Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Eva Hlaváčková

Kompenzační strategie ve výuce češtiny jako cizího jazyka: Porovnání mluvených a psaných komunikátů

Compensation Strategies in Learning Czech as Foreign Language: Comparison of Spoken and Written Communiques

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Ráda bych poděkovala vedoucímu své práce, doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc., za vstřícnost, laskavý přístup a za cenné připomínky, odborné rady a pomoc, které přispěly k vypracování této diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. srpna 2015

Bc. Eva Hlaváčková

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá kompenzačními strategiemi ve výuce češtiny jako cizího jazyka a jejich konkrétními realizacemi v mluvených a psaných komunikátech. Teoretická část vychází z aktuální lingvodidaktické koncepce v cizojazyčné výuce, kterou je komunikační metoda a otázka komunikační kompetence jinojazyčných mluvčích. V souvislosti s tím se zabývá problematikou komunikačních strategií a předkládá nejvýznamnější teoretická pojetí a klasifikace komunikačních a kompenzačních strategií zahraničních badatelů. Dále uvádí vymezení kompenzačních strategií pro češtinu jako cizí jazyk podle Společného evropského rámce pro jazyky, který je v současné době závazným dokumentem pro definování jazykových dovedností na jednotlivých jazykových úrovních. Na teoretickou část navazuje empirická část, jež na základě teoreticky stanovené klasifikace kompenzačních strategií pro účely výzkumu v rámci této diplomové práce analyzuje konkrétní mluvené a psané produkce jinojazyčných mluvčích. Data použitá pro analýzu byla v případě mluvených komunikátů pořízena z audionahrávek a přepisů vyučovacích hodin v různých typech jazykových kurzů a v případě psaných komunikátů byly použity texty z veřejně přístupného korpusu MERLIN. Na základě příkladů získaných ze zkoumaného materiálu byla provedena analýza způsobů realizace kompenzačních strategií a srovnání výskytu jednotlivých typů kompenzačních strategií v mluvených a psaných komunikátech. Rovněž bylo pojednáno o problematice identifikace kompenzačních strategií a otázce jejich naučitelnosti, v rámci které byly navrženy možnosti implementování kompenzačních strategií do jazykové výuky.

Klíčová slova: komunikační strategie, kompenzační strategie, komunikační metoda, komunikační kompetence, mluvený komunikát, psaný komunikát, mezijazyk, cílový jazyk, jazykový transfer

Abstract

This thesis deals with compensation strategies in learning Czech as a foreign language and concrete realisations of these strategies in spoken and written communiques. The theoretical part is based on the current linguistic-didactic approach to learning foreign languages, which includes the communicative method and the issue of communicative competence of non-native speakers. In connection with these issues, we also deal with the area of communication strategies and present the most important theoretical concepts and classifications of communication and compensation strategies by foreign researchers. We also introduce the definition of compensation strategies in Czech for foreigners within the Common European Framework of Reference for Languages, which is presently a binding document for defining language competences at particular language levels. The theoretical part is followed by the empirical part which analyses concrete spoken and written productions of non-native speakers on the basis of theoretically established classification of compensation strategies designed for the purpose of research in this thesis. The data of the spoken communiques that was used for this analysis was collected from audio recordings and transcriptions of class content in various types of language courses. For the analysis of written communiques, a publicly accessible corpus, MERLIN, was used. Based on samples from the data collected, an analysis of how compensation strategies are used was carried out and the way of use of single compensation strategies in spoken and written communiques was compared. We also addressed the problem of identifying compensation strategies and the problem of of their teachability. As a result, possibilities of implementing compensation strategies in language teaching were suggested.

Key words: communication strategy, compensation strategy, communicative method, communicative competence, written communique, spoken communique, interlanguage, target language, language transfer

Obsah

Úvod **8**
I. Teoretická část **11**
1. Komunikační kompetence a komunikační metoda **11**
1.1. Komunikačně-pragmatický obrat **11**
1.2. Pojem kompetence a komunikační kompetence **12**
1.3. Charakteristika komunikační metody **14**
2. Kompenzační strategie a jejich obecná charakteristika **16**
2.1. Kompenzační strategie podle *SERR* **17**
2.2. Kompenzační strategie na úrovni A2 ..... **18**
2.3. Kompenzační strategie na úrovni B1 ..... **20**
3. Kompenzační strategie: teoretické přístupy a klasifikace **22**
3.1. Otázka terminologická **22**
3.2. Komunikační strategie versus strategie učení **25**
3.3. Vymezení a klasifikace kompenzačních strategií **26**
3.3.1. Počátky lingvistického bádání v této oblasti **27**
3.3.2. Klasifikace podle E. Taronové **28**
3.3.3. Klasifikace podle C. Færcha a G. Kasperové **30**
3.3.4. Klasifikace podle E. Bialystokové **34**
3.3.5. Klasifikace podle Nijmegenské skupiny **35**
3.3.6. Klasifikace podle R. L. Oxfordové **36**
II. Empirická část **40**
1. Metodologie **40**
1.1. Charakteristika analyzovaného materiálu **40**
1.2. Sběr a zpracování dat **41**
1.3. Klasifikace kompenzačních strategií použitá při analýze **42**
1.4. Způsoby identifikace kompenzačních strategií **45**
2. Cíl empirické části **48**
3. Analýza mluvených komunikátů **49**
3.1. Popis výchozí situace **49**
3.2. Mezijazykové kompenzační strategie **50**
3.2.1. Přepínání kódů **50**
3.2.2. Doslovný překlad **52**
3.2.3. Přizpůsobení cílovému jazyku **53**

3.3. Vnitrojazykové kompenzační strategie 54
3.3.1. Přibližný odhad 54
3.3.2. Slovní opis 57
3.3.3. Vytváření neologismů 59
3.3.4. Restrukturalizace 62
4. Analýza psaných komunikátů 64
4.1. Popis výchozí situace 64
4.2. Mezijazykové kompenzační strategie 67
4.3. Vnitrojazykové kompenzační strategie 69
Závěr 72
Seznam použité literatury 75
Příloha 78
1. Ukázka přepisu vyučovací hodiny 78
2. Ukázka textu na úrovni A2 104
3. Ukázka textu na úrovni B1 105

Úvod

Spolu s narůstajícím počtem cizinců v České republice, s koncepcí multikulturality a plurilingvismu prosazovaných Evropskou unií a s tím související podporou malých jazyků se zvyšuje také počet zájemců z řad cizinců, tj. mluvčích, jejichž mateřským jazykem není čeština, o studium češtiny pro cizince. Jazykové školy v posledních letech zaplňuje stále více uchazečů o jazykové kurzy, ve kterých by si znalost češtiny osvojili či zdokonalili. Tito lidé přicházejí do kurzů z různých jazykových a kulturních prostředí s nejrůznější motivací a důvody pro studium a také samozřejmě s odlišnými požadavky a očekáváními. To vše klade vysoké nároky na učitele češtiny pro cizince, jejichž cílem by mělo být zprostředkovat studentům nejen český jazyk, tj. jazykově je vybavit pro potřeby komunikace v souladu s požadavky *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*[1] (dále jen *SERR*) a komunikační metody[2], ale také českou kulturu, a to sice v rámci tzv. reálií a lingvoreálií[3], které by měly být nedílnou součástí výuky. V neposlední řadě by mělo být třetím zásadním úkolem učitele cizího jazyka vybavit studenty určitými komunikačními strategiemi, které mohou v reálné komunikaci využívat a které považuji za nepostradatelné. Záměrně zde zmiňuji, že je to úkolem učitele cizího jazyka, nikoli pouze učitele češtiny jako cizího jazyka, protože jsem přesvědčena, že se tato problematika týká výuky cizích jazyků obecně.

Právě komunikačním strategiím jsem se rozhodla věnovat ve své diplomové práci. Konkrétně jsem svůj zájem zaměřila na tzv. kompenzační strategie, které pokládám za velmi významné, a to speciálně pro tak obtížný flektivní jazyk, jakým je čeština. Můj primární zájem o tuto problematiku vycházel původně nejen ze studia oboru Učitelství češtiny pro cizince, ale také zejména z mé pětileté praxe ve výuce češtiny jako cizího jazyka v nejrůznějších typech jazykových kurzů a v neposlední řadě i ze zkušeností v opačné pozici, tedy jako studentky cizího jazyka (v současné době španělštiny). Ze samotné podstaty jazykové komunikace vyplývá, že se studenti všech jazykových úrovní často ocitají v situacích, kdy si, laicky řečeno,

---

[1] *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* je dokument předložený Radou Evropy, který „*poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládání jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta*." (SERR, 2001, s. 1).

[2] Více ke komunikační metodě viz kapitola 1.

[3] Jiří Hasil (2002) rozlišuje tzv. reálie vnější (mimojazykové) a vnitřní (jazykové, tj. lingvoreálie). Reálie vnější jsou poznatky, které charakterizují danou zemi (informace týkající se historie, kultury, geografie, politiky, školství, ekonomiky, práva atd.). Lingvoreálie se odrážejí v jazyce a komunikaci a patří mezi ně např. proxemika, řečová etiketa, archaismy a historismy, politicky motivovaná vyjádření, názvy jídel a nápojů, frazeologie a idiomatika apod.

„neví rady“. Jsou to situace, kdy si nedokáží vybavit zamýšlenou lexikální jednotku, neví, jak vyjádřit určitou myšlenku, nejsou ještě vybaveni potřebnou jazykovou znalostí či dovedností anebo jsou ve stresové situaci, ovlivňováni obavami a úzkostí z cizojazyčného projevu, a to vše může jejich vyjadřovací schopnosti nejrůznějším způsobem modifikovat a ztěžovat celý průběh komunikace. Ve své práci jsem se proto rozhodla podrobit detailnější analýze, jak se studenti s takovými situacemi vypořádávají a jak svoji neznalost nebo momentální obtíže při vybavování lexikálních jednotek apod. kompenzují.

V českém prostředí se o kompenzačních strategiích můžeme dočíst jen velmi málo, a proto jsem ve své práci vycházela zejména z prací zahraniční provenience. Tuto problematiku jsem se nejdříve pokusila teoreticky postihnout na základě odborných studií a poté jsem se věnovala analýze konkrétního jazykového materiálu.[4] Analýzou mám na mysli snahu o identifikování jednotlivých typů teoreticky vymezených kompenzačních strategií na shromážděných mluvených a psaných projevech cizojazyčných mluvčích. Pro výzkum byly použity nahrávky vyučovacích hodin češtiny jako cizího jazyka a jejich přepisy a také písemné práce studentů češtiny jako cizího jazyka. Písemné práce byly pořízeny z již existujícího korpusu *MERLIN*[5] a nahrávky vyučovacích hodin byly pořizovány přímo pro účely výzkumu v rámci této diplomové práce v různých typech kurzů. Vzhledem k tomu, že se jednalo o audionahrávky, a nikoli videonahrávky, bych ráda zdůraznila, že se tato práce nebude zabývat neverbální stránkou, tj. kompenzačními strategiemi realizovanými neverbálně (gesta, mimika apod.), ačkoli jsem si samozřejmě vědoma její důležitosti a nezastupitelnosti. Vzhledem k rozsahu práce a objemu získaných dat už ale takový záběr zkoumání nebyl možný a realizovatelný. Navíc cílem této práce, jak vyplývá z jejího názvu, je podat srovnání kompenzačních strategií v mluvených a psaných komunikátech a v případě psaných komunikátů není neverbální stránka relevantní.

Mým hlavním cílem je poukázat na význam kompenzačních strategií ve výuce češtiny jako cizího jazyka a na základě analyzovaného materiálu a identifikace konkrétních studenty využívaných kompenzačních strategií naznačit jak další možné cesty výzkumu, tak především možnosti využití kompenzačních strategií v procesu výuky. Domnívám se, že je nezbytné, aby si učitelé byli vědomi existence takového nástroje, kterým jsou kompenzační strategie, a byli schopni jím své studenty vybavit. Studenti, kterým poskytneme návody, jak kompenzační strategie v komunikaci v češtině využívat, takovou pomoc nepochybně uvítají a můžeme

[4] Detailněji o charakteru sebraného jazykového materiálu a metodologii viz kapitola 4.

[5] Korpus *MERLIN* obsahuje asi 2300 žákovských textů v italštině, němčině a češtině, které pocházejí z různých zkoušek akreditovaných pracovišť pro jazykové zkoušky na jazykových úrovních podle *SERR*.

očekávat, že tak budou na reálnou komunikaci připravenější a budou si ve svém projevu jistější. Vyučovací proces je procesem institucionálním a jazyková třída je přece jen prostředí odlišné od vnějšího světa, ve kterém probíhá reálná komunikace. Proto ve třídě nikdy nedokážeme simulovat autentičnost jazykové komunikace do takové míry, aby studenty v reálné komunikaci mimo jazykovou třídu už nic nepřekvapilo. Jako učitelé bychom tedy měli cítit vnitřní povinnost vybavit studenty právě kompenzačními strategiemi, na které se naši studenti budou moct v náročných okamžicích reálné komunikační situace spolehnout.

I. Teoretická část

1. Komunikační kompetence a komunikační metoda

Výuka cizích jazyků a s ní související tvorba učebnic, certifikovaných zkoušek apod. jsou v současné době ovlivňovány lingvodidaktickou koncepcí nazývanou jako **komunikační metoda**, o jejímž vzniku a stručné charakteristice pojednává tato kapitola. Tento aktuálně převládající přístup k výuce cizích jazyků se začal prosazovat už od 70. let 20. století, kdy došlo k jakémusi převratu v jazykové výuce a pozornost se přenesla na rozvoj **komunikační kompetence** mluvčího, čili na důraz na schopnost se v cílovém jazyce domluvit, a na funkční pojetí jazyka[6] (srov. Hrdlička 2010). Tato změna byla samozřejmě důsledkem dlouhého předchozího vývoje a mnoha odborných diskusí. Jak uvádí M. Hrdlička (2010, s. 40), od 60. let 20. století se začínala kritizovat nevyváženost jednotlivých výukových metod[7], protože většina z nich preferovala pouze určitou řečovou dovednost[8] a ostatní opomíjela. Předmětem kritiky byla tedy zejména jednostrannost, a v důsledku toho nedoceňování určitých komunikačních dovedností, dále pak formování úzce jazykové kompetence, a nikoli kompetence komunikační a v neposlední řadě např. také fakt, že nebyla zohledňována osobnost mluvčího a jeho individuální komunikační potřeby. Tyto kritiky přichází současně s novým lingvistickým proudem, a to sice **pragmalingvistikou** a **komunikačně-pragmatickým obratem**, na základě kterých rozvoj komunikační metody ve výuce cizích jazyků postupně dospěl k zásadní myšlence, že hlavním cílem při výuce cizích jazyků je vybavit studenta komunikační kompetencí, tj. takovou dovedností, aby byl schopen dosáhnout v nejrůznějších komunikačních situacích svého komunikačního cíle.

1.1. Komunikačně-pragmatický obrat

Zásadním zlomem nejen v lingvistice, ale i ve výuce cizích jazyků byl **komunikačně-pragmatický obrat**, ke kterému došlo na přelomu 60. a 70. let 20. století. Jak píše J. Černý (1996, s. 361), jednalo se o období, kdy se postupně začínala kritizovat Chomského generativní

[6] Důraz není kladen na formu, nýbrž na funkci. Zásadní je funkce jednotlivých výrazových prostředků jazyka.
[7] Zejména audio-orální metody, která byla do té doby nejpopulárnější. Tato metoda byla postavena zejména na porozumění a ústní komunikaci, gramatiku rozvíjela jen velmi povrchně, byla velmi stereotypní, monotónní a vycházela z drilových cvičení a vytváření jazykových automatismů.
[8] Podle Beneše a kol. (1970) je řečová dovednost schopnost používat cizího jazyka za účelem komunikace, a to buď ve zvukové, nebo psané podobě, buď receptivním, nebo produktivním způsobem. Rozlišujeme tyto 4 základní řečové dovednosti: ústní komunikace, poslech s porozuměním, psaná komunikace a čtení s porozuměním.

gramatika[9] v tom smyslu, že bere v úvahu pouze izolované věty a celou řadu dalších faktorů souvisejících se sdělovací funkcí jazyka vůbec nezohledňuje. Principem změny v lingvistickém pohledu byl fakt, že nestačí zkoumat pouze jevy jazykové, ale je nutné přihlížet také k podmínkám, za kterých komunikace probíhá. Začaly se zkoumat **mimojazykové faktory komunikace** jako např. situace, v níž se výpověď realizuje, předcházející slovní kontext, posluchačovy znalosti mluvčího a tématu výpovědi, komunikační strategie a komunikační záměr mluvčího apod. a začala se rozvíjet **pragmalingvistika**, která tyto mimojazykové faktory systematicky zkoumá a zdůrazňuje jejich význam. V souvislosti s tím se podle J. Černého (1996, s. 361–362) ukázalo, že se dosavadní lingvistické zkoumání zaměřovalo pouze na **langue**, tj. na systémové jevy přirozených jazyků, ale nezabývalo se **parole**, tj. spontánními jazykovými projevy.[10] Zkoumal se tedy výhradně jazykový systém, nikoli konkrétní komunikační proces a řečová činnost. V reakci na probíhající změny se začala rozvíjet nejen pragmalingvistika, ale také úzce s ní související **teorie řečových aktů**.[11] Ve výuce cizích jazyků se pak na základě výše zmíněných probíhajících změn v lingvistice, a tedy na základě komunikačně-pragmatického obratu postupně začíná utvářet **komunikační metoda.**[12]

1.2. Pojem kompetence a komunikační kompetence

Pojem kompetence ve smyslu jazykové kompetence zavádí americký lingvista Noam Chomsky v 60. letech 20. století. J. Černý (1996, s. 227–228) uvádí, že jednou ze základních myšlenek tohoto představitele generativní gramatiky je **teorie o jazykové kompetenci a jazykové performanci**. Jazykovou kompetencí rozumí N. Chomsky schopnost vytvářet nekonečné množství nových, gramaticky správných vět v daném jazyce. Jazykovou kompetencí disponují všichni lidé, protože člověk se se schopností ovládnout gramatiku jakéhokoli jazyka rodí. Oproti tomu staví termín jazykové performance, který znamená užití jazyka v konkrétní

[9] Noam Chomsky ve své práci *Syntactic structures* (1957) přichází se zcela novým přístupem k jazyku, který je označován jako generativní. Jazyk je v tomto pojetí chápán jako tvůrčí proces, v němž se jednotlivé věty generují (tj. vytvářejí) podle předem daných pravidel, která tvoří gramatiku jazyka. Na základě určitého (omezeného) počtu těchto pravidel a jazykových jednotek je podle této teorie možné generovat neomezené množství vět (srov. Černý 1996, s. 218-219).

[10] Švýcarský lingvista Ferdinand de Saussure na přelomu 19. a 20. století ve své knize *Kurz obecné lingvistiky* zavádí základní dichotomii langue a parole. Langue, tedy jazyk, představuje systém všech pravidel, kterými se řídí všichni mluvčí daného jazykového společenství, a parole, tedy promluva, představuje konkrétní autentické sdělení vyslovené mluvčím v daný okamžik. Vzájemné dorozumívání čili parole nemůže být realizováno bez znalosti langue (srov. Černý 1996, s. 135).

[11] Teorii řečových aktů rozvíjeli zejména John Austin a John Searle. Základní složkou komunikace je v tomto pojetí realizace slov a vět v řečové události. Pronesením výpovědi mluvčí realizuje tři základní akty, a to sice akt lokuční, ilokuční a perlokuční.

[12] O komunikační metodě více níže v oddílu 1.3.

situaci, tj. jedná se o konkrétní jazykové projevy mluvčího. Jazyková performance je tedy do značné míry na jazykové kompetenci závislá, vychází z ní, ale je ovlivňována celou řadou dalších mimojazykových faktorů, např. omezenou kapacitou paměti nebo různými afektivními stavy. Slovy M. Hrdličky (2010, s. 32) můžeme Chomského jazykovou kompetenci označit jako internalizovanou znalost jazyka a jazykovou performanci jako řečové chování.

Poté co N. Chomsky zavedl pojem jazyková kompetence, se tímto fenoménem zabývala celá řada dalších lingvistů. Jedním z nich byl i americký lingvista Dell Hymes, který v roce 1972 ve svém článku *On Communicative competence* zavedl pojem **komunikační kompetence**, jež byla vymezována jako znalost jazykových prostředků na všech rovinách jazyka a znalost pravidel a zvyklostí jejich užívání. Ve svém pojetí D. Hymes vycházel z Chomského, avšak jeho teorii o jazykové kompetenci a performanci rozšiřuje o důležitost sociokulturních faktorů. Říká, že kompetence v sobě obsahuje také sociokulturní dimenzi, tj. že neexistují pouze gramatická pravidla, ale rovněž existují i pravidla pro užívání jazyka. Komunikační kompetence se podle jeho teorie skládá ze dvou základní složek, a to ze složky gramatické a složky představující vhodnost užití jazykových prostředků v dané situaci. Mimo to také uvádí, že komunikační kompetence v sobě pravděpodobně obsahuje více oblastí než jen tyto dvě základní složky. Vzhledem k užívání jazyka si D. Hymes pokládá čtyři základní otázky:

1. Je to po gramatické stránce formálně možné?
2. Je to s ohledem na psycholingvistické faktory uskutečnitelné?
3. Je to vhodné s ohledem na vliv kultury?
4. Bude to mít nějaké následky?

Dalšími významnými badateli v této oblasti byli v 80. letech 20. století M. Canale a M. Swainová. Ti přebírají základní myšlenky koncepce Hymesova pojetí komunikační kompetence a ve své stati *Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* (1980) předkládají **model komunikační kompetence**, která se v jejich pojetí skládá z:

1. **kompetence gramatické** (znalost jazykového kódu, tj. znalost lexikální, morfologická a syntaktická),
2. **kompetence sociolingvální** (obeznámení se se sociokulturními pravidly nutnými pro adekvátní interpretaci výpovědi),
3. **kompetence strategické** (schopnost realizace komunikačního záměru; užívání komunikačních strategií).

Ve svém zkoumání detailněji rozpracovávali zejména sociolingvální kompetenci, jejíž studium považovali za velmi důležité. Zaměřovali se tedy nejen na zkoumání jazyka, ale také na zkoumání jazykové interakce v sociálním kontextu a na sociální význam jazyka.

Jako dalšího významného lingvistu, který se věnoval této problematice, zde uvádíme J. A. van Eka (1993). Jeho pojetí komunikační kompetence je obsaženo v **modelu komunikační způsobilosti** a tento model zachycuje 6 základní kompetencí, kterými jsou:

1. **jazyková kompetence** (znalost jazykových forem),
2. **sociolingvální kompetence** (schopnost užívat tyto jazykové formy adekvátním způsobem s ohledem na komunikační situaci; respektování slohotvorných faktorů),
3. **diskurzní kompetence** (schopnost uplatňovat vhodné strategie při tvorbě nejrůznějších typů mluvených či psaných projevů),
4. **strategická kompetence** (dovednost mluvčího vystačit si s momentální znalostí cizího jazyka; schopnost kompenzovat nedostatky tím, co umí),
5. **sociokulturní kompetence** (znalost pravidel řečového chování, společenského chování a kulturní historie),
6. **společenská kompetence** (neboli asertivní; schopnost komunikovat, vést dialog, vycházet s lidmi, umět se ve společnosti přiměřenými prostředky prosadit).

Van Ekův přístup ke komunikační kompetenci je velmi důležitý zejména proto, že se stal základem komunikační metody ve výuce cizích jazyků a významně ovlivnil náplň *SERR*, který vychází z jeho práce *Threshold* a z prací, které J. A. van Ek vytvořil spolu s J. L. M. Trimem, a to *Waystage* a *Vantage*, popisujících jednotlivé jazykové úrovně.

1.3. Charakteristika komunikační metody

Na základě výše zmíněných změn ve vývoji jak lingvistiky, tak vyučovacích metod se od 70. let 20. století ve výuce cizích jazyků začíná uplatňovat komunikační metoda, jejíž principy jsou obsaženy a definovány v *SERR*, který byl vytvořen v rámci jazykové politiky Rady Evropy. Její hlavní náplní je rozvoj komunikační kompetence, která je v tomto dokumentu detailně popsána. V *SERR* (2001, s. 110–132) se pro komunikační kompetenci používá termín **komunikativní jazyková kompetence** a je tvořena třemi základními komponenty.

První složkou je **lingvistická kompetence**, která nahlíží jazyk jako formální systém nezávisle na hodnotě jeho variant ze sociolingvistického hlediska a na pragmatických funkcích různých způsobů jeho užití. Lingvistická kompetence zahrnuje tyto dílčí kompetence: lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou, ortografickou a ortoepickou. Druhá složka se nazývá **sociolingvistická kompetence** a pojímá jazyk jako sociokulturní jev. Zabývá se znalostmi

a dovednostmi, které jsou potřeba ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka. Její náplní jsou např. lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech jazyka, dialekty a přízvuk. Třetí složkou je **pragmatická kompetence** související s funkčním využitím jazykových prostředků a obsahující tyto dílčí kompetence: **diskursní** (znalost principů, podle kterých jsou sdělení organizována, strukturována a uspořádána), **funkční** (znalost principů, podle kterých jsou sdělení používána k vyjádření komunikativních funkcí) a **kompetenci výstavby textu** (znalost principů, podle kterých jsou sdělení uváděna v takovém sledu, který odpovídá interakčním a transakčním schématům).

Komunikační metoda vychází z již výše uváděného funkčního pojetí jazyka, což v praxi znamená, že nestačí studenty učit pouze znalost jednotlivých jazykových struktur, ale je nutné je také vybavit dovedností přiřazovat těmto strukturám jejich komunikační funkce v reálných situacích. Zásadní je schopnost domluvit se, schopnost umět jazyk používat v nejrůznějších typech komunikačních situací. Znalost jazykového systému by měla sloužit k uplatnění jazyka v praxi. Komunikační metoda také zavádí požadavek využívání autentického jazykového materiálu a minimálního používání mateřského jazyka ve vyučovacím procesu. Další charakteristikou této metody je vyvážené rozvíjení jak přesnosti (accuracy), tak plynulosti (fluency) vyjadřování a rovnoměrný rozvoj všech čtyř základních řečových dovedností, které jsou považovány za rovnocenné. Důraz je kladen také na interkulturní přístup a velmi důležitou oblastí je i přístup k chybě, která je považována za přirozenou a nezbytnou součást procesu nabývání jinojazyčného kódu.

