

**MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta**

**UPLATŇOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH STRATEGIÍ
PŘI MLUVENÉM PROJEVU V CIZÍM JAZYCE**

Habilitační práce

**THE APPLICATION OF COMMUNICATIVE STRATEGIES IN FOREIGN
LANGUAGE ORAL PRODUCTION**

Praha 2017

PhDr. Martin Lachout, Ph.D.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě si dovoluji si poděkovat paní prof. PhDr. Věře Janíkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky k této práci. Zároveň děkuji všem studentkám a studentům, kteří byli ochotni se na výzkumu nezištně podílet.

Děkuji také své ženě Ivě za její podporu a trpělivost a dětem Adéle a Matějovi dlužím omluvu za to, že jsem je po dobu tvorby této práce několik let značně zanedbával.

KONTAKT

PhDr. Martin Lachout, Ph.D.

Katedra germanistiky

Filozofická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně

Pasteurova 13, 400 96 Ústí nad Labem

Tel: 475286490

E-mail: martin.lachout@ujep.cz

Webové stránky: <http://ff.ujep.cz/index.php/kger/menu-kger/personalni-slozeni-katedry/58-kger/personalni-slozeni/1227-phdr-martin-lachout-ph-d>

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Praze dne

.....
vlastnoruční podpis autora

OBSAH

| | |
|---|------------|
| 1. ÚVOD | 8 |
| 1.1 Struktura práce | 9 |
| 1.2 Význam práce | 11 |
| 2. VYMEZENÍ POJMU „JAZYKOVÁ KOMPETENCE“ | 14 |
| 3. NEURONÁLNÍ ZPRACOVÁNÍ ŘEČI, GENDEROVÉ ODCHYLKY A ROZVOJ ŘEČOVÉ KOMPETENCE | 23 |
| 4. KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE, JEJÍ PODSTATA A RŮZNÉ ZPŮSOBY JEJÍHO CHÁPÁNÍ | 33 |
| 4.1 Komunikační či komunikačně-pragmatický obrat jako směr v lingvistice a lingvodidaktice | 47 |
| 4.2 Modely komunikační kompetence | 52 |
| 4.2.1 Model komunikační jazykové kompetence podle Canaleho a Swainové | 52 |
| 4.2.2 Model komunikační kompetence podle Sandry Savignonové | 56 |
| 4.2.3 Model komunikační způsobilosti podle Jana van Eka | 58 |
| 4.2.4 Model komunikační kompetence podle Lyla F. Bachmana | 60 |
| 4.2.5 Komunikační kompetence podle Radomíra Choděry | 62 |
| 4.2.6 Pojetí komunikační kompetence podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky | 63 |
| 4.3 Shrnutí | 66 |
| 5. STRATEGICKÁ KOMPETENCE JAKO SOUČÁST KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE | 70 |
| 5.1 Strategie učení se cizím jazykům jako součást strategické kompetence.... | 72 |
| 5.1.1 Vymezení pojmu strategie učení | 72 |
| 5.1.2 Charakteristické rysy strategií učení | 76 |
| 5.1.3 Strategie učení z pohledu kognitivní psychologie | 78 |
| 5.1.4 Strategie učení z pohledu lingvodidaktiky | 81 |
| 5.2 Vybrané klasifikace strategií učení | 83 |
| 5.2.1 Stručná klasifikace strategií učení podle O'Malleye a Chamotové | 83 |
| 5.2.2 Stručná klasifikace strategií učení podle Oxfordové | 86 |
| 5.3 Mluvený projev jako jedna z řečových dovedností | 93 |
| 5.4 Shrnutí | 99 |
| 6. KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE JAKO JEDNA ZE SOUČÁSTÍ STRATEGICKÉ KOMPETENCE | 101 |
| 6.1 Podstata komunikačních strategií a vývoj pohledů na ně | 104 |
| 6.2 Jednotlivé klasifikace komunikačních strategií | 110 |
| 6.2.1 Tradiční přístupy | 110 |
| 6.2.1.1 „Interakční perspektiva“ podle Taronové | 111 |
| 6.2.1.2 Komunikační strategie podle Færcha a Kasperové | 115 |
| 6.2.1.3 Komunikační strategie podle Canaleho a Swainové | 128 |
| 6.2.1.4 Rozšířené pojetí komunikačních strategií Canaleho | 128 |
| 6.2.1.5 Komunikační strategie podle Cordera | 129 |
| 6.2.1.6 Rozšířená perspektiva Dörnyeiho | 130 |
| 6.2.1.7 Komunikační strategie podle Dörneye a Scottové | 130 |

| | |
|--|------------|
| 6.2.1.8 Přehled klasifikace podle Dörnyeiho a Scottové | 132 |
| 6.2.2 Psychologicky (psycholingvisticky) zaměřené přístupy | 140 |
| 6.2.2.1 Přístup Bialystokové..... | 141 |
| 6.2.2.2 Přístup Poulissově | 142 |
| 6.3 Komparace základních typů přístupu ke komunikačním strategiím | 146 |
| 6.4 Pojetí problematiky komunikačních strategií v SERR a EJP | 152 |
| 6.5 Shrnutí..... | 155 |
| 7. STRUČNÝ VÝVOJ A SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY | 157 |
| 8. VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 166 |
| 9. DESIGN, ÚČEL A PRŮBĚH VÝZKUMU KOMUNIKAČNÍCH STRATEGIÍ NA ZÁKLADĚ MLUVENÉ PRODUKCE PROBANDŮ | 168 |
| 10. CHARAKTERISTIKA A STRUKTURA VÝZKUMNÉHO VZORKU PROBANDŮ..... | 174 |
| 11. ZPŮSOB TRANSKRIPCE MLUVENÝCH PRODUKTŮ | 175 |
| 12. ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT ZÍSKANÝCH Z VÝZKUMU – KLASIFIKACE POUŽITÝCH STRATEGIÍ..... | 183 |
| 12.1 Vyhodnocení dat..... | 185 |
| 12.1.1 Metodika vyhodnocení – popisná statistika a vizualizace dat | 185 |
| 12.1.2. Vyhodnocení místa sběru dat, délky záznamu, počtu slov a počtu a délky pauz..... | 186 |
| 12.1.3 Vyhodnocení aplikace jednotlivých druhů komunikačních strategií ze strany sledovaných probandů | 189 |
| 12.1.4 Výsledky vyhodnocení dotazníků probandů | 207 |
| 12.1.5 Studium výzkumných otázek..... | 224 |
| 12.1.6 Závěr ke stanoveným výsledkům aplikace komunikačních strategií v mluvených projevech sledovaných probandů | 256 |
| 12.1.7 Sumarizace výsledků vyhodnocení výzkumných otázek..... | 261 |
| 13. STRUČNÉ DIDAKTICKO-METODICKÉ DOPORUČENÍ PRO NÁCVIK MLUVENÉHO PROJEVU A ZAŘAZENÍ KOMUNIKAČNÍCH STRATEGIÍ DO PROCESU UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM | 267 |
| 14. DISKUZE | 272 |
| 15. ZÁVĚR | 275 |
| 16. SUMMARY | 279 |
| 17. SEZNAM LITERATURY | 283 |
| 18. SEZNAM OBRÁZKŮ, SCHÉMAT, TABULEK, GRAFŮ, ZKRATEK A ZNAKŮ | 291 |
| 19. PŘÍLOHY..... | 297 |



Obrázek 1: Pieter Bruegel st.: Babylonská věž (1563)

מגדל בבל

Kunsthistorisches Museum, Vídeň¹

„Celá země byla jednotná v řeči i v činech. Když táhli na východ, našli v zemi Šineáru pláň a usadili se tam. Tu si řekli vespolek: „Nuže, nadělejme cihel a důkladně je vypalme.“ Cihly měly místo kamene a asphalt místo hlíny. Nato řekli: „Nuže, vybudujme si město a věž, jejíž vrchol bude v nebi. Tak si učiníme jméno a nebudeme rozptýleni po celé zemi.“ I sestoupil Hospodin, aby zhlédl město i věž, které synové lidští budovali. Hospodin totiž řekl: „Hle, jsou jeden lid a všichni mají jednu řeč. A toto je teprve začátek jejich díla. Pak nebudou chtít ustoupit od ničeho, co si usmyslí provést. Nuže, sestoupíme a zmateme jim tam řeč, aby si navzájem nerozuměli.“ I rozešnal je Hospodin po celé zemi, takže upustili od budování města. Proto se jeho jméno nazývá Babel (to je Zmatek), že tam Hospodin zmátl řeč veškeré země a lid rozešnal po celé zemi.“

(Genesis 11, s. 1–9, Český ekumenický překlad)

¹ Zdroj: <http://www.khm.at/en/visit/collections/picture-gallery/selected-masterpieces/>

1. ÚVOD

Pro volbu tématu této habilitační práce bylo klíčové naše² odborné lingvodidaktické zaměření a náš vlastní zájem o problematiku překonávání jazykového deficitu v rámci cizojazyčné komunikace, které nacházejí uplatnění při naší akademické činnosti. Jako vysokoškolská učitelé vzdělávající mladé filology a mezi nimi i budoucí učitele cizích jazyků se totiž mimo jiné věnujeme rovněž problematice osvojování a učení se cizím jazykům, metodám jejich vyučování, a to zejména v provázanosti s poznatky dvou relativně mladých interdisciplinárních oborů psycholingvistiky a neurolingvistiky. Lidská řeč pro nás představuje fascinující „vynález“, jímž byl živočišný druh homo sapiens sapiens jako jediný obdařen, a jehož podstata zůstává stále obestřena rouškou tajemství. Zdaleka ne všichni lidé na celém světě však mluví jen jedním jediným jazykem, jak ostatně vyplynulo již z citátu před tímto úvodem, a tak je komunikace mezi národy značně svízelná. Cílem učitelů cizích jazyků je pak mj. napomáhat tyto jazykové bariéry překonávat a přispívat tak k lepšímu porozumění mezi příslušníky jednotlivých národů.

My se při naší akademické práci zajímáme kromě jiného o proces řečové percepce a zejména pak produkce v cizím jazyce, jakož i o problémy, které jsou s těmito kognitivně mimořádně náročnými procesy spojeny.

Jedním z těchto problémů jsou způsoby překonávání obtíží, k nimž dochází v procesu komunikace a které by mohly mít, nebudou-li eliminovány nebo alespoň mírněny, za následek buďto úplné ztroskotání realizace komunikačního záměru, nebo přinejmenším její značné ztížení.

S tímto problémem se ostatně setkáváme i u našich studentů, kteří se při své cizojazyčné produkci nezdědka ocitají před pro ně často téměř neřešitelným problémem, jak v započaté komunikaci pokračovat dál, jestliže jim k tomu nedostačuje repertoár jejich znalostí a dovedností. Jedná se tedy o nedostatečně zvládnutou pragmatickou kompetenci³, jež představuje jednu ze součástí

² V celé práci používáme 1. osoby plurálu, všechny části této práce jsou však dílem jednoho autora (pozn. autora).

³ Pragmatická kompetence, která tvoří jednu ze subkompetencí komunikační kompetence, chápeme jako schopnost aktivního přístupu mluvčího k vyhodnocení komunikační situace i následného způsobu jednání v komunikační interakci. Jedná se de facto o sociální rovinu jazyka v jazykovém jednání a o správné používání lingvistických prostředků v konkrétních, kontextuálně zakotvených situacích (srov. Hrdá-Šíp, 2011, 436–456).

komunikační⁴ kompetence. A právě problematika překonávání těchto obtíží při cizojazyčném mluveném projevu u českých mluvčích představuje stěžejní téma této habilitační práce.

1.1 Struktura práce

Předložená práce se skládá ze dvou klíčových částí, části teoretické a části empirické.

V části teoretické je naším záměrem zprvu vymezit pojem jazykové kompetence, od něhož přejdeme k termínu kompetence komunikační, přičemž se pokusíme jeho podstatu charakterizovat zejména z pohledu lingvistiky a lingvodidaktiky. Následně představíme vývoj modelů komunikační kompetence, od nichž přejdeme k předmětu našeho zkoumání, tedy kompetenci strategické. Ta úzce souvisí s pojmem strategií učení, jež v této části rovněž popíšeme a klasifikujeme. V další subkapitole se budeme jen ve stručnosti věnovat komplikovanosti mluveného projevu, jenž tvoří bázi našeho výzkumu.

Po zmíněných kapitolách se dostáváme k samotné podstatě naší práce, tedy ke komunikačním strategiím, které budeme následně zkoumat v empirické části. Naším cílem budou na tomto místě teoretické části práce jejich definice, vývoj pohledů na ni a prezentace klasifikací a popisů komunikačních strategií vytvořených jednotlivými autory. Zaměříme se rovněž na reflexi těchto strategií v současně používaných pedagogických dokumentech Společném evropském referenčním rámci pro jazyky a v Evropském jazykovém portfoliu.

Po teoretické deskripci námi zkoumané problematiky se pokusíme v empirické části této práce ověřit dovednost uplatňování komunikační strategie v cizojazyčném mluveném projevu.

Poté, co provedeme analýzu a syntézu dosavadního stavu poznání, vymezíme cíle našeho výzkumu, jimiž je detekovat a deskribovat, které komunikační strategie

⁴ V celé práci budeme používat termínu „komunikační“, a to oproti v praxi běžně používanému atributu „komunikativní“, který se vyskytoval a dodnes vyskytuje v různých konotacích. Spolu s Hrdličkou (srov. HRDLIČKA, M.: Komunikační metoda a komunikativnost. In: *Český jazyk a literatura*, 2004-2005, 55(3)) totiž souhlasíme s tím, že se jedná o derivát lexému *komunikace*, nikoli *komunikativnost*. Termín „komunikační“ však zachováváme v citacích a ve zdrojích.

uplatňují čeští mluvčí/studenti VŠ při komunikaci v cizím jazyce, konkrétně v jazyce německém.

Vedle cílů formulujeme následujících deset výzkumných otázek, které budeme zkoumat na základě získaných dat. Jednotlivé otázky znějí takto:

- O1.** Je frekvence aplikace komunikačních strategií ovlivněna pohlavím? Využívají jich ženy častěji než muži?
- O2.** Dá se vysledovat souvislost mezi počtem jazyků, které mluvčí ovládá, a mezi frekvencí používání komunikačních strategií?
- O3.** Dokáží čeští mluvčí, kteří nemají zkušenost s pobytem v cílové zemi jazyka, kterému se učí (např. v rámci programu ERASMUS+), používat komunikační strategie a jejich jednotlivé druhy stejnou měrou, jako ti mluvčí, kteří zkušenost s pobytem v cílové zemi mají?
- O4.** Budou studenti filologických oborů s němčinou využívat komunikačních strategií méně často, než studenti nefilologických oborů, a to i navzdory tomu, že budou obě skupiny dosahovat v momentě realizace výzkumu srovnatelné úrovně své komunikační kompetence, tedy B2 dle SERR?⁵
- O5.** Dokáží studenti, kteří mají zkušenost s pobytem v cílové zemi daného jazyka, aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji?
- O6.** Dokáží studenti, kteří zažili při výuce němčiny jako učitele rodilého mluvčího, aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji?
- O7.** Ovlivňuje nácvik jednotlivých komunikačních strategií frekvenci jejich výskytu?
- O8.** Lze tvrdit, že čím vyšší je míra ovládnutí cizího jazyka, tím nižší je frekvence komunikačních strategií?
- O9.** Do jaké míry se od sebe bude lišit délka mluvených produktů obou skupin s ohledem na:
 - a. celkovou délku
 - b. počet slov
- O10.** Jak dalece se bude lišit přirozenost mluveného projevu obou skupin s ohledem na:
 - a. počty pauz
 - b. délky pauz

⁵ SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

Po vymezení cílů výzkumu a formulaci výzkumných otázek představíme nejprve návrh samotného výzkumu, metodiku jeho vyhodnocení a prezentaci dílčích i sumárních výsledků námi realizovaného výzkumu, včetně odpovědí na naše výzkumné otázky.

Na základě stanovených výsledků výzkumu se rovněž pokusíme formulovat stručná didakticko-metodická doporučení pro nácvik dovednosti mluveného projevu a pro zařazení komunikačních strategií do procesu učení se cizímu jazyku (cizím jazykům). V poslední části této práce se zároveň pokusíme přispět k diskuzi nad možnostmi zprostředkovávání komunikačních strategií v rámci institucionálního jazykového vzdělávání v ČR.

1.2 Význam práce

Komunikační strategie, jimž je věnována tato habilitační práce, se dostaly do popředí zájmu vědců v 80. letech minulého století. O té doby docházelo k četným snahám o jejich definice a klasifikace. Bylo realizováno i několik dílčích výzkumů, které se sice výskytu komunikačních strategií věnovaly, mnohdy se však jednalo pouze o zúžený výběr některých z těchto strategií. Navíc byly tyto komunikační strategie pokaždé sledovány na bázi angličtiny, nejsou nám známy výzkumy, které by se jimi zabývaly i v jiných jazycích. Ještě méně prací pak bylo věnováno takovým výzkumům, jejichž cílem by bylo zmapování aplikace komunikačních strategií ze stran učících se cizímu jazyku na základě analýzy jejich vlastních mluvených projevů, a to jak z hlediska kvantitativního, tak i kvalitativního. Cílem této habilitační práce proto je tuto mezeru alespoň částečně zaplnit a přispět tak naším výzkumem k rozšíření současného stavu poznání v této dosud nepřiliš probádané oblasti.

Další význam naší práce spatřujeme v otevření diskuze nad smysluplností začlenění komunikačních strategií do výuky cizích jazyků. V předložené práci, se totiž zamýšlíme nad efektivitou explicitního zařazování nácviku komunikačních strategií do vyučovacího procesu s očekáváním vyvolání reakce odborné veřejnosti k této doposud málo tematizované problematice.

V neposlední řadě se domníváme, že by mohly mít v této práci popsané a analyzované druhy komunikačních strategií význam jak pro již praktikující učitele cizích jazyků, a to nejen jazyka německého, tak i pro studenty oborů učitelství cizích

jazyků nebo pro studenty oborů filologických. Ti všichni je pak mohou dále předávat svým současným nebo budoucím studentům a napomoci jim překonávat nesnáze vyskytnuvší se v cizojazyčné komunikaci.

