

ČEŠTINA  
NERODILÝCH MLUVČÍCH  
S MATEŘSKÝM  
JAZYKEM  
NESLOVANSKÝM

RADOMILA **KOTKOVÁ**

KAROLINUM

**Čeština nerodilých mluvčích  
s mateřským jazykem neslovanským**

**Radomila Kotková**

---

Recenzovali:

doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Mgr. et Mgr. Jitka Lukášová, Ph.D.

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Redakce Libuše Komárková

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2017

© Radomila Kotková, 2017

ISBN 978-80-246-3640-5

ISBN 978-80-246-3676-4 (online : pdf)



Univerzita Karlova  
Nakladatelství Karolinum 2017

[www.karolinum.cz](http://www.karolinum.cz)  
[ebooks@karolinum.cz](mailto:ebooks@karolinum.cz)



*Mým rodičům*



## OBSAH

Úvod ---- 11

### I. TEORETICKÁ ČÁST ---- 13

1.1 Základní pojmy ---- 14

1.2 Teorie osvojování jazyka ---- 15

1.2.1 Formální teorie ---- 15

1.2.2 Funkcionalistické (kognitivní) teorie ---- 17

1.2.3 Shrnutí ---- 19

1.3 Shody a odlišnosti osvojování mateřského jazyka a jazyka cizího ---- 19

1.4 Mezijazyk ---- 22

1.4.1 Přirozený pořádek osvojování, vývojová stadia osvojování ---- 24

1.4.1.1 Přirozený pořádek osvojování ---- 24

1.4.1.2 Vývojové vzorce (*developmental patterns*) ---- 25

1.4.2 Jazykový transfer ---- 26

1.4.2.1 Vliv jazykového transferu na mezijazyk ---- 26

1.4.2.2 Projevy jazykového transferu ---- 27

1.4.3 Nadměrná generalizace (OG) ---- 28

1.4.4 Ustrnutí ve vývoji (fossilizace) ---- 30

1.4.5 Variabilita mezijazyka ---- 31

1.4.6 Vliv vyučovacího procesu na mezijazyk ---- 32

1.4.7 Učební a komunikační strategie ---- 33

1.4.8 Individuální rozdíly. Věk a pohlaví ---- 34

1.4.8.1 Individuální rozdíly ---- 34

1.4.8.2 Věk ---- 35

1.4.8.3 Pohlaví ---- 36

### 2. ANALÝZA CHYB ---- 37

2.1 Vývoj analýzy chyb ---- 38

2.2 Principy analýzy chyb ---- 39

2.2.1 Sběr dat ---- 40

- 2.2.2 Identifikace chyb ---- 40
  - 2.2.2.1 Pojem chyba ---- 40
  - 2.2.2.2 Chyby systematické, nesystematické a nesystematické ---- 40
  - 2.2.2.3 Problémy při identifikaci chyb ---- 41
- 2.2.3 Popis chyb ---- 42
  - 2.2.3.1 Lingvistická kategorizace ---- 42
  - 2.2.3.2 Kategorizace lexikálních chyb ---- 43
  - 2.2.3.3 Kategorizace podle způsobu realizace chyby (povrchová klasifikace) ---- 44
- 2.2.4 Vysvětlení chyb ---- 46
- 2.3 Stav výzkumu v oblasti chybové analýzy ---- 47
- 2.4 Cíle výzkumu ---- 49

