

Karel Šebesta
Eva Lehečková
Piotr Paweł Pierścieniak
Kateřina Šormová

Aplikovaná lingvistika
Příručka pro studenty
Bc. studia ČJL

Aplikovaná lingvistika

Příručka pro studenty Bc. studia ČJL

Karel Šebesta

Eva Lehečková

Piotr Paweł Pierścieniak

Kateřina Šormová

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova v Praze, 2016

© Karel Šebesta, Eva Lehečková, Piotr Paweł Pierścieniak,
Kateřina Šormová, 2016

ISBN 978-80-246-3277-3 (online : pdf)

Příručka vznikla v rámci projektu Rozvoj a inovace bakalářského studia českého jazyka v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze (CZ.2.17/3.1.00/33275), který byl realizován v období 2011–2013 za finanční podpory Operačního programu Praha Adaptabilita.



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum 2016

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

1. Počátky a vývoj aplikované lingvistiky, její dnešní vymezení, hlavní oblasti zájmu (Karel Šebesta)	9
1.1 Počátky	9
1.2 Vývoj badatelského zaměření aplikované lingvistiky od 70. let	11
1.3 Organizace a časopisy	15
1.4 Specifika aplikované lingvistiky	16
1.5 Hlavní vývojové tendence aplikované lingvistiky	16
1.6 Literatura	17
2. Osvojování prvního a druhého jazyka (Karel Šebesta)	18
2.1 Teorie osvojování prvního jazyka	18
2.2 Behavioristické teorie	20
2.3 Nativistická hypotéza	21
2.4 Kognitivní teorie	23
2.5 Sociokulturní teorie	26
2.6 Labovova stadia osvojování spisovného jazyka	27
2.7 Odlišnosti v osvojování prvního a druhého jazyka	30
2.8 Literatura	32
3. Kontrastivní a chybová analýza (Piotr Paweł Pierścieniak)	33
3.1 Chybová analýza	35
3.2 Taxonomie jazykových chyb	37
3.3 Pojetí chyby v chybové analýze	39
3.4 Kritika chybové analýzy	40
3.5 Cvičení	41
3.6 Literatura	42

4. Cizí jazyk – osvojování a učení (Piotr Paweł Pierścieniak)	44
4.1 Základní způsoby nabývání cizího jazyka	44
4.2 Komunikační metoda	45
4.3 Jazyk jazykové třídy (Classroom Language)	47
4.4 Mediační jazyk ve výuce cizího jazyka – případ češtiny	49
4.5 Cílový jazyk v didaktických prostředcích	50
4.6 Specifika výuky češtiny jako cizího jazyka	52
4.7 Cvičení	52
4.8 Literatura	53
5. Akviziční korpusy (Kateřina Šormová)	55
5.1 Zahraniční žákovské korpusy	56
5.2 Akviziční korpusy češtiny – AKCES	57
5.3 Jak vzniká korpus	58
5.4 Základní termíny pro práci s korpusy	59
5.5 Využití korpusů pro jazykové vyučování	59
5.6 Korpus CZESL – plain	60
5.7 Korpus ROMi	61
5.7.1 Jazykový materiál	61
5.7.2 Vymezení skupiny respondentů	63
5.7.3 Etické aspekty sběru a zpracování dat	63
5.8 Korpus SKRIPT2012	63
5.9 Korpus vyučovacích hodin SCHOLA2010	64
5.10 Cvičení I.	64
5.11 Cvičení II.	67
5.12 Literatura	68
6. Forenzní lingvistika (Kateřina Šormová)	70
6.1 Předmět forenzní lingvistiky	70
6.2 Historie forenzní lingvistiky	70
6.3 Současný stav	72
6.4 Autorství písemných dokumentů	73
6.5 Anonymní dopisy	73
6.6 Jazykový znak ve forenzní lingvistice	74
6.7 Cvičení	75
6.8 Literatura	76
7. Analýza diskurzu a kritická analýza diskurzu (Eva Lehečková)	78
7.1 Analýza diskurzu	78
7.2 Kritická analýza diskurzu	80

7.3	Výzkumná témata v kritické analýze diskurzu	82
7.4	Směry v kritické analýze diskurzu	84
7.4.1	Přístup Normana Fairclougha	84
7.4.2	Přístup Ruth Wodakové	85
7.4.3	Přístup Teuna Van Dijka	86
7.5	Metody v kritické analýze diskurzu	87
7.6	Kritika CDA	87
7.7	Ukázka analýzy podle CDA	89
7.8	Cvičení	92
7.9	Literatura	93

1. Počátky a vývoj aplikované lingvistiky, její dnešní vymezení, hlavní oblasti zájmu

Karel Šebesta

1.1 Počátky

Lingvistika byla už od svého vzniku a po celou dobu své existence v předvědeckém období pěstována jako disciplína aplikovaná. Ve svých počátcích se vyvinula proto, aby pomáhala řešit praktické problémy spjaté s jazykem a jeho užíváním, a praktické zaměření prací věnovaných jazyku můžeme sledovat až do doby nové: mluvnice, slovníky a další práce vztažené k jazyku sloužily či měly sloužit pravidelně konkrétním praktickým účelům, např. vzdělávání kazatelů, učitelů, armádních důstojníků apod.

Jako samostatný lingvistický obor se však aplikovaná lingvistika konstitovala poměrně pozdě. Její vznik je spojen se zřetelnou společenskou objednávkou, vázanou na světové angažmá Spojených států amerických v druhé světové válce a bezprostředně po ní, tedy na potřebu jazykově vybavit v dostatečné míře vojáky a další personál vysílaný do různých jazykových oblastí a zajistit rovněž kvalitní výuku angličtiny jako cizího jazyka pro vybraná teritoria (v raném období šlo zejména o Latinskou Ameriku), tj. připravit kvalitní, účinné vzdělávací programy a učební materiály. Počátky aplikované lingvistiky jsou tedy spojeny s jejím chápáním jako vědy řešící problémy vyučování a učení cizích jazyků, zejména angličtiny, a můžeme je hledat ve Spojených státech ve 40. letech 20. století.

Zlomovým datem v historii aplikované lingvistiky bylo zřízení *Ústavu anglického jazyka (English Language Institute)* v r. 1941 na univerzitě v Michiganu s podporou *Rockefellerovy nadace*, do jehož čela byl postaven Charles C. Fries, profesor michiganské univerzity, a který měl za úkol jednak zajišťovat výuku angličtiny jako cílového jazyka, jednak provádět v této oblasti původní výzkum, motivovaný potřebami vyučovací praxe.

Charles C. Fries (1887–1967) patřil k mimořádně silné generaci lingvistů, která položila základy amerického i evropského strukturalismu – k jeho vrstevníkům patřili např. Leonard Bloomfield, Edward Sapir, Roman Jakobson, Louis Hjelmslev, John Rupert Firth či Daniel Jones. Svou dráhu lingvisty zahájil jako učitel klasické řečtiny a později anglické literatury a anglického jazyka jako jazyka cizího. Zájem o praktické problémy jazykového vyučování a jejich řešení s využitím lingvistických nástrojů ho přivedl na michiganskou univerzitu a postupně k položení základů aplikované lingvistiky, chápané v této první vývojové etapě jako věda o vyučování a učení cizím jazykům.

S Charlesem C. Friesem a jeho žákem Robertem Ladem jsou spojeny typické rysy tehdejšího přístupu k vyučování cizím jazykům – silná opora o lingvistickou teorii a systematický popis jazyka, důraz na jazyk mluvený (priorita mluveného jazyka), využití drilu ve výuce (vytváření správných návyků) a předpoklad interference jako silného faktoru ovlivňujícího osvojování jazyka. S Friesovou školou je spojen vznik orální (resp. audiolingvální) metody vyučování cizích jazyků a neméně vlivné kontrastivní analýzy jazyka. Souhrnně své názory na vyučování a učení cizího jazyka Fries vyjádřil v knize *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, publikované v r. 1945; dalším vlivným dílem michiganské školy byla zakladatelská práce jeho žáka Roberta Lada *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers* z r. 1956.

Na univerzitě v Michiganu vznikl rovněž první odborný časopis nesusoucí označení aplikovaná lingvistika v názvu: je to časopis *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*.

V 50. letech získávala aplikovaná lingvistika jako samostatný obor rychle půdu, jak ve Spojených státech, kde byl její rozvoj nejdůležitější, tak mimo ně. Na evropském kontinentu se o to zasloužil Ian Catford, významný fonetik, který v r. 1956 založil *School of Applied Linguistics* na univerzitě v Edinburghu. Ve Spojených státech bylo analogickým významným počinem založení *Center for Applied Linguistics* r. 1959, na němž se podílel Charles A. Ferguson (pod jeho vedením byl v Centru vytvořen známý test *TOEFL – Test of English as a Foreign Language*).

Zpočátku byla aplikovaná lingvistika spojena pouze s vědeckým přístupem k vyučování cizím jazykům, později (od začátku 60. let) se její záběr rozšířil i na automatický překlad. V této souvislosti je potřeba připomenout, že překládání obecně nebylo na michiganské univerzitě okrajovým oborem – Friesův žák Kenneth L. Pike, lingvista a misionář, byl ve světovém měřítku mimořádnou osobností, pokud jde o překlady

Bible do jazyků bez písemné tradice; od r. 1942 působil na michiganské univerzitě jako ředitel *Summer Institute in Linguistics*, ústavu, jehož posláním bylo překládat Bibli do jazyků bez písemné tradice.

1.2 Vývoj badatelského zaměření aplikované lingvistiky od 70. let

Zároveň se získáváním vnějších atributů vědního oboru aplikovaná lingvistika rozšiřovala i své zaměření. Přibližně od začátku 70. let 20. století je definována velmi široce jako věda zabývající se konkrétními problémy reálného světa, v nichž hraje důležitou roli jazyk, s cílem poskytnout racionální základ pro jejich řešení s využitím teorií, poznatků a výzkumných nástrojů lingvistiky i dalších věd, které se mohou jevit pro hledání řešení daného problému jako relevantní.

Jde o vymezení poměrně vágní: trochu konkrétnější představu o současném zaměření aplikované lingvistiky můžeme získat nahlédnutím do oblastí zájmu, jak jsou uvedeny v jednom z hlavních oborových časopisů *Applied Linguistics: Areas of interest include bilingualism and multilingualism; computer-mediated communication; conversation analysis; deaf linguistics; discourse analysis and pragmatics; corpus linguistics; critical discourse analysis; first and additional language learning, teaching and use; forensic linguistics; language assessment; language planning and policies; language for special purposes; literacies; multimodal communication; rhetoric and stylistics; and translation.*

Několik oblastí uvádí německá asociace *Gesellschaft für Angewandte Linguistik: Die GAL bündelt Aktivitäten und Initiativen, die sich auf die Erforschung und Optimierung von Sprachlernen und Spracherwerb sowie Kommunikationsprozessen in alltäglichen und professionellen Anwendungsfeldern richten. Dazu gehören wissenschaftlich begründete Lösungen in den Bereichen Wirtschaft, Justiz und Verwaltung, im Gesundheitswesen, in Bildungseinrichtungen und Massenmedien.*

Jde o výčty značně různorodé. Pokud sdružíme jednotlivé tematické oblasti do větších okruhů, získáme přehlednější obraz zaměření aplikovaných lingvistů v současné době.

a) První okruh zahrnuje témata spojená s jazykem ve vztahu ke vzdělávání a výchově; jde o jazyk v pedagogickém kontextu. Patří sem problematika osvojování, učení a vyučování cílového (cizího či druhého) jazyka, přirozeně včetně jazykové vzdělávací politiky, problematika osvojování, učení a vyučování jazyka prvního, jazykové testování

a hodnocení, jazykové poruchy a jejich terapie, komunikace Neslyšících, uplatnění jazyka ve vyučování apod.

Témata tohoto okruhu byla předmětem badatelského zájmu aplikovaných lingvistů od samého počátku, badatelská obec v této oblasti byla a je velmi silná a aplikovaný výzkum mimořádně rozvinutý. Vágnost ve vymezení aplikované lingvistiky vedla proto některé vedoucí osobnosti k vyčlenění tzv. pedagogické/edukační lingvistiky (*educational linguistics*); ústřední osobností a vlastním iniciátorem tohoto osamostatnění pedagogické lingvistiky byl Bernard Spolsky. Jde o relativně autonomní větev aplikované lingvistiky. Na základním zaměření badatelů, kteří se k ní hlásí, její vyčlenění nic podstatného nemění, jde o aplikované studium zaměřené na hledání racionálního základu pro řešení problémů spojených s jazykem v pedagogickém kontextu. Rovněž organizační a publikační báze je oběma proudům, aplikované a pedagogické lingvistiky, společná.

Do sféry zájmu pedagogické lingvistiky (srov. např. Concise Encyclopedia of Educational Linguistics, ed. B. Spolsky, Pergamon, 1999, popř. The Handbook of Educational Linguistics, ed. B. Spolsky – F. M. Hult, Blackwell, 2008) spadají tematické oblasti značně různorodé, všem je však společná relevance pro formulování jazykové vzdělávací politiky a její implementaci v praxi (srov. B. Spolsky – F. M. Hult, 2008).

Patří sem tedy za prvé širší společenský rámec osvojování a vyučování jazyka – bilingvismus, diglosie, menšinové jazyky, jazyková práva menšin, socializace, ohrožené jazyky, ale i národní politika v oblasti jazykového vzdělávání, napětí mezi jazykem domova a školy, gramotnost apod.

Problémy spadající do této oblasti mají centrální důležitost pro politiku jazykového vzdělávání. Ty jsou viditelné, pokud je pozorujeme v cizích zemích – např. rozhodování o tom, jaké postavení ve školním jazykovém, ale ne pouze jazykovém vzdělávání v Jihoafrické republice má mít angličtina, jaké afrikánština a jaké jednotlivé domorodé jazyky, jimiž se v JAR mluví.

Analogické problémy však řeší aplikovaná/edukační lingvistika i v České republice – jaké je a má být postavení češtiny ve školách různých stupňů a jaké postavení mají mít jazyky menšin, starých (Romové, Němci, Poláci, Slováci) i nových (Vietnamci), příp. jazyky azylantů? Jaké postavení má jazyk spisovný vůči ostatním útvarům češtiny? Má škola přijímat obecnou češtinu, interdialekty, s nimiž přicházejí žáci?

Druhým významným okruhem jsou tematické oblasti spojené s osvojováním a užíváním jazyka, prvního i druhého, resp. cizího, jazykové

poruchy (včetně poruch sluchu nebo zraku a jejich důsledků pro osvojování jazyka; sem tedy patří např. i studium jazyka Neslyšících), užívání druhého jazyka atd.

Třetí tematická oblast čerpá ze sféry jazykového vyučování: jde o studium národního kurikula v oblasti vyučování prvnímu jazyku, o pozici gramatiky v jazykovém vyučování, o studium školy a třídy jako komunikačního prostředí, o studium procesů jazykového vyučování, ale i o studium inovací, které přinášejí do jazykového vyučování nové technologie, o vytváření slovníků, gramatik, učebnic, žákovských korpusů a dalších pomůcek, které mohou žáci a učitelé při vyučování využívat. Relativně samostatnou pozici zaujímá v tomto ohledu testování a hodnocení – zčásti je součástí jazykového vyučování, zčásti jeho rámec překračuje.

Je nutné dodat, že aplikovaná lingvistika se těmito a dalšími otázkami nezabývá pouze obecně, ale zhusta reaguje na zcela konkrétní časový problém. Např. po přijetí angličtiny jako pracovního jazyka pro veškerou mezinárodní leteckou komunikaci organizací ICAO se aplikování lingvisté zabývali problémy, které bude užívání angličtiny znamenat pro piloty a letecké inženýry, pro něž není angličtina prvním jazykem, a hledali nejefektivnější způsob, jak tyto problémy řešit. Podobně se s příchodem zahraničních manažerů a dalších pracovníků do zahraničních firem působících v České republice řeší problémy s jejich jazykovou přípravou; řeší se problém jazykového testování imigrantů; problém kompenzačního vzdělávání v češtině u mládeže pocházející ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí apod.

Druhý okruh zahrnuje různorodé problémy spojené se skutečností, že jazyk a jeho užívání jsou provázány s mocenskými vztahy. Jde jednak o ty případy, kdy jazyk či jazyková komunikace slouží produkci, reprodukci, změně či destrukci mocenských poměrů v nějaké komunitě, jednak o případy, kdy společnost sahá k mocenským opatřením vůči jazyku a jazykové komunikaci, tedy určitý jazyk a jeho užívání prosazuje, jiný potlačuje nebo jiným způsobem jeho užívání reguluje.

S řešením problémů prvního typu je spojen především rozvoj kritické analýzy diskurzu v jejích různých podobách (podrobněji viz kapitola 7). Kritická analýza diskurzu má přirozeně těsnou vazbu i k jazykovému vyučování. Jako důležitý cíl jazykového vyučování se dnes u jazyka mateřského i cizího či druhého uvádí rozvíjení kritické gramotnosti, jejímž základem je dovednost uvědomovat si mocenské souvislosti určitého diskurzu (užívání jazyka) a odpovídajícím způsobem na ně reagovat.

Problémy druhého typu jsou spojeny s jazykovým plánováním, jazykovou politikou, jazykovým managementem atd. Často diskutované jsou problémy související s pojmem státní jazyk, úřední jazyk, vyučovací jazyk; jazyková práva menšin, jejich rozlišování či nerozlišování apod.

c) Třetí okruh témat je poměrně nejméně sourodý. Jde o témata spojená s různými speciálními oblastmi užívání jazyka. Rozsáhlým tematickým okruhem, který sem řadíme, je např. překlad a tlumočnictví. K tradičním tématům patří také redigování a úpravy textů a přiřadit sem lze i tradiční rétoriku jako vědu o účinném a „dobrém“ užívání jazyka, zejména ve veřejné komunikaci. V posledních desetiletích se významně rozvíjí forenzní lingvistika (stylistika, fonetika, rétorika), zabývající se spojitostmi jazyka a soudního či policejního vyšetřování. Velmi dynamický je okruh témat spojených s užíváním jazyka v médiích, klasických i nových.

Řada z těchto témat má přirozeně význam i pro okruhy dříve uvedené – např. užívání jazyka v médiích je téma významné pro jazykové vzdělávání, totéž platí o rétorice. Kritická analýza diskurzu může využívat řadu nástrojů vyvinutých v rámci tradiční rétoriky apod.

d) Do čtvrtého okruhu můžeme zařadit veškeré aktivity spojené s popisem jazykového systému, tedy tvorbu slovníků, mluvnic apod. Také tento tematický okruh má zřejmou vazbu k okruhu prvnímu – slovníky, mluvnice i další práce popisující jazykový systém a jeho užívání mohou zároveň sloužit jako nástroj jazykového vyučování. Takové využití však není samozřejmé a automatické: mluvnice vědecká a pedagogická se od sebe významně odlišují. Specifiky pedagogických příruček se zabývá pedagogická větev aplikované lingvistiky, resp. pedagogická lingvistika.

e) Jako poslední uvádíme tematický okruh velmi dynamický, který nese označení jazyk a technika. Zahrnuje otázky spojené s oblastí strojového zpracovávání jazyka a jazykových dat. Řadíme sem tedy především analýzu a syntézu jazyka, strojový překlad, komunikaci s počítačem, automatický přepis mluveného slova, ale i programy určené k prohledávání jazykových dat, automatické anotaci, chybové anotaci a další programy vytvořené v souvislosti s rozvojem korpusové lingvistiky. Tento tematický okruh aplikované lingvistiky se ještě výrazněji prolíná s ostatními: budování a prohledávání korpusů jazykových dat může souviset s vytvářením slovníků a jiných popisů jazykového systému a často souvisí rovněž s pedagogickým využitím – při kontrastivním studiu mezijazyka, vývoje jazyka žáků v předškolním či

školním věku, při tvorbě učebních materiálů, při přípravě a vyhodnocování testů apod.

1.3 Organizace a časopisy

Počátkem 60. let měla aplikovaná lingvistika některé základní znaky samostatného vědního oboru, zvl. vzdělávací programy, vlastní univerzitní ústavy, vlastní časopis. V r. 1964 k tomu přistoupila i mezinárodní organizace badatelů v oboru a první mezinárodní oborový kongres. Po dvouleté přípravě s finanční podporou Rady Evropy byla toho roku založena *Mezinárodní asociace aplikované lingvistiky AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée)* a konal se její první kongres v Nancy ve Francii. Na kongresu byly oficiálně uznány i obě oblasti zájmu aplikované lingvistiky – vyučování cizím jazykům a automatický překlad.

Návazně vznikaly i národní organizace aplikované lingvistiky – v r. 1967 ve Velké Británii *British Association of Applied Linguistics*, v r. 1968 v Německu *Gesellschaft für Angewandte Linguistik* atd. Léta 70. přinesla aplikované lingvistice poslední atributy konstituovaného vědního oboru – vysokoškolské učebnice a kompendia (Stephen Pit Corder, *Introducing Applied Linguistics*, 1973; John Patrick Brierley Allen a Stephen Pit Corder, čtyřsvazkové dílo *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, 1973/1975).

Postupně pak vznikaly národní asociace v dalších zemích. V r. 1977 *American Association for Applied Linguistics (AAAL)*, ještě později rakouský *Verband für angewandte Linguistik* atd.

AAAL patří k organizacím největším; má více než 1200 členů nejen ze Spojených států a Kanady, ale i z dalších 40 zemí světa. Programově se věnuje tématům spojeným s jazykem, včetně jazykového vzdělávání, osvojování jazyka a ztráty jazyka, bilingvismu, analýzy diskurzu, gramotnosti, rétoriky, stylistiky, jazyka pro speciální účely, psycholingvistiky, vyučování cizích a druhých jazyků, jazykového hodnocení, jazykové politiky a jazykového plánování, a to, jak uvádí, s cílem zlepšit život jednotlivce i společenské podmínky. Také *Gesellschaft für Angewandte Linguistik* uvádí počet členů kolem 1000, a patří tak k největším jazykovědným organizacím v německy mluvících zemích.

Českou organizaci aplikovaných lingvistů zatím nemáme; v některých aplikovaných oborech, především ve vyučování jazykům, mohou její funkci částečně kompenzovat profesní organizace, jako je *Asociace*

učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) nebo asociace metodiků *AMATE (Asociace metodiků; Association of Teacher Educators)*, vzniklá r. 2001 s přispěním Britské rady.

Aplikovaná lingvistika má k dispozici řadu odborných časopisů; k nejrozšířenějším patří časopis *Applied Linguistics* (Oxford University Press) a *Annual Review of Applied Linguistics* (Cambridge University Press). V České republice vychází od r. 2010 časopis *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics*, zaměřený na aplikovanou lingvistiku ve středoevropském regionu.

1.4 Specifika aplikované lingvistiky

Aplikovaná lingvistika a lingvistika teoretická se zásadně odlišují především cílem, který sledují. Teoretická lingvistika se systematicky zabývá jazykem a jeho užíváním s cílem popsat a vysvětlit jazykové jevy (v širokém slova smyslu). Naproti tomu aplikovaná lingvistika se zabývá jednotlivými problémy, jichž je jazyk v nějaké míře účasten, s cílem pomoci nalézt praktická řešení těchto problémů, pomoci při praktickém rozhodování. Z toho pak plynou některé další specifické rysy aplikovaného výzkumu:

- Aplikovaná lingvistika zprostředkovává, a to obousměrně, mezi dvěma diskurzemi: diskurzem praxe, prosté jazykové zkušenosti na straně jedné a diskurzem abstraktní analýzy lingvistiky a jiných relevantních věd na straně druhé.
- Orientuje se výrazně na užívání jazyka v konkrétním kontextu (na diskurz), méně na jazykový systém.
- Aplikovaná lingvistika je nutně interdisciplinární, musí brát nezbytně v úvahu i nelingvistická hlediska.
- Má povahu spíše preskriptivní než deskriptivní.
- Musí směřovat k rozhodnutí i v situaci, kdy nemá dostatečnou jistotu.

1.5 Hlavní vývojové tendence aplikované lingvistiky

V posledních dvou desetiletích se v aplikované lingvistice výrazně projevují, jak se zdá, tři hlavní tendence, které budou ovlivňovat její další vývoj.

Na prvním místě je to budování a využívání korpusů, které je možné s prospěchem využít ve všech oblastech zájmu aplikovaného studia ja-

zyka, tedy v lexikografii, kritické analýze diskurzu, forenzní lingvistice, stylistice, v pedagogické lingvistice atd.

Druhou tendencí je zvýšený důraz na kritické studium jazykových a komunikačních jevů: s tím je spojen např. velký rozvoj kritické analýzy diskurzu, kritické pedagogiky, rozpracovávání pojmu kritická gramotnost apod. Příčinou je rozvoj veřejné, zvláště mediální komunikace, její profesionalizace a průmyslový charakter. Člověk je v moderní společnosti vystaven záměrnému i nezáměrnému působení připravovanému profesionálními týmy, ale není zatím vybaven tak, aby mu mohl spolehlivě čelit. Různé směry aplikované lingvistiky hledají cesty, jak mu pomoci, a nacházejí je v kritičnosti recepce veřejného diskurzu: pokud si člověk bude působení vědom a dokáže rozpoznat i prostředky a strategie tohoto působení, bude spíše schopen zachovat si svobodu a nezávislost rozhodování.

