ch, n – ň, z – ž a další. Jakákoliv dobrá učebnice obsahuje řadu fonetických cvičení zaměřených na podobné potíže (například, Holá, L., Bořilová, P.: *Čeština expres (A1/1)*, Remediosová, H., Čechová, E.: *Chcete mluvit česky?* Andrášová, H.: *Na cestě za češtinou* atd.).

Obvykle výuka fonetiky začíná od poslechových cvičení a prezentace abecedy. Dobrý výklad abecedy je polovina úspěchů při vyučování. Studenti se budou pravidelně vracet k tabulce, kde je zapsáno, jak se písmena vyslovují. Vzhledem k tomu, že neučím lingvisty, snažím se vysvětlení fonetiky udělat maximálně pochopitelné a jednoduché. V praxi se objevilo, že použití speciálních fonetických symbolů není vhodné z několika důvodů:

1. Pokud používáme speciální znaky, učíme ještě jeden jazyk. Člověk přišel na kurzy studovat češtinu, nikoliv vědecké symboly, pomocí kterých může zapsat, jak se vyslovuje slovo.
2. Vyslovení „těžkého“ slova si studenti často zapíší pomocí ruské abecedy.

Z toho vyplývá, že nejvhodnějším způsobem, jak vysvětlit znění českého slova, je napsat ho ruskými písmeny. Ale to používáme omezeně: buď na začátku výuky pro lepší a rychlejší pochopení (často jen v první lekci), nebo v nejobtížnějších případech, student si na to nesmí zvyknout.

Výklad české abecedy pomocí ruských písmen není žádný vynález. Mají to starší i moderní učebnice. (viz. Широкова 1988, s. 7–10, Изотов 2010, s. 3, Holá, Bořilová 2010, příloha k učebnici, s. 8–9). Ale vzhledem k tomu, že grafika je moc důležitá pro vnímání a pochopení, pokusila jsem se o některé změny, zjednodušení.

písmeno	jak čteme	písmeno	jak čteme	písmeno	jak čteme
A a	a	I i	и	S s	с
Á á	aa	Í í	ии	Š š	шь, щ
B b	б	J j	й	T t	т
C c	ц	K k	к	Ť ť	ть
Č č (= тш)	ч (= тьщ)	L l	л	U u	у
D d	д	M m	м	Ú ú	уу
Ď ě	дь	N n	н	Ů	уу
E e	э	Ň ň	нь	V v	в
É é	ээ	O o	о	W w	в
ě	e*	Ó ó	оо	X x	кс гз
F f	ф	P p	п	Y y	и
G g	г	Q q	кв	Ý ý	ии
H h	г (в слове "ага")	R r	р	Z z	з
Ch ch	х	Ř ř	(ржь) (рщ)	Ž ž	жь

1. Tradičně se dlouhé samohlásky označují jako **a, e, i, y, o, u** dlouhé. Říká se, že dlouhé jsou dvakrát delší, než krátké a připomínají ruské přízvučné. K tomu musíme přidat jednu poznámku: znak ´ se používá v ruštině k označení přízvuku. Jako výsledek máme situaci, kdy studenti začínají plést přízvuk a délku, někteří si dokonce myslí, že mezi těmi jevy rozdíl vůbec není. Vyhnout se podobnému problému se mi podařilo tím, že při vysvětlení české abecedy dlouhé samohlásky označuju dvěma stejnými písmeny vedle sebe (například, **á – aa**).

2. Zvuky **ž** a **š** zní podobně ruským **ж** a **ш**, ale české varianty jsou měkčí. Jak se objevilo v praxi, nejde jen se zmínit o jejich měkkosti, ale je nutné to ukázat i graficky, a proto vyslovení českých **ž** a **š** označuju jako **жь** a **шь** (písmeno **ь** v ruštině znamená, že předchozí souhláska je měkká). Můžeme prezentovat význam českého **š** i pomocí písmena – **щ** (v podstatě je to dlouhé měkké **š**). Dobře tady funguje porovnávání slov: живот – život, шишка - šiška. Studentům říkám, že po měkkém českém **š** budou slyšet **я, и, е, ю** [ja, i, je, ju], ale nikdy po těch souhláskách nebude **a, ы, э, у** ([a, ы – zvuk blízký y, e, u]), jak to máme v ruštině po **ж** a **ш**.

3. Písmeno **č** porovnávám s písmenem **ч** porovnávám způsobem: vysvětluju, že české **с** a ruské **ч** se skládají ze dvou komponentů: **ч** - [тшь], **č** – [тш]. Porovnáváme slova: чай – čaj.

4. Po vysvětlení jak se čtou písmena, dodávám ještě několik pravidel.

Upozorňuji studenty, že samohlásky se vždy vyslovují stejně:

- vidíme **o**, čteme **o**;

- vidíme **e**, čteme **э**.

V ruštině se redukce (změna kvality samohlásky v nepřízvučné pozici) týká všech souhlásek. Ale při seznámení s češtinou nejvíc problémů studentům dělají **o** a **e**. Někteří studenti si na to těžko zvykají. Tady nám můžou pomoci nářečí. V řadě se vyskytuje tak zvané „полное оканье“: jev, kdy u zvuku **o** skoro nedochází k redukci. Bezpochyby každý slyšel prvky podobné ruštině například na vesnici. Prosím studenty, aby přečetli několik ruských slov „venkovským“ způsobem:

Молоко, голод, хорошо, доброта, хоровод, молодец, холод, борода, Кострома, болото.

Ruština je jazyk příbuzný češtině, a proto nám znalost ruštiny bude občas pomáhat, protože v obou jazycích probíhají stejné fonetické procesy, například u souhlásek:

к дому, зуб – k domu, zub [g domu, zup].

Ruská abeceda je tvořena z cyrilice a obsahuje 33 znaků. Při pouhém porovnání ruské abecedy s abecedou českou uvidíme řadu podobných písmen.

А Б В Г Д Е Ё Ж З И Й К Л М Н О П Р С Т У Ф Х Ц Ч Ш Щ Ъ Ы Ь Э Ю Я

А А́ В С Č D Ď E É Ě F G H Ch I Í J K L M N Ň O Ó P Q R Ř S Š T Ť U Ú Ů V W X Y Ý Z Ž

Znaky A, K, M, O, T mají stejný význam v obou jazycích. Grafémy B – B [v], C – C [s], E – E [je], H – H [n], P – P [r], X – X [ch], Y – Y [u], se podobají latince, ale zní jinak. Existuje taky určitý vliv psané podoby ruských písmen: n – n [p], u – и [i], g – д [d], m – т [t]. Z těchto párů největší problémy studentům dělají: E – E [je], Y – Y [u], u – и [i].

Negativní vliv ruštiny na češtinu z hlediska grafiky a fonetiky je pozorován především v následujících oblastech:

1. zkrácení dlouhých samohlásek a prodloužení krátkých;
2. nerozlišení **d**, **t**, **n** a **d'**, **t'**, **ň**, měkké se čtou jako tvrdé;
3. redukce samohlásek (například, **o** se vyslovuje jako a);
4. diftong **ou** je redukován na **o**, nebo **u**;
5. **y** se vyslovuje tvrdě, nebo jako **u**.

(Andrášová, H. 2008, s. 33, Šindelářová, J. 2011).

7. v některých případech (je možné, že kvůli diakritickým znakům) české **ě** působí na studenty jako ruské **ë** [jo]: tesit se [tjosit se];
8. **e** se čte jako **je**: Eva [jeva];
9. **u** se vyslovuje jako **i**: v sobotu [f sobotí].

Často je nesprávná výslovnost důsledkem toho, že student zná podobné slovo v ruštině: autor [aftor], republika [respublika], český [češský].

Vliv prvního studovaného cizího jazyka na druhý je mnohem silnější než vliv mateřštiny. Rozlišujeme čtyři modely interakce:

1. jazykový jev se objevuje ve všech třech jazycích;
2. jazykový jev cizího jazyka 2 nemá analogii ani v mateřštině, ani v cizím jazyce 1;
3. jazykový jev cizího jazyka 2 se shoduje s mateřštinou, ale liší se od cizího jazyka 1;
4. jazykový jev cizího jazyka 2 je podobný jevu cizího jazyka 1, ale liší se od mateřštiny.

(více Щербакoвa 2003, s.86).

Vzhledem k interakci typu 4 můžeme mluvit o pozitivním vlivu znalosti angličtiny (z hlediska grafiky a výslovnosti):

1. znalost latinky
2. student má pojem o existenci dlouhých samohlásek, diftongů.

Ale dost často znalost pravidel čtení a výslovnosti působí negativně. Nejčastějšími případy jsou:

1. **c** se čte jako **k**: herec [herek];
2. tendence aspirovat souhlásky **d** a **t**;
3. **h** se vyslovuje jako v slove *hello*;
4. **ch** je čteno **č**, občas **c+h**, je chápáno jako dvě písmena: socha [soča, soc+ha];
5. **j** jako **dž**, nebo **ž**: jaký [džaký, žaký];
6. nevyslovuje **r** na konci slova, například, v slovech *profesor*, *večer*. V jiných pozicích **r** se vyslovuje jako anglické.
7. **u** jako **ju** ve spojení se sonorní hláskou: umět [jumět], muset [mjuset]

Při seznámení studentů s cizím jazykem 2 je doporučen princip kontrastu, který pomáhá najít rozdíly a shody mezi třemi jazyky: mateřštinou, cizím jazykem 1 a cizím jazykem 2 (Щербакoвa 2003, s. 86). Z toho logicky vyplývá, že je nutné cvičení zahrnující anglická a česká slova s písmeny, která vypadají stejně, ale vyslovují se jinak. Ale tady se může vyskytnout řada problémů. Studenti umějí anglicky na různé úrovni. Zadáni na porovnávání jevů v mateřštině a češtině je možné, protože si každý dokáže přečíst ruská slova, ale nutit studenty číst anglická slova z hlediska psychologie není vhodné. Ten, kdo anglicky umí málo, bude demotivován. Spolu s tím ne každý lektor češtiny ovládá angličtinu. V některých případech pomůže porovnání s mateřštinou (třetí model interakce). Například student vyslovuje **t** a **d** s aspirací. Pomáháme mu „si vzpomenout“ jak zní **т** a **д** [t, d] v ruštině, nabízíme mu řadu ruských slov, která obsahují tato písmena:

кот, том, лето, лёд, лото, товар, забота, табак, мото, авто, бетон, картон, тон, дно, топот, топка, творог, ты, крот, рот, дом, дуб, дыра, дух, дар.

Potom dáváme české příklady s **t** a **d**. Při tvoření cvičení nejlépe funguje princip porovnání dvou jevů. Ale někdy studenti vyslovují grafém několika způsoby. Například písmeno **c** může být přečteno jako **k** (vliv angličtiny) nebo jako **č** (podobnost **c** a **č**, v některých případech – vliv ruštiny). Je zajímavé, že se skoro neobjevuje interference s ruštinou **с** – **с** [s].

Do zadání na procvičení **c** byla vybrána slova, kde se nevyskytuje **č** (s výjimkou „červenec“). Na začátku cvičení vidíme případy, kde studenti problémy zpravidla mít nebudou: spojení **-ce**; slova, osahující **k** a **c** zároveň (přičemž **k** je dřív než **c**). Ve třetí části jsou slova, kde **c** předchází **k**, tady se můžou objevovat drobné chyby. Poslední odstavec se skládá ze slov, ve kterých nejčastěji dochází k chybám (z hlediska rozlišování **c** a **k**). Před čtením se studentů ptám: „Podívejte se, v celém zadání není žádné slovo s písmenem **č**, ano? Jakých souhlásek je nejvíc? Jaké souhlásky budeme trénovat?“ Taková komunikace přidává cvičení hravou formu, i když si student musí přečíst (prohlédnout) text třikrát. První prohlížení do určité míry brání vyslovení **c** jako **č**, druhé nutí dávat pozor na rozdíl ve znění **c** a **k**, třetí je skutečné čtení.

1. Stanice, nemocnice, recepce, operace, restaurace, ulice, prezentace, dvacet, třicet, recept, slunce, medicína.

2. Kocour, konec, kancelář, konvice, katolický, kecky, koberec, koalice, kolekce, koncert, koncovka, konference, konstituce, rekonstrukce, konzultace, lekce, kopec, kombinace, krabice, kytice, kosmetický, kosmický, k doktorce, ke kamarádce, k mamince, na kosmetice.

3. Cukr, celkem, anglicky, technický, ceník, cirkus, cizinka, Cikán, cokoliv, celník, německy, politický, cyklista, romantický, cukrárna, Cikánka, církev, cyklistika, cukroví.

4. Pracovat, víc, Václav, co, herec, sportovec, tisíc, tancovat, Němec, vědec, moct, nic, cizinec, měsíc, moc, pracuju, zrcadlo, něco, říct, prosínek, červenec, tancuju, zaměstnanec.

Na závěr bych uvedla několik zajímavých a užitečných cvičení.

Při poslechu obou dialogů studenti zaškrtaávají v pracovním listě čtyři jména, která slyší (tj. Lori, Kurt, Paolo a Mai).

Chňapačka na procvičení výslovnosti jednotlivých hlásek. Rozsřít, rozložit po stole. Studenti stojí kolem stolu. Učitel vyslovuje jednotlivá písmena, studenti po nich chňapají. Kdo jich ukořistí nejvíc, vyhrává. Pak každý student čte všechny hlásky, které získal. (www.czechstepbystep.cz)

Psaní jednoduchých diktátů. Diktovat může jak učitel, tak i studenti. Studenti pracují v páru, jeden hraje učitele a diktuje 10 slov (která připravil předem a která byla zkontrolována lektorem), pak ověřuje práci spolužáka a dává mu známku. Potom se studenti vymění.

Sestavování a luštění křížovek. Křížovky pomáhají pochopit rozdíl mezi graficky podobnými písmeny.

Summary

Pronunciation mistakes of Russian learners: Influence of the graphic form of the letter

The article deals with a number of pronunciation mistakes Russian learners of the Czech language commonly make. We focus on the question how the connection between letters and sounds of the mother-tongue and the first foreign language effect the acquisition of Czech pronunciation. A letter is the graphic form of the sound. However, in different languages there are letters that look the same while expressing different sounds, like y in Russian, English and Czech, which may cause problems in teaching students to recognize letters and sounds. Some examples are considered in the article, along

with the ways of facilitating students' work on their pronunciation. We argue that at the initial stages of learning a foreign language the student's pronunciation is affected by the first foreign language he studied rather than their mother-tongue. The article contains a table to explain the Czech alphabet to Russian students, as well as ideas, games and exercises to reduce learner's pronunciation mistakes.

OPRAVA CHYB V CIZOJAZYČNÉM TEXTU

doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph. D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, ČR

Problematika chyby ve výuce cizím jazykům

Chybami se prý člověk učí ... Aby se však opravdu mohl poučit ze svých chyb, musí vědět, v čem chyboval a v čem spočívá podstata jeho chyb. Rozbory chyb jsou zdrojem důležitých informací nejen pro učitele a žáky ve školním prostředí, ale i pro autory učebnic, tvůrce osnov a testů. Chybný výkon lze přirovnat k horečce, ve které lékař vidí pozitivní fenomén pro určení diagnózy (Nickel 1973, s. 8). Zdůrazňuje se tím zejména diagnostická hodnota chyby. Garczyński (1982, s. 6) hodnotí význam chyb následovně: „Uč se z cizích chyb, neboť život není tak dlouhý, aby je člověk spáchal všechny sám.“

Chyba ve výuce cizích jazyků bývá většinou definována jako jazykový projev, který by rodilý mluvčí ve stejné situaci a ke stejnému účelu nevytvořil. Skutečnost je však komplikována tím, že tento jazykový projev hodnotí buď rodilý mluvčí a/nebo cizinec (učitel). Vzor rodilého mluvčího jako správnost cizojazyčného projevu doporučovali např. Corder (1973, s. 26) a Legenhausen (1975, s. 16). Strevens (1971, s. 3) však před touto skutečností varuje a poukazuje na to, že identifikace chyb je v podstatě subjektivní a je tedy možné, že se dva vzdělání rodilí mluvčí liší v překvapivě velkém množství případů v názoru na to, co je a není přijatelné a tudíž i v názoru na to, co má být považováno za chybu. Podle Grimma (1980/4, s. 77) není divu, že při užívání cizího jazyka chyby vznikají, protože i rodilí mluvčí se dopouštějí chyb ve své mateřštině. Posouzení toho, co je nebo není odchylka od normy (tedy chyba), se neustále vyvíjí a mění. Jevy původně nespisovné mohou postupem času být uznány jako spisovné (Cherubim 1980, s. 124–132), naopak dříve spisovné tvary mohou být náhle označeny za archaické a z aktivní slovní zásoby postupně zmizí.

Příčiny vzniku chyb můžeme vidět jak v jazyku samotném, tak mimo něj. Přesto, že jsou chyby individuální, existují určité skupiny chyb, které se vyskytují u větší skupiny žáků (a to ne pouze se stejným výchozím jazykem). Grimm (1980/4, s. 77–80) vidí zdroje jazykových chyb následovně:

První zdroj chyb je společný jak cizincům, tak rodilým mluvčím: nedostatečná znalost zákonitostí (pravidel), podle nichž určitý jazyk funguje. Zatímco cizinec se učí pravidla a jejich vzájemné vztahy, aby uměl správně tvořit věty, rodilý mluvčí pravidla nemusí znát, neboť je už má prakticky zafixována. Podle toho pak také musí vypadat učebnice a učební materiály – oba typy sice popisují souvislosti stejného jazyka, ale volí různé způsoby prezentace, s různým zdůrazněním a různou podrobností.

Druhý zdroj chyb souvisí s prvním. Vědcům se daří stále výstižněji formulovat pravidla jazyka, objevují se stále nové souvislosti. Ve skutečnosti nové podmínky znamenají neustálé přezkušování, jaké pravidlo se hodí pro daný kontext. Velké množství pravidel připouští výjimky, některé jevy však nelze současným pravidlům přiřadit, nedají se jednoznačně formulovat a žáci se je proto musí učit nazpaměť jako slovíčka.

Třetí zdroj chyb vzniká z toho důvodu, že učení se cizímu jazyku probíhá na pozadí mateřštiny. Žák mluví a rozumí svému mateřskému jazyku dříve, než se začne učit cizí jazyk. Nejprve se tedy snaží vše vyjádřit stejně po vzoru mateřštiny, jak je tomu zvyklý, a nahrazuje jen slova mateřštiny slovy cizího jazyka. V každém jazyce však existují jevy a souvislosti, které jsou v jiném jazyce buď odlišné, nebo se

v něm vůbec nevyskytují, případně se vyjadřují jiným způsobem. V principu je pravda, že všemi jazyky lze vyjádřit stejný obsah sdělení, v praxi se tak děje ale nejrůznějšími způsoby.

Čtvrtým zdrojem chyb je skutečnost, že jednotlivé rozdíly mezi jazyky mohou být různé. Existují jevy, které se neliší úplně, ale jen v určitých detailech. Případy, kdy jsou jevy jednoho jazyka chybně přenášeny na jiný jazyk, nazýváme interferencí.

Pátým zdrojem chyb jsou rozdíly ve slovní zásobě. Některá slova a obraty jsou téměř shodné, ale významem se liší buď úplně, nebo jen částečně (tzv. „falsche Freunde“).

Šestým zdrojem chyb je skutečnost, že stejná myšlenka se v různých jazycích vyjadřuje různě. Jedná se zejména o frazeologické obraty.

Některé chyby však nelze připisovat jenom působení mateřštiny na studovaný jazyk nebo přehnanému uplatňování pravidel cizího jazyka, neboť příčinou jejich vzniku může být prostě nedostatečné osvojení látky, případně malý zájem o studovaný jazyk.

Výzkumy zaměřené na rozbor chyb v žákovských pracích

Rozborem chyb se zabýváme na Katedře německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty v Hradci Králové již od roku 1990. Zaměřili jsme se na ně z různých úhlů pohledu a provedli několik výzkumů. Můžeme konstatovat, že každý výzkum nás posunul v problematice chyb vždy o kousek dál.

První výzkum chyb českých žáků v němčině prováděný v letech 1990 až 1993 byl svého druhu jedinečný a měl vysokou vypovídací hodnotu, neboť zachycoval výsledky jednotného předrevolučního školství i prvotní změny těsně pro revoluci (za předpokladu, že respondenti v období čtyř let před realizací přijímacích zkoušek navštěvovali střední školy). Výsledky výzkumu nám ukázaly, kterým jevům je nutno ve výuce německého jazyka věnovat zvýšenou pozornost. V rámci předmětu gramatický proseminář jsme se studenty následně provedli nácvik zjištěných obtížných jevů a podařilo se nám během prvního semestru sjednotit výchozí úroveň studentů pro další studium německého jazyka na vysoké škole.

Později jsme se rozhodli provést obdobný rozbor a analýzu chyb písemných testů také u zahraničních studentů. Naskytla se nám možnost analyzovat přijímací testy účastníků prázdninového kurzu německého jazyka v Rakousku. Stejně znění testu jsme následně zadali studentům prvního semestru oborového studia německého jazyka na naší katedře a výsledky obou výzkumů jsme vzájemně porovnali. Zajímalo nás, jak čeští studenti ve srovnání se zahraničními studenty obstojí a zda se chyby českých studentů nějakým způsobem budou odlišovat od chyb jejich zahraničních kolegů. Naše původní ambice, vyvodit z analyzovaných testů také spojitost s mateřštinou těch, kteří testy vyplňovali, narazila jednak na zákon o ochraně osobních dat, jednak na naši neznalost mateřského jazyka zkoumaných osob. Na druhou stranu jsme zase naopak mohli porovnat úroveň sestavení testu, obtížnost jednotlivých variant a posoudit specifika rakouské variety německého jazyka.

Dalším počinem analýzy žákovských chyb na Univerzitě Hradec Králové je specifický výzkum, který v současné době realizuje dr. Sirůčková. Výzkumným materiálem jsou souvislé písemné projevy esejistického rázu, které vznikly v rámci státnicových klauzur v období posledních pěti let. Jedná se o kreativní písemné produkce studentů na zadané téma.

Subjektivita oprav a hodnocení testů

Chybou v učení cizích jazyků se velmi důkladně zabývala Kleppin (1998, s. 19). Charakterizovala ji nejen jako odchylku od jazykového systému, ale i jako porušení toho, jak se mluví a jedná uvnitř jazykového společenství. Chybou je podle ní definováno nejen vše, čemu partner v komunikaci nerozumí, ale i to, co porušuje pravidla daná v učebnicích a gramatikách. Za chybu bývá označováno dokonce i to, co jako chybu označí učitel. Z uvedeného výčtu vyplývá značná subjektivnost hodnocení cizojazyčného projevu a přílišná pravomoc učitele rozhodnout o tom, co je a co není chyba. Tento fakt klade velké nároky na učitele s ohledem na jejich profesionalitu, všeobecný rozhled, znalosti a dovednosti. Postojem k chybám se liší učitelé cizích jazyků od rodilých mluvčích bez filologické a pedagogické průpravy. Rodilí mluvčí obvykle bez problému a rychle určí nesprávný tvar, jako opora v rozhodování, co je a není správné, jim pomáhá jejich jazykový cit. Jazyk ovládají v jeho systémové, normativní a uzuální podobě, avšak často postrádají metajazykové znalosti a nedokážou vysvětlit, proč chybně vytvořený jev není v jazyce akceptovatelný. Učitelé cizích jazyků (kteří nejsou rodilými mluvčími vyučovaného jazyka) zase nemají jazykový cit v tak velké míře vyvinutý, proto v některých případech nedokážou chybný tvar odhalit a opravit. Knapp-Potthoff (1987) zmiňuje chyby, které „nejsou nutné“. Jejich vznik přisuzuje vyučujícímu a jeho nedůslednému opravování chyb, kdy žáci nabudou přesvědčení, že se vlastně o chyby ani nejedná. Rovněž Kleppin (1998, s. 19) uvádí, že se ve školním vyučování za chybu často považuje i to, co porušuje jakousi normu v učitelově myšlení a co proto jako chybu označí. Učitelovo působení ve výuce je charakterizováno jako neomylné a de facto nepřezkoumatelné, neboť neexistuje žádný direktiv učitelských oprav.