### **3. VÝZKUMNÁ ČÁST ---- 51**

- 3.1 Sběr dat ---- 52
  - 3.1.1 Analyzovaný jazykový materiál ---- 52
  - 3.1.2 Časové vymezení sběru ---- 52
  - 3.1.3 Charakteristika mluvčích ---- 53
  - 3.1.4 Analyzované texty ---- 54
    - 3.1.4.1 Skupina textů Psaní 1 ---- 55
    - 3.1.4.2 Skupina textů Psaní 2 ---- 55
    - 3.1.4.3 Skupina textů Psaní 3 ---- 55
    - 3.1.4.4 Skupina textů Semestrální 1 ---- 55
    - 3.1.4.5 Skupina textů Semestrální 2 ---- 55
- 3.2 Zpracování textů. Popis chyb, kategorizace ---- 56
  - 3.2.1 Zpracování textů. Identifikace chyby ---- 56
  - 3.2.2 Kategorizace chyb ---- 56
    - 3.2.2.1 Formální chyby ---- 59
    - 3.2.2.2 Morfosyntaktické chyby ---- 60
    - 3.2.2.3 Chyby v prepozicích ---- 60
    - 3.2.2.4 Chyby v rodu adjektiv a zájmen ---- 61
    - 3.2.2.5 Chyby syntaktické ---- 61
    - 3.2.2.6 Chyby lexikální ---- 62
    - 3.2.2.7 Chyby v užití ---- 63
    - 3.2.2.8 Jiné chyby ---- 63
- 3.3 Analýza chyb ---- 64
  - 3.3.1 Celková kvantifikace chyb ---- 64
  - 3.3.2 Formální chyby ---- 66
  - 3.3.3 Lexikální chyby ---- 73
    - 3.3.3.1 Chyby způsobené formou slova ---- 74
    - 3.3.3.2 Sémantické chyby ---- 78
  - 3.3.4 Syntaktické chyby ---- 80
  - 3.3.5 Chyby v užití ---- 84
  - 3.3.6 Jiné chyby ---- 84



|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 3.3.7   | Chyby morfosyntaktické ----  | 85  |
| 3.3.7.1 | Prézens (Pz) - typy chyb a jejich vysvětlení ----                          | 85  |
| 3.3.7.2 | Préteritum (Pt) - typy chyb a jejich vysvětlení ----                       | 89  |
| 3.3.7.3 | Futurum (F) - typy chyb a jejich vysvětlení ----                           | 92  |
| 3.3.7.4 | Kondicionál - typy chyb a vysvětlení ----                                  | 95  |
| 3.3.7.5 | Akuzativ - typy chyb a vysvětlení ----                                     | 96  |
| 3.3.7.6 | Genitiv (G) - typy chyb a vysvětlení ----                                  | 100 |
| 3.3.7.7 | Lokál (L) - typy chyb a vysvětlení ----                                    | 103 |
| 3.3.8   | Chyby v prepozicích (Pp) ----  | 105 |
| 3.3.8.1 | Prepozice s akuzativem (PpA) ----  | 107 |
| 3.3.8.2 | Prepozice s genitivem (PpG) ----   | 110 |
| 3.3.8.3 | Prepozice s lokálem (PpL) ----   | 112 |
| 3.4     | Skóre správnosti ----  | 113 |
| 3.4.1   | Porovnání skóre správnosti indoevropských a neindoevropských studentů ---- | 114 |
| 3.4.2   | Vývoj správnosti ----  | 119 |

#### **4. PEDAGOGICKÁ APLIKACE ---- 125**

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 4.1   | Problémy se stanovením gramatické kompetence ----  | 126 |
| 4.2   | Pedagogická aplikace analýzy Semestrálního testu 1 (a částečně i předchozích testů) ---- | 128 |
| 4.2.1 | Využití hodnot skóre správnosti pro úpravu kritérií hodnocení ----                       | 128 |
| 4.2.2 | Využití analýzy pro úpravu sylabů ----   | 129 |
| 4.2.3 | Využití analýzy při úpravě zadání testů ----   | 130 |

Závěr ---- 131

Přílohy ---- 135

Summary ---- 145

Literatura ---- 146

Seznam tabulek a grafů ---- 150

Seznam základních zkratk ---- 152



## ÚVOD

K výzkumu, který se v této práci představuje, mě inspirovala moje dlouholetá praxe učitelky češtiny jako cizího jazyka (na středisku Albertov ÚJOP UK). Každodenně jsem se přesvědčovala o tom, jak je pro cizince učení se češtině těžké, a chtěla jsem do procesu osvojování češtiny nerodilým mluvčím proniknout více, abych našla možnosti, jak výuku zlepšit a studentům učení usnadnit.