Třetí tendencí je zvýšená pozornost věnovaná problematice multilingvnosti. Tato orientace souvisí s předpokladem, že pokud společnost najde odpovídající nastavení pravidel soužití jazykových a kulturních komunit, principů jazykové politiky a jazykových práv, bude možno zabránit společenským konfliktům nebo zmírnit jejich sílu a důsledky.

1.6 Literatura

Základní

COOK, Guy (2003): *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Rozšiřující

de BOT, Kees – van der HOEVEN, Nienke (2011): *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge.

2. Osvojování prvního a druhého jazyka

Karel Šebesta

2.1 Teorie osvojování prvního jazyka

Osvojování jazyka je proces, který poutá pozornost člověka odedávna. Už ze zpráv nejstaršího evropského dějepisce Hérodota najdeme vyprávění o zajímavém pokusu egyptského faraóna Psamméticha:

Než se ujal vlády nad Egyptany Psammétichos, považovali se sami za nejstarší ze všech lidí. Když se ten stal králem, chtěl vyzvědět, kteří lidé byli na zemi první, a od té doby považují Egyptané Frygy za starší, než jsou oni, sebe pak za starší, než jsou ostatní.

Když Psammétichos pátral, který národ je nejstarší, a nemohl se toho žádným způsobem dopátrat, učinil takovýto pokus: Dal odevzdat dvě novorozená děcka nahodilých lidí pastýři, aby je vychoval mezi stády. Nařídil, aby před nimi nikdo nevydával žádného hlasu, aby ležela o samotě v opuštěné chýši a v určený čas aby jim pastýř přiváděl kozy, a až je napojí mlékem, aby šel po své práci. Psammétichos to zařídil a poručil, protože chtěl slyšet, jaké první slovo děti vysloví, až přestanou nesrozumitelně žvatlat. A stalo se tak.

Když to pastýř konal po dva roky, otevřel jednou dveře, vešel dovnitř, a tu mu obě děti padly k nohám, natahovaly ruce a volaly 'bekos'. Když to pastýř uslyšel poprvé, zachoval klid. Jakmile však to slovo často opakovaly, jak k nim chodil a pečoval o ně, oznámil to svému pánovi a na jeho příkaz mu děti přivedl. Vyslechl je i sám Psammétichos a vypytał se, který národ říká něčemu 'bekos'; dozvěděl se, že tak Frygové nazývají chléb. Z toho Egyptané usoudili, když věc uvážili, že jsou Frygové starší než oni.

Tak jsem to slyšel od Héfaistových kněží v Memfidě. Řekové vykládají mnoho jiných věcí, jako že dal Psammétichos nějakým ženám vyříznout jazyky a těm že dal děti na vychování. Tolik tedy vypravovali o výchově těch dětí (Hérodotos, Dějepis).

V Psammétichově pokusu můžeme pozorovat zárodky dvou možných pohledů na osvojování jazyka, které se v různě modifikované podobě a v různých kombinacích objevují i dnes.

Především vychází celý pokus z předpokladu, že dětský jazyk se vyvíjí sám z vnitřních zdrojů, že jazyk v dítěti samovolně dozrává i bez podnětů zvenčí. Zároveň však Psammétichův pokus předpokládá, že jazykový vývoj dítěte může být mluvou okolí ovlivněn, proto bylo nutno všechny vnější vlivy vyloučit, aby se vrozený mechanismus osvojování jazyka mohl nerušeně uplatnit.

Psammétichův pokus nebyl ojedinělý, i z pozdější doby máme zprávy o podobných pokusech např. na dvoře císaře Fridricha II. Štaufského. Obě myšlenky, o vnitřním i vnějším podmínění osvojování jazyka u dětí, procházejí celými dějinami uvažování o osvojování jazyka, ať jde o nahodilé poznámky, nebo o rozpracované koncepce. Najdeme je např. i v pasáži z Vyznání svatého Augustina:

Pamatuji se na to, ale jak jsem se naučil mluvit, pochopil jsem později. Neboť neučili mne dospělí, přednášejíce mně slova dle určité osnovy jako později abecedu, nýbrž já sám jsem se tomu naučil schopnostmi ducha, jež jsi mne Ty, můj Bože udělil! Namáhal jsem se totiž výkřiky, různými zvuky a rozličnými pohyby údů projevit pocitu svého srdce, aby se splnila má vůle; přece však jsem nebyl s to, abych projevil vše, co jsem chtěl, ani komu jsem chtěl, ač jsem slova v paměti opakoval. Když jmenovali nějaký předmět a dle tohoto slova se k němu obraceli, pozoroval jsem to a zapamatoval jsem si, že tím slovem označovali předmět, který chtěli ukázat. Že to chtěli, bylo patrné z pohybů těla, této takřka přirozené řeči všech národů, která podává výrazem tváře, pohledem očí, pohyby ostatních údů a hlavně zvukem hlasu vyjadřujícího náladu duše při prosbě, touze, zavržení nebo výstraže.

Tak jsem ponenáhlu chápal svůj význam slov v určité souvislosti a častém užití; chápal jsem, jaké předměty slova označovala a vyjadřoval jsem jimi svá přání, překonav začáteční obtíže mluvy. Tak jsem počal různými projevy vyjadřovati svou vůli těm, s nimiž jsem žil a postoupil jsem do bouřlivého společenského života, jsa závislý na autoritě rodičův a vůli dospělých lidí (Aurelius Augustinus, Vyznání; překlad Mikuláše Levého, 2006).

Různé teorie osvojování jazyka u dětí můžeme utřídit podle toho, jakou úlohu oběma základním faktorům – zrání dětského organismu a působení vnějšího prostředí – přisuzují. V zásadě tak lze rozlišit v posledním půlstoletí čtvero různých pohledů na jazykový vývoj:

Teorie behavioristické, které zdůrazňují úlohu učení chápaného jako přijímání podnětů z vnějšího prostředí; teorie nativistické, zdůrazňující úlohu vrozené specifické lidské dispozice umožňující vývoj jazykové kompetence u dětí; kognitivní teorie, vycházející z předpokladu, že rozhodujícím faktorem osvojování jazyka je interakce dětského organismu a prostředí, přičemž k osvojování jazyka dochází v souvislosti s obecným kognitivním vývojem dítěte, nepředpokládá se specifická jazyková dispozice; teorie sociokulturní, které sdílejí předpoklad o osvojování jazyka na základě interakce dětského organismu a prostředí, vedle toho však berou v úvahu jako důležitý faktor vliv komunity, do níž se dítě rodí a v níž vyrůstá, a působení její kultury, jak se vyvinula v průběhu dlouhého historického vývoje.

2.2 Behavioristické teorie

Zdůrazňování úlohy vnějších podnětů při rozvoji jazykové kompetence dětí je příznačné pro směry vycházející filosoficky z empirismu, z chápání lidské duše jako nepopsané desky, do níž se vtiskují smyslové vjemy. Tak si dítě podle těchto pojetí osvojuje rovněž jazyk. Hypotéza o osvojování jazyka pod vlivem okolí našla nejzřetelnější vyjádření v koncepci behavioristické. Podle ní je osvojování jazyka proces plně podmíněný okolím. Při osvojování jazykové kompetence se uplatňuje jak klasické podmiňování, tak podmiňování operační (instrumentální).

Klasickým podmiňováním lze vysvětlit osvojování si pasivních, receptivních dovedností. Když např. dítě slyší poprvé slovo „máma“, neví přirozeně, co zvuky tohoto slova znamenají. Ale je-li uvedený sled zvuků často spojován s přítomností jedné konkrétní osoby, která je pro dítě citově důležitá, začíná dítě význam uvedeného sledu zvuků chápat: spojuje si ho se sumou asociací, které v něm toto slovo vyvolává.

Osvojení si dovednosti produkovat jazyková vyjádření vysvětluje behaviorismus podmiňováním operačním. Dítě vytváří v raném období života řadu nejrůznějších zvuků, z nichž některé se postupně přetvářejí v hlásky a slova daného jazyka – základním faktorem je kladné posilování odměnou ze strany rodičů nebo jiných pečovatelů o dítě.

Pokud jde o vztah jazyka a myšlení, podle behavioristů jde o dva aspekty téhož jevu: jsou spolu neoddělitelně spjaty. Asociace mezi slovy poskytují dítěti mentální mapu světa, která formuje způsob, jak dítě myslí, a napomáhají vytváření obrazu světa.

Behavioristická hypotéza přinesla řadu cenných zjištění i praktických aplikací pedagogických. Neposkytuje však dostatečné vysvětlení všech jevů, které jsou s osvojováním jazyka dětmi (a rozvíjením komunikační kompetence vůbec) spojeny. Lze uvést především tři hlavní argumenty, které přijetí behavioristické koncepce komplikují:

Osvojování jazyka probíhá v univerzálních stadiích, v zásadě stejných u různých dětí. Kdyby byl tento proces podmíněn pouze vlivem zvenčí, bez působení silných vnitřních faktorů, muselo by docházet k velkým individuálním i skupinovým rozdílům.

Jazyk si děti osvojují velmi rychle. Proces modelovaný behavioristickou teorií by byl časově mnohem náročnější.

Děti jsou schopny vytvářet nové gramaticky správné konstrukce, a to i takové, s nimiž se dosud v praxi nesetkaly. Dělají rovněž chyby spočívající v přehnané systémovosti, pravidelnosti vyjadřování, které nemohly v praxi nikdy slyšet (*v kleci byli lefi, já psám*). Jinými slovy, dítě je jazykově kreativní. Ani zde nemůže behavioristická koncepce nabídnout uspokojivé vysvětlení.

Jako čtvrtý argument uváděli někteří lingvisté, zvláště zastánci nativismu, tu skutečnost, že řečový materiál, s nímž se děti setkávají, je nedokonalý a zhusta i negramatický, že obsahuje mnoho nepravidelností, a není tedy vhodným východiskem pro poznání a osvojení si gramatického systému. Přesto si děti úplný a pravidelný gramatický systém osvojují. To by nebylo možno vlivem vnějších faktorů vysvětlit vůbec. Novější výzkumy však uvedený předpoklad o „negramatičnosti“ a nedostatečnosti řečových projevů pečovatelů o děti zpochybnily.

2.3 Nativistická hypotéza

Uvedené problémy, na něž behaviorismus nedával uspokojivé odpovědi, byly základním motivem rozvoje druhé klasické koncepce osvojování jazyka, jejíž počátky jsme mohli vidět v Psammétichově pokusu a která je založena na předpokladu, že vývoj jazykové kompetence lze nejlépe vysvětlit jako proces dozrávání vrozených vnitřních předpokladů. Toto pojetí vývoje jazykové kompetence (později označované jako nativistická hypotéza) našlo svůj první vrchol již v myšlenkách gramatiků Port Royalu. Škola Port Royalu v 17. století usilovala o vytvoření univerzální, všeobecné gramatiky, o popis základních vzorců, které jsou společné všem jazykům a v nichž se zrcadlí základní rysy lidského intelektu, jež jsou dané předem, tedy vrozené.

Myšlenku vrozené lingvistické dispozice či univerzální gramatiky, která stojí v základech všech známých jazyků, ovšem můžeme objevit i u myslitelů dřívějších staletí. Umberto Eco v Hledání dokonalého jazyka (česky 2001, s. 46) uvádí, že „*myšlenka univerzální gramatiky byla ve středověké kultuře velmi rozšířená*“; podrobněji její projevy rozebírá zejména v souvislosti s Dantem Alighierim a skupinou radikálních aristoteliků, tzv. modistů, působících ve 13. století, na něž port-royalští gramatikové navázali (ibidem, s. 38n.).

V nové době je nativistická hypotéza spojena s působením Noama Chomského, který se přímo k tradicím Port Royalu hlásil, a představitelů generativní transformační gramatiky, kteří na jeho myšlenky navazovali. Touto hypotézou bylo ovlivněno studium vývoje jazykové kompetence hlavně v 60. letech minulého století.

Nativismus předpokládá, že osvojování jazyka spočívá v dozrávání specificky lidské dispozice pracovat s jazykovou strukturou. Podle Chomského hypotézy se dítě rodí se zvláštním vybavením, jakýmsi nástrojem k osvojování jazyka (*language acquisition device*, LAD; později pracoval s termínem univerzální gramatika), který je tak „naprogramován“, aby rozeznal univerzální pravidla zakládající kterýkoli jazyk, s nímž se může dítě setkat. Je to jakýsi „genetický kód“ pro osvojování jazyka. U novorozence je LAD ještě v embryonálním stadiu, ale jak postupně dozrává, umožňuje dítěti, aby si do preexistující struktury LAD zabudovalo stále komplexnější jazykové formy z řečového materiálu, s nímž se ve svém okolí setkává. Osvojování jazyka je tedy určeno daleko více vrozenou dispozicí dítěte než působením jeho okolí a individuálním učním. Řečový materiál, který dítě obklopuje, je podstatný pro to, kterým jazykem bude dítě mluvit, ale nikoli pro univerzální jazykové struktury a jejich ovládnutí dítětem.

Na povahu LAD a jeho fylogenezi jsou mezi zastánci nativismu různé názory. Velmi vyhraněný postoj (odlišný od stanoviska Chomského) zaujímá Steven Pinker, který předpokládá (v návaznosti na darwinistické představy), že se LAD vyvinul jako jiné orgány v průběhu geneze lidského druhu, a klade si otázku, zda bude možné objevit i specifický „gramatický gen“. Velkou předností jeho hypotéz je jejich důkladné neuropsychologické zakotvení.

2.4 Kognitivní teorie

Kognitivní teorie pohlížejí na osvojování jazyka v kontextu obecného kognitivního vývoje dítěte v průběhu jeho interakce s okolím, přičemž obě složky, kognitivní předpoklady i působení okolí, jsou pro vývoj stejně nezbytné.

Kognitivisté připisují dětem a jejich aktivitě při ovlivňování vlastního vývoje větší roli než teorie učení, ale i větší než teorie nativistické: předpokládají totiž, že si dítě své okolí aktivně osvojuje. Klasickým představitelem tohoto proudu uvažování je švýcarský badatel Jean Piaget. Podle jeho teorie dítě na data získávaná v průběhu interakce s okolím reaguje dvojnásobem: jednak začleňuje nová data do existujících schémat (vzorců jednání) – tzv. asimilace, jednak vytváří nová schémata nebo přizpůsobuje dosavadní tak, aby jimi mohlo nová data uchopit – tzv. akomodace. Vývoj může být v závislosti na okolí zpomalen nebo urychlen, v zásadě však každé dítě prochází stejným sledem vývojových změn; jde tedy o vývoj univerzální.

Interakce dětského organismu s okolím probíhá zpočátku zcela nevědomě. Postupně se dítě učí koordinovat své vjemy a svou motoriku: manipuluje objekty v okolí a zaznamenává smyslové vjemy. Toto první, tzv. senzomotorické stadium vývoje inteligence trvá přibližně do konce druhého roku života dítěte. Poté následuje stadium předoperační (od 2 do 6 let), stadium konkrétních operací (od 6 do 12 let) a stadium formálních operací (od 12 do 19 let).

Senzomotorická schémata vytvořená dítětem ke konci druhého roku života jsou základem vzniku nového typu inteligence, myšlení v symbolech. Piaget hovoří o nástupu tzv. sémiotické funkce. Ta spočívá ve „schopnosti představovat si něco (,označovaný‘ předmět, událost, pojmové schéma atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co ,označuje‘ a co slouží jen této představě“.

Sémiotické funkci slouží dva druhy nástrojů: ty, které označují na základě podobnosti (autor užívá termínu „symbol“), a ty, které jsou čistě konvenční (autor užívá termínu „znak“). V souvislosti s nástupem sémiotické funkce se tak začíná v druhém, tzv. předoperačním stadiu vývoje inteligence objevovat také jazyk jako prostředek rychlejšího myšlení. Jazykový vývoj však vývoj myšlenkový pouze odráží, nepůsobuje ho. Jazyk také není podle Piageta vynálezem dítěte: dítě ho přejímá v hoto- vých, společností vypracovaných formách.

Piaget zároveň predpokladá, že myšlení i řeč dítěte v této periodě předoperačního myšlení jsou egocentrické: dítě podle jeho názoru není schopno zaujmout stanovisko druhého člověka. Na základě analýzy dětských rozhovorů Piaget soudí, že děti v tomto věku neberou skutečný ohled na partnera, a i když jejich rozhovory nesou formální znaky dialogu, není v nich patrný skutečný záměr něco druhému sdělit. Piaget proto nazývá tento typ řeči kolektivním monologem a soudí, že se v něm odráží egocentrický charakter řeči dětí předškolního věku.

V mladším školním věku se podle Piagetova názoru schopnost dětí zaujmout stanovisko druhých zvyšuje a spolu s tím se kolektivní monolog mění ve skutečný dialog. Současně myšlení nabývá nové kvality, vstupuje do fáze konkrétních operací. Konkrétní operace představují přechod k myšlení formálnímu, typickému pro dospělé osoby. Jsou to akce s předměty, nikoli však fyzickými, nýbrž myšlenými; jde o akce zvnitřněné. Děti začínají chápat, že některé aspekty věcí (jejich hustota, objem apod.) mohou zůstat stejné, i když věci mění svůj vzhled (pochopení konzervace), tj. uvědomují si totožnost věci změněné pouze vzhledově (např. množství látky, nebylo-li nic přidáno ani ubráno), chápou, že některé změny mohou být vyváženy změnami jinými, např. menší výška vodní hladiny ve zkumavce větším průměrem zkumavky (pochopení kompenzace), a že je možné stav věcí vrátit zpět do původního stavu zvratnou operací (pochopení reverzibility).

Z komunikačního hlediska je podstatné, že děti v tomto věku začínají být schopné vyjadřovat se úspěšněji i o věcech, které posluchač nevidí, a že se postupně učí uvažovat o tom, jak posuzuje věci i je samé jejich partner. K důležitým změnám dochází i v sociálním chování dětí.

Ve 12. roce věku vstupuje dětská inteligence do fáze formálních operací, tedy do fáze odpovídající inteligenci dospělých. Po stránce komunikační to rovněž znamená postupné přibližování úrovni komunikace dospělých: děti užívají abstraktních výrazů, libují si v abstraktních, odtažitých tématech, jejich projevy jsou syntakticky složitější atd.

Konstruktivismus v Piagetově pojetí nabízí velmi detailní schéma fázující kognitivní a s ním i jazykový vývoj dětí do jasně rozlišitelných stadií a dílčích etap. V přehledu je uvádíme v tabulce – o detailnějším členění jednotlivých stadií na dílčí etapy se však zmiňujeme pouze tehdy, má-li toto fázování význam pro jazykový (komunikační) vývoj.

Tab. 1: Stadia kognitivního vývoje dítěte (Podle J. Piageta)

Věk	Stadium	Charakteristika
do 2 let věku	stadium senzomotorické	<ul style="list-style-type: none">– koordinace smyslového vnímání a jednoduchých pohybů– postupně si děti uvědomují existenci vnějšího světa a začínají v něm záměrně (uvědoměle) jednat– člení se do šesti dílčích fází– v šesté dílčí fázi (18–24 měsíců) se objevuje sémiotická funkce: užívání obrázků a slov místo objektů
od 2 do 6 let	stadium předoperační	<ul style="list-style-type: none">– děti stále více rozvíjejí znakové činnosti: užívají znaků k označení objektů i aktů, a to ikonů i symbolů– zpočátku nedovedou tvořit pojmy (dílčí fáze předpojmového myšlení – od 2 do 4 let; následuje druhá fáze myšlení intuitivního)– zaměřují se jen na nejvýznamnější rys předmětu, ostatní pomíjejí (centrace)– nedovedou užívat zvrtných operací (ireverzibilita)– nedovedou odlišit hledisko své od hlediska partnera (egocentrismus)– nedovedou brát v úvahu znalosti partnera při rozhovoru, tedy komunikovat efektivně– účastní se kolektivních monologů místo reálného dialogu
od 7 do 11 let	stadium konkrétních operací	<ul style="list-style-type: none">– děti jsou schopny logických mentálních operací, ale vázaných na konkrétní zkušenost– mají spíše sklon k popisu a příkladu než k vysvětlování a definicím– dovedou zvažovat více aspektů objektu (decentrace), dovedou jevy seskupovat (grupovat) a řadit– chápou zachování některých vlastností objektu při změně jeho vzhledu (konzervace), tj. např. zachování množství, nebylo-li nic přidáno ani ubráno (identita), možnost vyvážení jedné změny změnou jinou (kompenzace), možnost zvrtné operace (reverzibilita)– jejich egocentrismus ustupuje – jsou schopny efektivně komunikovat o věcech, které partner nevidí– dovedou uvažovat o tom, jak je partner vnímá– chápou, že někdo může jinak jednat a jinak mluvit– dovedou řídit své jednání s druhými pravidly– berou při hodnocení jednání v úvahu záměr a věří v nutnost postihu za přečiny

od 12 do 19 let	stadium formálních operací	<ul style="list-style-type: none"> – myšlení dospívajících se může lišit od myšlení dospělých stupněm rozvoje, ale ne svým charakterem – dospívající jsou schopni systematicky uvažovat o všech logických aspektech problému, nepotřebují konkrétní zkušenost, jsou schopni hypoteticko-deduktivního usuzování – mají výrazný zájem o abstraktní problémy a ideály a o sám proces myšlení dovedou zvažovat, jak oni posuzují ostatní a ostatní je samé – zajímají je obecné principy a jsou kritičtí vůči nedůslednostem dospělých
-----------------------	----------------------------------	--

Piagetova koncepce byla později podrobena kritikám a revizím. Zejména se však výrazně rozvinul a rozrůznil empirický výzkum osvojování jazyka a jeho zpracování dětmi různého věku, mj. v souvislosti s rozvojem psycholingvistiky, neurolingvistiky a kognitivní lingvistiky.

2.5 Sociokulturní teorie

Jako sociokulturní teorie označujeme ty směry uvažování o osvojování jazyka, které vycházejí z předpokladu, že interakce dítěte s okolím (i interakce jazykové) jsou podstatnou měrou ovlivněny společností, v němž dítě vyrůstá a do něhož se začleňuje, a kulturní tradicí, která toto společenství zakládá. Sociokulturní teorie mají řadu myšlenek společných s teoriemi kognitivními; především sdílejí základní předpoklad, že při vývoji dítěte je podstatný souběh zrání dětského organismu a interakce dítěte s vnějším prostředím, i předpoklad, že dítě si jazyk osvojuje aktivně. Odlišují se však od kognitivních teorií tím, že zdůrazňují jako samostatný třetí faktor, který se na jazykovém vývoji dítěte aktivně podílí: zkušenost všech dosavadních generací toho společenství, v němž dítě vyrůstá. Tato zkušenost je vtělena v kulturu, která interakci dětského organismu a jeho okolí zprostředkovává a formuje.

Z toho vyplývají některé další odlišnosti. Především sociokulturní teorie pokládají osoby a skupiny, které dítě obklopují, za aktivní účastníky jeho vývoje; za druhé si nevšímají pouze univerzálních, společných rysů v dětském jazykovém vývoji, ale zajímají je odlišnosti dané odlišným kulturním kontextem; dále také předpokládají, že v univerzálním sledu vývojových etap, jimiž dítě prochází, mohou pod vlivem kulturního kontextu nastat i zásadnější změny.

Základním specifickým rysem těchto teorií je tedy předpoklad o důležitosti společenského kontextu pro jazykový vývoj dítěte. Jednu z cest k ověření tohoto předpokladu nabízí zkoumání dětí, které se setkávají s množstvím jazykových projevů, ale nedostanou se do řečového kontaktu s matkou nebo jinou blízkou osobou. K tomu někdy dochází u slyšících dětí v péči neslyšících rodičů. Výzkumem byly doloženy případy, kdy neslyšící rodiče nechávali slyšící děti sledovat televizi, aby stimulovali jejich řečový vývoj, ale s výsledky velmi neuspokojivými. To jasně odporuje předpokladu, že si dítě osvojuje jazyk na základě materiálu, kterému je prostě vystaveno. Ukázalo se, že pro rozvíjení jazykové kompetence nestačí, aby dítě jazyková vyjádření prostě slyšelo, ale že je nezbytné, aby s nimi prakticky operovalo ve vhodných společenských souvislostech, tedy v interakci s jinými, jemu blízkými osobami. Interakce s partnery při práci s jazykem hraje klíčovou roli.

To potvrzují i opačné případy neslyšících dětí, které byly v péči slyšících rodičů neovládajících znakovou řeč a odmítajících se jí učit. Tyto děti si vyvinuly vlastní domácí znaky, jimiž se dorozumívaly s ostatními. Výzkum zjistil, že rozvoj této domácí dětské znakové řeči vykazoval řadu rysů typických pro vývoj jazyka mluveného. Přibližně ve dvou letech věku, tedy zhruba v době, kdy slyšící děti formulují své první víceslovné (dvouslovné) věty, tyto neslyšící děti vytvářely složitější kombinace dvou až tří znaků, ekvivalent dvouslovných vět. Bylo dokonce pozorováno, že později děti zabudovávaly tyto znakové věty do vyšších celků, jednoduchých souvětí. Dále však jejich jazykový vývoj nepokročil, zůstal na relativně velmi prosté úrovni. Tyto případy ukazují, že začátky jazyka se mohou objevit u dětí během druhého roku života i bez přímé zkušenosti s řečovými projevy, pokud je dítě jinak začleněno do normálního života rodiny; bez podněcování ze strany okolí však jejich jazyk zůstane nerozvinutý, na primitivní úrovni.