Postavení učitele v procesu hodnocení chyb

Ve svých tezích o předpokladu vzniku chyb uvádí Vogel (2000, s. 362), že chyby vznikají také z očekávání a zvyklostí při opravách učiteli. I učitelé se v hodnocení dopouštějí chyb. I když by k těmto chybám mělo docházet co nejméně (nejlépe nikdy), také učitel je jen člověk a i on má právo udělat chybu. Na chybách se podílejí různé fyzické a psychické faktory. Například při opravách rozsáhlejších písemných prací dochází u opravujícího ke kolísání pozornosti a tím i k rozdílům v hodnocení žákovských výkonů. Objevuje-li se například opakovaně velmi často nějaký chybný tvar, může takové opakování stejné chyby zviklat učitelovu jistotu. Na jeho práci navíc působí také vnější okolnosti, pracovní prostředí, osobní rozpoložení a plno dalších skutečností, mimo jiné i jeho profesní jistota a životní zkušenosti.

Podle Nickela (1973, s. 15–16) se s přibývajícím věkem učitele začíná projevovat jeho větší benevolence k chybným výkonům žáka a větší smysl pro spravedlnost, i když v některých případech se lze setkat i se zcela opačnou tendencí. Zahraniční lektori (rodilí mluvčí) posuzují cizojazyčné výkony žáků často mnohem shovívavěji než učitelé, kteří (stejně jako jejich žáci) vyučovaný jazyk ovládají pouze jako cizí jazyk. Nickel (1973, s. 19) pro tento jev uvádí několik důvodů. Zahraniční lektori obdivují, na jaké úrovni ovládají žáci jejich mateřský jazyk, neboť sami mateřský jazyk svých žáků neznají a neumějí. Zároveň se u nich může mísit vděk s hrdostí, že právě jejich mateřština se stala vyučovaným předmětem. Šíře znalostí vyučovaného jazyka je u rodilých mluvčích navíc tak obrovská, že jim umožňuje velkorysou toleranci. Kromě toho si zahraniční lektori v některých případech konkrétního užití své mateřštiny (vyučovaného jazyka) jazykovým jevem nemusejí být sami stoprocentně jisti.

Učitel má v řízeném vyučování cizích jazyků nezastupitelnou roli (Edge 1994, s. 66–69). Na počátku učení cizímu jazyku jej žáci považují za znalce a těší se jejich přirozené autoritě, neboť jazyk

ovládá a má s cizojazyčnou komunikací velké zkušenosti. S růstem vlastní jazykové kompetence žáků a s nastupující pubertou (tj. období, do kterého je institucionalizované učení cizímu jazyku ve školní docházce většinou zařazeno) však respekt ke schopnostem učitele může kolísat a bezmezný obdiv k cizojazyčným dovednostem učitele začne být nahrazován kritickým pohledem. Většina učitelů cizího jazyka nejsou rodilými mluvčími vyučovaného jazyka, ale sami se mu učili ve škole stejně jako jejich žáci. Kromě některých výhod (např. schopnosti vžít se do pozice žáka, případně vystihnout, které jevy mohou být pro pochopení zvláště složité) nese s sebou tento fakt také určitý pocit nejistoty.

Při posuzování práce učitele doporučuje Haerberli (1980) zabývat se také tím, kolik chyb konkrétně učitel opravil, jakého byly typu a jak je ve své opravě zdůvodnil. Za zajímavé pokládá také sledovat, kolik chyb učitel během opravy případně přehlédl. Právě tyto myšlenky a vlastní zkušenosti z praxe nás přiměly k tomu, abychom se úspěšností učitelských oprav chyb zabývali podrobněji.

Výzkumy na Katedře německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UHK jsme vždy prováděli na testech, které byly již předem opravené kompetentními osobami (učiteli němčiny). Opakovaně jsme se však setkávali se situací, kdy opravující ve své činnosti chybovali (přehlédli chybný tvar a neopravili ho, nahradili správný tvar jiným správným tvarem, někdy dokonce i nesprávným). Práce korektorů se proto staly předmětem našich dalších výzkumů.

Analýza úspěšnosti oprav písemných testů a práce korektorů

Určit správný jazykový tvar není vždy jednoduché ani pro rodilé mluvčí, ve svých hodnoceních se korektoři často liší. Analýzou oprav korektorů se dlouhodobě zabývá Eckes na Institutu TestDaF v Hagenu. Výsledky jeho výzkumu poukazují na často se vyskytující problémy v opravách a hodnocení zpracovaných testů. Rozdíly jsou patrné také v odlišně přísném přístupu jednotlivých korektorů ke konkrétním chybám. Následující příklady z praxe opravování chyb upozorňují na to, že si tato problematika zaslouží zvýšenou pozornost.

Na konci 80. let byl na univerzitě v Lipsku ve spolupráci s Pädagogische Hochschule „Clara Zetkin“ proveden zajímavý pokus¹, do kterého bylo zapojeno 276 zahraničních učitelů z 25 států světa. Měli za úkol opravit text, který tvořilo 158 lexikálních jednotek a jenž obsahoval celkem dvacet případů porušení kodifikované normy (9 lexikálních, 6 gramatických, 3 interpunkčních a 2 pravopisné chyby). Obsahově byl text celkem náročný, popisoval založení instituce nazvané „Goethe-Gesellschaft“. Všechny případy porušení jazykové normy byly autentickými chybami z textů vytvořených zahraničními studenty germanistiky. Učitelé nesměli používat žádné pomůcky, čas na opravu však nebyl pevně stanoven, aby opravující nebyli vystaveni časovému tlaku. Většinou trvala oprava 20 až 30 minut. Úkolem učitelů bylo chybný tvar podtrhnout, na levém okraji testu napsat zkratku opravy a na pravý okraj správné znění. Označení chyb nebylo předem dáno, každý učitel mohl použít vlastní značky.

Z důvodu zachování jednotnosti hodnocení provedla vyhodnocení všech prací jediná osoba. Nejprve se kontrolovalo značení oprav. Ukázalo se, že se často neshodoval počet znamének, podtržení a správných tvarů. Někdy pro tutéž chybu existovalo více korekčních značek nebo naopak označení žádné, v některých pracích bylo použito jenom jednoho druhu značení u všech chyb. Z toho lze vyvodit, že žáci

¹Tento pokus popisuje Kuhn (19XX, s. 45–49). Údaje získala autorka tohoto článku při svém studijním pobytu na univerzitě v Jeně jako fotokopii a bohužel se jí nepodařilo najít přesné citační údaje.

většinou nedostávají informaci prostřednictvím korekční značky, takže nevědí, do jaké oblasti jejich chyba spadá.

Hodnocení oprav probíhalo podle těchto kritérií:

- chyba byla nalezena a správně opravena;
- chyba byla nalezena, ale neopravena, nebo opravena nesprávně;
- chyba nebyla nalezena;
- správný výraz označen jako chyba a nahrazen jiným správným výrazem;
- správný výraz označen jako chyba a nahrazen nesprávným výrazem.

Za každou správnou a úplnou opravu byly uděleny 2 body, přičemž byly akceptovány nejrůznější varianty oprav. Za každý nesprávný úkon byly 2 body odečteny, za nahrazení správného výrazu jiným správným výrazem byl odečten 1 bod.

Zajímavé je, že žádná z pokusných osob nedosáhla 40 bodů. Znamená to, že se nikomu nepodařilo identifikovat všechny chyby v textu. Pouze jediná osoba našla a správně opravila 19 chyb, získala však pouze 37 bodů, neboť jednu chybu neidentifikovala a jeden správný výraz nahradila jiným správným výrazem. Pouze devět osob (4,1 %) získalo 30 nebo více bodů, výsledky u 77 osob (35,8 %) byly pod hranicí 10 bodů, z toho 14 osob se dokonce dostalo pod minusovou hranici, což znamená, že jejich nesprávné a nadbytečné opravy byly tak četné, že zastínily všechny případně správné úkony.

Na problémy, které mohou nastat v případě, kdy žák a učitel pocházejí z různých kulturních kontextů, upozornila Kleppin (1989, s. 107–130). Svůj názor podpořila výsledky dotazníkové akce, ve které se na 46 německých a 46 čínských studentů obrátila s otázkami, ve kterých zjišťovala vztah studentů k opravám chyb během samostatného ústního projevu. Zajímalo ji především:

- Jak často a zda vůbec mají být opravy prováděny,
- jaké typy chyb dle jejich názoru mají být opraveny vždy,
- upřednostňují-li opravu bezprostředně po chybě nebo až na konci projevu, případně ve zvláštním časovém úseku zaměřeném na opravování chyb,
- jak mají opravy chyb probíhat – explicitně nebo implicitně,
- jaké druhy oprav považují za nejpůsobivější,
- jak na ně působí opravování chyb spolužáky,
- zda mají osobní nezapomenutelné zážitky z oprav (kladné i záporné).

Na poslední otázku studenti často odpovídali, že je jim nanejvýš nepříjemné, jsou-li během mluvení neustále přerušováni, neboť vypadnou z role a ztratí návaznost. Zatímco Němcům vadil smích spolužáků při rozboru chyb, připadal jim škodolibý a považovali ho za útok na svou osobnost, Číňané smích za nepříjemný nepociťovali, neboť v jejich zemi s ním není spojován žádný negativní podtón. Za nepřijatelné považovali všichni studenti také vzájemné „shazování“ učitelů, netrpělivé a agresivní přerušování projevu, stejně jako nejednoznačné a nedbalé opravování. Většinou upřednostňovali opravu provedenou rodilým mluvčím a to i mimo vyučování. Němečtí studenti hůře snášeli opravu svých chyb prováděnou spolužáky, což komentovali strachem z konkurence a pocitem „být za blbce“. Pravděpodobně by lépe reagovali na opravu chyb s vědomím, že neztrácejí svou tvář, ale jen signalizují učitelům, že něco dostatečně nevysvětlil. Z odpovědí čínských studentů vyplynulo, že si učitele považují více než studenti v Německu, a tím jsou i více závislí na jeho pozitivní zpětné vazbě. Německým studentům záleží zejména na atmosféře ve skupině a redukci učitelské autority, čínským studentům jde naopak o pozitivní vztah mezi učitelem a žákem. Některé projevy učitelů, které jsou v Německu

akceptovány jako ironické a obvyklé, mohou být v Číně interpretovány jako nanejvýš šokující a mít negativní následky.

Výše popsaný experiment zopakovala Kleppin spolu s Königsem ještě jednou později. Okruh dotazovaných rozšířili o studenty z Maroka a Brazílie (1993, s. 81–82). I v tomto pokusu se ukázalo, že je třeba zohledňovat kulturní rozdíly. Pozornost vzbudil i popis vyučovací hodiny, který nastínily odpovědi dvou studentů z Maroka: „... Učí se zde (*pozn.: v Maroku*) hodně nazpaměť, učitel s knihou v ruce před třídou vyžadující správnou odpověď a autoritativní vztah žák-učitel jsou pravidlem. ... Na učitele se pohlíží (téměř) jako na svatého, pořekadlo říká, že učitel je téměř prorokem, neboť je nositelem moudrosti, vzdělání, vysoké etiky atd. Také v dějinách naší kultury měl učitel velmi privilegované místo a velký vliv ve společnosti. Nyní se tento obraz úplně změnil, ale myslím si, že přesto v našem povědomí zůstaly některé aspekty tohoto starého názoru a ty dodnes působí ve vztahu mezi učitelem a žákem... Učitel s veškerou mocí, všemi privilegii a právy, učitel, který může ve výuce dělat prakticky vše, co chce. Na rozdíl od žáka, který nic nemá a nemůže sám podniknout, neboli řečeno jinak: učitel rozkazuje a žák poslouchá. Tento vztah prohlubuje propast mezi učitelem a žákem...“. „Marocké vyučování je nemyslitelné bez hrozeb. Studenti pracují ve strachu, s myšlenkou na špatnou známku, která je často zmiňována ve výuce ...“

S cílem zjistit reakce studentů na chyby vyučujících, zadali Gnutzmann a Kiffe (1993, s. 98) studentům učitelství angličtiny k posouzení následující výroky:

a) Když učitelé dělají chyby, které sám rozeznám, považuji to za trapné, protože by měli cizí jazyk ovládat lépe než jejich studenti.

(16,5 % dotázaných uznávalo právo učitelů na chybu, neboť učitel není „vševěd“, 48,1 % bylo nerozhodných, zbytek očekával u učitelů příkladnou znalost jazyka.)

b) Také učitelé většinou nejsou rodilí mluvčí jazyka, který vyučují, jejich chyby jsou tedy v pořádku.

(29,3 % chápalo učitele do jisté míry také jako „učící se cizí jazyk“, 48,9 % bylo nerozhodných, zbývající nebyli připraveni chyby učitelů akceptovat.)

c) Někdy mě zvlášť hloupé chyby učitelů pobaví.

(34,6 % dotázaných souhlasilo.)

d) Také chyby učitelů by měly být opravovány studenty.

(69,9 % pro, 7,5 % proti, 22,6 % nerozhodnuto – vypovídá to mimo jiné o faktu, že ve výuce není přátelská atmosféra mezi učitelem a studenty zcela bez problémů, zároveň zaznívá přání rovnoprávnější komunikace, která by nezpochybňovala, ale odlehčovala roli učitele.)

Ze závěrečného shrnutí dotazníků vyplynulo, že testované osoby většinou vykazovaly toleranci ohledně chybování svých spolužáků i učitelů. Pokud však šlo o vlastní chyby dotazovaných osob, vyžadovaly důsledné opravování, které by jim sloužilo jako zpětná vazba pro jejich učební úsilí. Při opravách dávaly dotazované osoby přednost rodilým mluvčím (zahraničním lektorům i zahraničním spolužákům) před učiteli, pro které vyučovaný jazyk není mateřštinou. „Přirozené“ autoritě rodilých mluvčích dávaly přednost před autoritou „institucionalizovanou“ a považovaly ji za absolutně spolehlivé vodítko (Gnutzmann a Kiffe 1993, s. 106–107).

O výzkumu, který sledoval kvalitu učitelských oprav, referoval na konferenci Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) 2003 v Essenu Thomas Eckes². V současné době vzrůstá význam certifikátů osvědčujících znalost cizího jazyka. Je proto nanejvýš důležité, aby dílčí část těchto zkoušek (písemný test) byla opravována objektivně, jednotně a vzájemně srovnatelně. Jako důkaz toho, že hodnocení testů závisí na subjektivním posouzení opravujícího, uvedl Eckes také pokus autorů Birkel a Birkel (2002), ve kterém nechali jeden a tentýž text opravit 88 učitelů. Výsledky oprav byly překvapivé – 1 x hodnocení 1, 18 x 2–3, 51 x 3–4, 16 x 4–5, 2 x 5.

Obdobnou zkušenost s vyhodnocením testů jsme získali sami v roce 2003. Analyzovali jsme opravy rozřazujícího písemného testu prázdninového kurzu němčiny v Rakousku. Účastníci kurzu byli na základě výsledků tohoto testu rozděleni do výukových skupin. Test psalo 27 osob a opravovali ho tři korektoři. Ve 23 testech bylo nalezeno dohromady 78 chybných oprav, což znamená, že každý test obsahoval v průměru 3,8 chyb, které udělal korektor. Pouze 4 testy byly opraveny zcela správně. V 78 případech celkem byla tedy u jednotlivých úkolů provedena oprava nekvalitně: chybné řešení bylo uznáno za správné, správné opraveno jako nesprávné, případně nebylo chybné řešení opraveno vůbec a tolerováno jako správné. V našem případě to znamená, že v průměru připadaly na každý opravený test téměř tři případy, kdy nesprávně provedená oprava korektorů byla příčinou chyb v testu. Ve skutečnosti tyto chyby vznikly ve 23 testech, tedy pouze u řešení čtyř zkoumaných osob nedošlo k nekvalitně provedené opravě testů.

Podle značky korektora bylo možno zjistit, jak kvalitně jednotliví korektoři pracovali. V tomto konkrétním případě se oprav zúčastnily tři osoby – A, B a C. Osoby B a C nesprávně opravily po šesti chybách. V 60 případech tedy při opravě chybovala osoba A. Protože nedostatky v opravách se vyskytly celkem ve 23 testech a pouze 4 testy byly bez připomínek, znamená to, že osoba A se korekturami testů zabývala nejvíce a opravila také nejvíce kusů testů. Pracovala buď neúměrně vysokým tempem (vzhledem k B a C), při opravách projevovala laxnost či přistupovala k této aktivitě nedbale, případně pracovala na opravách testů delší dobu (nastoupila k opravám dříve než B a C nebo opravovala delší časový úsek než B a C) a začala se u ní projevovat únava. Po upřesnění situace dotazem na skutečnou realitu u vedoucí kurzu jsme dospěli ke zjištění, že všichni korektoři začali i skončili opravovat ve stejné době a všichni byli aprobovaní učitelé

V případě námi sledované testovací situace neměly omyly testujících osob pro testované osoby fatální význam. Úvodní testy pouze napomohly rozdělit velkou skupinu osob do menších studijních skupin. Zařazení do skupin nebylo neměnné, na základě skutečných výkonů ve výuce mohly být konkrétní osoby přeřazeny jak do skupiny s nižší, tak i vyšší úrovní. Testované osoby k opraveným testům neměly přístup ani zpětnou vazbu, kolik bodů v rámci testu získaly. V rámci kurzu se nepočítalo s rozdělením testů k nahlédnutí a s prací s chybami.

Při zpracovávání dat z testů kurzu jsme se vícekrát setkali se situací, kdy testované osoby při vypracování testů některé úlohy vynechávaly a vybíraly si pouze takové, o kterých se domnívaly, že je lépe zvládnou. Často se stávalo, že korektoři v případě nedoplňených úkolů již dále nezkoumali zbytek testu a všechna cvičení považovali za neřešená. Vedl je k tomu zajisté velký časový stres, protože během léta jsou počty účastníků kurzů opravdu enormní.

² Referát „Facetten des Sprachtestens: Strenge und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen“ přednesl Thomas Eckes z Institutu TestDaF Hagen v rámci 31. ročníku konference Deutsch als Fremdsprache ve dnech 29. – 31. 05. 2003 na univerzitě v Essenu.

Je zapotřebí si tedy uvědomit, že chyby v testech nemusí být vždy pouze výsledkem chybné činnosti testovaných osob. Některé mohly vzniknout i selháním lidského faktoru, tedy korektorů. Kromě osobnostních rysů opravujících může ke vzniku popisované situace napomoci i to, že otázky přijímacích testů jsou tak specifické a obtížné, že si s nimi korektor prostě nedovede poradit a někdy správnou odpověď jednoduše nezná. Potom se však nabízí otázka, zda máme právo vyžadovat znalosti tohoto druhu od adepta, který má studium jazyka teprve před sebou.

Na jaře roku 2006 jsme na KNJL PdF UHK dále podnikli experiment s celkovým počtem 140 účastníků (z toho bylo 55 učitelů němčiny a 85 studentů oboru učitelství německého jazyka). Jejich úkolem bylo opravit uměle vytvořený krátký text v němčině (celkem 7 vět) způsobem, jakým jsou zvyklí (v případě studentů tak, jak jim bylo ukázáno v hodinách cizího jazyka). Četnost chyb v jednotlivých větách nebyla rovnoměrná – v jedné větě se vyskytly nejvíce tři chyby, nejméně jedna chyba. Oněch 7 vět obsahovalo celkem 18 chyb různého druhu: 4 chyby se týkaly ortografie, 8 chyb morfologie a syntaxe, 6 chyb lexikologie. Celkem 4 chyby ze všech vznikly pod vlivem interference (negativního transferu z mateřského jazyka). Při vypracování jsme zkoumané osoby neomezovali časově, měly tedy možnost se opravě věnovat tak dlouho, jak samy uznaly za vhodné. Vypracování testů bylo anonymní. V případě, že by všechny opravy byly provedeny správně, identifikovaly by a opravily by zkoumané osoby celkem 2520 chyb. Pokusné osoby však našly a správně opravily jen 1198 chyb, tj. jen 47,54 % celkové sumy. Celkem 1322 tvarů (52,46 %) bylo opraveno špatně, resp. zůstalo neopraveno. Znamená to, že každá druhá oprava byla neadekvátní. Nejhůře dopadla oprava chyb vzniklých interferencí mateřského jazyka, neboť v 72,5 % nebyly opraveny (406 chybných oprav z celkového počtu možných 560 tvarů), tj. pouze čtvrtina chyb zapříčiněných interferencí byla opravena správným způsobem, tři čtvrtiny neadekvátně. Celkem ve 215 případech respondenti udělali nesprávné opravy formou nahrazování – 129 x opravili správný tvar tvarem nesprávným, 16 x nahradili správný tvar jiným správným tvarem, 70 x opravili nesprávný tvar jiným nesprávným tvarem. Ze všech výše uvedených výsledků vyplývá, že žádná chyba nebyla opravena na 100 % a nikdo z učitelů ani ze studentů nedokázal najít a opravit v testu všechny chyby.

Nezbytnost nácvičku dovednosti opravovat a hodnotit chyby

Z výše uvedených výsledků jasně vyplývá, že učitelská praxe sama o sobě není postačující kvalifikací a nerozvíjí odpovídajícím způsobem potřebné profesní dovednosti učitele. Může to souviset také s tím, že pro opravy učitelů neexistuje žádný jednotný korektiv a jejich opravy jsou nezávisle na kvalitě a kvantitě považovány za totálně a věcně správné. Ani hypotéza, že učitelé s výbornou aktivní znalostí jazyka dosáhnou při opravě chybného textu nejlepších výsledků, se ve výzkumech nepotvrdila.

S ohledem na všechny výše uvedené skutečnosti je nutné se otázkou oprav dále zabývat a schopnost učitele správně opravovat chyby rozvíjet. Podle našeho názoru je nanejvýš nutné se této problematice věnovat již v době pregraduálního studia oboru učitelství cizích jazyků. Pokud chce člověk vykonávat povolání učitele, patří opravování chyb mezi dovednosti, které si musí dostatečně nacvičit.

Skutečnost, že učitelé při opravách chybují, nás přiměla, abychom obrátili pozornost také na to, jakým způsobem vlastně učitelé schopnost opravovat cizojazyčný text získávají a jaká pozornost je této problematice věnována v sylabech studijních oborů učitelství cizích jazyků jednotlivých pedagogických fakult, tedy institucí zabývajících se přípravou budoucích učitelů jazyků.

Na základě údajů, jež uvádějí jednotlivé pedagogické fakulty v rámci prezentace studijních oborů na svých webových stránkách, jsme dospěli k závěru, že samotná dotace předmětu metodika cizího jazyka se liší nejen podle univerzit, ale též v rámci kateder cizích jazyků jedné fakulty. Nejčastěji je problematice hodnocení výkonu a oprava chyb věnován jediný seminář, označovaný např. těmito názvy:

Pojetí chyby, analýza chyb, hodnocení, sebehodnocení

Testování a hodnocení práce dětí daných věkových skupin

Způsoby kontroly a hodnocení v průběhu vyučování CJ

Pokud výuka zahrnuje semináře dva, bývají obvykle rozděleny na problematiku charakteristiky chyb a způsobů hodnocení, zkoušení a evaluace, případně se probírá v jednom semináři způsob výuky řečových dovedností včetně opravování chyb a ve druhém semináři způsob hodnocení psaní a opravy chyb. Výjimečně bývá také samostatně projednávána otázka cíle hodnocení, výběru testů a kritéria hodnocení.