TEORETICKÁ ČÁST

2. VYMEZENÍ POJMU „JAZYKOVÁ KOMPETENCE“⁶

Vzhledem k zaměření naší práce, která je věnována aplikaci komunikačních strategií⁷ v mluveném projevu jako jedné ze součástí komunikační kompetence mluvčího, považujeme za smysluplné objasnit nejprve samotný pojem kompetence, který následně rozšíříme o atribut jazyková. Pojmy kompetence a jazyková kompetence totiž nejsou v odborné literatuře chápány jednotně.

Obecný termín „kompetence“ představuje polysém, který se uplatňuje v různých oblastech lidské činnosti jako je např. andragogika, biologie, filozofie, lingvistika, politické vědy, právo, pedagogika aj. S ohledem na charakter této práce však nebudeme jejich jednotlivým pohledům na danou problematiku věnovat zvláštní pozornost, pro bližší představu uvádíme pouze výběrově některé z nich v poznámce pod čarou⁸.

V naší práci nám půjde především o kompetenci v souvislosti s používáním jazyka, a to zejména jazyka nerodného (L2, L3), proto zde upřeme svou pozornost k termínu „jazyková kompetence“, který je sice oproti obecnějšímu pojmu „kompetence“ značně vymezenější, přesto ani pro něj neexistuje žádná jednotná a univerzálně platná definice. I zde je totiž obsah a výklad tohoto pojmu předmětem zkoumání různých vědních oborů, ať už je to lingvistika, psycholingvistika, neurolingvistika nebo v neposlední řadě i lingvodidaktika.

Ani zde se však nehodláme pojmem jazykové kompetence zabývat z hlediska všech relevantních disciplín, vzhledem k zaměření této práce, zejména pak vzhledem k zaměření její empirické části, však nicméně považujeme za smysluplné věnovat se

⁶ Z hlediska terminologického bychom se přikláněli spíše k termínu „řečová kompetence“, který byl používán dříve. V souladu se zavedenou terminologií však v této práci budeme používat termínu „jazyková kompetence“, nemáme přitom ovšem na mysli pouhé adekvátní používání jazykových prostředků, ani jazykovou kompetenci v Chomského pojetí (viz dále).

⁷ V celé práci budeme v duchu v odborné literatuře již zavedené terminologie užívat termínu **komunikační strategie** (např. Dorney a Scottová aj.), nikoli pojmu kompenzační strategie, který se rovněž v některých pracích vyskytuje (např. Oxfordová, Færch a Kasperová aj., viz dále).

⁸ Např. z hlediska práva a státosprávy chápeme termín „kompetence“ jako rozsah působnosti v souladu s právní normou, jako pravomoc, z hlediska genetiky jako schopnost buňky přijmout cizorodou DNA (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence>), nebo z pohledu pedagogiky jako schopnost používat nabytých znalostí a vědomostí (Pedagogický slovník, Průcha et al., 2001, s. 105). Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2009, s. 263)⁸ pak pod heslem kompetence uvádí následující definici: „1. schopnost, způsobilost, kvalifikace, 2. v psycholingvistice schopnost využít abstraktní pravidla jazyka, tedy znalosti syntaxe a gramatiky na rozdíl od performance, což je konkrétní jazykový projev mluvčího, n. jeho porozumění posluchačem; jde tedy: a) o vrozenou jazykovou schopnost – dle N. Chomského a dalších, b) o dovednost – dle těch kdo předpokládají nutnost osvojování jazyka učním a zkušenostmi.“

v této úvodní části práce pojmu „jazyková kompetence“ z pohledu lingvistiky, které představuje jedno z východisek pro náš výzkum. Jsme si však plně vědomi toho, že se nejedná o vyčerpávající popis, který ostatně ani nebyl naším cílem.

V duchu Chomského chápeme jazykovou kompetencí schopnost jedince (ideálního mluvčího) tvořit na základě znalosti relevantních jazykových pravidel nekonečné množství (gramaticky) správných vět, přesněji řečeno je na základě své znalosti v dané podobě přijímat a dešifrovat. O Chomského pojetí kompetence pojednáme ještě dále.

Těžiště lingvistiky a její deskripce je silně založeno na teoreticko-kognitivní definici jazykové kompetence, to znamená, že jsou její modely založeny zejména na teoretických strukturách a gramatikách.

Narodí-li se dítě, dostává se do pro něj zcela neznámého světa. Zpočátku jej ani nikterak zvlášť nevnímá, jeho nejzákladnějšími potřebami jsou potřeba jídla a pití, spánku a blízkost matky. Ve vztahu k okolí komunikuje pouze různými druhy křiku, kterými dává najevo své potřeby. V dalším stádiu vývoje začíná dítě broukat, posléze žvatlat a okolo desátého měsíce již začne vyslovovat první slova. Postupně si osvojuje čím dál tím více jednoslabičných slov. Ve stáří asi jednoho roku umí dítě přibližně deset slov a pokouší se vytvářet jednoslovné věty. Sestavovat dvouslovné věty je schopno až koncem druhého roku věku. Dvouleté dítě může ovládat už asi 300 slov, tříleté asi 1000 a pětileté asi 2000. Pro období mezi druhým a pátým rokem věku je však typické především postupné zvládnutí slovních tvarů a větné skladby daného jazyka.

V období od dvou do pěti let věku se dítě začne také postupně zařazovat do společenského života, vytváří si základní představy o životě a o světě, jímž je obklopeno, a začíná si uvědomovat rovněž samo sebe. To představuje velmi složitý proces, který je vlastní pouze člověku. O složitosti sebepoznávání svědčí i ten fakt, že dítě není schopno dlouhou dobu používat osobního zájmena „já“ a často chybuje i ve správném použití posesivních zájmen „moje“ a „tvoje“. Toto chybování je ovšem celkem pochopitelné; rodiče dítěte a i jeho široké okolí o sobě mluví v první osobě singuláru, nazývají se jako „já“, ale jak vysvětlit ani ne dvouletému Matějovi, že on je taky „já“, vždyť přece často ve spojení se svou osobou slýchal, že je „ty“ nebo jednoduše „Matěj“. Proto není divu, že o sobě pak mluví ve třetí osobě čísla

jednotného, tedy „On jde“, případně „Kluk jde“, resp. „Matěj jde“, namísto správného „Já jdu“.

Přesto však dítě začíná zhruba v období mezi druhým a třetím rokem života označovat sebe sama jako „JÁ“. Přestane říkat např. „Matěj chce...“ a namísto toho s příslušnou dikcí oznámí světu kolem sebe: „JÁ CHCI!“. Zde se však už dostáváme spíše do roviny filozofie jazyka, již v této práci nebude, vzhledem k jejímu zaměření, věnována zvláštní pozornost, i když jsme si vědomi jejího významu.⁹

Náš dále prezentovaný výzkum jsme zaměřili na analýzu mluvených produktů vybraných probandů, řečeno jazykem lingvistiky na jejich parole nebo performanci. Proto se níže na oba pojmy podíváme z teoretického úhlu pohledu.

Základní kámen pro současnou teorii jazykové kompetence položil na počátku 20. století ve svém díle „Kurz obecné lingvistiky“ (orig. „Course de Linguistique Générale“, 1916) ženevský rodák Ferdinand de Saussure, jenž je autorem dichotomie *langue* (jazyk) a *parole* (promluva, mluva), popisující jazyk jak z hlediska systémového (*langue*), tak i z hlediska komunikačního (*parole*) (1996, s. 9n).

Zásadní rozdíl mezi *langue* a *parole* spočívá v tom, že *langue* představuje daný systém jazykových forem, struktur, systém vzájemných vztahů mezi jednotlivými prvky uspořádaný do paradigmat, zatímco *parole* představuje realizaci *langue* v podobě autentického sdělení individua v konkrétní okamžik. Jedná se tedy o jevy individuální, nicméně vzájemně propojené, neboť bez ovládnutí *langue* by nebylo možné realizovat *parole*.

Podle Saussura představuje *langue* (jazyk) systém všech jednotek jazyka a pravidel, která používají mluvčí daného jazykového společenství. Jinými slovy se tedy jedná o abstraktní systém jazyka, který má pro členy onoho společenství platnost normy. Jazykové jednotky jsou uspořádány do paradigmat. Saussure tedy rozlišuje mezi *langue* jako sociolingvistickým systémem a *parole* jako samotným produktem sdělení.

Budeme-li nahlížet na Saussurovu klasifikaci z pohledu dnešní kognitivní jazykovědy, zjistíme, že se již v Saussurově případě jedná o implicitní dělení mezi jazykem jako kognicí a jazykem jako činností.

⁹ Pro bližší seznámení se s problematikou viz Lachout, M. (2015): K filozofické dimenzi jazykové kompetence. In: *ICC Journal*, XXI, 3/2015, Issue C, Technická univerzita v Liberci 2015, s. 160-168.. ISSN 1803-9782.

Čermák ve své monografii „Jazyk a jazykověda“ (2001, s. 81–82) výstižně uvádí následující rysy povahy jazyka (*langue*) a mluvy (*parole*):

Langue:

- a. Jazyk je uložený v mozku, v paměti každého jednotlivce.
- b. Jazyk však má sociální, kolektivní a konvenční povahu, tj. je nadindividuální, resp. je to společenská instituce.
- c. Jazyk je jakožto souhlas kolektivních zvyků produkt minulosti.
- d. Jazyk je ucelený komplexní útvar systémové povahy mající své funkce.
- e. Jazyk existuje jen in abstracto (v mozku) a opírá se (pro každou svou jednotku) jen o rozdíly, na jejichž základě jsou jednotky uspořádány a odlišeny od jiných.
- f. Jazyk je principem klasifikace světa i myšlení, normou faktů mluvy a zdrojem i předpokladem realizace mluvy v promluvách.
- g. Jazyk je zdrojem modelů pro realizaci parole (tj. zdrojem jejich reprodukcí) i zdrojem jazykové tvořivosti (kreativnosti).
- h. Jazyk je nezávislý na existenci písma.

Parole:

- a. Mluva (resp. její určitý případ) je tvořena kombinacemi, syntagmaty jednotek systému.
- b. Mluvený řetěz má lineární povahu (podle principu jedno napřed a druhé potom).
- c. Mluva je vytvářena individuálními akty, existuje jen in praesentia (její záznam, umožňující se vracet, tvoří už malý krok směrem k diachronii).
- d. Mluva je oblast individuální kreativity i zdroj změn jazyka a vlastní tvůrce diachronie.

Pro úplnost je však třeba uvést i třetí dřívější saussurovský pojem, a sice termín *langage* (řeč), jímž rozumíme obecnou schopnost člověka používat jazyk. Bez této schopnosti by nebylo možné realizovat oba původně zmíněné Saussurovy termíny, tedy *langue* a *parole*.

A právě ona Saussurova parole bude později představovat bázi pro námi realizovaný empirický výzkum zkoumající různé modalities formulování promluvy.

Jako mezník, kdy se vlastní pojem jazyková kompetence stal poprvé předmětem odborných diskuzí, bychom mohli označit šedesátá léta minulého století. Tehdy jej jako první zavedl jazykovědec a představitel generativní gramatiky Američan Noam Chomsky (1966, s. 120). Ten ve své klasifikaci vyšel do jisté míry ze stratifikace Saussurovy, přičemž použil vlastní termíny, a sice dichotomii *kompetence* a *performance*, které odpovídají Saussurově klasifikaci *langue* a *parole*. Do jisté míry proto, že Chomsky odmítl Saussurov termín *langue*, neboť podle něho jazyk nepředstavuje sociolingvistický systém, jak jej vnímal Saussure, nýbrž systém psycholingvistický, tedy schopnost, která je vlastní všem příslušníkům daného

jazykového společenství. Chomského dichotomie následně významně ovlivnila další vývoj lingvistiky 20. století.

Generativní gramatika, jíž je Chomsky reprezentantem, je totiž založena na premise, že člověk generuje jednotlivé věty na základě předem daných pravidel. Chomsky se tak domnívá, že každý z nás disponuje omezeným počtem pravidel a jednotek jazyka, přesto však jsme schopni s jejich pomocí tvořit (generovat) neomezené množství promluv.

Chomsky postuloval svou dichotomii na rozdíl mezi všeobecnou schopností užívání jazyka jako tvůrčí schopností individua a skutečnými konkrétními promluvy mluvčího. Ve své knize *Aspekte der Syntax-Theorie* (1987, s. 13–14) definuje Chomsky jazykovou kompetenci následovně:

Der Gegenstand einer linguistischen Theorie ist in erster Linie ein idealer Sprecher-Hörer, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie begrenztes Gedächtnis, Zerstreuung und Verwirrung, Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse Fehler (zufällige oder typische) nicht affiziert wird. [...] Bei der Erforschung der aktuellen Sprachverwendung muss man die wechselseitige Beeinflussung einer Vielzahl von Faktoren in Betracht ziehen, von denen die zugrunde liegende Kompetenz des Sprecher-Hörers nur einen darstellt. [...] Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen Sprach-Kompetenz (competence; die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und Sprach-Verwendung (performance; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen).¹⁰

Pod pojmem kompetence (v orig. *competence*) tak Chomsky (1966, s. 120n) chápe kognitivně-abstraktní systém jazykových znalostí a dovedností, kterými se vyznačuje rodilý mluvčí (= native speaker). Rodilí mluvčí jsou s to tvořit ve svém prvním jazyce (mateřštině) neomezené množství vět. Co se formy a obsahu týče, jsou tyto věty v zásadě bezchybné, avšak tato schopnost je pouze potenciální, to tedy znamená, že ne každý jedinec tvoří ve skutečnosti všechny možné varianty vět aktivně. V této

¹⁰ „Předmětem lingvistické teorie je ideální mluvčí – posluchač, který žije ve zcela homogenním jazykovém společenství, výborně ovládá svůj jazyk a při aplikaci své znalosti jazyka v aktuálním jazykovém projevu není nikterak omezován takovými gramaticky irrelevantními podmínkami jako např. omezená paměť, rozptýlenost a dezorientace, přesuny pozornosti a zájmu o chyby (náhodné i typické). Při zkoumání aktuálního použití jazyka musíme vzít v úvahu interakci mnoha faktorů, přičemž základní, výchozí kompetence mluvčího – posluchače je jen jedním z nich. Zásadně tak rozlišujeme jazykovou kompetenci (competence; znalost svého jazyka u mluvčího – posluchače) a používání jazyka (performance; aktuální použití jazyka v konkrétních situacích).“ – překlad autor.

souvislosti Chomsky poukazuje rovněž na vrozenou schopnost gramatikalizace jazyka, tedy schopnosti odlišovat od sebe gramaticky správné věty od gramaticky nesprávných, a na schopnost řečové kreativity, díky níž je mluvčí stavu produkovat a recipovat výpovědi, které doposud neslyšel nebo je doposud sám nikdy netvořil. Pokusíme-li se na tomto místě o syntézu Chomského kompetence se Saussurovovým *langue*, dospějeme k závěru, že Saussurovo chápání *langue* je poněkud širší, než Chomského pojetí kompetence. Zatímco Saussure označuje termínem *langue* abstraktní systém jazyka daného jazykového společenství, omezuje se Chomského kompetence již na konkrétní individuum. To by tedy znamenalo, že Chomského kompetence tvoří součást Saussurova *langue*. Chomsky navíc zavádí nový pojem „ideální kompetence“, jenž vůbec nezohledňuje individuální odchylky a lze jej postavit na roveň gramatice jazyka. Chomského ideální kompetence je tedy přibližně totéž co Saussurova *langue*, kdežto kompetence je spíše jen ta část *langue*, která je vlastnictvím jednotlivce.

K Chomského pojetí kompetence se však začaly ozývat námitky z řad psychologů. Psychologové, kteří chápou znalost jako faktor, jenž se spolupodílí na lidském jednání, kontrovali, že znalost, tak jak ji formuluje Chomsky ve své dichotomii kompetence/performance, nezahrnuje jednání, ba ani schopnost na základě této znalosti jednat, protože vlastní užití jazyka spadá do oblasti performance. Navíc nezahrnuje ani vědomí schopnosti formulovat gramatická pravidla. (srov. Ingram, 1968, s. 318)

Z Chomského formulací je patrné, že ztotožňuje kompetenci v některých případech pouze implicitně, s jazykovým povědomím. Nerozlišuje tedy mezi zjevnou znalostí, tj. jazykovým povědomím mluvčího, tedy jeho soudy o dramatičnosti vět, parafrázích, synonymických vyjádřeních, substituci apod. a mezi neuvědomovanou znalostí gramatiky jazyka. Jazykovou kompetenci pak Chomsky charakterizuje jako idealizaci jazykové performance (viz citát výše).

Performancí (v orig. *performance*) – druhou složkou dichotomie – označuje Chomsky jako momentální akt řečové realizace vyplývající z kompetence, která je však ovlivněna i dalšími, zejména pak mimojazykovými faktory jako je například momentální psychický stav jedince, kvalita jeho paměti, komunikační situace apod. Z uvedeného je tedy patrné, že performance tvoří součást kompetence.

Performance bývá někdy označována jako řečové jednání, Hymes (1972, s. 288) např. v souvislosti s ní hovoří o pozorovatelném chování (*observable behaviour*).

V jistém protikladu k neuvědomované kompetenci charakterizuje performanci atribut „vlastní“, „skutečný“, jak můžeme pozorovat např. u samotného Chomského (1970, s. 14), který o ní hovoří jako o vlastním užití jazyka v konkrétních situacích („der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen“) nebo u Hymese (1972, s. 280), pro něhož je performance skutečná, kompetence podkladová („performance is actual, competence underlying“).

Na rozdíl od kompetence, pro niž je stěžejním kritériem gramatičnost, se performance vyznačuje kritériem přijatelnosti. Hymes uvádí, že existují soudy dvojího druhu, v případě kompetence je to soud o gramatičnosti, pokud jde o performanci, soud o přijatelnosti („Judgements are said to be of two kinds: of grammaticality, with respect to competence, and of acceptability with respect to performance“) (Hymes, 1972, s. 281).¹¹

Jak jsme již uvedli, narazila Chomského dichotomie kompetence/performance na četnou kritiku. Ostatně i sám Chomsky své postoje postupem času revidoval.