Podle M. Hrdličky (2009, s. 55) můžeme vymezit tři základní atributy komunikační metody: **komplexnost**, **adresnost** a **užitečnost**. Komplexnost je možno chápat dvěma způsoby, a to buď jako souborné, globální, ale zároveň diferencované rozvíjení všech čtyř základních řečových dovedností, anebo jako rovnoměrně věnovanou pozornost jak oblasti jazykové, tak oblasti nejazykové (sociokulturní apod.). Adresností se rozumí fakt, že by se pozornost měla obracet ke studentovi jako ke konkrétnímu mluvčímu (individualitě) a jeho komunikačním potřebám, prioritám, znalostem, možnostem, schopnostem a k jeho komunikační kompetenci. To vše by mělo být bráno v úvahu při výběru učiva a způsobu či tempu výkladu. Užitečnost komunikační metody znamená praktické využívání poznatků v řečové praxi. Podstatné je neučit se o jazyce, ale učit se jazyk. Jde o cílené učení se jazyku.

2. Kompenzační strategie a jejich obecná charakteristika

Při učení se kterémukoli z cizích jazyků musí studenti na všech jazykových úrovních[13] v průběhu komunikace zcela přirozeně čelit situacím, kdy si s dosavadní znalostí jazyka nevystačí. To se samozřejmě může projevit v rámci kterékoli ze čtyř základních řečových dovedností.[14] Nás však v této práci budou zajímat pouze řečové dovednosti produktivní, tj. mluvení a psaní, na kterých jsou takové situace snadno pozorovatelné.[15] Pro udržení plynulé komunikace je nezbytně nutné takové situace řešit a prostředkem k jejich řešení jsou právě kompenzační strategie. Kompenzačními strategiemi zde rozumíme všechny postupy, principy a prostředky, které mluvčí používá v rámci již výše zmíněné strategické kompetence, tj. schopnosti mluvčího vystačit si se stávající znalostí jinojazyčného kódu. Tyto postupy se uplatňují v různé míře jak na všech jazykových rovinách[16], tak i v oblasti pragmatiky a sociolingvistiky a týkají se nejen vyjadřování v cizím jazyce, ale rovněž v jazyce mateřském. My se však v této práci budeme soustředit na kompenzační strategie využívané v cizím jazyce. V souvislosti s tím je nezbytně nutné zmínit i fakt, že z hlediska perspektivy kontaktu dvou jazyků tak může v rámci těchto strategií docházet k transferu z mateřského jazyka do jazyka cizího.

Při komunikaci je hlavním cílem mluvčího realizovat svůj komunikační záměr. Jestliže mluvčí komunikuje v cizím jazyce, znamená to, že existuje větší šance než v průběhu komunikace v mateřském jazyce, že se ocitne v situaci, kdy narazí na určitý nedostatek, mezeru v jeho stávajícím **mezijazyku**[17] a pro udržení plynulosti komunikace a dosažení sledovaného komunikačního záměru bude nezbytné tento nedostatek, mezeru, neznalost kompenzovat. Student cizího jazyka nedisponuje tak dokonalou znalostí tohoto jazyka ve srovnání se znalostmi, schopnostmi a dovednostmi ve svém mateřském jazyce, a proto vzhledem k těmto omezeným prostředkům v systému jeho stávajícího mezijazyka musíme předpokládat, že bude využívat kompenzační strategie častěji než rodilý mluvčí ve svém mateřském jazyce. Veškeré užití prvků jak verbální, tak neverbální povahy, které plní tuto kompenzační, substituční funkci, prostřednictvím kterých mluvčí realizuje svůj komunikační záměr i navzdory omezenému systému mezijazyka, zahrnujeme pod pojem kompenzační strategie. Kompenzační strategie

[13] Úrovně A1, A2, B1, B2, C1, C2 podle *SERR*.
[14] Mluvení, psaní, poslech s porozuměním, čtení s porozuměním.
[15] U receptivních řečových dovedností se takové strategie odehrávají pouze v hlavě studenta a nejsou pozorovatelné. Jsou zjistitelné pouze introspekcí (prostřednictvím dotazníku, následného interview apod.).
[16] Na rovině zvukové, gramatické, lexikální i syntaktické.
[17] Mezijazyk neboli interlanguage je pojem zavedený v roce 1972 Larrym Selinkerem a rozumíme jím přechodný strukturovaný systém jazyka, který leží mezi mateřským a cílovým jazykem a kterým mluvčí disponuje v jednom daném stadiu osvojování si jazyka.

mohou být nejen verbální nebo neverbální, ale taktéž kombinací verbálních i neverbálních prostředků. V obecné rovině je dále možné vymezit kompenzační strategie systémové (tj. spisovné, odpovídající gramatickému systému spisovné češtiny) a nesystémové (tj. defektní, jedná se o chybu) a z hlediska používaného jazykového kódu můžeme rozlišit také kompenzační strategie stejnojazyčné a jinojazyčné (dochází ke kombinaci nebo míšení různých jazykových kódů, např. češtiny a angličtiny).

2.1. Kompenzační strategie podle *SERR*

Podle *SERR* (2001, s. 58) se užíváním komunikačních strategií[18] rozumí uplatňování metakognitivních principů, tj. plánovitá příprava, provedení, monitorování a pokus o vhodnější formulaci, které probíhá během různých typů komunikačních činností (recepce, interakce, produkce a mediace, tj. zprostředkování). Do kategorie plánování je zahrnuta vědomá příprava, vyhledání příslušných jednotek a struktur, zohlednění adresáta, přizpůsobení úlohy a přizpůsobení sdělení. Pod kategorii provedení spadá kompenzování, stavění na předchozích znalostech a pokusné řešení, kategorií hodnocení rozumíme monitorování úspěšnosti[19] a kategorie přeformulování znamená autokorekci jazykového projevu. Vzhledem k tomu, že předmětem studia a analýzy této práce jsou pouze studenti jazykové úrovně A2 a B1 a řečové dovednosti mluvení a psaní, budeme nyní při popisu kompenzačních strategií v *SERR* zohledňovat pouze ty části, které se týkají těchto úrovní a těchto řečových dovedností.

V případě produktivních řečových dovedností znamená použití různých typů komunikačních strategií schopnost aktivizovat vnitřní zdroje a současně udržovat v rovnováze různé kompetence takovým způsobem, aby došlo k realizaci zamýšleného komunikačního záměru. Jak se v tomto dokumentu můžeme dočíst (SERR 2001, s. 65), „*aktivují se vnitřní zdroje, které zřejmě zahrnují vědomou přípravu (nacvičování), zvažují účinek různých stylů, různou stavbu projevu a formulací (ohled na publikum) a umožní v případě zjištěného nedostatku něco si vyhledat nebo požádat o pomoc (nalezení zdrojů)*“. V případě, že mluvčí nebo pisatel nedokáže aktivizovat příslušné vnitřní zdroje nebo je nenalezne, je nucen své sdělení přizpůsobit svým omezeným jazykovým schopnostem. Způsoby, jak se úspěšně vyrovnávat s obtížemi a překážkami v průběhu komunikace, jsou v *SERR* popisovány jako **strategie úspěchu** a jsou jimi myšleny různé typy strategií včetně kompenzace. Znamená to tedy, že mluvčí nebo pisatel svůj komunikační záměr v případě jazykových obtíží či nedostatků

[18] V *SERR* se ve stejném významu používá termín „komunikativní kompetence“. Vzhledem k tomu, že terminologie se velmi různí, je o této problematice pojednáno v kapitole 3.
[19] Zpětná vazba získaná např. podle výrazu tváře, gesta, mimiky nebo následných kroků v komunikaci.

nevzdají, ale použijí tyto strategie úspěchu k modifikaci svého sdělení a jeho přizpůsobení svým stávajícím jazykovým možnostem.

V *SERR* (2001, s. 65) se jako první strategie úspěchu uvádí **kompenzování.** Kompenzováním se rozumí např. přibližné a obecné vyjadřování pomocí jednoduchého jazyka, využívání parafrází, různé způsoby popisování toho, co chceme sdělit, a převádění výrazů z mateřštiny do cizího jazyka. Druhou strategií úspěchu je **stavění na předchozích znalostech.** V rámci této strategie student používá snadno přístupné předem naučené fráze, kterými si je jist, aby si tak vytvořil odrazové můstky v nových situacích či při vyjadřování pojmů, které jsou pro něho nové. Třetí strategií je **pokusné řešení**, což znamená, že se student pokusí vyjádřit pomocí toho, co si pamatuje a co považuje pro danou situaci za funkční.

SERR (2001, s. 66) uvádí tyto deskriptory[20] pro kategorii kompenzování na pro tuto práci relevantních úrovních:

	KOMPENZOVÁNÍ
B1	Dokáže definovat rysy něčeho konkrétního, pokud si nemůže vzpomenout na příslušné slovo. Dokáže vyjádřit určitý význam tím, že blíže vymezí slovo podobného významu (např. nákladní auto pro lidi = autobus).
	Dokáže jednoduchým slovem označit věc podobnou pojmu, který chce pojmenovat, a naznačí, že chce být „opraven“. Dokáže slovo z mateřského jazyka nahradit výrazem z jazyka cizího a očekává od posluchače, že naznačí, zda je to přípustné či ne.
A2	Dokáže užít nevhodné slovo ze svého repertoáru a gesty objasnit, co chce říct.
	Dokáže označit, co má na mysli tak, že na to ukáže (např. „Chci tohle, prosím.“).

2.2. Kompenzační strategie na úrovni A2

V dokumentu pro popis češtiny jako cizího jazyka na úrovni A2 (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2 2005, s. 12) se hned v úvodní části píše, že kapitola kompenzační strategie „*obsahuje nástin některých obecně platných postupů, jak uživatele cizího jazyka naučit řešení nepředvídatelných situací, tj. situací, na něž není dokonale připraven*“. Důležité je, že kompenzační strategie jsou strategie do velké míry naučitelné, a měly by být tudíž součástí samotné výuky cizího jazyka. Otázkou však zůstává, jaká je míra jejich naučitelnosti a jakou roli hraje jazykový talent jednotlivce. Nicméně učitelé češtiny pro cizince by si měli být zásadní

[20] Deskriptory jsou slovní popisy obsahu dokumentů, zde konkrétně *SERR*, které popisují jednotlivé jazykové úrovně.

role kompenzačních strategií při budování komunikační kompetence svých studentů vědomi a měli by jejich rozvoj u studentů podporovat a rozvíjet, což je možné pouze za předpokladu, že se tento pojem a jeho důležitost dostane do širšího povědomí a stane se součástí detailnějšího bádání.

Zásadním pojmem je v souvislosti s kompenzačními strategiemi nepředvídatelnost. Ačkoli se učitelé snaží své studenty připravit na nejrůznější komunikační situace a vybavit je pro ně celou škálou prostředků, znalostí a dovedností, vždy existovalo, existuje a bude existovat poměrně velké procento nepředvídatelnosti situací, ve kterých se uživatel jazyka může ocitnout. Nepředvídatelnost v komunikační situaci nemusí souviset pouze s tím, že se mluvčí dostane do komunikační situace, na kterou není připraven (např. lexikálně nebo gramaticky), ale stejně tak např. s komunikačními partnery či afektivním stavem, ve kterém se náhle ocitne, a v neposlední řadě se selháním paměti a problémy s vybavováním určité již osvojené vědomosti či dovednosti. Komunikace je proces interakce, který je ovlivňován tak rozsáhlou řadou faktorů, že ji mluvčí nikdy nemůže mít plně pod kontrolou. I když existuje celá řada mluvčích, kteří jsou schopni se s neočekávanými situacemi spontánně a s úspěchem vyrovnat, úkolem učitelů přesto zůstává pokusit se studenty i na takové situace připravit a vybavit je nástroji, kterými mohou na nepředvídatelnost reagovat. Na úrovni A2 (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2 2005, s. 121) se od mluvčího a pisatele očekává, že „*je schopen hledat a najít řešení problémů způsobených nedostatečnými jazykovými znalostmi či dovednostmi*“. Zároveň je však brána na vědomí i velká míra variability těchto postupů a strategií, která se odvíjí od individuality každého mluvčího. Mluvčímu je tak zcela přirozeně ponechána volnost jak v různé kombinaci navrhovaných postupů, tak i co se týče jeho kreativity a využívání dalších kompenzačních strategií jako např. používání synonym, jiných gramatických forem či experimentování s tvořením slov.

V rámci řečové dovednosti mluvení, tj. jako mluvčí, student, dle popisu A2 (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2 2005, s. 122–123) dokáže:

1. Zopakovat již řečené za použití variantních formulací jako

(Promiňte), začnu znova. / (Promiňte), pokusím se to říct znovu / ještě jednou.

2. Vyjádřit se opisem, především:

užitím slov s obecným významem (osoba, věc atd.) nebo nadřazených slov spolu s označením bližšího určení, a to:

   a. určením obecných vlastností, jako je barva, velikost, tvar apod.,
   b. určením specifických rysů (např. *X se třemi nohami*),
   c. určením konkrétního použití (např. *X na žehlení prádla*).

3. Vyjádřit se opisem s využitím odkazu na vlastnosti či charakteristické rysy, a to

a. odkazem na obecné vlastnosti (*Je to …*),
b. odkazem na charakteristické rysy (*Má to …*),
c. odkazem na použití (*Můžete (s) tím dělat …*).

4. Identifikovat ukázáním (*Něco jako je tohle. / Chtěl /chtěla bych tenhle prosím.*).
5. Požádat o pomoc (*Ještě jednou. / Jak tomu říkáte? / Jak se to řekne česky? / Jak je to česky?/ V* /mateřský jazyk/ *říkáme …*).

V rámci řečové dovednosti psaní, tj. jako pisatel, student, dle popisu A2 (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2 2005, s. 123) dokáže:

1. vyjádřit určitou neznalost (*Nevím, jak to mám říct. / Nevím, jak se tomu říká.*),
2. vyjádřit se opisem ve smyslu vyjádření v bodech 2 a 3 výše,
3. používat vhodné slovníky, zejména dvojjazyčné, částečně též jednojazyčné (výkladové).

2.3. Kompenzační strategie na úrovni B1

Popis úrovně češtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 je obsažen v dokumentu, který nese název *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. V kapitole týkající se kompenzačních strategií se můžeme dočíst podobné informace jako v dokumentu popisujícím úroveň A2. Zmiňuje se zde opět problematika související s tím, když v rámci nepředvídatelnosti situace dojde k neúspěchu při vybavování toho, jak v daném okamžiku reagovat. Poukazuje se tak opět na to, že ačkoli učitel studenta potřebnými znalostmi a dovednostmi vybaví, tak i přesto existuje nebezpečí, že dojde vlivem nejrůznějších okolností k tomu, že mluvčí znalosti a dovednosti osvojené při procesu výuky nedokáže aktivovat. Mluvčí musí být tedy připraven jak na požadavky komunikačních situací, na které nebude dostatečně jazykově vybaven, tak i na vypořádávání se s nepředvídatelnými nároky takové komunikační situace, na kterou připraven je, a s tím souvisejícím např. selháním paměti apod. Jak komentují autoři *Prahové úrovně: čeština jako cizí jazyk* (2001, s. 227): „*Podstata spočívá v tom, že studenta nemůžeme „naučit", jak se vyrovnat s nepředvídatelnými situacemi, ale musíme ho vést k tomu, aby sám dokázal své jazykové strategie rozvíjet*." V tom tedy tkví úloha učitele a vědomí již výše zmíněné naučitelnosti tohoto typu strategií. Stejně jako při popisu kompenzačních strategií na úrovni A2 i zde autoři jako očekávání od uživatele *Prahové úrovně* uvádí, že „*jako mluvčí nebo pisatel je student schopen vyřešit problémy způsobené jeho nedostatečnými jazykovými dovednostmi nebo znalostmi*" (Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk 2001, s. 227). Zároveň je opět anticipována možnost velké kreativity studentů při využívání nejrůznějších typů

kompenzačních strategií a jejich kombinací, v souvislosti s čímž se uvádí synonymie, užití slova z rodného jazyka a jeho pozměnění takovým způsobem, aby se podobalo slovu v cizím jazyce.

Konkrétně v roli mluvčího student podle popisu *Prahové úrovně* (2001, s. 228–229) dovede:

1. Používat variantní formulace:
   (Promiňte,) začnu ještě jednou.
   (Promiňte,) pokusím se to zopakovat.
2. Vyjádřit se opisem, zejména použít slova s obecným významem (osoba, věc atd.) nebo nadřazená slova (hyperonyma) spolu s bližším určením popisujícím:
   a. obecné fyzické vlastnosti, jako je barva, velikost, tvar,
   b. specifické rysy (*X se třemi nohami*),
   c. použití (*X slouží ke krájení chleba*).
3. Popsat tak, že budeme odkazovat na vlastnosti a charakteristické rysy:
   a. obecné fyzické vlastnosti (*Je to …*),
   b. specifické rysy (*Má to …*),
   c. použití (*Můžete tím dělat …*).
4. Identifikovat ukázáním:
   Něco jako tohle.
   Chtěl bych tenhle, prosím.
5. Požádat o pomoc:
   Jak se říká tomuhle?
   Jak je to česky?
   Nevím, jak se to řekne česky.
   V (rodný jazyk) *je to …*

V roli pisatele, tj. v rámci řečové dovednosti psaní, student dle popisu *Prahové úrovně* (2001, s. 229) dokáže:

1. Vyjádřit neznalost:
   Nevím, jak to mám říct.
   Nevím, jak se tomu říká.
2. Užívat prostředků zmíněných v části 2 a 3 výše.
3. Používat vhodných slovníků, jak dvojjazyčných, tak jednojazyčných.

3. Kompenzační strategie: teoretické přístupy a klasifikace

Pokud se podíváme na různé přístupy ke kompenzačním strategiím, tak první otázka, která před námi vyvstává, se týká velmi různorodé terminologie v této oblasti a s ní souvisejícího různého pojetí kompenzačních strategií. Ještě předtím, než zde pojednáme o nejvýznamnějších teoretických přístupech, je nutné vysvětlit, jak je možné na kompenzační strategie nahlížet. Za účelem nástinu této problematiky a pokusu o její vyjasnění byla prostudována literatura zahraniční provenience zabývající se touto oblastí a tato kapitola tedy bude vycházet zejména z těchto odborných lingvistických článků. Vzhledem k tomu, že téměř veškeré dostupné zdroje jsou v anglickém jazyce, otevírá se také otázka, jak překládat jednotlivé pojmy a termíny, pro které v českém prostředí ještě není názvosloví zavedeno či ustáleno. Většina z nich byla pro účely této diplomové práce přeložena do českého jazyka, vedena snahou najít co nejvhodnější ekvivalent, přičemž pro úplnost v závorce vždy uvádíme i příslušný originální anglický výraz. Co se týče citací z uvedených cizojazyčných článků, ve většině případů volíme formu vlastního překladu, a to s označením „překlad E. H.“, případně někdy je pro větší přesnost ponechána citace v originálním znění.

3.1. Otázka terminologická

Nejčastěji aplikovaným přístupem badatelů je ztotožňování kompenzačních strategií s komunikačními strategiemi. V některých článcích se dokonce můžeme setkat i s takovým pojetím, kdy se používá synonymně současně obou termínů. V případě, že autoři operují s pojmem **komunikační/komunikativní strategie** (**communication/communicational/ communicative strategies**), vymezují je jako strategie, ke kterým student[21] cizího jazyka sahá v případě, že během komunikace nastanou nějaké obtíže. Jde o účelné používání jazyka k dosažení úspěšné komunikace v situacích, kdy se objeví komunikační překážky. E. Bialystoková (1990, s. 35) říká, že „*komunikační strategie poskytují mluvčímu alternativní formy vyjádření pro zamýšlený význam*“ (překlad E. H.). Také P. Corder (1983, s. 16) komunikační strategie definuje jako „*systematické techniky používané mluvčím k vyjádření významu v případech, kdy čelí nějakým komunikačním obtížím*“ (překlad E. H.). Poněkud odlišnou definici podává E. Taronová (1983, s. 65), která na komunikační strategie pohlíží z pohledu sociální interakce a uvádí, že je to „*vzájemná snaha dvou komunikantů shodnout se na významu sdělení v takových situacích, kdy se zdá, že spolu nezbytné významové struktury nesdílí*“ (překlad E. H.). Mezi tyto významové struktury řadí jak struktury lingvistické, tak

[21] V zahraniční literatuře se používá označení „learner“, které v této práci překládáme jako „student“.

sociolingvistické. Odlišné pojetí nabízí C. Færch a G. Kasperová (1983a, s. 36), kteří přicházejí s psychologickým přístupem zdůrazňujícím mentální reakce mluvčího na komunikační obtíže a definují komunikační strategie jako „*potenciálně vědomé plány pro řešení toho, co mluvčí považuje při snaze o dosažení určitého komunikačního cíle za problém*“ (překlad E. H.).

Druhou nejčastější možností, se kterou se v literatuře setkáváme, je používání pojmu **kompenzační strategie** (**compensatory/compensating strategies**). Tento přístup je preferovaný zejména mezi Nijmengenskou skupinou (Nijmegen group), kterou tvoří lingvisté seskupení v rámci University of Nijmegen v Nizozemí, reprezentovaní badateli jako např. N. Poulissová, E. Kellerman či T. Bongaerts. N. Poulissová (1990, s. 192–193) kompenzační strategie charakterizuje následovně: „*Compensatory strategies are processes, operating on conceptual and linguistic knowledge representations, which are adopted by language users in the creation of alternative means of expression when linguistic shorcomings make it impossible for them to communicate their intended meanings in the preffered manner*.“ R. E. M. Hardingová (1983), která není součástí této lingvistické skupiny, také používá označení kompenzační strategie a pojednává o nich jako o snaze nerodilých mluvčích vyrovnat nepoměr mezi jejich komunikačními potřebami a komunikačním záměrem na jedné straně a jazykovými nástroji, které mají v rámci svého mezijazyka k dispozici, na straně druhé.

Ať už autoři pracují s jakoukoli terminologií, podstatné je mít na paměti, že všichni vychází primárně z koncepce, kterou nastolili M. Canale a M. Swainová (1980), a to z komunikačního přístupu a komunikační kompetence. Komunikační či kompenzační strategie jsou nástroji komunikační kompetence, kroky používanými k jejímu naplnění. Strategií v obecném slova smyslu rozumíme určitý organizovaný, účelný a řízený sled kroků, který vede k dosažení zamýšleného cíle. Jak již bylo uvedeno v oddílu 1.2, M. Canale a M. Swainová (1980) rozlišili tři komponenty komunikační kompetence: kompetenci gramatickou, sociolingvální a strategickou. Strategická kompetence je v jejich pojetí definována jako verbální i jako neverbální komunikační strategie, které jsou používány ke kompenzaci různých selhání, problémů a překážek během komunikace, způsobených např. nedostatečnou gramatickou kompetencí apod. Tato strategie je zásadní v situacích, kdy mluvčí cizího jazyka nedokáže z různých důvodů dál úspěšně pokračovat v dosažení svého komunikačního cíle.

Navzdory faktu, že se autoři v definicích různí, jsou v nich vždy (implicitně či explicitně) obsažena dvě základní kritéria vymezující komunikační (v naší terminologii kompenzační) strategie. Prvním z kritérií je **problematičnost** (**problematicity**), která je podle E. Bialystokové (1990) spojena s tím, že se tyto strategie používají, pouze pokud si mluvčí uvědomí, že nastal nějaký problém, který může narušit komunikaci. Toto kritérium je pro

charakter těchto strategií považováno za základní, ačkoli se objevují nejrůznější argumenty (např. Z. Dörney a M. L. Scottová 1997), že je také třeba přesně vymezit typy problémů, a že je tudíž toto kritérium příliš vágní. Nicméně je to kritérium legitimní a všeobecně přijímané, i když je otázka zpřesnění pojmu problematičnost samozřejmě aktuální. Druhým kritériem je **vědomí** (**consciousness**), to znamená, že jsou tyto strategie používány vědomě a záměrně. Na toto kritérium je nahlíženo jako na sporné, a to navzdory tomu, že je opět obsaženo ve většině definic. Jeho spornost spočívá v tom, že není zcela jasné a je velmi obtížné rozhodnout, zda si je mluvčí opravdu vědom toho, že jeho promluva obsahuje strategické použití jazyka. Z. Dörney a M. L. Scottová (1997, s. 185) vyčleňují tři aspekty tohoto kritéria:

1. **vědomí problematičnosti** (**consciousness as awareness of the problem**) – na základě tohoto aspektu je možné odlišit kompenzační strategie od chyb, protože sem spadají pouze ty případy problémového použití jazyka, které se vztahují k jazykovému zpracování problémů, kterých si je mluvčí vědom;
2. **vědomí záměrnosti** (**consciousness as intentionality**) – mluvčí si je vědom toho, že tyto strategie používá záměrně, a také si záměrně z určitého penza svých dostupných strategiích vybírá pro danou situaci jen ty, které pokládá za nejvhodnější;
3. **vědomí strategického použití jazyka** (**consciousness as awareness of strategic language use**) – mluvčí si uvědomuje, že používá nedokonalý, nouzový, prozatímní prostředek, nástroj nebo že se kvůli nastalému problému vydává jakousi oklikou na cestě k vzájemnému porozumění.

Jak se detailněji přesvědčíme v pozdějším výkladu, terminologie se sice opravdu různí, avšak pod odlišnými názvy se skrývají velmi podobné koncepce téhož. Na základě výše uvedeného přehledu týkajícího se terminologické problematiky je možné konstatovat, že se v zásadě můžeme setkat s těmito terminologickými označeními: komunikační či komunikativní strategie (communication strategies, communicational strategies a communicative strategies), kompenzační strategie (compensation strategies a compensatory strategies) a strategická kompetence (strategic competence).

Tato diplomová práce se zabývá kompenzačními strategiemi, a to v tom smyslu, jak byly definovány v tomto oddílu. Přesto však vycházíme z poznatku, že pojem komunikační strategie nelze s kompenzačními strategiemi (tak jak byly výše definovány) plně ztotožňovat. Domníváme se, že komunikační strategie jsou pojmem daleko širším a kompenzační strategie považujeme za jejich dílčí součást. Při svém uvažování se tudíž přikláníme k tomu, že kompenzační strategie jsou součástí strategické kompetence v tom smyslu, jak ji vymezuje M. Canale a M. Swain nebo J. A. van Ek. Dále se pak ve svém pojetí plně ztotožňujeme

s názorem prezentovaným v *SERR* (2001, s. 58), který uvádí: „*Uživatel jazyka používá strategie jako prostředky, jejichž pomocí mobilizuje a vyvažuje své možnosti k aktivování dovedností a postupů tak, aby vyhověl požadavkům, které na něj klade komunikace v rámci daného kontextu, a aby úspěšně dokončil úlohu co možná nejúplněji nebo nejúsporněji podle svého záměru. Komunikativní strategie by tudíž neměly být chápány zjednodušeně jako kompenzování jazykových nedostatků nebo nedorozumění v komunikaci.*“ Podrobnější vysvětlení tohoto pojetí bylo podáno výše v kapitole 2.