Další zajímavou zkušeností je, že semináře zaměřené na chybu, hodnocení, zkoušení a evaluaci bývají často plánované do posledních týdnů semestru, tedy na dobu, kdy s velkou pravidelností dochází z nejrůznějších důvodů k odpadání těchto hodin. Podle této zkušenosti je problematice práce s chybami žáků a jejich oprav věnována v rámci pregraduálního vzdělávání pouze okrajová pozornost. V případě postgraduálního vzdělávání bývá situace ještě horší.

Vzhledem k očekávanému kariérnímu růstu učitelů a celoživotnímu vzdělávání se nám problematika práce s chybou v cizojazyčné výuce jeví jako velice důležitá. Eventuální další vzdělávání učitelů v rámci aprobačních předmětů může při nácviu práce s chybou (nalezení, vysvětlení, oprava a předcházení chybám) upozornit na současný vývoj jazyka a jeho stratifikaci, na přechod jazykových jevů z nespisovné formy do spisovné, což mohou ocenit zejména učitelé, jejichž vysokoškolský diplom je již staršího data. Výsledky našich výzkumů mohou vzbudit pozornost učitelů o tuto problematiku a vědomí nezbytnosti dále se tímto problémem zabývat.

Neméně důležitým faktem je, že právě práce s chybou dokazuje, že výuka cizího jazyka patří do rukou vysokoškolsky vzdělaného učitele a že pro výuku cizích jazyků nestačí cizí jazyk pouze prakticky ovládat (být jeho rodilým mluvčím nebo získat jazykové dovednosti působením v cizině nebo společným soužitím s rodilým mluvčím onoho jazyka). Rodilý mluvčí sice obvykle dokáže opravit chybný text, ale neumí vysvětlit podstatu vzniklých chyb. Učitel musí být schopen vysvětlit studentovi, v čem chybuje, proč tomu tak je a jak se těchto chyb vyvarovat. Člověk bez teoreticky a prakticky orientované vysokoškolské přípravy je jen stěží schopen všechny tyto postupy zvládat.

Bez nadsázky lze říci, že v přípravě na učitelské povolání nácvik oprav chyb často zcela chybí, a proto není divu, že při korekci chyb neexistuje jednotný postup ani jednotné značení. Každý učitel opravuje podle toho, jak kdysi jemu v některé z dřívějších etap vyučování cizích jazyků opravoval chyby jeho bývalý učitel. Práce s chybami ve výuce cizích jazyků by se však neměla omezovat jen na jeden nebo dva semináře předmětu didaktika oborového předmětu (více času ji vzhledem k dotaci hodin ani nelze věnovat), ale měla by prolínat celým systémem vysokoškolského studia oborového předmětu cizí jazyk.

Nácvik opravy chyb v ústním projevu lze realizovat ve všech předmětech, kde jsou zařazeny referáty, prezentace nebo krátká sdělení studentů. Kromě jazykových chyb je možné opravovat i chyby ve výslovnosti, které se jinak obvykle řeší v seminářích fonetiky (např. výuka reálií, konverzace, literární, historický a kulturní vývoj atd.). V případě powerpointové prezentace je třeba zaměřit se nejen na

obsahové zpracování tématu, ale také na ortografické a další jazykové chyby. V předmětech jazykovědných (morfologie, syntax, lexikologie), ve kterých se všeobecně častěji prověřují znalosti písemnou formou, je ideální situace k nácviku oprav chyb v psaných textech.

Choděra upozorňuje na celoživotní charakter učitelského vzdělávání, které následuje po dokončení vysokoškolského studia a má často povahu neformálního studia. Jeho distanční a současně autonomní charakter umožňující učiteli výběr toho, v čem a jak se chce vzdělávat a jaké učební pomůcky pro to zvolí. „Celoživotní vzdělávání je vlastně přechodem od výchovy k sebevýchově, což je jedna z maxim soudobé humanizační pedagogiky“ (Choděra 2007, s. 180). Kromě zvyšování kvalifikace učitelů je však zapotřebí se zaměřit také na zvyšování kvalifikace autorů učebnic, osnov a teoretických pojednání a samozřejmě také na kvalifikaci didaktiků cizích jazyků. Za tímto účelem doporučuje Choděra začít se každých pět let učit nějaký nový cizí jazyk, aby si badatelé připomněli pohled „z druhého břehu“.

Literatura

- Corder, S. P.: Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern. In: Nickel, G.: *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin, Verlag für Lehrmedien KG, 1973, s. 38–50.
- Edge, J.: *Mistakes and Correction*. London – New York, Logman 1994.
- Garczyński, S.: *Chyby a omyly*. Praha, Mladá fronta 1982.
- Gnutzmann, C. – Kiffe, M.: *Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik*. In: *FLuL*, Jahrgangsband 1993, s. 91–107.
- Grimm, H.-J.: *Ein Fehler ist ein Fehler – oder? Zu einigen Fehlerquellen im Fremdsprachenunterricht*. In: *Sprachpflege* 1980/4, s. 77–80.
- Haeberli, H. P.: *Fehlerursachen. Eine Untersuchung an Schülerarbeiten aus dem Anfängerunterricht im Fach Englisch*. Bern, Lang 1980.
- Cherubim, D. (Hrsg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen, Niemeyer 1980.
- Choděra, J.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, Academia 2007.
- Kleppin, K.: *Fehler und Fehlerkorrektur*. Studienheft 19. München, Langenscheidt 1998.
- Kleppin, K. – Königs, F. G.: *Der Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht*. In: Königs, F. G. – Szulc, A. (Hrsg.): *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums*. Bochum, 1989, s. 87–105.
- Kleppin, K. – Königs, F. G.: *Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich*. *FLuL* 22/1993, s. 76–90.
- Knapp-Potthoff, A.: *Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht*. In: *Englisch-Amerikanische Studien*, 2/1987.
- Korčáková, J.: *Stanovení typu a určení frekvence gramatických chyb v němčině u českých žáků*. Dizertační práce. Praha, FF UK 1996.

Korčáková, J.: *Jaké chyby dělají absolventi středních škol v němčině*. In: *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Hradec Králové, Gaudeamus 1999.

Korčáková, J.: *Úloha chyby v procesu učení cizímu jazyku*. In: *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Sborník Sjezdu učitelů k 80. výročí konání 1. sjezdu čs. učitelů. Brno, Konvoj 2001.

Korčáková, J.: *Fehleranalyse im Deutschunterricht*. In: *Sprache & Sprachen*, 29/30, München 2002, s. 83–86.

Korčáková, J.: *Man lernt aus Fehlern*. In: Korčáková, J. – Beyer, J. (eds.). *Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2003.

Legenhausen, L.: *Fehleranalyse und Fehlerbewertung. Untersuchungen an englischen Reifeprüfungsnacherzählungen*. Berlin, Cornelsen 1975.

Nickel, G.: *Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung*. In: Nickel, G. *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin, Cornelsen 1973, s. 8–24.

Ondráková, J.: *Problematika chyby v procesu učení cizích jazyků a v pregraduální přípravě učitelů*. Habilitační práce. Brno, Pedagogická fakulta MU 2008.

Stevens, P.: *Two Ways of Looking at Errors Analysis*. *Zielsprache Deutsch*, 2/1971, s. 1–5.

Vogel, K.: *Die Fehlerbewertung und die Krise des Faches Französisch in Deutschland*. In: Düwell, H. - Gnutzmann, C. - Königs, F. G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günter Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum, AKS 2000.

Summary

To a greater or lesser extent, errors and mistakes are still made in performances given in foreign languages. The causes of and reasons for their occurrence are varied, and mistakes and errors are approached differently. Not only teachers and pupils in the school environment, but also authors of textbooks, curricula and tests are provided with important information resulted from analyses of errors. Since the final results of written tests are given not only by the errors made by those who do the tests, but also by the quality of the correction, we believe that the practice in mistakes correction has to be focused on already in educating of undergraduate teachers. Examples taken from bibliographies, results of our own research and insights into the syllabi of study programs of foreign languages teaching at departments of foreign languages at various universities have strengthened and justified the necessity of paying an increased attention to work with errors.

NEJÚČINNĚJŠÍ METODY ODSTRAŇOVÁNÍ CHYB

Mgr. Teresa Piotrowska-Małek
Uniwersytet Warszawski, Varšava, Polsko

Odkud se berou chyby - problémy interference

Chyby – největší nepřítel uživatelů jazyka, jak mateřského, tak cizího. Na jedné straně je chyba prvek velice nežádoucí, na druhé má také velkou vypovídající hodnotu. Může nás informovat o vzdělanosti/nevzdělanosti, vztahu k jazyku a jeho uživatelům, o původu osoby, se kterou jsme v písemném i mluveném kontaktu. Ve svém příspěvku se chci věnovat specifickým chybám, jichž se dopouštějí cizinci, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk. Působím v Polsku, a proto se chci soustředit na ty posluchače, kteří češtinu studují na Varšavské univerzitě. Schválně nemluví o Polácích, protože češtinu ve Varšavě se učí nejenom Poláci, ale v podstatě tyto tři skupiny studentů: první a nejpočetnější tvoří studenti, pro které je polština mateřským jazykem, druhou Slované, hlavně Rusové, Bělorusové a Ukrajinci, ale také např. Bulhaři, Makedonci, kteří však znají polský jazyk na úrovni minimálně komunikační; třetí skupina jsou cizinci z bývalých zemí Sovětského svazu, pro které druhým, a mnohdy v podstatě prvním jazykem komunikace je ruština, a kteří také ovládají docela slušně polský jazyk. Tak rozdílné skupiny studentů by měly mít také úplně odlišné problémy při studiu češtiny.

Jaké největší problémy mají tito studenti s češtinou? Začneme slovní zásobou a Poláky. Největší problémy způsobují velmi často slova, která se podobají polským, a proto se jim nevěnuje dost pozornosti. Odtud pramení např. *sluchat* místo *poslouchat*, *potancovat si*, *truba*, *koběrec*, *odježdá*. Některá slova se používají sice ve správné formě, ale ve významu, který mají v polštině: *sestřenice* je „dcera sestry“, respektive „bratra“, stejně tak *bratranec* je „syn bratra“, *to se mi podobá*, místo „to se mi líbí“, *kraj* místo „země“. Velmi zajímavé a asi vypovídající něco o komplikovaném procesu poznávání cizího jazyka jsou chyby Nepoláků. Jenom výjimečně se vyskytne záměna českého slova za ruské (běloruské, ukrajinské): *dobrou puť* místo „šťastnou cestu“. Mnohem častěji se místo slov českých objevují slova polská: *vřešeň* místo „září“, *přepraším* místo „promiňte“, *brokoly* místo „brokolice“. Výjimečně studenti použijí dokonce slovo anglické: *traffic* ve významu „provaz“.

Které gramatické jevy způsobují největší potíže? Problematická je pochopitelně ortografie: psaní *i* a *y*, rozlišování *ch* a *h*. Zajímavé je, že tito studenti mají s *i* a *y* úplně jiný problém než Češi. Velmi pěkně rozlišují tato písmena v participiu minulého času. Nemají větší problém s dvojicemi typu *bít* a *být*, *mít* a *mýt*. Mají však tendenci psát *i* po tvrdých souhláskách: *jedí polévki*, *jdu do knihovni* nebo naopak *y* po měkkých: *prácy*.

Většinou ani Poláci, ani studenti z ostatních skupin nemají problém s rozlišováním rodu. Problematická mohou být jediné substantiva ženského rodu zakončená na *-e* a na souhlásku, zejména tehdy, pokud má polské substantivum jiný rod. Např. *dobré snídaně*, *hezké židle*, *červený tramvaj*.

Pochopitelně nekonečným zdrojem chyb jsou gramatické koncovky. Problém je, že studenti mají velmi často problém s rozlišením pádů. Může to být překvapující, protože samotný pádový systém je v polštině a češtině stejný. Pramení to podle mě z toho, že jako cizí jazyk na střední škole je nejpobulárnější angličtina, která pády nerozlišuje. Sice v osnovách pro základní školu je seznámení se systémem pádů, ale znamená to, že se s ním seznamují deseti až dvanáctiletí žáci, kteří nemají potom na žádném pokročilejším stupni vzdělávání příležitost si to zopakovat. Zajímavé je, že s tímto problémem se

lépe vypořádávají studenti, kteří nejsou Poláci. Asi proto, že se už učili polský pádový systém, kde byli nuceni zvládnout rozlišování pádů.

Které vzory a které formy jsou největším zdrojem chyb? Nejmenší potíže mají posluchači se vzory typu *pán, hrad, město*, což je pochopitelné, protože spousta forem v polštině a češtině je stejných. Občas máme problém s formami třetího pádu jednotného čísla: *stolovi, domovi* a také se sedmým pádem množného čísla: *s kamarádami, s bratrami*. O problémech se 4. pádem pl. se ještě zmíním. Ze vzorů ženských je nejméně problematický vzor *žena*, potíže jsou občas se 4. pádem: *vidím žene, jím polévke, mluvím o matce*. Velké potíže způsobují studentům měkké mužské vzory, jak *životný*, tak *neživotný*, a ženské vzory typu *práce, píseň, kost*. Zde máme velmi často formy: *od lékaře, dám to otcu, mám muže, jdu do pokoju, kousek koláča* a také *bez práci* anebo *bez práce, mám růžu/růže, dívám se na televize, dám to do skříní, mám to ve skříni, mám tchýně*. Pokud jde o vzory životné, velký problém způsobuje 1. pád množného čísla. A to nejenom skutečně obtížnější formy, ve kterých máme chyby typu: *italscí studenti, německí doktoři*, ale velmi často formy 1. pádu množného čísla zvířat. I studenti, kteří bez chyb doplňují formy *polští vojáci*, nejsou schopní správně vytvořit formy plurálu zvířat a máme: *velké ptaki, berevné motýle*. Velmi problematický je také 4. pád plurálu životných substantiv, zejména u substantiv s významem osob. Známe *českých studentů / studentu, studentov, vidím hezkých klukův (!)*.

Všechny výše uvedené chyby pocházejí z prací studentů začátečníků ze školního roku 2013–14. Nejsou však žádnou novinkou ani výjimkou. Opakují se každý rok. Snažila jsem se zde dát příklady chyb (kromě poslední formy *klukův*), které nevyplývají z absolutní ignorance. Takových je pochopitelně také dost, ale v tomto případě je jediným doporučením větší péle a víc času věnovaného studiu. Zajímavé pro nás jsou chyby, které souvisí s interferencí, s ovlivněním polštinou jako mateřským jazykem, nebo jazykem, který známe rozhodně lépe a který používáme v každodenním životě.

Jaké další problémy způsobuje posluchačům v Polsku český jazykový systém? U přídavných jmen jsou nejproblematičtější (kromě již zmíněného 1. pádu plurálu) formy 6. pádu mužského a středního rodu. Polština nerozlišuje 6. a 7. pád mužských a středních adjektiv, a proto jej nerozlišují ani posluchači. Běžné jsou chyby: *sníme o dobrým životě*. Skoro pravidelně se zapomíná na to, že u středního rodu v nominativu plurálu máme koncovku – *á*. Jedna skupina posluchačů napsala dokonce v evaluaci, že když stále slyšeli, že jsou *červená jablka*, měli velkou chuť lektorku zavraždit.

U osobních zájmen je problémem pro studenty zase 4. pád množného čísla, zejména nahrazující životné substantivum. Často máme formy: *já jich znám, čekáme na nich*. Jinak problém způsobuje forma mužského a středního rodu *jej/něj*. Studenti ji zásadně sami nepoužívají, ale hlavně jí špatně rozumějí, to znamená, že pokud mají nahradit větu: *Dívali se na tebe nebo na něj* větou se jménem, skoro pravidelně tvoří frázi *Dívali se na tebe nebo na Milenu*. Ostatní formy větší problémy nezpůsobují (nemluvím zde o formách typu *mě, mně*, protože není to problém jenom cizích studentů).

Zvláštní kapitolu tvoří číslovky. Zase nechci zde uvádět příklady, které jenom potvrzují, že student nevěnoval dost pozornosti probíranému učivu. Potíže způsobují číslovky typu *osmašedesát, třiadvacet*, kterým studenti rozumějí opačně (86, 32). V psaných textech často studenti píšou dohromady číslovky *dvěstě, pětset*, velkým problémem je psaní číslovky 1000 (*tysic, tysyc*).

U sloves pochopitelně není žádný problém samotný časový systém, který je v podstatě stejný jako polský. Problémy mají studenti jedine s konkrétními formami. Největší potíže způsobují posluchačům formy minulého času. Velmi těžký je pro ně slovosled vět v minulém čase (*Jenom pořád učili jste se. Jenom pořád se učili jste.*). Velmi často se zapomíná v první a druhé osobě na formu slovesa *být*, respektive nějakým podivným způsobem bývá připojena k formě participia (*dělalissime, bylsem*).

Speciální problém tvoří formy slovesa *jít*. Polština rozlišuje formu *szedł* a *poszedł*. Proto pořád slyšíme a čteme, že někdo *pošel*.

V přítomném čase máme opakující se chyby v 1. osobě jednotného čísla (*já jmenuje se, mluvě*), pak v 1. osobě množného čísla (*jedemy, mluvímy*) a v 3. osobě plurálu (*dělajou*).

Velké problémy mají studenti občas s vazbou sloves, respektive některých předložek. Opakují se chyby: *ptám se o matku, myslím o obědě, rozumím učitelku, bydlím naproti divadla*. V negaci máme místo 4. pádu 2. pád, popřípadě vůbec polskou konstrukci věty: *nemám tužky, nevidím učitelky, tady nemá tabuli* (místo *tady není tabule*).

Velmi těžké jsou pro studenty české věty účelové. Opakují se chyby: *přijel, aby studovat, šli jsme tam, aby jíst*. Zase je zde evidentní vliv polských konstrukcí.

Uvedla jsem zde příklady chyb, které se dost systematicky opakují a které, podle mě, mají svůj zdroj v polských formách a konstrukcích. Nechci se zabývat chybami, které vyplývají z nedostatečné pracovitosti. Chci zde ještě jednou opakovat, že uvedené příklady kromě toho, že se opakují dost soustavně, tak také nepocházejí jenom z testů a prací neúspěšných studentů. Takové prohřešky páchají také studenti, kteří studiu věnují docela velkou pozornost. Zajímavé může být konstatování, že i cizinci se ve velké míře, pokud jde o jazykový systém, zde nechávají ovlivnit polštinou. Možná to pramení ze skutečnosti, že žijí v polském prostředí a čeština se jim zdá bližší polštině než jejich mateřština.

Samo konstatování, že studenti dělají chyby, nepřispěje pochopitelně k jejich odstranění. Mnohem jednodušší je analýza chyb v případě studentů filologických oborů. Ty získávají také v rámci studia různého typu informace o jazykovém systému, proto snadněji dovedou pochopit zdroj svých problémů a příslušně je řešit. Mnohem těžší je to v případě studentů jiných oborů, kterým chybí mnohdy základní znalost základních gramatických pojmů. Učit se jazyk jenom komunikační metodou, jak si to často představují, znamená smířit se s mnoha omezenostmi a hranicemi takového poznání. Je zde však ještě jeden problém. Studenti, kteří se učí češtinu v Polsku, s ní přijdou do kontaktu nejčastěji jenom během lektorátu, ti pilnější mohou pasivně číst texty a sledovat filmy, programy na webových stránkách atd. To, co jim chybí nejvíc, je každodenní praxe, možnost ověřit a vyzkoušet si své znalosti v reálných situacích každodenního života. Proto se často stává, že studenti jsou schopní bez chyby „rozluštit“ cvičení a za chvíli ve svém samostatném projevu, jak psaném, tak mluveném, špatně používají formy, které jim před chvílí nezpůsobovaly sebemenší potíže. Samozřejmě jakýmsi řešením by byla větší hodinová dotace, to však není vždycky možné vzhledem k nákladům, které univerzita není schopná nebo nechce nést. Jediným řešením je přesunout pozornost z drilových cvičení na cvičení a aktivity, které se aspoň snaží napodobovat skutečné komunikační situace. Všechny činnosti, během kterých studenti musí tvořit samostatné výpovědi, vytvářet texty různého typu, také čistě užtkové, pomohou vytvořit si dovednost používat správné formy a konstrukce nejenom v cvičeních. V tom případě lektorát musí v rámci svých omezených možností nahrazovat chybějící jazykové prostředí. Jazyk se neučíme hlavně proto, abychom složili zkoušku. Zkouška má jenom dokládat, že jsme schopní tento jazyk využít v komunikaci s jeho uživateli.

Summary

The lecture presents common errors made by students learning Czech language on Warsaw University. These are both Poles and foreigners, mostly Slavs who know perfect polish. Errors presented in the work are mostly linked to the influence of polish grammatical system. The author also presents methods on working these errors and ways of developing the skills in the language, where the contact with it is often reduced to a few hours of lectorate a week.

VYUŽITÍ ÚTVARŮ UMĚLECKÉHO STYLU K ODSTRAŇOVÁNÍ NEJČASTĚJŠÍCH CHYB PŘI STUDIU ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Mgr. Kateřina Sachrová

Západočeská univerzita v Plzni, Ústav jazykové přípravy, ČR

Úvod

Ve svém příspěvku se zaměřím nejprve na celkovou situaci v chybování studentů češtiny jako cizího jazyka obecně. Porovnáám pojetí práce s chybou v hodinách češtiny pro začátečníky s prací s chybou v kurzech pro pokročilé studenty. Poté se zaměřím na problematiku chybování u studentů češtiny jako cizího jazyka na úrovni B2–C1 a u nejčastějších typů chyb studentů uvedu možné způsoby postupného odstraňování těchto chyb za pomoci útvarů uměleckého stylu – beletrie a básnických textů.

1. Začátečníci a opravování: opatrnost versus důslednost

Při opravování jinojazyčných mluvčích v hodinách češtiny je nutné dodržovat několik zásad. Hendrich (1988) hovoří především o zásadě soustavnosti a systematičnosti. My bychom připojili další dvě zásady, které souvisí spíše s osobností a chováním samotného učitele: opatrnost a důslednost. Učitel, coby subjekt řízení procesu učení, by rozhodně měl být opatrný, avšak důsledný. Opatrnosti je třeba z toho důvodu, že mnohdy (a to především v případě studentů, kteří si češtinu vybrali jako nepovinně volitelný předmět a její znalost nutně nepotřebují) může časté opravování vést k frustraci a postupné demotivaci studenta, což jistě není v zájmu vyučujícího. Důslednost je však nutná proto, že nesprávně zafixované učivo v raném stádiu procesu učení (ať už jde o výslovnost, tvarosloví nebo např. pořádek slov) může vést k pozdějším obtížím s navazujícími poznatky, kdy je složitější špatně osvojené jevy odstraňovat. Stejně jako u výuky ostatních cizích jazyků i u češtiny platí, že role prvního učitele jazyka je natolik významná právě z hlediska pozdějšího vlivu na další učení.