Dle našeho názoru tedy můžeme konstatovat, že Chomského pojetí gramatické kompetence není s to komplexně postihnout kompetenci mluvčího-posluchače, neboť představuje pouze část znalostí a povědomí, jež musí uživatel jazyka obsáhnout, aby byl jazykově kompetentním mluvčím. Jedním z kritiků, kteří volali po reformulaci stávající dichotomie, byl již několikrát zmiňovaný Dell Hymes, jenž požadoval, aby teorie brala v potaz heterogenní jazykové společnosti, diferenční kompetenci a konstitutivní úlohu sociokulturních rysů:

Clearly work with children, and with the place of language in education, requires a theory that can deal with heterogeneous speech community, differential competence, the constitutive role of socio-cultural features – that take into account such phenomena as socio-economic differences, multilingual mastery, relativity of competence in ‚Arabic‘, ‚English‘ etc., expressive values, socially determined perception, contextual styles and shared norms for the evaluation of variables. (Hymes, 1972, s. 277)¹²

¹¹ („Hovoří se o dvou druhích soudů: posuzování gramatičnosti ve vztahu ke kompetenci a přijatelnosti ve vztahu k performanci“) – překlad autor.

¹² „Práce s dětmi a s úlohou jazyka ve vzdělávání si zjevně žádá teorii, která si dokáže poradit s heterogenní jazykovou společností, rozličnými kompetencemi, konstitutivní úlohou socio-kulturních prvků – která bere do úvahy takové jevy jako socio-ekonomické rozdíly, vícejazyčnost, relativitu

Soudíme proto, že má-li se lingvistika zajímat o veškeré konverzační a komunikační chování, nelze se omezovat pouze na jazykovou kompetenci, tak jak ji chápe Chomsky. Je zapotřebí, aby se předmětem zkoumání stala kompetence komunikační, jejíž podstatou je adekvátnost vět k zakódování určitého sdělení, jež probíhá za konkrétních okolností. O komunikační kompetenci, její historii a klasifikacích pojednáme v následující kapitole.

Zamyslíme-li se nad Chomského výkladem důkladněji, zjistíme, že od sebe explicitně neodděluje performanci jako řečový akt od výsledného produktu řečové činnosti, tedy od Saussurova parole. Chomsky ve své dichotomii nezohledňuje výsledek/produkt – promluvu či text – který je generován na základě komunikačního procesu. To je podle našeho názoru relevantní zejména při výuce cizím jazykům, neboť jazykům se učíme na základě probíhajících procesů a nikoli na základě různých obměn (variant) produktu. Dle našeho názoru bychom mohli Chomského dichotomii pro případ cizojazyčné výuky modifikovat, neboť v tomto případě stojí v popředí zájmu konkrétní jedinec, tedy žák/student, a nikoli „ideální mluvčí/posluchač“, jak jej chápe Chomsky. Kompetenci bychom tak mohli chápat jako schopnost, kterou disponuje každý jednotlivý uživatel jazyka, performanci pak jako mentální procesy, jež se uplatňují při realizaci řečových dovedností, ale i v samotných procesech učení.

Přelom šedesátých a sedmdesátých let 20. století, kdy tyto teorie vznikaly, je označován za epochu kognitivního nebo také komunikačního obratu, tedy obratu k řeči, kdy již lingvistika nepředstavuje čistě deskriptivní vědu klasifikující daný systém a strukturu jazyka, v centru jejíhož zájmu stála Saussurova langue, nýbrž celý systém jazykového fungování a chování jednotlivce, tedy Saussurovo parole nebo Chomského performance za vydatného přispění kompetence daného jedince. Chomského teorii se budeme věnovat krátce ještě jednou v následujících částech této práce, a to pod vlivem měnících se podmínek společenské komunikace. Stejně tak jako lingvistika hledá i lingvodidaktika v éře komunikačního obratu nové cesty k přístupu k jazyku a k jeho výuce, jejíž součástí se tak stává tzv. komunikační metoda. Klíčovou je i nadále systémová složka jazyka, a to jak její složka verbální,

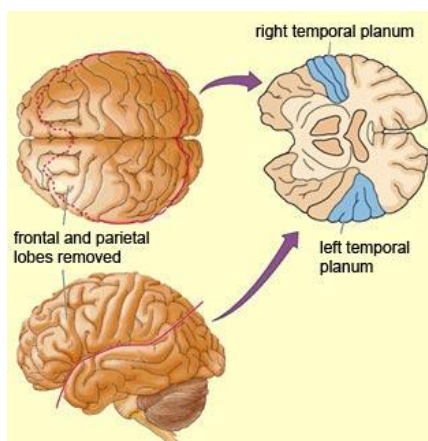
„kompetence v „arabštině,“ „angličtině“ atp., expresivní hodnoty, sociálně determinovanou percepci, kontextuálně dané styly a společné normy hodnocení proměnných.“ – překlad autor.

tak i nonverbální, ale nově přistupuje komplexně pojímaná problematika komunikace jako celku. Pozornost je věnována podmínkám jazykové komunikace, její kontextové a sociální zakotvenosti, interpersonálním vztahům mezi komunikátorem a komunikantem, způsobům, prostředkům a efektivitě dosahování komunikačního záměru apod. Nedílnou součástí tohoto nového přístupu k jazyku se tedy stává i složka pragmatická. O komunikačním obratu pojednáme dále v samostatné kapitole.

3. NEURONÁLNÍ ZPRACOVÁNÍ ŘEČI, GENDEROVÉ ODCHYLKY A ROZVOJ ŘEČOVÉ KOMPETENCE

Jednou z výzkumných otázek, na níž budeme hledat odpověď v empirické části této práce, je, zda pohlaví mluvčího ovlivňuje kvalitu a kvantitu užívání komunikačních strategií. Z tohoto důvodu považujeme za smysluplné zařadit na toto místo i krátký exkurz neuronálního zpracování řeči. Neklademe si zde však za cíl popsat dané téma detailně, nýbrž jen poskytnout vhled do problematiky, z níž bude vycházet naše první výzkumná otázka.

Ačkoli hraje při osvojování jazyka svou roli imitace a přiměřená stimulace okolím, poskytují vyšetření zaměřená na anatomickou lokalizaci řeči a na vývoj řeči u dětí dostatek důkazů o tom, že je velká část tohoto procesu u člověka zřejmě skutečně vrozená a nikoli jen osvojená, jak se domnívali a domnívají např. behavioristé. Pro vrozené dispozice svědčí hned několik indicií, jako je například lokalizace řečových oblastí v mozkové kůře, dominance levé hemisféry pro řeč, anatomické rozdíly mezi jednotlivými hemisférami (velikosti některých oblastí jako např. planum temporale¹³, srov. např. Geschwind in: Calvin; Ojemann; 2000, s. 54) aj.



Obrázek 2: Velikost plana temporale v levém temporálním (left temporal planum) a pravém temporálním laloku (right temporal planum) mozkových hemisfér.¹⁴

Z toho lze tedy usuzovat na to, že tyto asymetrie nejsou výsledkem zkušeností a znalostí, které získáme v průběhu života, nýbrž že jsou determinovány geneticky.

¹³ Planum temporale je část mozku na vrchní ploše temporálního (spánkového) laloku, která se do značné míry překrývá s Wernickeho oblastí. Planum temporale zkoumal americký neurolog Norman Geschwind, který zjistil, že existuje asymetrie mezi planem temporale levé a planem temporale pravé hemisféry. Geschwind jako první upozornil na to, že je planum temporale na levé straně větší. Nedávné výzkumy pak ukázaly rozdíl v objemu šedé hmoty a strukturální rozdíly na úrovni rozestupů mezi jednotlivými sloupci buněk (pozn. autora).

¹⁴ Zdroj: http://thebrain.mcgill.ca/flash/i/i_10/i_10_cr/i_10_cr_lan/i_10_cr_lan.html. [cit. 24.05.2017]

Asymetrie se totiž vyskytují i u jiných nižších biologických druhů živočichů, např. u žab nebo slepic (srov. např. Ahlsén, 2006, s. 130).

Jak z uvedených přístupů vyplynulo, není teorie osvojování mateřského jazyka vůbec snadnou problematikou. Jazykový vývoj lze chápat jako rozmanitou souhru biologicko-neurofyziologických předpokladů se sociokulturně ovlivněnými zkušenostmi z okolního světa. Modalita zpracování jazyka se mění s nástupem školní docházky, kdy se přidá k dosud zautomatizovanému intuitivnímu používání jazyka jeho řízené a kontrolované používání.

Jinak je tomu v případě učení se cizímu jazyku. Na základě charakteru kompetence používání cizího jazyka¹⁵ se totiž můžeme domnívat, že se tato zdá být, v důsledku pozdějšího nástupu jejího nabývání, diferencovanější, než je tomu v případě kompetence v prvním (mateřském) jazyce, a proto zpravidla nedochází k paralelnímu ovládnutí jazyka ve všech jeho dílčích oblastech ve stejnou dobu, tak jako tomu bylo v případě jazyka prvního. Lze anticipovat, že výuka cizích jazyků v závislosti na didaktickém přístupu více akcentuje určité oblasti, ať už to jsou to komunikační, nebo v extrémním případě lingvistické znalosti, čímž vzniká diferencovanější profil kompetence, v němž nejsou jednotlivé oblasti kompetence v dostatečné míře vzájemně provázány. Jiný obraz vzniká u osob, které jsou simultánně bilingvní, tzn., že vyrůstají paralelně se dvěma (příp. i více) jazykovými kódy a vládnu tak bilingvními kompetencemi. I zde však lze anticipovat, že budeme moci pozorovat v závislosti na podmínkách osvojování jednotlivých kódů různé struktury kompetence těchto mluvčích. Mnohojazyčnost se však vyznačuje mnoha dalšími dílčími aspekty a podléhá různým proměnným.

Někteří odborníci (srov. Bialystock & Miller, 1999; Hammers & Blanc, 2000) jsou toho názoru, že zásadní význam má pro holistickou cizojazyčnou kompetenci skutečně věk, v němž je ten či onen jazyk osvojován. Na základě nových studií však současná věda dochází k poznatku, že je faktor věku poněkud přeceňován a že hlavní roli hraje míra intenzity používání jazyka (např. Heredia, 1997; Perani et al. 1998).

Při učení se cizímu jazyku se na základě konceptu vyvinutého Ericem Lennenbergem (1967) ještě donedávna předpokládalo, že existuje tzv. kritické období, které skýtá pro učení se dalšímu jazyku mimořádně výhodné podmínky. I když je tato teorie v současné době zpochybňována, protože doposud nebyly

¹⁵ Pro účely této práce budeme dále používat termínu „cizojazyčná kompetence“.

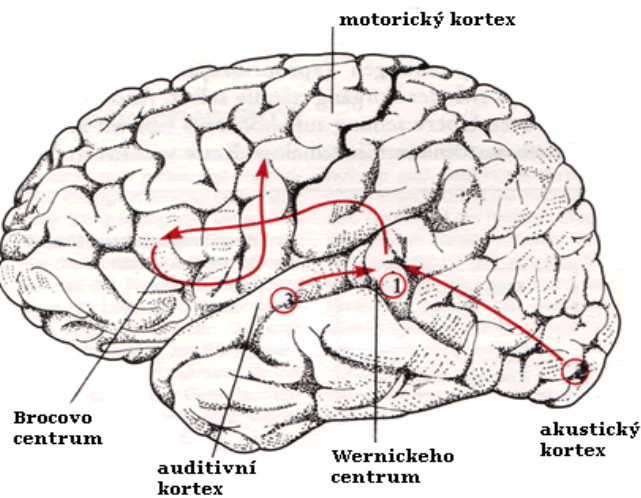
objasněny biologické základy této senzitivní fáze, zdá se na základě pozorování, že je pro děti do nástupu puberty přece jen podstatně snazší naučit se další jazyk, než je tomu posléze v případě adolescentů nebo u již dospělých jedinců. V tomto případě se hovoří o tzv. „age faktoru“, který však podle všeho není podmíněn biologicky, daleko důležitější se zdají být v tomto směru psychosociální faktory. Podle Lennenberga mohou do nástupu puberty převzít zodpovědnost za zpracování jazyka obě hemisféry, a to díky jeho cerebrální plasticitě. V postpubertálním věku nedosahuje plasticita lidského mozku sice již takových rozměrů, jako v mladším věku, neboť dochází k dokončení procesu lateralizace, nicméně i tak je stále přítomna, přesto ale existují jedinci, kteří se i v pozdějším věku naučili jazyku téměř k nerozeznání od rodilých mluvčích. Pro tento fakt by opět nasvědčovala míra intenzity kontaktu s jazykem, kterému byli daní jedinci vystaveni.

Připustíme-li výše uvedený koncept Lennenbergova kritického období, mohli bychom děti rozdělit do dalších dvou podskupin multilingvních jedinců. Osvojí-li si dítě další jazyk paralelně s mateřským během prvních let svého života, úmyslně používáme slovo „osvojí“, neboť se dle našeho názoru nejedná o uvědomělý proces učení, hovoříme o raném nebo také simultánním bilingvistu. Jestliže se však dítě naučí cizí jazyk po šestém roku věku, označujeme tento stav jako pozdní nebo též sukcesivní bilingvistus.

Proti rozšířenému postulátu pozitiv raného osvojování dalšího/ch jazyka/ů však existuje i řada nejednotných opozičních názorů (srov. např. Chiswick & Miller, 2007; Flege, 1987).

Mohanty a Perregaux (1997) např. připouštějí, že je pro děti sice snazší ovládnout prakticky a čistě intuitivně fonologický a syntaktický systém jazyka, na druhé straně kontrují argumentem, že děti mladšího věku neovládají ortografický systém jazyka a nemají zatím osvojenou dovednost psaní, které představují při učení se cizímu jazyku v pozdějším věku významnou podporu celkového procesu učení se jazyku.

Otázkou stále zůstává, jak vlastně náš kognitivní systém s jazyky nakládá, jak je tedy ve skutečnosti zpracovává. Odpověď na tuto otázku nám, i když stále nikoli vyčerpávajícím způsobem, podávají dnešní neurovědy. Vzhledem k zaměření této práce však nebudeme a ani nechceme zacházet do detailů.



Obrázek 3: Stručný nástin principu zpracování řeči.

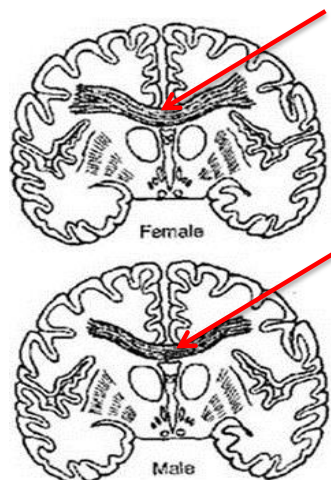
Při produkci mluvené řeči je ve Wernickeho oblasti (1) formována základní struktura výpovědi, aby následně v Brocově oblasti došlo k její gramatické realizaci.

V motorickém kortexu jsou nakonec evokovány signály k ovládní řečových orgánů a následně dochází k vlastní realizaci promluvy.

V případě recepce mluvené řeči jsou akustické signály z ucha převáděny do akustického kortexu (3), odkud jsou dále transponovány do Wernickeho oblasti (1), následně dochází v Brocově oblasti ke gramatické realizaci a dešifraci. Ke zpracování (dekódování) řeči přitom dochází jak v přední a střední části, tak i v zadní části této cerebrální oblasti. Zatímco v přední části dochází především k analýze struktury věty, analyzuje střední část slova, která porovnává se záznamy mentálního lexikonu. Zadní část Wernickeho oblasti pak participuje na procesech obou předchozích oblastí. Zdá se, že je zodpovědná za dekódování gramatických vztahů a za interpretaci mezi významy slov a strukturou věty (pozicí slov ve větě) (srov. Friederici, 2003, s. 44).

Je rovněž dobře známo, že se na zpracování řeči nepodílí pouze levá, pro většinu jedinců dominantní hemisféra, nýbrž i hemisféra pravá. Obě hemisféry jsou spolu spojeny silným svazkem nervových vláken, jenž nazýváme corpus callosum (kalózní těleso).

Kromě těchto obecně známých faktů víme rovněž, že existují v neuroanatomickém uspořádání mozku a s tím i v reprezentaci řeči jisté rozdíly mezi ženami a muži. Tak například ono zmiňované corpus callosum je u žen silnější než je tomu u mužů, navíc je i jinak formováno. Hermann a Fiebach (2007, s. 64n) dále popisují, že ženy rovněž aktivují pravou hemisféru častěji než muži. U mužů je patrná dominantní lateralizace v levé mozkové hemisféře.



Obrázek 4: Corpus callosum a jeho tloušťka u žen (female) a u mužů (male).¹⁶

Za povšimnutí rovněž stojí skutečnost, že ženy mají v neuronálních oblastech, v nichž je řeč zpracovávána, více šedé hmoty ve srovnání s muži. Tak například Brocova oblast je u žen asi o 20% větší než u mužů, Wernickeho pak dokonce o 30% (srov. Overmann, 2004). To by mohlo být důvodem pro známý jev, proč ženy v rozsahu verbální komunikace, ve schopnosti používání gramatiky, ve způsobu vyjadřování nebo v rychlosti artikulace předčí muže. Na základě uvedeného lze tedy predikovat, že mají ženy od narození lepší predispozice pro zpracování řeči a pro nakládání s ní. Bez zajímavosti rovněž není, že se u žen ve srovnání s muži vyskytuje vyšší hustota neuronů a větší délka dendritů. Ženy navíc vykazují lepších schopností při dekódování nonverbální komunikace a při dešifrování výrazů tváře (srov. Schulte-Rüther, 2008, s. 393). Tyto skutečnosti se staly podkladem pro formulaci naší první výzkumné otázky, již budeme zkoumat v empirické části naší práce.

Rozdíly mezi pohlavími můžeme pozorovat, a ti z nás, kteří mají děti, je jistě i byt jako laici pozorovali, i ve vývoji řeči. Vývojové rozdíly existují totiž již mezi chlapci a dívkami. Víme například, že dívky pohybují ústy v matčině děloze častěji než chlapci.