Při studiu teoretických základů mě velmi oslovila práce S. P. Cordera o analýze chyb a mezijazyku (*Error analysis and Interlanguage*).<sup>1</sup> Podle něho je studium jazyka studenta důležitým prostředkem poznávání komplikovaného procesu osvojování cizího jazyka a může následně přispět ke zlepšování metodiky výuky cizího jazyka. V oblasti bohemistické lingvistiky ale nebyly zatím prováděny podobné analýzy a výzkumy, žákovské korpusy shromažďující ukázky češtiny nerodilých mluvčích – tzv. mezijazyka (interlanguage) – se v době počátku mého výzkumu teprve tvořily.

Pro svůj cíl – popsat jazyk nerodilých mluvčích, studentů češtiny – jsem si tedy musela vytvořit vlastní korpus z prací našich studentů, abych měla materiál k analýze. Hodně času také zabrala tvorba vlastní taxonomie a manuální rozdělování a sčítání chyb. Jednodušší by zřejmě bylo soustředit se jen na některý (nebo některé) z jazykových jevů, ale já jsem měla trochu neskromnou představu – podívat se na češtinu jako mezijazyk cekově: např. jestli se i u češtiny potvrdí rysy mezijazyka popsané u angličtiny nerodilých mluvčích, nebo jestli se objeví naopak něco pro češtinu jedinečného či charakteristického.

Vzhledem k omezeným možnostem jednoho člověka, který ani nepoužívá specializovaný vyhledávací software, je samozřejmě moje analýza limitovaná. Analyzovala jsem „eseje“ od 24 studentů, ale sběr probíhal v průběhu jednoho akademického roku (celkem bylo analyzováno 118 textů), mohla jsem tudíž sledovat mezijazyk těchto konkrétních studentů ve vývoji, což byl velice zajímavý aspekt. Na výsledcích kvantitativní analýzy uvidíte, že i u tak malého korpusu se jednalo o poměrně velké množství chyb, které musely být rozříděny a analyzovány.

---

1 Corder, S. P. *Error analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press 1986.

Studie je rozdělena na čtyři kapitoly. V prvních dvou se věnují teoretickým a metodologickým základům výzkumu, druhé dvě kapitoly představují průběh, výsledky a aplikaci výzkumu do praxe (kap. 4) – pro úpravu sylabů a stanovení hodnoticích kritérií potřebných pro testování.

**I.**  
**TEORETICKÁ**  
**ČÁST**

## 1.1 ZÁKLADNÍ POJMY

V lingvodidaktice se někdy odlišují procesy *osvojování si mateřského jazyka* a *učení se cizímu jazyku*. Termín *osvojování* podle této diferenciacce předpokládá převahu neuvědomovaných procesů při učení probíhajících v přirozených podmínkách, naopak *učení* je chápáno jako proces uvědomovaný, probíhající většinou v podmínkách učebních institucí. Toto rozdělení vychází z teorie monitoru S. Krashena (1981), která dělí znalosti druhého jazyka na dva typy (explicitní a implicitní) a tyto dva typy znalostí jsou získávány dvěma odlišnými a zcela oddělenými procesy – *acquisition* a *learning*.<sup>2</sup>

My se stejně jako většina anglosaských (Ellis, Gass a Selinker aj.) i českých lingvodidaktiků (Hendrich, Choděra, Janíková) přikláníme k termínu *osvojování (acquisition)* i pro označení procesu učení se druhému či cizímu jazyku. Tento proces chápeme jako získávání znalostí a dovedností prostřednictvím vědomého učení, případně i nevědomými cestami, protože ještě není zcela osvětleno, jak se na složitém procesu jazykového učení podílí vědomé a nevědomé mechanismy a jaký je podíl explicitních a implicitních znalostí. A pokud používáme termín *učení se* týkající se jazyka, chápeme ho jako synonymum k termínu *osvojování*.

Dále se domníváme, že ve velkém množství případů se na procesu učení oba mechanismy spolupodílí. I naši zkoumaní studenti se učí češtině v České republice, tudíž jsou kromě řízených učebních situací vystaveni i nevědomému učení v přirozených podmínkách.

V anglosaské lingvodidaktice se většinou používají rozdílné termíny *druhý jazyk (second language - L2)* a *cizí jazyk (foreign language - FL)*, aby se odlišilo učení se v prostředí cílového jazyka (L2) a mimo území cílového jazyka (FL). V české lingvodidaktice se používá tradičně termín *cizí jazyk (CJ)* jako opozice k *mateřskému jazyku (MJ)*.<sup>3</sup> Bude me používat termín *cizí jazyk* v tomto smyslu.