V moderní didaktice cizích jazyků existuje množství technik a návodů, jak citlivě pracovat s chybou. Naznačím zde snad tedy alespoň jediný příklad práce s chybou u studentů v programu Erasmus, kteří si dobrovolně zvolili předmět Základy češtiny (výstupní úroveň A1). Jde o korekci výslovnosti, se kterou se nejvíce potýkají především Asiaté. Abych se vyvarovala „zesměšnění“ jedince, o přečtení tímto jedincem chybně vysloveného lexému požádám celou skupinu najednou. K prevenci této fonetické chyby, a zároveň k odstraňování bariér dobře poslouží např. aktivity s jazykolamy, kdy si studenti proces fixace správných fonetických pravidel v neformální a humorné atmosféře ani neuvědomují.

U pokročilých studentů jde často spíše o tzv. „pilování“ jazyka. Tito studenti už získali znalosti potřebné ke správnému používání češtiny a je tedy často nutné jim připomínat již osvojenou teorii.

I zde může být motivace studentů problémem. Tito studenti, na základě své schopnosti v češtině již běžně a bez větších obtíží komunikovat, často nevidí nutnost sebezlepšení, neradi přepisují opravené texty a z vlastní zkušenosti také mohou potvrdit, že k tzv. drilovacím (korekčním) cvičením se staví spíše negativně. Učitel se tedy zabývá otázkou, jak je motivovat ke zlepšení a jak je přesvědčit, že ještě mají na čem pracovat. Osvědčilo se mi např. jakési „psychologické“ působení založené na myšlence užívat jazyk lépe, než rodilý mluvčí. Jako vstupní aktivitu použiji autentický text e-mailu od českého studenta plný

pravopisných, gramatických i formálních chyb. Cizinci jsou schopni chyby odhalit a opravit je, což je zajímavý a velmi motivační moment výuky.

Přes tyto drobné pozitivně stimulující techniky se postupně dostávám k tomu, abych studentům ukázala, že český jazyk není jen o strohých textech v učebnicích, ale také o porozumění textům, jejichž význam je především umělecký.

2. Umělecký text a prevence chyb

Proč zrovna umělecký text? Jak už jsem naznačila, jedním z cílů výuky pokročilých studentů je ukázat jim estetickou stránku jazyka, kterou jsou už na své znalostní úrovni schopni vnímat. Proč tedy nevyužít text uměleckého stylu k prevenci performančních či kompetenčních chyb?

Pro začátek je třeba stanovit si, v jakých oblastech dochází k nejčastějším chybám. Jako vzorek jsem si vybrala skupinu studentů, jejichž mateřskými jazyky jsou ruština, běloruština a ukrajinština.

Jde o studenty Západočeské univerzity, kteří si nepovinně zvolili předmět Čeština pro cizince 5 a 6 (úroveň B2–C1).

Nejčastější chyby jsme si rozdělili do 5 oblastí:

1. Oblast stylistiky – schopnost správného rozlišování mezi obecnou a spisovnou češtinou
2. Oblast pravopisu – především diakritika
3. Oblast morfologická – flexe obtížnějších slov
4. Oblast syntaktická – slovosled (2. pozice nepřízvučných slov)
5. Oblast fonetická – nesprávný přízvuk

Nejvýraznější příčinou chybování těchto studentů se zdá být mezijazyková interference a negativní transfer u příbuzných slovanských jazyků (vyjma stylového rozlišování, kde se jedná spíše o chyby v systému a normě).

Ukázka 1:

„pořád, vždycky, furt se usmívá. panebože, vždyť to není možné, to je nelidské. tvor, který se vydrží celý den usmívat, od rána do večera, a dost možná se culí i ve spaní, a nezkolabuje, nedostane křeč, nepadne vysílením, to přece nemůže být člověk. všichni ti domorodci tady jsou nějak vyšinutí. (...) normální člověk se nekření jak trohl jenom proto, že je ráno, že má co do huby, že má střechu nad hlavou, (...) je daleko rozumnější a normálnější mít blbou náladu, být nasraný, stěžovat si, nadávat. skoro se dá říct, že čím je člověk nasranější, tím větší je inteligent...“

(Andronikova 2010, s. 104–105)

Úryvek z románu Hany Andronikové poslouží jako vhodný autentický materiál, který lze použít jako remediální cvičení. Vycházíme z výše uvedeného předpokladu, že jednou z nejčastějších chyb je nesprávné rozlišování mezi obecnou a spisovnou češtinou. Studenti např. vyhledávají v ukázce nespisovné, popř. hovorové lexémy a nahrazují je neutrálními synonymy. Specifičnost tohoto textu spočívá i v absenci velkých písmen na začátku vět a vlastních jmen. Učitel může požádat studenty o přepsání textu se správnou interpunkcí (přímá řeč), o nahrazení nespisovných slov spisovnými, o doplnění velkých písmen. Text může učitel studentům i nadiktovat. Nadiktovaný text je dobrý materiál

pro realizaci všech fází práce s chybami, detekcí chyb učitelem nebo vzájemně samotnými studenty počínaje. Není třeba připomínat, že práce s literárním textem je další důležitou a komplexní činností výuky. Této složce je však vymezen prostor spíše v teorii věnované čtecím kompetencím, tvořivému psaní apod. Zrovna tak není třeba znovu vyzdvihovat sociokulturní a motivační význam ukázky uměleckého textu.

Ukázka 2:

Bílý obraz

Byl štědrý prosinec. Na zasněžené pláni

s paletou v ruce kdosi stál.

Sněžilo, sněžilo do jeho malování.

On nevěděl, on maloval

tu nahou zimu, její pevné kosti,

údolí klína, hlubší, nežli chtěl,

a výšku nader v strmé závratnosti.

Sněžilo na model.

(Orten 1940, s. 184)

Ukázka 3:

Tma

Oči mi uplavalý

po divoké vodě

V té tmě

nedohledám sama sebe

Chybí jen krůček

k nepokoře

k netrpělivosti

k zešlení

Uši ohmatávají

šumění deště

Konečky prstů

naslouchají

proudění vody

(...)

(Špinková 2012, s. 16)

Právě hlasité čtení, a v tomto případě dokonce recitace básnického textu, může být vhodnou technikou pro nácvik správného akcentu. Melodický charakter básnického textu vede studenty ke správné intonaci i použití správného přízvuku tam, kde se projevuje právě mezijazyková interference v důsledku rozdílné přízvučnosti mateřského jazyka těchto studentů. Je třeba poznamenat, že právě studenti ze zemí bývalého Sovětského svazu pocházejí z kulturních poměrů, kde je recitace básní (mnohdy okořeněná dávkou patosu) něčím celkem oblíbeným a běžným.

Student může být také požádán, aby danou báseň přepsal jako prozaický text a např. doplnil správnou interpunkci, která v básni chybí. V rámci stylového rozlišování lze poukázat na poetismy, typické pro tento typ textů, a nahrazovat je postupně synonymy neutrálními, hovorovými, obecně českými apod.

V oblasti syntaktické je častým problémem správné umístění nepřívzvučných slov ve větě. Básnické texty, a to především starší texty klasické české poezie, často obsahují pro současný jazyk nezvyklá pořadí slov ve větě. Uvedeme zde dva příklady:

J. S. Machar (1894): „... mile zněl jí ten zvuk hlasu / zdál se být jí pravdivý a přesvědčivý / a tak myslila si pouze, že to pravda...“

J. Voskovec a J. Werich (1954–1958): „... já neměla u Anděla tenkrát rande mítí / Z choutek těla nemusela jsem dnes matkou býti...“

Proto i zde se nabízí možnost vyhledávat nestandardní umístění nepřívzvučných slov a např. spolu se studenty uvést věty/verše do současného spisovného „stavu“.

3. Produkce básně jako způsob fixace koncovek obtížnějších substantiv

Remediálních cvičení zaměřených na morfologické jevy existuje celá řada. V každé běžně používané učebnici nalezneme větší či menší množství těchto cvičení. Hendrich (1988) však poukazuje na to, že abychom odlišili nápravná cvičení od prvotního nácviku gramatických struktur, je třeba vést studenta k uvědomění si přesné funkce jednotlivých složek struktury, ve kterých chyboval. Jinými slovy, studenty je nejprve třeba upozornit na chyby, které dělají (např. při analýze konkrétního diktátu), a poté problematické jevy, v našem případě chybně skloňovaná substantiva, zahrnout do nápravného cvičení.

Příkladem takového cvičení je produkce básně. Studenti mají za úkol napsat báseň, která bude zahrnovat vybraná substantiva, v jejichž flexi chybovali. Tomuto úkolu samozřejmě předchází výklad a seznámení se s typy básní, básnickými prostředky apod.

Příklad zadání:

Napište báseň a použijte v ní následující slova (pokud možno ne v 1. pádu):

kámen, génius, oči, svět, duše, kvítí

Podobný úkol lze zadat i k napsání povídky, pohádky. Opět jde o použití problematických substantiv.

4. Diakritika: „kámen úrazu“

„Jak je učíte čárky ve slovech?“ Tak zní moje nejčastější otázka adresovaná zkušenějším kolegům, učitelům češtiny jako cizího jazyka. Bohužel se mi nikdy nedostalo jednoznačné odpovědi. Pravděpodobně zatím nejúčinnější technikou je diktování slov a běžná cvičení s vynechanými

samohláskami. Z vlastní zkušenosti vím, že problém představuje už jen schopnost uslyšet délku samohlásky diktovaného slova.

I text uměleckého charakteru lze použít k nácviku správné diakritiky. Stačí si připravit ukázkou s chybějícími diakritickými znaménky a požádat studenty o doplnění. Vhodný úryvek (např. s větším množstvím střídajících se dlouhých a krátkých samohlásek) dobře poslouží k výše zmíněnému diktátu a nácviku rozeznávání délek vokálů.

Zde bych chtěla poukázat na jeden zásadní problém. Pokročilí studenti češtiny jako cizího jazyka už většinou žijí v Čechách několik let. Komunikují česky se svými vrstevníky, rodilými mluvčími češtiny, a tím pádem jsou vystaveni vlivu hovorové, popř. obecné češtiny („čtyry“, „nevím“ atd.), což je po mezijazykové interferenci další překážkou v učení se spisovnému jazyku. Je třeba zajistit, aby si studenti byli vědomi strukturních variet češtiny, byli schopni v dané situaci používat správné výrazové prostředky a respektovat pravopisnou normu.

5. On-line materiály

V závěru svého příspěvku bych ještě ráda zmínila výukový on-line materiál Čeština pro Interstud, který jsme vytvořili v Ústavu jazykové přípravy. Jedná se o interaktivní příručku určenou studentům, kteří přijíždějí studovat na Západočeskou univerzitu především z Uzbekistánu, Běloruska, Ruska a Ukrajiny a kteří u nás absolvují letní intenzivní kurz češtiny. Tento on-line materiál byl vytvořen jako podpůrná pomůcka pro tyto studenty. V souvislosti s tématem práce s chybou bych ráda vyzdvihla výhody takové pomůcky. Vyučující (tutor, tvůrce kurzu apod.) má možnost vkládat texty zaměřené na jevy, ve kterých je nejčastěji chybováno, a tím pádem lze reagovat na danou situaci, na aktuální potřeby studentů a zaměřit výběr cvičení na prevenci nejčastějších chyb těchto studentů. Další možností je sdílení produkovaných textů (v našem případě např. básní) mezi studenty, sdílení zkušeností ve fórech atd. V neposlední řadě je třeba zmínit možnost samostatné práce. Díky programu Hot Potatoes, v němž jsou vytvořena cvičení, mají studenti okamžitou zpětnou vazbu v podobě automatické opravy, kterou tento program umožňuje. Nevýhodou takových cvičení je však korekce chyb bez analýzy a určitým způsobem omezená zpětná vazba. Proto i zde je evidentní potřeba nutné soustavné komunikace s učitelem.

Závěrem

Vedení studentů při práci s chybou je nedílnou součástí procesu řízení výuky. Bez kontroly a zpětné vazby by celý proces učení ztrácel smysl. Je tedy důležité věnovat této problematice patřičnou pozornost. V tomto příspěvku jsme se zamysleli nad tím, jakým způsobem můžeme využít specifický „neučebnicový“ text s původně estetickou funkcí k prevenci chyb a nápravným aktivitám. Opíráme se o současný trend komunikativní výuky, ve které se prolínají kognitivní procesy s emocemi, cítěním, vnímáním mimojazykových skutečností, což nabízí právě umělecký text. Zároveň neopomíjíme snahu soustavně aktivizovat a motivovat činnost studentů, ať už se jedná o osvojování nového učiva, upevňování znalostí a dovedností, či právě samotné odstraňování chyb na cestě k požadované úrovni užívání češtiny jako cizího jazyka.

Literatura

Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988.

Choděra, R.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava, Ostravská univerzita 1999.

Antologie české poezie 20. století: *A co básník*. Praha, ČSM 1963.

Andronikova, H.: *Nebe nemá dno*. Praha, Odeon 2010.

Špinková, V.: *Adagio Introverto*. Plzeň, Nava 2012.

Summary

The aim of this article is to suggest possible ways of using specific no educational literary texts to prevent language learners' mistakes/errors and for remedial activities. The content is based on the current trend towards communicative learning/teaching, where cognitive processes, emotions, and the perception of extra-linguistic factors should be interconnected, which can be provided by a literary text. Literary text is defined as a wide variety of imaginative and creative writing that lends itself to the appreciation of the cultural heritages of students. Therefore, it is considered an important part of language education, in which students should be continually motivated while they gain new knowledge, improve their competences, and finally, reduce the occurrence of errors or mistakes. Using the major forms of literary text can help target learners achieve the desired level of language knowledge and skill.

KDY JE CHYBA CHYBOU

Mgr. Dana Špatenková – Ing. Alena Hošková – PhDr. Marek Šulista, Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Ekonomická fakulta, ČR

Úvod

Studenti, kteří nastupují ke studiu na Ekonomické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (EF JU) po maturitě na středních školách, prokazují již dlouhodobě velké rozdíly v dosažené úrovni svých vědomostí. Tato rozdílná úroveň se promítá i do jazykového vzdělání. Ekonomická fakulta stejně jako většina ostatních fakult stanovila jako primární cizí jazyk pro studium jazyk anglický. Přestože většina studentů ukončila střední školu maturitou z anglického jazyka, jejich úroveň znalostí je velmi nízká. Katedra jazyků EF JU při svém vzniku stála před úkolem jak diagnostikovat nedostatky a především, jak je co nejrychleji a neúčinněji odstraňovat.

Cílem jazykového vzdělávání byla stanovena pro bakalářské studium sdělná hodnota písemného i ústního projevu posuzovaná během závěrečné zkoušky, kterou je prezentace vlastní bakalářské práce. Tuto zkoušku studenti podstupují ve třetím ročníku studia. Sdělnou hodnotou rozumíme srozumitelnost projevu a schopnost diskuse a argumentace. Hlavním nedostatkem srozumitelnosti je česká skladba věty přenesená do anglického jazyka, tedy pořádek slov ve větě. Pro diskusi a argumentaci je hlavním nedostatkem malý rozsah slovní zásoby a nevhodné použití gramatických struktur.

Chybování v uvedených oblastech je však velmi individuální a je velmi obtížné nalézt systém výuky, který by vyhovoval všem. Velkým problémem se také jeví, jak studentům v tomto věku a po čtyř nebo osmiletém studiu anglického jazyka vysvětlit, že se chyb dopouštějí, a jak se tohoto chybování vyvarovat. Zafixované chyby se velmi těžko odnaučují. Katedra jazyků EF JU proto vytvořila systém výuky primárně anglického jazyka, který maximálně umožňuje individuální přístup studentů k poskytované výuce a jejich vlastní výběr předmětů, který jim pomůže se zlepšovat. Tento systém je rozdělen do tří fází: vstupní test, poskytovaná výuka, závěrečná zkouška. Výsledky prvních dvou fází jsou hodnoceny počítačovými testy, které reflektují mezinárodní standardy podle SERR, čímž je eliminován jakýkoli subjektivní náhled vyučujícího na studenta. Vzhledem k tomu, že se tento systém osvědčil, přistoupila Katedra jazyků EF JU k zavedení podobného systému i pro výuku dalších jazyků, která je katedrou poskytována.

Systém výuky

První fáze – vstupní test – dává nastupujícím studentům jasný signál, že přestože složili maturitní zkoušku z anglického jazyka, jejich znalosti jsou pro zapojení do výuky na EF JU nedostačující. Před i po přijímacím řízení se mohou uchazeči o studium seznámit s ukázkovým vstupním testem na webových stránkách Katedry jazyků EF JU. Test je nastaven na zjednodušenou jazykovou úroveň B1. Vstupní test absolvují zpravidla studenti nastupující do prvního ročníku před zahájením semestru. Vstupní test má statut předmětu bez získání kreditů. Studenti mají regulérní tři pokusy na úspěšné složení tohoto testu a jako každý jiný předmět si ho mohou zapsat během studia maximálně dvakrát. Podle úspěšného zvládnutí tohoto testu se studenti mohou následně zapsat do výuky povinných předmětů: Anglický jazyk 1 (AJ1) a Anglický jazyk 2 (AJ2). Studenti s nedostatečnými znalostmi si musejí předměty AJ1, AJ2 odložit a znalosti si doplnit. Jednou z možností je intenzivní kurz anglického jazyka v rámci předmětů Centra

celoživotního vzdělávání na EF JU. V tomto kurzu si studenti mohou doplnit vědomosti, které jsou nezbytné pro práci s jazykem na jazykové úrovni B1.

Vzhledem k velkému počtu studentů, kteří vstupní test podstupují, přistoupila Katedra jazyků EF JU na testování pomocí počítačového e-learningového systému Moodle. Program umožňuje systém úloh namixovat pro každého studenta i skupiny studentů jinak, čímž se eliminuje možnost předávání si správných odpovědí mezi studenty. Dále systém umožňuje seznámit studenty ihned po ukončení testu s jejich procentuální úspěšností. Vyučujícím tak odpadá ruční opravování testů, čímž se zrychluje celý proces sdělení informací před zápisem povinných předmětů na začátku semestru. Zároveň bylo zjištěno, že studenti přijímají výsledky počítačového vyhodnocení lépe než po opravě vyučujícími. Zkušenosti s využitím prostředí Moodle při testování uvádí např. Davidová (2012) nebo Mocková a kol. (2012).

Přestože vstupní test je přiměřený znalostem odpovídajícím maturitní zkoušce a potřebná procentuální úspěšnost je stanovena na 50 %, přibližně jedna třetina studentů si musí zápis povinného předmětu AJ1 odložit. Na základě zkušeností s výukou v předmětech AJ1 a AJ2 a s výsledky závěrečného testování pomocí Placement testu, který je výstupem předmětu AJ2, bude Katedra jazyků EF JU nucena u úloh vstupního testu zvýšit náročnost a zvýšit i požadovanou procentuální úroveň úspěšnosti, protože opět přibližně jedna třetina studentů není schopna úspěšně zvládnout závěrečný Placement test na požadovanou úroveň B1.

Studenti, kteří vstupují do výuky předmětů AJ1 a AJ2, se připravují podle učebnice PET Result nakladatelství Oxford University Press. Tato učebnice byla zvolena proto, že systematicky shrnuje znalosti potřebné ke složení zkoušky na úrovni B1 a poskytuje online přístup na celou řadu dalších opakovacích i testovacích cvičení. Každý ze studentů si tak může podle své potřeby doplnit okruh vědomostí podle svých potřeb. Vyučující Katedry jazyků EF JU připravují také v e-learningovém prostředí Moodle moduly pro předměty AJ1 a AJ2. V každém modulu je obsaženo 16 testovacích úloh zaměřených na několik jazykových dovedností: znalost slovní zásoby, porozumění psanému textu, porozumění mluvenému slovu a znalost gramatiky. Co se týče struktury jednotlivých úloh, jedná se zejména o úlohy typu: multiple choice, gap filling a matching. Studenti mají testové úlohy přístupné po celý semestr a mohou na nich pracovat opakovaně.

Všechny úlohy jsou nastaveny tak, aby se po jejich vypracování okamžitě odpovědi vyhodnotily. Studenti mají tudíž okamžitou zpětnou vazbu, na které otázky odpověděli správně a na které špatně. I když systém umožňuje v případě špatné odpovědi zobrazit správnou odpověď, tato možnost je v nastavení potlačena. Důvodem je zkušenost, že pokud se okamžitě zobrazí správná odpověď, nedochází u studentů k její fixaci. Tento didaktický přístup nutí studenty k tomu, aby se věnovali daným úlohám opakovaně, dokud se jim nepodaří zodpovědět všechny otázky správně. Pro prostředí Moodle umožňuje pedagogům nahlížet do všech pokusů studentů, kteří se pokoušeli řešit dané jazykové úkoly. Jak ukázalo statistické šetření, průměrný počet pokusů o splnění jednotlivých zadaných úloh činí 3,19. Tato skutečnost potvrzuje výše uvedené tvrzení, že bez nastavení zobrazení správné odpovědi se studenti zabývají jednotlivými testovými úlohami opakovaně. Tento systém podpory výuky a odstraňování chyb byl využit především pro studenty kombinovaného studia, ale pro svou výhodnost je postupně zaváděn i pro studenty prezenčního studia. Je využíván především těmi studenty, kteří mají zájem na sobě pracovat a své znalosti zlepšovat. Vzhledem k tomu, že si studenti vybírají úlohy podle svého uvážení a podle svých potřeb, je jejich příprava ke splnění závěrečného testu intenzivnější a vede k jeho úspěšnému zvládnutí.

Jako závěrečný test k získání zápočtu za předmět AJ2 byla Katedrou jazyků EF zvolena forma komerčního Placement testu generovaného nakladatelstvím Oxford University Press. Studenti musí dosáhnout úrovně B1 ve všech třech částech tohoto testu: Reading, Listening a Global assessment. Protože tento test odráží nastavení na mezinárodní standardy podle SERR, má u studentů velký respekt. Vyhodnocení tohoto testu je objektivní a výsledky nezpochybnitelné. Protože se jedná o komerční testování, každý pokus je zpoplatněn. Protože jde, jak již bylo uvedeno, o výstupní test povinného předmětu AJ2, je jeden pokus studentů EF JU hrazen z rozpočtu fakulty. Po absolvování tohoto testu je studentům vystaven doklad o dosažené úrovni znalostí anglického jazyka. Tento doklad může hrát důležitou roli při přijímacích pohovorech u firem a pomoci k dobrému uplatnění na trhu práce. Na druhé straně Placement test může také objektivně ukázat nedostatečné zvládnutí jazyka na požadovanou úroveň a studenti musejí znovu volit systém odstraňování svých chyb. Protože tento systém testování je využíván již druhým rokem, je možné vyvodit určité závěry.

Placement test mohou studenti absolvovat jak v zimním, tak v letním semestru. V zimním semestru jej mohou podstoupit studenti, kteří nastoupili ke studiu v daném akademickém roce, splnili povinný vstupní test na více než 80% a nemusí z tohoto důvodu absolvovat dvousemestrální výuku. V následujícím letním semestru test podstupují zpravidla studenti po absolvování předmětů AJ1 a AJ2. Vzhledem k tomu, že tento systém aplikujeme již druhý rok, v každém semestru se na test hlásí i studenti, kteří absolvovali dvousemestrální kurz s určitým časovým posunem. Důvodem posunu bývá většinou nesplnění vstupního testu. Tito studenti mívají se studiem anglického jazyka často problémy a jejich nedostatečné znalosti se projevují i ve výsledcích závěrečného testu.