¹⁶ Zdroj: <http://www.guided-selling.org/women-vs-men-gender-differences-in-purchase-decision-making/> [cit. 24.05.2017]

Totéž se týká i prvních projevů komunikace in utero u plodů ženského pohlaví, známý jako vagitus uterinus (nitroděložní kvílení), které dívky vydávají rovněž častěji než plody chlapců. Je rovněž známo, že dívky začínají mluvit v průměru asi o dva měsíce dříve než chlapci (u chlapců samozřejmě existují výjimky).

Znalost jazyka je však, stejně tak jako veškeré ostatní znalosti, zpracovávána pomocí paměťových operací našeho kognitivního systému. Ty mohou být jak vědomé, tak i nevědomé povahy.

Na základě v psycholingvistice známého deklarativně-procedurálního Ullmannova modelu (Ullmann, 2001, s. 105n) lze vycházet z premisy, že je jazyk osvojován dvěma rozdílnými systémy, systémem učení a paměťovým systémem. Jak známo, obsahuje deklarativní systém explicitně (vědomě) získané znalosti, jako jsou např. faktografické informace. Procedurální systém naproti tomu obsahuje znalosti nabyté implicitně (nevědomě), např. znalosti pravidel nebo procedur.

Vztáhneme-li právě řečené opět k jazyku, můžeme souhlasit s Ullmannovým tvrzením (2001), že jsou sémanticky-lexikální znalosti, tedy význam slov, osvojovány spíše explicitně-deklarativně. Podobně je tomu i v případě gramatických pravidel nebo pojmů, které jsou mentálně reprezentovány v sémantické paměti.

Implicitní paměť naproti tomu řídí schopnost, produkovat a přijímat myšlenky (promluvy), stejně tak jako rutinní jazykové obraty, jejichž zpracování vyžaduje implicitní použití znalostí z morfosyntaxe a fonologie (srov. Paradis, 2004, s. 9n). Jinak řečeno to tedy znamená, že jsou morfologická a syntaktická pravidla osvojována a zpracovávána spíše implicitně-procedurálně.

Podíl explicitních a implicitních jazykových znalostí variuje v závislosti na charakteru a době osvojování jazyka. Rozlišování mezi implicitní a explicitní pamětí je pro chápání principu osvojování jazyka nezbytný, neboť rozdělování jazykových znalostí v závislosti na explicitních a implicitních paměťových strukturách je „a crucial element that determines performance in the appropriation, use, and loss of languages“ (Paradis, 2004, s. 7)¹⁷.

Z empirických zkušeností dnes víme, že u dětí hrají implicitní, tedy procedurální formy paměti při učení se jazyku rozhodující roli (Durkin, 1989, s. 241n). Na rozdíl od dětí se dospělí často opírají při učení se cizímu jazyku o své explicitní, tedy

¹⁷ „rozhodující prvek, který určuje výkon při získávání, užívání a ztrátu jazyka“ – překlad autor.

deklarativní znalosti. Explicitní formy paměti mají tu výhodu, že znalosti, které jim jsou základem, jsou flexibilní a je možné je použít na neomezené množství řešení problémových oblastí. Implicitní paměť ve srovnání s explicitní se zdá být neflexibilní, a tudíž ve svém účinku omezená na specifické situace učení. To ostatně dokládá i následující tvrzení: „Unlike declarative knowledge, procedural memory tends to be inflexible, specific to a particular content, and therefore difficult to transfer“ (Haberlandt, 1999, s. 277)¹⁸.

Kromě toho jsou podle Ullmannova modelu reprezentovány deklarativní a procedurální systém v různých cerebrálních oblastech. Procedurální systém je lokalizován ve frontálních (čelních) mozkových lalocích (*lobus frontalis*) a v bazálních gangliích, zatímco deklarativní systém se nachází v mediálním temporálním (spánkovém) laloku (*lobus temporalis*) a v hipokampu. Hipokampus má mj. mimořádný význam i při dalších procesech učení nebo při zpracování informací. Rozhoduje například o tom, co je pro nás již známé nebo nedůležité, či na druhé straně nové, důležité, významné nebo zajímavé. Stará se tedy o to, aby fakta, situace, události nebo nové informace byly správně zpracovány a vyhodnoceny. V případě nových, důležitých, zajímavých nebo významných skutečností vytváří neuronální reprezentace, to znamená, že ukládá všechny souvislosti. Navíc je zajímavá skutečnost, že hipokampus disponuje schopností, kompletovat neúplné informace, a to díky vlastním již existujícím neuronálním reprezentacím, díky čemuž si tak dokážeme i z neúplných informací vytvořit ucelený obraz.

Pro rané osvojování jazyka tedy vychází zmíněný model, jak již bylo uvedeno, z hypotézy, že jsou syntaktické znalosti nabývány a zpracovávány implicitně-procedurálně, sémanticko-lexikální znalosti naproti tomu explicitně-deklarativně. Jestliže ale dojde později k osvojování dalšího jazyka, dochází při osvojování si a zpracování jeho syntaktické složky k výraznějšímu zapojení explicitně-deklarativního systému. To tedy znamená, že je později osvojený jazyk zpracováván explicitně-deklarativním systémem, protože se v procedurálním paměťovém systému nenacházejí žádná implicitní pravidla, kterých by bylo možné využít. Proto můžeme anticipovat silnější vliv věku, v němž k osvojování jazyka dochází, na zpracování syntaktické roviny jazyka. Jinými slovy předpokládáme, že se jedinci s různým

¹⁸ „Na rozdíl od deklarativní znalosti bývá procedurální paměť nepružná, vázaná na specifický obsah, a proto se těžko přenáší/převádí“ (Haberlandt, 1999, s. 277) – překlad autor.

věkem, v němž si jazyk začali osvojovat, nebudou u sémanticko-lexikálních úloh od sebe nijak zásadně odlišovat, zatímco při zpracování komplexních syntaktických úloh se budou vyskytovat rozdíly v neuronální reprezentaci. Nejsou nám však známy validní výsledky výzkumů, které by jasně prokazovaly lokalizaci aktivačních schémat v procedurálních či deklarativních cerebrálních oblastech. Jedná se tedy spíše o teoretické úvahy.

Obecně však víme, že jedinci, kteří si různé jazykové kódy osvojovali simultánně, tedy paralelně, například v rámci bilingvní rodiny, dosahují jednoznačně lepších výsledků v používání obou (všech) osvojených jazyků, v porovnání s jedinci, kteří si jazyky osvojovali nebo se jim učili sukcesivně. V případě raně bilingvních jedinců totiž dochází v mozku k vytvoření jedné neuronální struktury pro zpracování řeči, do níž jsou lokalizovány oba (všechny) simultánně osvojované jazyky. U jedinců sukcesivně bilingvních dochází k vytvoření separátních neuronálních oblastí pro každý jazyk (více Lachout in Janíková, 2011, s. 22n).

Věk je totiž v případě ovládnutí jazyka(ů) signifikantním indikátorem pro funkční aktivitu a anatomickou organizaci našeho mozku. O co vyšší je věk, v němž si jazyk začneme osvojovat nebo se mu učit, o to slabší bude následně komunikační kompetence se všemi jejími složkami.

Výše uvedené neuronální znevýhodnění se můžeme pokusit v pozdějším věku kompenzovat pomocí naší kognitivní přičinlivosti, neustálého procvičování, píle a motivace. Avšak ani nejlépe míněná intrinsická motivace a sebelepší zapálení pro věc nemohou konkurovat jak kvalitativně, tak i kvantitativně dlouhodobějšímu pobytu v zahraničí, který může jedinci za optimálních podmínek zajistit takovou komunikační kompetenci, která se bude alespoň přibližovat kompetenci rodilého mluvčího.

Předpokládá se totiž, že nejúčinnější způsob, jak se učit jazyk, je právě trávit čas v zemi cílového jazyka, kde si studenti díky mnohým možnostem mohou procvičit cizí jazyk v reálném cizojazyčném prostředí. Vzhledem k tomu, že studenti, kteří se účastní studijních programů v zahraničí, se obvykle v zahraničí zapisují i do jazykových kurzů, je kombinace formálního vyučování ve třídě s neformálním vzděláváním (mimo třídu) dokonalým prostředím, v němž se může jedinec efektivně naučit cizí jazyk. Kromě toho se tato praxe stává stále populárnější v rozvinutých zemích po celém světě. Důkazem nárůstu zájmu o tento způsob ovládnutí jazyka je

mimo jiné i skutečnost, že si stovky univerzit v Evropě každoročně díky Erasmus programu vymění tisíce studentů. Program Erasmus je nejpopulárnějším programem mobility pro studium v zahraničí v evropském rámci. Evropští vysokoškolští studenti, kterým je stipendium uděleno, pak mají možnost studovat v některé ze zemí EU po dobu jednoho semestru, případně po celý akademický rok, v jejichž průběhu zdokonalují své znalosti a dovednosti v cizím jazyce a mají zároveň možnost poznat i jinou kulturu.

Je však do jisté míry obtížné objektivně posoudit, zda se studenti po dobu studia v zahraničí naučili více, než kdyby absolvovali stejný rozsah výuky cizího jazyka na domácí univerzitě. Výhody výuky a míru nabytí jazykových dovedností během pobytu v zahraničí bohužel nelze jednoznačně definovat. Veškerý úspěch závisí na místě, kde jedinec pobývá, na okolnostech kdy a do jaké míry musí rozumět a kdy a jak často musí mluvit cílovým jazykem apod. Jak však nejen z naší vlastní zkušenosti, ale i ze zkušenosti s našimi studenty, kteří zahraniční pobyt absolvovali, víme, podporuje jazykové vzdělávání v zahraničí další rozvoj jazykových znalostí a dovedností.

Podle našeho názoru však mohou studenti profitovat i z relativně krátkých pobytů v zahraničí. Na jednotlivé složky jazyka, a to od slovní zásoby a gramatiky, až po jevy pragmatické a sociolingvistické, má totiž vliv jak délka pobytu v cílové zemi, jejíž jazyk se studenti učí, tak i osobní předpoklady a individualita každého studenta. Faktem nicméně zůstává, že se délka pobytu zásadním způsobem odráží na celkovém výsledku. Pozitiva tohoto vlivu pobytu v dané zemi se odrážejí nejen na plynulosti používání jazyka, na rozsahu slovní zásoby, ale i na používání dalších dovedností spojených s používáním jazyka jako je např. aplikace komunikačních strategií (např. parafráze, redukce, aproximace a pod.) při používání cizího jazyka.

Progrese v rozvoji gramatických znalostí a jejich aplikace do reálné parole, jakož i ovládnutí pro daný cizí jazyk korektní morfosyntaxe sice není po dobu těchto pobytů nejpatrnější, alespoň ne v horizontu krátkého časového období stráveného v cizí zemi, nicméně vlastní zkušenosti s pobytem v zahraničí přinášejí mluvčím určité výhody, pokud se jedná o celkový gramatický vývoj, jenž nejvíce pozorujeme u středně pokročilých studentů s již vytvořeným lingvistickým základem. Vliv těchto pobytů na jazykovou stránku studentů, můžeme rozdělit do vícero skupin a to:

- vliv na pragmatické a komunikační schopnosti,
- vliv na narativní schopnosti,

- vliv na lexikální vývoj,
- vliv na plynulost řeči,
- vliv na sociolingvistické proměnné,
- vliv na kognitivní schopnosti.

Z vlastních pozorování víme, že studenti, kteří absolvovali zahraniční studijní pobyt, zlepšili nejen rozsah své slovní zásoby, ale i dovednost jejího praktického použití a vytváření správných kolokací, v porovnání se studenty, kteří se takového pobytu nezúčastnili. Největší plus, které jsme pozorovali u našich studentů po návratu ze zahraničního pobytu, bylo zlepšení plynulosti jejich projevu v cizím jazyku, ale právě i dle našeho názoru často nevědomé využívání komunikačních strategií.

Studenti, kteří se druhý cizí jazyk učí přímo v cílové zemi, se často soustředí na smysl a formou své parole, zároveň se přitom ale snaží udržet proces komunikace v chodu, a to i na úkor gramatické nepřesnosti výpovědi. Díky svému pobytu v cílové zemi, mnohdy také díky upozornění o rodilých mluvčích, si studenti začnou více uvědomovat chyby ve své vlastní řečové produkci, jsou implicitně nuceni používat komunikačních strategií, jež jim umožní dokončit jimi intendovanou výpověď. V porovnání se studenty, kteří absolvují klasickou institucionální výuku na své univerzitě (vysoké škole), získají studenti nepřímou rovněž pragmatické dovednosti, čímž se stávají zdatnějšími při používání jazyka adekvátně různým komunikačním kontextům.

Proto nás bude v našem výzkumu zajímat i to, zda dokáží čeští mluvčí, kteří nemají zkušenost s pobytem v cílové zemi jazyka, kterému se učí (např. v rámci programu ERASMUS+), používat komunikační strategie a jejich jednotlivé druhy stejnou měrou, jako ti mluvčí, kteří zkušenost s pobytem v cílové zemi mají (výzkumná otázka 3).

4. KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE, JEJÍ PODSTATA A RŮZNÉ ZPŮSOBY JEJÍHO CHÁPÁNÍ

Náš empirický výzkum představující nedílnou součást této práce jsme zaměřili na dovednost aplikace komunikačních strategií v německém jazyce u nerodilých mluvčích, konkrétně českých studujících vybraných vysokých škol. Tyto komunikační strategie tvoří subkompetenci jim nadřazené kompetence komunikační. Proto se budeme v této kapitole věnovat právě podstatě tohoto sousloví. V úvodu této práce jsme uvedli citát z knihy Genesis, na němž jsme chtěli poukázat na komplikovanost mezilidské komunikace. Hospodin potrestal lidstvo za jeho nezkrotnou pýchu ztrátou společného prostředku dorozumívání – společné řeči – a rozehnal je po celé zemi. V této souvislosti si začali lidé budovat i své vlastní dorozumívací systémy, své vlastní jazyky. A byl to právě jazyk, který jednotlivé národy od sebe odlišoval a který je formoval. Význam jazyka pro jednotlivé národy i pro jednotlivce výstižně formuloval např. Wilhelm von Humboldt (in Ahrens, 1969, s. 209), když pravil:

[...] der Unterschied der Nationen [...] zeigt sich am bestimmtesten und reinsten in ihren Sprachen (aus)[...], což má pro lidstvo své důsledky, neboť „es liegt in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht. [...] Der Mensch lebt mit den Gegenständen hauptsächlich, ja [...] sogar ausschließlich so, wie die Sprache ihm zuführt. Durch den selben Akt, vermöge dessen er die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer anderen hinübertritt.“ (Arens, 1969, s. 209)¹⁹

To se zdá být logické, neboť lidé, kteří mluví stejným jazykem nejen, že patří k sobě, oni se na druhé straně od sebe ani nemohou odloučit. Jazyk ovlivňuje vyhranění i omezení, integraci i dezintegraci. Lidé, kteří byli Hospodinem rozehnáni, se opět nacházejí každý ve svém jazyce, každý ve svém národu, jenž nese své jméno. Na jedné straně jsme získali Babylón zpět, neboť máme své město, svou věž, se svou řečí a svým jménem, na druhé straně jsme náš Babylón definitivně ztratili, protože existují i jiná města, jiné věže, jiné jazyky a všechno toto „jiné“ má rovněž své jméno.

¹⁹ „Rozdíl mezi národy [...] se nejzřetelněji s nejjistěji projevuje v jejich jazycích [...], což má pro lidstvo své důsledky, neboť v každém jazyce je obsaženo specifické vidění světa [...] Člověk žije s předměty hlavně, ba [...] dokonce výlučně tak, jak mu je předkládá jazyk. Stejným aktem, s jehož pomocí ze sebe jazyk vysoukává, se do něj zamotává, a každý jazyk vytváří kolem národa, jemuž přináleží, kruh, z něhož lze vystoupit jen tak, že zároveň vstoupíme do kruhu jazyka jiného.“ – překlad autor.

Je to dobře nebo špatně? Při hledání odpovědi použijme opět myšlenky W. von Humboldta, který praví: „Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltsicht sein.“ (Arens, 1969, s. 209).²⁰ Rozmanitost jazyků relativizuje hlediska a otevírá prostor pro multidimensionalitu pohledu na svět, představuje duchovní postoj každého z nás. Člověk může měnit svá stanoviska, nová přijímat, můžeme stále znovu poznávat věčně se proměňující svět. Dnešní různorodost nahrazuje někdejší babylónskou omezenost. Nicméně bylo by mylné, kdybychom se snad domnívali, že svět objevíme jen prostřednictvím svého mateřského jazyka. Naše obzory se otevírají se znalostí každého dalšího jazyka, kultury daného národa, tedy s rozšiřováním si své komunikační kompetence.

V celé naší práci jde především o proces mezilidské komunikace, proto považujeme za smysluplné se na tomto místě věnovat rovněž podstatě atributu termínu „komunikační kompetence“, jemuž bude věnována tato kapitola, tedy podstatě adjektiva „komunikační“, jež je derivátem nomina komunikace. Dobře víme, že potřeba člověka být v kontaktu s druhými a vyměňovat si s nimi informace, představuje jeden z prvotních předpokladů existence tohoto živočišného druhu. Interakce mezi lidmi je proces, v němž jsou si dvě nebo více osob vůči sobě vzájemnými podněty a navzájem na sebe reagují. Základní složkou interakce mezi lidmi je komunikace. Slovo komunikace pochází z latinského slova *communicatio*, resp. *communicare*, které v českém překladu znamená tolik co *sdělení*, *pohovor*, *rozmluvu*. V širším slova smyslu lze komunikaci chápat jako jakýsi proces spojení mezi objektem „A“ (*emitem*) a objektem „B“ (*recipientem*). Proto se tento pojem uplatňuje nejen v oblasti psychologie člověka či v oblasti lingvistiky, ale i v jiných oblastech lidské činnosti, jako například v dopravě, ve výpočetní, sdělovací nebo telekomunikační technice apod.

Ve filozofii K. Jasperse představuje pojem komunikace způsob, jímž se „Já“, původně osamělé, v kontaktu s druhým otevírá a tím realizuje, přičemž přitom nemusí jít nutně jen o komunikaci řečovou. Komunikace se tak stává univerzální podmínkou lidského bytí. (srov. Jaspers, 1973, s. 1996).