3.2. Komunikační strategie versus strategie učení

Je nutné zmínit ještě jednu terminologickou a klasifikační oblast týkající se komunikačních, resp. kompenzačních strategií. Jedná se o distinkci mezi **komunikačními strategiemi** (**communication strategies**) a **strategiemi učení** (**learning strategies**). Hranice mezi těmito dvěma pojmy je velmi tenká, často se stírá a dochází k vzájemnému prolínání. V odborné literatuře nicméně převládá názor, že by tyto pojmy měly být rozlišovány.

Komunikační strategie se vztahují primárně k užívání jazyka, tedy k procesu komunikace. Jejich důležitým rysem je, že jejich účelem je využívání stávajícího mezijazyka v praxi, zatímco strategie učení mají jasný cíl podílet se na zlepšování znalostí cílového jazyka (srov. A. D. Cohen 1996). Strategie učení[22] se primárně týkají procesu učení a R. Oxfordová (1990) je vymezuje jako techniky, které studenti často vědomě používají za účelem zlepšení jejich pokroku v rozvoji schopností a dovedností v cizím jazyce a jako nástroje, které jsou nezbytné pro rozvoj komunikační kompetence.

E. Taronová (1983) v tomto smyslu rozlišuje **strategie používání jazyka** (**strategies of language use**) a **strategie jazykového učení** (**language learning strategies**). Mezi strategie používání jazyka patří **komunikační strategie** (**communication strategies**), tak jak jsme je v jejím pojetí už definovali v oddílu 3.1., a **strategie produkce** (**production strategies**), které vymezuje jako snahu používat efektivně a jasně stávající jazykový systém s co nejmenším úsilím a řadí mezi ně zjednodušování, jazykové/diskurzní plánování a přípravu. Důležité je, že abychom mohli nějakou strategii označit za komunikační, musí podle E. Taronové (1983) splňovat všechna tři následující kritéria:

1. Mluvčí se posluchači snaží předat nějaké sdělení.
2. Mluvčí se domnívá, že jazykové nebo sociolingvistické struktury, prostřednictvím kterých chce předat sdělení, nejsou dostupné nebo nejsou s posluchačem sdílené.

[22] Někdy se také můžeme setkat s českým ekvivalentem „učební strategie“.

3. Mluvčí si zvolí vyhnout se předání sdělení, nebo se pokusí pozměnit význam směrem k významu požadovaného sdělení.

Oproti tomu strategie jazykového učení vidí jako snahu rozvíjet lingvistickou a sociolingvistickou kompetenci v cílovém jazyce a řadí mezi ně zapamatování, opakování s cílem zapamatování, mnemotechnické pomůcky, zahájení konverzace s rodilým mluvčím, inferenci a hláskování. Primárním účelem tohoto typu strategií není komunikace, ale učení. E. Taronová však přiznává, že používání některých komunikačních strategií samozřejmě k učení může vést, a proto i když odlišování těchto dvou procesů považuje za nezbytné, mnohdy není jednoznačné.

V diplomové práci se rovněž přikláníme k všeobecně sdílenému názoru, že je nezbytné tyto dva typy strategií rozlišovat, ačkoli se často prolínají. Domníváme se, že i ve smyslu využití kompenzačních strategií ve výuce a jejich naučitelnosti je dobré mít na paměti, že používání kompenzačních strategií může proces učení nejen podporovat, ale může se stát i strategií učení a naopak. Například N. Poulissová (1990) uvádí, že pokud si mluvčí za účelem komunikace vypůjčí nějaké vyjádření z mateřského jazyka a to se ukáže být jako funkční, může si ho zapamatovat, aby ho mohl později znovu používat. Můžeme tedy říct, že se toto vyjádření naučil. A naopak je zase možné naučit se určité vyjádření výhradně za účelem komunikace. Ve výuce je toto navíc velmi populární a účelné, učit se celé fráze pro konkrétní praktické komunikační situace (např. nakupování, v restauraci apod.). V tomto případě však potom není zcela jasné, zda byla použita učební či komunikační strategie.

Jestliže se v této práci zabýváme kompenzačními strategiemi, zastáváme názor, že není nezbytné, ba ani možné přesně definovat, pod kterou kategorii spadají. Ať už studenti využívají kompenzační strategie za účelem komunikace či učení, zásadní je, podporovat jejich rozvíjení. Navíc se domníváme, že právě kompenzační strategie v sobě nejspíše obsahují potenciál fungovat současně jako komunikační strategie, i jako strategie učení. Z uvedených důvodů velké prostupnosti a neoddělitelnosti těchto dvou dichotomií zde v přehledu teorií níže předkládáme nejen nejznámější teorie z hlediska strategií používání jazyka v komunikaci, ale pro srovnání taktéž teorii strategií učení R. Oxfordové, která obsahuje i kompenzační strategie.

3.3. Vymezení a klasifikace kompenzačních strategií

Jak ve své studii uvádějí A. M. Fernándezová Dobaová a I. M. Palacios Martínez (2007), v zásadě je možné vyčlenit dva základní přístupy ke kompenzačním strategiím: **lingvistický**, někdy nazývaný též **interakční**, a **psycholingvistický**, někdy označovaný také jako **kognitivní**. Z perspektivy lingvistického/interakčního přístupu, jehož představiteli jsou např. T. Váradi,

E. Taronová, R. E. M. Hardingová a P. Corder, jsou kompenzační strategie jednotkami diskursu a zaměřují svoji pozornost na jejich jazykovou realizaci. Vychází tedy primárně z lingvistické podstaty používaných strategií. Z hlediska psycholingvistického/kognitivního pohledu ke kompenzačním strategiím přistupují např. C. Færch a G. Kasperová, E. Bialystoková, N. Poulissová a E. Kellerman, kteří zkoumají kognitivní procesy, které se zapojují během situace, kdy si mluvčí uvědomí nějakou jazykovou bariéru. Kompenzační strategie definují jako vnitřní individuální mentální plány, jejichž použití se snaží vysvětlit na základě kognitivních modelů řečové produkce (srov. Fernández Dobao – Palacios Martínez 2007).

3.3.1. Počátky lingvistického bádání v této oblasti

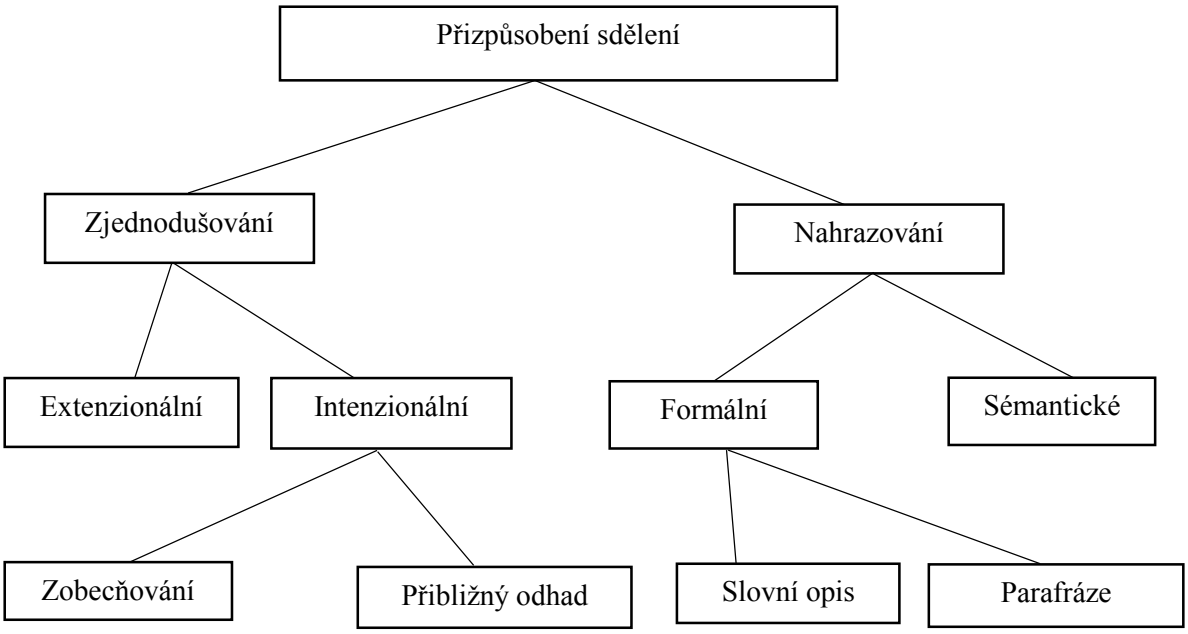
Jako vůbec první, kdo oblast kompenzačních strategií vymezil, byl americký lingvista L. Selinker. Ten ve své průlomové práci *Interlanguage* (1972) zavádí pojem **strategie komunikace** (**strategies of second language communication**), jež jsou chápány jako způsoby, kterými se student cizího jazyka vyrovnává s obtížemi a překážkami, které se objeví v průběhu komunikace v důsledku nedostatečnosti jazykových zdrojů stávajícího mezijazyka. Strategie komunikace podle něho patří mezi pět hlavních procesů, které jsou rozhodující pro výuku cizích jazyků. Těmito procesy jsou jazykový transfer (language transfer), transfer výuky (transfer for training), strategie učení (strategies of second language learning), strategie komunikace (strategies of second language communication) a nadměrná generalizace pravidel cílového jazyka (overgeneralization of the linguistic material of the target language).

O rok později, v roce 1973, T. Váradi v rámci jedné evropské konference[23] prezentoval první systematickou analýzu strategického jazykového chování. T. Váradi (1983) se věnoval zejména **přizpůsobení sdělení** (**message adjustment**)[24], což znamená, jakým způsobem mluvčí cizího jazyka v případě, že během komunikace narazí na nějakou obtíž, nahrazují původně zamýšlený (optimální) význam významem upraveným (tedy tím, který nakonec opravdu vyřknou). V rámci toho se zabýval **zjednodušováním** (**reduction**) a **nahrazováním** (**replacement**). Zjednodušování rozčleňuje na **intenzionální** (**intensional reduction**), tj. zjednodušování optimálního významu, které je realizováno **zobecňováním** (**generalisation**) nebo **přibližným odhadem** (**approximation**), a na **extenzionální** (**extensional reduction**), tj. zjednodušování významu nebo formy, které je realizováno vyřazením části významu nebo formálním zjednodušením cílové formy. Nahrazování dělí na **formální nahrazování** (**formal replacement**), tj. nahrazování forem, kam patří **parafráze** (**paraphrase**) a **slovní opis**

[23] Sixth Conference of the Romanian-English Linguistics Project in Timisoara.
[24] Viz schéma 1.

(**circumlocution**), a na **sémantické nahrazování** (**semantic replacement**), tj. nahrazování významu (Váradi 1983, s. 94–95, překlad E. H.).

Schéma 1: Taxonomie T. Váradiho



3.3.2. Klasifikace podle E. Taronové

Úplně první definici a taxonomii kompenzačních strategií (v jejím názvoslovném pojetí „communication strategies"), která je dodnes velmi vlivná a uznávaná, vytvořila E. Taronová.[25] Podle ní nejsou kompenzační strategie součástí jazykových znalostí, ale můžeme je popsat spíše jako způsoby používání stávajících jazykových znalostí v cizím jazyce v průběhu komunikace. Její definice kompenzačních strategií byla citována v oddílu 3.1. V rámci své taxonomie definuje pět typů kompenzačních strategií: **parafrázi** (**paraphrase**), **vědomý transfer** (**conscious transfer**), **vyhýbání se** (**avoidance**), **žádost o pomoc** (**appeal for assistance**) a **mimiku** (**mime**) a v rámci těchto typů poté ještě vyčleňuje další podtypy (Matsuoka 2013, s. 49, překlad E. H.):

Parafráze je přeformulování sdělení nějakou alternativní, přijatelnou konstrukcí v cílovém jazyce v situacích, kdy si student příslušnou formu nebo konstrukci v cílovém jazyce ještě plně neosvojil a neupevnil, nebo ji ještě nezná. Může být realizována těmito třemi způsoby:

[25] Viz schéma 2.

1. **přibližným odhadem** (**approximation**) – vědomé nesprávné použití určité jazykové jednotky nebo struktury, která sdílí dostatek sémantických rysů s jednotkou nebo strukturou, kterou student původně zamýšlel použít (např. *pipe* místo *waterpipe*),

2. **vytvářením neologismů** (**word coinage**) – vymyšlení úplně nového slova za účelem sdělení zamýšlené představy (např. *airball* místo *balloon*),

3. **slovním opisem** (**circumlocution**) – popis charakteristických rysů nebo částí objektu či akce místo použití vhodné jazykové jednotky nebo struktury v cílovém jazyce („*She is, uh, smoking something. I don´t know what´s its name. That´s, uh, Persian, and we use in Turkey, a lot of.*“).

Vědomý transfer (**conscious transfer**) zahrnuje:

1. **doslovný překlad** (**literal translation**) – překládání slov z mateřského jazyka (např. „*He invites him for drink.*“ místo „*They toast one another.*“),

2. **přechod do jiného jazyka** (**language switch**) – použití slova z mateřského jazyka, aniž by ho student přeložil (např. *tirtil* místo *caterpillar*).

Do kategorie **vyhýbání se** (**avoidance**) patří:

1. **vyhýbání se tématu** (**topic avoidance**) – vyhýbání se tématům, pro něž student nemá v cílovém jazyce dostatek jazykových jednotek nebo struktur,

2. **zanechání sdělení** (**message abandonment**) – student začne mluvit, ale není schopen svoji myšlenku dokončit, proto se uprostřed věty zastaví a sdělení nedokončí.

Žádost o pomoc (**appeal for assistance**) znamená požádání o správný výraz (např. *„What is this? What called?*“) a **mimika** (**mime**) zahrnuje použití neverbálních strategií místo lexikální jednotky (např. zatleskání k vyjádření slova *applause*).

Schéma 2: Taxonomie E. Taronové

3.3.3. Klasifikace podle C. Færcha a G. Kasperové

Ze sociolingvistického a psychologického hlediska pojímají kompenzační strategie (v jejich terminologii „communication strategies“) C. Færch a G. Kasperová (jejich definice taktéž viz oddíl 3.1). Vzhledem k tomu, že ve své klasifikaci vyčleňují přímo jako jeden typ komunikačních strategií kompenzační strategie, budeme se v tomto případě plně držet jejich názvosloví a používat označení komunikační strategie. Komunikační strategie definují na základě svého **modelu řečové produkce** (**model of speech production**) (Færch – Kasper 1983a). Řečová produkce podle nich zahrnuje dvě fáze – **plánování** (**planning phase**) a **realizaci** (**execution phase**). Během fáze plánování studenti vyhledávají jednotky z relevantního jazykového systému. Výsledkem tohoto procesu je plán, který kontroluje průběh fáze realizace tak, aby bylo dosaženo zamýšleného komunikačního cíle. Realizační fáze spočívá v neurologických a psychologických procesech. Komunikační strategie považují C. Færch a G. Kasperová za součást fáze plánování. Jestliže student v průběhu komunikace narazí kvůli nedostatku jazykových znalostí buď ve fázi plánování, nebo ve fázi realizace řečové produkce na problém, vytvoří plán, jak tento problém vyřešit.

V takovém případě je v zásadě možné se uchýlit ke dvěma strategiím řešení problému. Tyto dvě možnosti tvoří v jejich taxonomii dva základní typy komunikačních strategií.[26] První

[26] Viz schéma 3.

z nich je **strategie vyhýbání** (**avoidance strategy**), někdy také nazývaná **strategie zjednodušování** (**reduction strategy**), tj. student vyřeší komunikační problém tím, že změní svůj původní komunikační cíl, a nastalému problému se tak vyhne. V takovém případě se snaží přizpůsobit zamýšlené sdělení svým jazykovým možnostem např. prostřednictvím drobného pozměnění nebo zjednodušení sdělení. Druhou možností je **strategie dosažení** (**achievement strategy**), tj. student vytvoří nějaký alternativní plán. Pokud student využívá strategie dosažení, snaží se tak zvýšit své možnosti, aby dosáhl původně zamýšleného komunikačního cíle. Zároveň tak však riskuje neúspěch, snaží se setrvat v konverzaci a vyjádřit sdělení kompenzováním nedostatků (srov. Dörneyi – Thurrell 1991).

V rámci své taxonomie dále tyto dvě základní možnosti řešení problému autoři rozčleňují na několik dalších typů (Færch – Kasper 1983a, s. 36–56, překlad E. H.). Mezi **strategie zjednodušování** (**reduction strategies**) patří:

1. **Strategie formálního zjednodušování** (**formal reduction strategies**), jež se projevují vyhýbáním se pravidlům L2[27], ve kterých si student není jistý, nebo která nemůže využít, aby předešel produkci chybných nebo neplynulých výpovědí. Je možné je rozčlenit na čtyři typy. Prvním z nich je zjednodušování **fonologické** (**phonological**), tj. převzetí jiných způsobů realizace fonému, druhým typem je zjednodušování **morfologické** (**morphological**), tj. nahrazení morfologických jednotek, kterým se chce student vyhnout, jinými syntaktickými nebo lexikálními jednotkami, třetím typem je zjednodušování s**yntaktické** (**syntactic**), tj. neuplatnění syntaktických pravidel, a posledním typem je zjednodušování **lexikální** (**lexical**), např. vyhýbání se tématu nebo parafráze.

2. **Strategie funkčního zjednodušování** (**functional reduction strategies**), jež jsou založeny na vyhýbání se určitým řečovým aktům nebo tématům. Student v takovém případě zjednoduší svůj komunikační cíl, aby se tak vyhnul nastalému problému. Je mezi ně řazeno **zjednodušování řečového aktu** (**actional reduction**), **zjednodušování modality** (**modal reduction**), tj. zjednodušování modální složky, např. tak, aby byla výpověď vhodná z hlediska zdvořilosti nebo společenského postavení, a **propoziční zjednodušování** (**propositional reduction**), tj. zjednodušování propozičního významu. V rámci propozičního zjednodušování jsou ještě vyčleňovány subkategorie **vyhýbání se tématu** (**topic avoidance**), tj. vyhýbání se formulování cílů obsahujících témata, která jsou z jazykového hlediska problematická, **zanechání sdělení** (**message abandonment**), kterým rozumíme takovou situaci, kdy student přestane uprostřed věty, aniž by poprosil o pomoc s dokončením výpovědi, a **nahrazování**

[27] Označením L2 se rozumí cílový jazyk, L1 označuje mateřský jazyk, L3 označuje nějaký další cizí jazyk a IL znamená interlanguage (mezijazyk).

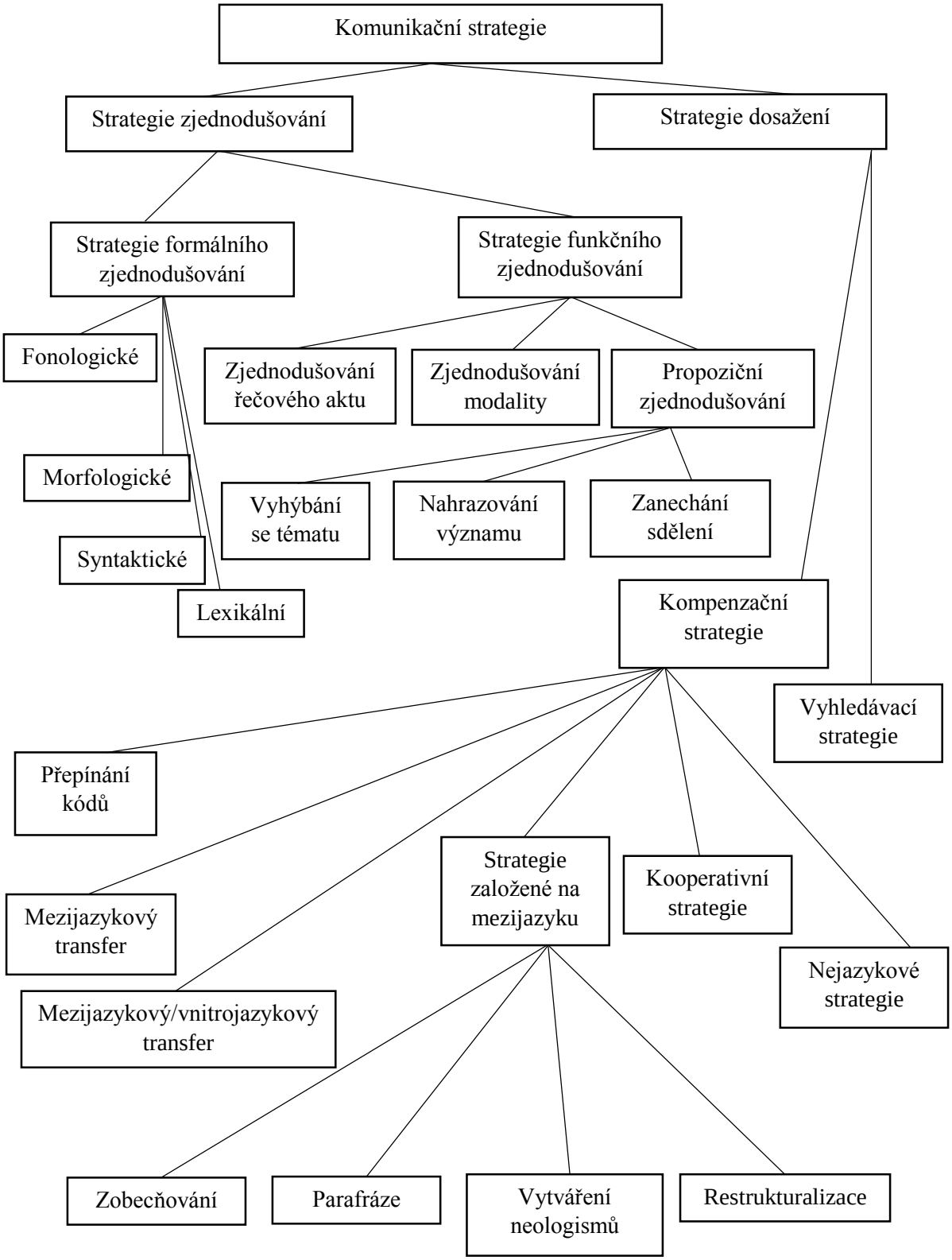
významu (**meaning replacement**), které znamená, že student i přesto, že se objevil problém, pokračuje v tématu, ale vyjadřuje se o něm v obecnějších vyjádřeních.

Mezi **strategie dosažení** (**achievement strategies**) C. Færch a G. Kasperová řadí:

1. **Kompenzační strategie** (**compensatory strategies**), které se používají k vyřešení problémů způsobených nedostatečnými jazykovými zdroji a aktivují se, když se student snaží za účelem udržení původního komunikačního cíle kompenzovat nedostačující prostředky. Je rozlišováno šest typů kompenzačních strategií. Prvním z nich je **přepínání kódů** (**code switching**), tj. přechod z L2 (cílového jazyka) do L1 (mateřského jazyka) nebo do L3 (jiného cizího jazyka), druhým je **mezijazykový transfer** (**interlingual transfer**), tj. doslovný přenos L1 do L2, dále se jedná o **mezijazykový/vnitrojazykový transfer** (**inter/intra lingual transfer**), tj. zobecňování pravidla mezijazyka, které je ovlivněné charakterem odpovídajících struktur L1 (je tedy ovlivněné transferem z L1), **kooperativní strategie** (**cooperative strategies**), tj. žádost o pomoc, **nejazykové strategie** (**non-linguistic strategies**), tj. mimiku, gesta, napodobování zvuků, a v neposlední řadě také **strategie založené na mezijazyku** (**IL based strategies**). Strategie založené na mezijazyku zahrnují **zobecňování** (**generalisation**), tj. vyplňování mezer v plánu jednotkami IL, které by student za normálních podmínek v takovém případě nepoužil, **parafrázi** (**paraphrase**), tj. vyplňování mezer v plánu strukturou, která je vytvořená na základě systému IL a má podobu slovního popisu (description) nebo slovního opisu (circumlocution), **vytváření neologismů** (**word coinage**), tj. kreativní vytvoření nového slova v IL, **restrukturalizaci** (**restructuring**), tj. vytvoření alternativního plánu, který studentovi umožní vyjádřit zamýšlené sdělení, **kooperativní strategie** (**cooperative strategies**), tj. žádost o pomoc, a **nejazykové strategie** (**non-linguistic strategies**), tj. mimiku, gesta, napodobování zvuků.

2. **Vyhledávací strategie** (**retrieval strategies**), které se používají v případě, když nastanou problémy ve vyhledávání/vybavování konkrétních jednotek IL (např. čekání, zda se daný pojem vybaví), a jsou založeny na formální podobnosti (tedy na využití jiného jazyka). Jejich podstatou je vyhledávání prostřednictvím sémantického pole.