2.6 Labovova stadia osvojování spisovného jazyka

Z množství koncepcí, jež lze mezi sociokulturní teorie zařadit, si všimneme teorie osvojování sociolingvistických vzorců, vypracované a ověřené Williamem Labovem. Labov ukazuje, že v průběhu dospívání si děti postupně osvojují sociolingvistické vzorce fungující v dospělých komunitách. Tento vývoj Labov představuje jako pohyb směrem k ovládnutí a užívání prestižních kódů, resp. komunikačních norem. Rozlišuje přitom šest základních stadií; pro každé stadium je charakteristické jiné

sociální prostředí, do něhož se dítě včleňuje a které na jeho komunikační chování působí.

První stadium označuje Labov jako stadium základní gramatiky. Je to období, kdy je dítě vychováváno doma, v rodině, díky jejímuž působení si osvojuje základní gramatická pravidla a slovníkové jednotky mluveného jazyka. Osvojuje si zároveň pravidla pro vedení konverzace v běžných rodinných situacích. Labov toto období omezuje horní hranicí, kterou klade do 3–4 let věku dítěte. Hlavním faktorem v této době je vliv rodičů. S komunikačním základem získaným v rodině vstupují děti do školy.

Druhé stadium nazývá Labov stadium vernakulární. Časově ho zařazuje přibližně do období od 5 do 12 let věku dítěte a přikládá mu klíčový význam. Dítě v té době překračuje hranice rodiny a dostává se do sféry působení dvou nových prostředí: školy a skupiny vrstevníků. Škola ho postupně učí číst a psát, podrobuje ho cílevědomé socializaci a vede ho k prestižním formám a způsobům komunikace. Skupina vrstevníků zanechává v komunikačním vývoji dítěte neméně závažné stopy. Její působení je v mnohém opačné než působení školy. Je hlavním pramenem poznání místního běžně mluveného jazyka: jejím působením jsou v každodenní řeči dítěte pevně fixovány prostředky a postupy místní vernakulární mluvy.

Skupina vrstevníků tak nahrazuje dřívější vliv rodičů. Podle některých výzkumů (nikoli Labovových) je i hlavním pramenem, nebo alespoň zprostředkovatelem odlišných vzorců komunikačního chování chlapců a dívek (tyto vzorce nejsou tedy přejímány bezprostředně od rodičů).

Třetí stadium, stadium sociální percepce, se časově řadí přibližně mezi 13. až 15. rok věku. Dítě v té době začíná být ve zvýšené míře vystaveno kontaktům se širším okruhem (také dospělých) mluvčích z různých sociálních tříd a s různými vzorci komunikačního chování. To vede k tomu, že si začíná uvědomovat sociální význam svého vernakulárního způsobu řeči a v jeho projevu dochází k zřetelnému pohybu k vyššímu hodnocení prestižnějších komunikačních forem, třebaže ono samo je ještě ve svém projevu vázáno k vzorcům vernakulárním. Podle Labovova zjištění se subjektivní reakce dětí na řečové jevy koncem uvedeného období, tedy kolem 14.–15. roku věku, začínají podobat reakcím dospělých lidí.

O následujícím stadiu stylistické variace Labov uvádí, že v tomto období se dítě učí modifikovat svůj projev ve směru prestižního standardu, zvláště ve formálních situacích, tedy že se učí uvádět řeč do vztahu ke kontextu. Základním činitelem, který podle Labova ovlivňuje vstup dítěte do uvedeného stadia, je jeho vystavení komunikačnímu společen-

ství mimo bezprostřední sousedství a známé prostředí; konkrétně uvádí střední školu a konstatuje, že řeč mluvčích, kteří na střední škole strávili alespoň jeden rok, se ve sledovaných parametrech významně liší od řečových projevů těch, kteří tam nikdy nebyli.

Stadium konzistentního standardu už není časově přesněji zařazeno. Labov je vymezuje schopností dodržovat v řeči standardní formy, tedy neužívat jich pouze sporadicky, a uvádí, že jeho dosažení je příznačné pro střední třídu. Zvláště nižší střední třídou je dosažení stadia konzistentního standardu vnímáno jako cíl – jak ukazuje Labovův výzkum.

Podobně ani poslední stadium plného rozsahu není vymezeno časově, ale funkčně: jde o osvojení širokého spektra stylů pro široký okruh situací a podle Labova je typické pro absolventy vyšších škol se zvláštním zájmem o jazyk.

Labovova zjištění byla podrobena četným ověřovacím výzkumům, které jeho teze podpořily jen zčásti. K tomu je třeba poznamenat, že mezi jednotlivými společenstvími jsou nepochybně významné rozdíly, proto nelze ani do našeho prostředí Labovo schéma přímo přenášet; bylo by potřeba jeho zjištění dříve ověřit.

Tab. 2: Stadia osvojování sociolingvistických vzorců podle Williama Labova

Pořadí	Označení	Charakteristika
1. stadium cca 0–3/4 roky	stadium základní gramatiky	<ul style="list-style-type: none"> – dítě si osvojuje základní soubor gramatických pravidel a slovníkových jednotek konkrétního mluveného jazyka – hlavním faktorem je vliv rodičů – se základem zde získaným přichází dítě do školy
2. stadium cca 5–12 let	stadium vernaku- lární	<ul style="list-style-type: none"> – má pro komunikační vývoj dítěte klíčový význam – dítě překračuje hranice rodiny, dostává se do sféry působení dvou prostředí: školy a skupiny vrstevníků – škola ho postupně učí číst a psát, podrobuje ho cílevědomé socializaci, vede k prestižním formám a způsobům komunikace – skupina vrstevníků je hlavním pramenem poznání místní mluvy – nahrazuje někdejší vliv rodičů – jejím působením jsou v každodenní řeči dítěte pevně fixovány prostředky a postupy místní vernakulární mluvy – skupina vrstevníků je (podle jiných výzkumů) i hlavním pramenem osvojování odlišených komunikačních vzorců chlapeckých a dívčích

3. stadium cca 13–15 let	stadium sociální percepce	<ul style="list-style-type: none"> – dítě se začíná dostávat do širšího kontaktu s dospělými, je vystaveno ve zvýšené míře kontaktům s širším okruhem mluvčích z různých sociálních tříd a s různými vzorci komunikačního chování – začíná si uvědomovat význam vernakulárního způsobu řeči – dochází k pohybu směrem k vyššímu hodnocení prestižnějších vyjadřovacích forem – ve věku 14–15 let se subjektivní reakce dětí na řečové jevy začínají podobat reakcím dospělých mluvčích, i když jejich vlastní projev je stále ještě vernakulární
4. stadium	stadium stylistické variace	<ul style="list-style-type: none"> – dítě se učí modifikovat řeč ve směru prestižního standardu ve formálních situacích (uvádět řeč do vztahu ke kontextu) – základním činitelem je vystavení dítěte skupině mimo bezprostřední sousedství a známé prostředí
5. stadium	stadiumkon- zistentního standardu	<ul style="list-style-type: none"> – spočívá v dosažení schopnosti dodržovat v řeči standardní formy – je typické pro střední třídu
6. stadium	stadium plného rozsahu	<ul style="list-style-type: none"> – osvojení širokého spektra stylů – typické pro absolventy vysokých škol se zvláštním zájmem o jazyk

2.7 Odlišnosti v osvojování prvního a druhého jazyka

O procesu osvojování druhého/cizího jazyka se předpokládá, že v podstatných rysech připomíná osvojování jazyka prvního, mateřského. Přesto můžeme v obou procesech shledávat řadu rozdílů, a to jak v předpokladech osvojování a v jeho průběhu, tak i v jeho cílech, výsledcích a vlivových faktorech.

První jazyk si člověk v normálním případě osvojuje v nejrannějším dětství, tedy v době, kdy jsou jeho vrozené dispozice k osvojování jazyka plně funkční (ať už předpokládáme, že jde o dispozice specificky jazykové, nebo obecně kognitivní). Naproti tomu druhý nebo cizí jazyk si osvojuje člověk později, často v dospělosti; předpokládá se, že jeho vrozená dispozice je v pozdějším věku ochablá či vyhaslá (teorie tzv. kritické periody) a žák musí spoléhat na jiné mechanismy osvojování, resp. učení.

Dítěti se dostává v raném období osvojování jazyka velmi bohatého jazykového vstupu – matka nebo pečovatel o dítě upravuje svou mlu-

vu tak, aby byla pro dítě přístupná, srozumitelná (mateřský rejstřík) a stimulovala jeho jazykový vývoj. Naproti tomu dospělejší žák se s tak bohatým a přizpůsobeným vstupem zpravidla běžně nesetkává a nebývá tak často a pravidelně jazykově stimulován.

Třetím důležitým rozdílem je skutečnost, že si dítě osvojuje v raném stadiu souběžně znalost jazykového systému (prvního jazyka), znalost světa a že se zároveň učí pravidla interakce v daném jazykovém společenství. Naproti tomu při osvojování druhého či cizího jazyka už máme znalost jazyka prvního, disponujeme už jistou znalostí světa, vázanou na první jazyk, a také znalostí interakčních pravidel s užíváním prvního jazyka spojených.

To vše se projevuje v cílech, které si při osvojování prvního nebo druhého/cizího jazyka klademe, resp. v očekáváních, která máme, a ve výsledcích, které můžeme pozorovat.

Cílem osvojování prvního jazyka je pravidelně úplná jazyková kompetence; neočekáváme, že by si dítě neosvojilo jazyk plně. Za normálních okolností také k dosažení plné jazykové kompetence u dítěte dochází, úspěšnost osvojení jazyka je zaručena (s výjimkou poruch v osvojování jazyka, jako je dysfázie a jiné).

Cíle osvojování druhého/cizího jazyka bývají naproti tomu už od počátku většinou omezené – chceme si jazyk osvojit pro nějaký konkrétní účel, např. pro turistické účely, pro účely studia, konkrétního zaměstnání apod. Tomu také většinou odpovídá výsledek – k dosažení plné jazykové kompetence dochází jen velmi zřídka, pokud vůbec, stoprocentní výsledek není nikdy zaručen.

U prvního jazyka také nedochází k jevu zvanému fosilizace, který je naopak pro osvojování druhého/cizího jazyka typický. Jde o ustrnutí jazykového vývoje na určité úrovni, kterou žák nemůže za normálních podmínek překročit.

Třetím odlišným rysem osvojeného prvního a druhého/cizího jazyka jsou intuitivní soudy o gramatičnosti. Mluví prvního jazyka je schopen na základě své intuice většinou bez problémů a jednoznačně určit, které vyjádření je gramatické, tedy odpovídá gramatice daného jazyka. Mluví druhého/cizího jazyka takovou intuici nemá a musí se většinou uchýlit k tzv. explicitní znalosti.

2.8 Literatura

Základní

Průcha, Jan (2011): *Dětská řeč a komunikace. Poznátky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

Saville-Troike, Muriel (2006): *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Rozšiřující

Ellis, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

3. Kontrastivní a chybová analýza

Piotr Paweł Pierścieniak

Do konce šedesátých let 20. století byly teorie osvojování silně ovlivňovány zejména vývojem názorů na poli psychologie a také pedagogiky. Většina terminologie byla převzata z oblasti psychologie učení (např. termín jazykový transfer). Raný výzkum osvojování druhého jazyka byl silně ovlivněn behavioristickými teoriemi, následně nativismem. Hlavní metodou studia procesů osvojování cílového jazyka v té době byla kontrastivní analýza (Contrastive Analysis), která se zabývala synchronním srovnáváním jazykových systémů, především z hlediska potřeb cizojazyčného vyučování a překladu. Kontrastivní analýza byla široce rozvíjena v letech 1950 až 1960 ve Spojených státech amerických a její původní účel byl čistě pedagogický. Pojem kontrastivní studium (Contrastive Study) vytvořil v roce 1941 Benjamin Lee Whorf. Předtím byl tento obor nazýván srovnávací lingvistika (Comparative Linguistics) nebo srovnávací studie (Comparative Studies).

Hlavním cílem kontrastivní analýzy bylo nacházení shod a rozdílů u srovnávaných jazyků, a to obvykle na základě vnějšího modelu, k němuž se srovnávané jazyky vztahují. Jak již bylo řečeno, studium osvojování cizího jazyka bylo ovlivněno především behavioristickými teoriemi, podle kterých při osvojování cizího jazyka dochází k nahrazování souboru návyků za jiný. Za hlavní překážku při učení cílového jazyka vědci považovali interferenci (negativní transfer). Žákovské chyby a neúspěch při výuce cílového jazyka zde byly považovány za důsledek negativního transferu z mateřského jazyka na jazyk cílový.

Při snaze naučit se nové návyky se do cesty stavějí ty staré a objevuje se proaktivní inhibice. V takovém případě je třeba se staré návyky „odnaučit“, aby mohly být nahrazeny novými. V případě učení cizího jazyka však představa „odnaučení se“ nedává příliš smysl, jelikož studenti očividně nemusejí zapomenout svůj první jazyk, aby se naučili ten

cílový, ačkoliv v některých případech ke ztrátě rodného jazyka nakonec dochází. Z tohoto důvodu behavioristické teorie učení cizího jazyka zdůrazňují myšlenku obtížnosti, která je definována jako množství úsilí vyžadovaného k naučení vzorce cílového jazyka. Věřilo se, že stupeň obtížnosti závisí především na tom, do jaké míry se vzorec v cílovém jazyce podobá tomu v rodném jazyce, nebo do jaké míry se od něj liší. Pokud se oba vzorce do jisté míry shodují (např. v případě slovanských jazyků), učení probíhá snadno prostřednictvím tzv. pozitivního transferu vzorce z rodného jazyka, ale pokud se vzorce liší, zvyšuje se obtížnost pro naučení a také pravděpodobnost chyb vyplývajících z negativního transferu. Takovéto chyby nebo tzv. „špatné návyky“ byly pro úspěšné naučení jazyka považovány za škodlivé, jelikož bránily vytvoření správných návyků cílového jazyka. Lingvisté viděli potřebu vypracovat platné popisy, pomocí kterých by bylo možné porovnat pravidla daných dvou jazykových systémů, předpovědět a vysvětlit potenciální chyby. Poznatky získané prostřednictvím kontrastivní analýzy měly být uplatněny při tvorbě didaktických materiálů – cizojazyčných učebnic, slovníků, dalších jazykových pomůcek a také přímo ve výuce cizího jazyka.

Robert Lado (1957), jeden ze zakladatelů kontrastivní analýzy, došel k následujícím závěrům:

- a) jazyk je soubor návyků;
- b) staré návyky (například mateřský jazyk) může být obtížné prorazit, nové návyky (cizí jazyk) bývá těžké si osvojit;
- c) je nutné brát ohled na mateřský jazyk žáka;
- d) rozdíly mezi mateřským/prvním jazykem a cizím jazykem lze považovat za hlavní příčinu neúspěchu v osvojování druhého jazyka;
- e) kontrastivní gramatika tyto rozdíly výslovně ukazuje;
- f) učitelé cizího jazyka a autoři učebnic by měli vzít v potaz dané kontrasty, aby bylo možné u studenta zabránit nežádoucím interferencím.

Metodologické a teoretické nedostatky kontrastivní analýzy byly ostře kritizovány hlavně kvůli tomu, že existují i jiné důležité faktory mimo mateřský jazyk; dopady na cílový jazyk tudíž nelze zjednodušeně připisovat pouze výchozímu systému. Mezi další skutečnosti, které mají vliv na osvojování druhého jazyka, se řadí (Gass – Selinker, 2008, s. 100):

- a) vrozené nadání;
- b) motivace;

- c) věk studenta;
- d) přístup studujícího ke studiu cizího jazyka;
- e) znalost dalších jazyků apod.

Dalším problémem je, že není možné pouze mechanicky a z čistě lingvistické perspektivy porovnávat statické struktury dotyčných jazyků. K této problematice je nutné přistupovat komplexněji, promítat do ní otázky recepce a produkce těchto struktur, otázky jejich učení se i adekvátního užití v různých komunikačních situacích (Hrdlička, 2009, s. 18).

Může také nastat situace, kdy v prvním jazyce studenta existuje jedna forma, zatímco v cílovém jazyce může zcela chybět. Navíc bylo zjištěno, že ne všechny chyby, které u studentů nastaly, byly metodou kontrastivní analýzy předpovězeny. A naopak, některé předpovězené chyby se vůbec u mluvčích neobjevily. Z požadavků na ověřování teoretických poznatků a jejich kontrolování v produkci studentů se rozvinul nový přístup, jenž se zaměřil na chyby studentů, chybová analýza.

3.1 Chybová analýza

„Chybová analýza (Error Analysis) je oborem aplikované lingvistiky, který se objevil v šedesátých letech a jehož hlavní funkcí je podat metodologii zpracování jazykových dat“ (James, 1998, s. 7). Ve své studii *Errors in Language Learning and Use* Carl James zdůrazňuje, že „chybová analýza jako první metoda nezávisle a objektivně popisuje mezijazyk studenta“ (James, 1998, s. 5).

Tím, co odlišuje chybovou analýzu od kontrastivní analýzy, je způsob nahlížení na význam mateřského jazyka studenta v procesu osvojování druhého jazyka. V případě kontrastivní analýzy je role prvního jazyka klíčová. V chybové analýze obraz mateřského jazyka vůbec nevystupuje, a nemá proto větší význam. Neznamena to však, že chybová analýza není srovnávacím přístupem. Také se snaží popsat chyby mluvčího na základě srovnání mezijazyka (interlanguage) studenta s jazykem, který je cílem jazykové výuky. Nový přístup k studiu osvojování cílového jazyka vychází z teorie mezijazyka, ale rozdíl mezi nimi je ten, že teorie mezijazyka je i nadále zcela popisná a vyhýbá se srovnání (James 1998, s. 6). Chybová analýza uznává negativní transfer z prvního (mateřského) jazyka pouze jako jeden z několika možných zdrojů chyb, což můžeme považovat za přístup shodný s kontrastivní analýzou.

Chybovou analýzu lze vnímat jako první přístup ke studiu osvojování druhého jazyka, který klade důraz na tvůrčí schopnosti žáků konstruovat jazyk. Popis, který navrhuje, je založen na deskripci a analýze aktuálních žákovských chyb v cílovém jazyce. Protože metoda chybové analýzy nepřipisuje chyby pouze výchozímu jazyku, poskytuje širší prostor pro možná vysvětlení chyb.

Na konci 60. a na počátku 70. let 20. století Stephen Pit Corder představil v sérii článků teoretické zdůvodnění a empirické postupy pro provedení chybové analýzy. Poznamenal, že chyby můžou poskytnout badateli důkazy o tom, jak byl cizí jazyk učen, a zároveň slouží jako důkaz, jak student poznal pravidla cílového jazyka. V roce 1972 Herbert V. George publikuje práci *Common Errors in Language Learning* a dva roky později Jack C. Richards vydává *Error Analysis*, empirické studium žákovských chyb. Následně kvůli kritice přístupu chybové analýzy zájem o ni klesá.

V práci *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis* Carl James představil opodstatněnou obranu chybové analýzy a podstatným způsobem v ní vyvrátil kritiku, která proti ní byla namířena. Chybová analýza se také objevuje v současných studiích, které se zaměřují na přesnost v produkci L2 (např. Foster – Skehan, 1996). Modifikovanou verzí chybové analýzy je chybová analýza s podporou žákovských korpusů.

Steven Corder (1974) vymezil následující postup provádění chybové analýzy:

- a) sběr vzorků jazyka studenta;
- b) identifikace chyb;
- c) deskripce chyb;
- d) explanace chyb;
- e) evaluace chyb.

Druh shromažďovaných dat v elicitaci může mít podstatný vliv na výsledky chybové analýzy. Veronica LoCoco (1976) zjistila rozdíly v počtu a druhu chyb ve vzorcích jazyka žáků shromažďovaných podle formy produkce: eseje na volné téma, překlad a kompozice. Množství chyb a jejich druhy se mohou lišit v závislosti na tom, zda se data skládají z přirozeného, spontánního použití jazyka, nebo jeho užití pečlivého, do jisté míry vynuceného.

Tab. 3: Metadata a druh jazykové produkce podle Cordera (dle Ellis, 2012, s. 47)

Faktory	Proměnné	Deskripce
žák	jazyková úroveň	začátečnický, středně pokročilý, pokročilý
	jazyky	první jazyk studenta, jiný cizí jazyk
	zkušenosti s výukou jazyka	jazyková třída, přirozené podmínky, kombinace obou forem nabývání cílového jazyka
vzorek jazyka žáka	médium	produkce: ústní, písemná
	žánr	forma: konverzace, esej, dopis apod.
	obsah	téma, ke kterému se žák vyjadřuje
produkce	neplánovaná	spontánní
	plánovaná	spontánní, nebo za podmínky, že je umožněno pečlivé plánování

3.2 Taxonomie jazykových chyb

Rané studie v rámci chybové analýzy byly taxonomické, tj. zaměřené na shromažďování a třídění žákovských chyb. Významné taxonomické práce vydali Henry George (1972) a Marina Burtová a Carol Kiparsky (1972). Burtová a Kiparská tvrdí, že výchozí jazyk studenta nemá žádný vliv na chyby, které se objevují v jeho projevu v cílovém jazyce.

V roce 1987 John Brian Heaton a Nigel D. Turton publikovali *Longman Dictionary of Common Errors*, práci, která obsahuje seznam 1 700 běžných jazykových chyb, kterých se dopustili jinojazyční mluvčí. Jazyková data pocházela z jazykových testů Cambridge First Certificate (James, 1998).

Taxonomie – klasifikace jazykových chyb musí být organizována podle určitých konstitutivních kritérií. Tato kritéria by měla v co největší míře reflektovat pozorovatelná objektivní fakta. Vhodná kritéria pro použití v chybových taxonomiích jsou např. pohlaví, stáří, národnost studentů, typ školy, kterou absolvovali, typ, rozsah a povaha aktivity, která poskytla chybový materiál k výzkumu (např. spontánní produkce žáků vs. experimentálně elicitované projevy). Chyby je možné klasifikovat podle řady kritérií současně. Díky tomu bude možné určit danou chybu v širším kontextu zahrnujícím větší množství funkcí (James, 1998, s. 102).

Pravděpodobně k nejjednoduššímu typu deskriptivních taxonomií patří taxonomie založená na lingvistických kategoriích. Lze také rozlišovat obecně mezi lexikálními a gramatickými chybami. Došlo se také k závěru, že „lexikální chyby mají zpravidla vyšší absolutní frekvenci než gramatické chyby“ (Blaas, 1982; citováno dle Ellis, 2012, s. 50).

Gramatické chyby jsou obvykle rozděleny do kategorií. Např. v již dříve zmiňované studii Burtové a Kiparské *The Gooficon: A Repair Manual for English* (1972) najdeme návrh deskriptivní taxonomie, která identifikuje řadu obecných gramatických kategorií (např. *pasivum*, *temporální konjunktory*). Každá z těchto hlavních gramatických kategorií se pak dále člení. Tento druh taxonomie umožňuje detailní deskripci specifických chyb a také určování množství chybných tvarů.

Mezi deskriptivní kategorie se zahrnuje klasifikace na lingvistickém základě a členění orientované podle změn, které oproti cílovému jazyku nastanou. Taxonomie založená na jazykovědných kategoriích ukazuje, na jaké jazykové rovině chyba nastala, dále se upřesňuje třída, ve které se chyba vyskytla, a konkrétní stupeň. Nakonec je třeba určit soustavu, jež je nesprávností ovlivněna. Problémem této taxonomie může být nejasnost příslušnosti jednotek k jazykovým rovinám.

Mezi jazykové roviny počítáme fonologii, syntax, morfologii, sémantiku, lexikon a diskurz (Dulay, 1982, s. 146). Výzkumníci používají tento druh taxonomie buď jako samostatný nástroj, nebo v kombinaci s jinou taxonomií. Velikou výhodou taxonomie podle jazykovědných kategorií je její užitečnost pro organizaci a shromažďování jazykových dat.

Dalším typem chybové taxonomie je taxonomie na základě povrchové struktury zaměřená na porovnání mezijazyka studenta s jazykem cílovým, jak by jej v daných situacích užíval roditel mluvcí. Dulayová, Burtová a Krashen rozlišili čtyři druhy narušování správné verze cílového jazyka (James přidal ještě pátý druh – splývání).

Dulayová došla k zajímavému závěru. Na základě provedeného výzkumu upozorovala, že „vynechání je typické pro počáteční fázi akvizice cílového jazyka, zatímco v jejím středním stadiu je mnohem častější špatný výběr a špatné uspořádání“ (Dulay 1982, s. 155).

Pomocí srovnávací taxonomie se klasifikují chyby na základě porovnání struktury chyb cílového jazyka studenta s jinou strukturou, například s chybami, které vytvářejí děti během osvojování si prvního jazyka. V této taxonomii se pracuje se dvěma hlavními kategoriemi chyb (Dulay, 1982, s. 163–164):

Tab. 4: Čtyři druhy narušování správné verze cílového jazyka podle Dulayové, Burtové a Krashena

Kategorie	Deskripce	Příklad
OMISSIONS (VYNECHÁNÍ)	nezařazení jednotky do větné konstrukce (vynechání negramatické)	<i>*Byl v Praze.</i> (1. osoba, singulár)
ADDITION (PŘIDÁNÍ) Podtypy: regularization (regularizace) double marking (dvojitě označení)	výsledek snahy o příliš striktní dodržování pravidel v cílovém jazyce; aplikace naučených pravidel i na výjimky; neschopnost vynechat ve specifických konstrukcích určité jednotky	<i>*Petr byl čekal na Kateřinu u metra.</i> (perfektum)
MISINFORMATIONS (ŠPATNÝ VÝBĚR)	špatný výběr	<i>*Kupovám nový byt. místo Kupuju nový byt.</i>
MISORDERINGS (ŠPATNÉ USPOŘÁDÁNÍ)	sestavení jednotlivých forem v konstrukci do chybného pořadí	<i>*Jsem věnoval se otázkám české kinematografie.</i>

- a) developmental errors (vývojové chyby);
- b) interlingual errors (mezijazykové chyby);
- c) ambiguous errors (nejednoznačné chyby);
- d) „grab bag category“ of other errors (jiné chyby, které nelze zařadit do žádné z výše uvedených kategorií této taxonomie).