My pod pojmem komunikace chápeme takový proces, jehož podstatou je sociální interakce, při níž dochází ke sdělování a přijímání informací. Tento proces je

²⁰ „Naučení se nějakému cizímu jazyku by proto mělo znamenat získání nového stanoviska v dosavadním pohledu na svět.“ – překlad autor.

realizován jak v podobě verbální, tedy prostřednictvím lidské řeči, tak i ve formě nonverbální, tzn. prostřednictvím gest, mimiky, výrazu tváře, pohybů, intonace, tónu hlasu apod. Velice často se však jedná o kombinaci obou uvedených forem.

Komunikace tedy představuje zpřístupnění informace a zkušeností prostřednictvím vzájemně sdíleného kódu (nejčastěji jazykového) mezi účastníky komunikace, emitorem a recipientem.

Základní funkcí jazyka je, jak jsme již poznali, funkce komunikační, kdy mezi interaktanty, tedy mezi emitorem a recipientem dochází k přenosu informace takovým jazykovým kódem, který je znám oběma stranám komunikačního procesu. Role emitora a recipienta se v procesu komunikace často střídají. Kromě své primární komunikační funkce v úzkém slova smyslu ovšem plní jazyk i další funkce, které se uplatňují v procesu komunikace.

V klasickém Bühlerově modelu (1934) odpovídají třem hlavním složkám komunikace – výraz (*Ausdruck*) ve vztahu k mluvčímu, výzva (*Appell*) ve vztahu k adresátovi a podoba (*Darstellung*) ve vztahu k obsahu sdělení – tři funkce jazyka: *expresivní*, *konativní* a *referenční*.

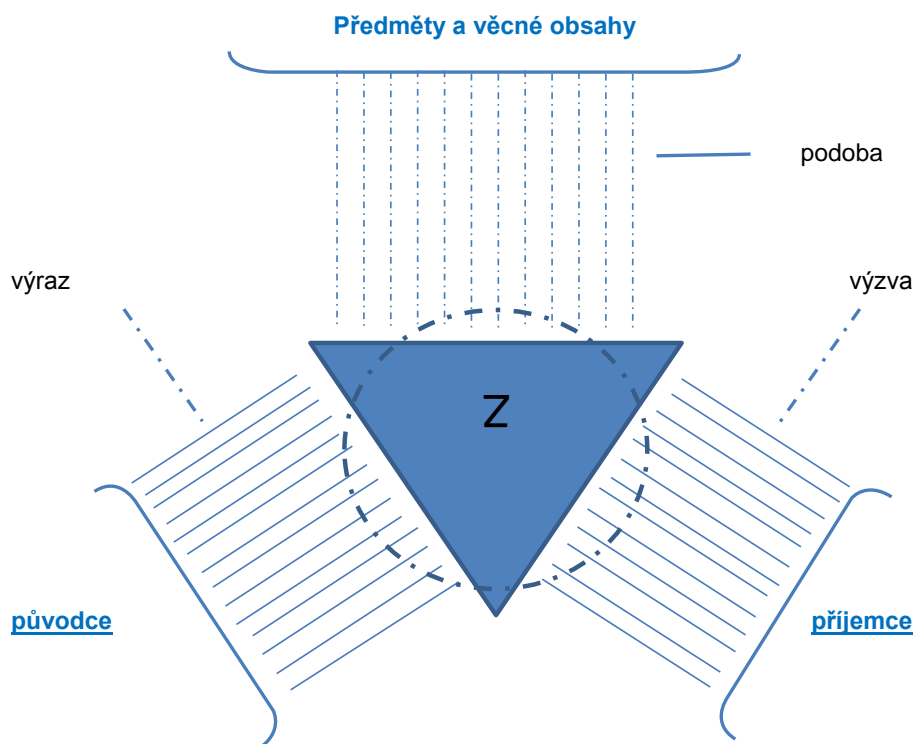


Schéma 1: Bühlerův organon-model (upraveno autorem)

Jazyk je nástrojem sdělování, Bühler proto ve svém modelu ukazuje, jakým způsobem dochází ke zprostředkování jazykového znaku mezi třemi stranami schématu, původcem (*mluvčím*), příjemcem (*posluchačem*) a obsahy a jaké základní funkce splňuje. Řečovým projevem dává mluvčí najevo něco ze sebe samého, verbalizuje své myšlenky, dojmy, pocity apod. Zároveň tím ale tematizuje realitu okolního světa, tedy předměty a věcné obsahy, a to jak skutečné, tak i imaginární. To vše má pak za následek, že u příjemce dojde ke zpravidla očekávané reakci, která je vlastně reakcí na původcovu výzvu.

Uvedený Bühlerův model následně rozšířil člen Pražské školy Roman Jakobson (1960), v jehož modelu odpovídají funkce jazyka složkám komunikační události:

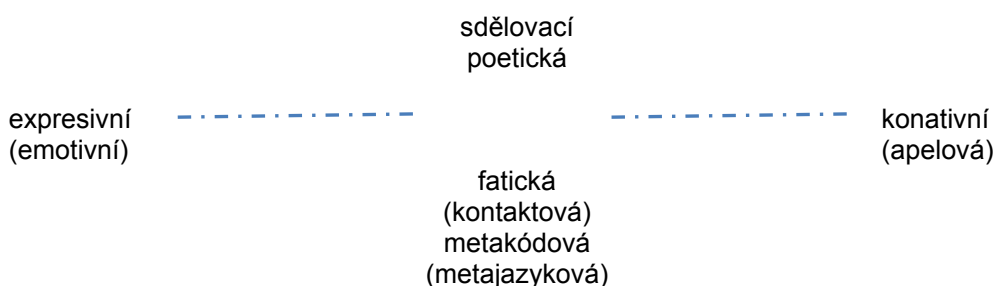


Schéma 2: Funkce jazyka podle Jakobsona.

1. *apelativní* (konativní, direktivní) funkce: slouží k ovlivnění adresáta (k persvázi), jedná se o podnět, který má adresáta přimět k tomu, aby něco vykonal. = *Zavři prosím to okno!!*
2. *referenční* (kontextová) funkce: jedná se o odkaz na časové nebo místní vztahy, evtl. na jiné mimojazykové faktory = *Co děláš dneska večer?*
3. *fatická* (interpersonální, kontakto­vá) funkce: slouží k navázání komunikace a k jejímu udržení = *Posloucháš mě vůbec?* nebo s její pomocí sdělujeme posluchači, že se rozhovoru stále účastníme = *Zcela s Vámi souhlasím! To je fakt! Máš pravdu.*
4. *expresivní* (emotivní) funkce: mluvčí s její pomocí vyjadřuje svůj psychický a fyzický stav, vyjadřuje s její pomocí své emoce, a to buďto pouze pomocí jazykových prostředků (např. modem slovesa) nebo i suprasegmentálními prostředky, jako je například výška hlasu, barva či specifickou intonací.

5. *poetická* (estetická) funkce: zdůrazňuje formu, s jejíž pomocí dojde k vyjádření daného obsahu, nejedná se přitom jen o „poesii“, nýbrž i poetické prostředky, které používáme např. v mluvené řeči = *To je hrůza hrůzoucí!*
6. *metajazyková* funkce: s její pomocí můžeme popsat vše, co nás napadne, díky této funkci může jazyk popsat sám dokonce sebe. Je však třeba rozlišovat mezi jazykem jako objektem (to, co je popisováno) a mezi metajazykem.

Jakobson se zároveň věnoval popisu struktury komunikačního schématu, kdy jednotlivé elementy komunikačního procesu uspořádal tak, aby jeho základ tvořila osa mluvčí – sdělení – příjemce, zatímco kanál, kód a kontext vytvářejí podmínky, v jejichž rámci dané sdělení probíhá. Jestliže některá z uvedených podmínek absentuje, je komunikace značně komplikována, leckdy zcela znemožněna. Typickým příkladem může být neznalost kódu sdělení, v takovém případě nebudeme stavu obsahu sdělení porozumět.

Při popisu procesu komunikace je třeba mít na paměti, že tato probíhá pomocí kódů nejen verbálních, nýbrž i nonverbálních. Verbálními prostředky rozumíme jazykové jednotky fonetické, grafické, lexikální, sémantické, gramatické, stylistické. Projevy, které jsou vnímatelné jinak než jako jazykový kód, pak chápeme jako prostředky neverbální komunikace, jimiž jsou např. gestikulace, mimika, haptika, kinezika, posturologie, oční kontakt aj. Neverbálně komunikujeme však i vzdáleností a zaujímáním prostorových pozic nebo oblečením, tím, do jaké míry jsme „ozdobeni“ a dalšími aspekty svého vnějšího zjevu. Verbální a neverbální projevy od sebe ovšem nejsou odděleny zcela jasnou hranicí, mezi oběma existují jisté přechody.

Veškeré tyto procesy se pak uplatňují nejen při komunikaci v mateřském jazyce, ale i při komunikaci v cizím jazyce. Oproti komunikaci v mateřštině jsou však tyto procesy v cizím jazyce komplikovány limitovanou mírou ovládnutí daného jazyka.

Tehdy je mluvčí nucen využívat takových strategií, které mu umožní jeho omezení do jisté míry vyvážit či překonat. A právě ony jsou klíčovým tématem empirické části této práce a pojednáváme o nich podrobněji dále.

Jazyk je jako prostředek sociální interakce založen na společných rysech, Widdowson k tomu uvádí:

Communication is then clearly closely related to community and culture. If you do not share a communal view, a common culture, and the linguistic categorization which goes with it, then communication will prove difficult. (Widdowson 2003, s. 64)²¹

Tyto společné rysy jsou u prvního jazyka zjevné v první řadě v procesu jeho osvojování, pro cizí jazyk(y) jsou pak předmětem procesu učení se cizímu jazyku. K celkovému rozvoji a obohacení komunikační kompetence značnou měrou přispívá právě i vyučování cizím jazykům.

Navzdory vcelku jasnému chápání shora objasněných pojmů komunikace, jeho derivátu komunikační a pojmu kompetence je ovšem poněkud obtížné jednoznačně vymezit význam slovního spojení komunikační kompetence. Stejně tak jako např. v případě definice jazyka i zde existuje řada pohledů, ze kterých je na tento fenomén nahlíženo. Savignonová k tomu uvádí:

Collecting definitions of communicative competence is fun. Teachers, methodologists, and textbook writers have used the term in many interesting if confusing ways. Some use it assuredly, some tendentiously, others cautiously (Savignon 1983, 1, in Schmenk 2005, s. 59)²².

Diskuze ohledně komunikační kompetence, které vedly k zavedení tzv. komunikačního paradigmatu, rozpoutali především přívrženci aplikované lingvistiky a lingvodidaktické.

Jestliže ještě do počátku 60. let převažovalo silně gramaticky a formálně orientované chápání jazyka, došlo v následujících letech v rámci aplikované lingvistiky a v didaktice cizích jazyků k obratu a přechodu od systémového chápání jazyka k zaměření se na jeho funkční a komunikační potenciál. O obratu v lingvodidaktice pojednáme ještě zevrubněji v následujících kapitolách. Pod vlivem prací zaměřených na teorii řečových aktů Austina (1962, česky 2000) a Searla (1969) nebo na funkční gramatiku Hallidaye (1970), které zachycovaly jazyk z hlediska sociolingvistického, a

²¹ „Komunikace se tedy zjevně těsně váže na komunitu a kulturu. Jestliže nesdílíte společný náhled, společnou kulturu a související jazykovou kategorizaci, bude komunikace obtížná.“ – překlad autor.

²² „Sbírat definice komunikativní kompetence je výborná zábava. Učitelé, metodologové a autoři učebnic užívají tohoto termínu mnoha zajímavými, i když matoucími způsoby. Někteří ho užívají sebevědomě, někteří tendenčně, jiní opatrně.“ – překlad autor.

pokoušely se teoreticky popsat různé komunikační situace, následovala sociolingvistická etapa, tedy etapa, v níž byly popisovány sociální vlivy a sociolingvistické aspekty jazyka (srov např. Labov, 1972, 2001). Klíčovou úlohu ve vztahu ke komunikační kompetenci však sehrála práce „*On communicative Competence*“ amerického antropologa a sociologa Della Hymese, který položil teoretické základy komunikační kompetenci, když ji v roce 1972 definoval.

Hymes chápe komunikační kompetenci jako znalost pravidel používaných v rámci jazyka, neboť bez znalosti těchto pravidel používání by byla nepoužitelná i samotná pravidla gramatická, byť by byla sebelépe osvojena. Hymes, původním povoláním sociolog a nikoli lingvista, zkoumal a popsal, jaké sociální a jiné faktory mají vliv na utváření jazykové performance (v duchu Chomského klasifikace, viz kapitolu Vymezení pojmu jazyková kompetence). Hymes se již od šedesátých let zabýval podmínkami a možnostmi řečové interakce a jejím sociálním pozadím. Jeho teorie komunikační kompetence je založena na otázce, co mluvčí, v Hymesově výzkumu však dítě coby rodilý mluvčí, musí znát k tomu, aby bylo schopno v rámci jazykového společenství jednat komunikačně, resp. jazykově kompetentně. Sám k tomu říká: „To cope with the realities of children as communicating beings requires a theory within which sociocultural factors have an explicit and constitutive role“ (Hymes, 1972, s. 271)²³. Hymes vytvořil definici komunikační kompetence, která v sobě zahrnuje na jedné straně jazykové znalosti a používání jazyka, na straně druhé pak nabízí proměnné, které nejenže podmiňují komunikační chování, ale zároveň umožňují vyhodnocení pozorovatelného chování jako „komunikační“:

1. Whether (and to what degree) something is formally possible.
2. Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available.
3. Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated.
4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails.

(Hymes 1972, s. 281)²⁴

²³ „Zabývat se skutečností/realitou dětí jakožto komunikujících bytostí si žádá teorii, v níž hrají socio-kulturní faktory explicitní a konstitutivní úlohu“ – překlad autor.

²⁴ 1. „Jestli (a do jaké míry) je něco formálně možné.“

2. Jestli (a do jaké míry) je něco *schůdné* vzhledem k dostupným prostředkům implementace.

3. Jestli (a do jaké míry) je něco *vhodné* (adekvátní, šťastné, úspěšné) vzhledem ke kontextu, v němž se to užívá a hodnotí.

4. Jestli (a do jaké míry) se něco skutečně dělá, opravdu provádí a co to s sebou nese.“ – překlad autor.

Koncept komunikační kompetence Hymese tedy do jisté míry představuje přechod od pojetí kompetence, tak jak ji zavedl americký strukturalista N. Chomsky, který rozlišoval:

- a) *lingvistickou (jazykovou) kompetenci (linguistic competence)* – tedy znalost pravidel daného jazyka, celé struktury daného jazyka; Chomsky zde však měl na mysli především gramatickou kompetenci, zejména vrozené předpoklady na generování gramaticky správných vět,
- b) *lingvistickou (jazykovou) performanci (linguistic performance)* – schopnost aplikace daného jazyka v praxi (sem Chomsky zařazuje pragmatickou kompetenci a aktuální performanci).

Hymes Chomského koncept kritizoval za to, že ve svém modelu nezachycuje ani fenomény použití jazyka, ani pro něj specifické rétorické, poetické nebo pragmatické atributy. Proto rozšířil Chomského klasifikaci o jeden důležitý aspekt, a sice o aspekt dovednosti jazyka používat. Každý člověk disponuje komunikační kompetencí tehdy, jestliže dokáže jazyk používat v sociálně přiměřené podobě. Na rozdíl od Chomského tedy Hymes kompetenci chápe jako kombinaci znalostí a dovedností. Srov. též Repku (1997, s. 47) a jeho chápání komunikační kompetence: „[...] both aspects of knowledge (now extended to include in particular sociolinguistic knowledge) and aspect of performance, or what Hymes terms 'ability for use'.“²⁵

Podle Hymese totiž nespočívá komunikační kompetence pouze v gramatických znalostech jedince, nýbrž i v psycholinguistických, sociokulturních a pragmatických znalostech. Ke komunikační kompetenci patří rovněž i dovednost jazyka používat, tedy dovednost toho, jak shora uvedené znalosti uplatnit úspěšně v praxi. Pro uživatele jazyka nestačí pouhá dovednost tvořit gramaticky správné věty, aniž by při tom nezohledňoval i další faktory podílející se na komunikačním procesu, tedy posluchače, kontext, téma diskurzu apod. Na druhé straně patří ke komunikační kompetenci také dovednost jazyk dekodovat, jako je tomu v případě řečových dovedností poslechu a čtení, kdy uživatel jazyka věty aktivně netvoří, nýbrž je recipuje a následně dekoduje.

²⁵ „[...] oba aspekty znalosti (nyní rozšířené tak, aby zahrnovala zejména sociolinguistickou znalost) a aspekt performance, či to, co Hymes nazývá 'schopnost použít'“ - překlad autor.

Hymes (1979, s. 21–24) je tedy toho názoru, že jedinec, který v jazyce disponuje komunikační kompetencí, vládne jak znalostí systému jazyka (lingvistickými znalostmi), tak i dovedností používat daného jazyka s ohledem na ovládnutí následujících aspektů:

- gramatické znalosti: zda a do jaké míry je daná struktura z formálního hlediska možná,
- proveditelnost: zda a do jaké míry je promluva proveditelná, např. s ohledem na omezenou kapacitu paměti nebo standardní délku věty,
- kontextová přiměřenost: zda a do jaké míry je to, co má být řečeno, v daném, kontextu vhodné a pro danou situaci přiměřené,
- uskutečnění: zda a jak dalece bude něco vyjádřeno či nikoli a co toto vyjádření nebo způsob jednání s sebou v dané situaci přinese.

Komunikační kompetence je úzce provázána se všemi čtyřmi uvedenými aspekty. Ovládnutí jen některého ze shora uvedených aspektů pak představuje pouze dílčí ovládnutí celé komunikační kompetence. Zároveň je třeba si uvědomit, že je komunikační kompetence jazykovým chováním, které je možné pozorovat a popisovat pouze v rámci sociálního kontextu.