Prostupnost výuky

Pro srovnání úspěšnosti poslouží následující tabulka. Porovnává celkové počty studentů, kteří test absolvovali, a jejich úspěšnost podle semestrů:

Termín	Celkový počet studentů	Počet úspěšných studentů	Počet neúspěšných studentů	Procentní porovnání (úspěšní/neúspěšní)
ZS 2012/2013	58	49	9	84 % / 16 %
LS 2012/2013	135	78	57	58 % / 42 %
ZS 2013/2014	115	74	41	64 % / 36 %

Výsledky testu v zimním semestru 2012/2013 vyznívají jednoznačně ve prospěch úspěšných studentů. Bylo to způsobeno tím, že testování podle nového systému probíhalo první semestr a mohli se jej tedy zúčastnit pouze studenti, kteří absolvovali výborně vstupní test a hlásili se přímo na Placement test.

V letním semestru 2012/2013 se zvýšil počet neúspěšných studentů. Obdobně tomu bylo i v následujícím zimním semestru 2013/2014. Na rozdíl od zimního semestru 2012/13 se již účastnili testů i ti, kteří si výuku odkládali, především z důvodu nesplnění vstupního testu při nástupu ke studiu.

Vzhledem k poměrně vysokému počtu neúspěšných studentů musí Katedra jazyků EF vyvodit nové závěry. Jak už bylo uvedeno, je nutné zvýšit stanovenou hranici úspěšnosti vstupního testu tak, aby do výuky nastupovali studenti, kteří jsou schopni během dvou semestrů výuky doladit své znalosti na požadovanou jazykovou úroveň B1. Zároveň musí jednotliví vyučující zvýšit náročnost požadavků na

studenty jak během výuky, tak při testování na konci předmětu AJ1. Neúspěšnost při pokusech o úroveň B1 u Placement testu vedla studenty k nové taktice. Snaží se zlepšit své výsledky opakováním pokusů, které si ale musí sami hradit. Počet těchto studentů vzrostl především v letním semestru 2013/2014. Řada studentů podcenila účinnost testování pomocí počítače a pro nesplnění předmětu AJ2 jim hrozí ukončení studia.

Srovnání počtu studentů, kteří si hradí opakovaně pokusy Placement testu ukazuje následující tabulka:

Termín	Počet studentů	Počet úspěšných studentů	Počet neúspěšných studentů	Procentní porovnání (úspěšní/neúspěšní)
ZS 2013/2014	11	10	1	91 % / 9 %
LS 2013/2014	81	21	60	26 % / 74 %

Závěr

Závěrem je nutné konstatovat, že zavedení výuky i testování pomocí počítače přimělo většinu studentů k systematické práci a v rámci daných možností se jejich úroveň jazyka zlepšuje. Studenti si více uvědomují, kdy jim vlastní chyby brání k dosažení daného cíle. Důraz je kladen na jejich zodpovědnost. Pokud využijí nabízenou podporu výuky a zintenzivní vlastní přípravu, dostaví se i dobré výsledky. Dokladem zlepšení úrovně jazykové kompetence je větší zapojení do odborných předmětů jako jsou např. Business English, Academic skills, vyšší úrovně certifikačních kurzů FCE a ACE a konverzace na jazykových úrovních B1 a C1. Dobré výsledky s tímto systémem výuky vedou Katedru jazyků EF k postupnému zavádění tohoto postupu i v předmětech německý a ruský jazyk.

Literatura

Davidová, M.: Využití e-learningového systému Moodle pro podporu výuky a vzdělávání. In: *XXX. mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu: sborník abstraktů a elektronických verzí recenzovaných příspěvků na CD-ROMu [CD-ROM]*. Brno, Univerzita obrany 2012.

Krejčová, E. – Loukotková, O. – Špatenková, D.: Language Teaching at Tertiary Level vs. Labour Market Demands. In: *ATE Newsletter 2008*, vol. 19, no. 1, s. 31–33.

Mocková, N. – Staňková, E. – Ševčíková, I.: Nové obzory v testování cizích jazyků na Univerzitě obrany. In: *XXX. mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu: sborník abstraktů a elektronických verzí recenzovaných příspěvků na CD-ROMu [CD-ROM]*. Brno, Univerzita obrany 2012.

Špatenková, D. – Hošková, A.: Jazyková vybavenost studentů v návaznosti na potřeby firem. In: *Výuka na vysokých školách ekonomického zaměření*. Mladá Boleslav, Škoda auto Vysoká škola Mladá Boleslav 2008.

Summary

Students applying for study at the Faculty of Economics of the University of South Bohemia prove to have very different levels of knowledge of languages, especially of English language. Due to this fact, it is difficult to set a range of levels of teaching to help them avoid making mistakes. They also do not realize

that after 4–8 years of study of a language, they still make mistakes. Therefore, when providing teaching, the Department of Languages focuses mostly on an individual approach to the students' needs. The teachers at the department have created a programme in the Moodle e-learning environment to serve as a tool for practising, testing and assessing their knowledge. Computer programmes proved to be a better tool for assessment because of the same levels of requirement and their objectivity. For the final credit test, the Placement test provided by Oxford University Press is used. Assessment is given within international standards according to CEFR.

ŽÁKOVSKÝ KORPUS MERLIN: JAZYKOVÉ ÚROVNĚ A TROJJAZYČNÁ CHYBOVÁ ANOTACE

Mgr. Barbora Štindlová Ph.D. – Mgr. Veronika Čurdová

Mgr. Petra Klimešová – Mgr. Eva Levorová

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

1. Představení a geneze projektu Merlin

Projekt Merlin (Multilingvální platforma pro evropské referenční úrovně: Výzkum jazyka studentů v kontextu)¹ je výsledkem dlouhodobé snahy o dostatečnou ilustraci úrovní znalosti jazyka, s nimiž operuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR, angl. CEFR), autoritativní dokument pro výuku cizích jazyků i pro hodnocení míry jejich osvojení. Přestože SERR je koncipován jako společný všem evropským jazykům, ukázalo se, že je nutné specifikovat deskriptory (popisy cizojazyčné znalosti a výkonu), resp. referenční úrovně pro jednotlivé národní jazyky. V této oblasti se realizovala již řada projektů a vzniklo množství publikací.² Projekt Merlin, zahájený roku 2012, na tyto aktivity navazuje, nevěnuje se však pouze jednomu národnímu jazyku, ale třem jazykům z různých jazykových rodin – germánské (němčina), románské (italština) a slovanské (čeština). Jádrem projektu je snaha vymezit takové aspekty jazyka, které budou dostatečně charakterizovat dané referenční úrovně a které nebudou ukotveny pouze teoreticky, ale budou vycházet z reálných jazykových dat. K tomu slouží především budovaný multilingvální žákovský korpus (srov. Wisniewski a kol. 2013). Zároveň projekt směřuje ke konkrétnímu vyústění v podobě online platformy, která nabídne autorům zkoušek a učebnic, vyučujícím i studentům vzhled do písemných projevů nerodilých mluvčích a umožní vyhledávat konkrétní jazykové rysy typické pro danou jazykovou úroveň (A1–C1).

V tomto příspěvku bude krátce představen vývoj výzkumu v rámci české sekce projektu Merlin, a to od sběru jazykových dat až po anotační práce zaměřené na značkování žákovských chyb.

2. Sběr a zpracování textového materiálu

Zdrojem dat pro českou část žákovského korpusu Merlin jsou písemné projevy vytvořené během standardizovaných testů v rámci certifikovaných zkoušek z češtiny jako cizího jazyka, jež organizuje Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze (ÚJOP UK). V současnosti jsou k dispozici texty reprezentující referenční úrovně A2, B1 a B2, vždy přibližně 200 textů pro jednu úroveň. Spolu s písemnými projevy byla shromážděna i standardní metadata, tj. informace o mateřském jazyku kandidáta, pohlaví, věku, ale také vyhodnocení reálné jazykové zdatnosti kandidáta v oblasti ortografie, gramatiky, slovní zásoby, koherence textu a sociolingvistické adekvátnosti.

¹ Projekt je financován EU v rámci Programu celoživotního učení (č. 518989-LLP-1-2011-1-DE-KA2-KA2MP). Partnery projektu jsou Technische Universität Dresden jako hlavní partner, EURAC, ÚJOP UK, telc GmbH, Berufsförderungsinstitut Oberösterreich, Eberhard-Karls-Universität Tübingen a European Center of Modern Languages (Council of Europe) jako přidružený partner.

² https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp

Shromážděné rukopisy byly naskenovány a pak se přepisovaly do elektronické podoby v XMLmind editoru podle podrobných transkripčních pravidel. Následně byla data postoupena k manuální i automatické anotaci.

Hlavní zásadou přepisu je zachovat text v podobě co nejbližší originálu, tedy zachytit všechny jeho specifické rysy i zvláštnosti a míru interpretace ze strany přepisujícího zredukovat na absolutní možné minimum. Pomocí jednoduchých značek (tagů) lze označit případné nečitelné pasáže textů, zachytit více možných variant interpretace u sporných grafémů či věrně přepsat diakritiku, kterou čeština nedisponuje (přehláska, tilda, stříška aj.). Tagy slouží rovněž k označení oprav provedených v textu samotným autorem, k vyznačení pasáží, které zdůraznil např. podtržením, nebo k vydělení úseků, v nichž došlo k citování zadání. Při přepisu se zachovávají i užití emotikony, obrázky a symboly. Během transkripce dochází též k anonymizaci osobních údajů, především všech vlastních jmen, která jsou v procesu anonymizace nahrazena jmény ze seznamu deklinačně odpovídajících zástupných propríí.

Důležitou součástí zpracování dat je kontrola tokenizace a kontrola kvality transkripce, která spočívá v rozlišení původních chyb studenta od chyb vzniklých při přepisu a v ověření náležitého užití základních tagů.³

3. Anotace

Anotace korpusu MERLIN je vystavěna na rozsáhlé škále indikátorů umožňujících popsat komplexní charakter žákovského jazyka, jeho standardní i nestandardní aspekty. Kombinuje se zde, jak je u značkových žákovských korpusů časté (viz např. Díaz-Negrillo a Fernández-Domínguez 2006), značkování založené na formálních typech alternace zdrojového textu (chybějící element, přebývající element, chybně spojené elementy ap.) a hierarchicky strukturovaná klasifikace lingvistická (srov. např. Štindlová 2013: 79n.).

3.1 Indikátory pro analýzu žákovského jazyka

Navržené anotační schéma reflektuje takové indikátory (charakteristiky), které jsou relevantní pro všechny tři jazyky, a bere v úvahu jak společné rysy, tak jevy jazykově specifické. Viz Abel a kol. (2013).

Indikátory, se kterými pracujeme, jsou vícezdrojové.

1. V první řadě byla část indikátorů odvozena od popisu jednotlivých úrovní uvedeného v SERR (*CEFR-derived indicators*). SERR charakterizuje jednotlivé úrovně míry osvojení jazyka pomocí deskriptorů různého charakteru. Relativně objektivní deskriptory úrovní ovládnutí jazyka (např. pozdravy/rozloučení, kolokace, tematický skok apod.) byly transformovány do měřitelné podoby a zahrnuty do anotace korpusu Merlin. Vyloučeny byly rysy příliš vágní či subjektivní, ale i ty, které se jednoznačně vztahují k mluvenému projevu.

³ Ke kontrole kvality přepisu viz i Glaznieks a kol. (2012).

2. Druhým zdrojem pro vymezení indikátorů (*research-based indicators*) byl rozsáhlý výzkum odborné literatury zaměřené na osvojování jazyka a metody hodnocení žáků cizích jazyků. K vybraným indikátorům patří např.:

- v oblasti ortografie: chyby v grafémech, interpunkci, velkých písmenech a hranicích mezi slovy;
- v oblasti gramatiky: valence, shoda, slovosled, negace;
- v oblasti slovní zásoby: míra znalosti ustálených spojení, záměny lexikálních jednotek;
- v oblasti koheze a koherence: konektory, prostředky pro členění textu;
- v oblasti sociolingvistiky a pragmatiky: směřování na adresáta, žádosti apod.

3. Třetí okruh indikátorů utvářejících anotaci žákovského jazyka v korpusu Merlin reflektuje základní koncept projektu, tj. mapovat reálnou situaci osvojování jazyka. Analýze byly podrobeny vybrané učebnice daných jazyků jako jazyků cizích a zároveň byl proveden anketní výzkum mezi studenty, vyučujícími a testéry, tedy budoucími uživateli multilingvální platformy. Obojí se stalo zdrojem pro tzv. empiricky založené indikátory (*user-based indicators*), které zahrnují nejen nejčastější problémy zmiňované ve výukových materiálech a vlastní zkušenost studentů a učitelů, ale také jejich očekávání, co by chtěli v platformě nalézt (např. slovesný vid, modální slovesa, dvojí negace).

4. Posledním zdrojem pro anotaci jsou indikátory vycházející z analýzy samotných žákovských projevů (*inductively derived indicators*). V návaznosti na analýzu vždy deseti textů pro úroveň a jazyk byly vytipovány jevy, které jsou problematické a bylo by vhodné je anotací zachytit (např. klitika, sémantické chyby aj.).

Tato vícezdrojová analýza se stala základem pro stanovení více než sedmdesáti indikátorů a jim odpovídajících tagů shrnutých v anotačním schématu.

3.2 Cílová hypotéza a chybová anotace

Anotace žákovského jazyka je obvykle založena na rekonstrukci promluvy studenta v cílovém jazyce s minimálními zásahy (Ellis 1994, s. 54), tedy v jistém smyslu na interpretaci žákova sdělení, která je formulována v tzv. cílové hypotéze (*target hypothesis, TH*). Chybu, resp. odchylku od standardu je pak možné rozpoznat na základě diference mezi žákovským projevem a touto rekonstruovanou podobou, která je v souladu s pravidly cílového jazyka. Srov. i Hana a kol. 2013.

Během anotace dat v projektu Merlin jsou formulovány vždy dvě cílové hypotézy. Projevy nerodilých mluvčích se analyzují a značují nejprve na rovině ortografické a gramatické, posléze pak na rovinách vyšších (lexikální rovina, rovina sociolingvistických aspektů a rovina koheze a koherence textu).

První cílová hypotéza (TH1) tedy vzniká na základě "odfiltrování" ortografických a gramatických chyb. Srovnání zdrojového textu s TH1 se odráží v chybové anotaci (*error annotation 1, EA1*) tím, že jsou konkrétním jevům přiřazovány značky (tagy) vystihující dané porušení ortografických a gramatických pravidel jazyka. Chyby plynoucí z nesouladu se zásadami jazyka týkajícími se vyšších rovin, tj. slovní zásoby, koheze a koherence textu či sociolingvistického a pragmatického aspektu jazyka, se anotují v rámci chybové anotace 2 (EA2), která zohledňuje tzv. cílovou hypotézu 2 (TH2).

Konkrétní příklad rozdílů mezi TH1, EA1 a TH2, EA2 je uveden v tabulce 1. Tabulková forma anotace, využívaná zejména v pilotních fázích anotace, je založena na rozdělení žákovského projevu na

jednotlivé tokeny (1 token = 1 buňka) a na zpracování každého z tokenů postupně v rámci všech anotačních úrovní.⁴

Tabulka 1:

tok	TH1	EA1	EA1	TH2	EA2
Je	Je			Je	
profesorka	profesorka			profesorka	
z	z			z	
Německa	Německa			Německa	
a	a			a	
učí	učí			učí	
něměčtinu	němečtinu	O_Graph_act_Ad	O_Graph_act_Ad	němčinu	V_Wordform_deriv
na	na			na	
Karlové	Karlově	O_Graph_act_ch		Karlově	
Univerzitě	univerzitě	O_Capit		univerzitě	
v	v			v	
Praze	Praze			Praze	
.	.			.	

Jak jsme již zmínili výše, je vlastní anotace korpusu Merlin dvousložková, zachycuje charakter povrchové alternace a zároveň v hierarchické struktuře mapuje lingvisticky klasifikované rysy žákovského jazyka. Posloupnost lingvistické anotace představuje značkování na třech rovinách: vymezení kategorie (tj. ortografie, gramatika, slovní zásoba, koherence/koheze, sociolingvistická přiměřenost, pragmatika), vymezení typu (např. chybná flexe jako subkategorie u gramatiky) a v některých případech i podrobnější klasifikace odchylky (např. rod u typu chybná flexe). Viz příklad 1:

⁴ V tomto směru je anotační schéma korpusu Merlin významně inspirováno podobou německého korpusu FALCO (viz Reznicek, Lüdeling a kol. 2012).

Příklad 1:

Původní žakovský text:

Příští semestru budu psát diplomovou práci. Pro dovolenou nebudu mít čas.

Cílová hypotéza s doplněním tagů:

Příští (O_Graph_act_O, O_Graph_act_O) semestr (G_Morphol_case_wrong) budu psát diplomovou práci (G_Morphol_case_wrong). Pro (G_Prep_Ch) dovolenou nebudu mít čas.

O_Graph_act_O – ortografie : grafém : chybí diakritika

G_Morphol_case_wrong – gramatika : flexe : chyba v pádu

G_Prep_Ch – gramatika : prepozice : záměna prepozice

3.3 Konkrétní příklady žakovských chyb a jejich anotace

Následující oddíl představuje shrnutí některých konkrétních případů, na něž anotátoři naráželi při klasifikaci a tagování žakovských chyb v rámci chybové anotace 1. Uvedené příklady vymezují vlastně v širším pojetí dva typy problémů, resp. o jejich rozlišování: jednak jde o jevy skutečně gramaticky a ortograficky chybné, jednak o odchylky od úzu, které nejsou agramatické, ale pro rodilého mluvčího nejsou v daném kontextu adekvátně formulovány,

3.3.1 Pravidlo minimálních zásahů do textu

Vzhledem k tomu, že každé definování aspektů žakovského jazyka jako chybných je vždy nutně hypotetické a často se nabízejí různé interpretace projevu nerodilých mluvčích, a protože zároveň veškerá další analýza žakovského jazyka závisí právě na této interpretaci, platí při zpracovávání žakovských textů, že cílová hypotéza je formulována na základě přísně vymezených pravidel, z nichž zásadní je pravidlo minimálního zásahu do podoby zdrojového textu (srov. Lüdeling 2008).

Anotátoři jako rodilí mluvčí intuitivně vnímají nedostatky textu, obtížněji se však volí cílová hypotéza takového charakteru, aby splňovala kritérium minimálního zásahu. To se ukázalo při zpětné revizi cílových hypotéz během fáze značkování chyb. Nejčastějšími problémovými případy byla spojení, která mají rodilí mluvčí v běžném úzu. Anotátoři opravovali jako ortograficky, resp. gramaticky chybné takové případy, jež byly v jistém smyslu neobvykle (příznakově) formulovány. Odlišná podoba těchto frází není však gramaticky nesprávná, nýbrž spíše v daném kontextu netypická. Proto jsou formulace tohoto typu (příklad 2) ponechány na TH1 beze změny a jejich reformulace se objevuje až na TH2.

Příklad 2:

*Vzala si své **oblíbenější** botičky.*

To je taky možné, že mluví o škole.

*Potřebuju vědět, kdy to začíná, **abych mohl vědět**, kdy mám odejít.*

Požadavek minimálního zásahu do textu úzce souvisí s pravidlem, aby anotátor nedovozoval intenci autora textu, tj. nesnažil se odhadovat, co chtěl nerodilý mluvčí říct. To však může být vzhledem k faktu,

že cílová hypotéza je anotátorskou interpretací, docela problematické. V následujících příkladech si ukážeme různé typy výchozího studentova textu, které mohou působit komplikace.

1. Sdělení je obsahově jasné (a gramaticky korektní), zásah anotátora není nutný.

Příklad 3:

Myslíš, že budeš končit sraz v 5 hodin?

Věta byla nejdříve anotátorem upravena na *Myslíš, že skončíš sraz v 5 hodin?*, ale při revizi TH1 byla obnovena do původní podoby.

2. Sdělení je obsahově srozumitelné, ale gramaticky nestandardní, zásah anotátora je nutný.

Příklad 4:

Zvadríš všechny a hlavně Petra.

Původní TH1 zněla *Pozdravuj všechny a hlavně Petra*. Revize upřednostnila formulaci s menším zásahem do originální podoby *Zdravíš všechny a hlavně Petra*.

3. Zcela nesrozumitelné úseky – zásah anotátora je spekulací.

Příklad 5:

Sle fotky?

Navrhované TH1 (*Pošle fotky? / Pošleš fotky? / Šli fotky?*) byly odmítnuty jako značně spekulativní, žádné řešení nelze hodnotit jako uspokojivé. Pro takové nejasné případy je určen tag pro neexistující formu.

Když to jde, ubytování bylo fajn.

Tato zdánlivě nekomplikovaná věta (všechna slova jsou srozumitelná a pravopisně i gramaticky bezproblémová) je interpretačně nesrozumitelná. Anotátoři nedošli ke shodě ohledně TH1 (*Když to šlo, ubytování by bylo fajn / Když to jde, ubytování by bylo fajn / Když o to jde, ubytování bylo fajn.*). V tomto případě, kdy by formulace cílové hypotézy byla podobně jako v příkladu výše postavena na spekulativním vyvozování intence nerodilého mluvčího, ponecháváme řešení až na TH2.

Uvedené příklady zastupují řadu těch, u kterých byla provedena oprava původně formulované TH1. I přes tuto revizi musíme konstatovat, že výsledek některých případů značně interpretativní.

3.3.2 Chyby na hranici ortografie a gramatiky

Vzhledem k tomu, že na úrovni TH1 bylo cílem provést anotaci všech chyb gramatických a ortografických, spektrum užívaných tagů bylo skutečně široké. Ačkoli anotační schéma je velmi podrobně rozpracované, reflektuje velké množství možných chyb a obsahuje řadu vzorových příkladů toho, pro kterou situaci je vhodný který tag, jako každý uměle vytvořený konstrukt snažící se popsat jazyk (v tomto případě jazyky tři) není ideální. V průběhu anotace se objevily případy, kdy bylo velmi obtížné konkrétní chybě adekvátní tag přiřadit, protože se chyba buď pohybovala na hranici dvou možných lingvistických rozhodnutí, nebo se zdála vymykat všem ve schématu zohledněným gramatických kategoriím. V takových případech bylo nutné po společné diskusi na fóru anotátorů zvolit co nejlepší (resp. co nejméně špatné) řešení. Toto řešení pak zahrnout do anotačního schématu a držet se jej u všech obdobných jevů.

Jedním z nejzásadnějších (a také velmi frekventovaných) dilemat se ukázalo být rozlišování, zda chybu v koncovce ohebných slovních druhů značit jako chybu ortografickou, nebo gramatickou. Anotační schéma požadovalo, aby jakákoli chyba v koncovce flektivních jmen byla označována za gramatickou. V případě české sekce se však rozvinula velkým množstvím reálného materiálu podložená diskuse o tom, zda je žádoucí problematiku takto zjednodušovat. V řadě příkladů nestandardních koncovek je totiž zcela proti intuici rodilého mluvčího přiřazovat takové chybě morfologický tag. Diskutované případy se týkaly především problémů s diakritikou a záměn vokálů, např. *tve* > *tvé*, *střetnutí* > *střetnutí*, *kratke* > *krátké*, *vašim* > *vašem* aj.

Bylo třeba rozhodnout nejen jak uvedené jevy značit, nýbrž také pokud možno vytvořit návod, který by sloužil v tomto směru jako průvodce pro anotátory. Z toho důvodu byl vytvořen jednoduchý algoritmus, který lze úspěšně aplikovat na většinu problémových jevů, viz tabulka 2.