U taxonomie chyb podle jejich dopadu na komunikaci se chyby dělí na globální a lokální. Dulayová (Dulay, 1982, s. 189) zastává názor, že globální chyby znemožňují úspěšnou komunikaci, zatímco lokální chyby ji pouze mírně znesnadní, protože dojde k chybě v rámci malého úseku struktury. Existují také kombinované taxonomie chyb, které spojují dvě nebo tři taxonomie. Chyby lze rovněž členit i dle způsobu (*modality*), média (*medium*) a roviny (*level*).

3.3 Pojetí chyby v chybové analýze

Zásadní roli při definování chyby hraje podle názoru Jamese (James, 1998, s. 77) pojem intencionality, protože chyba vzniká pouze v případě, že nebyla záměrem mluvčího. Základní rozdíl mezi omylem (*mistake*) a chybou (*error*) je také založen na konceptu jazykové správnosti.

Příklad zmiňovaný již Corderem (1971; podle James, 1998, s. 78) vymezuje několik druhů jazykových odchylek, a sice error (chyba), mistake a lapse (omyl). Nejčastěji se v odborné literatuře můžeme setkat s následující klasifikací chyb. Za chybu se považují systematické chyby vyplývající buď ze špatného pochopení, nebo z nedostatku vědomostí studenta, a právě proto tyto chyby nemohou být samotným mluvčím opraveny. Když žák nezná např. lingvodidaktické pravidlo tvoření kondicionálu v češtině, není schopný sám danou chybu opravit. Lektor v této situaci může požádat spolužáky o odpověď, nebo by měl vzniklou chybu opravit sám a podat vysvětlení, proč k chybě došlo.

Omyly (mistakes, lapse) neboli tzv. selhání paměti patří k nesystematickým chybám. Jejich nejčastější příčinou je přeréknutí, nepozornost, nesoustředěnost, stres. Student je schopen si danou chybu uvědomit a také ji bezprostředně opravit. Podle Cordera se tohoto druhu chyb dopouštějí i rodilí mluvčí (Corder, 1973, s. 26).

V pojetí J. Norrishe (Norrishe, 1983, s. 8) je chyba (error) systematickou odchylkou od jazykové normy, větou nebo konstrukcí, kterou by rodilý uživatel cílového jazyka v žádném případě nepoužil. Za kolísavé odchylky badatel považuje to, co je již studentovi známé, ale není dostatečně osvojené; lapse vzniká nedostatkem studentovy koncentrace, únavou a může se vztahovat jak na rodilé mluvčí, tak na studenty či lektory cizího jazyka.

3.4 Kritika chybové analýzy

Proti postupům chybové analýzy byla namířena několikerá kritika. Někteří lingvisté zpochybňovali tuto metodu jako neadekvátní k studiu procesů osvojování druhého jazyka, protože chybová analýza až příliš bere v potaz studentovy chyby a opomíjí ostatní faktory a informace, což znemožňuje získání globálního pohledu na mezijazyk žáka. Například Bell považuje chybovou analýzu za pseudoprocuduru (James, 1998, s. 17) a tvrdí, že data získaná prostřednictvím chybové analýzy jsou pouze statistickými úsudky, chyby jsou obvykle vykládány subjektivním způsobem. Právě kvůli tomu podle badatele chybová analýza postrádá vypovídací sílu.

Schachter je skeptický vůči procedurám chybové analýzy, protože nebere v úvahu tzv. preventivní strategie žáků, kteří mají tendenci vyhýbat se určitým jazykovým jevům (vyhýbání), kterými si nejsou jisti. Konkrétní jev,

kteřý se studentovi jeví jako problematický, se kvůli tomu v jejich jazykové produkci nevyskytne a předpokládaná chyba nebude registrována (James, 1998, s. 18).

Kritici chybové analýzy rovněž zpochybňují proces klasifikace chyb. Velmi často totiž nelze jednoznačně určit rozdíl mezi systematickou chybou a přeřeknutím, omylem. Problematický je samozřejmě už sám fakt, že pravidla existuje více než jeden možný způsob klasifikace chyb. Vznik daného typu chyby je také občas těžko vysvětlitelný a lze zde uvažovat o několika faktorech, k nimž patří:

- a) komunikační strategie;
- b) osobní faktory;
- c) vnější faktory.

Analýza chyb studentů není vždy schopná zmapovat a adekvátně vysvětlit příčiny vzniku chyb. Nicméně, přes všechny výhrady, chybová analýza zůstává nejrozšířenější metodou výzkumu mezijazyka (interlanguage) ve studiu osvojování cílového jazyka.

3.5 Cvičení

- a) Jaké postavení má první (mateřský) jazyk žáka v kontrastivní analýze a jaké v chybové analýze?
- b) Charakterizujte jazykovou chybu v kontextu výuky cizího jazyka.
- c) Doplňte definice nebo pojmy do tabulky:

1	interference	
2		preventivní strategie žáků, studenti mají tendenci nepoužívat některé jazykové prvky, konstrukce, protože jim stále působí problémy
3	chybová taxonomie	
4		druh chyby, nezařazení jednotky do větné konstrukce, což vede k ztrátě gramatičnosti projevu
5	proaktivní inhibice	
6		podle názoru Dulayové tyto chyby znemožňují úspěšnou komunikaci
7	elicitace	

- d) Dokončete věty:
- K nejjednoduššímu typu deskriptivních taxonomií patří...
 - Pojem kontrastivní studium (Contrastive Study) vytvořil v roce 1941...
 - Kontrastivní analýza se zabývala...
 - U taxonomie chyb podle jejich dopadu na komunikaci se chyby dělí na...
 - James zdůraznil, že chybová taxonomie musí být organizována podle...
- e) Charakterizujte postup provádění chybové analýzy podle návrhu Cordera.

3.6 Literatura

- Brown, David (1980) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents.
- Burt, Marina – Kiparsky, Carol (1972): *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Kentucky: Heinle & Heinle Publishers.
- Corder, Steven (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Michigan: Penguin Books.
- Dulay, Heidi – Burt, Marina – Krashen, Steven (1982): *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2012): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fisiak, J (1981): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. New York: Pergamon.
- Gass, Susan – Selinker Larry (2001): *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- George, Henry (1972): *Common Errors in Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Hrdlička, Milan (2002): *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV nakladatelství.
- Hrdlička, Milan (2004): K problematice nabývání znalosti jinojazyčného kódu. Časopis pro moderní filologii, 86, s. 36–43.
- Hrdlička, Milan (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.
- Hrdlička, Milan (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- James, Carl (1998): *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan.

- Larsen-Freeman, Diane – LONG, Michael (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Lococo, Veronica (1976): A comparison of three methods for the collection of L2 data: free composition, translation and picture description. *Working Papers on Bilingualism*, 8, s. 59–86.
- Norrish, Jack (1983): *Language Learners and Their Errors*. London: Macmillan Publishers.
- Richards, Jack (1974): *Error Analysis*: London: Longman.
- Saville-Troike, Muriel (2006): *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, Peter – Foster, Peter (1996). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1, s. 185–211.

4. Cizí jazyk – osvojování a učení

Piotr Paweł Pierścieniak

4.1 Základní způsoby nabývání cizího jazyka

K základním způsobům nabývání cizího jazyka patří:

- a) učení se cizímu jazyku (*learning*),
- b) osvojování si cizího jazyka (*acquisition*).

Na osvojování si cizího jazyka lze nahlížet jako na podvědomý proces; osvojená kompetence je rovněž podvědomá a je základem užívání jazyka pro komunikaci (kdy se mluvčí zaměřuje na význam a ne na formu). Hrdlička (2009) považuje učení se cizímu jazyku za proces, ve kterém studující cíleně kumuluje poznatky o daném jazyce, nabývá vědomostí o jeho jazykových rovinách a tím poznává systém cizího jazyka (fonetiku a fonologii, morfologii, syntax a také diskurz) a jeho potenciál. Získané vědomosti o cizím jazyce student srovnává se svými znalostmi z jazyka mateřského, porovnává jazyková pravidla, principy. Podobnost některých jazykových jevů a jejich překrývání s prvním jazykem studenta závisí na genetickém a typologickém vztahu obou jazyků. Například mluvčí s chorvatštinou, polštinou či ruštinou jako prvním jazykem jsou si vědomi, že stejně jako v jejich mateřském jazyce, tak i v systému češtiny existují určité kategorie, například pády (koncovky, které signalizují vztahy mezi slovy), vid apod.

Stupeň znalosti gramatického systému cílového jazyka záleží do značné míry na motivaci studenta, jeho povolání (u dospělých), schopnostech a také na dalších okolnostech učení. V průběhu jazykové výuky je studující schopný do jisté míry dekodovat jednotlivé pojmy v cílovém jazyce, včetně pojmů gramatických, např. kategorii času, počet referentů, sémantické role ve větě apod.

4.2 Komunikační metoda

Znalost systémové složky jazyka (langue) je pouze jednou složkou komunikační kompetence v rámci komunikační metody výuky cizího jazyka. „Již od počátku 70. let 20. století se zdůrazňoval funkční a komunikativní potenciál jazyka, jenž nebyl adekvátně využíván v přístupech k výuce cizích jazyků té doby (např. v případě metody audioorální)“ (Hrdlička, 2009, s. 52–53.). Vědci viděli potřebu soustředit se v didaktickém procesu především na výuku komunikačních dovedností. Samotné ovládnutí izolovaných jazykových struktur mluvčím omezovalo jeho jazykovou produkci. V novém pojetí komunikační kompetence by studenti cizího jazyka měli znát nejenom systém pravidel studovaného jazyka, ale také by měli být schopni aplikovat tyto znalosti v běžné komunikační situaci. Úspěšné nabytí nějakého cizího jazyka by mělo spočívat v tom, že by studenti uměli studovaný jazyk používat takovým způsobem, aby se dovedli vypořádat s požadavky (především jazykovými), které na ně budou klást situace, ve kterých se pravděpodobně ocitnou.

Otázky vymezení a členění komunikační kompetence byly předmětem vědeckého zájmu mnoha badatelů. Např. Jan van Ek (1982) vyčlenil 6 jednotlivých kompetencí, které spoluvytváří komunikační kompetenci v cílovém jazyce. K nim patří (citováno dle Hrdlička, 2009, s. 54):

- a) kompetence jazyková (znalost systému studovaného jazyka);
- b) kompetence sociolingvální (schopnost mluvčího užívat jazykových forem adekvátním způsobem s ohledem na příslušnou komunikační situaci);
- c) kompetence diskurzivní (uplatnění vhodné strategie v komunikaci);
- d) kompetence strategická (schopnost žáka náležitě nakládat s nabytými znalostmi);
- e) kompetence sociokulturní (znalost pravidel a principů společenského chování);
- f) kompetence společenská (komunikační dovednosti).

Komunikační metoda vznikla v reakci na dřívější metody výuky cílového jazyka, které byly jednostranně orientované a rozvíjely pouze některé řečové dovednosti. Od 70. let 20. století se začalo využívat komunikačních přístupů (Communicative Approaches) v rámci komunikační metody, jejímž hlavním cílem je získání komunikační kompetence v cílovém jazyce. Komunikační metoda se snaží současně rozvíjet čtyři řečové dovednosti, kterými jsou: psaní, čtení, poslech s porozuměním, mluvení.

Radomír Choděra definuje tyto kompetence jako „sekundární dovednosti vyšší úrovně, kde se navzájem dotýkají prostředky verbální a nonverbální komunikace, faktory interkulturní, diference, sociokulturní, extralingvistické a paralingvistické faktory typické pro dané jazykové společenství“ (Choděra, 1999, s. 34).

Pokud jde o jazykovou výuku:

- a) studenti by měli používat jazyk pro komunikaci;
- b) cílem je autentická a smysluplná komunikace;
- c) během jazykové výuky je vhodné se zaměřit na plynulost a přesnost v komunikaci;
- d) komunikace by měla zahrnovat různé jazykové dovednosti;
- e) učení lze považovat za proces tvořivého budování cílového jazyka a přirozeným jevem v tomto procesu je jazyková chyba.

Komunikační přístup zdůrazňuje funkci jazyka oproti pouhé znalosti gramatických struktur (např. v tradiční metodě gramaticko-překladové). Ve výukových materiálech se dává přednost skupinovým aktivitám (group work), úkolovým cvičením (task-work) a aktivitám na doplňování informací (information-gap activities) (Richards – Rodgers, 2005, s. 168–170).

Milan Hrdlička (2009) definuje tři základní rysy komunikačního přístupu: komplexnost, adresnost, užitečnost. K první kategorii tohoto přístupu patří úplné a rovnoměrné rozvíjení všech čtyř základních řečových dovedností, tedy žádné přeceňování ani naopak podceňování gramatiky a zároveň i vyvážené zahrnutí jak jevů jazykových, tak i extralingválních (např. role tykání a vykání, vzdálenost při komunikaci, neverbální komunikace).

Dalším důležitým rysem komunikační metody je adresnost. Pozornost komunikačního přístupu se zaměřuje k studentovi cizího jazyka a jeho komunikačním potřebám a situacím, které potřebuje komunikačně zvládnout. A podle toho se vybírá učivo: témata i jejich prezentace.

Třetím rysem dané metody je podle Hrdličky užitečnost. Informace o tom, co přesně je předmětem jazykové výuky, podává *Společný referenční rámec pro jazyky*¹ (SERRJ). Poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby adekvátně užívali jazyk ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí

1 Veškeré informace jsou dostupné na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na adrese <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-cvropsky-referenci-ramec-pro-jazyky>.

rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.

Rámec definuje popis jednotlivých úrovní jazyka, které slouží pro sledování pokroku studenta. Tyto snahy mají sjednotit evropské vzdělávání cizích jazyků, a to tak, že zlepší srozumitelnost a přehlednost kurzů, sylabů i kvalifikačních osvědčení. Klíčovým pojmem tohoto dokumentu, jenž je výstupem projektu Rady Evropy, jsou komunikativní jazykové kompetence. Ty se dále dělí konkrétně na lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou, ortografickou a ortoepickou kompetenci. SERRJ pak obsahuje definici každé z nich a jejich jednotlivý rozvoj je zachycen pomocí deskriptorů označovaných jako A1, A2, B1, B2, C1 a C2, přičemž jako A1 je hodnocena nejnižší úroveň užívání jazyka (SERRJ, 2001, s. 155).

4.3 Jazyk jazykové třídy (Classroom Language)

Při zaměření komunikačního přístupu na proces komunikace se očekává primárně interakce mezi studenty než mezi studentem a učitelem. Výuka se méně soustředí na učitele a jeho manažerské dovednosti a více se zaměřuje na studenty samé. Žáci jsou méně opravováni, ale mohou si sami vyzkoušet neúspěšnou či naopak zdařilou komunikaci spoluprací s ostatními studenty. Učitel má dvě role: usnadnit komunikaci mezi všemi účastníky a mezi účastníky a textem, nebo hrát roli jednoho z účastníků komunikace. Učitel spíše podněcuje ke komunikaci, pozoruje studenty a pomáhá jim, pokud je potřeba. Po skupinových aktivitách přichází zhodnocení, poukázání na různou šíři nebo alternativy daného jevu a následuje vzájemné opravování studentů, při kterém je učitel pouze vede.

Využití cílového jazyka v cizojazyčné výuce je třeba maximalizovat, kdekoliv je to možné. Jedním ze způsobů, jak to udělat, je provádět správu jazykové třídy v cílovém jazyce. Jazyk jazykové třídy (*classroom language*) zahrnuje povely, instrukce a vysoce frekventované fráze směřované na studenty. Lektor používá cílový jazyk hlavně proto, aby informoval, co frekventanti kurzu mají dělat (Otevřete si učebnici na stránce 57!, Vyhleďte důležité informace v textu!, Vytvořte dotazy pro partnera! apod.). Pomocí cizího jazyka lze také vysvětlit průběh různých aktivit ve třídě (Vytvořte dvojice!) a řídit chování skupiny (Mluv slušně!,

Vydrž chvíli!). Vyučující by měl dávat pozor na to, aby slovní zásoba a struktury používané v instrukcích byly vysoce frekventované, jednotné a obecně užitečné i mimo jazykovou třídu.

Již v prvních fázích jazykové výuky je možné pracovat se studenty v cílovém jazyce a používat instrukcí, obrátů a zdvořilostních frází po celou dobu trvání jazykového kurzu. Existuje několik způsobů, jak prezentovat instrukce a povely v cílovém jazyce. Je možné začít s krátkými povely a používat pouze jedno slovo, jako např. „Posaď se!“. Následně může lektor přecházet k delším příkazům jako např. „Posaď se tam!“. „Sedni si tam, prosím!“. Později se studenti mohou dozvědět alternativní fráze, které znamenají totéž. Valná většina těchto instrukcí a frází má vysokou frekvenci v běžně mluveném jazyce a může být využita i v reálných komunikačních situacích.

Lektor by se měl vždy ujistit, že frekventanti kurzu pochopili význam dané instrukce. Studenti by měli vědět, že čím více budou používat cílový jazyk, tím rychleji získají komunikační kompetenci v něm. V následující tabulce je několik typických příkladů jazyka používaného v jazykové třídě – pokynů, výzev, zdvořilostních obrátů a frází:

Tab. 5: Příklady tzv. classroom language

Začátek lekce	Dobré ráno. Dobrý den. Dobré odpoledne. Ahoj. Jak se dnes máte? Co je nového?
Konec lekce	To je pro dnešek všechno. Děkuju vám. Děkuju za pozornost. Mějte se hezky! Na shledanou!
Během hodiny	Podíváme se na úkol... Mluv česky! Kdo zná správnou odpověď? Čteme všichni.
Dramatické prvky	Kým chceš být? Kdo chce být hercem a kdo herečkou?
Obecné	Malý moment. Počkejte na... Otevři okno! Napište krátkou zprávu.
Spolužák	Zptej se partnera, jaký má názor na...
Hry	Představte si, že jste...
Pořádek ve třídě	Mluvte potichu!
Pochvala	To jsi řekl moc hezky. Tvůj úkol je výborný. Skvěle!
Poděkování a omluvy	Děkuju za pozornost. Omlouvám se, že jdu pozdě.

4.4 Mediační jazyk ve výuce cizího jazyka – případ češtiny

Otázce mediačního jazyka ve výuce cizího jazyka se věnuje pozornost jak v zahraniční, tak i v české lingvodidaktice. Milan Hrdlička pod pojmem mediační jazyk (zprostředkující, zprostředkovací) chápe „komunikační kód (tedy především přirozený jazyk, ale rovněž prvky neverbální povahy), který slouží k (pedagogické) komunikaci mezi vyučujícím a jinojazyčným mluvčím v cizojazyčné výuce“ (Hrdlička, 2010). Hlavní funkcí mediačního jazyka je zprostředkovávání důležitých informací o cílovém jazyce. Dále rozlišuje ve vyučovací praxi tři základní případy (Hrdlička, 2010):

- a) Vyučující i frekventant kurzu češtiny pro cizince mají nějaký společný jazykový kód (je jím mateřský jazyk studentů a lektora nebo jiný jazyk, např. angličtina).
- b) Vyučující a jinojazyční mluvčí znají společný srozumitelný jazykový kód pouze částečně.
- c) Společný oboustranně srozumitelný jazykový kód (prozatím) neexistuje.
- d) Pomocné: komunikace neverbální povahy (gesta, obrázky, pantomima aj.).

K dalším funkcím mediačního jazyka patří (Hrdlička 2010):

- a) funkce sdělovací (zajišťuje dorozumění v jazykové třídě);
- b) funkce kontaktní (fatická, která slouží k běžné komunikaci lektora a frekventantů kurzů, je prostředkem sociální interakce);
- c) funkce mentální (kognitivní) – mediační jazyk se podílí na procesu poznání jinojazyčného mluvčího;
- d) funkce výzvovalá (apelová, direktivní, konativní) – slouží k zajištění pořádku během výuky a pomáhá v řízení jazykové třídy, např. Napište email s prosbou o informaci. Mluv více nahlas! Pracujte samostatně!;
- e) funkce metajazyková sloužící k popisu systému studovaného jazyka, k jeho lingvodidaktické prezentaci, k procvičení učiva apod.

Zprostředkujícím jazykem může být mateřština jinojazyčného mluvčího nebo světový jazyk (v současnosti to bývá nejčastěji angličtina). Zda má být gramatika vysvětlována česky nebo jiným jazykem, je klíčová otázka pro tvorbu mluvnické poučky. Názory na tuto problematiku se v české lingvodidaktice dost často liší.

Lída Holá prosazuje výhradně výuku bez zprostředkujícího jazyka (Holá, 2005). Na první místo klade motivaci studentů, kteří se pak více

snazí porozumět i mluvit. Dalším důležitým aspektem je psychologické naladění na češtinu, protože střídání jazyků může být pro studenty vyčerpávající. Dalším důvodem je nedostatečná jazyková vybavenost studentů i učitele. Student, který zná mediační jazyk hůře než ostatní, se může cítit diskriminován, na druhé straně učitel mluvící mediačním jazykem s chybami nepůsobí věrohodně. Navíc pokud má učitel špatnou výslovnost, může se stát, že studenti nerozliší, zda mluví česky, nebo zprostředkujícím jazykem. Při výhradním využití češtiny ve výuce se tak zvyšuje i prestiž tohoto jazyka, který bude jediným dorozumívacím jazykem mezi studenty a učitelem.

Jiný názor má např. Milan Hrdlička. U výkladu gramatiky se jeví role zprostředkujícího jazyka nejdůležitější, neboť se tím pádem dosáhne srozumitelnosti a přesnosti ve vysvětlení, a navíc studenti často i vyžadují srovnání se svým mateřským jazykem nebo se světovým jazykem, který dobře znají. Za těchto okolností nehrozí riziko neporozumění.

Hrdlička (2010) tvrdí, že ve výuce začátečníků je zprostředkující kód výhodou. U pokročilých problém nedorozumění nebo desinterpretace už není, a proto se zde jeví mediační jazyk jako redundantní. Samozřejmě výuka bez mediačního jazyka má své místo v didaktice češtiny, např. u heterogenních skupin bez společného jazyka. V takovém případě je nutností stanovení přesného a jednoznačného metajazyka, např. pomocí obrázků a diagramů, aby studenti věděli, co mají dělat. Tuto tvorbu školního metajazyka lze využít i ve výuce s mediačním jazykem, pokud chceme postupně přecházet do češtiny. Studenti si tak postupně zvykají na komunikaci v češtině. Podobně při vysvětlení slovní zásoby nebo slovních spojení můžeme namísto pouhého použití jinojazyčného výrazu hojně zapojit češtinu a tím také rozvíjet slovní zásobu studentů. Pomocí obrázků, synonym nebo antonym, opisu či pantomimy snadno objasníme význam řady slov bez použití jiného jazyka. Do této činnosti je možné zapojit i další studenty nebo vymýšlet různé aktivity na rozvíjení slovní zásoby. Zapojení mediačního jazyka v oblasti slovní zásoby by proto mělo být až na posledním místě za pokusy o vysvětlení v češtině.

4.5 Cílový jazyk v didaktických prostředcích

Hlavním zdrojem poznatků o studovaném jazyce a jeho používání v komunikačních situacích jsou kromě osoby lektora cizího jazyka didaktické materiály neboli didaktické prostředky.

S pojmem didaktické prostředky se lze setkat v různých publikacích týkajících se oblasti didaktiky a pedagogiky. Různí autoři uvádějí různá pojetí didaktických prostředků, ale ve své podstatě se většinou shodují. Český badatel Josef Maňák (2003) chápe didaktické prostředky jako „předměty a jevy sloužící k dosažení vytyčených cílů. Prostředky v širokém smyslu zahrnují vše, co vede ke splnění výchovně vzdělávacích cílů“ (Maňák, 2003, s. 49).

Podle Maňáka jsou didaktické prostředky didaktickou kategorií, která je velice důležitá ve vyučovacím procesu. Mezi didaktické prostředky patří materiální prostředky, které: „zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu“ (Maňák, 2003, s. 50). Spolu s materiálními prostředky, vyučovací metodou a formou výuky lze dosáhnout výchovně vzdělávacích cílů. Podle názoru Riese a Kollárové (2004) spočívá „mediální pomoc a podpora ve znalosti a zajištění zdrojů jazykové, komunikační a kulturní kompetence, v dovednosti pracovat s nimi a v přiměřeném dávkování jejich pravidelného využití“ (Ries – Kollárová, 2004, s. 34–35).

Hlavním zdrojem poznatků o studovaném jazyce v procesu učení je podle Riese a Kollárové lektor a následně jazyková učebnice. Pro studenta je důležité, aby si zjistil, co vše učebnice obsahuje, a seznámil se s „jejím dělením, přehledy, tabulkami, způsobem prezentace gramatiky, slovní zásoby, s klíčem – a naučil se je pravidelně využívat“ (Ries – Kollárová, 2004, s. 34).