Snahy o definici komunikační kompetence však nenalzáme pouze u autorů z anglosaské jazykové oblasti, nýbrž i u autorů z oblasti germanofonní. Jedním z nich byl Hans Eberhardt Piepho, obecně uznávaný jako jeden ze zakladatelů komunikační metody, kdy v roce 1974 svou propagací stejnojmenného učebního cíle zahájil epochu nové orientace v lingvodidaktice. Podle Piepha lze komunikační kompetenci realizovat v cizojazyčném vyučování jako diskurz jen tehdy „wenn die Form der Mittel gegenüber der Bedeutsmakeit der Absichten und Rollen zweitrangig bewertet und gewichtet wird“ (Piepho, 1974, s. 16). V důsledku Piephovy teorie došlo k odsunutí gramatiky a výuky gramatiky na okraj vyučování cizímu jazyku. Piephův přístup se od přístupů ostatních autorů lišil i v jiných aspektech. Zatímco Hymesovi šlo o iniciaci etnografických a empirických studií procesu komunikace, stál pro Habermase, o němž pojednáme níže, v popředí nástin etnografického ideálu. Na Habermase následně navazuje právě Piepho (1974). Přístup, který zvolil on, se odlišuje jak od Habermasova pojmu sociálních vlivů prostého diskurzu, tak i od v anglosaské oblasti pěstované diskuze, která rozvíjí definici pragmatiky, jak ji vedl například Hymes.

Piephův pojem komunikační kompetence úzce souvisí s debatami zaměřenými na kritickou pedagogiku, které byly vedeny v 60. a 70. letech. Jednalo se zejména o kritiku redukce jedince, coby systému řízeného v duchu behaviorismu podle vzorce $\text{stimul} \Rightarrow \text{reakce}$.

Piepho (1974, s. 109) totiž vychází z poznatku, že při učení se cizím jazykům nejsou dostatečně rozvíjeny vlastní funkce řečového jednání, a proto se zasazuje za vytvoření nového přístupu ve vyučování cizím jazykům, který by byl orientován na komunikační progresi a přitom by se opíral o situační kontext, přístup, v jehož centru budou stát komunikační potřeby učících se.

Piepho (srov. 1974, s. 61–62) rozlišuje mezi pojmy sémanticky-gramatickými a mezi komunikační kompetencí, která v sobě zachycuje dovednosti, jež studujícím jazyka umožní vyjadřovat své komunikační záměry prostřednictvím přiměřených prostředků jazyka i mimo školní prostředí, tedy v reálné komunikaci. Vychází přitom z ilokutivní síly řečových aktů (srov. Searle, 2007, s. 34n) a vytlačuje tím lingvistickou kompetenci do pozadí:

Auch hier gilt das Prinzip, dass vor allem anderen der kommunikative Zweck erfüllt sein muß. Grammatische, orthographische Korrektheit und stilistische Momente sind nur insoweit von belang, als sie die Verständlichkeit oder den Nutzen beeinträchtigen. Die äußere Form, die wirkungsvolle sprachliche Fülle gehören in einen ganz anderen Lernzielkomplex, der zwar auch durch Ergebnisse dieses Komplexes beeinflusst werden kann, aber dafür keine Maßstäbe liefert (Piepho, 1974, s. 109).²⁶

Dalším z autorů snažících se o definici komunikační kompetence je již výše zmíněný Jürgen Habermas (1971). Ten staví ve svých úvahách zaměřených na socio-filozofickou teorii sociální komunikace komunikační kompetenci do souvislosti se znalostí univerzálních aspektů jazyka, které umožňují mezilidskou komunikaci v rámci interakce, jež není zatížena sociálními tlaky, tedy komunikaci v „ideální řečové situaci“. Podle Habermase spočívá sociální prostředí, v němž účastníci komunikačního procesu interagují, z individuálních dovedností, intuitivních znalostí, jakým způsobem je možné se s danou situací vypořádat a z praktik, které si jedinec osvojil v procesu socializace, tedy ze znalostí, jež je možné v konkrétní situaci

²⁶ Také zde platí princip, že musí být splněn především komunikativní cíl. Gramatická, ortografická správnost a stlistické prvky jsou významné tehdy, jestliže by narušovaly porozumění nebo účel. Vnější forma, účinný jazykový náboj patří do zcela jiného komplexu učebních cílů, který může být sice ovlivněn výsledky tohoto komplexu, avšak neposkytuje žádné normy – překlad autor.

využít, stejně tak jako ze známých motivů vyplývajících z pozadí situace (srov. Habermas, 1995, s. 593). Z výše uvedeného vyplývá, že dorozumění se mezi aktéry komunikačního procesu je možné teprve na základě dobře známého pozadí. V Habermasově modelu ideální řečové situace, která je prosta sociálních vlivů, a která by měla být principiálně možná v každém jazyce, v sobě komunikační kompetence zahrnuje schopnost rozlišovat mezi skutečností a zdáním, mezi tím, co je již přítomné, a mezi tím, co se má stát, ale také mezi existencí a přeludem. Vzhledem k faktu, že se Habermas věnoval pouze modelu ideálního stavu, nikoli empiricky doložitelnému pozorování, zůstává nadále otázkou s otevřenou odpovědí, jak by se mluvčí v reálné komunikační situaci s takovou klasifikací vypořádával. Habermasovi jde v první řadě o to vytvořit model pro ideální řečové situace, ve kterých nesmějí být názory a normy zasazovány bez znalosti pozadí, nýbrž musejí mít své opodstatnění v diskurzu. Komunikace má podle něho probíhat prosta indoktrinace, bez ideologií a hierarchických struktur, aby mohlo dojít mezi účastníky diskurzu ke skutečnému konsensu, a to při zajištění rovnoprávnosti všech zúčastněných. Předpokladem je symetrické rozdělení šancí, díky nimž budou mít jedinci možnost si svobodně zvolit a zrealizovat daný řečový akt, jehož jsou účastníky (srov. Habermas, 1971, s. 137).

Habermase přitom zajímají pouze pravidla nezbytná k realizaci ideálních diskurzů, neboť právě ta podle jeho názoru vytvářejí pragmatickou, popř. komunikační kompetenci (srov. Habermas, 1971, s. 140). Habermasův koncept komunikační kompetence vychází z pragmatických univerzálií, systému pravidel, který je základem pro diskurzy ve všech sociálních a kulturních kontextech.

Ačkoli sledují Habermasovy a Hymesovy koncepty jiné cíle, stanovují si různá těžiště a zabývají se různými oblastmi lingvistického, popř. jazykově-filozofického zkoumání a jsou tak jen těžko slučitelné, byly aspekty obou přijaty, následně diskutovány a dále rozvíjeny i v oblasti komunikační kompetence v cizím jazyce.

Závěrem této části uvedme ještě několik pohledů na komunikační kompetenci z hlediska lingvistického, pedagogického i lingvodidaktického, tak jak je definována v německé a české odborné literatuře.

Již shora zmíněný Piepho (1974, s. 15) navrhl pro komunikační kompetenci následující definici:

Kommunikative Kompetenz ist eine umfassende Fähigkeit eines Sprechers kommunikativ zu handeln und sich im Diskurs zu äußern, d.h. die Bedeutung und die Absicht in oder hinter einer Äußerung bzw. einem Text aufzufassen und eigene Absichten in wirksamer Weise sprachlich auszudrücken.²⁷

Současní němečtí lingvodidaktici Barkowski a Krumm (2010, s. 156) ji např. chápou jako:

eine komplexe Fähigkeit, bei der mehrere Dimensionen sprachlichen Handelns zusammenwirken, die sich differenzieren lassen in sprachsystematische (grammatische, lexikalische, phonologische bzw. graphische) Kenntnisse, Wissen um Kommunikationsstrategien sowie pragmatische und sozio-kulturelle Kompetenzen.²⁸

Werlenová (2007, s. 15) definuje komunikační kompetenci jako:

die Fähigkeit, die Kommunikation als kreatives und reflektiertes Sprachhandeln im Sinne von sich selbstverständlich machen und andere verstehen, realisiert und die Empathie, der Fähigkeit Perspektiven anderer einzunehmen, aufbaut. Mit dem kreativen Anwenden und dem kreativen Verstehen, dem angemessenen Interpretieren der Äußerungen anderer, sind das kontinuierliche Erweitern der Sprache und der verantwortungsvolle und weitsichtige Umgang mit Sprache verbunden. Das Wissen vom System der Sprache, von Grammatik, Lexik und Stilistik, ist Folge und Voraussetzung kompetenten Sprachhandelns zugleich. Das Sprachsystemwissen bezieht sich vor allem darauf, wie sprachliche Form mit Intention und Funktion zusammenhängt.

Pro české autory, jako např. pro Šebestu (1999, s. 60) představuje komunikační kompetence „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit i účast druhých na nich“.

Tato Šebestova definice je však podle našeho názoru obecnou definicí komunikační kompetence vztahující se primárně k prvnímu jazyku. Sekundárně ji však můžeme aplikovat i na jazyk cizí.

²⁷ „Komunikativní kompetence je komplexní schopnost mluvčího jednat komunikativně a vyjadřovat se v rámci diskurzu, tzn. pochopit význam a záměr explicitně či implicitně obsažený ve sdělení a účinným způsobem jazykově vyjádřit své záměry.“

²⁸ „komplexní schopnost, na níž se podílí vícero dimenzí řečového jednání, které lze diferencovat v systémově-jazykové znalosti (gramatické, lexikální, fonologické, příp. grafické), ve vědomosti týkající se komunikačních strategií, jakož i v pragmatické a sociokulturní kompetence.“

Čermák (2001, s. 254) popisuje komunikační kompetenci jako „neuvědomovanou, zažitou schopnost mluvčího užívat jazyk úměrně potřebám komunikativních situací“. Na tomto místě bychom si dovolili tuto Čermákovu definici rozporovat. Na rozdíl od autora této definice se totiž nedomníváme, že by mluvčí nedosahoval žádné komunikační kompetence, nebude-li si uvědomovat a bude-li ji mít zažitou. To platí zejména pro cizí jazyk, kdy jsem si své kompetence většinou dobře vědomi.

Machová a Švehlová (2001, s. 136) jdou v chápání komunikační kompetence oproti oněm dvěma výše uvedeným českým autorům dále, když ji vnímají jako „schopnost účelně a efektivně užívat prostředky daného jazyka díky znalosti pravidel jejich spojování“.

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2001, s. 105) definuje komunikační kompetenci jako:

soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského a cizího jazyka“.

V české lingvistické terminologii se můžeme navíc setkat i s termínem komunikační, pragmatická kompetence (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002, s. 219), jež:

je souborem všech znalostí, které umožňují mluvčímu, aby mohl komunikovat v určitém kulturním společenství. Tento soubor nezahrnuje pouze znalosti jazyka, tzv. jazykovou kompetenci [...], ale i znalost toho, jak užívat jazyk v nejrůznějších situacích.

L. Ries (1987, s. 6) chápe komunikační kompetenci jako „schopnost přiměřeného komunikativního chování, která umožňuje člověku vstupovat do sociálních komunikačních aktů způsobem obvyklým v daném jazykovém společenství.“ To znamená, že nejen správně používá jazykových prostředků, nýbrž že způsob, který pro komunikaci zvolil, nebudí dojem neobvyklosti.

Podle J. Hendricha (1988, s. 29) představuje komunikační kompetence „kromě jazykové kompetence i uplatnění vžitých sociálně kulturních pravidel, uplatnění

hodnot, předpisů a omezení, nutných k adekvátnímu pochopení ústního nebo písemného sdělení v daném jazyce nebo k jeho adekvátní produkci“

Lingvodidaktik J. Veselý (1991/1992, s. 34) ve svém článku uvádí výstižnou definici W. T. Littlewooda:

Komunikativní kompetence je dovednost operovat prostředky daného cizího jazyka v produktivních i receptivních řečových činnostech, a to adekvátně v daných konkrétních komunikativních situacích v souladu s běžným územ v zemi daného jazyka.

Konečně S. Jelínek (2000/2001, s. 3) rozumí pod pojmem komunikační kompetence

způsobilost ke komunikativnímu chování, umožňující člověku realizovat komunikativní potřeby a intence, a to takovým způsobem, který je přiměřený konkrétní situaci a obvyklý v daném jazykovém společenství (který odpovídá sociokulturnímu kontextu jazyka.)

Později doplňuje:

Komunikativní kompetence jako komplexní útvar pak zahrnuje dílčí komponenty (označované ne zcela ustálenou terminologií). Připomínáme z nich kompetenci jazykovou (lingvistickou), kompetenci řečovou (pragmatickou), strategickou, sociolingvistickou a sociokulturní. (Jelínek, 2002, s. 7).

Celý koncept jazykové výuky a jejího obsahu se postupem času dále vyvíjel, abychom dnes ve vyučování cizím jazykům dospěli ke kombinaci několika hledisek zároveň, hlediska funkčního, gramatického, sémantického, nociónálního i emocionálního, která se v procesu cizojazyčného vyučování prolínají a vzájemně doplňují (viz pozn. postkomunikační období v následující kapitole).

Cílem této subkapitoly bylo osvětlit podstatu komunikační kompetence a výběrově zmínit různé pohledy na ni. Na základě uvedeného tedy lze komunikační kompetenci chápat jako široký soubor produkčních a percepčních aktivit účastníků komunikace. S osvojováním komunikační kompetence se setkáváme již v případě osvojování prvního jazyka, i když se jedná o základní komunikační kompetenci, na jejímž základě dochází později k výstavbě komunikační kompetence v cizím jazyce.

S veškerým respektem k výše uvedeným definicím se i my v závěru této kapitoly pokusíme o náš vlastní pohled na věc. Komunikační kompetenci chápeme jako schopnost a dovednost jedince v roli jak emitora, tak i recipienta využívat pro vyjádření svých myšlenek, názorů, soudů apod. přiměřeně, konstruktivně a efektivně svých nabytých znalostí jazykového systému daného jazyka, jakož i s ním souvisejících lingvostatických, znalostí kulturních specifik oblasti cílového jazyka a to takovým způsobem, aby co nejvíce odpovídaly společenským normám a zvyklostem dané kulturní oblasti a aby byly zároveň adekvátní aktuální komunikační situaci, přičemž hlavním cílem jedince bude úspěšné dosažení jím intendovaného komunikačního záměru.

4.1 Komunikační či komunikačně-pragmatický obrat jako směr v lingvistice a lingvodidaktice

Abychom lépe pochopili, co vlastně vedlo ke vzniku komunikační metody, budeme se na tomto místě krátce věnovat vývoji pohledu na jazyk, který dal vzniknout komunikační metodě. Dalším důvodem pro tento krátký exkurz do problematiky je obratem posílený důraz sdělné a pragmalingvistické složky jazyka, jimž věnujeme pozornost v našem výzkumu.

Přibližně v sedmdesátých letech minulého století dochází v lingvistice, potažmo ve výuce cizím jazykům k významným změnám, které označujeme jako komunikační či komunikačně-pragmatický obrat.

V rámci zmiňovaného obratu začíná být propojována lingvistika s ostatními vědními disciplínami a začínají se etablovat nové obory jako například sociolingvistika, textová lingvistika, ale třeba i psycholingvistika. Lingvistika tak tvoří základ pro nové interdisciplinární obory. Obrat zaznamenává i lingvodidaktika, která kritizovala výsledky do té doby převažující audiolingvální a audiovizuální metody, které, jak známo, příliš akcentovaly některou ze složek komunikace na úkor složek jiných. Jako reakce na nespokojenost s výsledky těchto metod, jako reakce na společenské a politické poměry v Evropě 70. let a jako odraz nového pojetí jazyka jako nástroje komunikace a pojetí učení jako aktivního procesu vzniká komunikační metoda.

U zrodu komunikačního pojetí výuky cizích jazyků stáli kromě již uvedených Hymes, Piepha nebo Habermase dále např. také Christopher Candlin (1976), Christopher Brumfit a Keith Johnson (1978), kteří tak reagovali na výsledky práce v oblasti

funkční lingvistiky ve Velké Británii (John R. Firth, 1957 M. A. K. Halliday, 1970), sociolingvistiky v USA (Dell Hymes, John Gumperz, poprvé 1972, William Labov, 1972) nebo určitých filozofických úvah o fungování a užívání jazyka (John Austin, 1962, John Searle, 1969). Jazyk začíná být totiž chápán především jako prostředek komunikace, do popředí se dostává jazyk se svou sdělnou složkou a s jeho funkcemi, systémový popis jazyka je rozšířen o výsledky kontextuální a pragmalingvistické. Tyto změny ve výuce cizím jazykům, tedy přechod ke komunikačně orientované výuce, jdou ruku v ruce se změnami v jazykovědě, která se odklání od systémově orientované lingvistiky, aby se spíše přiklonila právě k lingvistice komunikačně orientované.

Ke vzniku komunikačně orientované výuky tehdy významnou měrou přispěl mimo výše uvedených také Henry G. Widdowson. Ten se ve své práci (1978, s. 2n) zabývá dvěma aspekty jazykové performance, přičemž do lingvodidaktiky zavádí dva nové termíny: „usage“ (*úzus*) a „use“ (*použití*), kromě toho navíc i termíny koheze a koherence.

„Úzus“ vnímá Widdowson jako projev jazykové kompetence, neboť se jedná o výpovědi, které jsou jazykově korektní, avšak nejsou kontextově zakotveny. Takovými výpověďmi jsou tedy izolované věty bez kontextu. Významnější je však pro lingvodidaktiku Widdowsonův druhý termín, a sice „use“ – „použití“. V tomto případě se jedná o přiměřenou aplikaci výpovědi v konkrétní komunikační situaci. Podobně jako Hymes a následně i ostatní přívrženci komunikační metody je Widdowson toho názoru, že pro kompetentní cizojazyčnou kompetenci není dostačující ovládnutí toliko řečových dovedností (mluvení, psaní, čtení a psaní), ale je mimo ně třeba disponovat i znalostí toho, kdy, jakým způsobem, za jakých okolností a proč dané výpovědi použít, aby mluvčí dosáhl kýženeho komunikačního cíle. Není tedy důležité pouze vytvářet gramaticky korektní věty, jak jsme o této problematice pojednali v kapitole věnované jazykové kompetenci, nýbrž je důležité tyto dokázat adekvátně používat s ohledem na okolnosti a podmínky komunikačního procesu.