Tabulka 2:

Jedná se o chybu v tvaroslovné charakteristice (TCH)?	ANO	Existuje v paradigmatu daného slova?	ANO	všichni jsou <i>spokojené</i>		→ chyba v morfologických kategoriích	
			NE	Existuje v paradigmatech daného slovního druhu?	ANO	<i>večeřit</i>	→ chyba ve flexi
					NE	<i>kratke kalhoty</i>	→ některá z ortografických chyb
	NE (kořeny, prefixy, části sufixů bez TCH)	Slovotvorná motivace chyby?	ANO	<i>němečtina</i>		→ slovotvorná chyba	
			NE	<i>tatinek</i>		→ některá z ortografických chyb	

Navržené řešení stanoví, že pokud je chyba v koncovce taková, že se tvar shoduje s jiným tvarem v paradigmatu, budeme považovat chybu za gramatickou (např. *děti* > *dětí*, *mně* > *mne*). Pokud je chyba

v koncovce taková, že se tvar neshoduje s jiným tvarem v paradigmatu a evidentně jen chybí (příp. přebývá) diakritické znaménko (délka) nebo je vyměněn grafém, přiřazujeme ortografický tag (např. *tve* > *tvé*). Po ozkoušení byl algoritmus rozšířen o další doplňující informace, a to o rozlišování paradigmatu slova a paradigmatu slovního druhu a také o odlišování slovotvorně motivovaných odchylek.

Zmíněný postup umožňuje relativně úspěšně rozhodnout mezi chybou gramatickou a ortografickou, ale zohledňuje také širší spektrum jevů. Zahrnuje totiž i problematiku tenké hranice mezi chybami gramatickými a slovotvornými, jež spadají až na vyšší úroveň anotace (TH2, resp. EA2). I když je algoritmus v některých svých částech anotátorsky náročný a jeho aplikace v některých případech selhává, je výraznou podporou české sekce projektu Merlin v případě anotace české části žákovského korpusu.

Závěr

Příspěvek krátce představil motivaci vzniku, genezi a základní principy mezinárodního projektu Merlin, jehož výstupem bude unikátní trojjazyčný korpus projevů nerodilých mluvčích němčiny, italštiny a češtiny. Vznikající platforma uživatelům nabídne volný přístup k užívaným nástrojům i ke zdrojovým textům opatřeným metadatami, které bude možné kategorizovat podle úrovně SERR, a zároveň jim umožní analýzu žákovského jazyka.

Ve stručném přehledu byly dále nastíněny potíže související s chybovou anotací, které vyplývají především z charakteristických rysů češtiny jako slovanského jazyka.

Literatura:

- Abel, A. – Wisniewski, K. – Nicolas, L. – Boyd, A. – Hana, J. – Meurers, D. (v tisku): A Trilingual Learner Corpus illustrating European Reference Levels. In: *Proceeding of the Learner Corpus Research 2013 Conference (LCR2013)*, Bergen 27. – 29. 09. 2013.
- Díaz-Negrillo, A. – Fernández-Domínguez, J.: Error-coding systems for learner corpora. In: *RESLA 19*, 83–102.
- Ellis, R.: (1994) *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Hana, J. – Rosen, A. – Štindlová, B. – Feldman, A.: Evaluating and automating the annotation of a learner corpus. *Language Resources and Evaluation*, 2013, s. 1–28.
- Glaznieks, A. – Nicolas, L. – Stemle, E. – Lyding, V. – Abel, A.: Establishing a Standardised Procedure for Building Learner Corpora. In: *Apples – Journal of Applied Language Studies. Special Issue: Proceedings of LLLC2012*, 2012.
- Lüdeling, A. (2008): Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In: Walter, M. – Grommes, P. (eds.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten: Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer, 119-140.
- Reznicek, M. – Lüdeling, A. – Krummes, C. – Schwantuschke, F. – Walter, M. – Schmidt, K. – Hirschmann, H. – Andreas, T.: *Das Falko-Handbuch. Korpusaufbau und Annotationen*. Version 2.01. HU Berlin, 2012. Dostupné z: http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/Falko-Handbuch_Korpusaufbau%20und%20Annotationen_v2.01

Štindlová, B.: *Žákovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. Varia, FF UK: Praha, 2013.

Wisniewski, K. – Schöne, K. – Nicolas, L. – Vettori, C. – Boyd, A. – Meurers, D. – Hana, J. – Abel, A: MERLIN: An online trilingual learner corpus empirically grounding the CEFR Reference Levels in authentic data. In: *ICT for Language Learning, Conference Proceedings 2013*. Firenze: Libreriauniversitaria. Dostupné z: http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2013/common/download/Paper_pdf/322-CEF03-FP-Wisniewski-ICT2013.pdf

Summary

Learner Corpus MERLIN: Language Levels and Trilingual Error Annotation

The article provides an overview of the motivation, evolution and major principles of the international project Merlin. The main output of this project is a unique trilingual learner corpus consisting of German, Italian and Czech (second languages of different origins). The corpus will be available as an online platform illustrating CEFR-levels and enabling users to explore authentic written learner productions and related metadata (e.g. age, first language of the learner etc.). Each text in the corpus is linguistically analysed during the multiphase error annotation. This process brings some problematic issues concerning the particularly specific character of Czech as a Slavic language. The article summarizes some of these problems and their possible solutions.

PROBLEMATIKA CHYB VYPLÝVAJÍCÍCH Z INTERFERENCEŇNÍCH JEVŮ PŘI VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA U RUSKY MLUVÍCÍCH

Mgr. Dagmar Toufarová

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

Úvod

Český a ruský jazyk jsou jazyky blízkce příbuzné a z toho vyplývá, že pro studenty rusky mluvící bude počáteční fáze osvojení si českého jazyka snazší a bude probíhat rychleji než například u studentů s neslovanským mateřským jazykem. Nejen lexikální, ale i gramatická podobnost mohou mít pozitivní vliv na úspěšnost studentů v raném stádiu jazykového studia. Naopak některé interferenční jevy budou působit potíže, poněvadž blízkost jazyků neznamena vždy shodnost totální. Odlišnosti můžeme najít například v sémantice lexika, i když jeho zvuková a/nebo grafická podoba je v obou jazycích velmi blízká či téměř shodná. Interference považujeme za jev náročný, který se objevuje ve všech jazykových rovinách a na všech stupních výuky cizího jazyka.

Problematikou vlivu blízkce příbuzných jazyků, jejich komparacemi a metodikou výuky se zabývali odborníci především v 70. až 80. letech minulého století. V tehdejší době převažovala na českých školách výuka ruského jazyka, ale mnohé z tehdejších výzkumů je bezpochyby potřeba znovu probádat a zjistit možnost uplatnění či uzpůsobení pro směr opačný, tj. pro rusky mluvící učící se český jazyk. Metodika výzkumů i didaktické zpracování interferenčních jevů pro české žáky učící se rusky byly již v tehdejší době velmi dobře propracovány a byla by škoda se jimi neinspirovat.

Interference

Ať už se učíme jakýkoliv nový jazyk, můžeme si být jisti, že mateřský jazyk, případně i první cizí jazyk budou mít vliv (interlingvní) na osvojování jazyka nového. Také bude docházet k vlivům uvnitř nového jazyka (intralingvní). Působení může být nulové, tj. neprojeví se vůbec, nebo může mít kladný (pozitivní) či záporný (negativní) vliv (Veselý 1985, s. 16).

Kladný vliv neboli přenos nazýváme také pozitivním transferem a rozumíme jím to, že „žák může přenášet vědomosti, dovednosti a návyky z oblasti mateřštiny¹ do oblasti studovaného jazyka“ (Veselý 1985, s. 16–17). Pozitivní transfer kladně podporuje průběh a rychlost osvojení, žák zažívá úspěch, mnohdy si rychleji zapamatovává podobné lexikální jednotky či gramatická pravidla, resp. jich přirozeněji užívá v komunikaci. Výhodou v procesu osvojení je bezpochyby i to, že pokud vyučující využívá v počátečním stádiu výuky svých znalostí systému mateřštiny žáka a má povědomí také o jazycích, které si žák již dříve osvojil, je schopen poskytnout žákům dostatečné množství metodicky vhodně zpracovaných podnětů pro kladný přenos.

Naproti tomu záporný vliv neboli negativní transfer či jinak řečeno interference působí opačně, tj. znesnadňuje osvojování si cizího jazyka a je příčinou chyb typických pro danou jazykovou kombinaci, které se mohou vyskytnout na všech jazykových rovinách (Veselý 1985, s. 17). I zde je důležité působení vyučujícího, který by měl možné obtíže žáků předvídat a vhodně upravenými cvičeními interferencím

¹ pozn. autorky: ... nebo jiného dříve či paralelně studovaného cizího jazyka ...

předcházet, případně na ně vhodně poukázat a dosáhnout tak systematickým opakováním zautomatizování správné formy.

Chyby vzniklé interferencí bývají nazývány interferémy a je možno je rozdělit do tří skupin podle toho, nakolik narušují proces komunikace, resp. brání porozumění či vedou k nedorozumění. Zaprvé to jsou interferémy, které sice narušují normativní správnost výpovědi, ale vcelku nebrání porozumění, zadruhé jsou to takové, které již více ztěžují pochopení výpovědi, a zatřetí jsou to chyby natolik závažné, že vedou k nedorozumění mezi mluvčím a adresátem (Veselý 1985, s. 17). Přesné hranice mezi jednotlivými skupinami neexistují, o dělení chyb dle závažnosti se vedou odborné diskuze, ale vždy je potřeba vycházet z konkrétní situace a kontextu, zda právě v něm je či není komunikace narušena či zda ne/dojde k naplnění komunikačního záměru mluvčího.

Interference resp. interferémy je možno kromě již zmíněných intralingvních, tj. vnitrojazykových a interlingvních, tj. mezijazykových a eventuálně i kombinovaných rozčlenit podle jazykových plánů:

- zvukové
- grafické
- lexikální
- morfologické
- syntaktické
- pragmatické
- kombinované
- aj.

Vyskytnout se mohou chyby zjevné, které jsou patrné okamžitě při poslechu ústního nebo při čtení písemného projevu, tj. takové, které naruší normu a mluvčí či pisatel neadekvátně použije jazykové prostředky k vyjádření obsahového záměru. Naproti tomu chyba skrytá nevykazuje na první pohled znaky chybovosti, ale je kontextově nevhodná (Veselý 1985, s. 32). Jako příklad uveďme větu: „Děkuji, dobře.“, která je jazykově v pořádku, ale nevhodná jako odpověď na otázku: „Jaké je dnes počasí?“.

Speciální interferenční kategorií jsou interferémy lingvozeměvědné. Jedná se především o sémantickou rozdílnost v chápání určitých lexémů vyjadřujících realie dané země/oblasti (Veselý 1985, s. 33). Příkladem může být chápání pojmu „buchta“, který je ve Slovníku spisovné češtiny definován jako „pečivo hranolového tvaru zprav. menší velikosti, obyč. se sladkou náplní“ (SSČ, 2011, online). Cizinci pod tímto pojmem často rozumí i tzv. „řezy“, které Češi jako rodilí mluvčí vyčleňují do speciální skupiny a neztotožňují s pojmem buchta.

Problematika chyb

Zabýváme-li se interferémy jako chybami vzniklými interferencemi, je potřeba si ještě definovat, co to vlastně chyba jako taková je. Pojetí chyby se od poloviny minulého století podstatně změnilo a již není pojmána jako něco negativního, co slouží i represím, ale jako nutná součást procesu učení se. Nachází-li se žáci v přechodové fázi (interlanguage), je nutné s výskytem chyb počítat a ideálně je využívat jako zpětné vazby, a to jak pro žáka (co již zvládl, resp. na čem ještě musí pracovat), tak pro učitele (jako hodnocení jeho práce a ukazatel dalšího postupu). Toto pojetí je typické i pro komunikační metodu, která v současné době převažuje v jazykové výuce.

Tříděním chyb se zabýval již Corder, který rozlišuje tři druhy chyb, a to sice:

- errors (omyl) – kompetenční chyba, je systémová a je způsobena neznalostí nebo nepochopením daného jevu, mluvčí si tuto chybu není schopen sám opravit, při opravě musí učitel vysvětlit nově/znova danou část jazykového systému
- mistakes (chyby) – performační chyba, vyskytuje se nesystematicky (tj. nepravidelně), žák je schopen chybu identifikovat a opravit se, případně může vyučující k opravě přispět nápovědou např. metajazykovou
- lapses (přehnutí) – chyby náhodné, které se vyskytují v důsledku nesoustředěnosti a většinou není potřeba je opravovat (nebrání porozumění).

(Corder 1970, In: Choděra 2001, s. 113)

Hendrich (1988 s. 366) u chyb rozlišuje dělení pouze na kompetenční a performační.

Choděra (2001, s. 113) člení chyby podrobněji, a to dle závažnosti, tj. z pohledu didaktického na velké a malé, dále z pohledu jazykového statusu, tj. z lingvistického pohledu na chyby jednotlivých jazykových rovin a v neposlední řadě na chyby z pohledu příčin jejich vzniku, tj. z pohledu psychologického.

Veselý dělí příčiny vzniku chyb na primární (jazykové kontakty ve vědomí bilingvní osoby, nedokonalé ovládnání jazyka) a sekundární (psychický stav žáka). (Veselý 1985, s. 36)

Správná analýza chyb včetně zařazení dle typu, určení jejich závažnosti a příčin jsou nezbytnou podmínkou pro další správný postup práce s chybou.

Základní postup chybové analýzy je čtyřstupňový a skládá se z:

- detekce chyby – tj. její rozpoznání v toku řeči (ať již v ústním nebo písemném projevu)
- identifikace chyby – tj. určení typu, viz klasifikace chyb
- interpretace chyby – tj. z jakých příčin k ní (nejspíš) došlo (ne vždy jsou příčiny zcela jednoznačné či zjevné)
- korekce chyby – tj. oprava na správnou formu (Hendrich 1988, s. 368–369).

Práce s chybou

Při práci s chybou je nezbytné postupovat taktně a vždy předem dobře uvážit, které chyby, kdy a jak opravovat. Upozornit na chybu, případně ji přímo opravit může nejen vyučující, ale i spolužáci. S žáky resp. studenty je potřeba si předem dohodnout pravidla opravování (např. kdy a jakým způsobem mohou opravovat i spolužáci, v jaké lhůtě vyučující vrátí autorům odevzdané práce po korektuře zpět, zda musí být opravené věty/texty znovu přepsány do správné podoby atd.).

Studenti si také musí zvyknout na způsob oprav, ať již při ústním projevu (např. gesta či zda se učitel při nesprávné formě přeptává nebo rovnou opravuje sám, aby např. dle intonace byli schopni poznat, zda se jedná o metajazykovou nápovědu, pouze zopakování již správného tvaru nebo opravu explicitní atd.) nebo v projevu písemném, kde je důležité, aby studenti rozuměli systému korekčních značek, které bude vyučující používat.

Rozdíly mezi ústním a písemným projevem nalezneme také v časových odstupech oprav. V ústním projevu je nezbytné vhodně zvolit časový odstup opravy. U cvičení, která následují ihned po vysvětlení nové látky a jejichž cílem je zautomatizování určitého gramatického jevu nebo lexika

k danému tématu, je vhodné opravovat okamžitě a pokud možno vše. Žáci si tak neuloží do paměti nesprávný/neopravený tvar, u kterého by mohlo dojít k fosilizaci. Naopak u souvislých promluv, kde je důležitá především obsahová stránka, je vhodnější s opravou počkat až po ukončení celého ústního projevu. Okamžité opravy děláme pouze v místech, kde dochází k nepochopení ze strany posluchače. U ostatních chyb je vhodnější, aby si je vyučující poznamenal (na papír nebo na tabuli) a následně je objasnil (buď všechny, nebo výběrově dle množství a časové dotace, případně s přihlédnutím na chybovou frekvenci daného jevu v celé výukové skupině).

U písemného projevu následuje oprava vždy až po ukončení psaní jako celku. Výjimkou by mohly být tzv. průběžné opravy, kdy učitel obchází žáky již v průběhu psaní a upozorňuje je na nedostatky (formální či jazykové). Učitel nemusí na nedostatky poukazovat explicitně, ale například pouze náznakem, aby si studenti určitou větu či úsek textu překontrolovali, nebo jim dá tip, na základě něhož studenti (především pokud znají jazykový systém, ale chyba vznikla z nepozornosti) mohou chybu odhalit.

U písemného projevu je potřeba hodnotit nejen chyby jazykové a formální, ale taktéž se soustředit při opravě i na obsah sdělení. Je vhodné vedle bodového, procentuálního či známkového hodnocení se krátce vyjádřit i slovně, a to především k obsahu textu. Z tohoto důvodu doporučujeme před započítáním opravy jazykové a formální si text pouze přečíst a vnímat obsah jako celek.

Jakou barvou budeme opravovat, které chyby a jak, je důležité uvážit již před samotnou opravou. Problematika oprav je značně komplikovaná a odborníci nejsou v mnohých bodech jednotní. Jisté však je, že nemusíme vždy opravovat pouze červenou barvou (pro dys- žáky má tato barva obrácenou symboliku, tj. pozor, toto si zapamatujte!). Možnou variantou je např. červeně opravovat pouze chyby, které by již žák měl ovládat, a zeleně chyby, u kterých ještě nebylo probráno systémové pravidlo. Závažnost chyb souvisí s kontextem, neboť na prvním místě jde o komunikaci a porozumění. Někteří vyučující preferují opravu pouze vybraných hrubých chyb, ale i zde bychom měli mít na zřeteli, aby nedošlo k fosilizaci neopravených jevů. Množství korekčních značek přesahuje rámec tohoto článku, přesto jedna důležitá poznámka: korekční značky by měly být jednoznačné a všem uživatelům srozumitelné.

Co se způsobu opravy ústního projevu týče, můžeme se opřít o základní typologii oprav. Vybírat můžeme z forem opravy implicitních nebo explicitních.

K implicitním patří např.:

- přeformulování – opravení bez přerušování hovoru
- žádost o vyjasnění – vyučující se přeptá, jakoby nerozuměl
- opakování – vyučující zopakuje studentův výrok ve správné formě

K explicitním opravám patří např.:

- metalingvistický komentář – vyučující konkrétně upozorní studenta na tu část gramatiky, ve které došlo k chybě, vyjasní mu event. pravidlo, student je schopen se pak opravit
- elicitace – vyučující má snahu u studenta vyvolat reakci, např. tím, že nedořekne koncovku u slova, student pochopí nutnost opravy v deklinaci
- explicitní oprava – vyučující zastaví studenta, vysvětlí chybu a navrhne konkrétní opravu
- nonverbální signály – vyučující upozorňuje na chybu gesty, grimasou
- další způsoby – např. vizuální prostředky či různé jiné didaktické pomůcky, humor aj.

(Scrivener 2005, In: Šindelářová 2012, online)

Příklady interferenčních jevů

Ve výuce se setkáváme především v počátečních fázích výuky s velkým množstvím interferenčních jevů, ať již v ústním nebo písemném projevu studentů. Toto je způsobeno jejich dosud velmi omezenou znalostí systému českého jazyka a omezeným rozsahem lexika. Již od počátku výuky je možno pozorovat snahu žáků využít znalostí systému a lexika jazyka mateřského (slovanského) a přenést tyto znalosti na jazyk český, tj. jazyk cílový.

Hlavně žáci na úrovni A1 až A2 si všímají tzv. „směšných slov“² či „falešných přátel“. Jde o lexika, která stejně nebo velmi podobně znějí (homofony) a/nebo se píšou (homografy), ale mají jiný sémantický význam. Z lingvistického pohledu se jedná o mezijazyková homonyma, popř. paronyma. Paronyma jsou projevem spíše psychologického rázu, jsou subjektivní a těžko měřitelná. Především u studentů adolescentů se projevují bohaté asociace, které často přesahují i rámec spisovného jazyka.

V tabulce uvádíme příklady (pouze základní výběr), se kterými se žáci většinou setkávají během prvních hodin, protože jsou obsaženy např. v základních pokynech vyučujících nebo jsou součástí prvních kapitol učebnic/témat³:

Výchozí české slovo	Homononymum, paronymum a jeho význam	Správný ruský ekvivalent
Téma: Škola (+ pokyny vyučujících)		
pozor	позор (hanba, ostuda)	внимание
stůl	стол (židle)	стол
úkol	укол (injekce)	задача, задание
zapamatovat si	запомнить (zapomenout)	запомнить
žádný	жадный (lakomý, chamtivý)	никакой
neděle	неделя (týden)	воскресенье

Výchozí české slovo	Homononymum, paronymum a jeho význam	Správný ruský ekvivalent
Adjektiva		
krásný	красный (červený)	красивый
rychlý	рыхлый (nepevný, drobivý)	быстрый
chytrý	хитрый (šibalský, chytrácký)	умный
úžasný	ужасный (hrozný, strašný)	удивительный, поразительный

² pozn. autorky: „Směšná slova“ – takto nazývají tato lexika především adolescentní studenti, poněvadž jim připadají směšná, resp. je pro ně překvapující neočekávaný význam, který vede často k jazykovým faux pas.

³ pozn. autorky: Témata obvyklá pro úroveň A1–A2 jsou např.: škola, rodina, bydlení, jídlo, restaurace, obchod aj.

Výchozí české slovo	Homonymum, paronymum a jeho význam	Správný ruský ekvivalent
Téma: Rodina		
rodina	родина (vlast)	семья
žena	жена (manželka)	женщина

Výchozí české slovo	Homonymum, paronymum a jeho význam	Správný ruský ekvivalent
Téma: Jídlo (+ obchod)		
ovoce	овощ (zelenina)	фрукт
jahoda	ягода (lesní plody)	клубника
okurka	окурок, окурки (cigaretový nedopalek)	огурец, огурцы
čerstvý	чёрствый (tvrdý, starý)	свежий
sleva	слева (z levé strany)	скидка
zápach	запах (příjemný pach)	вонь
vůně	вонь (smrad, zápach)	запах, аромат
pohanka ⁴	поганка (muchomůrka)	гречиха, гречка

Vyučující by u těchto lexik měli znát nebezpečí interference a zavčas na ně žáky upozornit. Ideálním prostředkem je humor a názorné vizuální pomůcky, jako např. obrázek židle a stolu či ovoce a zeleniny a na kartičkách napsaná slova, která mají objektům přiřazovat.

Interferenční jevy provází studující na všech stupních osvojení jazyka a vyskytují se ve všech jazykových rovinách. Výskyt interferencí podporují i psychologické aspekty, např. časové omezení, stres, nemoc apod.

Bohužel na českém trhu existuje velmi malé množství učebnic a jazykovou mutací pro rusky mluvící, ale ani toto není zárukou, že jsou publikace skutečně uzpůsobeny jejich potřebám. Mnohdy se jedná pouze o jazykovou transformaci, tj. překlad slovníků nebo gramatických vysvětlení či zadání cvičení. Problematice interferenčních jevů ale není ve velké míře věnována pozornost.

Databáze česko-ruských interferencí

Zajímavou pomůckou při výuce českého jazyka pro rusky mluvící by se mohla stát databáze česko-ruských interferencí, která vznikla v rámci stejnojmenného projektu⁵ na Univerzitě Karlově,

⁴ pozn. autorky: Toto lexikum, ačkoli přesahuje rámec slovní zásoby A1–A2, si studenti často vyžádají, poněvadž je to potravina na kterou jsou zvyklí z domova a kterou vyhledávají i v českých obchodech a většinou se diví, že ji neznáme nebo nepoužíváme v takovém rozsahu jako oni (viz lingvorealie).

⁵ Toufarová, D. a kol.: *Česko-ruské interference*. [online]. Dostupné z <http://interference.ajoda.eu/>, 29. 4. 2014

Filozofické fakultě. Autorka příspěvku byla hlavní řešitelkou a ráda by na tomto místě poukázala na možnosti využití databáze jak pro studenty, tak pro vyučující.