Americká badatelka Penny Urová (1996) dělí didaktické materiály na jazykové učebnice, doplňkové materiály, učitelem vypracované handouty a jiné pracovní listy. Urová považuje učebnici za prvořadý didaktický materiální prostředek, který během vzdělávacího procesu napomáhá nejen žákům, ale i učitelům a pomáhá k efektivnější výuce. Podle Urové použití učebnice poskytuje:

- a) konstrukci – učitelé a žáci mají přehled o tom, co se učí a co bude následovat;
- b) sylabus;
- c) hotové texty a otázky;
- d) ekonomičnost – učebnice patří mezi levnější materiály, které lze ve výuce použít;
- e) dostupnost – učebnice je materiál, který je skladný, snadno dostupný a lze ho nosit s sebou;
- f) vedení – pro učitele, kteří nejsou dostatečně zkušení nebo si nejsou jisti svou znalostí jazyka, poskytuje učebnice užitečné vedení a podporu;

- g) autonomii – žák může používat učebnici samostatně, může pozorovat svůj pokrok, žák bez učebnice se musí více spoléhat na učitele.

4.6 Specifika výuky češtiny jako cizího jazyka

Výuka češtiny jako cizího jazyka, flektivního jazyka s velmi složitou gramatickou stavbou, nemůže být efektivní bez náležitě prezentace gramatické složky. K účelům jazykové výuky slouží tzv. pedagogická gramatika. Pojem pedagogická gramatika je velmi široký a je pojímán značně různorodě. Milan Hrdlička ji charakterizuje jako „lingvistickou gramatiku uzpůsobenou didaktickým potřebám, jež ‚přetavuje‘ vybrané a patřičně upravené poznatky gramatiky lingvistické do vyučovací teorie a praxe“ (Hrdlička, 2009).

Obecně se za cíl považuje sestavení gramatického pravidla vhodného pro studenty a systematizace gramatických pravidel pro didaktické účely. Tato systematizace probíhá na základě dat poskytnutých lingvistickými výzkumy; jejími následnými uživateli jsou učitelé, případně studenti. Otázka vhodně formulovaných pravidel se netýká pouze textu učebnic, ale i učitelova vyjadřování. Jejich formulaci doprovází určité požadavky. Prvním z nich je uvědomění si, komu je pravidlo určeno a v jaké situaci je prezentováno. Jistě se bude lišit podoba pravidla v publikaci určené pro samostudium a v publikaci určené pro výuku vedenou lektorem. Na základě toho by mělo docházet k volbě adekvátní terminologie, zvážení určité simplifikace, výběru srozumitelných příkladů a vhodných mnemotechnických a grafických doplňků.

Lingvodidaktické pravidlo by mělo být: a) srozumitelné, b) trvalé/udržitelné, c) použitelné, d) lehce zapamatovatelné. Příklady by měly být voleny tak, aby se v další komunikaci daly co nejvíce využít a tím i procvičovat.

4.7 Cvičení

- a) Vysvětlete, co je podstatou komunikační metody ve výuce cizích jazyků. Použijte k tomu tyto dílčí pojmy: adrešnost, komplexnost, užitečnost. Charakterizujte funkci každého z nich.
- b) Doplňte chybějící údaje v tabulce:

	Termín	Definice
1.	komunikační metoda	
2.	lingvodidaktické pravidlo	
3.	mediační/zprostředkující jazyk	
4.	sociokulturní složka	
5.	didaktické prostředky	
6.	langue	

- c) Vysvětlete, jaký je rozdíl mezi základními způsoby nabývání cizího jazyka: učením se cizímu jazyku (learning) a osvojováním si cizího jazyka (acquisition)?
- d) Uveďte několik příkladů použití tzv. classroom language.
- e) Je možné vyučovat češtinu jako cizí jazyk bez prezentace gramatické složky?
- f) Jaký je rozdíl mezi tradiční a pedagogickou gramatikou?
- g) Zkuste vypracovat lingvodidaktické pravidlo tvoření a používání minulého času v češtině. Kurz je určen pro studenty začátečníky na úrovni A1. Jejich prvním jazykovým kódem je němčina.
- h) Charakterizujte funkce mediačního jazyka podle Hrdličky.
- i) Co poskytuje použití učebnice v jazykové výuce studentovi a lektorovi?
- j) Popište lingvodidaktické zpracování
- akuzativu
 - vidu
 - kondicionálu
- ve třech moderních učebnicích češtiny jako cizího jazyka.

4.8 Literatura

- Čemusová, Jana – Holá, Lída – Ryndová, Jitka (ed.) (2005): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003–2005*. Praha: Akropolis.
- Holá, Lída (2005): Zprostředkující (mediační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince – ano či ne? In: Čemusová, Jana – Holá, Lída – Ryndová, Jitka (ed.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003-2005*. Praha: Akropolis, s. 33–38.
- Holá, Lída (2008): *Spisovná vs. obecná čeština ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Dostupné z: < http://www.czechstepbystep.cz/clanky/spisovna_sv_obecna.html>.

- Hrdlička, Milan (2002): *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV nakladatelství.
- Hrdlička, Milan (2004): K problematice nabývání znalosti jinojazyčného kódu. *Časopis pro moderní filologii*, 86, s. 36–43.
- Hrdlička, Milan (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.
- Hrdlička, Milan (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Choděra, Radomír (1999): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Maňák, Josef (2003): *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Richards, Jack – Rodgers Theodore (2005): *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Ries, Lumír – Kollárová, Eva (2004): *Svět cizích jazyků*. Bratislava: Didaktis.
- Ur, Penny (1996): *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

5. Akviziční korpusy

Kateřina Šormová

Akviziční korpusy začaly vznikat v polovině 80. let 20. století a jsou jedním z typů speciálních korpusů. Jde o korpusy zaznamenávající „užívání konkrétního jazyka mluvčími, kteří si ho (dosud) neosvojili na úrovni odpovídající úrovni dospělého rodilého mluvčího, a sloužící primárně studiu procesů akvizice jazyka, resp. studiu užívání jazyka mluvčími ve fázi jazykové akvizice a pozdějšího jazykového vývoje nebo ve spojení s ní (např. při vyučování)“ (<http://akces.ff.cuni.cz>, citováno 24. 9. 2013). Využití akvizičních korpusů je široké – při plánování jazykové výuky, přípravě učebních materiálů, vytváření slovníků, mluvnic, přípravě testů i při vlastní výuce.

Akviziční korpusy můžeme dělit podle několika kritérií. Podle zaměření rozlišujeme akviziční korpusy prvního jazyka (L1) a jazyka druhého/cizího/cílového (L2). Podle způsobu sběru můžeme rozlišit akviziční korpusy longitudinální, průřezové, pseudolongitudinální a smíšené.

Akviziční korpusy můžeme vymezit především jejich funkcí. Jsou to korpusy, které slouží primárně studiu procesů osvojování jazyka, včetně tzv. pozdějšího jazykového vývoje a užívání jazyka mluvčími, kteří (daný) jazyk neovládají na úrovni odpovídající úrovni dospělého rodilého mluvčího. Sekundárně mohou plnit a plní řadu důležitých funkcí v didaktice jazyka: jsou významným zdrojem dat při tvorbě učebnic a učebních pomůcek, jako jsou slovníky nebo gramatiky, při přípravě testů a jazykových cvičení různého typu a uplatňují se i přímo jako didaktický nástroj v jazykové výuce. Žákovské korpusy jsou jejich podtypem – zachycují užívání jazyka nerodilými mluvčími, a uplatňují se tedy při studiu procesů osvojování a užívání druhého/cizího (souhrnně cílového) jazyka, resp. v jeho didaktice (Šebesta, 2012, s. 5).

5.1 Zahraniční žakovské korpusy

Jako jeden z nejvýznamnějších zahraničních korpusů zaměřených na L1 můžeme uvést korpus CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), který vznikl od roku 1984 pod vedením Briana MacWhinneye a Catherine Snowové. Korpus zahrnuje data spojená s akvizicí prvního jazyka pro 28 jazyků, jeho rozsah je přibližně 45 mil. slov.

Termín *learner corpus* se poprvé objevil v souvislosti s tvorbou jazykových slovníků nakladatelství Longman. Český ekvivalent žakovský korpus zavedl Karel Šebesta. Mezi korpusy zaměřenými na L2 můžeme jmenovat především HKUST (*The Hong Kong University of Science & Technology learner corpus*). Jde o korpus angličtiny čínských studentů o velikosti přibližně 25 milionů slov.

Další, svým rozsahem asi nejvýznamnější korpusový projekt vzniká na Katolické univerzitě v Lovani. Prvním z tamních korpusů je ICLE, *International Corpus of Learner English*². Korpus ICLE vzniká od roku 1990 pod vedením Silviáne Grangerové. Zahrnuje úvahové a argumentativní nebo literární eseje o rozsahu 500–1 000 slov, jejichž autory jsou studenti angličtiny jako cizího jazyka ve třetím a čtvrtém ročníku studia vysoké školy. Skládá se z dílčích subkorpusů, které pocházejí od studentů s různými prvními jazyky. Jednotlivé supkorpusy jsou velikostně vyrovnané, každý má rozsah 200 000 slov. Při psaní esejů mohli studenti používat slovníky a jiné příručky. V současné době je velikost lovaňského korpusu přibližně 3,5 milionu slov.

Další z řady lovaňských korpusů je FRIDA, *French Interlanguage Database*. Korpus FRIDA obsahuje texty psané francouzsky, je rozdělen do tří subkorpusů podle toho, jaký je první jazyk žáků, kteří texty psali. Tyto jazyky jsou: angličtina, dánština a jiný jazyk. Z korpusů mluveného jazyka můžeme uvést např. LINDSEI, *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage*). Jde o korpus mluvené angličtiny pokročilých studentů s různými prvními jazyky. Obsahuje 11 subkorpusů s různými jazyky, každý v rozsahu přibližně 100 000 slov. Srovnávacím korpusem pro LINDSEI je korpus rozhovorů s rodilými mluvčími angličtiny LOCNEC.

Posledními korpusy, které je vhodné na tomto místě zmínit, jsou LONGDALE a VESPA. LONGDALE, *Longitudinal Database of Learner English*, je databáze založená na dlouhodobém sběru anglických projevů týchž mluvčích (s různými prvními jazyky) po dobu minimálně tří let (od prvního do třetího ročníku jejich studia na lovaňské univerzitě). Sběr

2 Názvy korpusů a číselné údaje jsou převzaty z: Šebesta, 2012.

materiálu probíhá minimálně jednou ročně a týká se textů různého druhu; v prvních třech letech sběry zahrnovaly pouze psané argumentativní eseje; studenti mohli volit ze čtyř různých témat a eseje měly stanovený rozsah od 500 do 700 slov. VESPA, *The Varieties of English for Specific Purposes Database*, je databáze anglických textů různých žánrů (články, zprávy, disertační práce) vztahujících se k různým oborům (lékařství, biologie, ekonomie, jazykověda, právo atd.) a vytvořených nerodilými mluvčími s různými prvními jazyky a s různou úrovní zkušeností v psaní anglických textů.

Nejstarší a největší žákovské korpusy jsou k dispozici pro angličtinu. Nicméně i pro další indoevropské jazyky korpusy existují. Za zmínku stojí švédský *The ASU corpus*, *Andraspråkets strukturutveckling*, estonský EIC – *The Estonian Interlanguage Corpus* a český CzeSL – *Czech as a Second Language*.

5.2 Akviziční korpusy češtiny - AKCES



AKCES

Akviziční korpusy českého jazyka

[Přihlásit se](#)

[Úvod](#) | [Korpusy](#) | [Nástroje](#) | [Podpora](#) | [Publikace](#) | [Lidé](#) | [Odkazy](#)

Česky English



Akviziční korpusy českého jazyka

Soubor Akviziční korpusy češtiny, budovaný při Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK, zahrnuje speciální korpusy sloužící primárně studiu procesů spojených s osvojováním a vyučováním češtiny jako prvního i druhého jazyka, popř. studiu jejího užívání mluvčími, kteří si ji dosud neosvojili na úrovni odpovídající úrovni dospěleho rodilého mluvčího.

Jde v nich tedy o zachycení jazyka dětí v předškolním věku, dětí a mládeže ve věku od 6 do cca 24 let, nerodilých mluvčích, mluvčích ze sociokulturně či jinak znevýhodněných komunit, jazyka ve školním vyučování, v hodinách češtiny jako cizího jazyka atd.

Obř. 1: Náhled úvodní stránky akvizičních korpusů AKCES

V rámci Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK a ve spolupráci s dalšími institucemi vzniká soubor akvizičních korpusů, které zachycují mluvenou a psanou češtinu různě vymezených skupin uživatelů. Tyto skupiny jsou (www.akces.ff.cuni.cz, cit. 24. 9. 2013):

a) děti v předškolním věku;

- b) děti a mládež ve věku od 5 do cca 24 let;
- c) nerodilí mluvčí (cizinci učící se česky);
- d) jazykově znevýhodněné komunity (např. romští žáci z komunit ohrožených sociálním vyloučením).

Součástí souboru AKCES jsou korpusy, které zachycují užívání (www.akces.ff.cuni.cz, cit. 24. 9. 2013):

- a) češtiny ve vzdělávacím kontextu (korpusy nahrávek vyučovacích hodin a jejich přepisů, zvláště hodin jazykových, korpus češtiny jazykových učebnic);
- b) češtiny u osob ohrožených rozpadem jazyka;
- c) cizích jazyků českou mládeží (dovolující studovat vliv češtiny jako jazyka prvního na osvojování jazyka cizího).

Původní získaná data a metadata ke všem korpusům jsou uložena v databázi AMES FF UK a nejsou veřejnosti ani badatelům přístupná. Po prvotním zpracování dat (přepis, anonymizace) jsou tato data zveřejněna v rámci systému LINDAT s názvem AKCES 1, AKCES 2 atd.; po dalším zpracování jsou zveřejňována v ČNK jako veřejně přístupné korpusy. Některé z korpusů jsou vybaveny chybovou anotací s využitím programu feat vyvinutého pro tyto potřeby a prohledatelné speciálně vyvinutým manažerem SeLaQue.

5.3 Jak vzniká korpus

Pro sestavení jakéhokoli druhu korpusu je klíčové získání jazykových dat. Data se pro korpus získávají několika způsoby: manuálním přepisem tištěných či rukopisných textů, případně přepisem audio či video nahrávek, skenováním textů nebo konverzí textů v elektronické podobě. V další fázi je třeba korpusy tagovat (značkovat), to znamená přiřadit jednotlivým tokenům mluvnické značky, podle kterých lze později v korpusu vyhledávat. V této fázi může být provedena také lemmatizace, tzn. převedení tokenů do základních slovních tvarů. Tento proces je významný zejména u flektivních jazyků. Slovní tvary se obvykle vyhledávají s jejich textovým okolím, tomuto souboru výskytů (obvykle s uvedením zdroje) se říká konkordance. Konkordance se zpravidla zobrazují ve formátu KWIC (Key Word in Context), tento formát umožňuje volbu délky kontextu po obou stranách, uspořádání abecedně vzestupně nebo sestupně, případně frekvenční uspořádání.

5.4 Základní termíny pro práci s korpusy

Korpus je možné prohledávat pomocí programu (korpusového manažeru), který nám umožní analýzu jazykových dat. Některé korpusové manažery jsou vytvořeny speciálně pro daný korpus, některé můžou pracovat s různými druhy korpusů. V současné době se nejčastěji využívají manažery umožňující prohledávání korpusů online a nevyžadující instalaci programu do počítače. Pro efektivní vyhledávání a práci s korpusem je třeba si osvojit několik termínů:

token	výskyt slovního tvaru v korpusu
typ	slovo (např. věta <i>Veźmi si ten kabát a zavři ten kufr</i> obsahuje osm tokenů a sedm typů, protože typ <i>ten</i> se objevuje dvakrát)
lemma	základní slovní tvar (např. <i>kočka</i> , <i>utíkat</i>)
konkordance	výskyt slovních tvarů s kontextem, často s označením zdroje
tag	značka
query	dotaz
lemmatizace	proces konverze slovních tvarů do lemmat (lexémů)
kolokace	slova, která se vyskytují společně
KWIC	(key word in context) způsob zobrazení konkordance, kdy je výskyt zobrazen na středu stránky a na obou stranách je zobrazen předem daný počet kontextových pozic
regulární výrazy	kódy, které usnadňují a konkretizují vyhledávání pomocí korpusového manažera

Pro efektivní vyhledávání v korpusech dostupných v Ústavu českého národního korpusu (ČNK) je na webových stránkách tohoto pracoviště k dispozici kurz práce s korpusovým manažerem.

5.5 Využití korpusů pro jazykové vyučování

Využití poznatků ze studia korpusů a také materiál v korpusech obsažený přináší pro jazykové vyučování širokou škálu možností, bohužel však tyto možnosti nebývají dosud příliš využívány. V roce 2009 byla vydána první gramatika zpracovaná na základě ČNK, pro tvorbu výukových materiálů však byl zatím použit pouze omezeně (Vališová, 2012, s. 129). Korpus lze uplatnit pro výuku prvního i druhého jazyka, ve vyučování

mateřštiny nám může pomoci ve výkladu konkrétních gramatických jevů z oblasti morfologie, syntaxe, lexikologie, pravopisu i stylistiky, kombinovat lze pohled synchronní i diachronní. Ve výuce druhého jazyka nám poskytují širokou základnu pro zkoumání mezijazyka, dílčí jevy můžeme sledovat nikoliv pouze se zaměřením na ně samé, ale také v širším kontextu použití [...] mohou lépe než pouhá intuice ukázat, co rodilí mluvčí píšou a říkají v určitých situacích. Pro jazykové vyučování však není pouze důležité vědět, co typicky používají rodilí mluvčí, ale také jaké jsou typické obtíže určité skupiny mluvčích při osvojování cílového jazyka (Škodová, 2012, s. 137). Při využívání korpusů se v didaktice jazykového vyučování projevují dvě tendence:

- a) Počítačem podporované jazykové vyučování (*computer-assisted language learning, CALL*) je využívání počítačů v jazykovém učení a vyučování, pokrývá širokou škálu od tradičních drilových programů až po online výuku, zahrnuje také korpusy a konkordance.
- b) Učení řízené daty (*data-driven learning, DDL*) je vyučování, které se opírá o autentický jazyk užívaný v reálných situacích a zohledňuje to, jak uživatelé jazyka doopravdy mluví a píšou. K získávání autentických dat využívá korpusy (Šebesta a kol., 2015, s. 89). Korpus může učitelům sloužit jako zdroj dat pro přípravu různých typů vyučování, studentům umožňuje sledovat určitý jazykový jev v kontextu a v reálném jazykovém užití. Metoda DDL se odklání od deduktivní metody a přesouvá pozornost k metodě induktivní, student může na základě korpusových dat sám objevovat pravidla a zobecňovat opakovaně se vyskytující jevy.

5.6 Korpus CZESL - plain³

Korpus obsahuje celkem asi 2,5 mil. slov, je dostupný v ČNK a zahrnuje tyto tři subkorpusy:

- a) *ciz* – přepisy písemných prací (esejů) nerodilých mluvčích, které vznikly v souvislosti s jazykovým vyučováním v kurzech různého druhu a úrovně;
- b) *kval* – odborné texty získané od nerodilých mluvčích studujících na českých vysokých školách v navazujícím magisterském či doktorském studiu;

3 Faktografické údaje převzaty z <http://korpus.cz/czesl-plain.php>, citováno 24. 9. 2013.

c) rom⁴ – přepisy školních písemných prací romských žáků z oblastí ohrožených sociálním vyloučením.

První dva subkorpusy se týkají češtiny jako jazyka druhého/cizího a řadí CzeSL k akvizičním korpusům L2 (tj. korpusům žákovským/studijním), třetí soubor dat k akvizičním korpusům L1 (v případě sledovaných romských žáků se o češtině neuvažuje jako o cizím jazyce).

K materiálům ze subkorpusu ciz a kval jsou k dispozici metadata, která se vztahují k následujícím oblastem (o metadatach k ROMi viz dále) (<http://korpus.cz/czsl-plain.php>; citováno 24. 9. 2013):

- a) k jazykovému materiálu a místu jeho vzniku (datum sběru; počet slov; počet znaků; místo sběru; velikost sídla a nářeční oblast; region; prostředí (školní, mimoškolní, soukromé);
- b) k jazykovému materiálu a okolnostem jeho sběru, které vyjadřují míru řízenosti jejich tvorby nahrávajícím (téma zadáno/nezadáno; žánr a rozsah zadán/nezadán; povaha a rozsah přípravných aktivit; písemná práce klasifikována ano/ne);
- c) k respondentovi (věk; pohlaví; typ školy; L1; znalost dalších jazyků; délka pobytu v ČR; délka a způsob studia češtiny);
- d) k místu sběru materiálu;
- e) ke sběrači (zkratka jména sběrače a místo jeho působení).

Eseje a školní písemné práce byly získávány v rukopisné podobě, skenovány a přepisovány do elektronické podoby. Odborné texty od nerodilých mluvčích byly získávány od autorů přímo v elektronické podobě a nebyly tvořeny v souvislosti s jazykovým vyučováním či přímo pro korpus; nelze tedy vyloučit, že jejich konečná podoba byla ovlivněna automatickým jazykovým korektorem.

5.7 Korpus ROMi

ROMi představuje specifický subkorpus korpusu CZESL. Shromažďuje jazykové projevy – mluvené a psané – českých romských dětí a mládeže. Rozsah materiálu přesahuje 1,5 mil. slov.

5.7.1 Jazykový materiál

Jazykový materiál prezentuje projev jazykově specifické skupiny romských mluvčích, pro které je čeština jazykem prvním. Tato čeština má

4 Přejímáme značení uvedené v ČNK, dále v textu je užito názvu ROMi.

specifickou podobu, odlišnou od češtiny většinové českojazyčné společnosti, a to na úrovni mluveného a sekundárně také psaného jazyka. Jedná se o tzv. romský etnolekt češtiny, tedy o varietu češtiny užívanou romskými komunitami především na území České republiky. Jsou v ní patrné vlivy romštiny, slovenštiny a maďarštiny. Mnoho z nahraných mluvčích navíc žije v sociálním vyloučení, jejich jazykový projev je tedy ovlivněn oběma faktory – romským etnolektem i sociálním postavením.

Jazykový materiál byl shromážděn v letech 2009–2012, sběr materiálů probíhal jak ve školách, tak v několika neziskových organizacích nabízejících volnočasové aktivity romským žákům.

Materiály obsažené v ROMi jsou dvojího typu: materiály psané (školní slohové práce) a audionahrávky rozhovorů s romskými respondenty. Nahrávky tedy pocházejí mimo školu také z prostředí různých kroužků, sportovních utkání a domácností. Respondenti i nahrávající byli Romové. Sběr probíhal ve všech krajích ČR, převahu měly Středočeský kraj, Jihočeský kraj, Ústecký kraj a Vysočina. Věkové rozmezí respondentů je od 6 do 28 let. V části písemných materiálů se jedná o 450 000 slov, u nahrávek jde o materiál v rozsahu přibližně 2 mil. slov. K nasbíraným materiálům jsou k dispozici metadata, která se vztahují k následujícím oblastem:

- a) k jazykovému materiálu a místu jeho vzniku (datum sběru; počet slov; počet znaků; místo sběru; velikost sídla a nářeční oblast; region; prostředí /školní, mimoškolní, soukromé/; sociálně vyloučená lokalita);
- b) k jazykovému materiálu a okolnostem jeho sběru, které vyjadřují míru řízenosti jejich tvorby nahrávajícím (téma zadáno/nezadáno; žánr a rozsah zadán/nezadán; povaha a rozsah přípravných aktivit);
- c) k respondentovi (věk žáka; třída/ročník; pohlaví; typ školy; subjektivní znalost romštiny; první jazyk – který jazyk žák pokládá za svůj první a komunikační prostředí v rodině – který jazyk/jazyky se užívají v rodině ke komunikaci, příp. zda někdo v rodině mluví romsky);
- d) k místu sběru materiálu – v případě škol jde o charakteristiku podle typu školy (základní, praktická, speciální, SOU, SŠ), podle zřizovatele (státní, církevní, soukromá) a podle sociologických ukazatelů (sídlíštní škola, vesnická škola, škola v tradiční městské zástavbě), v případě místa individuálního sběru je uveden typ organizace, zájmové skupiny apod.;
- e) ke sběrači (zkratka jména sběrače a místo jeho působení, v některých případech věk).

5.7.2 Vymezení skupiny respondentů

Respondenty jsou žáci základních škol, základních škol praktických, středních škol a mládež bezprostředně po ukončení školní docházky. Pro účely sběru jazykového materiálu bylo nutné vymezit romského respondenta. Do sbíraného vzorku byl zahrnut ten, kdo se za Roma považuje, nebo kdo je za Roma považován jeho okolím. K této definici bylo přidáno ještě kritérium jazykové: do sběru byl zahrnut ten, v jehož rodině někdo mluví romsky. Aktivní znalost romštiny nebyla u respondentů vyžadována, v současné populaci romských dětí žijících v České republice je v romštině kompetentní sotva třetina (Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR, 2009).