Schéma 3: Taxonomie C. Faercha a G. Kasperové



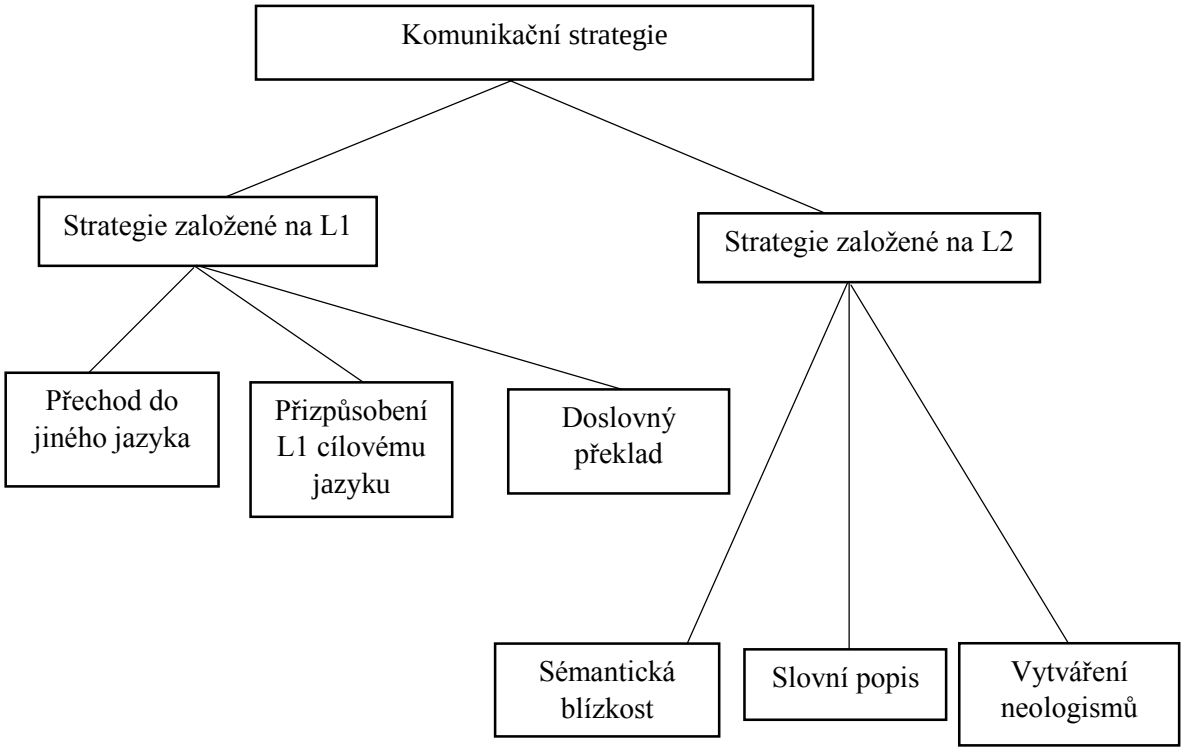
3.3.4. Klasifikace podle E. Bialystokové

E. Bialystoková (1990) se zabývala zejména tím, kdo, kdy a s jakým účinkem používá který typ strategie, a zaměřovala se především na komunikační situace, kdy se studenti vypořádávají s nedostatkem slovní zásoby. Její pojetí komunikačních strategií tkví v tom, že odpovídají kognitivním mechanismům, které pracují s mentálními reprezentacemi v jazykovém zpracování. V důsledku toho hovoří o obecné kognitivní struktuře, v rámci které na základě dvou složek jazykového zpracování, tj. analýzy jazykové znalosti a kontroly jazykového zpracování, rozlišuje dva typy kognitivních komunikačních strategií. Zmíněné dvě složky jazykového zpracování charakterizuje následovně: „*While the first component refers to the process of structuring mental representations of language which are organized at the level of meanings (knowledge of the world) into explicit representations of structure organized at the level of symbols (forms), the second component implies the ability to control attention to relevant and appropriate information and to integrate those forms in real time*." (Bialystok 1990, s. 118).

E. Bialystoková (1983) vytvořila klasifikaci kompenzačních strategií (v jejím názvosloví „communication strategies")[28] na základě typu informace, kterou student využívá. Vychází přitom z toho, zda je při řešení komunikačního problému zdrojem této informace **L1** (**mateřský jazyk**) anebo **L2** (**cílový jazyk**). Do skupiny **strategií založených na L1** (**L1-based strategies**) zařazuje **přechod do jiného jazyka** (**language switch**), tj. použití mateřského nebo dalšího cizího jazyka, **přizpůsobení L1 cílovému jazyku** (**foreignizing of L1**), tj. vytváření neexistujících struktur v cílovém jazyce uplatněním morfologie nebo fonologie L2 na jednotky L1 a **doslovný překlad** (**transliteration**), tj. neexistující doslovný překlad fráze nebo jednotky L1. Druhou skupinu tvoří **strategie založené na L2** (**L2-based strategies**) a patří mezi ně **sémantická blízkost** (**semantic contiguity**), tj. použití lexikální jednotky, která sdílí určité sémantické rysy s cílovou jednotkou, **slovní popis** (**description**), a to na základě obecných fyzických vlastností, specifických znaků či interakční/funkční charakteristiky a **vytváření neologismů** (**word coinage**), tj. vytvoření lexikální jednotky v cílovém jazyce výběrem konceptuálních rysů cílové jednotky a jejich začleněním do morfologického systému cílového jazyka.

[28] Viz schéma 4.

Schéma 4: Taxonomie E. Bialystokové



3.3.5. Klasifikace podle Nijmegenské skupiny

V 80. letech 20. století byl na University of Nijmegen v Nizozemí realizován rozsáhlý projekt týkající se lexikálních kompenzačních strategií. Mezi nejvýznamnější badatele zabývající se tímto výzkumem patřili N. Poulisse, E. Kellerman a T. Bongaerts. Jak píše G. Rabab´ah (2005), tato skupina kritizovala předchozí taxonomie kompenzačních strategií, které se podle jejich názoru soustředily hlavně na jazykovou formu, jež je výsledkem určité strategie, než na proces, který k použití takové strategie vede. Jejich cílem bylo proto vytvořit takovou taxonomii, která bude založena na procesuálnosti a bude co nejstručnější (bude obsahovat jen několik kategorií), zobecnitelná (nezávislá na různorodosti mluvčích, úkolů, typu jazyka a jazykové úrovni) a psychologicky přesvědčivá do té míry, aby nahradila dosavadní existující taxonomie. Kompenzační strategie chápali jako mentální procesy a byli přesvědčeni o tom, že úkolem badatelů je zkoumat kognitivní procesy, které tvoří základ strategického užití jazyka. Výsledkem tohoto jejich uvažování byla klasifikace kompenzačních strategií[29] vycházející z procesuálnosti a dělící kompenzační strategie na dva základní typy, a to **konceptuální strategie** a **jazykové strategie** (Matsuoka 2013, s. 52, překlad E. H.):

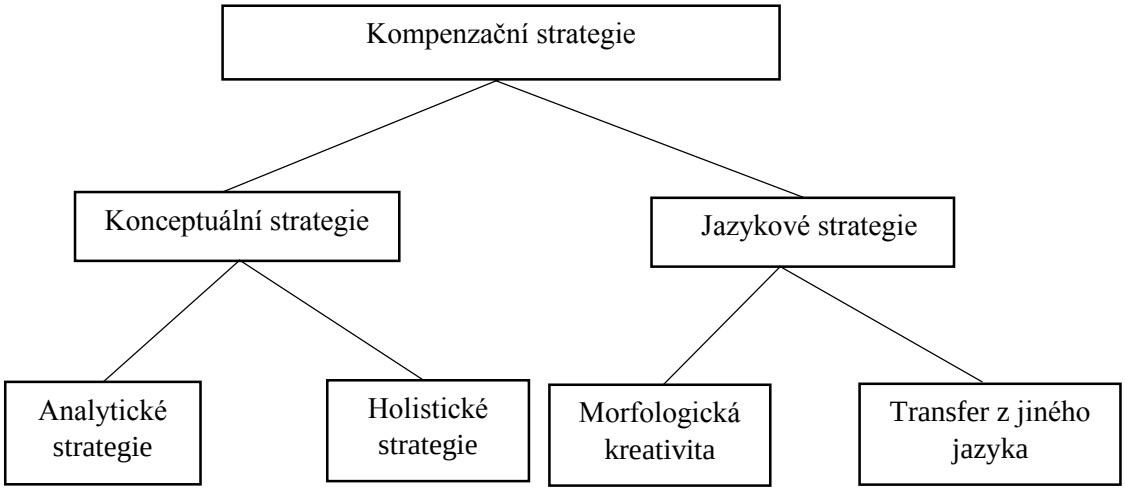
1. **Konceptuální strategie** (**conceptual strategies**) se vyznačují zpracováním cílového pojmu takovým způsobem, aby byl vyjádřitelný prostřednictvím dostupných jazykových zdrojů.

[29] Viz schéma 5.

Zahrnují dva podtypy, a to **analytické strategie** (**analytic strategies**), tj. specifikování charakteristických rysů pojmu, např. opisem (např. „*a talk uh bird*“ místo *papoušek*) a **holistické strategie** (**holistic strategies**), tj. použití jiného pojmu, který s cílovou jednotkou sdílí nějaké typické znaky (např. přibližný odhad – *rose* místo *flower*, použití nadřazeného pojmu – *vegetables* místo *peas*).

2. **Jazykové strategie / strategie jazykového kódu** (**linguistic/code strategies**), jejichž základ tvoří zpracování jazykové znalosti a principem je tedy využívání znalostí pravidel jazykového systému v L1, L2 nebo L3 a pochopení toho, jak si pravidla těchto systémů navzájem odpovídají. Do tohoto typu strategií patří **morfologická kreativita** (**morphological creativity**), tj. vytvoření nového slova použitím morfologických pravidel L2 na slovo z L2, neboli gramatické vytváření slov (např. *appliances* místo *letter of application*), a **transfer z jiného jazyka** (**transfer from another language**).

Schéma 5: Taxonomie Nijmegenské skupiny



3.3.6. Klasifikace podle R. L. Oxfordové

R. L. Oxfordová (1990) podává velmi detailní a obsáhlou klasifikaci a charakteristiku strategií učení, které rozčleňuje na dvě základní skupiny – **strategie přímé** a **nepřímé**. Přímé strategie podporují proces učení přímo a vyžadují mentální zpracování jazyka, i když každá z těchto přímých strategií vykonává zpracování jazyka jiným způsobem a za jiným účelem. Nepřímé strategie proces učení podporují nepřímo a týkají se obecně řízení procesu učení, nikoli přímo jazyka. Oba typy strategií jsou propojené a navzájem se podporují. Mezi přímé strategie jsou řazeny **strategie paměťové**, **kognitivní** a **kompenzační** a mezi nepřímé strategie patří **strategie metakognitivní**, **afektivní** a **sociální**. Všechny tyto typy přímých a nepřímých

strategií R. L. Oxfordová ještě dále rozčleňuje na konkrétní podtypy.[30] Avšak vzhledem k tomu, co je předmětem této diplomové práce, bude zde věnována pozornost pouze tomu, jakým způsobem jsou vymezovány strategie kompenzační.

Kompenzační strategie R. L. Oxfordová (1990, s. 47) definuje jako strategie, které mluvčímu umožňují používat nový jazyk pro porozumění nebo produkci navzdory jeho omezeným znalostem. Jejich cílem je kompenzovat nedostatky v gramatickém a lexikálním systému cílového jazyka. Na základě její klasifikace existují dva hlavní typy kompenzačních strategií.[31] Prvním z nich je **inteligentní odhadování** (**guessing intelligently**), které je velmi důležité pro porozumění slyšenému nebo psanému sdělení a je jedním ze způsobů zpracování nové informace. Jedná se o užití nejrůznějších jazykových nebo nejazykových vodítek k odhadování významu v takových případech, kdy student nezná všechna slova, a týká se interpretování informací použitím bezprostředního kontextu či vlastních zkušeností. Druhým z nich je **překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní** (**overcoming limitations in speaking and writing**), které je využíváno při překonávání znalostních a dovednostních nedostatků a omezení při řečové produkci v cílovém jazyce. Tyto strategie studentům pomáhají pokračovat v komunikaci a užívání cílového jazyka, získávat více zkušeností a být si jistější v praktickém využívání toho, co už student zná.

Jednotlivé typy kompenzačních strategií jsou dále členěny a charakterizovány následovně (Oxford 1990, s. 49–51, překlad E. H.):

Do kategorie **inteligentní odhadování** (**guessing intelligently**) patří:

1. **Používání lingvistických vodítek** (**using linguistic clues**), které zahrnuje vyhledávání a používání jazykových vodítek, která mohou pocházet z určitých prvků cílového jazyka, mateřského jazyka nebo dalšího cizího jazyka za účelem odhadnutí významu slyšeného nebo čteného cizojazyčného sdělení.

2. **Používání nelingvistických vodítek** (**using other clues**), které zahrnuje vyhledávání a používání vodítek nejazykového původu, která mohou pocházet z různých zdrojů, např. z kontextu, situace, struktury textu, tématu, všeobecného přehledu atd., za účelem odhadnutí významu slyšeného nebo čteného cizojazyčného sdělení.

Do kategorie **překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní** (**overcoming limitations in speaking and writing**) patří:

1. **Přechod do mateřského jazyka** (**switching to the mother tongue**) – použití mateřského nebo jiného cizího jazyka.

[30] Viz schéma 6.
[31] Viz schéma 7.

2. **Obdržení pomoci** (**getting help**) – explicitní nebo implicitní požádání o pomoc.

3. **Používání mimiky či gestikulace** (**using mime or gesture**) – použití tělesných pohybů, jako je mimika či gestikulace, k vyjádření významu.

4. **Vyhýbání se komunikaci zcela či částečně** (**avoiding communication partially or totally**) – vyhýbání se komunikaci obecně nebo jen některým tématům, určitým výrazům nebo přerušení komunikace v půli projevu.

5. **Výběr tématu** (**selecting the topic**) – výběr tématu konverzace za účelem řídit komunikaci směrem k vlastním zájmům a zajistit si tak téma, pro které je student vybaven dostatečnou slovní zásobou a gramatikou.

6. **Přizpůsobení si sdělení či přiblížení se mu** (**adjusting or approximating the message**) – pozměnění sdělení vynecháváním některých prvků informace, zjednodušováním myšlenek nebo použití jiného slova, které je původně zamýšlenému výrazu dostatečně významově blízké.

7. **Vytváření neologismů** (**coining words**).

8. **Používání slovního opisu nebo synonym** (**using a circumlocution or synonym**) – zprostředkování významu slovním popisem nebo použití slova, které má podobný či stejný význam.

Schéma 6: Taxonomie R. L. Oxfordové

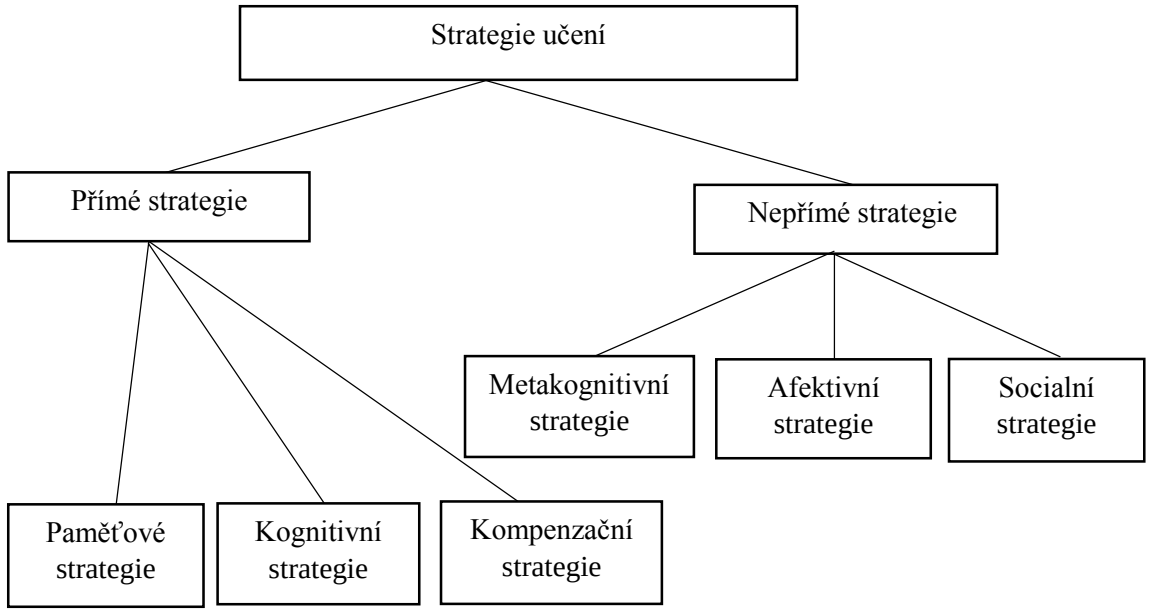
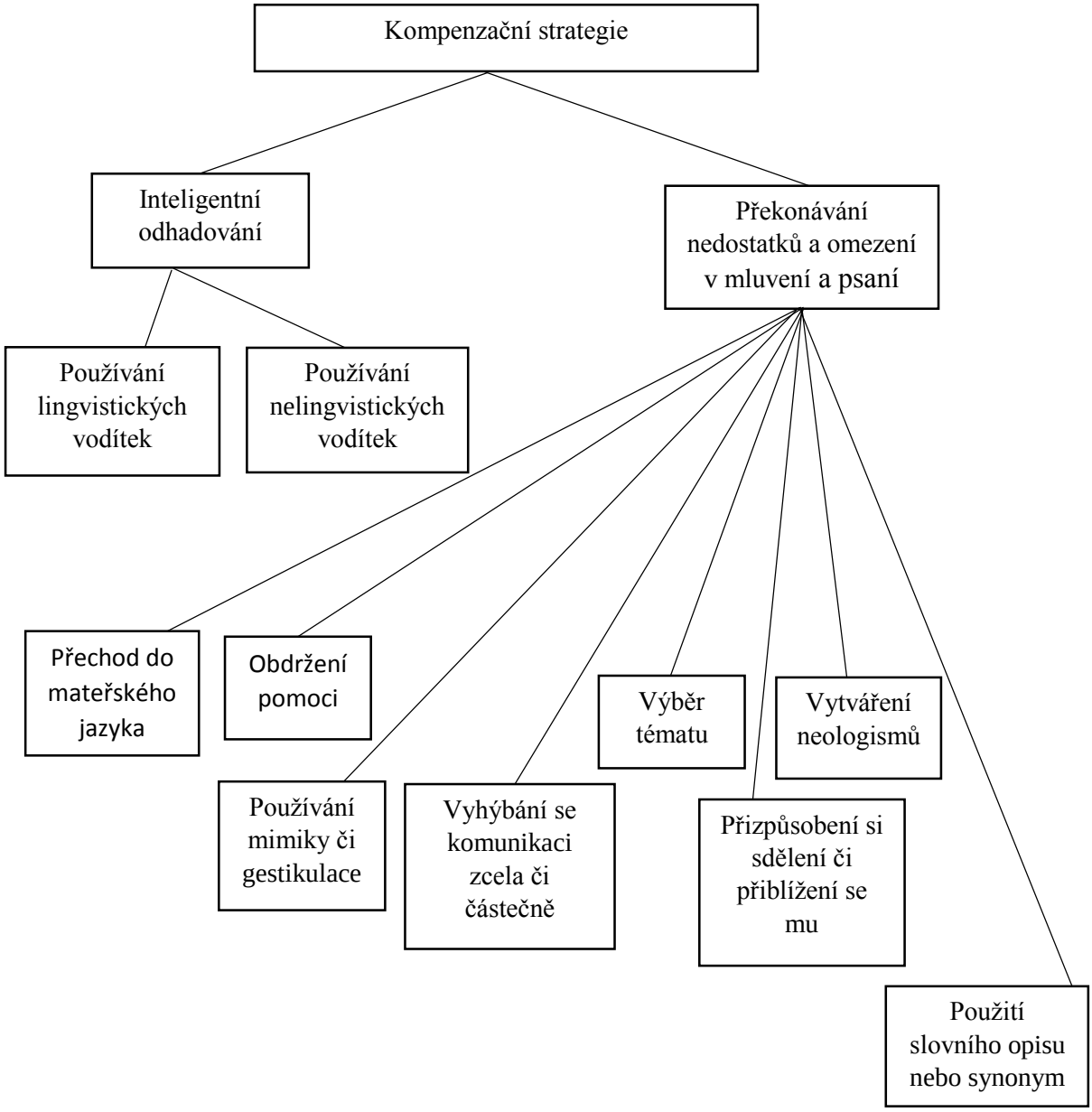


Schéma 7: Taxonomie R. L. Oxfordové



II. Empirická část

1. Metodologie

V této části diplomové práce je detailněji popsán zkoumaný materiál, způsob jeho sběru a zpracování, zaznamenaná metadata a dále také nástroje pro jeho analýzu.

1.1. Charakteristika analyzovaného materiálu

Analyzovaný materiál je tvořen dvěma základními soubory. Prvním souborem je korpus mluvených produkcí cizojazyčných mluvčích a druhým je korpus textů cizojazyčných mluvčích. Aby byla zajištěna kvantitativní srovnatelnost materiálu, vycházelo se z počtu slov studentů v přepisech mluvených komunikátů (kterých bylo nakonec stanoveno cca 20 000) a na základě toho byl poté vybrán odpovídající počet psaných komunikátů. Jeden text obsahoval v průměru 35–100 slov (minimální počet slov stanovený zadáním úlohy byl pro úroveň A2 35 nebo 55 slov a pro úroveň B1 100 slov), zatímco jeden přepis audionahrávky obsahoval průměrně 1500–2000 slov (toto číslo se různí podle stopáže nahrávek). Do korpusů byli zahrnuti studenti na jazykové úrovni A2 (2 audionahrávky a 111 textů) a B1 (8 audionahrávek a 143 textů). Jak je evidentní z číselných údajů, při sběru dat byli preferováni studenti jazykové úrovně B1, a to zejména z toho důvodu, že bylo předpokládáno, že se u pokročilejší úrovně studentů v nahrávkách vyskytne větší počet jejich promluv, které budou rozsáhlejšího a ucelenějšího charakteru, a tím pádem bude větší šance zachytit některé kompenzační strategie.

Národnostní složení materiálu je velmi pestré a zahrnuje studenty a studentky v podstatě z celého světa. Bohužel se nepodařilo zajistit produkce studentů shodných národností v obou typech komunikátů, nicméně problematika vlivu národnosti na kompenzační strategie není předmětem našeho zkoumání. Nahrávky obsahují nejrůznější typy interakcí podporujících rozvoj základních řečových dovedností mluvení, poslechu a čtení. Objevují se tam nejen velmi různorodé konverzační aktivity (diskuse, otázky, hraní rolí atd.) a úlohy na rozvoj řečové dovednosti mluvení, jež byly pro nahrávání s ohledem na výskyt kompenzačních strategií stěžejní, ale také aktivity na čtení (např. čtení a následné převyprávění textu) a poslechová cvičení, kontroly domácích úkolů nebo gramatická cvičení. Psané komunikáty jsou tvořeny texty studentů z jazykových zkoušek Univerzity Karlovy v Praze, přičemž účelem těchto zkoušek je testování jazykových znalostí v celém rozpětí úrovní A1 – C1 podle *SERR*. Texty zahrnují dvě základní témata, která jsou různě variována. Těmito tématy jsou jednak formální či neformální e-mail a jednak popis fotografie.

1.2. Sběr a zpracování dat

Dva výše zmíněné soubory materiálu pochází ze dvou základních zdrojů. Zdrojem písemných produkcí jinojazyčných mluvčích byl veřejně přístupný korpus *MERLIN*, zatímco zdrojem mluvených produkcí byly audionahrávky pořizované v letech 2012 – 2013 v různých typech jazykových kurzů češtiny pro cizince přímo pro účely této diplomové práce. Vzhledem k tomu, že během sběru bylo shromážděno 20 audionahrávek různého časového rozsahu, přičemž u individuální výuky jsou nejčastějším případem šedesátiminutové vyučovací hodiny a u skupinové výuky jsou to devadesátiminutové bloky, které odpovídají běžným vyučovacím blokům v jazykových kurzech, jednalo se o materiál přesahující svým rozsahem možnosti této diplomové práce, a proto z něj bylo nakonec vybráno 10 audionahrávek, které byly použity. Z těchto deseti audionahrávek jich bylo 8 pořízeno ve studijním středisku Ústavu odborné a jazykové přípravy Univerzity Karlovy v Praze na Albertově, a to v rámci semestrálních kurzů, individuálních kurzů a v rámci letní školy Čeština a česká kultura, a 2 nahrávky byly pořízeny ze soukromých individuálních lekcí. 5 nahrávek tvoří skupinová výuka (třídy s počtem 7 studentů a více) a 5 nahrávek tvoří individuální výuka (jeden až dva studenti). Všichni vyučující i studenti byli s nahráváním obeznámeni, avšak nebylo jim sděleno, jaký konkrétní jev je sledován. Dostali pouze informaci, že nahrávání je uskutečňováno pro účely diplomové práce. Mluvčí byli v přepisech anonymizováni, pro učitele (lektora) byla použita kódovací značka „L“, pro studenta značka „S“. V přepisech zůstala zachována pouze křestní jména.

Všechny nahrávky byly následně přepisovány podle transkripčních pravidel *Manuálu pro přepisovatele televizních diskusních pořadů* (Kaderka – Svobodová 2006), který byl primárně vytvořen pro korpus mluvené češtiny *DIALOG*. Tato pravidla byla pro účely této práce drobně modifikována. Přepis nahrávek byl veden zejména snahou plně zachovat autenticitu tohoto typu mluveného komunikátu včetně všech hezitačních zvuků, chyb, přeřeků, oprav, neukončených výpovědí apod. Všechny tyto jevy hrají při analýze velmi podstatnou roli.

Zpočátku byly nahrávány pouze kurzy skupinové výuky, avšak vzhledem k tomu, že se při přepisování ukázalo jako velmi obtížné jednak identifikovat jednotlivé mluvčí a jednak některé pasáže vůbec přepsat, bylo nakonec přistoupeno k nahrávání individuální výuky, která umožňuje jak lepší porozumění pro transkripci, tak i větší prostor pro sebevyjádření studenta a tím i větší šanci pro použití kompenzačních strategií. Dalším důvodem pro pozdější preferenci nahrávání individuální výuky byl i fakt, že se kompenzační strategie projevují zejména v komunikační situaci, tj. v jazykovém kurzu při tzv. konverzaci, a té je obvykle v průběhu individuální výuky realizováno více. Ačkoli nahrávaná skupinová výuka obsahovala taktéž konverzační části, takové části nahrávek bylo bohužel obvykle velice obtížné přepsat, a to

speciálně pokud šlo o samostatnou práci studentů, při které studenti diskutovali na nějaké téma apod. V přepisech tedy většinou v takovém případě konkrétní promluvy studentů nejsou zaznamenány.[32] S těmito situacemi, kdy současně hovoří větší množství studentů, a se skupinovou výukou vůbec souvisí také problém s identifikováním jednotlivých studentů. Vzhledem k tomu, že pro téma, které zkoumá tato práce, není ani střídání jednotlivých mluvčích, ani pohlaví či národnost rozhodující, nakonec bylo přistoupeno k tomu, že pokud to bylo možné, byli jednotliví studenti rozlišováni, a to číselně (např. S1, S2 atd.), avšak v případě, že kvalita nahrávky identifikování jednotlivých studentů neumožnila, bylo v přepisu ponecháno pouze dále nespecifikované označení „S" pro všechny studenty.

Přepisy i texty jsou opatřeny také metadaty. To znamená, že byly zaznamenávány zásadní proměnné týkající se daného materiálu, a to zejména studentů. V každém přepisu je uveden vždy počet studentů, národnostní složení, pohlaví a stopáž. V textech jsou uvedeny jak údaje o studentovi (věk, pohlaví a mateřský jazyk), tak informace o testu (téma, formální/neformální a žánr).