Významný je ještě jeden postřeh Widdowsonův, a sice že v procesu jazykové komunikace zpravidla explicitně nevyřkneme vše, co jsme si konceptualizovali v našem vědomí, neboť to není pro porozumění a interpretaci výpovědi nezbytné. To je v dnešní době ještě více než kdy jindy umocňováno tzv. faktorem ekonomizace jazykové komunikace. Pro vyučování cizím jazykům z uvedeného vyplývá závěr, že

bychom neměli studentům předkládat izolované věty, bez opory o kontext, nýbrž výpovědi reálné, autentické, byť adaptované a především kontextualizované.

Komunikační či komunikačně-pragmatický obrat tedy v lingvodidaktické praxi znamená, že v popředí zájmu již nestojí gramaticky korektní věta, drilem osvojené lexikální jednotky či syntaktické struktury, nýbrž nácvik dovednosti kontextově přiměřené verbální (i neverbální) reakce. Hlavním cílem tohoto obratu bylo (a stále je) učící se naučit v cizím jazyce jednat adekvátně v různých komunikačních situacích, chovat se v souladu s normami daného jazyka a jazykové kultury, tedy sumárně řečeno uvědoměle reagovat přiměřenými verbálními i nonverbálními prostředky na danou situaci.

V prvním jazyce, stejně tak jako v jazycích dalších, mezi nimi i cizích, dochází totiž k realizaci řečových záměrů na základě výběru výrazových prostředků, jež jsou situačně adekvátní a vhodné. Svůj vliv na realizaci řečového záměru mají rovněž pragmatické aspekty. K úspěšnému komunikačnímu jednání patří především to, že jsme schopni rozpoznat a ovlivnit dynamiku průběhu řečového jednání. Konkrétně jde např. o schopnost rozpoznat, jak zahájit rozhovor, jak se do rozhovoru zapojit nebo jak jej vhodně ukončit. Podobně i znalost toho, jak zajistit vzájemné porozumění, jak se vyrovnat s obtížemi při porozumění, jak vyvážit řečové nedostatky, aniž bychom komunikaci ukončili, je zejména pro nerodilé mluvčí nezbytná. Této problematice se věnujeme v empirické části této práce. Nezbytnou součástí komunikačního jednání vedle toho tvoří rovněž respektování kulturních a individuálních identit mluvčích, abychom tím předcházeli například vzájemnému nedorozumění nebo společenským faux pas.

Jazykové jednání tak chápeme jako kognitivní proces, jako kreativní akt, který vychází z osvojování jednotlivých jazykových prostředků, aby vyústil v komunikační kompetenci. Mezi zprvu preferované dovednosti patřily poslech s porozuměním a vlastní mluvený projev. Postupem času se však ukázalo, že nelze favorizovat některé z dovedností nad dovednostmi ostatními a proto dnes platí, že by měl být nácvik všech čtyř řečových dovedností vyvážený. K dokonalému poznání a ovládnutí osvojovaného cizího jazyka patří rovněž znalosti lingvostatické a reálií spolu s historickými souvislostmi, bez povědomí o nich by byla komunikace v cizím jazyce problematická. Neméně důležitá je ovšem i dovednost aplikace těchto znalostí do reálné cizojazyčné komunikace. Samotné znalosti bez dovedností by byly

neefektivní. Výuka cizího jazyka musí totiž žáka připravovat mj. i na setkání s cizí kulturou, na vznik a řešení případných konfliktů.

Jak bylo uvedeno výše, vyplývá požadavek komunikační kompetence z poznatku, že ovládnutí jazyka se neomezuje pouze na znalost jazykových prostředků, nýbrž v sobě zahrnuje i znalosti přiměřenosti a vhodnosti jejich použití, jakož i schopnost vlastní produkce a porozumění řečového jednání. Principem komunikačního přístupu je chápání jazyka jako nástroje komunikace a učení jako aktivního procesu, ve kterém student sám přejímá zodpovědnost za efektivitu svého učení. Učitel ustupuje ze své do té doby běžné dominantní úlohy a plní především úlohu poradní, informativní a organizační.

Na rozdíl od dřívějších lingvodidaktických metod, především pak gramaticko-překladové, která přeceňovala lingvistickou kompetenci a v centru její pozornosti stála gramatika, jíž bylo podřízeno lexikum, nebo metody audiolingvální, která komunikačnímu přístupu předcházela, nás komunikačně orientovaná lingvodidaktika posledních desetiletí učí chápat jazyk především jako základní dorozumivací prostředek, jako nástroj komunikace. Potřeba komunikovat je potřebou porozumět a být pochopen a je podmínkou existence každého společenství.²⁹

Komunikační orientace cizojazyčného vyučování se snaží přiblížit komunikaci ve vyučovacím procesu co možná nejvíce reálné sociální komunikaci. Komunikační cíl je tedy spolu s cílem vzdělávacím a výchovným hlavním cílem učení cizímu jazyku. Podle Choděry (2000, s. 51) je: „[...] jazykovým cílem v praktickém vyučovacím předmětu v podstatě nabytí, získání, osvojení komunikační kompetence žákem.“

Cizojazyčné vyučování by tedy mělo jedince připravit na zvládnutí každodenních situací v daném cizím jazyce.

²⁹ Nicméně i komunikační metoda byla postupem času překonána a v současnosti se nacházíme v tzv. postkomunikačním období. Pro postkomunikační období je charakteristický důraz na využití pozitivních aspektů z různých předchozích přístupů, a to ku prospěchu potřeb žáků a učebních kontextů. Typickým příkladem může být zohlednění prvního (mateřského) jazyka v cizojazyčné výuce, které komunikační přístup ani mnohé přístupy jemu předcházejí (gramaticko-překladová metoda, přímá metoda, audio-lingvální metoda aj.) nepodporovaly. Praxí se však stále více ukazovalo, že má používání prvního jazyka v cizojazyčné výuce jak pro žáky, tak i pro učitele pozitivní vliv (srov. např. Atkinson, 1987, s. 241n). Kromě toho začíná být v postkomunikačním období ještě více podporována autonomie učitele, dochází k posílení jeho role ve vyučovacím procesu a je kladen důraz na jeho vlastní zodpovědnost. Učiteli je mimo to ve výuce umožňováno subjektivně rozhodovat o tom, jaký způsob výuky povede k požadovanému cíli. Toto rozhodování přitom vyplývá z jeho vlastních zkušeností a z jeho nabytého vzdělání (pozn. autora).

V popředí přitom stojí interaktivní a činnostní aspekt jazyka. Při institucionalizovaném osvojování komunikační kompetence prostřednictvím komunikačně orientované výuky se pak prolínají jazykové a pedagogické cíle:

- pragmlingvisticky mají být mluvčí stavu užívat jazyka přiměřeně dané situaci, vedle toho však v sobě komunikační kompetence zahrnuje i cíle sociální,
- mluvčí mají být podporováni v rozvoji své sociální a osobnostní identity, stejně tak jako ve schopnosti jednat kognitivně a kooperativně (srov. např. Duxa, 2003, s. 306).

V návaznosti na Widdowsona a se zohledněním lingvistického aspektu, jenž je od používání jazyka neoddělitelný, bychom tedy mohli rysy komunikační výuky sumarizovat asi následovně:

1. Jazyk je systémem k vyjadřování významů.
2. Primární funkcí jazyka je interakce a komunikace.
3. Struktura jazyka odráží jeho funkční a komunikační užití.
4. Základními jednotkami jazyka nejsou pouze gramatika a její strukturní rysy, ale i kategorie funkčního a komunikačního obsahu, které se projevují v diskurzu (textu).

Komunikační přístup se tedy vyznačuje svou otevřeností okolním a aktuálním vlivům, jedná se tak o přístup, který se stále nachází v procesu vývoje, nicméně charakteristickým rysem je a stále zůstává rozvoj komunikační kompetence učícího se. I přes různost definic, které vyplývají z odborného zaměření svých autorů, respektuje komunikační přístup po celou dobu dva základní principy (srov. Richards & Rogers, 2001, s. 155):

- a) cílovou kategorií jazykového vyučování představuje komunikační kompetence;
- b) postupy pro výuku všech čtyř řečových dovedností mají zohlednit vzájemnou závislost jazyka a komunikace.

Poté, co jsme charakterizovali pojmy jazyková a komunikační kompetence a zmínili důvody, které k vzniku komunikační kompetence vedly, představíme a popíšeme základní modely komunikační kompetence, tak jak byly v průběhu let formulovány, revidovány a doplňovány. Komunikační kompetence je totiž jakýmsi terminologickým hyperonymem, jemuž jsou podřazeny jednotlivé subkompetence. Ty však nejsou autory modelů komunikační kompetence vydělovány a charakterizovány jednotně, a

proto některé z pohledů na problematiku nastíníme v následující kapitole. Konkrétně se bude jednat o modely podle Canaleho a Swainové, Savignonové, van Eka, Bachmana, podle českého autora Choděry a dle SERR.

Zvláštní pozornost upřeme následně na jednu ze subkompetencí komunikační kompetence, a sice na kompetenci strategickou, která představuje bázi pro náš vlastní empirický výzkum.

Stejně jako je obtížné jednoznačné uchopení jiných problematik nebo snahy o jejich definice jak v lingvodidaktice, tak i v ostatních vědních oborech, ani v případě pokusů o formulování podstaty komunikační kompetence tomu nebylo jinak. A tak v průběhu času vznikaly různé definice obsahu komunikační kompetence různými autory, ať už ji tito nazývali jakkoli. Některým z takových modelů věnujeme pozornost v následující naší části práce.

4.2 Modely komunikační kompetence

4.2.1 Model komunikační jazykové kompetence podle Canaleho a Swainové

Michael Canale a Merrill Swainová (1980) byli prvními, kteří detailněji zkoumali podstatu komunikační kompetence a její použití při vyučování jazykům. Jejich teorie komunikační kompetence patří dodnes v lingvodidaktice k jedné z nejvýznamnějších. Canale a Swainová vytvořili teoretický rámec pro tvorbu učebních plánů i pro samotnou praxi cizojazyčného vyučování. O tři roky později Canale (1983) tento rámec ještě doplnil.

Definice komunikační kompetence Canaleho a Swainové je založena na pojetí Hymesově. Canale a Swainová definují komunikační kompetenci jako systém znalostí a dovedností, který je na pozadí využíván v procesu komunikace. Pod pojmem znalosti chápou gramatické znalosti mluvčího, tzn. znalosti teoretické, dovednostmi pak rozumí schopnosti mluvčího používat jazyka přiměřeně v různých situacích, tedy dovednost používat jazyka v praxi.

Podobně jako Hymes vymezují Canale se Swainovou čtyři dimenze komunikační kompetence, které spolu tvoří teoretický rámec pro praktické cizojazyčné vyučování:



Schéma 3: Komunikační jazyková kompetence podle Canaleho a Swainové (1980, s. 29n)

K této klasifikaci autoři dospěli na základě analýz empirických a teoretických výzkumů v oblasti komunikační kompetence (Canale, 1983, s. 12–14). Níže se pokusíme tyto čtyři dimenze podle Canaleho a Swainové definovat.

Gramatická kompetence nebo také *lingvistická kompetence* v duchu Chomského, je žákům/studentům patrně nejvíce povědomá, neboť byla v rámci cizojazyčného vyučování po staletí nejvíce zdůrazňována (srov. např. v gramaticko-překladové metodě). Pod pojmem gramatická kompetence si můžeme představit toliko znalosti týkající se elementů jazykového kódu, tedy např. jeho lexikonu, sémantiky, morfologie, syntaxe, fonologie nebo ortografie, které jsou realizovány na základě předem daných pravidel. Gramatická kompetence je tak založena na znalostech a dovednostech, které jsou nutné pro to, abychom byli schopni produkovat a recipovat významy jednotlivých promluv.

Sociolingvistická kompetence spočívá podle Canaleho a Swainové (1980, s. 30) jak v sociokulturních pravidlech užívání jazyka, tak i v pravidlech, na jejichž základě jsou vedeny diskuze. Ve svém pozdějším příspěvku již Canale (1983) pravidla diskuze přiřazuje k diskurzni kompetenci.

Sociolingvistická kompetence se zabývá tím, jaká sociální pravidla vlastně v případě používání jazyka existují: co je vyjadřováno a jaké výroky jsou v různých sociolingvistických kontextech přiměřené. Skutečnost, zda je daná promluva přiměřená či nikoli, závisí na dvou faktorech: na přiměřenosti významu a na přiměřenosti formy. V případě přiměřenosti významu se jedná o to, zda určité

komunikační myšlenky nebo funkce (např. prosba, stížnost...) nebo postoje (např. zdvořilost, formálnost...) jsou přiměřené (vhodné) pro konkrétní řečové situace (srov. výše s Hymesem). V případě přiměřenosti formy jde oproti tomu o to, jakým způsobem je intendovaná promluva vyjádřena, zda ve verbální nebo nonverbální podobě a také na tom, zda je taková forma v konkrétním sociolingvistickém kontextu odpovídající či nikoli (srov. Canale, 1983, s. 7–8). Sociolingvistickými faktory, které ovlivňují kontext, jsou např. sociální status účastníků komunikačního procesu, role, které tito účastníci zastávají, cíle zamýšlené interakce nebo normy či konvence interakce.

Diskurzni kompetence je založena na schopnosti jedince spojovat spolu při produkci i percepci řeči gramatické tvary a významy tak, aby vznikly kompaktní mluvené nebo psané texty různých žánrů, na druhé straně na schopnosti těmto textům také porozumět. Diskurzni kompetence tedy nepředstavuje způsob, jak jsou interpretovány jednotlivé věty, nýbrž způsob, jak jsou jednotlivé věty anebo celé výpovědi vzájemně propojeny, aby představovaly smysluplný celek. Diskurzni kompetence je důležitá pro porozumění témat založených na souvislostech, jako jsou například právnícké texty, návody, ale i třeba telefonické rozhovory bez možnosti sledovat koaktanta v reálném čase apod.

Pro přiblížení podstaty diskurzni kompetence uvádíme příklad H.G. Widdowsona (1978, s. 29), o němž již byla řeč výše:

Speaker A: That's the telephone.

Speaker B: I'm in the bath.

*Speaker A: OK.*³⁰

Podle Widdowsona (1978, s. 29) tvoří tyto výpovědi koherentní diskuzi, ačkoli zde není patrná žádná otevřená koheze. První výpověď mluvčího A nemá podobu imperativu, je interpretována jako prosba. Výpověď mluvčího B si můžeme interpretovat jako odůvodnění toho, proč nemůže přijít k telefonu. Konečně poslední replika mluvčího A znamená jeho souhlas s odůvodněním mluvčího B. Aby bylo možné výpovědím porozumět, musí mít produktor (mluvčí, pisatel) tytéž znalosti o

³⁰ „Mluvčí A: To je telefon.

Mluvčí B: Jsem ve vaně.

Mluvčí A: Tak jo.“ - překlad autor.

okolním světě, o lingvistických pravidlech, o struktuře diskuze a o sociálním rámci jako recipient (posluchač, čtenář).

Strategická kompetence

Ani pro nositele jazyka není vždy možné používat jazyka bezchybně a přiměřeně v každé ze sociálních interakcí. O to těžší je používání cizího jazyka pro nerodilého mluvčího, a to navzdory veškeré snaze, kterou na plánování i vlastní realizaci interpretace svých myšlenkových pochodů vynaloží. V takovém případě se mluvčí, ať už rodilý nebo nerodilý uchylují vedle používání verbálních prostředků komunikace také k využívání prostředků nonverbálních. Ovládání a vzájemné doplňování obou těchto druhů prostředků patří k tzv. strategické kompetenci.

Strategická kompetence může plnit dvě funkce. Zaprvé může zachránit komunikační proces mezi produktorem a emitorem (nebo obráceně), jestliže hrozí nebezpečí, že by tento v důsledku absentujících nebo limitovaných jazykových prostředků zkolaboval. V momentě, kdy si nemůžeme vzpomenout na patřičný lexém nebo na optimální gramatický tvar, můžeme se danou jazykovou skutečností pokusit vyjádřit jinými prostředky, např. letiště – namísto *Flughafen* ⇒ *der Ort, wo die Flugzeuge starten* nebo namísto *hier wird Deutsch gesprochen* ⇒ *hier spricht man Deutsch* apod.

Zadruhé je možné pomocí strategické kompetence jednotlivé výpovědi umocňovat ve výrazu, a sice pomocí nonverbálních prostředků, např. zvednutým ukazovákem pro umocnění nesouhlasu nebo naopak pokýváním hlavou pro vyjádření souhlasu atd.

Z právě popsaného modelu Hymese a zejména pak Canaleho a Swainové je patrné, že se do výuky cizích jazyků dostává další aspekt, a sice aspekt sociolingvistický, tedy způsob užívání jazyka v rámci společenského kontextu. Poněkud opomíjený byl aspekt sociokulturní, reflektující charakteristiku a kulturu sociálního společenství, které daným jazykem hovoří. Tato tendence souvisí se zaměřením se na analýzu diskurzu s orientací na teorii řečového aktu v duchu Austina a Searla (lokuční, ilokuční a perlokuční akt, poznámka autora)³¹.

³¹ Lokuce – slovní obsah výpovědi, ilokuce - pragmatická funkce výpovědi, jedná se vlastně o záměr, se kterým byla výpověď pronesena, perlokuce – reakce adresát na základě výpovědi. Např. věta (lokuce) *Tady táhne!* je prezentována jako implicitní příkaz (ilokuce) *Někdo vstane azavře okno/dveře.* (perlokuce) (pozn. autora).

Tři roky po Canalem a Swainové přichází se svým modelem komunikační kompetence Američanka Sandra Savignonová.

4.2.2 Model komunikační kompetence podle Sandry Savignonové

Savignonová (1983) se pokusila vymezit vztah mezi výše popsanými čtyřmi dimenzemi pomocí tzv. „obrácené pyramidy“, na jejímž základě se snaží ilustrovat, jak studenti procvičováním a zkušenostmi v rostoucím počtu komunikačních kontextů a příhod postupně zlepšují svou komunikační kompetenci, jež v sobě zahrnuje kompetenci gramatickou, diskurzivní, sociokulturní a strategickou. I když relativní význam složek závisí na celkové úrovni komunikační kompetence, je každá z nich nepostradatelná. Navíc jsou všechny komponenty vzájemně propojeny. Dojde-li ke zlepšení v jedné oblasti, daná složka v interakci s ostatními komponentami způsobí odpovídající nárůst komunikační kompetence.