5.7.3 Etické aspekty sběru a zpracování dat

Obsahová stránka jazykového materiálu klade nároky na zpracování z etického hlediska; texty i nahrávky jsou často velice zajímavé nejen lingvisticky, ale i z pohledu etnografického a sociologického. Respondenti vyprávějí o svých životních situacích, které jsou většinové společnosti často zcela vzdálené nebo pro ni nepředstavitelné. Při přepisování materiálů dochází k anonymizaci a odstranění všech identifikačních údajů.

5.8 Korpus SKRIPT2012⁵

Korpus obsahuje celkem 708 668 slov (podrobněji viz <http://ucnk.ff.cuni.cz/skript.php>) a zahrnuje přepisy písemných prací českých žáků (celkem 1694 textů), které vznikly v souvislosti s jazykovým vyučováním ve školách základních a středních od 5. třídy ZŠ (resp. ekvivalentních ročníků víceletých gymnázií) po poslední ročník gymnázií. Je to první korpus češtiny tohoto typu. Texty byly sbírány v letech 2008–2011, vznikaly ve školním kontextu, tedy ve formálním, případně poloformálním prostředí. Písemné práce byly získávány v rukopisné podobě, skenovány a přepisovány do elektronické podoby. Texty jsou lemmatizovány a opatřeny morfosyntaktickou anotací, pracuje se na jejich anotaci chybové (manuální i automatické).

5 Faktografické údaje převzaty z <http://ucnk.ff.cuni.cz/skript.php>, citováno 24. 9. 2013.

Korpus SKRIPT2012 obsahuje díky svému zaměření užitečné sociolingvistické a didaktické informace: o sondě, škole, třídě, textu, žáku a učiteli.

5.9 Korpus vyučovacích hodin SCHOLA2010

Tento korpus vychází ze školního prostředí a zaznamenává mluvený jazyk vyučovacích hodin (především standardních vyučovacích hodin s délkou cca 45 min.). V jazykovém materiálu je zachycena mluva učitelů i žáků během vyučování. Korpus SCHOLA2010 tvoří 204 prepisů nahrávek vyučovacích hodin, pořizovaných v letech 2005–2008. Sondy pocházejí z různých míst České republiky. 131 nahrávek bylo nahráno ve středočeské nářeční oblasti, 57 nahrávek ve východomoravské nářeční oblasti, jde tedy i o teritoriálně různorodý jazykový materiál. Přestože nahrávání probíhalo víceméně ve formálním prostředí, v korpusu SCHOLA2010 se vyskytují i rysy běžné mluveného jazyka. V prepisech vyučovacích hodin je vedle spisovné češtiny poměrně často přítomna obecná čeština a objevují se i regionální prvky. V projevech zaznamenaných ve východní části České republiky je zřejmý vliv dialektu. Korpus SCHOLA2010 je vyvážený především vzhledem ke skupinám vyučovacích předmětů, obsahuje sondy z předmětu český jazyk a literatura, z matematických a přírodovědných předmětů, společenskovědních a výchovných předmětů a z technického a profesně-pracovního vyučování.

5.10 Cvičení I.

Přečtete si následující texty a odpovězte na otázky.

Text č. 1

Osobníautomobyl

1. UVOD
2. Stať a hlavní popis
3. Závěr

BUDU POPISOVAT AUTO PROTOŽE SE MI NA AUTECH LÍBY
JAK SOU RYCHLÍ A POHODLNÍ.{interpunkce je v podobě čárka,
tečka, čárka, tečka}<co> STRAŠNĚ SE{ }MI NA TOM AUTĚ LYBÍ TA
ZNAČKA AUDINA. A.8. JAK JE DIZAJNOVJĚ|DIZAJNOVE VELKEJ

VEVNITR MÁ SEDAČKY KOŽENE! TELEVIZI. NA{ }VIGACE KLIMATIZACE|KLIMATIZALE JE DLOUHÝ BEZPEČNÍ HEZKÝ MÁ VELKÝ KUFR. A MOC TODLE AUTO SE MI LYBÍ DIZAJNOVĚ|DIZAJNOVĚ. PROTOŽE JE TO MOE OBLÝBENÁ ZNAČKA, A JE JEDNO Z NEJLEPŠÍCH AUT. A NEJBEZPEČNEJŠÍ AUTO.

Text č. 2

Co mi dobře jde

Mně dobře jde fotbal. Třikrát týdně hraju fotbal (chodím na tréninky) a jednou týdně zápas. Jsem kapitán takže místo v sestavě mám pevné. Většinou hraju celý zápas, protože mám na to dostatečnou fyzickou kondici. Jsem stoper to znamená střední obrán{c|e}je, takže mám za{přeškrtnutá čárka nad a}<co> úkol, když jsme pod tlakem kopnou míč do autu nebo na útočnou pol{o|a}vinu. A když má{m|n}e míč pod kontrolou rozehrát a pokusit se vytvořit nějakou pěknou akci. Dále dá se říci že umím dobře plavat. Když jsem byl malý už jsem začal chodit s mámou na plavání (byly mi 2 roky). Moje znamení i říká že mám blízko|blůzko vodě je to totiž ryba. Když už vlezu do vody musím se pořád potápět a, když mi to někdo zakáže tak mě to přestane bavit a urazím se.

Text č. 3

V obchadě Přijdu do obchodu. Vitáhnu si peníze a dám do {košíku}. Jedu mezy p{o}traviny. Vezmu si nejlevnější zboží. Du k pokladně. Čekám na frontu. Pak na mě přijde řada. Vindám zboží. A dám na pás. Zaplatím u pokladny. Dám si zboží do tašky. Vráším košík spátky. A vindám si peníze s košíku. A du domu.

Text č. 4

Když přídu ze školy. du ven přídu domů najím se pak du na počítač. jezdím na kole a píšu úkoly pak du do parku hraju fotbal a vybyjenou pak du na bilač<.>

Text č. 5

15. 9. 2010 Oblíbená hračka kosstky protože se dá sni mi něco postavět akdyž ně co postavíme obrázky je stoho hezkej jo souta hezké obá obrázký aže jeto hezké hračka.

Text č. 6

Co bych udělal, kdybych byl prezident

Já bych zvýšil počet českých vojáků v Afgání(s)tánu a zakázal bych kacení lesů a zavedl bych že by o vanocích lítalo letadlo, které by házelo dolů bonbony a jedno{u|n} zpřísnil bych normy čističek, aby byla Vltava čistější. Ještě bych zvýšil důchod a zvýšil bych počet křížovek v č{a|o}sopisech. Vykopnul bych z politiky „trdla“ (Novák, Novák2, Novák3). A u

Nejlepší vynález lidstva, který mi usnadňuje život.

Text č. 7

Mně nejvíc například usnadňuje život předpověď počasí. Když vymýšlíme co o víkendu budeme dělat, tak se koukneme na předpověď počasí a podle toho se rozhodneme, jestli půjdeme ven a nebo půjdeme si třeba zaplavat. Ale když předpověď selže, tak se často stane že zůstaneme doma, proto mi jako jedny z nejlepších vynálezů přijdou přístroje na předpověď počasí. Další z nejlepších vynálezů mi přijdou dopravní prostředky. Je skoro ne{u}<in>věřitelné jak se například letadlo typu Jumbo dokážou zvednout od země a dokonce letět. Nebo jak auto dokáže vyvinout takovou rychlost jako je 220 km/h. Kdo tyto věci vymyslel musel být opravdový génius (IQ 150).

Text č. 8

Ropiš tělocvičnu

Naše tělošvišna je heška taki měto bavi nejnito nebečni mužem tam hrat vibiku nebo tam mužem hrat i basket neb bjiha nebo lest na branu.

Text č. 9

2. 9. 2010 Prázdniny bByla jsem na jezeru{chybí tečka nad j} se koupat.<.> dByla jsem čakovicích.<.> Bma na z rozeniny. Bbyl byla jsem{chybí tečka nad j} písečnou. zatetou byla jsme v Teplicích za tetou. Bbyla jsem chomuttově. Byla jsem v lese na kolách.

Text č. 10

XXX Přibjěch o lasce!

O jednom klukovi a holce I.

Honza a Petra

Honza chodil často na diskoteky a tu holku Petru jí tam taky viděl často tak se spolu seznámili. A začali spolu chodit ale pak se začali hádat. A tak žardlili jeden na druhého ale ten kluk jí moc miloval, ta holka jeho.. A ta Petra mu dala konec protože mu nechtěla ublížit a ten den jak mu dala konec tak se neviděl asi 2 měsíce ten Honz se ptá kamara-

dum kde je a tak a pak jí volal a on jí řek po tel. že se i zabije pak Petri maminka mu řekla že je Petra v nemocnici.. Honza za ní šel a viděl jí na přístrojích a mněli jí za hodinu. Odpoutají od přístrojích tak ten Honza se sebral d dopisu ji napsal že jí slíbyl že kuli ni i umře? Tak se podřezal a umřel jako Petra.

Text č. 11

Jan Bendig

Je moje hvězda! líbí semy jelo písničky na má talent, chtěla bych se sním sejít byla bych stoho šťastná, líbilo semy jak spíval titanyk, bylo to nadherné. jeta bonba,, každá jelo písnička my rozbuší srce jeto nadherní|nadherné moc, byla jsem šťastna|šťasna že jsem to vyděla|vydčila na živo, bylo my smutno když vypadl, byla jsem stolo hotová. je skvělej každej si oněm myslí že jeto gej ale to není pravda!!. kdy kolyv|kalyv si sním píšu tak jeto hezký, je srandavní a rad se baví. bylo to prej proněho|praněho hrozní

- a) Jaké informace o autorovi jsou podle Vás pro analýzu jazykových kompetencí autora textu v písemném projevu podstatné?
- b) Jaké faktory ovlivňují analýzu jazykových kompetencí v psaném projevu (včetně okolností vzniku textu, délky textu atd.) a v čem?
- c) Pokuste se u textů odhadnout, zda se jedná o romského či neromského žáka, jeho věk, třídu, pohlaví a typ školy (např. základní škola, základní škola praktická atd.). Pokuste se odhadnout, zda některé texty patří stejnému autorovi.

5.11 Cvičení II.

Přečtete si následující text a charakterizujte jej. Pokuste se určit, jaký je rodný jazyk autora, své tvrzení zdůvodněte. Pokuste se navrhnout taxonomii chyb.

Narodila jsem v ... v město Mám narozeniny šestadvacátého února. Můj oblíbený měsíc je únor. Mám tři starší sestry. Moje nejstarší sestra pracuje v organizace spojených národů. Ona má manžel a dcera. Její dcera je pět let. Moje druhé sestra pracuje v soudu jako personalistkamanažerka. Ona taky má manžel a syn. Její syn je jenom čtyřměsíce. Moje třetí sestra pracuje jako pojišťující agent a taky studuje sociologie na univerzitě. Ona nemá manžel ale má dcera. Její dceraje taky pět let, tento rok. Takže mám dvě neteře a jeden synovec. Moje máma byla zdravotnísestra ale teď nepracuje. Musí relaxovat ale občas uklízí doma,

a musíme jít pryč, protože musíme dělat hodně věci. Můj tata zemřel v roce dva tisíce osm (minuly rok), v lete. On byl doktor a hlavně pracoval jako obvodní lékař. Mám jeden pes, jmenuje se Barka. On je osm let a má narozeniny v srpnu. On je hnědý a velký a nemá rád vodu, tak on se nerád myje, ale musí.

Mám hodně příbuzných a nemůžu o nich psát všechny. Mám ráda fotbal a basketbal. Baví mě všechny sporty kromě golfu. Ráda se dívám na televizi hlavně sci-fi a dobrodružné filmy. Baví mě číst sci-fi a detektivní romány. Libí se mi věda a mám zajem o vědecké věci. Neráda vařím, ráda jenom jím, ale bohužel musím vařit. Kdybych měla čas a peníze, šla bych na nějakou vysokou školu, studovala jako šéfkuchařka. Teď studuju češtinu. Já chci mluvit a rozumět dobře český protože já chci studovat v češtinu na univerzitě, na fakultě informační technologie. Ještě deklarace a významy je těžky ale to rozumím docela dobře. Mám slovník a teď život není těžký.

5.12 Literatura

- Bedřichová, Zuzanna – Šebesta, Karel – Šormová, Kateřina (2011): ROMI – první rozsáhlá databanka romského etnolektu češtiny. *Lidé města*, 13, s. 160–163. Dostupné z: <http://lidemesta.cz/archiv/cisla/13-2011-1/romi-prvni-rozsahla-databanka-romskeho-etnolektu-cestiny.html> (cit. 15. 11. 2015).
- Bennett, Gena (2010): *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus linguistics for teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- BREYER, Yvonne (2011): *Corpora in language teaching and learning: potential, evaluation, challenges*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Čermák, František – Blatná, Renata (2005). *Jak využívat Český národní korpus*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kübler, Natalie (2011): *Corpora, language, teaching, and resources: from theory to practice*. New York: Peter Lang.
- Osolsobě, Klára (2010): Jak se učit česky s korpusem. In: *Přednášky a besedy ze XLIII. běhu Letní školy slovanských (bohemistických) studií*. Brno: Masarykova univerzita, s. 112–119.
- Osolsobě, Klára (2014): *Česká morfologie a korpusy*. Praha: Karolinum.
- Petkevič, Vladimír – Štindlová, Barbora (2011): Chybová anotace žakovského korpusu CzeSL. In: Z. Hájíčková (ed.): *Sborník AUČČJ 2011*. Praha: Akropolis, s. 99–114.
- Reppen, Randi (2010): *Using corpora in the language classroom*. New York: Cambridge University Press.

- Sinclair, John (2004): *How to use corpora in language teaching*. Philadelphia: J. Benjamins.
- Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR* (2009). Dostupný z: <http://www.romistika.eu/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf> (cit. 6. 10. 2015).
- Šebesta, Karel (2010): Akviziční korpusy. In: P. Mitter – Z. Menšíková (ed.): *Minulost, přítomnost a budoucnost v jazyce a v literatuře. Ústí nad Labem 1.–3. 9. 2010*. Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Šebesta, Karel – Bedřichová, Zuzanna – Šormová, Kateřina – Škodová, Svatava (2011): Podoba a využití korpusu jinojazyčných a romských mluvčích češtiny: CZESL a ROMi. In: F. Čermák (ed.): *Korpusová lingvistika Praha 2011 – 2. Výzkum a výstavba korpusů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 93–104.
- Šebesta, Karel (2010): Korpusy češtiny a osvojování jazyka. *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics*, 2, s. 11–34.
- Šebesta, Karel a kol. (2015): *Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. Praha: FF UK.
- Škodová, Svatava – Štindlová, Barbora (2011): Žákovské korpusy, CzeSL a čeština jako druhý jazyk. In: *Sborník vědecké konference s mezinárodní účastí Sapere Aude – evropské a české vzdělávání. Hradec Králové 21.–25. 3. 2011*. Hradec Králové: Magnanimitas.
- Škodová, Svatava (2012): Nástin využití žákovských korpusů pro jazykové vyučování. In: K. Šebesta – S. Škodová (ed.): *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec, s. 125–138.
- Štindlová, Barbora (2011): Evaluace chybové anotace navržené pro žákovský korpus češtiny. *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics*, 2, s. 37–60.
- Šebesta, Karel (2012): Learner Corpora and Czech Language. In: I. Semrádová (ed.): *Intercultural Inspirations for Language Education. Spaces for understanding*. Hradec Králové: UHK.
- Štindlová, Barbora – Hana, Jiří – Rosen, Alexandr – Jäger, Petr (2012): Building a learner corpus. In: N. Calzolari – K. Choukri – R. Declerck – M. Ugur Dogan – B. Maegaard – J. Mariani – J. Odijk – S. Piperidis (ed.): *Proceedings of the Eighth International Language Resources and Evaluation Conference (LREC '12)*. Istanbul: European Language Resources Association (ELRA), s. 3228–3232.
- Vališová, Pavlína (2012): Využití korpusových dat při výuce češtiny jako cizího jazyka. In: K. Šebesta – S. Škodová (ed.): *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec, s. 139–149.

6. Forezní lingvistika

Kateřina Šormová

6.1 Předmět forezní lingvistiky

Definice forezní lingvistiky mohou být velmi různorodé. Podle Encyklopedie aplikované lingvistiky se „forezní lingvistika zabývá propojením mezi jazykem a právem“ (*Encyclopedia of Applied Linguistics*, 2012, s. 2159). Václava Musilová vymezuje forezní lingvistiku takto: „aplikovaná lingvistika ve formě znalecké činnosti využívané pro potřeby objasňování a dokazování trestné činnosti“ (Musilová, 2005a, s. 15).

6.2 Historie forezní lingvistiky

V roce 1968 publikoval v USA Jan Svartvik knihu *The Evans Statements: A Case for Forensic Linguistics*, ve které ukázal, že usvědčující části ze souboru čtyř propojených prohlášení, která údajně diktoval podezřelý Timothy Evans policistům a která ho usvědčila ze spáchání vraždy jeho manželky a dcery, měly gramatický styl znatelně jiný než části, které nebyly rozporovány. Později (Evans byl odsouzen za vraždu a popraven v roce 1950) bylo odhaleno, že vraždy spáchal Evansův domácí John Christie. Tato publikace poskytla základ novému vědnímu oboru: forezní lingvistice.

V českém prostředí je počátek a pozdější rozvoj oboru forezní lingvistika spojen s rozvojem písmoznalectví (analýzou ručního písma) v 50. letech 20. století. Již v 50. letech se písmoznalci při zkoumání souvislých textů soustředili na některé nápadné jazykové jevy, především na užitou slovní zásobu, pravopis a interpunkci.

Začátkem 60. let se tato disciplína osamostatnila pod názvy expertiza jazykového vyjadřování a později jazyková expertiza psaných textů – určování autorství textů. V 70. letech pak přibýlo i zkoumání nahrávek mluvených projevů pod názvem „fonoskopie“ s hlavním cílem identifikovat osobu mluvčího. V roce 1967 se disciplína oddělila od písmoznalectví – expertiza jazykového vyjadřování, později jazyková expertiza psaných projevů – určování autorství textů.

V polovině minulého století se konstituovaly další znalecké obory podle toho, zda se soustředily na formální, či obsahovou stránku lidské komunikace – vedle zmiňovaných expertiz ručního písma, jazykové expertizy a fonoskopie, u nichž je předmětem zájmu osoba původce (pisatele, autora, mluvčího), i expertiza písma psacích strojů a technická expertiza zabývající se materiální stránkou písemnosti. Praktická potřeba pak vedla i k přibírání dalšího specialisty – psychologa – při provádění obsahových analýz textu. Tyto specializace jsou, pod zvláštním oborem kriminalistika a písmoznalectví, zapsány v seznamu znaleckých oborů vedeném na ministerstvu spravedlnosti a znalecké posudky mohou podávat pouze jmenovaní znalci (Musilová, 2005a, s. 66).

Jazyková expertiza začala později přistupovat i k provádění obsahových analýz textů, do roku 1994 byla jazyková expertiza realizována v Kriminalistickém ústavu, od roku 1994 se jazykovou expertizou zabývají pouze soukromí forenzní lingvisté. Podle evidence znalců a tlumočnicků Ministerstva spravedlnosti České republiky působí v současné době v oboru kriminalistika, podoboru jazyková expertiza 3 znalci.

Václava Musilová (2005a) o předmětu forenzní lingvistiky uvádí:

Z metodologického hlediska (teorie identifikace) i co do formálních náležitostí, které jsou pro znalecký posudek stanoveny, mají tyto obory řadu společných rysů. Jejich vytváření doprovázela snaha postihnout všechny informace, které psaný či mluvený projev poskytuje, pro potřeby objasňování či dokazování trestné činnosti (Musilová, 2005a, s. 66).

Tab. 7: Vzájemné vztahy jednotlivých expertiz na ose forma – obsah a pozice lingvistiky (převzato a upraveno podle Musilové, 1995, s. 67)

Psaný			Mluvený	
Expertiza ručního písma	Ruční písmo	Forma	Hlas	Fonoskopická expertiza
Expertiza písma psacích strojů/tiskáren	Strojové písmo			
Technická expertiza písemnosti	Tisk, počítačový výstup		Řeč	
Jazyková expertiza	Text			
Psycholingvistické profilování	Vlastní obsah	Obsah	Vlastní obsah	Psycholingvistické profilování

6.3 Současný stav

Oblasti, do kterých forenzní lingvistika zasahuje, jsou velmi rozličné a bohaté. Hlavní oblasti studia zahrnují: psaný jazyk práva, zvláště zákonodárství; mluvený právní diskurz, zejména jazyk soudních procesů a policejního dotazování; společenské otázky justice, které vyplývají z psaného i mluveného jazyka práva; zajištění lingvistických důkazů, které můžeme rozdělit na prokazování totožnosti a autorství; výuku a učení se psanému a mluvenému právnímu jazyku; právní překlady a tlumočení. Tyto oblasti můžeme pro zjednodušení rozdělit do tří skupin (Gibbons – Turell, 2008):

- a) jazyk práva – do této oblasti patří např. charakter právního jazyka; jazykové vzdělávání pro odborníky z oblasti práva; právní překlady;
- b) jazyk soudní síně – sem patří dotazování v procesech kriminální trestné činnosti; bilingvní soudní procesy; procesy účastníků s jazykovým znevýhodněním (děti, mentálně postižení, Neslyšící, jazykové minority);
- c) důkazy forenzní lingvistiky (otázky autorství; ochranné známky; padělky; plagiátorství).

V českém prostředí se forenzní lingvistika nejčastěji uplatňuje v poněkud jiných kontextech než v USA. Jsou to zejména tyto oblasti:

- a) zjišťování autorství sporného materiálu (závěť, soudní protokol, anonymní dopis, překlad);

- b) srovnávání sporného a jiného adekvátního textu od stejné osoby (po-dezřelého);
- c) texty odborné právní povahy – dvojí výklad (Musilová, 2005, s. 70).

6.4 Autorství písemných dokumentů

Jednou z nejrozsáhlejších oblastí, kterými se forenzní lingvistika zabývá, je určování autorství. Při ověřování autorství a dokazování pravosti textů je zásadním východiskem typ textu, který je pro analýzu využit. Ne všechny typy textů jsou pro analýzu vhodné, jazykový materiál musí splňovat několik kritérií, zejména co se týká formy a délky. Pro ověřování autorství či pravosti jsou vhodné tyto typy textů (Musilová, 2005a):

- a) deníkové záznamy (např. vyšetřování sexuálního zneužívání, šikany u dětí; analyzují se i zápisky sebevrahů);
- b) texty administrativní a právní povahy (smlouvy, pracovní korespondence);
- c) texty odborné (podvržené znalecké posudky; plagiátorství);
- d) texty publicistické (zjišťování autorství článků publikovaných pod jiným jménem);
- e) závěti (autentičnost závěti, stylizace);
- f) autorství překladu (srovnávají se dvě překladové verze);
- g) policejní a soudní protokoly (posuzuje se pravost výpovědi v závislosti na osobnosti vyslychaného, určuje se, zda nejsou protokoly zmanipulované či smyšlené);
- h) anonymní dopisy.

Dle Musilové (1995a) jsou pro forenzní jazykovou analýzu naopak nevhodné tyto typy textů:

- a) velmi krátké texty (např. útržky dopisů);
- b) výpisky či poznámky;
- c) protokoly z výslechů (nejde o přepisy policejních výslechů, ale o zápis z výslechů, kdy je sdělení vyslychané osoby převedeno do podoby administrativního jazyka jiné osoby).

6.5 Anonymní dopisy

Další z oblastí, kde se forenzní lingvistika hojně uplatňuje, je oblast anonymní korespondence, resp. určování autorství v případech nepode-

psané korespondence, případně korespondence se záměrně uvedeným jiným autorem. Anonymní dopisy lze dělit do mnoha kategorií, pro přehlednost uvádíme pouze dvě hlediska:

- Dle obsahu:
- a) výhružné a vyděračské;
 - b) pomlouvačné a kompromitující;
 - c) pobuřující, urážlivé;
 - d) dopisy udavačské nebo upozorňující na trestnou činnost;
 - e) anonymní dopisy pachatelů trestných činů.
- Dle podpisu:
- a) podepsané smyšleným jménem;
 - b) jménem někoho z blízkého okolí adresáta;
 - c) podpisem typu „slušný člověk“, „dobrý poplatník“;
 - d) nějakým symbolem (hákový kříž, dýka, lebka);
 - e) kolektivním jménem či organizovanou skupinou lidí;
 - f) anonymní dopisy nepodepsané.

6.6 Jazykový znak ve forenzní lingvistice

Forenzní lingvistika pracuje s pojmem jazykový znak jiným způsobem, než jak jsme v tradiční lingvistice zvyklí. Jedná se o takový prostředek, vedle něhož je možnost výběru jiného jazykového prostředku (např. tvaroslovná koncovka ve slově „říkám“ není znak, protože neexistuje jiná možnost, ale výběr ze tří variant koncovek „češu – češi – česám“ je znak). (Musilová, 2005b, s. 101). Při individuální identifikaci „nestačí shoda několika, byť velmi nápadných jevů, ale je třeba vyčlenit takový komplex shodných znaků – za současné absence podstatných rozdílných znaků – který by byl schopný odlišit jazykový projev jedné osoby od druhé“ (Musilová, 2005b, s. 101).