1.3. Klasifikace kompenzačních strategií použitá při analýze

Jak je patrné z provedeného přehledu taxonomií v teoretické části této práce, ačkoli se samozřejmě jednotlivé přístupy liší, v zásadě je mezi nimi vždy možné identifikovat paralely a pod různými názvy daných typů strategií odhalit popis a realizaci totožné či velmi podobné strategie. Pro účely této práce byla adaptována v upravené podobě taxonomie, která vychází především z pojetí kompenzačních strategií C. Færcha a G. Kasperové.[33]

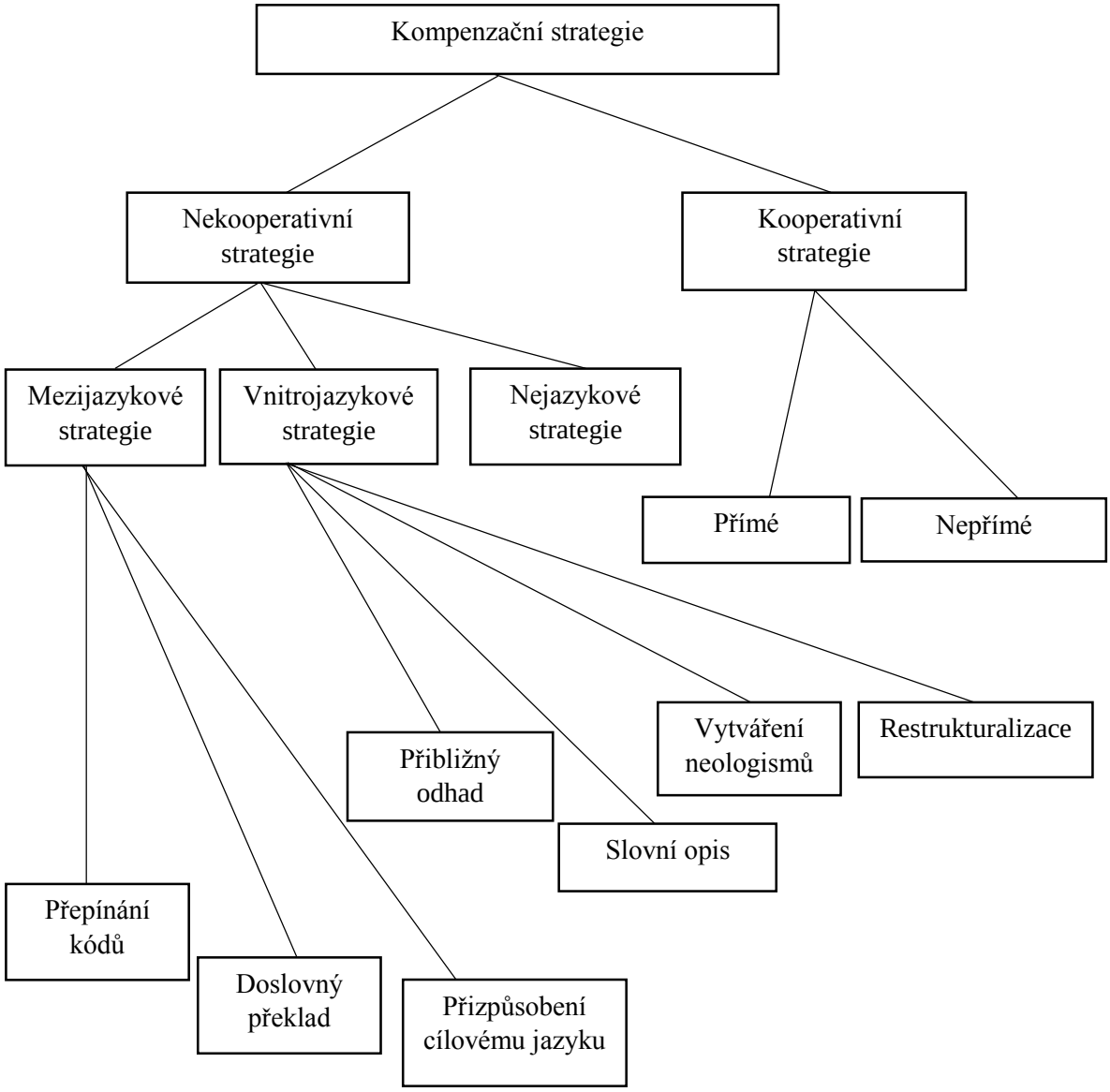
Rozlišujeme dva hlavní typy kompenzačních strategií – **nekooperativní strategie** (**non-cooperative strategies**) a **kooperativní strategie** (**cooperative strategies**). **Kooperativní strategie** dělíme na **přímé** (**direct**), tj. přímou žádost, a **nepřímé** (**indirect**), tj. nepřímou žádost, jako je např. parafrázování výpovědi komunikačního partnera či různé hezitační zvuky. **Nekooperativní strategie** dále členíme na **mezijazykové strategie** (**interlingual strategies**), které jsou založené na L1 nebo L3, což znamená, že se určitým způsobem uplatňuje mezijazykový transfer, na **vnitrojazykové strategie** (**intralingual strategies**), které jsou založené na mezijazyku a zahrnují tedy pouze L2, a na **nejazykové strategie** (**non-linguistic strategies**), mezi které patří gesta a mimika. **Mezijazykové strategie** můžou být v praxi realizovány v podobě **přepínání kódů** (**code switching**), tj. použití formy L1 nebo L3, **doslovného překladu** (**literal translation**) nebo **přizpůsobením cílovému jazyku**

[32] Situace tohoto typu jsou v přepisech řešeny např. komentářem „(skupinová práce)".
[33] Viz schéma 10.

(**foreignizing**), kterým rozumíme použití formy L1 nebo L3 a její přizpůsobení tak, aby vypadala jako forma L2, přičemž toto přizpůsobení může být jednak **fonologické** (**phonological**), jednak **morfologické** (**morphological**).

Vnitrojazykové strategie (**intralingual strategies**) dále rozčleňujeme na čtyři podtypy. Prvním podtypem je **přibližný odhad** (**approximation**). V takovém případě je použita jiná jednotky L2, která s původně zamýšlenou jednotkou sdílí dostatek sémantických rysů (tj. náhrada jednotkou L2, která je jí významově co nejblíže). Přibližný odhad může být realizován 1. použitím antonym nebo synonym, 2. použitím hyperonym nebo hyponym a 3. zobecňováním. Druhým podtypem vnitrojazykových strategií je **slovní opis** (**circumlocution**), což znamená nahrazení jednotky L2 jejím popisem, výčtem charakteristických rysů nebo uvedením příkladu. Slovní opis lze učinit 1. na základě popisu funkce, 2. na základě popisu obecných fyzických vlastností, 3. na základě výčtu specifických, charakteristických znaků a 4. na základě uvedení příkladu. Třetím podtypem je **vytváření neologismů** (**word coinage**), kterým rozumíme vytvoření nového slova na základě forem L2 (většinou na základě nadměrného zobecňování). Posledním podtypem je **restrukturalizace** (**restructuring**), jež zahrnuje vytvoření alternativního plánu a upravení výpovědi takovým způsobem, aby bylo dosaženo formulování původně zamýšleného sdělení. Součástí restrukturalizace je také sebeopravování.

Schéma 10: Použitá taxonomie



Výše uvedená klasifikace bude dále specifikována vzhledem k výsledkům analýzy, a tedy češtině jako cizímu jazyku. Z analýzy však budou vyloučeny dva typy strategií spadající pod tuto předloženou taxonomii, a to strategie nejazykové[34] a strategie kooperativní, protože tyto typy strategií nejsou pro toto zkoumání relevantní. Důvodem je to, že oba tyto typy strategií nemohou být realizovány v psaných komunikátech, a vzhledem k tomu, že předmětem zde prováděné analýzy je srovnání psaných a mluvených komunikátů, stává se v tomto případě jejich zkoumání irelevantní.

[34] Zdůvodnění bylo podáno také v Úvodu této diplomové práce.

1.4. Způsoby identifikace kompenzačních strategií

Obtížným úkolem je při analýze samotné identifikování kompenzačních strategií, a to zejména vzhledem k povaze zkoumaného materiálu, kterým je mluvená a psaná produkce cizojazyčných mluvčích bez následných interview či dotazníkových šetření, která by tento proces nepochybně zjednodušila. Bez sebereflexe studentů je určení, zda se jedná o kompenzační strategii náročné v tom smyslu, že nikdy nemůžeme s jistotou vědět, jaký byl studentův záměr čili jestli jde o kompenzační strategii anebo jestli student takové vyjádření skutečně zamýšlel použít. Komunikační situace je proces skládající se z fáze plánování a fáze realizace, přičemž my máme k dispozici pouze výsledek, tj. fázi realizace, nikoli fázi plánování, a tudíž s ní nemůžeme pracovat. Pokud student použil kompenzační strategii úspěšně, nemůžeme ji ani jako pozorovatelé rozeznat.

Identifikování těchto strategií bude prováděno zejména s ohledem na **ukazatele problémů / ukazatele strategií** (**problem indicators / strategy markers**), o nichž ve svých pracích pojednávají A. M. Fernándezová Dobaová a I. M. Palacios Martínez (2007) a B. Delamerová (1998). Ti mezi ukazatele problémů řadí produkci chyb, formy neodpovídající cílovému jazyku, sebeopravování, přeřeknutí, přerušení plynulosti výpovědi jako např. pauzy, vycpávková slova, hezitační zvuky, prodlužování koncových hlásek (sloužící jako prostředek získání více času), opakování slova či fráze nebo falešné začátky. V neposlední řadě mezi ně začleňují také explicitní výpovědi jako např. „*I mean*“ nebo „*How do you say…?*“. Všechny tyto signály určité nejistoty v projevu poukazují na to, že se student potýká s nějakým jazykovým nedostatkem či obtíží a pokouší se nastalou situaci nějakým způsobem úspěšně vyřešit. V zásadě se tedy jedná především jednak o určité nápadné odchylky od projevu rodilého mluvčího, které se mohou objevit např. na úrovni syntaxe, výběru lexikální jednotky nebo v oblasti diskurzu, a jednak o nápadné narušení plynulosti projevu.

Jako problematičtější se jeví odhalení kompenzačních strategií v psaných projevech, protože ty postrádají veškeré zvukové realizace ukazatelů problémů. K tomu, abychom v takových případech kompenzační strategie rozeznali, nám může napomoci např. to, že se pisatel něčemu evidentně vyhýbá, něco opisuje jinými slovy, jeho písemný projev je nějak narušený nebo neplynulý. Některých kompenzačních strategií si lze povšimnout velmi bezprostředně, např. zejména kompenzačních strategií nesystémových, které se projevují jako chybná vyjádření, a to na všech úrovních jazykového systému, nebo taktéž cizojazyčných vyjádření či přeformulování výpovědi. Jiné z nich však není vůbec snadné vysledovat, a to především kompenzační strategie systémové, projevující se pouze jinou formou vyjádření,

která ale odpovídá gramatickému systému spisovné češtiny, tj. např. parafráze, popis, zobecňování, použití synonym apod.

V zahraniční literatuře se způsobům, jak konkrétně lze kompenzační strategie identifikovat, autoři příliš detailně nevěnují. Kromě výše uvedených indikátorů problémů, které ve svých pracích zmiňují A. M. Fernándezová Dobaová a I. M. Palacios Martínez (2007) a B. Delamerová (1998), se můžeme setkat také s metodou N. Poulissové (1993) nazývanou rozhodovací strom (decision tree), která slouží k identifikaci a klasifikaci kompenzačních strategií. Tato metoda je založena na sedmi základních otázkách: 1. Je tam nějaký ukazatel problému? 2. Jedná se o problém lexikální povahy? 3. Je tento problém řešen okamžitě? 4. Je zde snaha vyjádřit význam slova? 5. Je použita nějaká strategie? 6. Jsou k vyjádření zamýšleného slova použity více než dvě slova? 7. Je nahrazované slovo v cílovém jazyce správně? Také C. Færch a G. Kasperová (1983b) se procesem identifikování komunikačních strategií zabývali a uvádějí tyto tři skupiny rysů chování: časové proměnné, sebeopravování a přeřeknutí: „*The performance features fall into three classes: temporal variables, i.e. modifications of speech along the temporal dimension; self repairs, i.e. speaker-initiated modifications of aready produced speech segments; and finally speech slips, usually caused by one speech element affecting another speech element.*“ (Færch – Kasperová 1983b, s. 214).

Určité způsoby a návody, jak je možné identifikování a analýzu kompenzačních strategií usnadnit a zefektivnit však lze v zahraničních studiích přece jen najít a domníváme se, že se jedná o velmi přínosnou inspiraci pro další bádání v této oblasti v českém prostředí. Většina z autorů, pro ilustraci uveďme např. lingvisty, jako jsou G. Rabab´ah (2007), T. K. Huová, F. M. Norová, M. N. Jaradat (2012) či P. Bou-Franchová (1994), využívá z metodologického hlediska kombinaci různých typů sběru dat. Nejčastěji je to nahrávání a následný přepis audionahrávek (přičemž často se nenahrává výuka, nýbrž konkrétní úlohy, např. popis obrázku, diskuse, hraní rolí apod.) v kombinaci se zpětnou vazbou, která může být realizována prostřednictvím dotazníků anebo následných interview (a to nejen se studenty, ale často i s učiteli). Mezi další metody, které badatelé využívají, patří rovněž pozorování a porovnávání výpovědí studentů s optimální formulací v cílovém jazyce. G. Kasperová a E. Kellerman (1997) hovoří o tom, jak je těžké komunikační strategie identifikovat, a navrhují, že je nezbytné spolehnout se ve výpovědích studentů alespoň na dva zdroje důkazů. Prvním z nich jsou **ukazatele strategií** (**strategy markers**), kterými rozumí jednak metalingvistická vyjádření jako např. *I don´t know* a jednak implicitní ukazatele jako např. zvýšená hezitace. Druhým z nich je **zpětná vazba** (**retrospective protocols**), jejíž součástí je přehrávání původních výpovědí studentovi, který sám identifikuje místa, na kterých použil komunikační strategie. Jak

navrhují G. Kasperová a E. Kellerman (1997), nejspolehlivější a nejefektivnější metodou je triangulace různých zdrojů/typů dat, která tak poskytne dostatek prokazatelných důkazů použitých strategií.

2. Cíl empirické části

Cílem praktické části diplomové práce je snaha identifikovat a popsat konkrétní principy, postupy a prostředky, prostřednictvím kterých jsou kompenzační strategie realizovány v češtině jako cizím jazyce. Na základě stanovené klasifikace kompenzačních strategií se pokusíme odhalit použití těchto strategií na shromážděném materiálu a identifikovat jim odpovídající prostředky jejich uplatnění v češtině. Dále pak bude provedeno srovnání jejich výskytu a způsobů realizace v psaných a mluvených komunikátech. Naším cílem však není číselné zpracování ani statistické vyjádření zjištěných výsledků. Jedná se pouze o vhled do problematiky kompenzačních strategií formou nalezení konkrétních příkladů kompenzačních strategií ve zkoumaném materiálu a jejich analýzy. Dílčím cílem je také zamyšlení nad možným využitím kompenzačních strategií ve výuce, prací s nimi ze strany učitele, jejich implementováním do učebnic a nad dalšími možnými cestami výzkumu. Z hlediska dílčích cílů nás bude zajímat především otázka naučitelnosti kompenzačních strategií a možnosti jejich začlenění do lingvodidaktiky.

3. Analýza mluvených komunikátů

Všechny přepisy audionahrávek, které byly za účelem analýzy zkoumány, jsou k dispozici v samostatné příloze, jež není součástí textu této diplomové práce. Zde jako ilustrační příklad uvádíme jeden přepis audionahrávky v oddílu „Příloha“.

3.1. Popis výchozí situace

Typ mluveného komunikátu, který byl využit pro účely této analýzy, je velmi specifický. Předně se jedná o oblast vzdělávání, a to vzdělávání dospělých. Tato oblast se od vzdělávání dětí v mnohém liší a je to právě osoba lektora, kdo musí brát na tyto okolnosti zřetel. Dospělí studenti mají mnohé povinnosti, tudíž je nezbytné brát v potaz, že mají na učení méně času, dále jejich myšlení není už tolik pružné a zaměřují se hlavně na praktickou stránku učiva, jeho využití. Ve většině případů mají velkou motivaci k učení, učí se s nějakým cílem. Vzdělávání dospělých je ve velké míře flexibilní a cíle, obsah i forma výuky by měly vycházet ze vzdělávacích potřeb studentů a měly by být modifikovány vzhledem ke konkrétní třídě či situaci. Lektor může při výuce dospělých vycházet z jejich bohatých životních zkušeností a znalostí a hodiny nejsou narušovány kázeňskými či jinými problémy, jako tomu bývá ve většině případů výuky dětí. To, že se jedná o formální situaci výuky, s sebou opět nese několik standardních znaků, typických pro takovou situaci. Tím nejzásadnějším z nich je asi postavení lektora ve třídě. Lektor představuje autoritu, která ve třídě reguluje veškerou komunikaci. Dalo by se říci, že zastává jakousi pozici moderátora, který moderuje, organizuje komunikaci při výuce. Formální situace výuky je tedy principiálně nastavena tak, že lektor ve své funkci autority stojí v pozici nad studenty, které se snaží dovést k tomu, aby si osvojili požadované znalosti a dovednosti. Tato autorita je však v případě vzdělávání dospělých do jisté míry oslabena, což je dáno jednak větší věkovou blízkostí lektora a studentů, a také klimatem třídy, které je v takových případech častěji založeno na přátelském vztahu než na vztahu autoritativním. Lektor a dospělí studenti spíše vstupují do vztahu částečně komunikačně rovnocenných partnerů, přičemž jistá míra autority lektora samozřejmě přetrvává, a to minimálně v oblasti znalostí a předávaných informací ve vyučované oblasti.

Klíčovým jevem je, že lektor funguje jako osoba, která provádí tzv. hodnocení, ba co více, hodnotí téměř neustále. Vše, co studenti vysloví či udělají, se stává potenciálním subjektem jeho hodnocení. Významné je také to, že lektor dává své hodnocení většinou nějakým způsobem najevo, a to jak slovně, tak např. hezitací nebo neverbálně. Nemusí tomu tak být samozřejmě vždy, někdy ho může lektor záměrně najevo nedávat, někdy ho zase pouze

neverbalizuje a je postřehnutelné jiným způsobem. Podstatné je uvědomit si, že všechny vyprodukované promluvy studentů jsou vždy potenciálním subjektem lektorova hodnocení. To vše úzce souvisí právě i s problematikou kompenzačních strategií, tak jak byla definována v úvodních částech této práce. Student často odhalí komunikační problém v návaznosti na reakci (tj. hodnocení) lektora a to poté může vést k použití kompenzační strategie, aby tak student podnikl příslušné kroky k dosažení svého původně zamýšleného komunikačního cíle.

Dalším zásadním specifikem je situace výuky cizího jazyka, v tomto případě češtiny jako cizího jazyka, v prostředí, ve kterém je tento jazyk jazykem národním. V této souvislosti bývá často zmiňováno tzv. funkční odloučení cizího jazyka jako objektu studia při výkladu gramatických jevů od jeho pojetí jako prostředku komunikace. Jde tedy o to, že se v části výuky věnované výkladu nějakého gramatického jevu velmi často omezuje komunikační funkce cizího jazyka, který se v tu chvíli stává objektem popisu a lektor často sahá k použití jiného jazyka. Při výuce češtiny jako cizího jazyka plní funkci takovéhoto metajazyka nejčastěji angličtina, pokud ji ovšem ovládají všichni studenti ve třídě. Jestliže tomu tak není, může nastat situace, kdy i cílový jazyk musí fungovat zároveň jako metajazyk, ba co více, tendence v oblasti výuky propagující tzv. přímou metodu vyloženě takovýto přístup vyžadují. Výuku cizího jazyka formuje rovněž specifický vztah mezi pedagogikou a interakcí. Tím rozumíme fakt, že s tím, jak se mění pedagogický záměr a pozornost, mění se také organizace interakce ve třídě. Výuka cizího jazyka disponuje vlastní interakční organizací, která přeměňuje pedagogický záměr v interakci.

3.2. Mezijazykové kompenzační strategie

Tento typ kompenzačních strategií se vyznačuje tím, že zdrojem prostředků kompenzace není cílový jazyk, nýbrž jazyk mateřský, příp. další cizí jazyk, v tomto případě konkrétně především angličtina. Dochází k mezijazykovému transferu, který může být realizován jako přechod do cizího jazyka, doslovný překlad anebo jako přizpůsobování jednotek jiného cizího jazyka jazyku cílovému.

3.2.1. Přepínání kódů

Přepínání z cílového jazyka do jiného cizího jazyka se v nahrávkách ukazuje jako poměrně časté. Student v tomto případě sahá k nějakému dalšímu cizímu jazyku jako zdroji požadované jednotky, a to takovým způsobem, že danou jednotku nepřekládá, ale použije ji přímo v jinojazyčné (tj. v jiném jazyce, než je jazyk cílový) formě. Ve většině případů se jedná

o přepínání do angličtiny, a to zejména kvůli tomu, že angličtina v dnešní době funguje jako univerzální, všeobecně sdílený jazyk, a také z toho důvodu, že většina lektorů tento jazyk ve větší či menší míře ovládá, čehož si jsou studenti vědomi. Když pomineme fakt, že se tohoto jazykového kódu často používá k vysvětlování (gramatického jevu nebo nastalého nedorozumění), jde často o velmi snadný způsob kompenzace momentálně nastalého problému, který studenti v případě nouze mohou využít. Nejčastěji tak kompenzují jednotlivé lexikální jednotky, jež v jejich jazykovém systému dosud absentují.

Lektor na tuto kompenzační strategii většinou reaguje českým ekvivalentem daného anglického výrazu, čímž přispívá k učení studenta, a tím pádem zakomponování nové lexikální jednotky do jeho systému mezijazyka a kompenzační strategie použitá studentem tak má velký potenciál fungovat v tomto případě rovněž i jako strategie učení. Navzdory tomu se však jedná o typ kompenzace, který bychom jako lektoři neměli u studentů příliš podporovat, protože nejen že se v tomto případě nepoužívá cílový jazyk, jehož ovládnutí je cílem výuky, ale studenti se rovněž velmi snadno mohou dostat do situace, kdy s nimi jejich komunikační partner L1 ani L3 sdílet nebude a jinojazyčný kód tudíž nebudou moct využít.

(1)

S: sme byli v eee bazén bazén ale v bazénu
L: hm hm
*S: a pak do: na (**whirlpool whirlpool**)*
L: vířivka
S: vířivka
L: whirlpool je vířivka
S: vířivka
(WS330008)

(2)

*S: ale ten ( ) druhej druhý týden hm mam moc práce a taky hm je to muje moj poslední týden e když študenty taky sou tady ee protože budu stěhovat ( ) chci mit chci mít čas se studenty a taky připravit věci: pro: **english camp***
(WS330044-46)

V některých případech je tato kompenzační strategie kombinována i s jinými typy kompenzačních strategií. V níže uvedeném příkladu student v případě, kdy nezná potřebnou

lexikální jednotku, nejprve použije slovo významově blízké, tj. kompenzační strategii „přibližný odhad“ (*zvuk* místo *hlas*), které poté ještě doplní přepnutím do angličtiny (*voice*).

(3)

S: a: on měl eee gitaru kytaru,

L: kytaru

S: kytaru a on začínal zpívat

L: hm

S: on eee ***měl dobrý zvuk ne zvuk ne ( ) voice***

L: hlas

S: hlas

L: hlas

S: ja hlas

L: hm

S: on měl eee dobrý hlas ale on byl moc opilej a (okej) ne ne nebylo moc dobrý

(WS330008)

3.2.2. Doslovný překlad

Doslovný překlad znamená, že student použije jednotku, frázi nebo i celou větu z mateřského nebo jiného cizího jazyka a doslovně ji přeloží do jazyka cílového. Ve většině případů tak vznikne slovo či struktura, která v cílovém jazyce neexistuje a výsledkem je tak chybné vyjádření, které neodpovídá gramatickému systému cílového jazyka. Identifikovat tento typ kompenzační strategie je obtížné v tom smyslu, že je nutné znát původní zdroj, tj. L1 nebo L3, aby bylo možné rozpoznat, že se jedná o doslovný překlad. Jak je patrné v příkladech níže, nejčastějším typem, se kterým se u studentů můžeme setkat, je doslovný překlad izolované lexikální jednotky, které však v češtině odpovídají dvě významově zcela odlišná slova.

V příkladu (4) student španělské národnosti překládá slovo *primero*, které ve španělštině znamená jak *první*, tak *nejdřív*, zatímco v češtině mu odpovídají dvě odlišné lexikální jednotky. Student popisuje situaci, kdy potkal bezdomovce, a to, co udělal nejdřív, potom atd. Místo slova *nejdřív* však použije slovo *první*. V příkladu (5) student korejské národnosti, jehož druhým jazykem je angličtina, používá chybně slovo *novinky*, což je doslovný překlad anglického slova *news*, kterému v češtině odpovídají dvě různé lexikální jednotky (*novinky* a *zprávy*).

(4)

*S: jojo a on zeptal **první** zeptal ja na cigaretu*

L: hm

(WS330008)

(5)

L: psaní proč

*S: protože ee neměl sem čas e a: já napsal sem já sem napsal e jako jako **novinky** ( ) **novinky** [jako]*

L: [novin]ky zprávy

S: ee já já můžu já můžu napsat

(WS330041)

Tento typ kompenzace rovněž není vhodné u studentů rozvíjet, ba naopak. Studenti by se měli učit myslet přímo v cílovém jazyce a pracovat s cílovým jazykem takovým způsobem, aby si cizojazyčné vyjádření nemuseli překládat ani do mateřského, ani do jiného cizího jazyka.

3.2.3. Přizpůsobení cílovému jazyku

Jestliže student aplikuje na jednotku svého mateřského jazyka nebo na jednotku jiného cizího jazyka morfologický či fonologický systém cílového jazyka, hovoříme o kompenzační strategii přizpůsobení cílovému jazyku. Daný výraz z L1 nebo L3 nepřekládá, ale modifikuje ho takovým způsobem, aby působil jako výraz L2. Důsledkem této strategie je vytváření nesystémových jazykových forem, jež jsou klasifikovány jako chyby. Často dochází i k tomu, že na rodilé mluvčí působí takové formy nevšedním dojmem. Proto ani tento typ strategie, ačkoli může mnohdy působit velmi kreativně a vtipně, není vhodným způsobem kompenzování v cizím jazyce. Zároveň se lze domnívat, že se ani nejedná o příliš častou formu kompenzace, protože ve shromážděném materiálu byl zaznamenán pouze v příkladu (6).