2 Např. Hrdlička (2010) respektuje toto rozlišení a zavádí kvůli němu zastřešující termín *nabývání znalostí cizojazyčného kódu*. Korčáková (2005) rozlišuje také pojmy *osvojování* a *učení*, podle ní si CJ osvojují například migranti, kteří opustili prostředí svého MJ, ale ve třídě pod vedením učitele probíhá učení.

3 Viz Choděra (2001), Hendrich (1988).

## 1.2 TEORIE OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

Teorie a koncepty osvojování druhého a cizího jazyka vycházejí z obecných teorií učení a teorií osvojování mateřského jazyka. V současné době je mnoho teorií a konceptů osvojování, proto zmíníme jen základní a v hrubých obrysech. Podle Smolíka<sup>4</sup> (2007) se vyčleňují dvě základní skupiny teorií osvojování jazyka. Jsou to teorie *Inside-out* (zvenitř – ven), které předpokládají vrozené mechanismy specializované na jazyk. Tyto mechanismy (viz dále) obsahují základ struktur jazyka a umožňují tak jeho osvojení. Můžeme se setkat i s označením *formálně orientované teorie* (Smolík) či *formalisté*, Ellis (2000 a 2005) používá termín *mentalisté*, setkat se můžeme i s označením *lingvistické teorie* (Smolík, Gass a Selinker, Benati a VanPatten). Pro tento přístup je specifické zaměření na jazyk, na jeho mentální reprezentaci, je to tedy přístup z hlediska lingvistického.

Naopak teorie *Outside-in* (zvenku – dovnitř) či teorie *funkcionalistické, kognitivní*, patřící více do oborů psychologických a psycholingvistických, považují jazyk za převážně naučený (ale ne v mechanickém smyslu jako u behaviorismu). Podoba gramatiky je podle těchto modelů ovlivněna převážně ději, ke kterým dochází při používání, zpracování a osvojování jazyka. Zdůrazňuje se obecná kognitivní povaha osvojování jazyka, zkoumají se více procesy probíhající při osvojování než vytváření jazykových pravidel a mentální gramatiky (jak tomu je u formalistů).

### 1.2.1 FORMÁLNÍ TEORIE

Zakladatelem a hlavním představitelem tohoto směru je Noam Chomsky, který v roce 1957 podal kritiku dosavadního behavioristického přístupu k učení jazyka.<sup>5</sup> Podle Chomského nemůže být schopnost užívání jazyka pouze výsledkem nápodoby řečového chování. Chomsky argumentoval nedostatečností stimulů (*poverty of stimulus*) jazykového vstupu, který děti dostávají. Pokud děti řeknou něco nesprávně, rodiče je většinou neopravují tím způsobem, že by jim „předvedli“ správnou výpověď. Snadnost a rychlost, s jakou se děti naučí používat tak složitý systém, jakým je jazyk, inspirovala Chomského k předpokladu, že v mysli dítěte musí být nějaký vnitřní mechanismus, který mu umožní z toho, co slyší, abstrahovat jazyková pravidla. Podle nich potom dítě vytváří nekonečné množství gramaticky správných vět a také rozumí větám, které ještě neslyšelo. Tento „mentální orgán“ *Language Acquisition Device* (LAD) je vrozený a vlastní jen lidským bytostem. Jazyková schopnost je tedy podle formalistů biologicky podmíněna (i když se LAD nechápe ve smyslu určitého orgánu) a jazykový vývoj je nezávislý na ostatních kognitivních aparátech zodpovědných za intelektuální

4 Smolík (2007) uvádí, že převzal toto rozdělení od Hirsh-Pasekové a Golinkoffové (1996).

5 „V základech behavioristických teorií je názor, že osvojování jazyka je vytváření soustavy návyků řečového chování. Osvojování jazyka se v tomto pojetí neliší od osvojování návyků jakéhokoli jiného chování“ (Nebeska 1992: 94).