Např. znaky lexikální a pravopisné nemusí být pro identifikaci autora vždy dostačující, tato rovina je velmi často úmyslně měněna nebo podléhá napodobování. Pro identifikaci je naopak neopominutelná rovina syntaktická, kompoziční a různé písařské zvyklosti. Jazykové znaky je opět možno rozdělit do několika kategorií (dle míry shody) na znaky shodné (podobné), znaky rozdílné a znaky rozporné (např. primitivní pravopisné chyby a propracovaná syntax). Při analýze jazykového materiálu se přihlíží zejména k těmto skutečnostem:

- a) celková vyjadřovací úroveň;
- b) lexikum;
- c) syntax;

- d) další jazykové roviny;
- e) spisovná a nespisovná vrstva jazyka.

Při rozboru je věnována pozornost výstavbě textu, jeho zvláštnostem, logickému sledu, délce a stavbě vět, volbě slov, jejich uspořádání a zvukové podobě, zastoupení jednotlivých slovních druhů, krajových výrazů, internacionalismů a slov málo frekventovaných, zastaralých nebo naopak nových, opakování slov, použití gramatických forem (časy, rod činný nebo trpný, vidy, oznamovací, rozkazovací nebo podmiňovací způsob apod.). Pozornost je třeba věnovat i interpunkčním znakům (čárky, pomlčky, otazníky, vykřičníky), jejich frekvenci a způsobu užití a psaní velkých a malých písmen. Pozornost je třeba věnovat také tomu, jak se sám autor staví k ději, zda se sám cítí jako účastník dění, jeho pozorovatel, nebo zda chápe děj jako řízený někým jiným a jakou míru zodpovědnosti za vlastní jednání si připisuje.

6.7 Cvičení

Přečtete si následující texty⁶ a snažte se najít významné/určující jazykové rysy. Doložte na příkladech, dle jakých prvků můžeme rozhodnout, zda je jazyková úroveň snižována záměrně.

Ukázky anonymních dopisů:

Text č. 1

Byli mě dvě roky kdiž mě a mi sourozenci zebali jako lupove do děckehe domová byl jsem zářazen do deckehe domová Horní Vés tám mě necháli do mich šestich narozenín a potom mě odvězli do děckehe domová Horni černi okr CHRudim kde jsem měl nástoupití do základni devíti letou školu, Kterou jsem le nemohl nástoupit při začátku roku. Jelikoš při jedni válce jsem utrpel dosti vážní zraměí. Dostal kaménem o velikosti dospeli pesti dohlaví. Tato sranda mě přišla na tři mesice nemocníci otopčinek. A to proto že jsem měl silni otřesk mosku a rozbytou hlavo, po zahojení me pípla ná polovina tela a tak mě tam nechali ještě další tři měsice...

(Přirozeně nízká jazyková úroveň)

6 Převzato z Musilové, 1988, s. 362.

Úryvek ze životopisu 28letého muže, který ukončil základní školu v 6. třídě

Text č. 2

CH. je notorickéj alkoholik, zloděj o výchovu dětí se vůbec nestará většinu peněz propije a prokouří maso kupuje na nucenym výseku je velice agresivní s každým s ulice měl už konflikt strašně sprostě mluví a to zejména před svejma malejma dětma komunisti sou svině a příčinou všech nejch jeho neúspěchů. Jeho žena je taktěž alkoholička kuřačka věčně sedí v Oule neuklízí nevaří děti sou smradlavé a špinavý před dětima po sobě lezou starší cera M. kerá chodí do štvrté třídy to našim vnučkám a vnukům a dětem vykládá a dokonce jsme ji i několikrát přistihli jak nutí dělat naše kluky to co vidí doma.

(Úmyslně měněná jazyková úroveň)

Text č. 3

CH. je alkoholik, výtržník, má hrubé a neurvalé chování, používá převážně vulgárních výrazů, o výchovu svých 2 dětí se nestará, protože je věčně naložen v lihu. Děti jsou po všech stránkách zanedbané, špinavé, smradlavé. Hrubými výrazy se vyjadřuje o vedoucích pracovnících státu a KSČ, zejména v hospodě v OULU.

CH. I. je rovněž alkoholička, kuřačka 1x soudně trestaná, měla si 12 potratů, nesmírně nepořádná a líná, smradlavá, neuklízí, sprostě mluví zejména na své děti, které ji tak malé vůbec neposlouchají. Když byly ve výkonu trestu, tak se starala o M. její bláznivá matka se kterou CH. po celý rok udržoval poměr (intimní) a na to se malá M. musela dívat. Rodiče před dětmi nemají zábrany – jsou neustále podnapilí a lezou po sobě jako zvířata. To větší holka to vidí a našim dětem to vykládá. V loni jsme ji přistihli jak nahá leze po R. č. a nutí ho hrát si na „tatínka a maminku“ tak, jak to vidí doma u rodičů.

(Přirozená nesnižovaná jazyková úroveň)

6.8 Literatura

Oxburgh, Gavin E. – Myklebust, Trond – Grant, Tim (2010): The question of question types in police interviews: a review of the literature from a psychological and linguistic perspective. *International Journal of Speech, Language & the Law*, 1, s. 45–66.

- Coulthard, Malcolm (2004): Author Identification, Idiolect, and Linguistic Uniqueness. *Applied Linguistics*, 4, s. 431–447.
- Gibbons, John – Turell, Michael (2008): *Dimensions of forensic linguistics*. Philadelphia: John Benjamins.
- Musilová, Václava (2006): Co je forenzní lingvistika III. *Čeština doma a ve světě*, s. 137–143.
- Musilová, Václava (2005a): Co je forenzní lingvistika I. *Čeština doma a ve světě*, s. 65–70.
- Musilová, Václava (2005b): Co je forenzní lingvistika II. *Čeština doma a ve světě*, s. 97–102.
- Musilová, Václava (1998): Úmyslně měněná jazyková úroveň v anonymních dopisech. *Československá kriminalistika*, s. 360–363.
- Shuy, Roger W. (2005): *Creating language crimes: how law enforcement uses (and misuses) language*. Oxford: Oxford University Press
- Shuy, Roger W. (2006): *Linguistics in the courtroom: a practical guide*. Oxford: Oxford University Press.
- The Encyclopedia of Applied Linguistics (2012): Willey.

7. Analýza diskurzu a kritická analýza diskurzu

Eva Lehečková

V kontextu aplikované lingvistiky a v přirozeném přesahu do určité oblasti lingvistiky teoretické, jež se zaměřuje zejména na studium komunikace, se rozvíjí rozsáhlá a členitá oblast analýzy diskurzu či diskurzivní analýzy (*discourse analysis*). Rozsah tohoto oboru lingvistiky, jež se vyznačuje výrazným interdisciplinárním přesahem (především do sociálních věd, např. sociologie, antropologie nebo politologie), dobře dokládají různé přehledové publikace a encyklopedie zaměřené na analýzu diskurzu (například *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, editovaný Jamesem Paulem Geem a Michaelem Handfordem, z roku 2012).

Vzhledem k této teoretické i metodologické šíři se nejprve budeme věnovat vymezení základních pojmů, předně výrazně homonymního pojmu diskurz a také obecnému vymezení toho, jaké podoby může analýza diskurzu nabývat a jaké sleduje cíle. V ústřední části kapitoly se zaměříme na jeden z výrazných přístupů k analýze diskurzu, a to na kritickou analýzu diskurzu.

7.1 Analýza diskurzu

Analýza diskurzu se dnes nejčastěji vymezuje jako zkoumání toho, jak se jazyk používá v komunikaci, tj. jako studium jazyka v užívání, jazykových promluv, performance. V takovém vymezení ji lze chápat jako reakci na formálně orientovanou generativní gramatiku, jejímž předmětem je podle jejího zakladatele Noama Chomského studium jazykové kompetence, tedy toho, jak vypadá idealizovaná znalost jazyka coby jazykového systému. Chomsky přitom studium kompetence staví nad studium performance, neboť absence jazykového systému u konkrétního mluvčího (například dítěte nebo cizince) zásadně ztěžuje komunikaci, a proto

by se v této perspektivě měl lingvistický výzkum soustředit primárně na exaktní popis jazykového systému. Podle analytiků diskurzu toto pojetí lingvistického výzkumu vede k redukovanému pohledu na komunikaci jakožto soubor gramaticky správně utvořených vět (na základě syntaktických pravidel) obohacených o kompozicionálněsémantickou interpretaci. Jako alternativa se nabízí komplexnější pojetí komunikace jako sociální činnosti zahrnující symbolické jednotky (verbální i neverbální), jejímž cílem je sdělovat významy a naplňovat tím určité záměry. Tento význam diskurzivní analýzy se někdy také označuje termínem *pragmatika* (Levinson, 1983).

V užším, specifičtěji lingvistickém pojetí se diskurzivní analýza chápe jako studium jazykových jednotek větších než věta, tedy zkoumání textů či přesněji mluvených a psaných projevů. V tomto významu se překrývá s textovou lingvistikou.

V obou významech však výrazně dominuje označení *analýza diskurzu* nad jinými možnými termíny, a to proto, že spojení analýza diskurzu je označením nejobecnějším, jež předem neimplikuje zakotvení v konkrétní sociální vědě (včetně lingvistiky). Spojení analýza diskurzu tak (na rozdíl od tradičnějších lingvistických pojmenování pro lingvistické disciplíny, jako je právě pragmatika nebo textová lingvistika) již samo o sobě poukazuje na interdisciplinární charakter tohoto oboru, v němž se stýká lingvistika, sociologie, literární věda, historie, antropologie, psychologie i politologie.

Všechny specifické vědní subdisciplíny řazené k analýze diskurzu mají společné to, že ve svém zkoumání propojují lingvistický výzkum jazykových struktur a společenskou roli jazykové komunikace jako prostředku pro utváření, předávání a uchování různých sociálních praktik (*social practices*) sdílených a přijímaných určitým společenstvím (Bourdieu, 1998). Jak uvádějí editoři James Paul Gee a Michael Handford v předmluvě k výše zmiňované kolektivní přehledové publikaci z roku 2012 z nakladatelství Routledge, „mluvením a psaním světu dodáváme určitý specifický smysl (a ne jiný). Tvarujeme, tvoříme a přetváříme svět užíváním jazyka. A tento svět, který tvoříme a pomáháme tvořit, pak zase jistým způsobem formuje nás jako lidské bytosti. Tento proces vzájemného utváření může významně ovlivňovat lidské životy. Takže analýza diskurzu je důležitá proto, že sám diskurz je důležitý“ (Gee – Handford, 2012, s. 5). Některé přístupy se více zaměřují na lingvistickou stránku těchto procesů (např. textová lingvistika, systémová funkční lingvistika, korpusově orientovaná diskurzivní analýza, zahrnující například analýzu diskurzivních vztahů v textu nebo studium kolokací), jiné se

soustředí více na interakci mezi jazykovými výrazy a jejich sociálním ukotvením, manifestovaným v procesu komunikace (kritická analýza diskurzu, interakční sociolingvistika, konverzační analýza), jiné zase spojuje zaměřením na návaznou intervenci, tj. formulace metodických postupů pro uvedení do praxe (jazykový management, aplikace v kritické analýze diskurzu, etnografie komunikace v edukačních vědách). Podrobnější přehled aktuálního výzkumu diskurzu přináší Renkema (2009). I přes tuto zdánlivou pluralitu se analýza diskurzu nejčastěji řadí k sociálněvědní výzkumné oblasti, předpokládá se u ní orientace na vztah mezi jazykovým vyjádřením a sociokulturním kontextem a jejím cílem je zachytit vznik a potvrzování sociálních norem prostřednictvím komunikace.

7.2 Kritická analýza diskurzu

V kontextu výše vymezené oblasti analýzy diskurzu se můžeme přesunout k charakteristice kritické analýzy diskurzu (*Critical Discourse Analysis*, CDA). Určitou komplikaci ve snaze o vymezení CDA jako subdisciplíny způsobuje to, že kritická analýza diskurzu se ve většině programových textů charakterizuje jako teoreticky i metodologicky eklektický přístup, tzn. takový, který se inspiruje v jiných disciplínách a přístupech a v kritickém pohledu na diskurzivní praxi je kombinuje nebo z nich volí takové postupy, které jsou vhodné podle typu výzkumné otázky, již si klade. V zásadě tedy může čerpat ze všech sociálněvědních disciplín, pokud je to účelné pro sledovaný problém. Z toho plyne otázka, co činí z CDA jeden směr či proud.

CDA zdůrazňuje, že komunikace je sociální akce, jež může svým průběhem najednou reprodukovat i produkovat (sdělovat i utvářet) sociální postoje a vztahy. Diskurz je chápán jako proměňující se pole významů, na němž relevantní aktéři s určitým mocenským potenciálem opanovávají podobu tohoto diskurzu a vtiskávají mu jistý řád (mají tedy moc v diskurzu i nad ním, srov. Wodaková, 2009). Kritická analýza spěje k odhalení tohoto vnitřního řádu diskurzu a k popisu toho, jaké významy jsou sdělovány a tvořeny jakými aktéry, s pomocí jakých prostředků (diskurzivních strategií) a za jakým účelem. Přívrastek kritický CDA zasazuje do širšího kontextu kritické sociální teorie (jejími představiteli jsou např. Max Horkheimer, Theodor Adorno či Jürgen Habermas), jež kriticky reflektuje stav a vývoj společnosti a kultury prizmatem sociálních a humanitních věd. V základu CDA stojí přesvědčení,

že v diskurzu se vždy manifestují vztahy asymetrické, v nichž je nějaká skupina aktérů potlačována ve prospěch jiné, mocnější a dominantnější: „Moc ukazuje k asymetrickým vztahům mezi sociálními aktéry, kteří náleží k různým sociálním skupinám“ (Reisigl – Wodaková, 2009, s. 88). Kritická analýza diskurzu proto směřuje k odkrytí těchto diskurzivně (re)produkovaných nerovných vztahů a ve své aplikované extenzi k jejich narovnávání (například pomocí metodických pokynů definujících pravidla institucionální komunikace apod.). Z takto pojatého diskurzu coby pole sociálně relevantních významů plyne potřeba inkorporovat do vlastní analýzy široce chápaný, tedy nejen lingvistický kontext.

Tento požadavek lze důvěryhodně naplnit jen interdisciplinárně pojatou analýzou, jež v sobě propojí lingvistiku například se sociologií, historií, politologií nebo antropologií. Tomuto tématu se z hlediska CDA dosud věnovaly dvě kolektivní monografie (Weiss – Wodaková, 2003, Wodaková – Chilton, 2005). Ve druhé z nich van Leeuwen (2005, s. 3) vymezuje tři modely interdisciplinarit v sociálněvědním výzkumu: centralizační, pluralizační a integrační. Vyvíjely se podle něj paralelně, přičemž třetí z nich je nejmladší.

Tradiční centralizační model má v centru jednu vědní disciplínu, jež na své periferii identifikuje své vlastní styčné plochy (či své subdisciplíny) s jinými vědními obory: viz například uplatnění historie při výzkumu vývoje jazyka či sociologie při analýze diskurzu. V takto pojímané interdisciplinarity vycházejí výzkumné otázky, teoretická východiska a obvykle i výzkumné metody z ústřední disciplíny, přičemž další disciplíny přispívají k zohlednění relevantních, ale pro ústřední disciplínu vedlejších aspektů sledovaného jevu.

Pluralizační model (též označovaný jako pluridisciplinarita či multidisciplinarita) klade do centra své pozornosti společenské jevy a problémy, nikoliv disciplíny jako přístup první. K centrálnímu zkoumanému problému pak mohou všechny relevantní disciplíny přistupovat jako autonomní a rovnocenné pohledy. Problém se tedy zkoumá paralelně z mnoha perspektiv a každá disciplína uplatňuje při analýze svou teorii a metody. Přínos oproti prvnímu modelu je v tom, že rovnocenným pluridisciplinárním pohledem na tentýž problém se násobí informace získané o tomto problému a zároveň se porovnáním výsledků různých oborových analýz ověřuje jejich důvěryhodnost (a naplňuje se tak princip triangulace, viz metody v CDA níže). Van Leeuwen (2005, s. 7) upozorňuje, že největším rizikem pluralizačního modelu je nejistota, že juxtaponované pohledy různých disciplín se podaří propojit do koherentního interdisciplinárního popisu.

Z toho důvodu se vyvíjí třetí, integrační model (označovaný též jako transdisciplinarita). Podle Weisse a Wodakové (2003, s. 7) jde o takovou podobu interdisciplinárního výzkumu, v němž si stoupenci jednotlivých disciplín průběžně vyjasňují svá epistemologická východiska a teoretické předpoklady. V centru pozornosti je problém a z různých disciplín spojených do integrovaného výzkumu se využívají různé analytické postupy, jež slouží celku. Van Leeuwen (2005, s. 8) tuto změnu v pojetí interdisciplinaritě popisuje takto: „Pojem ‚disciplíny‘ je tu vlastně zúžen na ‚dovednost‘ – na analytické a interpretativní dovednosti, které specifickým způsobem přispívají k integrovaným projektům.“ Metodologicky je pak tento typ interdisciplinaritě i nadále pluralizován, nicméně v oblasti teoretických východisek je zřetelná vzrůstající snaha o propojení, vymezení společného, koherentního teoretického jádra, jež bude kompatibilní se všemi zapojenými obory. Integrační model je tedy zaměřený na zkoumané problémy, integrované obory jsou navzájem propojené, neautonomní a jejich pozice vůči sledovanému jevu je rovnocenná.

Z kritického aspektu CDA a z jejího zaměření na asymetrické sociální vztahy plyne i důraz na aplikaci poznatků v sociální praxi a angažovaný rozměr tohoto přístupu. Vedle odborných studií jsou proto často výsledkem analýz zveřejněné popularizační texty nebo návrhy nediskriminačních komunikačních postupů v institucionálním diskurzu, v médiích apod.

Detailnější informace o vývoji a současném stavu kritické analýzy diskurzu můžete nalézt ve čtyřdílné publikaci *Critical Discourse Analysis* editované Ruth Wodakovou (2013). Hlavními oborovými časopisy jsou *Discourse Studies*, *Critical Discourse Studies* nebo *Discourse and Society*.

7.3 Výzkumná témata v kritické analýze diskurzu

Pro vymezení CDA jako přístupu je podstatné i to, jakými tématy se dlouhodobě zabývá a k řešení jakých společenských problémů se snaží přispívat. Níže představujeme pět hlavních oblastí, jež se mezi tématy CDA objevují dlouhodobě a jež jsou mezi sebou propojeny:

a) Diskurz a (nová) média

Mediální diskurz (včetně později integrovaných nových médií) je v CDA předmětem zájmu zejména proto, jak velký vliv mají média na výběr a zpracování společenských témat a jejich hodnocení. Média se tak podílejí na (re)produkcí sociální reality, a proto jsou předmětem analýzy v CDA.

b) Jazyk politiky

Tato oblast je částečně propojená s první oblastí, neboť političtí představitelé své ideje prezentují především přímo i nepřímo prostřednictvím médií, nicméně tato oblast se nesoustřeďuje primárně na způsob konstrukce mediálního obsahu, ale na výroky politických elit, na konstrukci jimi představovaných pohledů na určitou věc (tzv. narativů), na persvazivní prostředky v jejich promluvách, na to, jak budují obraz svůj, strany, k níž náležejí, národní identity své země apod. Vedle připravených textů nebo mluvených projevů se často analyzují parlamentní debaty nebo televizní diskuse.

c) Diskurz o menšinách

Výraznou oblastí (vzhledem k základní charakteristice CDA) je analýza diskurzů o různých společenských menšinách, neboť v těchto diskurzích lze předpokládat nějakou formu asymetrických sociálních vztahů. Ke kanonickým oblastem patří diskurzy o etnických menšinách v různých zemích, o uprchlících/imigrantech, o alternativních životních stylech a řadí se sem i diskurzy o genderové rovnoprávnosti ve společnosti.

d) Konstrukce sociální identity

Další oblastí, pro niž jsou metody CDA vyhovující, je studium toho, jak jedinci, ale zejména sociální skupiny konstruují svou sociální identitu. Předmětem výzkumu se může stát národní identita, ale i identita subkultur nebo nadnárodních společenství (kupříkladu Evropské unie). Toto téma je mimo jiné pozoruhodné tím, že při konstrukci vlastní identity často dochází k vymezení se vůči nějaké vnější skupině, čímž se definuje skupina vnitřní, a zároveň se identita konstruuje s oporou o historický kontext v podobě aluzí na výrazné historické události, které při konkrétní interpretaci přispívají k ustavení sociální identity dané skupiny.

e) Institucionální diskurz

Jak přesvědčivě ukázal francouzský filozof Michel Foucault (např. 2000, 2009), sama existence instituce ve společnosti ustavuje asymetrické sociální vztahy. Z toho důvodu se CDA vydává i do této tematické oblasti a sleduje podobu diskurzů například v medicínské oblasti (rozhovor lékaře s pacientem, průběh terapeutických skupin, analýza diskurzu o porodech, očkování apod.), ve vzdělávání, ve státních institucích (typy diskurzů v institucích Evropské unie, diskurz ve státní správě apod.).

7.4 Směry v kritické analýze diskurzu

U počátků CDA bylo interní kolokvium pořádané v Amsterdamu Teunem van Dijkem v lednu 1991, jehož se kromě van Dijka účastnila Ruth Wodaková, Günther Kress, Teo van Leeuwen či Norman Fairclough. Na tomto setkání byly vytknuty základní tematické okruhy, jimiž se analýza diskurzu v následujících letech zabývala, a obecné teoretické a metodologické rysy nového přístupu, které všichni zúčastnění sdíleli. I v důsledku tohoto kolokvia postupně vznikly tři hlavní proudy v CDA, které se dají označit jako tři relativně samostatné směry reprezentované svými zakladateli.

7.4.1 Přístup Normana Fairclougha

Norman Fairclough (*1941) je emeritním profesorem Univerzity v Lancastru.

Ve svém přístupu, jenž nemá vžitě označení (někdy se lze setkat s pojmenováním *textově orientovaná diskurzivní analýza – TODA*), Fairclough vychází z teorie diskurzu Michela Foucaulta, který rozšířil pojem řád diskurzu (*ordre du discours*, viz Foucault, 1994). Řádem diskurzu se označují sociální normy (včetně komunikačních), podle nichž se daný diskurz odehrává. Fairclough se (nejen) pod vlivem Foucaulta intenzivně zabývá tím, jak projevy mluvčích v interakci ukazují tento řád diskurzu (vztahy mezi účastníky interakce, jejich postoje k předmětům řeči apod.), ale jak jej také aktivně utvářejí tím, jak o věcech mluví. Fairclough opakovaně akcentuje tuto dialektickou povahu diskurzu a i z toho důvodu se zabývá dynamickým utvářením mocenských vztahů (mluví přitom o moci v diskurzu a nad diskurzem).

Fairclough věnuje velké množství pozornosti důkladné argumentaci pro začlenění lingvistického pohledu do analýzy diskurzu, resp. do analýzy sociálních interakcí. Zdůrazňuje obligatorní přítomnost jazykového chování při ustavování mocenských vztahů v soudobé společnosti, a tudíž nesporné výhody lingvistické perspektivy. Prosazuje přitom transdisciplinární přístup, v němž se zapojené vědní oblasti teoreticky a metodologicky propojují a usilují o jeden komplexní a koherentní popis diskurzu (jedná se tedy o integrovanou interdisciplinaritu).

Pokud jde o metodu lingvistické analýzy, Fairclough vychází z tradiční britské systémové funkční lingvistiky Michaela Hallidaye. Jako výrazný při analýze diskurzu vidí vliv žánrů a funkčních stylů.

Jeho významnými publikacemi jsou *Jazyk a moc (Language and Power, [1989] 2014)*, základní kniha o diskurzivních strategiích, jimiž se utvá-

ří moc v diskurzu, *Analyzovat diskurz: Textová analýza pro sociální výzkum (Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research, 2003)*, učebnice lingvistické analýzy diskurzu, nebo *Jazyk a globalizace (Language and Globalization, 2006)*. Jeho dlouhodobým profesním zájmem je politický diskurz ve Velké Británii.

7.4.2 Přístup Ruth Wodakové

Ruth Wodaková (*1950) je emeritní profesorkou Univerzity v Lancasteru, do roku 2004 několik desetiletí působila na Vídeňské univerzitě.

Její pojetí diskurzivní analýzy se nazývá *diskurzivně-historický přístup (Discourse-Historical Approach, DHA)*. Wodaková je původně sociolinguvistka, velký vliv na její přístup tudíž měly sociologické teorie. Cílem analýzy je podle DHA odhalit relevantní informace, které ovlivňují podobu určitého diskurzu. Proto je v DHA stěžejní důraz na kontext. Vymezuje se čtyři kontextové roviny: a) socio-politický a historický kontext, situační kontext konkrétní promluvy/interakce, jazykový kontext promluvy/interakce, intertextové a interdiskurzivní vztahy (tj. vztahy analyzovaných textů k jiným textům a vztah analyzovaného diskurzu k jiným diskurzům).

DHA se snaží odhalit v diskurzu tzv. *topoi*, úseky, jimiž se v diskurzu ustavuje nerovnost, asymetrické sociální vztahy, diskriminace, klasifikace sociálních skupin na „my“ a „oni“. Díky podrobné analýze kontextu přitom může identifikovat historické události, jež k takové konstrukci nerovnosti slouží (topos historie), a ukázat vývoj a ukotvení daného diskurzu v čase (proto adjektivum *historický* v názvu přístupu). DHA dále sleduje, jaké diskurzivní strategie (tzv. makrostrategie) slouží k ustavení těchto asymetrií – jedná se o 5 hlavních strategií nominace (pojmenování entit – předmětů řeči), predikace (přisuzování vlastností a činností těmto entitám – předmětům řeči), argumentace (argumentační postupy), perspektivizace (utváření perspektivy, koherentního pohledu na diskurzivní entity) a hyperbolizace/eufemizace (volba hodnotících prostředků, které nejsou neutrální – buď zesilují, nebo zeslabují tvrzení). Za třetí DHA analyzuje, jaké jazykové prostředky jsou užívány k naplnění zmíněných makrostrategií.