V případě fonologického přizpůsobení cílovému jazyku student použije jednotku L1 nebo L3, kterou sice nepřekládá do cílového jazyka, ale přizpůsobuje ji fonologickému systému cílového jazyka, tj. vyslovuje ji s výslovností odpovídající cílovému jazyku. Tento typ se tedy projevuje pouze na zvukové rovině jazyka. V případě morfologického přizpůsobení student jednotku L1 nebo L3 rovněž nepřekládá, ale přizpůsobuje ji cílovému jazyku takovým způsobem, že na ni aplikuje formy morfologického systému cílového jazyka. Morfologické přizpůsobení anglického slova *dialog* můžeme vidět právě v příkladu (6).

(6)

L: když nechcete tak se nic nestane

S: já chci ***dajalogy***

L: dialogy gramatiku ne

(WS330041)

3.3. Vnitrojazykové kompenzační strategie

Vnitrojazykové kompenzační strategie jsou charakterizovány tím, že zdrojem kompenzace v tomto případě není mateřský ani jiný cizí jazyk, nýbrž pouze jazyk cílový. Student využívá prostředky cílového jazyka v tom smyslu, že jednak aplikuje své znalosti o pravidlech fungování cílového jazyka a jednak ke kompenzaci využívá prostředků svého aktuálního systému mezijazyka.

Tento typ strategií je jistě efektivnější, a to z několika důvodů. Jedním důvodem je fakt, že se tak student spoléhá pouze na cílový jazyk a nepotřebuje využívat nebo vyhledávat žádný jiný jazykový kód. Díky tomu může snáze zvládnout takové komunikační situace, kdy s komunikačním partnerem nesdílí jiný než cílový jazyk. Dalším důvodem je předpoklad, že komunikací výhradně v cílovém jazyce student tříbí a rozvíjí své jazykové dovednosti a schopnosti, a proto by měl být tento typ učiteli v jazykových třídách podporován a systematicky trénován. Do jaké míry by tomu tak mělo být a jakým způsobem, se liší v závislosti od jednotlivých typů této kompenzační strategie.

3.3.1. Přibližný odhad

Přibližný odhad znamená, že student místo jazykové jednotky, kterou zamýšlí použít, použije jinou jazykovou jednotku cílového jazyka, která s původně zamýšlenou jednotkou sdílí dostatečné množství sémantických rysů. Důvodem této strategie může být jednak dosavadní neznalost dané lexikální jednotky, anebo momentální problémy s jejím vybavením. Komplikací však v tomto případě může být fakt, že je někdy obtížné klasifikovat určité vyjádření jako tuto kompenzační strategii bez toho, aniž bychom znali studentův původní záměr. Bez zpětné vazby studenta je těžké stanovit, zda se jedná o kompenzaci anebo o jeho záměr formulovat sdělení právě v této podobě. Nicméně nám v této situaci mohou pomoci ukazatele problémů, o kterých bylo pojednáno v oddíle 1.4. Obtížnost identifikace této strategie pramení také z toho, že se jedná o vyjádření systémová, odpovídající gramatickému systému cílového jazyka, která tudíž neklasifikujeme jako chyby.

Možností realizace této strategie je několik a můžeme je definovat na základě vztahu mezi původně zamýšlenou jednotkou a jednotkou realizovanou. V zásadě lze rozlišit tři základní formy. První z nich je zobecňování, což je použití významově blízkého slova obecnějšího charakteru, druhým je vztah nadřazenosti a podřazenosti, tj. použití hyponyma nebo hyperonyma, a třetím je použití slova stejného nebo opačného významu, tj. antonyma nebo synonyma. V příkladech (7) a (8) je zaregistrováno použití antonyma (*není brzo* místo *pozdě* a *nečistý* místo *špinavý*), v příkladu (9) použití synonyma (*hádat se o cenu* místo *smlouvat*) a v příkladu (10) a (11) zobecňování (*čištění zařízení* místo *čistící prostředek* a *krátké tričko* místo *tričko s krátkým rukávem*).

(7)

S1: ano protože eee od eee jedime eee ve: em sedum a pro mě to je troš- trošku ee ee (..) ***když to neni berzo to je***

L: pozdě

S2: pozdě

S1: pozdě ( ) (trošku) pozdě eee hm ee protože budu: řidim ee eee do: stras- strasburk

(WS330012)

(8)

S: ee asi možná necitil sem se e dobře e protože myslím myslel sem že e farmářské trhy: je

L: jsou

S: e farmářské trhy jsou ***nečistý nečisté***

L: eh sou špinavé

(WS330042)

(9)

S: to byla zajimavá zkušenost ee protože ee já a maminka sme (vybrali) ee (vybrali) jako čerstvou ( ) a taky e zeleninu taky často e ano ee můžeme ee můžeme e ***mohli sme se hádat o cenu***

L: aha o cenu jasně takže hádat se o cenu jane znamená smlouvat

S: aha smlouvat

(WS330042)

(10)

S: ( ) uklízili byste ( ) ale musíte koupit e ***čistění zařízení*** *(nedřív co)*

L: čistící prostředky nejdřív hm dobře čistící prostředky nejdřív eh dobře šárko

(WS330028-29-30)

(11)

S: muž e má na sobě tre- tričko

L: hm tričko ano a to tričko můžeme říct je s s jak se tomu říká s jako

S: ee s ***kratké kratke tričko***

L: e krátké tričko by bylo takle tady krátké to mají některé holky mají vidět břicho

S: ee

L: tak to je krátké tričko ale tohle je rukáv

(WS330043)

Přibližný odhad je jednou ze strategií, jejíž použití bychom měli u studentů podporovat a rozvíjet, k čemuž může v mluveném projevu sloužit celá řada nejrůznějších typů aktivit pracujících s lexikální stránkou jazyka. Dobře jsou využitelné rozmanité lexikální hry cíleně trénující antonyma a synonyma či hyponyma a hyperonyma, dále např. kufr, hádanky, sémanticky příbuzná slova. Důležité je také vést studenty k tomu, aby v případě nutnosti kompenzování, tj. zejména v průběhu konverzace, využívali obecné výrazy či fráze, jež jsou v dané situaci aplikovatelné, a během probírání určitého tématu bychom jako lektoři měli studenty takovými základními výrazy soustavně vybavovat.

Strategii přibližného odhadu lze vysledovat nejen v oblasti lexika, ale rovněž v oblasti gramatiky. Na rovině gramatiky se jedná o přílišné zobecňování a studenti se v takových případech dopouští gramatických chyb. V příkladu (12) uvádíme chybné použití prepozice místa (*k* místo *u*), a to v důsledku nerespektování rozdílné perspektivy (kde X kam), čehož se studenti dopouští velmi často. Dalším frekventovaným jevem z oblasti gramatického zobecňování jsou formy futura, a to sice používání forem futura pomocného slovesa být i u perfektivních sloves nebo u sloves pohybu (jít, jet, letět), jako to můžeme vidět v příkladu (13). V neposlední řadě se tato strategie objevuje u sloves a týká se chybného přiřazení slovesa k deklinačnímu typu, což studenti nejčastěji činí na základě zakončení slovesa. Vzniklé slovesné formy jsou neexistujícími novotvary, a tudíž je možné zařadit je rovněž do kategorie kompenzačních strategií vytváření neologismů.

(12)

S: není brzo protože trvá trvá asi třicet minut e asi bude:me: se potkat tob- ***k*** *tobě domu e můžeme můžeme můžeme můžeme*

(WS330041)

(13)

S: nono já ***budu koupit*** *(protože:)*

(WS330008)

(14)

L: jo jo no a julie tu to baví ne asi baví vás to práce

*S1: ano ano ja už (****pracovam****) sedm sedm let*

L: hm

S1: (pro rakousky parlament)

(WS330016)

3.3.2. Slovní opis

Slovní opis je kompenzační strategie velmi blízká a podobná přibližnému odhadu. Rozdíl spočívá v tom, že přibližný odhad se týká jednotlivých lexikálních jednotek a vztahů mezi nimi, zatímco slovní opis znamená buď větné vyjádření, tj. použití nějaké komplexnější jazykové struktury, anebo exemplifikaci, tj. uvedení příkladu. Principem této kompenzační strategie, která se používá v případě neznalosti dané lexikální jednotky nebo struktury či problémů s jejím vybavením, je nahrazení cílové jednotky či struktury jejím popisem, jenž může být založen na deskripci její funkce (tj. k čemu se používá), na deskripci obecných fyzických vlastností (např. barva, materiál, velikost), na deskripci specifických, pro ni charakteristických znaků (tj. čím se odlišuje od ostatních jednotek téže sémantické třídy) anebo na uvedení příkladů. Tyto typy slovního opisu jsou v praxi studenty velmi často kombinovány.

Strategie slovního opisu je také velmi dobře naučitelná prostřednictvím aktivit rozvíjejících řečovou dovednost mluvení, které již byly zmíněny v případě přibližného odhadu. Slovní opis je velmi kreativní jazykovou činností, a proto je u studentů v jazykové výuce poměrně oblíbený. Kromě výše uvedených typů aktivit mezi ně patří také např. trénink kolokací, trénink slovních definic, popis obrázku s malováním, hledání rozdílů na obrázcích apod. Velmi důležitou aktivitou je rovněž vysvětlování slov sloužící k upevňování a opakování lexika, které může také probíhat formou různých her jako např. kufr. Vysvětlování slov bychom

jako učitelé měli zcela nezbytně zařadit do výuky jako běžnou součást vyučovacího procesu. To znamená, že pokud se objeví nějaké neznámé slovo, studenti by měli být vedeni k tomu, že ten, kdo význam slova zná, ho ostatním vysvětlí v češtině.

Příklad (15) ilustruje situaci, kdy jsou studenti lektorkou vyzváni k tomu, aby vysvětlili slovo mítink, protože část studentů byla tvořena studenty z Číny, kteří nemluvili anglicky, a tudíž nerozuměli ani internacionálním slovům. Student pro vysvětlení používá kombinaci několika kompenzačních strategií, což je typické – kombinuje deskripci na základě funkce (*tady sou jako manažery … potřebují mluvit o něco duležiteho … diskutují o politice nebo: a tak dále*) a kompenzační strategii přibližného odhadu tím, že použije synonymum, a to český ekvivalent schůzka (*dělají nějaká schu- nějakou schůzku*). V příkladech (16) a (17) studenti touto strategií kompenzují lexikální jednotku, kterou dosud neznají. V příkladu (16) student opisuje výraz *domov důchodců* na základě jeho funkce a v příkladu (17) studentka opisem na základě charakteristických znaků nahrazuje výraz *zdravotně postižený*.

Jedná se o poměrně častou formu kompenzační strategie, která byla v analyzovaném materiálu zaregistrována během téměř každé lekce. Nejen že jsou studenti ke slovnímu opisu často vyzýváni učitelem, ale v průběhu vlastní řečové produkce se jeví jako velmi přirozený způsob řešení nastalého jazykového problému, a to zejména v případě lexikálního nedostatku, použít právě strategii slovního opisu.

(15)

L: no tak ale zkuste vysvětlit čes- to já vím ano

S: ( )

L: a vy ste ( ) řekněte ale česky co to je hm já vím že je mezinárodní

S: ***( ) tady sou jako manažery***

L: hm

S: ***( ) potřebují mluvit o něco duležiteho,***

L: hm

S: ***dělají nějaká schu- nějakou [(schůzku a)]***

L: [jako schůzku]

S: ***diskutují o politice (nebo: a tak dále)***

(WS330034)

(16)

S: ***(a taky) tady v evropě hodně lidí když mají (dědo a: dědo) už nemůže chodit ee sa- saplatí: nějaké speciální dům***

L: hm

S: ***pro staré lidi***

L: jo

(WS330036)

(17)

S: ***jo a: a když někdo mají (accident) nebo (je nemocný) a: ne:- nepoužívalji ne- nepouž_va_vají***

L: hm

S: ***nepoužívají e čelou normálný***

L: co

S: čelo

S: (tělo tělo)

L: jo tělo (tělo ne čelo)

(WS330044-46)

3.3.3. Vytváření neologismů

Tato mezi studenty populární, velmi kreativní strategie spočívá ve vytváření nových, doposud neexistujících slov v cílovém jazyce. Student v tomto případě použije lexikální jednotku z cílového jazyka a přizpůsobí ji zamýšlené jednotce na základě své dosavadní znalosti morfologických a slovotvorných pravidel cílového jazyka. Neologismy jsou často produkovány nevědomky, kdy jsou studenti přesvědčeni o tom, že takové slovo opravdu existuje, někdy jsou ale zase na druhou stranu výsledkem úsměvných pokusů studenta kreativně vytvořit požadované slovo. Rozhodně však jde o hodně častý typ kompenzace, což potvrzuje i její velký výskyt v analyzovaném materiálu.

V uváděných příkladech studenti vytváří neologismy na základě znalosti morfologicky podobných slov a nadměrné generalizace slovotvorných pravidel (*zvědák* místo *zvědavec*, *obchodníčka* místo *obchodnice*, *hlustý/hlučistý* místo *hlučný* a *sulný* místo *slaný*). V příkladu (18) je navíc velmi pěkně vidět, jak studentka vytváří slovo *zvědák* analogicky k jen chvíli předtím lektorkou pronesenému slovu *paličák*.

(18)

L: sobec nebo egoista e ještě možná ňáká substantiva by tam by tam šly ( ) tady ste řikaly tvrdohlavý paličatý tak to by moh být paličák

S: paličák

L: nebuď takový paličák se řiká nebuď nebuď pal- paličák rozumíte nebuď buď buď nebuď

S: to být

L: to být jo: nebuď

*S: s- [(**zvědák**)]*

L: [(nebuď tak)] tak paličatý zvě- zvědavec zvědavec (.) zvědavec e jinak se to moc nepoužívá hm líný je může být ještě lenoch

S: hm

(WS330044-45-46)

(19)

*S2: ( ) ale em myslim že: v číně e má e moc e em má **obchodníč_ky***

L: ano obchodnice obchodnice

S: ano to je žena

(WS330016)

(20)

S: jak se řekne jako loud

L: aha

*S: e hlu- e **(hlustý** hluč- **hlučistý)***

L: hluční

S: hluční

(WS330022)

(21)

*S: ee objevila bych hm já nevím ee něk- e nějaký (věž) e který může změnit e **sulný** voda tak jako v moři [( )]*

L: [(slanou vodu)]

S: slanou

(WS330044-46)

Vzhledem k tomu, že čeština je flektivní jazyk, je pro většinu studentů velkým problémem zvládnutí velkého množství koncovek, které se projevuje produkcí chyb, jež vedou ke vzniku neexistujících forem. Takové neexistující novotvary jsou především důsledkem nadměrné generalizace určitého gramatického pravidla cílového jazyka, v případě příbuzných jazyků může jít také o jazykový transfer. Níže můžeme vidět jednak příklad chybného zařazení verba ke konjugačnímu typu, a v důsledku toho vyprodukování neexistujícího novotvaru slovesa *tisknout,* a jednak chybné použití slovesného prefixu (*umalovat*), což je také oblast, ve které se chybuje velmi často a jejímž výsledkem je produkce slovesných novotvarů.

(22)

S: co (tis- e ***tiskuješ****) často*
L: aničko tisknout je já
S: tisknu
L: hm ty
S: ty ***tisknuješ***
L: tisk-
S: neš
L: hm
S: tiskneš ne
(WS330026-27)

(23)

S: a: na konci hm nájem musí uklízit všechno musí ***umalovat***
L: všechno vymalovat nově vymalovat
(WS330022)

Tato kompenzační strategie má také potenciál být využita ve výuce, avšak ne v tom smyslu, aby učitelé podporovali produkování neexistujících novotvarů, nýbrž aby se studenty trénovali různé způsoby tvoření slov. Takové aktivity mohou být rovněž velmi zábavné a kreativní a studenti se tak i na základě vyprodukovaných chybných neexistujících neologismů zdokonalí v tom, jak fungují slovotvorná pravidla v českém jazyce, a později tak budou schopni lépe je v případě potřeby aplikovat.

3.3.4. Restrukturalizace

Restrukturalizací rozumíme přestavbu výpovědi takovým způsobem, aby bylo dosaženo zamýšleného komunikačního cíle. Zahrnuje jednak parafrázi, tj. student opakuje tutéž výpověď jinými slovy a alternativním způsobem se tak snaží vyjádřit zamýšlený význam, a jednak zahrnuje také sebeopravování, prostřednictvím kterého student zkouší aplikovat různé alternativní plány vyjádření. Jedná se tedy o jiný způsob formulace, když prvotní způsob formulování selhal a nebylo jím dosaženo zamýšleného cíle nebo ho student pociťuje jako defektní a sebeopravováním se pokouší implementovat nové řešení prostřednictvím jiného způsobu formulace. Student tedy opakuje totéž sdělení, ale s použitím jiné formy. Do tohoto typu strategie řadíme i takový typ restrukturalizace výpovědi, kdy se student uprostřed věty zastaví, ponechá ji nedokončenou a začne znovu se zcela novou formulací.

Tento typ strategie byl zaznamenán v mnoha promluvách, což souvisí zejména se silnou tendencí studentů k sebeopravování, a také s opakováním, které se během restrukturalizace objevuje velmi často. Opakování téhož slova nebo části věty signalizuje proces přemýšlení probíhající paralelně s generováním promluvy a studenti jím tak získávají více času k formulování své výpovědi. Restrukturalizaci považujeme za typ kompenzační strategie, který je do jisté míry naučitelný, a který mohou učitelé u studentů rozvíjet např. pobídkami k přeformulování vlastních defektních výpovědí, cílenými cvičeními na přeformulování konkrétních vět, převyprávěním příběhů, článků či promluv ostatních studentů nebo aktivitami jako jsou např. prezentace studentů, přednesení aktuality apod.

V příkladu (24) studentka okamžitě opravuje a reformuluje svoji výpověď vzhledem ke druhé pozici pomocného zájmena být v minulém čase (*protože jsem studovala*). V příkladech (25), (26) a (27) se studenti také sebeopravují a provádí drobné přeformulování své výpovědi vzhledem ke zvolenému výrazu.

(24)

L: hm konverzaci potom hm hm no to je pravda že bé jedna tak jako stačí pro dobrou komunikaci a potom už můžete jenom konverzovat a konverzovat a to bude lepší a lepší hm a jakou práci by si chtěla dělat

S: nevím ***protože: studova- jsem studovala: politologii***

L: hm

(WS330032)

(25)

L: pavle posloucháte rádio

S: ***e ano když e kdysi sem řidil ( ) řidit řidit řidil když sem řídil auto***

L: aha jako minulý čas to to to bylo

S: ee když e řídim

(WS330043)

(26)

S2: nejsladší e že nejsladší je e e sp- je spát a protože e ***když člověk spá e s- spí e zapomněl hm e všechno e co: e hm vše:- vše- všeho svoje problémy****,*

L: všechny svoje problémy zapomene <u>na</u> *všechny svoje problémy hm a a nejrychlejší*

(WS330047)

(27)

S: hm ***byl tam bazén venku ale bylo trochu: studen- voda byla trochu studená****,*

(WS330008)

4. Analýza psaných komunikátů

Vzhledem k tomu, že za účelem analýzy byly zkoumány všechny texty na jazykové úrovni A2 a B1, které korpus *MERLIN* obsahuje, jsou v oddílu „Příloha“ této diplomové práce uvedeny pouze jako ilustrační ukázky dva texty a ostatní texty jsou k dispozici na internetových stránkách korpusu.[35]

4.1. Popis výchozí situace

Vybrané psané komunikáty, jež jsou součástí korpusu *MERLIN*, zahrnují zkouškové texty cizojazyčných mluvčích, které byly shromážděny v rámci certifikovaných zkoušek češtiny pro cizince na Ústavu jazykové a odborné přípravy Karlovy univerzity. To, že se jedná o texty produkované v průběhu zkoušky, je významným faktorem. V takové situaci jsou totiž vyloučeny určité kompenzační strategie, které jsou za jiných okolností pro psaný projev typické, jako např. využívání slovníků, jazykových příruček, internetu či pomoci dalších osob. Avšak v průběhu zkoušky se student musí spolehnout pouze sám na sebe a na své dosavadní jazykové znalosti a dovednosti a ty také využít k případné kompenzaci vyskytnuvších se jazykových nedostatků a problémů. Zároveň se jedná o situaci do velké míry stresovou, což může mít na výslednou podobu textu rovněž nemalý vliv.

Dalším podstatným faktorem je to, že studenti mají téma textu při zkoušce zadané. Svou slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti musí tudíž dokázat přizpůsobit jednak tématu textu a jednak také jeho formě, která je rovněž zkoušejícím stanovená. Zároveň je student omezen počtem slov a dalšími konkrétními instrukcemi, co přesně musí jeho text z hlediska obsahu a formy obsahovat.

Na jazykové úrovni A2 vycházely texty studentů ze dvou typů testových zadání.[36] V jednom případě šlo o napsání formálního nebo neformálního e-mailu a ve druhém případě šlo o popis fotografie.

Úloha 1 – E-mail
Neformální e-mail: odpovězte na pozvání na narozeninovou oslavu.
Napište do záznamového archu e-mail. Napište minimálně 35 slov.
Kamarád/ka vás pozval/a na oslavu svých narozenin. Napište mu/jí e-mail.
V e-mailu musíte:

[35] Viz http://merlin-platform.eu.
[36] Srov. http://merlin-platform.eu.

- *poděkovat,*
- *zeptat se na:*
    - *místo oslavy*
    - *začátek oslavy*
    - *další hosty.*

Úloha 2 – E-mail

Formální e-mail: napište e-mail hotelu.

Napište do záznamového archu e-mail. Napište minimálně 35 slov.

Jedete s kamarádem/kou na hory. Napište e-mail do hotelu.

Zeptejte se na:

- *volný pokoj a cenu pokoje,*
- *jídlo,*
- *parkoviště,*
- *lyžařskou školu.*

Úloha 3 – Popis

Popis fotografie: plavání v moři.

Napište do záznamového archu popis fotografie. Napište minimálně 55 slov.

Prohlédněte si fotografii a odpovězte na všechny otázky.

- *Kdo je na fotografii?*
- *Kde jsou?*
- *Proč tam jsou?*
- *Co tam dělají?*
- *Co mají na sobě?*
- *Jak se cítí?*
- *Co říkají?*
- *Které je roční období?*

Úloha 4 – Popis

Popis fotografie: dětské/sportovní hřiště.

Napište do záznamového archu popis fotografie. Napište minimálně 55 slov.

Prohlédněte si fotografii a odpovězte na všechny otázky.

- *Kdo je na fotografii?*
- *Kde jsou?*
- *Co tam dělají?*
- *Co mají na sobě?*
- *Jak se cítí?*
- *Na co myslí?*
- *O čem mluví?*
- *Které je roční období?*

Úloha 5 – Popis

Popis fotografie: žena sedící u okna.

Na obrázku vidíte ženu. Popište ženu tak, že odpovíte na všechny otázky:

Kdo je ta žena a jak se jmenuje? Kde je? Odkud je? (země, město) Jaká je ta žena a kolik je jí let? Co vystudovala a kde pracuje? Je vdaná, má děti? Na co právě myslí? Jaké knihy má ráda? Kam chodí ráda na procházku? Má psa? Jak se jmenuje její pes? Napište asi 60-70 slov.

Na jazykové úrovni B1 všechna tři testová zadání obsahovala napsání neformálního e-mailu, přičemž úkolem bylo formulovat odpověď na uvedený e-mail.[37]

Úloha 1 – E-mail

Neformální e-mail: odpovězte na Jany e-mail.

Napište minimálně 100 slov.

V e-mailu musíte:

- *zeptat se, jaký obor bude Jana v Praze studovat,*
- *zeptat se, jak se jí líbil kurz angličtiny a jestli tam v létě bude kurz češtiny. Rádi byste v létě přijeli do Brna a mohli byste se potom setkávat častěji.*
- *poprosit, aby vám poslala odkaz na webové stránky školy,*
- *napsat, že jí posíláte nějaké fotky z posledního výletu s Tomášem.*
- *E-mail vhodně zakončete.*

Úloha 2 – E-mail

Neformální e-mail: odpovězte na Aleny e-mail.

[37] Srov. http://merlin-platform.eu. Zde překlad E. H.

Napište minimálně 100 slov.

V e-mailu musíte:

- *napsat, že se těšíte na Aleninu brzkou návštěvu Drážďan. Pozvěte ji na odpoledne k sobě domů na návštěvu. Zeptejte se, kdy přijede, abyste ji mohli vyzvednout na nádraží.*
- *zeptat se na detaily prázdninového kurzu češtiny (termín, cena),*
- *poprosit Alenu, aby vám poslala inzerát kurzu.*

E-mail vhodně zakončete.

Úloha 3 – E-mail

Neformální e-mail: odpovězte na e-mail.

Napište minimálně 100 slov.

Slyšeli jste o německo-českém tandemovém jazykovém kurzu a e-mailem požádejte o bližší informace. Od jedné studentky, která pracuje jako organizátorka tohoto kurzu, jste dostali dopis a leták kurzu. Odpovězte na její dopis. Také jí napište, proč se učíte česky a co od tohoto kurzu očekáváte. Zeptejte se jí na učebnici a na možnost stipendií.

4.2. Mezijazykové kompenzační strategie

V analyzovaných textech se strategie **přepínání kódů** jako taková v žádném z textů neuplatnila, což jak se domníváme, je způsobeno především povahou situace, za které studenti texty vytvářeli. Jelikož se jednalo o jazykovou zkoušku, studenti se evidentně použití mateřského jazyka vyvarovali. Můžeme rovněž předpokládat, že i kdyby šlo o běžnou situaci, nikoli jazykovou zkoušku, studenti by se k této kompenzační strategii také neuchýlili a jazykový nedostatek by řešili např. použitím slovníku, jazykové příručky či internetu. Navzdory tomu však bylo zaznamenáno několik případů, ve kterých studenti mateřský jazyk sice použili, ale máme za to, že danou lexikální jednotku považovali za české slovo. V příkladu (28) student německé národnosti používá slovo *idea* místo *nápad* a v příkladu (29) můžeme vidět použití ruského slova *davaj*. V případě ruských mluvčích je takový typ transferu poměrně častý, protože vzhledem k tomu, že čeština a ruština jsou velmi blízké slovanské jazyky, které mají určitou slovní zásobu totožnou, je v některých případech pro studenty obtížné určit, zda používají slovo české či ruské. U studentů, jejichž mateřský jazyk je neslovanský, se taková situace může vyskytnout tehdy, pokud student dané slovo mylně považuje za internacionální.