Již v původním záměru projektu byla uvedena možnost využití jak pro ruské studenty učící se český jazyk, tak pro české studenty zabývající se ruštinou. Další skupinou, která tuto databázi může dobře využít, jsou učitelé českého jazyka pro cizince, kteří ovládají ruský jazyk pouze na nižší úrovni nebo vůbec.

Databáze v současné době obsahuje přes 800 interferenčních jevů, které jsou seřazeny abecedně. V databázi je možno vyhledávat full-textově (psaní latinkou či azbukou). Interferenční jevy jsme pro naše potřeby rozdělili do následujících kategorií:

- Doplnková sémantika, konotace (zúžení/rozšíření významu či přidání významový znak);
- Falešní přátelé (případy česko-ruské homonymie, případně paronymie);
- Rodový rozdíl (u substantiv);
- Rozdíl v gramatickém čísle (u substantiv, Sg. – Pl. či singulária/plurália tantum);
- Stylistické rozdíly;
- Valence (u substantiv, adjektiv, verb, také rozdílnost v bez/předložkové vazbě);
- Verbální reflexivita (ne/použití zvrtného se/si).

Každá lexikální jednotka zařazená do databáze má svou vlastní kartu (možno rozkliknout), na které jsou dle typu kategorie doplněny další informace, např. gramatické poznámky, sémantická charakteristika či správný ruský ekvivalent.

Pro studenty i vyučující představuje databáze možný zdroj informací o interferenčních jevech. Pokud si student například není jistý tím, zda má slovo v ruském a českém jazyce stejný sémantický význam, stejnou valenci či zda se používá v tomtéž stylu, může si zde své domněnky ověřit.

Taktéž vyučující mohou nahlédnout do databáze v případě, že se opakuje chybovost určitého jevu a zjistit, zda se ne/jedná o interferenční problém. Pokud ano, je možno z databáze vybrat i další slova ze stejné kategorie a připravit zajímavé průpravné cvičení.

Databázi je možno využívat i záměrně v přímo v hodinách, kdy učitel předloží žákům předpřipravený text, obsahující interferenční jevy. Studenti je mají odhalit pomocí databáze a případně nahradit správnými tvary.

Do budoucna autoři projektu zvažují rozšíření databáze jako takové a také funkcionality vyhledávání, případně i vytvoření interaktivních cvičení zaměřených na procvičení česko-ruských interferenčních jevů. Tato cvičení mohou posloužit velmi dobře jako průpravná, tj. upozorní na interferenční jevy již při prvním setkání s daným lexikem, či jako opakovací, tj. studenti si na nich budou upevňovat znalosti a automatizovat návyky při použití těchto jevů, a v neposlední řadě mohou posloužit při odstraňování již do paměti nesprávně uložených jevů.

Literatura

Hendrich, J.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988.

Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy, Editpress 2001.

Slovník spisovné češtiny. [online]. Dostupné

z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=buchta&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>, 20. 3. 2014

Šindelářová, J., Škodová, S.: *Metodika práce s žáky-cizinci na základních školách*. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>, 4. 3. 2014

Toufarová, D. a kol.: *Česko-ruské interference*. [online]. Dostupné z: <http://interference.ajoda.eu/>, 29. 4. 2014

Veselý, J.: *Problematika vyučování ruštině jako blízkce příbuznému jazyku*. Praha, SPN 1985.

Summary

In this article, the author dedicated to Czech and Russian languages as closely related languages, which bring the issue of interference phenomena in the process of learning Czech language by Russian-speaking students. The article defined the concepts of the area of interferences and errors as such, including their typology. The author highlighted the importance of correct error detection and identification, as well as their interpretation (i.e. finding causes) and the appropriate correction. Possible approaches to work with an error and examples of interference phenomena were presented. The last part of the paper shows a possibility of using a Czech-Russian interference database, both for students and teachers.

INTERAKTIVNÍ ONLINE KOMENTÁŘE PŘI OPRAVOVÁNÍ CHYB U VIDEONAHRAŇNÝCH PREZENTACÍ

PhDr. Jiří Vacek, CSc.

Masarykova univerzita v Brně, Centrum jazykového vzdělávání, ČR

Náš příspěvek k tematickému okruhu „Jak opravovat chyby? Metody a formy opravy chyb“ má za cíl představit novou interaktivní metodu práce s chybou při hodnocení ústního projevu v cizím jazyce u studentů doktorandů, kteří prezentují výsledky svého odborného výzkumu. Chybou zde rozumíme ve většině případů odchylku od kodifikované lingvistické normy v oblasti fonetické, lexikální a gramatické. Za nedostatek považujeme v případě ústního projevu rovněž i neúplné splnění zadání úkolu a nedodržení předepsané struktury prezentace, která se skládá z představení studenta, názvu připravované disertace, vztahu tématu k výzkumu na daném odborném pracovišti, popisu metodiky prováděného výzkumu, obsahu disertace spolu s předložením dosažených výsledků provedeného výzkumu a jejich předpokládaného využití v praxi. V neposlední řadě prezentuje doktorand i své české a zahraniční bibliografické zdroje. Vyučující hodnotí i nedostatky v neverbální komunikaci prezentujícího, hodnotí se i základní prezentační dovednosti. Kritéria hodnocení ústního projevu doktoranda na úrovni C1 vycházejí z doporučujících kritérií hodnocení pro ústní zkoušku z odborného a akademického jazyka na Masarykové univerzitě v Brně (Šrámková – Kalná – Fialová 2012, s. 14–15) a ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR pro jazyky, MŠMT ČR, 2014).

Jednotlivé prezentace, v našem případě anglické prezentace studentů doktorského studijního programu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, jsou ve výuce nejprve natáčeny videokamerou a poté uloženy do Informačního systému Masarykovy univerzity (IS.MUNI). Tyto nahrávky jsou v IS.MUNI zabezpečeny proti neoprávněnému použití, přístup k nim je umožněn pouze konkrétnímu studentovi a jeho vyučujícímu. Doktorand si může samostatně prohlížet svou prezentaci online, načež musí provést aktivní sebereflexi svého vystoupení pomocí interaktivní ankety v IS.MUNI. V této anketě hodnotí své vystoupení podle zadané struktury – obsah, struktura, jazyková správnost, neverbální komunikace, celkový dojem. Zároveň hodnotí písemně pozitiva a negativa svého vystoupení a sebekriticky se vyjadřuje k možnostem zlepšení svého ústního projevu při příštích prezentacích. K anketě se sebereflexí a komentáři studenta má přístup pouze vyučující. Na základě online videonahrávky svého vystoupení tak má doktorand možnost uvědomit si a identifikovat případné nedostatky svého ústního projevu a provést sebereflexní hodnocení.

Mezitím připraví k jednotlivým videonahrávkám svůj hodnotící interaktivní komentář také vyučující. Nejprve vyznačí pozitiva dané prezentace, ale zaměří se i na negativa. Pomocí speciálního editoru vkládá hodnotitel přímo do videonahrávky své hodnotící komentáře. Některé komentáře chyb mohou obsahovat i interaktivní odkazy na online zdroje, zejména na slovníky výslovnosti (např. www.oxfordlearnersdictionaries.com, www.pronouncenames.com, www.howjsay.com, aj.), které poskytnou studentovi podrobnější zdůvodnění. Interaktivní komentáře spolu s videonahrávkou prezentace potom vyučující uloží v IS.MUNI a zpřístupní pouze danému studentovi. Doktorand přitom nemusí sledovat celou videonahrávku prezentace od začátku až do konce, speciální editor mu totiž umožní synchronizovaný online přístup přímo do místa videonahrávky, v kterém se uvedená chyba vyskytla. Student takto promptně získá online zpětnou vazbu ústního projevu spolu s dokumentací svého výkonu v informačním systému Masarykovy univerzity. Online doporučení hodnotitele mu pomohou při přípravě dalších prezentací v budoucnu.

Při této interaktivní metodě hodnocení ústního projevu se tak vyhneme dilematu, zda hodnotit či nehodnotit studenta v průběhu či až na závěr vystoupení, zda zveřejňovat či nezveřejňovat hodnocení a doporučení k prezentacím, či zda poskytnout komentáře pouze konkrétnímu studentovi. Upustili jsme od kolektivního hodnocení prezentací za přítomnosti rodilého mluvčího, neboť se ukázalo, že učitelé-rodilí mluvčí mají tendenci hodnotit prezentujícího benevolentnějším způsobem, jak potvrzuje i zkušenost Korčákové (Korčáková 2005, s. 70). Nicméně do budoucna bychom chtěli do hodnocení prezentace, pro práci s chybou a pro navazující diskuzi v cizím jazyce zapojit i odborné školitele či konzultanty z příslušného doktorského programu.

A v neposlední řadě se nám jeví naše metoda hodnocení a práce s chybou pomocí videonahrávek a vytváření interaktivních komentářů objektivnější, poněvadž hodnotitel má na evaluaci dostatek času, a navíc může poskytnout konkrétní doporučení adresně každému prezentujícímu. Student má takto možnost shlédnout svou prezentaci online, provést sebehodnocení a uvědomit si případné chyby, má možnost v klidu si prostudovat interaktivní komentáře hodnotitele a připravit se na vyhodnocení prezentací na příštím semináři, kde se chyby za přítomnosti hodnotitele analyzují pomocí různých metod a cvičení a zodpovídají se případné dotazy. Studenti v průběhu následujícího semináře rozebírají typické lexikálně-gramatické chyby z předchozích prezentací (anonymně, bez uvedení autora chyby), provádějí jejich korekci ve dvojicích či skupinách, opravují nesprávně vyslovená slova z prezentací a nacvičují správnou výslovnost podle výslovnostních slovníků online.

Cílem všech těchto aktivit je přispět ke zkvalitnění prezentačních dovedností doktorandů na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, předcházet výskytu častých chyb, přispět ke správné anglické výslovnosti, a tím celkově napomoci studentům při zkvalitňování prezentací jejich výzkumu v anglickém jazyce.

Literatura

MŠMT ČR. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Dostupné z: www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky, 27. dubna 2014.

Šrámková, E. – Kalná, Z. – Fialová, L.: *Hodnocení řečových dovedností v odborném a akademickém jazyce*. Masarykova univerzita Brno. Centrum jazykového vzdělávání, 2012.

Herciková, B: *Odborný jazyk v doktorském studijním programu*. In: Sborník z mezinárodního semináře. *Cizí jazyky se specifickým zaměřením ve výuce a testování*. Praha, UJOP UK 2010, s. 24–31.

Korčáková, J.: *Chyba a učení cizím jazykům*. Univerzita Hradec Králové, 2005.

Summary

The paper looks at a new interactive method of mistake correction and active self-reflection in PhD students' video recorded presentations. PhD students give presentations of their research upon a prescribed structure. Being uploaded to and secured in the Masaryk University Information System, the recorded performance can be watched by the student and supplemented with their online self-reflection as well as self-evaluation. Meanwhile, the video recordings are equipped with online teacher's commentary and the correction of mistakes with a possible interactive jump to a particular video

sequence and a link to online dictionaries for self-correction. Immediate feedback and the analysis of typical mistakes during the follow-up seminar by means of various exercises can assist the student in further development of their presentation skills in English.

JAK HODNOTIT CHYBU?

Mgr. Kateřina Vodičková, MA, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

1. Úvodem

Učitelé cizích jazyků, odborníci na jazykové testování i tvůrci testových úloh se pravděpodobně shodnou na tom, že nejvhodnějším způsobem, jak ověřovat řečovou dovednost psaní, je získat od studentů¹ písemný projev, tedy je přimět k písemné produkci (Hughes 2007, s. 83).

Předpokládejme, že byl vytvořen test, kde lze dokázat, že testuje to, co deklaruje, tedy psaní, přičemž je tato dovednost jasně definována konstruktem. Dále předpokládejme, že úlohy v tomto testu odpovídají svou obtížností dané úrovni, jsou autentické vzhledem k tomu, s jakými úlohami se studenti setkávají v reálném životě, disponují stručnými, jasnými a jednoznačnými instrukcemi, motivují studenty k tomu, aby poskytli dostatečný jazykový materiál atd. – krátce řečeno, předpokládejme, že je daný test validní, reliabilní a má pozitivní účinek a že je zajištěna obsahová, konstruktová, popř. kognitivní a kontextová validita testu.

Úlohy v takovémto testu představují stimuly k písemné produkci, kterou je nutné ohodnotit, aby mohl test splnit předem stanovený účel – např. diagnostikovat studentovy silné a slabé stránky v psaní, ověřit, zda dosáhl určité úrovně komunikační kompetence v dané řečové dovednosti, rozřadit studenty do výukových skupin na základě úrovně jejich komunikační kompetence atd.

2. Možnosti hodnocení

Nejčastěji se setkáváme se dvěma typy hodnocení, a to hodnocením holistickým a analytickým.

Podle tzv. holistické škály (někdy bývá též označována jako „impresionistická“ či se hovoří o hodnocení podle dojmu) se písemnému projevu přiděluje jedno skóre na základě „celkového dojmu“ či snad přesněji celkového charakteru písemného projevu. V žádném případě by nemělo jít jen o subjektivní dojem hodnotitele, ale o skutečné posouzení písemného projevu podle škály. Pro zvýšení reliability hodnocení lze doporučit hodnocení nejméně dvěma hodnotiteli (tzv. double marking), které se však doporučuje a běžně užívá u zkoušek vysoké důležitosti i v případě analytického hodnocení. Holistické škály nejsou v hodnocení nejen českých jazykových zkoušek příliš zastoupeny, zájemci naleznou příklad holistické škály např. na stránkách Texaské univerzity v Austinu².

Oproti holistickému hodnocení představuje analytické hodnocení dílčí hodnocení několika aspektů. Hodnocené aspekty musejí korespondovat s konstruktem definujícím danou řečovou dovednost, případně dílčí dovednosti. Běžně se kromě splnění zadání a/nebo komunikačního záměru hodnotí koheze a koherence, lexikální kompetence, gramatická kompetence, popř. ortografická či stylistická kompetence.

¹ Výrazu „student“ v tomto příspěvku užíváme ve funkci generického maskulina a kromě „učících se“ (a to bez ohledu na věk a typ studia) odkazuje i k testovaným, tj. kandidátům.

² <http://coerll.utexas.edu/methods/pdf/wr/writing-holistic-scoring.pdf>

V souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (dále SERR) se pro přiřazení písemného projevu k úrovním A1–C2 používají často též jednotlivé kompetence komunikativní jazykové kompetence³ tak, jak jsou pro každou úroveň definovány pomocí deskriptorů (např. v rámci lingvistické kompetence je to mj. kompetence lexikální, pro niž jsou k dispozici deskriptory pro rozsah slovní zásoby i její ovládnutí). Z tohoto pojetí poměrně důsledně vychází např. analytická škála hodnocení písemných projevů vytvořená pro projekt MERLIN.⁴

Vznikají i škály na základě kvalitativních aspektů užívání jazyka (srovnej např. SERR 2002, s. 28–29 a kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka: rozsah, správnost, plynulost, interakce a koherence).

Nesporná výhoda analytické hodnoticí škály spočívá v tom, že umožňuje hodnocení nerovnoměrného rozvoje dílčích dovedností, umožňuje diagnostiku těchto dílčích dovedností či aspektů užívání jazyka a že se zvažují aspekty, které by se u holistického hodnocení mohly být ignorovány. Protože se přiděluje několik skóre, považuje se hodnocení za reliabilnější než v případě holistické škály (Hughes 2007, Shaw a Weir 2008). Nevýhodou analytického hodnocení je značná časová náročnost. Pro hodnotitele může být rovněž obtížné hodnotit každý z aspektů zcela odděleně od ostatních a vyhnout se tak tzv. haló efektu a/nebo nelpět pouze na jednotlivých aspektech lingvistické kompetence, ale brát v potaz dosažení komunikačního záměru a tedy text jako celek.

Příkladem analytické škály jsou např. hodnoticí škály subtestů ověřujících řečovou dovednost psaní v Certifikované zkoušce z češtiny pro cizince (CCE, viz popis produktivních dovedností v modelových variantách⁵), ve zkoušce z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR⁶ či pro účely udělování státního občanství ČR⁷.

3. Tolik chyb a téměř plný počet bodů?

Při sestavování hodnoticí škály budou pravděpodobně tvůrci testu nuceni pracovat s mírou správnosti. Ta se v dílčích kompetencích odráží mj. i v deskriptorech pro jednotlivé úrovně komunikační kompetence v SERR, např. co se týče gramatické správnosti na úrovni A1, uživatel jazyka ovládá „v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět“, na úrovni A2 se stále ještě „systematicky dopouští elementárních chyb“, na úrovni B1 už „přiměřeně správně“ používá repertoár běžných gramatických prostředků“, na úrovni B2 „ovládá gramatiku v relativně vysoké míře“ a „nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění“, na úrovni C1 se pak „zřídka dopouští chyb a chyby jsou sotva postřehnutelné“ (vše SERR 2002, s. 116; zvýraznění vlastní). Je tedy patrné, že i SERR, který upřednostňuje pozitivní formulace pomocí tzv. Can Do Statements, tedy toho, co student dokáže, pracuje, byť v omezené míře, s chybou, s četností chyb a/nebo jejich závažností.

Je zřejmé, že budou-li se např. výše uvedené deskriptory gramatické kompetence odrážet v hodnoticí škále, bude nutné, aby si nejprve tvůrci testu a následně hodnotitelé v rámci školení vyjasnili poněkud vágní, avšak klíčová slova a spojení jako v omezené míře, elementární chyba apod.

³ Respektujeme terminologii tak, jak je uvedena v českém překladu SERR, ačkoliv v české lingvistice se spíše vžil termín komunikační kompetence.

⁴ www.merlin-platform.eu

⁵ Ke stažení na <http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce#modelove-varianty-zkousek-a-dalsi-materialy-ke-stazeni>

⁶ Viz <http://cestina-pro-cizince.cz>

⁷ Viz <http://obcanstvi.cestina-pro-cizince.cz>

V první řadě je třeba, aby hodnotitelé chápali chybu shodně.⁸ Budou-li chápat chybu jako odklon od normy, musí být tato norma stanovena. A jakou roli bude hrát úzus rodilého mluvčího? A kdo je vlastně reprezentativním či typickým rodilým mluvčím češtiny, jak hovoří? S těmito definicemi vzrůstá množství otázek; bude např. normou pouze spisovný jazyk, nebo lze – a případně za jakých podmínek – vzít v potaz i obecnou češtinu? Bude záviset také na typu produkovaného testu? Do jaké míry bude hrát roli v užití obecněčeských prvků např. v písemném projevu celková úroveň studentovy komunikační kompetence? Neklademe si za cíl na tomto místě na všechny otázky uvést odpovědi, neboť ty budou vždy závislé na kontextu dané jazykové zkoušky.

Tradičně se chyby dělí podle toho, v jaké oblasti se vyskytují (v případě psaní tak může jít např. o chyby ortografické, gramatické, lexikální, pragmatické a další), nebo podle závažnosti – Hánková (2010, s. 52) rozlišuje chyby globální, které mají za následek narušení komunikace a jsou tedy velmi závažné, a lokální (např. chybná deklinace). Domníváme se, že u globálních chyb může být obtížné určit, ve které oblasti vznikly, zda se jedná kupříkladu o narušení komunikace vlivem chyb/chyby v oblasti gramatiky, nebo zda se jedná o sumu chyb, které k narušení komunikace vedou. Příkladem gramatické chyby vysoké závažnosti může být následující přání a omluva:

Ahoj Davido,

dnes *má* narozeniny – všechno nejlepší! Bohužel nemůžu přijít na tvůj party, protože mám hodně práce. Ale *má* pro tebe dárek.

Lokální chyba – chybné užití koncovky v konjugaci – vede k nepochopení, jedná se tedy o chybu narušující komunikaci a přerůstající v chybu globální. Navíc se nejedná o ojedinělé nesprávné užití koncovky, ale tato chyba narušuje komunikaci v poměrně krátkém textu hned na dvou místech.

V kritériích hodnocení a/nebo během školení hodnotitelů tudíž bude nutné ošetřit nejen četnost chyb, ale též závažnost chyb vzhledem k testované komunikační úrovni. Je např. možné stanovit chyby, kterých se student dopouští v jevech a/nebo lexiku, které by měl na dané úrovni již bezpečně ovládat. Tyto chyby mohou vést k vyšší penalizaci zejména tehdy, dopouští-li se student v tomto jevu chyby téměř systematicky (např. by bylo možné uvažovat o takovéto chybě pod úroveň na úrovni A1 ve vynechání slovesa být ve funkci spony v přítomném čase). Je nutné také přihlížet k opakovaným chybám, a to ve dvou smyslech. Zaprvé je třeba chyby rozlišit, aby student nebyl penalizován za tutéž chybu víckrát. Pokud si např. nesprávně osvojí gramatickou informaci o jedné konkrétní lexikální jednotce, bude kupř. považovat slovo *tramvaj* za maskulinum, dopustí se pravděpodobně chyb v deklinaci a/nebo shodě na všech místech v textu, kde se toto slovo bude vyskytovat. Zadruhé je ale nutné vzít v potaz nedostatečnou znalost pravidla a/nebo neschopnost jeho aplikace. V takovém případě se totiž kandidát dopouští chyby opakovaně v témže jevu, přičemž se může jednat o jev, který má být na dané úrovni komunikační kompetence již bezpečně zvládnut.

V neposlední řadě je vhodné specifikovat či alespoň poukázat na to, které jevy, ať už z kterékoliv oblasti, přesahují svou obtížností danou úroveň.

Problematické mohou být opravy písemného projevu, mají-li sloužit též jako zpětná vazba studentům. Student může v písemné produkci používat gramatické struktury a/nebo se snaze užít lexikální jednotky, které přesahují jeho momentální znalosti. Vyučující tak stojí před rozhodnutím, zda

⁸ Srov. např. definici chyby (error) v Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: „the use of a linguistic item (e.g. a word, a grammatical item, a speech act, etc.) in a way which a fluent or native speaker of the language regards as showing faulty or incomplete learning“ (s. 195).

neopravit jen to, co už se ve výuce probralo, resp. co obtížností odpovídá dané úrovni komunikační kompetence. Osobně zastáváme názor, že nikoliv, neboť student by se mohl domnívat, že užil daných lexikálních jednotek a gramatických jevů správně, byť přesahují jeho momentální znalosti. Doporučujeme však, aby vyučující na tyto chyby upozornil takovým způsobem (odlišnou barvou v opravě, komentářem či poznámkou, odlišným grafickým zpracováním – např. jiným typem podtržení), aby bylo zřejmé, že k chybě došlo kvůli přesáhnutí momentálních znalostí a že tyto chyby nejsou zahrnuty v hodnocení.

Na chyby, u nichž student měl být po upozornění schopen autokorekce, se nezdá doporučit poukázat, popř. upozornit, ve které oblasti k chybě došlo (např. koncovka, slovosled, nevhodně zvolené lexikum, pravopis), ale vlastní opravu nechat na studentovi (srov. např. Hendrich a kol., 1988). V tomto případě je ovšem nutná následná druhá oprava/kontrola učitelem. Navíc ochota přistoupit na tento systém vlastních oprav závisí na studentově motivaci a dalších faktorech jako např. pracovní vytíženosti dospělých studentů. Další možností je tyto chyby opravit, ale nechat studenta opsat text, jeho část či výpovědi, v nichž chyboval, znovu, aby si fixoval správnou formu.