vývoj dítěte. Vývoj jazyka není výlučně určen podněty zvenčí, ale vstup jazykových dat je v interakci s vrozenými strukturami univerzální gramatiky. Výsledkem této interakce je jazyk jedince. Schopnost osvojení jazyka výrazně klesá v závislosti na biologickém vývoji člověka, po tzv. kritickém období kolem dvanáctého roku. Přestože tato průkopnická teorie prošla kritickým vývojem a byla modifikována samotným Chomským (teorie principů a parametrů) a dalšími vědci,<sup>6</sup> zůstává i nadále v centru debat o osvojování jazyka. Minimálně logický problém naučitelnosti jazyka je i dnes většinou teorií osvojování uznáván. „Logický problém spočívá v tom, že osvojování je jako induktivní problém neřešitelné. Jazyky tohoto typu, jako jsou přirozené jazyky, se v principu nelze naučit na základě posuzování z příznaků a vzorků“ (Smolík 2007: 11).

Formální teorie, jak již bylo výše řečeno, mají svá omezení především v zaměření na jazyk jako gramatický systém a na syntax. Musíme souhlasit s Nebeskou (1992: 19), že „(generativismus) neměl možnost modelovat užívání jazyka v jeho komplexnosti“, protože se zaměřoval na jazykovou kompetenci a především na gramatiku. Ve výzkumu osvojování však mají formální teorie významné místo a přinesly také cenný základ a podněty výzkumu osvojování druhého jazyka. Byl to především nový pohled na proces osvojování druhého jazyka, když byly v perspektivě nových teorií objeveny shody s procesem osvojování prvního jazyka. Ačkoli dnes převládá názor o podstatné odlišnosti těchto procesů, zkoumání určitých shodných aspektů bylo ve své době velmi přínosné.

Další principy formálních teorií, které jsou relevantní pro teoretický rámec osvojování druhého jazyka:

1. LAD vybavuje dítě některými jazykovými univerzáliemi, které usnadňují osvojení. *Univerzální gramatika* (UG) je soubor vnitřních jazykových principů, který je společný všem jazykům. Podle teorie principů a parametrů (Chomsky, dále například Maisel, Haegemánová či Ropper a Weissenborn) jazykový vstup během vývoje nastavuje prvotně nespecifikovaná pravidla UG na parametry určitého jazyka. Podle této teorie se některé chyby při osvojování neobjevují, protože jsou díky UG vyloučeny.

Univerzálie mají důležitý dopad i na formování cizího jazyka, jen zatím není přesně známo, v jakém rozsahu a jakým způsobem se to děje.<sup>7</sup>

2. Ve vývoji jedince je období, kdy jazykové osvojování je lehké a úplné, a po něm je těžké a nekompletní. To podporují příklady dětí, které do svých sedmi let neměly přirozené podmínky pro osvojování jazyka a v pozdějším věku již nedosáhly plné znalosti mateřského jazyka. Z tohoto faktu vznikla hypotéza, že LAD s vzrůstajícím

6 Např. S. Pinker - jazykový instinkt a sémantický bootstrapping, maturační hypotézy, S. Felix, H. Goodluck - minimalistický program aj.

7 „What is in need of further examination is the extent to which universals operate alone or in consort with NL and TL facts and the discovery of whether or not all universals equally affect second language grammar“ (Gass - Selinker 2008: 190). „However, as only a few parameters have been investigated in the L2 acquisition context“ (White 1989: 114).



věkem oslabuje a že existuje tzv. kritické období, které odpovídá zhruba pubertě,<sup>8</sup> kdy se prudce snižuje schopnost učit se jazyku.