(28)

Idea *jít na kávu příští týden je dobrá.*

(0631)

(29)

Davaj*, sejdeme se na Naměstí.*

(KYJ0611005A)

Strategii **doslovný překlad** využívali studenti v psaném projevu stejnou měrou jako v projevu mluveném. V příkladech (30) a (31) šlo o doslovný překlad z angličtiny. V příkladu (30) se objevuje v daném kontextu chybné užití slov *poprvé* a *konečně* a v příkladu (31) je doslovně přeložena otázka *Měla jsi moc radost?* namísto českého *Užila sis to?* Jako poslední příklad užití této strategie uvádíme v příkladu (32) doslovný překlad z němčiny, který jsme zaznamenali hned v několika textech.

(30)

Mám ještě dva otázky: ***Poprve****, jestli je možný, že dostám stipendiu pro tento kurz (nemám hodně*

peníze). A ***konečně,*** *kolik stoji kniha kurzy.*

(1113)

(31)

Mimo to, děkuji za krásnou fotkou z dovolené, ***měla jsi moc radost****!?!*

(0605)

(32)

Zaplatím gramatiku ***přirozeně.***

(0637)

Strategii **přizpůsobení cílovému jazyku** ilustruje příklad (33), který byl ve stejné podobě zachycen v textech několikrát. Jedná se v podstatě o podobnou situaci, o které jsme se zmiňovali v souvislosti s přepínáním kódů, a to sice že student, jehož mateřský jazyk je ruština, mylně předpokládá, že slovo, které používá, je české. V případě přizpůsobení cizímu jazyku však dané slovo rovněž modifikuje vzhledem k cílovému jazyku, zde tedy vzhledem k češtině.

(33)

Těšim se na ***střetnuti****.*

(KYJ0611003A)

4.3. Vnitrojazykové kompenzační strategie

Strategii **přibližný odhad** ilustrujeme na následujících příkladech, a to sice ve formě zobecňování. V příkladu (34) jde o slovo *ziná*, tedy defektně chybně zaznamenané slovo *zima*, nevhodně v daném kontextu použité namísto adjektiva *studený*. V příkladu (35) se jedná o slovo *svátek* ve významu *oslava* a v příkladu (36) je místo slova *holka/dívka* použito slovo *žena*, přičemž je ale specifikováno, že se jedná o děti, čili je možné říci, že je tato strategie kombinována se strategií slovního opisu. Studenti v těchto případech použili jazykovou jednotku, která se zamýšlenou jednotkou sdílí dostatek sémantických rysů, přičemž v příkladu (36) student navíc to, že vědomě aplikoval kompenzační strategii přibližného odhadu, označil explicitně tím, že dal dané slovo do uvozovek.

(34)

Otec říká, že vodá je teplá, ale dcera myslí, že vodá je moc ***ziná****!*

(LON0611002B)

(35)

Moc děkují Tě za pozvani, určitě přijedeme s manželem na ***svátek****.*

(KYJ0611004A)

(36)

Rodiče hrajou s dětmi na dětské zahradě. Děti jsou dvě ***"ženy"****.*

(PHA0112012B)

Často byla v textech zachycena také gramatická varianta této kompenzační strategie realizovaná v podobě přílišného zobecňování ve stejných případech, jako tomu bylo v mluvených projevech, tj. v oblasti forem futura, slovesných novotvarů a prepozic.

(37)

Ještě budu jet do Brazílie, navstivit přitelkini. Je to krasně, že ***bude jet*** *do Drážďan****.***

(0608)

(38)

*Co **si přas**? A co **si přá** Petr?*

(0641)

(39)

*Teď jedu **u** moři, protože mám dovolenou. Proto nebudu mít čas.*

(0642)

Studenty často používaná strategie **slovní opis** opět ilustruje, jak studenti kompenzují neznalost určité lexikální jednotky jejím popisem. V příkladech (40) a (41) studenti opisují slovo *plavky*, které potřebovali při popisu fotografie zobrazující situaci u moře. V jednom případě tak činí specifikací lexikální jednotky (*mořský šaty*), v druhém případě jde rovněž o specifikaci, tentokrát ovšem na základě funkce (*plavení kostým*). Příklad (42) také ukazuje opis substantiva, a to na základě jeho funkce (*něco na hlavě proti slunci*), zatímco v příkladu (43) jde o opis slovesa *slavit* prostřednictvím formulace *provádět svátek*.

(40)

*Na sobě otec a syn maji něki **mořski šaty**.*

(KYJ0611006B)

(41)

*Oba máji na sobě **plavení kostým**.*

(LON0611002B)

(42)

*Na sobě kluk má plavky, jeho tata taky má plavky a ještě hodinky, a **něco na hlavě proti slunca**.*

(43)

*Prosim te, napiš, gde planuješ **provadet svatek** a v kolik bude začatek?*

(LIB0611003A)

Kompenzační strategie **vytváření neologismů**, kterou se mnohdy projevuje jazyková kreativita studentů, se stejně jako v mluvených komunikátech týkala zejména tvoření substantiv (*odpovědaní* místo *odpověď*), adjektiv (*opalovaný* místo *opálený*) a v neposlední řadě vytváření

novotvarů sloves spojených s chybným zařazením slovesa ke konjugačnímu typu (*mužím* místo *můžu*).

(44)
*Čekám za **odpovědaní**.*
(PAR1011008A)

(45)
*Teď je leto, světí slunce, proto jsou **opalované**.*
(PHA0111005B)

(46)
*Nevím, zda **mužím** tam dělat taky kurz češtiny?*
(1020)

Strategie **restrukturalizace** se objevila jen v jediném případě, což je oproti mluveným komunikátům, ve kterých šlo o velmi častý typ kompenzace, velký rozdíl. Hlavním důvodem je nejspíše to, že ačkoli v průběhu generování textu přeformulování svých výpovědí studenti nepochybně provádějí, ve výsledné podobě tyto reformulace nejsou patrné, protože je student odstraní (vymazáním, přeškrtáním apod.). Zároveň můžeme absenci této strategie přičíst i faktu, že v mluvených komunikátech mají studenti mnohem více času na promýšlení své výpovědi a korekci její výsledné podoby, nejedná se o spontánní jazykový projev probíhající ve velmi omezeném časovém intervalu, jako je tomu v případě mluvených komunikátů, kdy je nutné okamžitě reagovat na aktuální potřeby a okolnosti komunikace.

***Bohužel nebudu moct nemůžu pricházet** k vám do Liberce na grilovací party.*
(0637)

Závěr

Jak bylo zjištěno během zkoumání, kompenzační strategie jsou jazykovým nástrojem, jenž je studenty češtiny jako cizího jazyka v hojné míře využíván. Prostudování zahraniční literatury zabývající se touto tematikou nám poskytlo účelný teoretický základ pro naši analýzu a stanovená klasifikace kompenzačních strategií, jež byly poté sledovány na shromážděném materiálu, se ukázala jako funkční a dobře využitelná. Všechny typy teoreticky vymezených kompenzačních strategií v rámci taxonomie použité pro naše zkoumání se nám podařilo zachytit jak v mluvených, tak v psaných produkcích studentů. Ačkoli se jednalo pouze o sondu do dosud neprobádaného území, na ilustračních příkladech v empirické části jsme se pokusili ukázat, jakým způsobem jsou v obou typech komunikátů jednotlivé kompenzační strategie realizovány. Na základě toho lze říci, že se většina typů kompenzačních strategií využívá velmi podobným způsobem jak v mluvené, tak v psané komunikaci, přičemž nejfrekventovanějším typem kompenzační strategie byla strategie přibližný odhad (konkrétně zobecňování) a slovní opis, které patří mezi vnitrojazykové strategie.

Jako rozdílné se projevilo využívání mezijazykových strategií, a to zejména přepínání kódů, které je v mluvených projevech mnohem častější. To je způsobeno tím, že v případě psané komunikace má student možnost kompenzovat lexikální nedostatek např. použitím slovníku, a také tím, že v průběhu mluvené komunikace je tato strategie nejsnadnějším způsobem, jak v případě nutnosti co nejrychleji vyřešit problém jazykové neznalosti. Dalším rozdílem bylo shledáno použití vnitrojazykové strategie restrukturalizace, která je v průběhu mluvené komunikace velmi častá, zatímco v textech se téměř neobjevuje. Příčinou je fakt, že při psaní textu student sice také nepochybně provádí restrukturalizaci svých vyjádření, ale ta nejsou patrná ve výsledné podobě textu z toho důvodu, že jsou studenty vymazána či přeškrtána. Dalším důvodem, domníváme se, je to, že používání restrukturalizace během mluvené produkce slouží také k získávání času a ilustruje aktuální myšlenkové procesy studenta, což se projevuje zejména opakováním apod., a také to, že její součástí je i sebeopravování. Kompenzační strategie restrukturalizace je tedy úzce spojena především se spontánností projevu. Na závěr zmiňme, že nejzásadnější rozdíl mezi mluvenou a psanou produkcí tvoří nepochybně nejazykové a kooperativní strategie, které hrají v mluvené komunikaci nezastupitelnou roli, avšak v psané komunikaci nejsou realizovatelné, a z toho důvodu, jak již bylo vysvětleno v úvodu a v cíli diplomové práce, nebyly do našeho zkoumání zahrnuty.

Signifikantním rozdílem mezi oběma typy komunikátů je také charakter komunikační situace. Vzhledem k tomu, že se v případě mluvených komunikátů jednalo o jazykovou výuku,

jsou produkce studentů ve velké míře ovlivňovány osobou učitele, který může použití takovýchto strategií u studentů regulovat, tj. podporovat a poskytovat studentům pomoc k jejich realizování. Na základě naší analýzy se můžeme také domnívat, že během mluvené komunikace jsou kompenzační strategie využívány častěji, protože se ve většině případů jedná o spontánní vyjadřování, student nemá žádný čas na přípravu a musí z velké části improvizovat a rychle reagovat na aktuální potřeby komunikace. Oproti tomu v psané komunikaci má student dostatek času dobře si svůj projev promyslet a použití kompenzačních strategií tak může být jednak propracovanější a skrytější a jednak ne tak často využité. V kapitole týkající se problematiky identifikace kompenzačních strategií bylo vysvětleno, proč je jejich odhalení v případě psaných komunikátů obtížnější, než je tomu v komunikátech mluvených, a jaké úskalí tvoří otázka toho, jak určit, zda se jedná o kompenzační strategii či o úmysl, záměr studenta.

Rovněž se ukázalo, že jednotlivé kompenzační strategie jsou často kombinovány a mnohdy je proto obtížné stanovit, ke kterému typu konkrétní kompenzační strategii zařadit. Kombinování kompenzačních strategií však považujeme za užitečnou a pro praxi vhodnou dovednost. Ačkoli jsme se zaměřovali spíše na kompenzační strategie lexikální povahy, gramatické formy kompenzace byly v obou typech komunikátů také zjištěny. V rámci analýzy bylo taktéž nastíněno možné využití kompenzačních strategií v praxi, které souvisí s otázkou jejich naučitelnosti. I když je nesporné, že kompenzační strategie jsou oblastí, která je do velké míry ovlivňována kreativitou a individuálním jazykovým nadáním studentů, máme za to, že je možné určité typy kompenzačních strategií trénovat a že jazykové vyučování disponuje možnostmi, jak tyto strategie u studentů rozvíjet. Učitelé by měli podporovat rozvoj vnitrojazykových kompenzačních strategií, přičemž mezi naučitelné vnitrojazykové kompenzační strategie bychom zařadili přibližný odhad, slovní opis a restrukturalizaci. Konkrétní návrhy, jak je možné tyto strategie u studentů rozvíjet, byly podány v empirické části diplomové práce. Navržené možnosti začlenění tréninku kompenzačních strategií do vyučování je žádoucí zahrnout také do učebnic češtiny pro cizince.

Tato zajímavá a užitečná oblast cizojazyčné výuky si nepochybně žádá další hlubší zkoumání, pro něž navrhujeme zejména použití takových způsobů sběru materiálu, o kterých bylo pojednáno v kapitole o identifikaci kompenzačních strategií. Jedná se především o metodu zpětné vazby, jejíž použití považujeme pro určování kompenzačních strategií za nezbytné. Pro oblast psaných komunikátu by také bylo z hlediska kompenzačních strategií efektivnější analyzovat takový typ textů, který může zajistit spontánnější charakter písemného vyjadřování, jakým je např. vyprávění nebo esej. Za nejdůležitější však považujeme, aby se problematika kompenzačních strategií dostala do širšího povědomí jak učitelů, tak studentů a stala se součástí

lingvodidaktických materiálů. To je samozřejmě možné pouze za předpokladu, že se touto tematikou začne soustavněji zabývat větší množství badatelů. Kompenzační strategie jsou během cizojazyčné komunikace nejen nezbytným a velmi účelným nástrojem překonávání jazykových nedostatků a komunikačních obtíží takovým způsobem, aby bylo dosaženo zamýšleného komunikačního cíle, ale disponují také potenciálem fungovat do velké míry rovněž jako strategie učení.

Seznam použité literatury

BENEŠ, Eduard a kol.: *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN 1970.

BIALYSTOK, Ellen: *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell 1990.

BIALYSTOK, Ellen: Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: C. Færch – F. Kasper (Eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman 1983, s. 100–118.

BOU-FRANCH, Patricia: Communication Strategies and Topic Sequences in the Conversational Discourse of Spanish Learners of English. In: *Stylistica: Revista Internacional de Estudios Estilísticos y Culturales* 2/3, 1994, s. 153–162.

CANALE, Michael – Swain, Merrill: Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics*, roč. 1, č. 1, 1980, s. 1–47.

COHEN, Andrew D.: *Second language learning and use strategies: clarifying the issues*. Minnesota: Center for advanced research on language acquisition, University of Minnesota, 1996.

CORDER, Stephen Pit: Strategies of Communication. In: C. Færch – F. Kasper (Eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983, s. 15–19.

ČERNÝ, Jiří: *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996.

ČADSKÁ, Milada – BIDLAS, Vladimír – CONFORTIOVÁ, Helena – TURZÍKOVÁ, Milada: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Praha: Tauris, 2005.

DELAMERE, Brigid: *Communication Strategies of English-speaking Learners of French on a Business Studies Course*. Dublin City University, School of Applied Language and Intercultural Studies, 1998. (diplomová práce)

DÖRNYEI, Zoltán – LEE SCOTT, Mary: Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. In: *Language Learning, 47,* 1997, s. 173–210.

DÖRNEYI, Zoltán – THURRELL, Sarah: Strategic competence and how to teach it. In: *ELT Journal*. 1991, s. 16–23.

FÆRCH, Claus – KASPER, Gabriele: Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: C. Færch – F. Kasper (Eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983a, s. 20–60.

FÆRCH, Claus – KASPER, Gabriele: On Identifying Communication Strategies in Interlanguage production. In: In: C. Færch – F. Kasper (Eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983b, s. 210–238.

FERNÁNDEZ DOBAO, Ana M. – Palacios Martínez, Ignacio M.: Negotiating Meaning in Interaction between English and Spanish Speakers via Communicative Strategies. In: *Atlantis*, Vol. 29, Issue 1, 2007, s. 87–105.

HARDING, Rosamond E. M.: *Compensation Strategies*. Dublin: Trinity College Dublin, Centre of Language and Communication Studies, 1983.

HASIL, Jiří: Lingvoreálie. In: *Přednášky z XLV. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 53–63.

HRDLIČKA, Milan: *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum, 2010.

HRDLIČKA, Milan: *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

HUA, Tan Kim – NOR, Fariza Mohd – JARADAT, Mohd Nayef: Communication Strategies Among EFL Students: An Examination of Frequency of Use and Types of Strategies Used. In: *GEMA Online Journal of Language Studies*, 12 (3), 2012, s. 831–848.

HYMES, Dell: On Communicative Competence, In: J. B. Pride – J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. London: Penguin, 1972, s. 269–293.

KADERKA, Petr – SVOBODOVÁ, Zdeňka: *Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů*. In: Jazykovědné aktuality, 43 (3–4), 2006, s. 18–51.

KASPER, Gabriele – KELLERMAN, Eric: *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman, 1997.

MATSUOKA, Yaoko: Revisiting Communication Strategy: A Comprehensive Review of the Literature on the Strategies of Interlanguage Communication. In: *Joho-kenkyu (Information Studies)*. Faculty of Information and Communications, Bunkyo University. 2013, s. 50–51.

OXFORD, Rebecca L.: *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

ŠÁRA, Milan – BISCHOFOVÁ, Jana – CONFORTIOVÁ, Helena – CVEJNOVÁ, Jitka – ČADSKÁ, Milada – HOLUB, Jan – LÁNSKÁ, Lucie – PALKOVÁ, Zdena – TURZÍKOVÁ, Milada: *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Council of Europe, Strasbourg, 2001.

POULISSE, Nanda: *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris Publications, 1990.

POULISSE, Nanda: A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies. In: R. Schreuder – B. Weltens (Eds.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 1993.

RABAB´AH, Ghaleb: Compensatory Strategies in Arabic as a Second Language. In: *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 43 (2), 2007, s. 83–106.

RABAB´AH, Ghaleb: Second Language Communication Strategies: Definitions, Taxonomies, Data Elicitation Methodology and Teachability Issues. A Review Article. In: *The Educational Journal*, Kuwait University, Kuwait, Issue 74, Vol. 19, 2005, s. 11–57.

SELINKER, Larry: Interlanguage. In: *IRAL*, 10, 1972, 209–230.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001.

TARONE, Elaine: Some Thoughts on the Notion of „Communication Strategy". In: C. Færch – F. Kasper (Eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983, s. 61–74.

VAN EK, Jan Ate: *Objectives for Foreign Language Learning I, II*. Council of Europe Press, Strasbourg, 1993.

VÁRADI, Tamás: Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment. In: C. Færch – F. Kasper (Eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983, s. 20–60.

Internetové odkazy:

http://merlin-platform.eu

Příloha

1. Ukázka přepisu vyučovací hodiny

DATUM NAHRÁVÁNÍ: 26. 2. 2013

STOPÁŽ: 60 minut

ÚČASTNÍCI:

L = lektor

S = student (Korea, úroveň A2)

S: ( ) esemesku

L: čekat [no právě]

S: [já já sem]

L: já se podívám

S: ale

L: a vy ste mi psal

S: ano

L: a v kolik hodin

S: možná (devatenáct) a (patnáct e) patnáct e hodin deset minut

L: ((smích)) vidíte a mně přišla ale až v šestnáct nula tři

S: šestnáct

L: šestnáct nula tři podívejte se

S: ano ano ano ano

L: jo: a tak

S: ano

L: až o hodinu později ste psal že hodina měla být od patnácti a vy ste psal v šestnáct (.) pr- tady je šestnáct tady neni patnáct já sem

S: ((zvuk))

L: to je zvláštní já sem byl v patnáct ee čtyřicet pět se podívat jestli mi přišla a nepřišla

S: já ( )

L: eh tři osumnáct no vidíte to tak to je zajímavé no vidíte to

S: ((smích))

L: za to může samsung pavle

S: ((smích))

L: ((smích)) <za to může samsung>

S: ne: možná ee možná (operejtr)

L: operátor

S: operátor

L: myslíte ou tú ((míněno O_2)) že za to může

S: ano možná

L: to je zvláštní oba máme ou tú ((míněno O_2)) a takový problém (.) hm (.) myslíte že tam e je nějaká chyba

S: hm: pane petře omlouvám se ze: já (pojet) já pojedu v (.) v v patnáct hodyn čty- čtyřicet minut

L: aha dobře tak v tam ano můžeme dát a pojedu odkud

S: pojedu ee pojedu do školy v patnáct e hodin

L: hm

S: čtyřicet minut

L: ( )

S: pojedu pojedu do školy

L: no: tak dobře tak já tomu rozumím ale e je e netypické pro mě je zvláštní že píšete v kolik hodin pojedete ale nepíšete v kolik hodin přijedete

S: ee pří- ee já přijedu do školy

L: eh

S: v patnáct hodin čtyřicet minut

L: výborně [vyborně]

S: [přijedu] ano

L: super super

S: přijedu

L: taky lajla včera večer e sme se dívali na internet a lajla našla nějaké stránky kde: si můžete zjistit ee ty areály na lyžování skiareály

S: ano

L: zimní střediska já to mam v mailu mám vám to přeposlat na e-mail

S: ( )

L: ja já mám tady v mailu tu adresu její e-mail můžu to poslat vám

S: ano

L: na váš e-mail dobře já to udělám hned (.) starý počítač ta:k ( ) protože to je odkaz na článek v novinách (.) jo (tadyten) článek v novinách když se podíváte tak je to pak takhle tady je ňák-ňáké stránky mezinárodní my sme tomu moc nerozuměli <ale vy tomu> možná budete rozumět

to je v angličtině a tady bude i česká republika no: tak já vám pošlu celý ten e-mail jo ( ) a vaše adresa,

S: adresa

L: můžete můžete mi říkat já budu (..) e už tam ste ( ) (..) ( )

S: ( )

L: ( ) zavináč

S: zavináč

L: jo (..) hm jo: tak takle vám to můžu poslat tady máte adresu taky na lajlu ((smích)) to máte jako bonus ((smích))

S: ( )

L: tak jo?

S: (ano)

L: super

S: super

L: tak vy ste udělal domácí úkol

(.)

S: tady je

L: ano ( ) domácí úkol ano: výborně tak jdeme kontrolovat (.) museli jsme se učit budeme se muset učit ano ano nechtěla nám nic ukázat hm bude nechtít nám nic ukázat když máme negaci tak máme to ne

S: ano

L: u toho slovesa

S: ano

L: a když je to budoucí čas

S: nebudeme

L: no přesně jo ta negace není tady ale tady ne- nebude chtít nám nic ukázat

S: ano

L: jo? chce se učit francouzsky bude se chtít učit francouzsky ano nemohli sme odjet včera nebude- tady to máte dobře nebudeme moct odjet zítra ano ano logické hm nesmíš kouřit když je tady babička: nebudeš smět kouřit tak a tady je trochu problém s tou spojkou protože to když

S: až

L: a:no výborně jo: budoucí čas nemůže být když musí být až když je jenom minulý čas přítomný čas hm až tady bude babička

S: hm ano

L: jo: protože dáme to [do budoucího]

S: [(ano rozumim)]

L: času oboje hm můžeme to udělat zítra budeme moct to udělat zítra nebudeš muset vstávat tak brzy ((smích)) tady máte to až

S: ano

L: nebudeš muset vstávat tak brzy tak a ono je to když je neděle

(.)

S: budoucí čas taky

L: taky ale zase tady máte to je

S: asi budu

L: až

S: asi bude

L: hm

(.)

S: ano

L: hm hm ano jako časová spo- věta to tak je až bude neděle chtěli jsme se s nimi setkat budeme se chtít s nimi setkat ano ano dobře

S: hm

L: takže to bylo dobře to bylo dobře to bylo dobře jo tadyto vlastně nebylo dobře ((smích)) tohle jo: tady to ne: taky ne: tak tak no docela pěkné co jsi četl co chceš číst hm kam chceš jít co chcete jíst musíš dělat ( ) jo tady hm když je tady nemáš tak opravdu mít jo: ( ) jo ( )

S: ale mít e domací ukol

L: hm

S: ( )

L: no protože tady hm nechceme říkat že musí být ten proces jo? dělat [ale já]

S: [eee]

L: chci ten výsledek

S: e ( ) have to

L: ano ano ano ano ano přesně bavila ses dobře chceš se dobře bavit hm museli sme napsat dopis co chce pít kdy chceš přijet ano chceš přijít hm ( ) ano ano no pěkné pěkné krásné tak a ňáký text napsal ste

S: ee ne neudělal sem a neu- neudělal sem e psaní

L: psaní proč

S: protože ee neměl sem čas e a: já napsal sem já sem napsal e jako jako novinky ( ) novinky

[jako]

L: [novin]ky zprávy

S: ee já já můžu já můžu napsat

L: hm

S: neco e ee české republice například:d ee co: delat co delal co: d- co jsem dělal v praze

L: hm

S: nebo co: si (povidám po:_ví:_dam podívám) co s- co [( )]

L: [budoucí čas]

S: ano co e ne

L: minulý čas

S: minulý čas co sem

L: viděl

S: e co sem viděl

L: v české republice

S: v české republice

L: ano ano ano [( )]

S: [ta:k ee] včera: sem napsal ee napsal ( )

L: hm hm

S: ano ( )

L: aha

S: a: potom taky sem se napsal ee narodní narodní: galerie

L: aha

S: ano

L: a komu ste to psal

S: komu?

L: no

S: do do ( )

L: do firmy aha a to bylo v korejštině

S: ano

L: aha: aha no vidíte kdyby to bylo v češtině to by bylo krásné

S: ee nerozumím

((smích))

L: píšete korejsky

S: ano

L: ale když česky tak to bude krásné

S: ee ne: ne: ne: ((smích)) nebude krásné:

L: proč

S: možná protože e neumím neumím mluvit česky dobře

L: ale a to řekl kdo kdo to řekl že neumíte dobře česky mluvit

S: ((smích))

L: ňáký špatný člověk ((smích)) dobře tak vy napíšete nějaký text kde bude den v praze eebo den v české republice

S: ee (pozitři)

L: hm

S: já (bude napsat)

L: pozítří

S: (nabudu e po- pozitři) budu budu psát budu napsat napsat taky perfektivum

L: napsat je perfektivní no

S: ( ) pozítři e napíšu

L: hm

S: napíšu (čo) sem dělal

L: hm

S: v praze

L: hm hm dobře dobře takže ve čtvrtek se můžu těšit na text

S: ano

L: (ta:k) dobře děkuju tak uděláme nějaké situace hned jo: konverzační situace

S: ano

L: tak hm jdete po ulici se svým přítelem měli sme s přítelkyní a teď vy jdete se svým přítelem a váš přítel potká známého váš přítel vás představí co řeknete jo: ještě jednou jdete po ulici se svým přítelem a váš přítel potká svého známého váš přítel vás představí (jo) ale co vy řeknete co vy odpovíte

S: (nerozumim)

((smích))

L: tak e teď sm- my sme přátelé [jo:]

S: [ano]

L: sme kolegové třeba

S: ano

L: někam jdeme já sem váš kolega

S: ano

L: a potkám svého známého jo: a tomu známému řeknu to je pavel pavel je z koreje a teď ten známý vám řekne třeba těší mě

S: ano

L: co vy řeknete

S: e těši mě jmenuju se (plavla)

L: hm

S: a: těší mě ((smích))

L: ano ano tak to je takové to základní hm může pak ten rozhovor pokračovat?