Tento podrobný systém oprav se ovšem týká pouze těch písemných projevů, kde kromě hodnocení za účelem např. hodnocení pokroku (tzv. progress test) je i poskytnutí detailní zpětné vazby studentům. Naopak při vlastním hodnocení může množství oprav hodnotiteli práci ztěžovat, lze proto doporučit, aby nejprve takovýto projev ohodnotil podle příslušné škály a následně zaznamenal opravy pro studenta a případnou další práci s textem.

Závěrem

V tomto příspěvku jsme se zamysleli nad tím, jak je možné v hodnoticích škálách, resp. na školeních hodnotitelů pracovat s chybou a na které aspekty se zaměřit. Tvůrci testu a jejich prostřednictvím ani hodnotitelé by neměli zapomínat především na to, jaký je konstrukt dané řečové dovednosti, kontext zkoušky a účel jejího užití.

Literatura

Hánková, D.: Opravit, či neopravit? K práci s chybou v ústním projevu studentů češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. Praha, Akropolis 2010. Praha, Akropolis 2010, s. 51–59.

Hánková, D.: Práce s chybou v ústním a písemném projevu studentů češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2011*. Praha, Akropolis 2011, s. 115–124.

Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988.

Hughes, A.: *Testing for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press 2007.

Shaw, S. D. – Weir, C. J.: *Examining writing*. Cambridge, Cambridge University Press 2007.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc, Univerzita Palackého 2002.

Weigle, S. C.: *Assessing writing*. Cambridge, Cambridge University Press 2008.

Summary

The article deals with errors in written performances. It points out that it is important to a) develop a valid and reliable rating scale that corresponds to the construct of the skill, b) bear in mind the context and use of the examination, c) clarify what an error is (depending e.g. on the level the candidate's communicative competence), how to deal with levels below and above the level, how to assess repetitive errors. It also emphasises the fact that it is not only the frequency of errors that matters, but, more importantly, the gravity of errors.

MOŽNOSTI APLIKACE VALENČNÍ SYNTAXE PŘI INTERPRETACI A KOREKCI CHYB VE SLOVESNÝCH VAZBÁCH VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA (NA PŘÍKLADU RUSKOJAZYČNÝCH STUDENTŮ)

Mgr. Renata Žiláková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR
Katedra českého jazyka PedF UK

Tvorba gramaticky a sémanticky správné výpovědi odpovídající komunikační situaci je jedním ze základních cílů jazykového vzdělávání. Rodilý mluvčí je schopen procesem přirozeného přijímání jazyka tvořit gramaticky správné věty do jisté míry intuitivně, nemusí se učit, jakým způsobem věty konstruovat. Student cizinec, pro něhož je český jazyk jazykem cizím, se musí tvorbě českých vět postupně učit od nejnižších významových a gramatických jednotek přes složitější větné a souvětňé vztahy až po skladbu textu a stylistiku.

Jednou z častých chyb, která se vyskytuje v průběhu celého procesu nabývání českého jazyka jako jazyka cizího, je užití špatné slovesné vazby. Příčin této chyby lze nalézt několik. Jedním z důvodů může být negativní transfer z mateřského jazyka. V mateřském jazyce studenta může mít dané sloveso jinou pádovou vazbu. Vzhledem k tomu, že je původní vazba silněji fixována, aplikuje ji student analogicky i v nově nabývaném jazyce.

Často nelze vyloučit ani fakt, že student sice zná správnou pádovou vazbu, ale neumí ji odpovídajícím pádem vyjádřit, tedy nezná dostatečně odpovídající deklinaci, což se může navenek jevit jako neznalost vazby, ale problém je v takovém případě mnohem hlubší.

U pokročilejších studentů může být příčina špatné vazby stejná jako u rodilých mluvčích, tedy ztráta výpovědní perspektivy, a v důsledku toho užití chybné vazby.

V případě výše zmíněných příčin lze pro práci s chybou, její interpretaci a korekci uplatnit základní principy valenční syntaxe.

Problematika slovesné vazby

Problematikou a vymezením slovesné vazby se ve své práci zabýval podrobně například Jiří Novotný. V článku *Vazba, rekce, valence* Jiří Novotný (Novotný 1979, s. 111–130) podrobně rozebírá podstatu těchto velmi blízkých systémově jazykových jevů. Vazbu definuje Novotný jako: „Vlastnost slova, kterou má slovo samo o sobě, mimo jakýkoli kontext, mimo zapojení do syntaktické konstrukce. Je to jeho systémová vlastnost, spočívající v tom, že slovo (v daném významu) vyžaduje, aby substantivum, které je rozvíjí, bylo v určitém pádě.“ Rekce je pak podle Novotného konkrétní realizací vazby v syntaktické konstrukci. Vzniká v kontextu, a není tedy systémovou vlastností slova. Rekce musí být realizována v souladu s vazbou řídícího slova. Novotný tedy tvrdí: „ Rekce je vázána na existenci syntaktické konstrukce, zatímco vazba nikoli.“ Vazba a rekce jsou vzájemně neoddělitelné jevy a jako takové musí být v souladu.

Vazba, jež je implicitně obsažena ve významu slova (jedná se při tom o danou aktuálně neproměnnou hodnotu), musí být realizována odpovídající formou závislého výrazu. V případě, že tomu tak není a hodnota abstraktní vazby neodpovídá hodnotě konkrétní rekce, dochází k chybě. Tuto chybu obecně označujeme ve výuce cizím jazykům jako chybu ve vazbě. U rodilých mluvčích k tomuto typu

chyb obvykle nedochází, neboť zcela automaticky spojujeme známou implicitně obsaženou vazbu pomocí reke na základě zautomatizovaných a neuvědomělých operací s deklinačními typy. U studentů cizinců je ovšem nutné tyto dvě roviny neustále usouvztažňovat tak, aby vznikl automatizovaný návyk. K získání této dovednosti je nutné studenty vhodně motivovat a podporovat jejich činnost specifickými metodami, neboť se jedná o operaci, jež se odehrává na třech abstraktních rovinách.

V první fázi je nezbytné, aby si student uvědomil samotnou existenci vazby, dále aby vazbu správně identifikoval a za třetí, aby ji správně realizoval výběrem z deklinačního typu.

Typy chyb realizovaných ve slovesných vazbách

Nejčastější příčinou chybovosti je nedostatečně osvojená vazba. Student si při učení nových sloves neosvojí zároveň i slovesnou vazbu a následně při výběru příslušného pádu často pouze tipuje správnou variantu. Vzhledem ke komplikovanému deklinačnímu systému českého jazyka vede tento způsob řešení téměř vždy k chybovosti. Tuto příčinu lze ovšem odhalit jen velmi obtížně.

Další chyba je založena na negativním transferu z vlastního mateřského jazyka (záviset na něčem × záviset od čeho). Rozpoznání tohoto druhu chyby vyžaduje po učiteli znalost studentova mateřského jazyka. Neznalost mateřského jazyka studentů může vést k tomu, že příčina chyby nebude správně identifikována, což může mít za následek upevnění chybné konstrukce v mysli studenta, neboť učitel může chybu považovat za náhodný příležitostný omyl (neodhalí systémovost chyby).¹

Zejména u slovanských jazyků může tento fakt způsobovat velké problémy, protože zvuková podobnost slov i gramatická podobnost některých větných struktur svádí studenty k větší interferenci s mateřským jazykem. Korekce takto fixovaných chyb je následně obtížnější.

Další příčinou, která způsobuje záměnu slovesných vazeb, je zvuková či sémantická podobnost určitých sloves. Máme zde na mysli zejména problematiku vidu a vidových dvojic (podarovat koho čím; darovat komu co). Záměna slovesné vazby v tomto případě může způsobit nejen nesrozumitelnost výpovědi, ale i její nepatřičnou dvojsmyslnost (darovat koho).

U studentů, kteří již dosáhli značných komunikačních kompetencí, může být problém s vazbou patrný v případě ztráty výpovědní perspektivy. Ačkoli se tento problém projevuje též u rodilých mluvčích, je u studentů cizinců častější.

Při konstruování delších výpovědních celků si musí hlídat více úkonů najednou a ztráta výpovědní perspektivy je pak jen přirozeným důsledkem komplikovaného komunikačního procesu. Mluvčí jednoduše zapomene přesnou vazbu vyžadovanou konkrétním užitým slovesem a nahradí jí vazbou jinou, buď vazbou významově blízkého slovesa, nebo vazbou zcela odlišnou.

Velkou skupinu sloves, v jejichž užití studenti často chybují, tvoří slovesa, jejichž aktanty jsou na sloveso vázány prostřednictvím prepozic. Vazba je v takovém případě realizována pomocí pádového tvaru vyžadovaného prepozicí. Při záměně prepozice dochází k přizpůsobení pádu a konstrukce se může stát nesrozumitelnou (závisí to na × závisí to od toho).

¹ K takovým chybám může docházet na všech jazykových úrovních.

Příčiny a okolnosti vzniku chyby ve slovesné vazbě

V různých fázích nabývání jazykových kompetencí se frekvence a typy chyb mění v závislosti na získaných znalostech a dovednostech, proto jsme se zaměřili na písemné i mluvené projevy studentů s kompletní principiální znalostí deklinačního systému českého jazyka. Tedy jedná se o takové studenty, kteří jsou vybaveni specifickými jazykovými kompetencemi, jež jim umožňují, aby jejich vyjadřování mohlo být bez chyb ve vazbách u známých sloves.

Rozdíly ve frekvenci a typologii chyb jsou také v mluveném a psaném projevu. Častěji se s chybami ve vazbách setkáme v projevu mluveném. Studenti tvoří lineární výpověď, nemohou se příliš vracet k již vyřčenému a zpětně se opravovat. Spíše než na to, co bylo řečeno, se musí soustředit na to, co bude následovat. V mysli třídí jednodušší a složitější operace s jazykem podle důležitosti, jakou jim sami přisuzují nebo jakou jim přisuzuje jejich učitel. Jestliže učitel klade přílišný důraz na gramatiku, budou se i studenti snažit, aby jejich projev byl především gramaticky správný. Vybírají si pak zvláště takové jevy, jako jsou pádová zakončení, jež jsou konkrétním projevem jazyka. Vazby, které tato pádová zakončení vyžadují, pak často nechávají pro jejich abstraktnost stranou.²

V psaném projevu se setkáváme s menší frekvencí výskytu chyb ve vazbách. Studenti mají více času na určení správné vazby a mohou se k napsanému textu vracet.

Identifikace chyby ve slovesné vazbě není pro učitele rodilého mluvčího problematická. Slovesné vazby si osvojujeme přirozeně při nabývání mateřského jazyka. Ačkoli i Češi jako rodilí mluvčí ve vazbách mohou chybovat, nejsou jejich chyby časté a mají částečně odlišné příčiny než chyby studentů českého jazyka jako jazyka cizího. Učitel by měl být schopen identifikovat nejčastější případy, v nichž studenti dělají chyby, a měl by si osvojit systematický postup práce s těmito chybami.

Konkrétní projevy chyb ve slovesných vazbách

Chyby ve vazbách založené na negativním transferu z mateřského jazyka můžeme na příkladu ruskojazyčných studentů rozdělit do několika základních skupin. Prvním případem by byla slovesa, která mají v každém jazyce jinou bezpředložkovou vazbu. Mezi základní slovesa, která v tomto ohledu činí studentům obtíže, patří slovesa **být** a **mít** ve funkci plnovýznamových sloves.

V češtině je ve spojení s plnovýznamovým slovesem **být** možné použít vazbu s nominativem a instrumentálem. Vazba se záporovým genitivem je vnímána jako archaická (Nebylo tam ani živáčka.) a do běžné komunikace nepatří. Studenti českého jazyka jako jazyka cizího by se neměli učit používat tuto vazbu. V ruském jazyce je naopak záporový genitiv běžný a v určitých pozicích dokonce jediný možný tvar, například negujeme-li sloveso **být** v konstrukci vyjadřující posesivitu у меня нет денег × nemám peníze (nemám peněz). V ruštině převažující genitivní vazba se pak projevuje v češtině i tím, že ji studenti aplikují na slovesa, která ji ani v ruském jazyce nevyžadují (nechtějí toho; poslouchat těch feministek aj.).

Jako další příklad implementace ruské vazby do češtiny lze uvést sloveso **rozumět**. Studenti používají chybně nominativ místo dativu (Já rozumím vše/všechno atd.).

² V mluveném projevu má u studentů často nejmenší důležitost fonetika, neboť nemůže být testována písemnou formou, a studenti ji tak mylně nepovažují za podstatnou, což vede k častým nedorozuměním v konkrétních komunikačních situacích.

Širokou a problematickou skupinu tvoří slovesa s předložkovými vazbami jinými, než jsou v mateřském jazyce studenta (záviset na čem × зависеть от того). Negativním transferem pak dochází ke kontaminaci vazeb. Vznikají negramatické struktury (to závisí od toho).

Další skupinu sloves, v nichž studenti často chybují, tvoří reflexivní slovesa s využitím obou reflexivních částic, **se** i **si**. Do této skupiny patří slovesa: **oblékat se, oblékat si, zout se, zout si, svléknout se, svléknout si, zranit se, zranit si** apod. V těchto případech určuje valenci slovesa tvar reflexivní částice a význam reflexivního slovesa.

Jedná-li se o spojení **oblékat se, zout se, svléknout se** aj. jde o prosté konstatování stavu, jež má větný vzorec S_{nom} -VF, tedy jedná se o strukturu jednovalenční, na druhou stranu sloveso **svléknout si** má strukturu S_{nom} -VF- S_{acc} .

Změnou reflexivního zájmena dochází ke změně významu slovesa a je nutné změnit i větnou strukturu. Jestliže nerespektujeme změny ve větné struktuře založené na příslušném tvaru reflexivní částice, vznikají věty nesmyslné nebo agramatické (Svlékl jsem se kabát. Zul jsem si.). U výše uvedených sloves způsobuje záměna reflexivní částice jen malý významový posun a větší změnu ve valenční struktuře. Obecně můžeme říci, že užití reflexivního zájmena **si** podmiňuje obligatorní vyjádření objektu (vyjádřenou formou S_{acc}).

Existuje ovšem skupina sloves, jejichž význam není tak blízký a záměna reflexivní částice může znamenat nejen změnu valenční struktury, ale i úplnou změnu smyslu sdělení (pouštět si něco × pouštět se do něčeho; pozastavit si něco × pozastavit se nad něčím; přestěhovat se někam × přestěhovat si něco). I v tomto případě platí, že objektová pozice musí být vyjádřena za využití reflexivní částice **si**. Záměnou reflexivní částice vznikají agramatické, nesmyslné výpovědi (Pouštěl jsem se hudba. Přestěhoval jsem si do Prahy. Pozastavil jsem se členství.).

Role valenční syntaxe v práci s chybou

Návrh na využití valenční syntaxe ve výuce cizím jazykům se objevil již v článku *Nové tendence v oblasti syntaktického bádání a jazykové vyučování* Fr. Daneše, J. Kořenského a Z. Hlavsy (Daneš – Kořenský – Hlavsa 1982, s. 27–41). V závěru článku jsou shrnuty možnosti využití valenční syntaxe mimo samotnou výuku českého jazyka jako jazyka mateřského: „Základní metodické novum je třeba spatřovat v tom, že se mění tradice klasifikační na základě uzavřené třídy pojmů na tendenci analyticko-interpretaci s otevřenou soustavou sémantických větných členů a s důsledně funkčně chápanou soustavou slovních druhů a jejich kategorií, s důrazem na aktivní, tvořivou složku vyučovacího procesu. Stejná metodika, uplatněná i při výuce cizích jazyků, by patrně rovněž vedla ke zvýšení podílu aktivní tvořivé složky při studiu těchto jazyků, neboť by šlo prakticky o metodiku rozšiřování souhrnu vyjadřovacích prostředků globálních významů přes hranici mateřského jazyka.“

Autoři zde sice nehovoří explicitně o výuce českého jazyka jako jazyka cizího, avšak jejich předpoklady lze na tento případ vztáhnout.

I přesto, že není v současné době možné aplikovat valenční syntax v úplnosti, je možné ji využít v dílčích oblastech výuky, tedy v práci s chybou. Po správné identifikaci specifické chyby ve vazbě, přičemž je zjevné, že se jedná o chybu ve vazbě, a ne o neznalost příslušného deklinačního typu, lze uplatnit základní principy valenční syntaxe. Vzhledem k tomu, že se nejedná o výklad o jazyce, ale o výuku jazyka, nebudeme řešit podstatu fungování valenční syntaxe ani její terminologii, neboť to není to, co by si měl student osvojit.

Při zápisu větných vzorců můžeme použít zkrácené označení termínů, které se běžně ve výuce používají. Můžeme se při tom držet standardních značek užívaných při zápisu valenčních struktur (S_{nom} , S_{acc} atd.) nebo českých názvů slovních druhů (PJ – podstat. jm., PŘJ – příd. jm. aj.) s číselným označením příslušných pádových tvarů.

Při interpretaci větných vzorců je vhodné užívat neurčitá zájmena, jež detailněji nastiňují komunikační situaci a lépe vystihují sémantiku sdělení, například uvedeme-li sloveso **dát**, které má větný vzorec $S_{nom} - VF - S_{dat} - S_{acc}$, můžeme jej interpretovat formulí *někdo dá něco někomu*. Větný vzorec vystihuje formální úroveň věty, formule realizovaná neurčitými zájmeny významovou rovinu ve spojení s rovinou formální (odkazuje k pádovým tvarům).

Příklady využití valenční syntaxe při práci s chybou

Student vytvoří výpověď *oblékl jsem si*. Učitel by si měl být jist, jaký obsah sdělení měl student skutečně na mysli. Předpokládáme ovšem, že se jedná o prosté konstatování *oblékl jsem se*, a věta je tedy gramaticky chybná (ne sémanticky). Učitel zaznamená tuto výpověď a současně uvede správný větný vzorec. Větný vzorec interpretuje na základě formule s neurčitými zájmeny. Studenti hledají rozdíly v obou zápisech a upravují původní výpověď podle dané formulace. Sami identifikují chybu a dokážou ji objasnit. Na základě větného vzorce, jehož základem je konkrétní verbum finitum *oblékl jsem si*, vytváří další variantní výpovědi s odpovídající gramaticky správnou strukturou, již je možné dále rozšiřovat o členy fakultativní. Učitel následně odstraní původní chybnou výpověď, studenti si tak fixují gramaticky správnou vazbu. Je možné porovnávat mezi sebou problematické dvojice sloves.

- 1) Oblékl jsem si.
- 2) $S_{nom} - VF - S_{acc}$
- 3) Někdo si oblékne něco.
- 4) Ve slovesné struktuře chybí substantivum v akuzativu (tedy co jsem si oblékl), které je obligatorním členem větného vzorce.
- 5) Petr si oblékl kabát. Jana si oblékla bundu. Dítě si obléklo tepláky.
- 6) Petr si včera ráno oblékl elegantní kabát. Jana si večer oblékla novou zimní bundu. Dítě si doma obléklo modré tepláky.

- 1) Oblékl jsem se bundu.
- 2) $S_{nom} - VF$
- 3) Někdo se oblékne.
- 4) Ve slovesné struktuře je substantivum v akuzativu nejen nadbytečné, ale jeho užití je dokonce chybné. Sloveso je pouze dvouvalenční a objekt v akuzativu ve své valenční struktuře nemá.
- 5) Oblékl jsem se.
- 6) Ráno jsem se rychle oblékl.

- 1) Poslouchá těch feministek.
- 2) $S_{nom} - VF - S_{acc}$
- 3) Někdo poslouchá někoho/něco.
- 4) Sloveso poslouchat vyžaduje vazbu s akuzativem.
- 5) Poslouchá ty feministky.
- 6) Nerad poslouchá ty feministky. V autě poslouchám rádio. Raději neposlouchám hloupé lidi.

- 1) To závisí od situace.³
- 2) $S_{nom} - VF - na S_{lok}$
- 3) Něco závisí na něčem.
- 4) Sloveso záviset vyžaduje prepozici na, tedy záviset na něčem.
- 5) To závisí na situaci.
- 6) Vaše problémy mohou záviset na vaší momentální životní situaci.

Závěr

Fáze fixace sémanticky i gramaticky odpovídající větné struktury může být využita jako motivační faktor výuky. Studenti mohou tvořit na základě souboru větných vzorců a různých sloves krátké příběhy, dále je rozšiřovat, a tím si upevňovat korektní systém českých slovesných vazeb. Pokročilejší studenti pak mohou podle Novotného (Novotný 1986–1987, s. 29) využít valenční syntax jako procvičení *využití variantních prostředků při obsazování pozic valenčních struktur; např. Prosil ho o půjčení knihy; aby mu půjčil knihu. Snažili se o dohodu; dohodnout se; aby se dohodli.*

Valenční syntax má potenciál pro široké uplatnění ve výuce cizím jazykům obecně a především ve výuce českého jazyka jako jazyka cizího. Bylo by vhodné zavést její základní principy do výuky sloves v souvislosti s deklinačními typy.

Valence sloves by měla být více propracována v rámci výkladových i překladových slovníků češtiny tak, aby studentům skutečně pomáhala při procesu osvojování českého jazyka. Studenti českého jazyka jako jazyka cizího by též měli více pracovat s již existujícími publikacemi, jako jsou *Valenční slovník českých sloves* nebo *Slovesa pro praxi*.

Výše uvedené možnosti zapojení principů valenční syntaxe do práce s chybou spolu s větší mírou pozornosti, jež by byla věnována problematice slovesné vazby, mohou studentům výrazně usnadnit nabývání českého jazyka jako jazyka cizího.

Literatura

- Daneš, F.: *Poznámka k vazbě slovesa závidět*. In: *Naše řeč*, 55, 1972, č. 2–3.
- Daneš, F. – Kořenský, J. – Hlavsa, Z.: *Nové tendence v oblasti syntaktického bádání a jazykové vyučování*. In: *Syntax a jej vyučovanie*, 2. Nitra, Pedagogická fakulta v Nitře 1982, s. 27–41.
- Kettnerová, V. – Lopatková, M. – Žabokrtský, Z.: *Valenční slovník českých sloves*. Praha, Karolinum 2008.
- Novotný, J.: *Vazba, rekce, valence*. In: *Syntax a jej vyučovanie*, 1. Nitra, Pedagogická fakulta v Nitře 1979, s. 111–130.
- Novotný, J.: *Valenční syntax a vyučování českému jazyku*. In: *Český jazyk a literatura*, 37, 1986–1987, s. 21–30.
- Svozilová, N. – Prouzová, H. – Jirsová, A.: *Slovesa pro praxi. Valenční slovník nejčastějších českých sloves*. Praha, Academia 1997.

³ Vazba **záviset od čeho** je v češtině teoreticky možná, ale za zcela specifických okolností viz *Poznámka k vazbě slovesa záviset* (Daneš 1972).

Summary

The issue of verb phrases in teaching Czech as a foreign language appears to be a linguistic area in which students often make mistakes. This paper summarizes the causes, circumstances and typology of mistakes from the perspective of Russian-speaking students. The circumstances of the use of wrong verb phrases can be determined by the type of text (written text, speaking), the requirements of teachers and of course students' motivation. Considering the specific causes of contamination can distinguish inter-language verb prepositional phrases, negative transfer from the mother language, confusion between semantically similar verbs or confusion between semantically identical verbs whose meaning is defined by the reflexive particle. When you are working with a mistake in the verb phrases, you can effectively use valency syntax. Basic principles of valency syntax can be used in two phases of work with the mistake, in its interpretation and correction. Valency syntax can be further used in the phase of fixation of the correct shape. The paper offers concrete ways to use valency syntax in all the stages of working with a mistake, and opens up the discussion on the possible position of the valency syntax in teaching Czech as a foreign language and foreign language teaching in general.