3. Proces osvojování jazyka probíhá jako postupné testování hypotéz, kterým se principy UG nastavují na parametry konkrétního jazyka. R. J. Sternberg (2009: 342) odkazuje na Slobina, podle něhož malé dítě v průběhu tvorby hypotéz zaměřuje pozornost na: 1. pravidelnost změn slovních forem, 2. morfematické flexe signalizující změny významu, zvláště přípony (popř. koncovky), 3. pořadí morfémů zahrnující jak pořadí slovních afixů a kořenů, tak pořadí slov ve větě.
4. Vstupní jazyková data (*input*) jsou nutná pro nastartování procesu, ale proces osvojování je převážně vnitřní a probíhá z větší části nezávisle na externích faktorech. Vnitřní povaha osvojování podmiňuje i více či méně fixovaná přirozená stadia vývoje, kterými dítě při osvojování jazyka prochází. A naopak tato stadia jazykového vývoje, která jsou společná převážně většině dětí, podporují teorii, že zde musí být nějaké vnitřní mechanismy, které tento vývoj vedou.
5. Objevují se vývojové chyby, které jsou způsobeny *nadměrnou generalizací pravidel (overgeneralization)*.<sup>9</sup> Děti v průběhu osvojování jazyka vytvářejí analogické tvary podle vypořizovaného pravidla i tam, kde jsou tvary výjimečné či kde se pravidlo aplikovat nedá. Tato nadměrná generalizace se objevuje ve tvarové morfologii (např. „Můžu si to vzít?“ (Nebeská 1992: 99) i ve tvoření slov (viz Pačesová 1979 či Chmelíčková 2005).

### 1.2.2 FUNKCIONALISTICKÉ (KOGNITIVNÍ) TEORIE

Stejně jako u první skupiny teorií, i zde se objevuje určitá terminologická nejednotnost vyplývající z faktu, že se pod jeden pojem snažíme zařadit více konceptů, majících některé aspekty společné. Nebeská používá termíny *komunikační* a *kognitivní teorie* (současná psycholinguvistika se podle Nebeské vyznačuje jejich syntézou s převažujícími kognitivními aspekty), Smolík (2007) *funkcionalistické teorie*, v anglicky psané literatuře<sup>10</sup> se používá termín *kognitivní*, případně *psychologické přístupy*.

Po určitém neúspěchu raných generativních teorií uspokojivě vysvětlit všechny mechanismy osvojování jazyka se v 70. letech minulého století začaly formovat teorie, které se snažily o komplexnější pojetí jazyka s jeho sociálními aspekty. Tyto aspekty právě teorie generativní opomíjely. Kognitivní teorie osvojování vycházely z modelu kognitivního vývoje dítěte navrženého švýcarským psychologem Jeanem Piagetem. Hlavní aspekty kognitivního pojetí učení shrnuje Kollmannová (2003: 52) podle Resnicka:

1. učení je proces budování znalostního aparátu, není pouhým přijímáním nebo záznamem znalostí;

8 Pro učení výslovnosti se uvádí období kolem 6 let, pro osvojování celkově asi 16 let (Ellis, 2000).

9 Nebeská překládá jako „přehnané dodržování pravidel“ (1992: 99). Tento termín ale neshledáváme zcela vhodným, proto používáme původní anglický termín.

10 Např. Ellis (2000 a 2005), Gass a Selinker (2008).

2. učení je závislé na běžných znalostech lidí, kteří je užívají k budování nových znalostí;
3. učení je velice vázané na situaci, ve které se odehrává.

Stejně aspekty má i osvojování jazyka, jež kognitivní psychologie z obecného učení nevyčleňuje. „Základem kognitivní lingvistiky je důraz na mentální předpoklady užívání jazyka, a to na předpoklady nejen vrozené, ale i získané (...). Kognitivní psycholingvistika vychází z předpokladu, že v průběhu svého vývoje si jedinec vytváří prostřednictvím řečových i neřečových zkušeností i vlastní kognitivní aktivity ve své mysli určitou mentální strukturu. Jazyk je na jedné straně výsledkem komunikačních zkušeností a osvojovaných znalostí, na druhé straně prostředkem, pomocí něhož jedinec získává zkušenosti další a sdílí je s ostatními“ (Nebeská 1992: 23).

Důležité principy těchto konceptů:

- Ve funkcionalistických teoriích je pozornost věnována gramatice propojené se sémantikou a pragmatikou a velký vliv se připisuje sociální interakci. Nastává sblížení s psychologickými vědami, s teorií komunikace a se sociálními vědami.
- Na rozdíl od formálních teorií, které lingvistické znalosti tradičně popisují jako pravidla a jednotky v systému, funkcionalistické teorie chápou jazykové znalosti spíše jako síť vzájemně propojených jednotek.<sup>11</sup>
- Na rozdíl od formalistického pojetí gramatiky jsou podle kognitivní lingvistiky pravidla gramatiky vždy pevně zakotvena v jejich užívání a proces jejich upevnování není nikdy zcela uzavřen. Neodděluje se jazykový systém od jeho užívání. „Dalším důležitým principem je těsný vztah mezi tím, co tradiční lingvistika zná jako *langue* a *parole*, nebo systém a proces“ (Lukeš 2001).
- Především ve studiu osvojování druhého jazyka se díky kognitivním teoriím klade větší důraz na individuální faktory osvojování.