S: ee ano jdeme jdeme: do restaurace

L: hm

S: a na: na na rozhovor

L: hm

S: a a pijeme pijeme pití

((smích))

L: už teď pijete

S: (už)?

L: už teď pijete v restauraci až

S: ano

L: budeme pít

S: budeme pít aha

L: pití pití co to znamená

S: pití pití

L: ano no a proč neříkáte konkrétně co

S: aha e možná on nebo ona nechci pit kávu nebo pívo nebo víno

L: hm

S: (tak) nějaký pití

L: aha aha aha víte co je lepší říct můžete říct dáme si něco k pití

S: dáme si neco k pití

L: hm něco k pití

S: neco k pití

L: ano k pití

S: k pití ano

L: aha dobře hm tak mám jít s vámi můžu jít s vámi

S: můžu jít s vámi? mužu jít s vami e (ano)

L: já sem ten známý jo: a teď vy dva kolegové dete tak se zeptám můžu jít s vámi

S: ano

L: dobře dobře

S: dobře ( )

L: ( ) všichni tři všichni tři do restaurace

S: e ano

L: jo dobře dobře tak jste v obchodě kde prodávají maso chcete si koupit šunku ale nikde ji nevidíte jak se zeptáte

(.)

S: ee (.) prosím vás

L: hm

S: já chtěl chtěl bych koupit šunky

L: šunky

S: šunky

L: plurál

S: šunku

L: šunku eh

S: šunku

L: hm

S: ale ale neviděl neviděl ne:viděl kde je šun_ka

L: aha neviděl ste kde je šunka aha hm počkejte šunka ta bude tam vpravo

S: aha (.) tam ano dekuju já hledám hledám hledám ja já mužu hledat

L: hm ale lepší zase: než můžu hledat se řiká podívám se

S: e podívám se

L: podívám se

S: podívám se

L: dobře dobře není zač hm

S: děkuju

L: hm tak potom potřebujete jít na poštu ale neznáte cestu jak se zeptáte

S: ještě jednou

L: eh

S: prosim

L: potřebujete jít na poštu

S: ano

L: neznáte cestu

S: aha

L: jak se zeptáte

S: aha promiňte ee jak se dostanu na poštu

L: a na jakou poštu chcete

S: ee já já chtěl bych e jet do hlavní do hlavní posty

L: aha hlavní pošta: v praze je v jindřišské ulici e vy jste tady autem?

S: ano

L: eh autem hm to je problém já nejsem řidič vím jaká tam jede tramvaj

S: aha ano tady je tady nebude parkoviště (tak) já já mužu jet tramvají

L: tramvají dobře e pro- proč tady tady n- tady nebude parkoviště tam

S: tam

L: tam tam ano

S: ano

L: tam nebude parkoviště dobře tak musíte jet tramvají číslo dvacet čtyři

S: ano a kde mužu vystu_pit

L: musíte vystoupit na zastávce václavské náměstí nebo jindřišská

S: aha

L: protože pošta je uprostřed

S: ee ano děkuju já podivám se

L: hm

S: děkuju já se podivám

L: ano ano

S: děkuju

L: není zač super super eh zase podobná situace v restauraci sedíte u stolu kde jsou ještě tři volná místa čekáte na svého kamaráda ke stolu přijdou tři holky a ptají se jestli si mohou můžou sednout k vašemu stolu co odpovíte jo: eště jednou sedíte v restauraci u stolu jsou tam ještě tři volná místa jo to je stůl pro štyři čekáte na svého kamaráda ke stolu přijdou tři holky a ptají se jestli si mohou sednout k vašemu stolu co jim řeknete

(.)

S: hm promiňte

L: hm tak tak já budu ta holka <třeba> řeknu dobrý den můžeme si přisednout?

S: hm ano můžete tady je volno a můžete sedit

L: můžete se posadit

S: se: posadit

L: anebo můžete si sednout jo znáte to posadit se a sednout si to je synonymum ale jednou je se a jednou je si ((píše na tabuli))

S: posadit si (posadit) se (...) to je stejné znamená stejná

L: ano stejné stejný význam stejný smysl

(...)

S: můžete posadit se můžete se posadit

L: ano ano

S: můžete se posadit

L: dobře děkujeme my se posadíme a vy jste tady sám

S: ee ano ne ne ne moje kolega přije- ee

L: můj můj

S: můj kolega můj kolega (přijet) potom

L: přijde potom aha aha a za jak dlouho

S: e asi za: pět minut

L: za pět minut

S: ano

L: a kam si sedne tady už není volné místo

S: aha ee ten ten ten stul a ten (.) ta: židle, nepouží_vate

L: aha

S: tady je pro pro muj kamarád_ku ((smích))

L: ku najednou a to to to byl asi kolega ne? který má přijít vy čekáte na kamaráda myslím ne? je to tak ano ano na kamaráda čekáte

S: na kamaráda

L: jo muž no dobře ale pavle ten stůl má čtyři místa čtyři židle teď vy plus tři holky tak už je plný už je obsazeno (..) ((smích)) kamarád příde a nebude si moct kam sednout

S: eee (.) potom

L: hm

S: potom můžu hledat ((smích))

L: jiné místo

S: jiny místo

L: aha: aha: a do té doby budete mluvit s holkami

S: ano

L: ((smích)) <dobře dobře> hm tak e zítra máte navštívit svou přítelkyni (no) musíte navštívit svou přítelkyni ale nebudete moct přijít protože přijede vaše maminka co uděláte a co řeknete své přítelkyni

S: e omlouvam se zitra moje maminka při_jede

L: hm

S: doma domu pak nemužu jet nemužu jet (.) nemužu jet (kde) na výlet

((smích))

L: ne ne ne přítelkyně bydlí doma a vy chcete jít k ní jet k ní

S: aha nemůžu jet ee nemůžu jet (.) tvoje dum do:mu

L: hm

S: nemůžu jet

L: nemůžu jet ono se neříká tedy do domu říká se nemůžu jet k tobě k tobě domů

S: k tobě tobě domu

L: hm

S: k tobě domu

L: hm hm [no jo ale]

S: [( )]

L: to si mi slíbil už před měsícem že přijedeš

S: (promiňte)

L: sem vaše přítelkyně

S: ano

L: to jsi mi slíbil už před měsícem že přijedeš a teď říkáš že nemůžeš

(..)

((smích))

L: taková <typická žena nevím> řekl jsi mi že přijedeš už před měsícem a já se měsíc na to těším a teď mi říkáš [že nemůžeš]

S: [eee eee] aha e omlouvam se mo moc omlouvám se moc moc se omlouvám ale e ale <ale> moje maminka e e navští- by moje (.) moje moje domu

L: hm můj dům

S: můj dum

L: hm hm hm to znamená že maminka má pro tebe větší cenu než já

S: eee ne neni pravda ale e dneska je ee narozeniny pro moje maminka

L: tvoje maminka má narozeniny

S: ano

L: aha aha a kolik je jí let

S: ((smích)) e je jí je jí je jí šest šedesát pět let

L: aha aha dobře tak vy budete mít nějakou party

S: ano možná dneska večer pojedeme do restaurace

L: hm

S: a hm máme máme party

L: hm

S: budu budeme mít party

L: hm budete mít party aha dobře dobře [( )]

S: [a:] pojede pojedeš pojedeš (přijedeš ty) (.) do: do: restaurace

L: aha

S: s: nami,

L: aha pojedeš pojedeš

S: pojedeš

L: aha hm no dobře to by bylo dobré protože tvou maminku ještě moc neznám hm kam mam přijet nebo přijedeš pro mě autem

(.)

S: ano

L: jo

S: ( )

L: dobře dobře

S: ((smích))

L: a v kolik hodin

S: e v ee e osmnáct hodin,

L: hm

S: jedeme jedeme do restaurace

L: aha a u mě budeš v kolik u mě budeš v kolik hodin

S: u mě

L: eh jako u mě doma

S: ee

L: kdy zazvoníte

S: ee možná ee (při- přijeme) do: do tobě do tobě domu

L: k tobě domu k tobě

S: e k tobě domu v ee hm sedmnáct hodin

L: už v sedmnáct hodin

S: ano

L: aha: ta restaurace je nějak daleko

S: ee možná asi třicet minut

L: třicet minut aha ale říkal si že party je až od osumnácti

S: os- ano osumnácti

L: eh a u mě budeš už v sedmnáct není to moc brzo

S: není brzo protože trvá trvá asi třicet minut e asi bude:me: se potkat tob- k tobě domu e můžeme můžeme můžeme můžeme

((smích))

L: se pozdravit

S: ano

L: aha

S: můžeme se pozdra:vit a potom (poupidá pouvidáme) podíváme neco povídáme se neco

L: aha e takže vy přijedete pozdravíme se a budeme si ještě u mě doma povídat

S: ano

L: aha aha no tak dobře tak jo hm tak tak tedy v pět hodin dobře dobře (no) <príma>

S: ((zvuk))

L: krásné pavle krásné super tak ještě jednu situaci

S: ano

L: jo chcete si doma: vyprat znáte slovo vyprat

S: vyprat

L: vyprat jako potřebuju mít čistou košili potřebuju vyprat košili

S: vyprat

L: hm je prát imperfektivní ((píše na tabuli)) a perfektivní je vyprat

S: aha ano rozumím

L: hm

(..)

S: ano

L: tak chcete si doma vyprat svetr

S: ano

L: čepici a šálu potřebujete nějaký dobrý prací prostředek prací prostředek rozumíte prostředek na praní prát sloveso od toho máme substantivum praní ((píše na tabuli)) a od toho adjektivum prací prací prostředek ((píše na tabuli)) nevím znáte nějaký prací prostředek

[ariel]

S:[( )]

L: lanza já už si nepamatuju ja_ké značky jsou (.) jo prací prostředek to je krabice, papírová, a tam je prášek

S: ano

L: a to dáváte do pračky

S: aha

L: jo? ještě pračka máme ((píše na tabuli))

S: ano

L: tak a teď potřebujete ňáký opravdu dobrý prací prostředek ste v drogerii jak se zeptáte prodavačky

S: ee dobrý den ee

L: dobrý den

S: máte nějaký prací prostředek

L: ano prací prostředky máme tady podívejte se potřebujete nějaký konkrétní

S: ee ne:- nevim jaký je dobrý prostředek (pratí) prostředek (ta:- topruč- topru:čujte doporučujte)

L: doporučte

S: doporučte doporučte doporučte nějaký dobrý prací prostředek

L: aha a co chcete prát

S: ee já já bych chtěl prát vyprat vypra:t svetr a: (.) čepice a: a: (.) (ša- šaty ne ša_ko) ne

L: sako taky ne

S: co je to

((smích))

L: šála

S: šála šalu

L: šálu a čepici

S: šalu a čepici

L: aha svetr hm svetr dobře no tak svetr to je vlna jo vlna materiál

S: ano

L: vlna hm tak tady máme pervol ten je nejlepší na vlnu

S: aha kolik stojí

L: hm stojí šedesát devět korun

S: a jo jo

L: a máme tady malý a pak máme velký to je dobré balení to je ce- cena je dobrá (jo) výhodné balení to: stojí jenom sto korun ale máte tam máte tam dvakrát víc

S: ee já potřebuju velký

L: velký

S: ano

L: tak velký za sto korun

S: ano

L: dobře dobře tak tady je

S: dekuju a: mužu platyt kartou

L: ano samozřejmě můžete

S: ano

L: prosím

S: děkuju

L: není zač ano tak fajn prima tak konverzaci zase necháme na čtvrtek jo: a: máme nějaký papír od včera (.) myslím že bychom měli mít ten papír kde: bude komix (..) jo a pavle a co dialogy

S: ee nejsem připravil

L: nepřipravil sem

S: ee nepřipravil sem

L: hm

S: dajalog ( )

L: dialogy

S: dialogy

L: hm hm tak taky čtvrtek

S: ctvrtek

L: ano

S: ano (neci nechci) <mluvit> ten dajal- dialogy

L: nechcete proč proč

S: protože to je (těžký) pro mě ((smích))

L: a chcete teď ústně

S: (ústně)

L: eh

S: (úsně) co znamená

L: jako teď budeme mluvit je to pro vás lepší než psát

S: ne

L: ne ne ne nechcete

S: ano

L: dobře

S: ((smích))

L: tak jo a na druhé straně máte něco? jo

S: ano

L: tam je zase co tam je (.) co vidíte

S: tam je: obrá:zky

L: aha tedy tam sou obrázky hm hm

S: (tam) sou obrázky

L: a: o čem jsou (.) kdo tam je

S: hm (.) džena muši

L: žena a muž aha aha a znáte tu ženu už ((smích))

S: neznám

L: neznáte

S: kdo je ee možná sekretářka

L: no: už sme jí měli měli sme ája a pája jdou na návštěvu jak šel její kamarád [za]

S: [eee]

L: babičkou

S: ee ano ano

L: tak to je ta stejná holka dobře a co tam není na tom vašem papíru (.) něco vám tam chybí něco tam není (...) hm tady máte text a někdy tam text chybí jo text [tam není]

S: [ano ano]

L: tak vy musíte zase doplnit

S: ano

L: jo budeme poslouchat

S: ano

L: pavle jaké číslo pro mě

S: číslo třináct

L: třináct

S: eee (cedé) padesát pět

L: padesát pět děkuju tak já najdu padesát pět

(..)

((nahrávka))

L: taková základní věta ale to není padesát pět (..) ( ) tak můžeme?

S: ano

L: dobře

((nahrávka))

L: tak ještě jednou potřebujete pavle

S: ano

((nahrávka))

L: dobře

((nahrávka))

L: ( ) dobře ticho tak pavle můžete přečíst

S: ano ee slečno zajíco:- zajícková

L: zajíčková

S: zajícková pojedete na (prezidant) pre:zen_taci náš firmy

L: hm

S: je to velmi důležitá akce, hotovo

L: hm

S: zítra si musím ( ) vla- vlasy

L: (tam bylo) zítra si musím e to je taková

S: ( ) (.) e nevím

L: tam je totiž e ta vazba zítra si musím a teď tam musíme asi doplnit ( ) sem to už vymazal u vás hm tam totiž sou dvě slova

S: aha

L: nechat (.) ostříhat ((píše na tabuli)) a teď co (jo) akuzativ vlasy ((píše na tabuli))

S: ne:hat

L: hm to nechat to jako znamená že to nedělám já že ty vlasy stříhá někdo jiný jo já sám sobě ne ale nechám si ostříhat vlasy přijdu posadím se někdo stříhá jak se jmenuje ten člověk který stříhá

S: hm: ee (...) (first)

L: k k (.) k a

S: (kate- kate:ři:) (.) (kadeří: kadeřnícka kadeři- kadeřini-)

(.)

L: dobře pokud žena tak kadeřni_ce

S: kadeřnice

L: pokud muž tak bude

S: (kadeřnik)

L: ano nebo taky se říkalo jako (když) vousy musím si holit tak je kadeřník nebo (.) a to už se dneska neříká to je takové staré i když já to říkám třeba jdu k holiči

S: ano holič (...) holič ano

L: hm dobře (pokračujte)

S: včera sem studoval (.) tenle tenle (.) slovo

L: tohle slovo

S: tohle slovo

L: kadeřník

S: ano

L: ( )

S: ale už ( ) sem zapomněl

L: vždycky zapomínám ((smích))

(.)

S: vyčistit kostým

L: hm

S: (opravi obui obuvi)

L: hm

S: opravit boty

L: hm

S: (kopit si) ( )

L: hm letenku

S: e letenku objednat taxi

L: hm

S: ee rezervovat chotel

L: hm hm

S: o: dva dny později moment kde je ta: prezenatce

L: hm

S: zapomněla se:m jí v práci

L: ano ano dobře tak pavle můžete mi teď říct o čem sme četli co se stalo

S: ee ano

L: hm

S: e aja mě ee mě na: služební cestu a aja mě

L: měla

S: aja měla

L: hm jet

S: měla jet

L: jet jako

S: ano

L: ( ) měla jet hm

S: ája měla jet na služební cestu

L: hm

S: ale ee zustal duleži_tá ee prezentace

L: hm

S: duležite prezentace zustal důležitá prezentace v praci

L: zůstala v práci

S: zusta_la ano

L: a čí prezentace

(.)

S: důležitá

L: to je jaká a čí byla ta prezentace kdo jí dělal (.) ( ) [( )]

S: [( )]

L: (logické) jenom říkáte tak ája měla jet na služební cestu a důležitá prezentace zůstala v práci

S: ano

L: a: to: spolu souvisí? ája prezentace nebo ne: ája je

S: ano

L: je jeden příběh prezentace druhý příběh

(.)

S: příběh

L: ( ) čí byla ta prezentace která zůstala v práci (...) to byla prezentace pana ředitele (..) ((smích)) ta prezentace kdo ji udělal to byla prezentace pana ředitele ředitel udělal tu prezentaci

S: ano e ne ne ne

L: ne

S: udělal udělal aja udělal prez- prezentaci

L: (je to žena takže) udělala

S: udělala prezentaci

L: hm

S: aja

L: ája jo jo jo dobře dobře hm takže [to je]

S: [( )]

L: prezentace čí

S: čí [čí]

L: [no] čí jakoby čí je to papír [papír]

S: [eee]

L: je pavla

S: aha

L: tak to je prezentace

(...)

S: (prezenatce)

L: no: prezenatce ne pavla ale

S: ája áj- á- (.) á_ji

L: aha to je zajímavost co myslíte jaké i tady napíšu

(.)

S: ypsilon

L: ypsilon hm a já tam napíšu měkké i

S: (měkký)

L: hm hm a to je nelogické a to je proto že tady je to j [po]

S: [aha]

L: j nemůžu napsat to to neexistuje

S: aha

L: jo tak proto dobře dobře dobře a aha no a co myslíte co bude dělat teď ája

S: ee možná ája ee ne:- (.) ne- ne- ne- nevzal nevzala hm dulezitá prezitan- pre:zen_ta_ce

L: nevzala důležitou

S: e nevzala důležitou prezitan_ci

L: hm prezentaci

S: pa- možná nebude nebude moct

L: hm

S: nebude moct e (.) udělal udělat

L: eh

S: e nebude moct e mit (mítinku)

L: schůzku

S: schůzku

L: hm hm hm to je škoda dobře dobře já se pavle podívám jak ste to napsal hm jo vy to máte červeně tak já musím modře eh tady na prezentaci koho čeho takže bude naší dlouhé jo hm hm ano nechat ostříhat ano ( ) ano kostým se jenom píše ypsilon s čárkou ano a kostým je pro ženu a pro muže je (.) kostým je sváteční oblečení (že jo) to je luxuní nebo když je to oficiální

[( )]

S: [( )] ( )

L: no oble_k

S: oblek

L: oblek hm hm taxi tady bylo myslím taxík že říkali ale taxi taky v pořádku

S: (taxík)

L: hm a zapomněla tady jenom en ještě se píše zapomněla m n e

S: hm ano

L: a velké z jako (hla-) jako že začíná věta dobře dobře tak jo pavle tak dneska skončíme

S: ano

L: a uvidíme se ve čtvrtek pozítří

S: ano

L: hm v patnáct hodin

S: ano patnáct hodin [to]

L: [jo]

S: je dobře

L: to je dobře a úkol ee můžete mi ukázat tu kopii e tu gramatiku jestli tam můžeme udělat nějaký další úkol vrátil sem vám to nebo sem si to nechal jo jo to to hm j- jo: tak to bychom mohli udělat chcete ještě: nějaký máte ten text a tohle případně pokud chcete dialogy

S: ee

L: když nechcete tak se nic nestane

S: já chci dajalogy

L: dialogy gramatiku ne

S: ano [( )]

L: [takže] dobře dialogy text a tady štyřku a pětku začátek

S: ano

L: jo

S: ano

L: tak jo tak dobře

S: ( )

L: aha aha

S: a: jaký téma, možná

L: hm

S: nemocní nemocný a: jaký téma

L: nemocný

S: hm ano když e když e sem pojedu do: nemocni- nemocní- do nemocni-

L: do nemocnice

S: ee nemocnice

L: jo [( )]

S: [( )] ( ) e já mluvit mluvíme s e doktor

L: hm

S: ( )dokto_[rem]

L: [rem] ano ano

S: nebo s e s e

L: doktorkou

S: (nurse)

L: sestra

S: sestra

L: ano zdravotní [ses]tra

S: [ano] ano sestra ano to je první tema

L: ano

S: druhé téma: je: ee možná možná bla bla bla ((smích))

L: ano ano

S: ano

L: a jako chcete mluvit

S: ano

L: o tom dobře dobře hm

(...)

S: ano

L: ještě

S: a

L: mi řeknete potom nebo teď ještě

S: to je to je to je těžká situace

L: hm

S: pro mě

L: hm

S: tak

L: hm

S: já musím připravit

L: hm [a chcete to]

S: [( )]

L: napsat jako doma nebo nebo až tady mluvit

(.)

S: tady mluvi-

L: hm

S: tady: mluvíme

L: hm

S: ale ale já potřebuju

L: hm

S: nějaký papír

L: hm

S: blablablablabla

L: jako co se říká [ňáké]

A: [ano]

L: fráze

S: ano

L: jo jo jo hm

(...)

S: ano

L: dobře tak já se na to podívám hm

S: ano

L: jo tak jo tak super hm (..) tak ve čtvrtek zítra budu opravovat měsíční test

S: aha

L: první test nová třída první test nové třídy pro mě pro mě [(nové)]

S: [ee (ano)]

L: máte to napsané můžu smazat

S: můžete smazat

L: dobře (...) tak jo

S: eee to je těžký

L: co ta čeština myslíte

S: ano čeština je moc těžký

L: moc těžká

S: těžká

L: a proč takový hezký jazyk

S: ((smích))

L: a líbí se vám čeština

S: ne:líbí se: mi

L: nelíbí

S: ((smích)) cestina

L: ani zvukově když slyšíte češtinu tak se vám to nelíbí

S: e ne ne ne to je to je líbí se mi [ale když jí]

L: [( )]

S: mluvit když jí já smím když jí já smím mluvit česky

L: můžu mluvit to smím moc neříkáme hm když můžu mluvit česky

S: ano když můžu mluvit česky a (.) a to je moc těžké ( )

L: aha když musím mluvit česky

S: ano musím mluvit česky ((smích))

L: aha tak to je těžké no tomu rozumím no a tak trénink praxe a pak už to půjde samo

S: ano

L: ((smích)) ( ) okno (zavřené)

S: dnes večer já taky mužu psát napsat ( ) jak se řekne

L: no?

S: česky ( ) můžu napsat (noviny noviny) ne

L: zprávu

S: zprávu ( ) zprávu to je zprávu?

L: (ale) nevím co c- co chcete psát

S: e nějaký téma ( ) české republice jako:

L: ( ) ňáký text ňáký text o

S: text e ňáký text o: o: o čaši

L: ano

S: nebo: o: vase hm vase hm země

L: aha o vaší zemi

S: vaší zemi

L: ano

S: o vaší zemi

L: ano

S: (nebo) ( ) o: vaší e jak se řekne

(.)

L: kultuře

S: ne ku- taky kultuře taky a (education)

L: vzdělání

S: vzdelání

L: ( ) vzdělávání

S: vzdelání

L: školství školy

S: ano

L: hm

S: jako: a to těžký

L: aha a to budete psát zase pro vaší firmu

S: ano (political poli- political)

L: politické

S: politické taky (education)

L: vzdělání

S: vzdělání taky a: ( ) kultura taky

L: ano

(..)

S: (jak se řekne) (.) ( )

((smích))

L: ee dobře dobře tak mi pak řeknete ano ano to mě zajímá

S: řeknu

L: dobře počítač tady můžu

S: ( ) můžu hledat informace na počítači

L: aha aha jasně

S: ale taky to je těžká těžký

L: hm no to určitě to je jasné

(..)

S: umím umím umím umím

L: tak umím umím česky

S: <ee> umím česky ano

L: ((smích))

S: ( ) umyju

L: umyju aha [ne]

S: [( )] ( )

L: h- h-

S: ( )

L: hr-

S: (hrnec hrnek hrnek hrnekhrnek)

L: hrnek ne: já ho umyju já to vezmu do sborovny a umyju v pořádku nechte tady

S: ano ano

L: no v pořádku

S: dekuju dekuju

L: ((smích)) není zač tak myslíte pavle že to budu umět vypnout

2. Ukázka textu na úrovni A2

METADATA

General:

Author ID: LON0611002B

Test language: Czech

CEFR level of test: A2

Task: describe a photo: swimming in the sea - ID: A2PS0202_more

Mother tongue: French

Age: 2029

Gender: female

Rating:

Overall CEFR rating: A2

Grammatical accuracy: A2

Orthography: A2

Vocabulary range: A2

Vocabulary control: A1

Coherence/Cohesion: A2

Sociolinguistic appropriateness: 0

Learner text:

Na fotografii vídíme otec a dcera. Koupáji v moře. Jsou tam, protože jsou na dovolená v letě. Mátka je z Italie a každý rok celá rodiná jede do Italii, protože má dům blizko pláže. Oba máji na sobě plavení kostým. Otec má také na sobě bríle. Jsou moc spokojeni. Otec řiká, že vodá je teplá, ale dcera myslí, že vodá je moc ziná!

3. Ukázka textu na úrovni B1

METADATA

General:

Author ID: 0608

Test language: Czech

CEFR level of test: B1

Task : answer to the email of Alena - ID: 1_Alena

Mother tongue: German

Age: not reported

Gender: male

Rating:

Overall CEFR rating: A2

Grammatical accuracy: A2

Orthography: A2

Vocabulary range: A2

Vocabulary control: A2

Coherence/Cohesion: A2

Sociolinguistic appropriateness: A1

Learner text:

Ahoj Aleno!

Jsem moc rád, že se maš dobře. Lyžovali jsme také! Byli jsme v Svícarsko. Tam bylo v Davosu, víš. Maji tam hodné vyborný sýr v Svícarsko. Moje studium je vlastné dobře. Samozřejmé už nepracuju hodné na diplomce. Plánuju dovolenou, ano! Ještě budu jet do Brazílie, navstivit přitelkini. Je to krasně, že bude jet do Drážďan.

Museš meho navstívit dopoledne.

Kdy bude na nadraží?

Budu dochazet ti?

A Vaše univerzita nabizí prázdinové kurzy češtiny? Je to zajímavy!

Kdy to bude? Co to stuj? Je to cenný? Nevadí! Chci zúčastit se!

Mužeš mému posílat kopie za inzerát?

Teší mě, že bude meho navstívit! Bude vyborne dní! Tak, je to dost. Mužu teď napsát zkoušku v Češtinu.

Mej se hezky!

David