Ruth Wodaková je dlouhodobě publikačně velice plodná, mnoho jejích prací je spoluautorských, čímž se snaží naplňovat svůj ideál integrovaného interdisciplinárního výzkumu. K jejím významným publikacím patří *Diskurzivní konstrukce národní identity (Discourse Construction of National Identity, 2009)*, která představuje výzkum rakouské národní

identity na základě skupinových rozhovorů, na němž se Wodaková podílela se svým vídeňskými kolegy v 90. letech 20. století, nebo její analýzy politického diskurzu, viz monografie *Politický diskurz v akci: politická praxe (Discourse of Politics in Action: Politics as Usual, 2011)*. Neopominutelná je její ediční činnost – z mnoha desítek svazků zmíníme například *Metody v kritické analýze diskurzu (Methods for Critical Discourse Analysis, 2009)*, jejichž spolueditorem je Michael Meyer.

Pro podrobnější informace o DHA a odborném působení Ruth Wodakové viz Lehečková – Hořejší (2015) a Reisigl – Wodaková (2009, česky 2015).

7.4.3 Přístup Teuna Van Dijka

Teun A. van Dijk (*1943) do roku 2004 působil na Univerzitě v Amsterdamu, od roku 1999 je profesorem Univerzity Pompeu Fabry v Barceloně.

Jeho pojetí kritické analýzy diskurzu se označuje jako *sociokognitivní přístup (socio-cognitive approach)*. Oproti předchozím dvěma přístupům je specifický tím, že vedle sociolingvistické perspektivy do popisu formování a modifikování diskurzů texty/promluvami integruje kognitivní perspektivu, jak ji známe z kognitivních věd, například kognitivní psychologie a kognitivní lingvistiky. Van Dijk se snaží systematicky popsat, jak probíhá produkce a percepce promluv či interakcí v rámci diskurzu u mluvčích a adresátů sdělení. Jeho pozornost se například zaměřuje na sdílené znalosti mluvčího a adresáta sdělení a na to, jak může probíhat ověřování společného informačního pozadí sdělované skutečnosti mezi mluvčím a adresátem v interakci. Autor věnuje velkou pozornost vytvoření vhodné terminologie pro tuto perspektivu a vytváří tak vhodné prostředí pro integraci kognitivní perspektivy do jinak dominantně sociolingvisticky orientované oblasti.

Z jeho významných publikací můžeme jmenovat dvě monografie uvádějící do sociokognitivního přístupu – *Diskurz a kontext. Sociokognitivní přístup (Discourse and Context. A sociocognitive approach, 2008)* a *Diskurz a vědění. Sociokognitivní přístup (Discourse and Knowledge. A sociocognitive approach, 2014)* a dále jeho práce věnované diskurzivní reprezentaci rasismu (*Elite discourse and racism, 1993*) nebo mediálnímu diskurzu (*Racism and the Press, 1991*).

7.5 Metody v kritické analýze diskurzu

Tradičně CDA náleží k přístupům, které jsou založeny zejména na kvalitativním výzkumu. Dobře zpracovaný přehled spektra metod, které se v CDA mohou využít, podává Wodaková a Krzyżanowski (2008). Klíčové je, aby po metodologické stránce stál výzkum na principu triangulace – jedná se o požadavek verifikace analýzy z více úhlů, perspektiv. Tyto perspektivy mohou buď zajišťovat různé disciplíny (lingvistika, sociologie, politologie, historie, psychologie apod.), nebo různé metody. Obvyklými metodami jsou analýzy mediálních textů, internetových diskusí, skupinových debat politiků či odborníků (nejčastěji televizních), televizních dokumentů, případně náročnější metody tematicky zaměřených diskusí (*focus group discussion*) nebo etnografický výzkum přímo v prostředí, v němž se vytváří a rozvíjí konkrétní diskurz.

V posledních patnácti letech, s rozvojem korpusové lingvistiky, se rozvíjí i korpusově orientovaná CDA (*corpus-assisted discourse analysis*). Vzhledem k tomu, že četný materiál pro CDA je audiovizuální povahy nebo kombinuje jazykovou a obrazovou složku (televizní vysílání, ilustrované časopisy, politické projevy a debaty a jejich záznamy apod.), využívá CDA ve vzrůstající míře i metody multimodální analýzy a speciální softwarové nástroje k ní vyvinuté.

7.6 Kritika CDA

V průběhu vývoje CDA jako disciplíny se objevily některé kritické pohledy na tento přístup (Widdowson 1995, 1998; Seidlhofer, 2003; v českém prostředí Homoláč, 2011). Zároveň i v rámci CDA samotné probíhala a probíhá diskuse a vývoj zejména v oblasti metodologie (mimo jiné pod vlivem korpusové lingvistiky).

Tradičním problémem je, jak dosahovat reliability a validity výzkumu. Tradiční odpovědí CDA je zapojení více rovin kontextů do analýzy:

- a) socio-politického kontextu;
- b) intertextových a interdiskurzivních souvislostí;
- c) historického vývoje/kontextu;
- d) situačního a jazykového kontextu u konkrétního komunikátu.

Z tohoto řešení zřetelně plyne nutnost interdisciplinárního pojetí CDA a zároveň riziko nedostatečné hloubky analýzy. Interdisciplinárně zaměřený analytik nemůže jednotlivé obory znalostmi obsáhnout

tak jako specialisté na jednotlivé oblasti, a může tedy interpretaci některých diskurzivních situací nepřesně postihnout kvůli nedostatečnému porozumění dané skutečnosti nebo z důvodu nedostatečné teoreticko-metodologické vybavenosti v dané dílčí disciplíně integrované do CDA.

Gee a Handford (2012) upozorňují na problém rámce (*frame problem*), který spočívá v tom, jak vybrat vzorek materiálu pro diskurzivní analýzu tak, aby byl validní a pokrýval všechny relevantní aspekty zkoumaného problému. Autoři navrhují začít s úsporně vymezeným rámcem (tj. materiálem pro analýzu) a rozšiřovat jej tak dlouho, až již nově přidaný materiál nevede k proměně interpretace komunikačních vzorců a diskurzivních praktik.

Další otázkou spjatou s výběrem materiálu je riziko subjektivního výběru. Jedním z cílů CDA je odhalovat projevy moci v řádu diskurzu, které mohou zakládat riziko diskriminace, nerovného zacházení (včetně jazykového) a dalších asymetrických vztahů. V případě, že se analytik zaměřuje na popis nějakého tematického diskurzu (například politického diskurzu o očkování dětí nebo mediálního diskurzu o imigrantech), je reprezentativní stavba vzorku textů klíčová. Hrozí totiž riziko, že analytik bude tíhnout k výběru výrazných textů, které dobře ilustrují nerovnosti v diskurzu o něčem, avšak svou perspektivou nebo intenzitou pohledu se v rámci daného tematického diskurzu nacházejí na okraji, a tedy nejsou dobrými reprezentanty celého diskurzu nebo některého z dominantních narativů v něm. Větší kontrolu nad výběrem textů pro analýzu (kromě výše zmíněné metody rozšiřování rámce) poskytuje také korpusová a kvantitativní lingvistika. Je možné provádět náhodný výběr textů a dokladů, je možné pomocí automatizovaných nástrojů sledovat tematickou hustotu textů, kolokace, vyhledávat klíčová slova a podle toho texty klasifikovat do skupin a těmito postupy kontrolovat a ověřovat hlubší kvalitativní analýzu a interpretaci.

Vzhledem k tomu, že CDA je od počátku kvalitativně orientovaná metoda, která zároveň kromě analytické roviny zahrnuje i fázi postanalytickou, intervenční, spočívající v návrhu pozitivních změn v diskurzivních praktikách, metodik apod., vždy bude obsahovat jistou míru subjektivnosti. S tím se pojí další z relevantních námitek vůči CDA (a nejen jí) a to je otázka analytikovy pozice vůči aktérům diskurzu. Analytik CDA poskytuje interpretaci diskurzivních praktik v určitém diskurzu, a tím pádem se dostává do pozice nad diskurzem a z nadhledu rozkrývá síť sociálních vztahů manifestovanou a utvářenou mj. komunikací. Získává tak oproti účastníkům postavení toho, kdo nahlíží celý rámeček (řád) diskurzu, tedy kdo vidí a ví víc. Tato pozice je z episte-

mologického hlediska zpochybnitelná. Kromě již zmíněných postupů, jak co nejlépe zajistit pevné základy, z nichž bude analýza vycházet, se upozorňuje ještě na další, a to je nutnost reflexe sociokulturního zájmu analytika i analyzovaného diskurzu (tato námitka přichází zejména z antropologických a etnografických kruhů). CDA je svým původem evropský přístup, a přestože od počátku se vymezuje interdisciplinárně, potřeba interkulturních souvislostí do jeho analytické praxe vstupuje až později. Souhrnně řečeno, toto riziko subjektivně ovlivněné interpretace je klíčové v průběhu analýzy reflektovat a otevřeně evidovat všechna rozhodnutí, která jsou učiněna ohledně výběru materiálu, volby analyzovaných rovin a kategorií i jejich interpretace.

7.7 Ukázka analýzy podle CDA

Pro bližší představu na závěr této kapitoly na jedné případové studii ukážeme, jak vypadá vlastní analýza v CDA. Ve vybraném textu *How come you're not a criminal: Immigrant stereotyping and ethnic profiling in the press*, který je součástí kolektivní monografie věnované diskurzu o přistěhovalcích během evropské ekonomické krize, autor Jan Chovanec (2013) sleduje na dvou konkrétních událostech diskurz o dvou menšinách v České republice, konkrétně o Romech a o Vietnamcích. Teoreticko-metodologicky čerpá z diskurzivně-historického přístupu, a tudíž sleduje předsudky, které se v diskurzu objevují, makrostrategie, jimiž se tyto předsudky formují, a jazykové prostředky, které naplnění této funkce slouží.

Při popisu sociokulturního pozadí zkoumaného diskurzu se Chovanec věnuje zejména migrační situaci v České republice, jež v době vzniku textu byla v porovnání s jinými evropskými zeměmi pozoruhodná zejména tím, že procento přistěhovalců bylo relativně nízké. Dalším specifikem české situace, které je nutné při analýze vnímat, je podle Chovance to, že největší národnostní menšiny (Slováci, Ukrajinci, Rusové) díky své kulturní a jazykové podobnosti nejsou vnímány jako zcela odlišná, externí skupina (*outgroup*). Jedinou početnější národnostní menšinou, jež je zároveň etnicky odlišná, jsou Vietnamci. Diskurz netolerance se tudíž v ČR přesouvá na (v současnosti) vnitřní skupinu obyvatel, jež je etnicky, historicky, kulturně a jazykově vnímána jako odlišná, totiž Romy. Lze přitom předpokládat (na základě pozorování analogických situací v různých zemích), že v době ekonomické krize se vymežování vůči odlišující se skupině (ať už externí, nebo interní) zesílí. Aby autor zjistil, zda v českém prostředí ke zmíněným procesům dochází a v jaké formě, volí

si pro svou analýzu dvě medializované události z roku 2012, které v jádru obsahovaly sociální situaci kriminálního činu s viníkem a obětí a zároveň jedním z aktérů byl člen etnické menšiny.

V prvním případě šlo o autonehodu, kterou pod vlivem alkoholu způsobil pražský lobbista Janoušek, mediálně známý pro podezření z korupčního chování v dobách, kdy magistrát řídil Pavel Bém. Po srážce s autem vietnamské ženy, která z auta vystoupila, do ní Janoušek narazil a z místa autonehody odjel. Chovanec provádí mikroanalýzu střední části rozhovoru s právníkem této ženy, jenž byl publikován v internetové verzi časopisu *Týden.cz*, a sleduje při tom, jak novinář konstruuje jinakost na základě stereotypizace určité skupiny obyvatel.

Otázka č. 5 *Má jejich rodina již nějaké špatné zkušenosti podobného ražení z pobytu v naší republice?* kategorizuje ženu jako součást její rodiny a tak nepřímou jako součást etnické menšiny, tj. konstruuje ji spíše jako Vietnamku než jako oběť autonehody. Díky tomu může tazatel považovat za možné, že její rodina, náležející k etnické menšině, v České republice již zažila *nějaké špatné zkušenosti podobného ražení*, tj. užívá diskurzivní strategii kolektivizace (nahlížení na individuum skrze určitou sociální skupinu a přisuzování jí určitých typických nominací či predikací). V páté otázce je celá rodina konceptualizována jako potenciální oběti negativních činů, otázkou č. 6 *Byl někdo z nich trestně stíhán?* se aktivuje stereotyp vyšší pravděpodobnosti kriminálních činů u etnických menšin a rodina je přehodnocena z obětí na potenciální útočníky. Přísloušným určením času (*z pobytu v naší republice*) novinář explicitně ukazuje na časovou omezenost pobytu v rodiny v ČR, čímž opět formuje rodinu jako příslušníky nějaké vnější skupiny (*outgroup*), která není identická s majoritou, což je zesíleno přítomností přivlastňovacího zájmena *naší* (tj. ne jejich). Právník se v odpovědi na tuto otázku (*Nikoli. Žádný konflikt se zákonem nikdy neměli.*) i v odpovědích na otázky následující snaží rodinu konstruovat jako respektovanou a žijící podle společenských norem majority (uvádí zaměstnání rodičů, studium dětí na vysoké škole apod.). V situaci, kdy by obětí autonehody byla etnická Češka, by tyto otázky s největší pravděpodobností novinář nekladl. Právník přesto místo možnosti poukázat na nevhodnost otázek a odpověď na ně odmítnout volí strategii poskytnutí odpovědi, jednak kvůli tomu, že odmítnutí odpovědi by mohlo být interpretováno jako podezřelé zamlčování faktů, jednak proto, že odpovídání mu poskytuje možnost přímo ovlivnit obraz rodiny. Sedmá otázka konkretizuje předsudky obsažené v šesté otázce – *Mají něco společného s neblaze proslulou vietnamskou tržnicí SAPA v Praze, která je považována za semeniště zločinu?* Novinář – přes

negativní odpověď na předchozí otázku – ještě jednou nastoluje téma potenciálního spojení rodiny s kriminální činností vietnamské komunity v České republice, a to konstrukcí vietnamské tržnice SAPA pomocí negativních nominací a predikací (*neblaze proslulá, semenišť zločinu*), přičemž atribut *semenišť zločinu* prezentuje jako všeobecně akceptovaný fakt (*je považována*, pasivní konstrukce s nevyjádřeným, a tudíž genericky interpretovaným agentem). Chovanec rovněž upozorňuje na volbu lexika: substantivum *semenišť* vytváří konceptuální metaforu ZLOČIN JE NEMOC, tj. zločin má tak jako nemoc tendenci se ze svého ohniska šířit, a proto je proti tomu potřeba bojovat. Další dvě otázky a odpovědi na ně osvětlují rodinné zázemí (povolání rodičů a vzdělání dětí) a v interakci uzavírají tento úsek rozhovoru, jehož funkce byla podle Chovance ujistit účastníky interakce i adresáty mediálního obsahu – čtenáře, že rodina není spjata s žádnou ilegální aktivitou, a tudíž může být jedna její členka mediálně konstruována tak, jak to je v původní situaci autonehody: jako oběť.

Druhá analyzovaná událost spočívala v tom, že tři mladíci napadli patnáctiletého chlapce ukrajinského původu, který jim odmítl dát cigaretu. Chlapec přitom vypověděl, že alespoň jeden z útočníků byl Rom. Na základě jeho výpovědi se potom mediálně Romové zobrazovali jako skupina obyvatel, jež páchá závažné násilné činy bez vážného důvodu, srov. Chovancem citované mediální výroky *Může se to stát dalšímu, burcuje matka chlapce brutálně zbitého Romy* nebo *V Břeclavi se nejedná o první útok agresivních Romů, jejichž obětí byl nic netušící příslušník majoritní komunity. Čtyři Romové podle soudu mají na svědomí útok, při němž v září 2010 nejprve napadli vietnamského majitele herny. V prvním výroku, titulku jednoho z článků, se etnická příslušnost útočníků prezentuje jako fakt. Druhý výrok je zajímavý tím, že dva příslušníky jiné menšiny (inferencí ukrajinského chlapce v ústředním incidentu a vietnamského majitele herny ve starším případě) kategorizuje jednoznačně jako příslušníky majority. Zároveň ukrajinský původ rodiny napadeného chlapce nebyl ve zprávách o události nijak rozsáhle tematizován, informace o původu rodiny nebo o jejich rozpoznatelně ukrajinských jménech se objevovaly ve zprávách až poté, co byla sdělena jednoznačnou formulací informace o romském původu útočníků. Těmito strategiemi se diskurzivně umožnila konceptualizace neznámých pachatelů jako útočníků a příslušníků etnických menšin jako obětí. Diskurzivně konstruovaný negativní obraz Romů vedl v místě události k antiromské demonstraci. Po několika týdnech se ukázalo, že chlapec ve skutečnosti spadl ze střechy a historku s útokem si vymyslel z obavy před matčinou zlobou.*

Na srovnání obou případů Chovanec ukazuje, že mediální obraz cizinců a menšin se v českých médiích konstruuje komplexně, tedy se specifiky danými konkrétní popisovanou událostí. V prvním případě se zjevná oběť kolektivizační strategií novináře stává předmětem prověřování zaměřeného na životní bezúhonnost celé rodiny, tudíž musí dokazovat své právo na to být zobrazována jako oběť. Ve druhém případě se vyjevuje, že různé skupiny obyvatel cizího nebo etnicky jiného původu jsou hodnoceny různě: příslušník ukrajinské rodiny může být nehledě na svůj původ konceptualizován jako oběť, pokud bude názor oběti prezentován jako fakt a útočníci jednoznačně označeni za příslušníky romské menšiny, jejíž obraz je v současném českém veřejném diskurzu velmi negativní. V obou případech se na konstrukci obrazu jednotlivých menšin dominantně podílela česká média.

7.8 Cvičení

1. Odpovězte na následující otázky:
 - a) Vyjmenujte tři klíčové rysy CDA jako přístupu k analýze diskurzu.
 - b) Jaké jsou tři modely interdisciplinarit a v čem se liší?
 - c) V čem se liší přístup Normana Fairclougha, Ruth Wodakové a Teuna van Dijka?
 - d) Jakými metodologickými postupy stoupenci CDA zajišťují validitu svých výzkumů?
2. V následujícím úryvku najděte:
 - a) nominace (pojmenování entit) a predikace (pojmenování vlastností a činností přisuzovaných entitám), které charakterizují sociální aktéry v daném diskurzu;
 - b) implicitní presupozice, které podle vás autor úryvku chápe jako sdílené;
 - c) jazykové prostředky, jimiž autor zvýrazňuje své stanovisko (například hyperboly, eufemismy, ironii, metafory, prostředky expresivity, vytykáací konstrukce, evaluativní výrazy); všimněte si výrazů s pozitivní i negativní hodnotou.
 - d) analyzujte použití klíčového adjektiva *falešný* (význam, kolokace, souvislost s aktéry diskurzu).

FALEŠNÁ SOLIDARITA NA FALEŠNÉM ZÁPADĚ?

Démoni spojení s uprchlickou krizí se mohou skrývat za nečekanými rohy
Marek Švehla

6. 9. 2015 | aktualizace 6. 9. 2015 13:08

Uprchlická krize odhalila leccos, a přitom zřejmě nejzajímavější je zjištění, jak daleko je Česko pořád mentálně vzdálené Západu. I kultivovaní vzdělaní lidé (například jeden ústavní právník) nechápou, co je špatného na tom, když policie píše fixou uprchlíkům číslo na ruku. Odkaz na holocaust si nepřipouštějí.

Vůbec poučení z minulosti jako bychom chápali úplně jinak. Do povědomí Západu jsou zakódované vzpomínky na to, jak se právě na holocaustu podepsalo odmítání židovských uprchlíků v Americe nebo britské Palestině na začátku války. Kdyby panovala vůči lidem ohroženým smrtí větší vstřícnost, mohlo přežít mnohem víc Židů. I proto se jakékoliv podobnosti či opakování mnozí lidé na Západu stále děsí.

V českém diskursu tahle zkušenost nehraje žádnou roli. Historická, emocemi podepřená paměť je tu minimální - a ani čistě racionálně srovnávání s holocaustem nepřipouštíme. Jak bychom také mohli, když odmítáme aplikovat i vlastní, velmi bohaté uprchlické zkušenosti na nynější krizi.

Češi se tedy neděsí démonů minulosti, řeší spíš demony budoucnosti. Prezident i exprezident varují před «falešnou solidaritou», která hrozí rozvrátit to, čeho jsme dosáhli. Problém je, že zatímco démoni minulosti, kteří samozřejmě také cílí na budoucnost, jsou dobře popsáni, budoucí hrozby se mohou skrývat za zcela nečekanými rohy.

Od pojmu falešná solidarita, s níž operují autoři klausovské petice proti uprchlíkům, je blizoučko k sousloví falešný Západ. A jsme tam, odkud jsme se i s pomocí Václava Klause před pětadvaceti lety snažili vyškrábat.

Zdroj textu: <http://www.respekt.cz/komentare/falesna-solidarita-na-falesnem-zapade> (citováno 8. 9. 2015)

7.9 Literatura

BOURDIEU, Pierre (1998): *Téorie jednání*. Praha: Karolinum.

Fairclough, Norman ([1989] 2014): *Language and Power*. London: Longman.

Fairclough, Norman (2003): *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

- Fairclough, Norman (2006): *Language and Globalization*. London: Routledge.
- Foucault, Michel (1994): Řád diskurzu. In: *Diskurz, autor, genealogie*. Praha: Svoboda, s. 7–37.
- Foucault, Michel (2000): *Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Foucault, Michel (2009): *Žrození biopolitiky*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Gee, James Paul (2010): *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.
- Gee, James Paul – Handford, Michael (ed.) (2012): *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London – New York: Routledge.
- Homoláč, Jiří (2011): *Internetové diskuse o cikánech a Romech*. Praha: Karolinum.
- Chovanec, Jan (2013): How come you're not a criminal?: Immigrant stereotyping and ethnic profiling in the press. In: M. M. Lirola (ed.), *Discourses on Immigration in Times of Economic Crisis: A Critical Perspective*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lehečková, Eva – HOŘEJŠÍ, Michal (2015): Ruth Wodaková. *Studie z aplikované lingvistiky*, tematické číslo ke kritické analýze diskurzu, v tisku.
- Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reisigl, Martin – Wodak, Ruth (2009): The DiscourseHistorical Approach (DHA). In: R. Wodak – M. Meyer (ed.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE, s. 87–121. (Česky pod názvem Diskurzivně-historický přístup v překladu M. Hořejšího, *Studie z aplikované lingvistiky*, tematické číslo ke kritické analýze diskurzu, v tisku.)
- Renkema, Jean (ed.) (2009): *Discourse, of Course*. Amsterdam: John Benjamins.
- Seidlhofer, Barbara (ed.) (2003): *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- van Dijk, Teun (1991): *Racism and the Press*. London: Routledge.
- van Dijk, Teun (1993): *Elite discourse and racism*. Newbury Park: SAGE.
- van Dijk, Teun (2008): *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, Teun (2014): *Discourse and Knowledge. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Leeuwen, Theo (2005): Three models of interdisciplinarity. In: R. Wodak – P. Chilton (ed.): *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology, Interdisciplinarity*. Amsterdam – Philadelphia, PA: John Benjamins, s. 3–18.
- Weiss, Gilbert – Wodak, Ruth (ed.) (2003): *Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity*. Basingstoke – New York: Palgrave Macmillan.
- Widdowson, Henry G. (1995): *Discourse analysis: a critical view*. *Language and Literature*, 16 (4), s. 157–172.

- Widdowson, Henry G. (1998): The theory and practice of Critical Discourse Analysis. *Applied Linguistics*, 19 (1), s. 136–151.
- Wodak, Ruth (2009): The discourse-historical approach. In: In: R. Wodak – M. Meyer (ed.): *Methods of Critical Discourse Analysis*. London – Thousand Oaks – New Delhi – Singapore: SAGE, s. 63–94.
- WODAK, Ruth (2011): *Discourse of Politics in Action: Politics as Usual*. Basingstoke – New York, NY: Palgrave Macmillan.
- WODAK, Ruth (ed.) (2013): *Critical Discourse Analysis* [4 svazky]. London – Thousand Oaks – New Delhi – Singapore: SAGE.
- Wodak, Ruth – Chilton, Paul (2005): *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology, Interdisciplinarity*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Wodak, Ruth – MEYER, M. (2009): Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. In: R. Wodak – M. Meyer (ed.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London – Thousand Oaks – New Delhi – Singapore: SAGE Publications, s. 1–33.
- Wodak, Ruth – de Cillia, Rudolf – Reisigl, Martin – Liebhart, K. (2009 [1999]): *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- WODAK, Ruth – Krzyżanowski, Michał (2008): *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*. Basingstoke – New York: Palgrave Macmillan.