Také ve funkcionalistických teoriích je mnoho směrů. Patří sem *kognitivní gramatika*, jejímiž hlavními představiteli jsou G. Lakoff a R. Langacker, který je autorem instančního (*usage-based*) modelu jazyka. Dále je to například *konstrukční gramatika* (M. Thomasselo, P. Brooks) či *kompetiční model* (B. MacWhinney, E. Bates and J. C. Godman), který je zařazován ke *konekcionismu* (jeho představitelem je např. Nick Ellis). Kompetiční model vznikl v 80. letech a je považován za nejpracovitější z funkcionalistických teorií. Studuje jazyk v procesu mluvení a porozumění. Gramatické role<sup>12</sup> interpretuje funkcionalisticky – jako kategorie s empirickým základem. Je nazván podle procesu kompetice,<sup>13</sup> který je základním procesuálním i osvojovacím mechanismem. Předpokládá v jazyce tzv. nápovědi (*cue*), které jsou pevně spojeny s významy,

11 „Language knowledge is best seen as a network, involving a complex set of interconnections between various units“ (Ellis 2000: 348).

12 Možná bychom mohli termín gramatická role volně spojit s termínem kategorie, ale nepatří sem jen tradičně chápané gramatické kategorie, ale třeba i slovosled.

13 Anglicky Competition Model. Nemá nic společného s kompetencí (competence) podle Chomského, je to model performance, jak připomíná Ellis (2000).

a osvojování jazyka je proces osvojování vazeb mezi těmito gramatickými nápověďmi a významy. Gramatika se tedy osvojuje skrze významy.

Funkcionalistické modely vycházejí často ze zkoumání kognitivních aktivit pomocí umělých neuronových sítí, takže jsou podpořeny různými experimenty s těmito výpočetními modely. Dnes se ale již připouští, že výzkumy založené na umělé inteligenci v mnoha ohledech zjednodušují biologické chování sítí skutečných neuronů v mozku.

### 1.2.3 SHRnutí

Výše uvedené hlavní teoretické platformy (lingvistická a kognitivní) se určitým způsobem doplňují. Každá z nich nezastupitelným způsobem zkoumá jisté aspekty procesu osvojování a snaží se je osvětlit. Přestože je dnes díky vývoji v oblasti zkoumání osvojování druhého jazyka (Second Language Acquisition – SLA) nahlíženo na některé z hypotéz formalistů i funkcionalistů kriticky,<sup>14</sup> nejsou teorie lingvistické a kognitivní vzájemně neslučitelné. Komplexní teorie osvojování druhého jazyka se zřejmě v budoucnu bude muset vyvíjet na základě vzájemného dialogu obou platform.

## 1.3 SHODY A ODLIŠNOSTI OSVOJOVÁNÍ MATEŘSKÉHO JAZYKA A JAZYKA CIZÍHO

Přestože teorie osvojování cizího jazyka vycházejí z teorií osvojování mateřského jazyka, musí se vypořádat se zásadním rozdílem. Při osvojování cizího jazyka student není „nepopsaným listem“, ale už ovládá jeden jazykový systém, svůj mateřský jazyk.

Různé koncepce osvojování měly na srovnání těchto dvou podobných, ale odlišných procesů rozdílné názory. Behaviorismus uznával u obou procesů stejné mechanismy (asociativní vytváření znalostí), u cizího jazyka je podle behavioristů proces osvojování silně ovlivňován podobou mateřského jazyka (MJ) a cílového jazyka (CJ). Podobnosti mezi MJ a CJ osvojování urychlovaly (pozitivní transfer) a naopak odlišnosti ho znesnadňovaly (negativní transfer), proto se kontrastivní analýza soustředila na srovnání jazykových systémů, aby chyby mohly být predikovány.

Formalisté upozorňovali u osvojování MJ i CJ na shodné jevy, které byly zpočátku důvodem pro předpoklad, že oba typy osvojování probíhají analogicky, nebo alespoň že oba zahrnují stejné procesy. Mnoho studií se věnovalo srovnání akvizice MJ a CJ, aby tyto shody potvrdily (či vyvrátily). Např. podle formalistů se MJ i CJ formují prostřednictvím testování hypotéz, oba procesy mají podobná počáteční stadia vývoje a mohou se objevovat stejné vývojové vzorce při osvojování některých jazykových struktur. Jinak řečeno, při osvojování MJ i CJ se mohou objevit podobné typy chyb (nazývané vývojové).

---

14 Pro oblast SLA viz např. Jordan (2004).

Nemohly být ale přehlíženy ani rozdíly, kterých je více. Největším rozdílem je nepřehlédnutelná skutečnost, že všechny zdravé děti žijící v normálních podmínkách dosáhnou plného osvojení MJ, zatímco nerodilým mluvčím se to podaří jen v 5 % případů (Selinker 1989: 34). V úspěšnosti osvojení cizího jazyka hrál velkou roli faktor věku žáka, neúspěšnost osvojování byla tedy přisuzována zániku „mentálního orgánu osvojování“ (LAD) a tomu, že dospělí žáci již zřejmě při osvojování cizího jazyka nemají přístup k UG. K tomuto problému ani formalisté nenachází jednotné stanovisko,<sup>15</sup> krajní pozici zaujímá hypotéza základních rozdílů (*Fundamental Difference Hypothesis*), jejímiž zastánci jsou Bley-Vroman či Schachter a podle níž se osvojování MJ a CJ liší v mnoha ohledech. Bley-Vroman (1988) uvádí devět základních rozdílů.

Tabulka 1: Rozdíly v osvojování MJ a CJ podle Bley-Vromana

|                                | <b>Mateřský jazyk</b>   | <b>Cizí jazyk</b>  |
|--------------------------------|---|--|
| Úplné osvojení                 | Děti běžně dosahují úplného osvojení.   | Dospělí studenti jen velmi zřídka dosáhnou úrovně rodilého mluvčího.   |
| Neúspěch                       | Úspěch je zajištěn.   | Úplné osvojení je ojedinělé.   |
| Variace                        | Objevuje se jen málo variací, co se týká míry osvojení nebo cesty, která k osvojení vede. | Žáci učící se CJ se mohou lišit v obojím (míra osvojení, cesta).   |
| Cíl                            | Cílem je úplná jazyková kompetence.   | Žáci cizího jazyka mohou být spokojeni s malou kompetencí cílového jazyka a jejich cílem může být spíše plynulost než správnost. |
| Fosilizace <sup>16</sup>       | Neobjevuje se.  | Žáci se často přestanou vyvíjet a také se často vrací do nižšího stadia vývoje.  |
| Intuice                        | Vyvíjí se jasná intuice ohledně toho, co je správná a nesprávná výpověď.                  | Žáci většinou nejsou schopni jasně posoudit, co je gramaticky správné či nesprávné.  |
| Instrukce                      | Děti nepotřebují formální poučky.   | Všeobecně se věří, že formální instrukce pomáhají při osvojování CJ.   |
| Zpětná vazba <sup>17</sup>     | Děti nejsou běžným způsobem opravovány, oprava pro osvojení není nutná.                   | Opravování se považuje za přínosné a někdy dokonce za nezbytné.  |
| Faktory ovlivňující osvojování | Úspěšnost není ovlivňována osobnostními charakteristikami, motivací, přístupem atd.       | Tyto faktory ve velké míře ovlivňují jazykovou způsobilost.  |

15 Jsou teorie 1) kompletního přístupu k UG; 2) žádného přístupu k UG (Hypotéza základních rozdílů); 3) částečného přístupu k UG; 4) dvojitě cesty.

16 Fosilizace - zastavení ve vývoji osvojování, může se týkat jen jednoho jevu, nebo celého studentova jazykového systému (podle: Selinker (1989).

17 Angl. negative evidence.