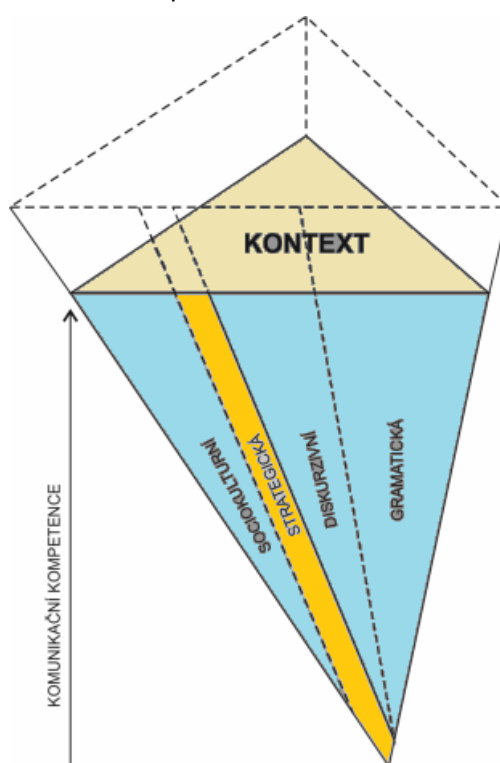


Schéma 4: Model komunikační kompetence podle Savignonové (1983) (upravil autor).

Gramatická kompetence se podle Savignonové vztahuje k mluvnickým tvarům na úrovni věty, ke schopnosti rozpoznávat lexikální, morfologické, syntaktické a fonologické vlastnosti jazyka a užívat tyto k interpretaci a formulaci slov a vět. Gramatická kompetence se nepřimyká k žádné jednotlivé gramatické teorii a nezahrnuje schopnost vyjmenovat pravidla užívání. Člověk neprokazuje gramatickou

kompetenci odříkáním pravidla, ale užíváním pravidla při vyjadřování své vlastní myšlenky, interpretaci recipovaného ap.

V případě *diskurzí kompetence* se podle Savignonové nejedná o izolovaná slova či fráze, ale o propojení řady promluv nebo psaných slov, resp. frází za účelem formulace textu, tedy významového celku. Textem může být báseň, e-mail, sportovní přenos, rozhovor po telefonu, ale i román. Rozpoznání izolovaných hlásek či slov napomáhá interpretaci celkového významu textu. Takovému procesu se říká "bottom-up processing" (zpracování směrem zdola – nahoru, pozn. autora). U "top-down processing" (zpracování směrem shora dolů, pozn. autora) se naopak jedná o pochopení tématu či účelu textu, který potom napomáhá identifikaci jednotlivých hlásek nebo slov. Oba uvedené typy jsou pro komunikační kompetenci nezbytné.

Při diskuzi o diskurzí kompetenci vyvstávají do popředí další dva všeobecně známé pojmy. Jedná se o koherenci a kohezi. Textová koherence je vztah všech vět nebo promluv v textu k jediné celkové propozici. Stanovení celkového významu, nebo tématu celé básně, e-mailu, sportovního přenosu, telefonního hovoru či románu je nezbytnou částí exprese i interpretace a umožňuje interpretaci jednotlivých vět, jež dohromady tvoří text. Lokální spojení nebo strukturální spojky mezi jednotlivými větami zajišťují koherenci a kohezi.

Sociokulturní kompetence – Savignonové širší pohled na tento druh kompetence sahá daleko za jazykové tvary, jde o interdisciplinární obor studia se vztahem ke společenským pravidlům užívání jazyka. Sociokulturní kompetence vyžaduje podle Savignonové chápání společenského kontextu, ve kterém se jazyka užívá: role účastníků, sdílené informace a funkce dané interakce.

Konečně *strategickou kompetenci* představují pro Savignonovou tzv. vyrovnávací strategie, jichž užíváme v neznámých kontextech s omezeními, která plynou z nedokonalé znalosti pravidel nebo nezpůsobivosti je aplikovat např. kvůli únavě či nesoustředěnosti, abychom byli schopni v započatém komunikačním procesu pokračovat. S postupným nábívkem a s nabýváním zkušeností získáváme kompetenci v oblastech mluvnice, diskurzu a sociokulturní adaptability. Relativní význam strategické kompetence se tím pádem snižuje, efektivní užívání

vyrovnávacích strategií je však důležité pro komunikační kompetenci ve všech kontextech a odlišuje velmi efektivní komunikátory od těch méně efektivních.

Dalším významným modelem, kterému v této práci věnujeme pozornost, je model podle van Eka.

4.2.3 Model komunikační způsobilosti³² podle Jana van Eka

Do jisté míry novátorským konceptem je koncepce Jana van Eka, která se vztahuje ke schopnosti individua komunikovat s ostatními členy daného společenství, i když na rozdíl od předchozích přímo nevycházejí z Hymesovy klasifikace.

Z van Ekova modelu přitom vycházeli autoři při tvorbě didaktických dokumentů pro vyučování cizím jazykům, jako tomu bylo například v případě dokumentu Rady Evropy nazvaném jako Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

Oproti ostatním autorům modelů komunikační kompetence totiž van Ek zastává názor, že pro ovládnutí cizího jazyka nestačí pouze osvojení si komunikačních dovedností, nýbrž že by vzdělávací proces měl vést také k osobnímu a sociálnímu rozvoji žáka coby svébytného individua.

Van Ek (1991, s. 64n) klasifikoval jím definovanou komunikační způsobilost pomocí šesti subkompetencí, které spolu s pěstováním sociální zodpovědnosti a podporou autonomie učícího se vytvářejí jeden celek, přičemž nelze chápat jednotlivé součásti komunikační způsobilosti jako izolovaně aplikovatelné kompetence, nýbrž jako nedílné součásti celého modelu. V tomto ohledu se tedy van Ek ztotožňuje s předchozími autory.

³² Van Ek ve své terminologii nepoužívá termínu komunikační kompetence, nýbrž komunikační způsobilost (pozn. autora).



Schéma 5: Komunikační kompetence podle van Eka (1991, s. 64)

Díličí subkompetence bychom mohli definovat asi následovně:

- *lingvistická kompetence*: představuje schopnost jedince vyjadřovat se v cizím jazyce smysluplně, správně interpretovat recipovaný text, to vše v souladu s gramatickou normou daného jazyka a za použití ustálených významů odpovídajících konkrétní situaci;
- *sociolingvistická kompetence*: představuje schopnost mluvčího být si vědom toho, že použití jazyka, resp. jeho forem, se řídí vnějšími podmínkami jako je například okolní prostředí, intence komunikace, interpersonální vztahy mezi účastníky komunikačního procesu atd., jde tedy o vzájemný vztah mezi signály jazyka a mezi jejich významy, které jsou determinovány komunikační situací;
- *diskurzní kompetence*: v tomto případě se jedná se o schopnost mluvčího uspořádat věty v cizím jazyce v takovém pořadí, aby vznikl koherentní jazykový celek, jakož i o schopnost mluvčího volit při vlastní produkci i při interpretaci textů takové strategie, které budou svým charakterem odpovídat danému diskurzu;
- *strategická kompetence*: jde o schopnost použít v procesu komunikace těch strategií, které mluvčímu umožní na jedné straně vyjádřit se v cizím jazyce v případě náhle vzniklých obtíží v důsledku limitovaných znalostí natolik pochopitelným způsobem, aby bylo možné v započaté komunikaci pokračovat dále, na straně druhé, aby byl sám v případě recepce schopen pochopit, co měl komunikátor svou formulací na mysli;
- *sociokulturní kompetence*: souvisí se sociokulturními podmínkami používání jazyka a představuje schopnost mluvčího uvědomit si, že mezi mateřským a

cizím jazykem existují nebo mohou existovat určité sociokulturní diskrepance, které vyplývají ze sociokulturního prostředí daného národa a dle toho vybrat vhodnou jazykovou formu, přičemž opět nejde jen o verbální prostředky, ale i o prostředky nonverbální; jedná se o využívání specifických referenčních rámců; úzce tak souvisí s empatií vůči společenským konvencím v cílovém jazyce (pravidla pro používání jazyka ve společenském styku – zdvořilostní normy, normy komunikace s ohledem na sociální hierarchii apod.);

- *sociální kompetence*: van Ek (1991, s. 65) sám ji definuje jako „vůli k interakci a schopnost interakce s ostatními“, tato subkompetence je charakterizována snahou jedince podílet se na interakci s ostatními, přičemž v sobě zahrnuje takové proměnné jako je dostatečná míra motivace, schopnost vyslovení vlastního názoru, zaujmout vlastní stanovisko, schopnost empatie, schopnost adekvátně reagovat v dané sociální situaci apod.

4.2.4 Model komunikační kompetence podle Lyla F. Bachmana

Na konci osmdesátých let uveřejnil Bachmann (1990) svůj první model komunikační řečové dovednosti (*CLA: communicative language ability*), který byl jednoznačně ovlivněn pracemi Canaleho a Swainové, nicméně je komplexnější a detailnější. Podobně jako oni, vychází Bachmann z toho, že se komunikační kompetence skládá jak z vědomostí, resp. kompetence, tak i z dovednosti tuto kompetenci přiměřeně realizovat v řečové promluvě. Komunikační kompetence se podle Bachmanna skládá ze tří částí, které interagují s okolním světem, a to z:



Schéma 6: Komunikační řečové dovednosti podle Bachmanna (1990, s. 87)

Komunikační (jazykovou) kompetenci je možné v Bachmannově duchu chápat jako strukturní organizační kompetenci a pragmatické znalosti. Strukturní znalosti (organizační kompetenci) lze dále podrozdělit na gramatické znalosti (znalosti lexiky, morfologie, syntaxe, fonologie a ortografie) a textové znalosti (koheze a celková výstavba mluvených i psaných textů). Za zmínku zde stojí, že se textová kompetence v Bachmannově pojetí kryje s pojmem diskurzivní kompetence v pojetí Canaleho a Swainové.

Pragmatická kompetence se týká vztahu mezi pro komunikaci stanovenými jazykovými signály a uživatelem jazyka, jakož i kontextem komunikace. Pragmatická kompetence se dále podrozděluje na ilokuční a sociolingvistickou kompetenci. Ilokuční kompetence se týká schopnosti uživatele jazyka vhodně aplikovat jednotlivé funkce jazyka: kognitivní, afektivní pro vyjadřování myšlenek, pocitů ap., manipulativní k manipulaci s okolním světem, heuristické pro rozšíření znalostí týkajících se okolního světa a imaginativní, které slouží „pohrávání“ si s jazykem, pro tvoření a chápání vtípu, používání básnických tropů, psaní básní atd.

Sociolingvistická kompetence v sobě zahrnuje přiměřené používání jazyka v určitém kontextu. Slouží uživateli jazyka k rozlišování řečových variet, dešifraci, případně používání dialektů, ale i pro vhodnou volbu registru jazyka, který se bude pokud možno co nejvíce blížit registru rodilého mluvčího. V neposlední řadě pomáhá sociolingvistická kompetence uživateli při chápání kulturního pozadí komunikace.



Schéma 7: Jazyková kompetence podle Bachmanna (1990, s. 87)

V Bachmannově modelu tak interaguje řečová kompetence se strategickou kompetencí, která je založena na schopnosti naplánovat a zrealizovat výpověď přiměřenou pro konkrétní interakci, a s psycho-fyziologickou kompetencí, která v sobě zahrnuje anatomické předpoklady pro komunikaci.

4.2.5 Komunikační kompetence podle Radomíra Choděry

Z českých autorů se o definici komunikační kompetence pokoušel mj. například i Choděra (2006, s. 55), který zastává názor, že z hlediska cíle výuky cizích jazyků existují čtyři druhy kompetence.

Jako klíčovou uvádí kompetenci lingvistickou, kterou však odlišuje od kompetence jazykové. Lingvistickou kompetenci totiž Choděra chápe jako metajazykové povědomí o jazyce. Od lingvistické kompetence pak odlišuje následující tři kompetence:



Schéma 8: Model komunikační kompetence podle Radomíra Choděry (2006, s. 55)

Kompetenci jazykovou (lingvální) chápe jako kompetenci, u níž se jedná o nezprostředkované povědomí elementů jazykového systému, dle Choděry se tedy jedná o vědomost „z“ jazyka.

Kompetenci řečovou podle Choděry představuje správnou recepci či produkci textu v souladu s jazykovou normou, v tomto případě se dle něho jedná o sekundární dovednost nižšího stupně.

Kompetenci komunikativní chápe nejen jako text ve shodě se systémem a normou, nýbrž se podle něho jedná navíc o shodu s územ, který odpovídá konkrétní komunikativní situaci. Na rozdíl od kompetence řečové ji Choděra považuje za sekundární dovednosti vyšší úrovně, v níž se prolínají jak verbální, tak i nonverbální prostředky komunikace, prvky sociokulturní, interkulturní, paralingvistické nebo extralingvistické.

4.2.6 Pojetí komunikační kompetence podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

V klíčovém dokumentu pro výuku jazyků nazvaném *Společný evropský rámec pro jazyky (SERR)*³³, který byl vydán Radou Evropy (česky 2002), se komunikační kompetence (v SERR nazývaná jako komunikativní) skládá ze tří komponent, *lingvistické, sociolingvistické a pragmatické* kompetence (2002, s. 110n):

³³ Podotýkáme, že se v případě tohoto dokumentu nejedná o odborný vědecký text (pozn. autora).

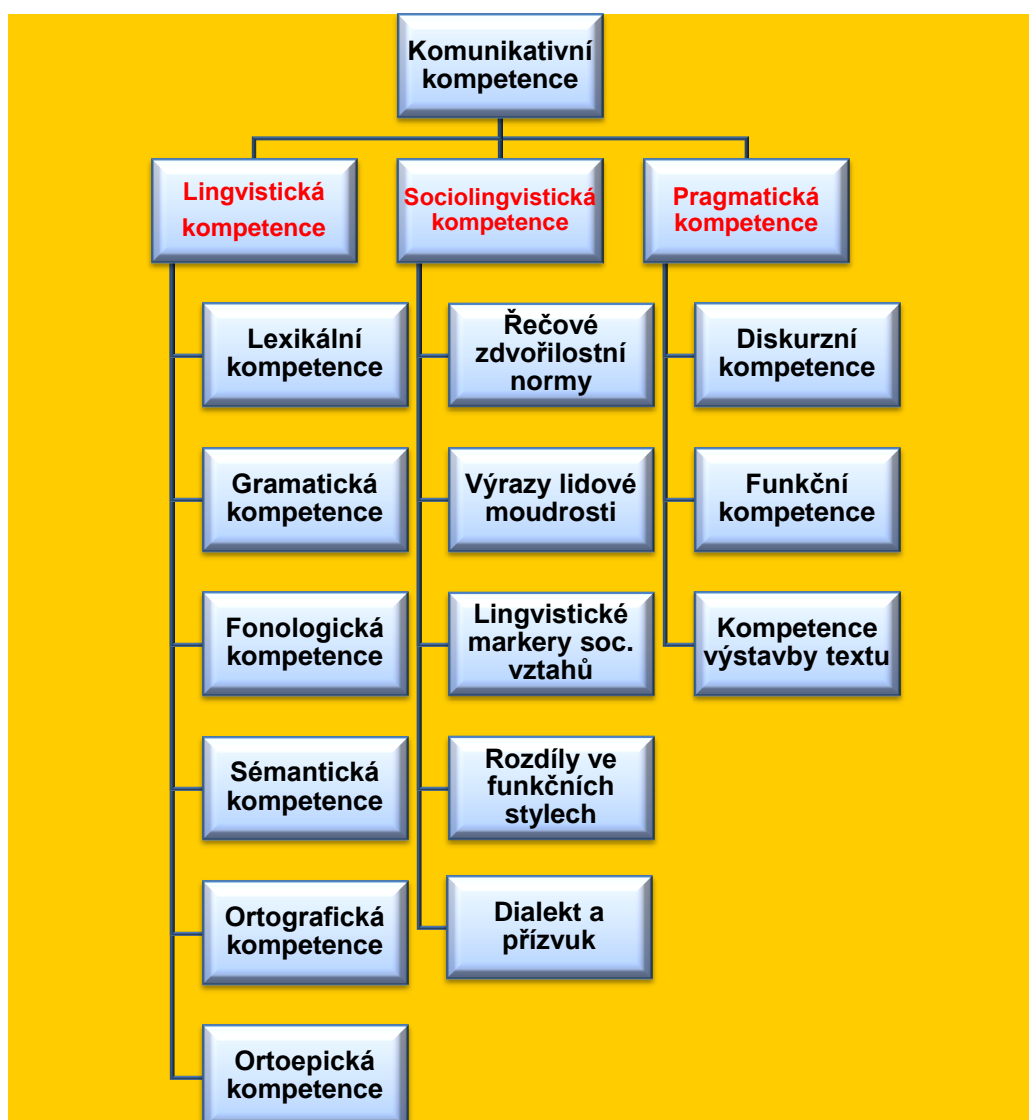


Schéma 9: Komunikační kompetence podle Evropského referenčního rámce pro jazyky
 Uvedené kompetence v sobě zahrnují především znalosti, dovednosti a praktické dovednosti (2002, s. 13n).

1. *Lingvistické kompetence* jsou definovány jako znalosti formálních prostředků, díky nimž mohou mluvčí konstruovat a formulovat korektně vytvořené a smysluplné výpovědi, jakož i schopnost těchto prostředků správně používat.

Tato kompetence je tvořena několika subkompetencemi, kterými jsou:

- lexikální kompetence;
- gramatická kompetence;
- fonologická kompetence;
- sémantická kompetence;
- ortografická kompetence a
- ortoepická kompetence.

Podle SERR je tato komponenta zde pojata:

z hlediska komunikativní jazykové kompetence daného jedince. Týká se nejenom rozsahu a kvality znalostí, ale také uspořádání těchto znalostí a způsobu, jakým jsou tyto znalosti uloženy (např. sítě asociací, do kterých mluvčí zabudovává lexikální jednotky) a přístupnosti (aktivizace, pamětní vybavení a pohotovost použití)" (2000, s. 13).

2. *Sociolingvistická kompetence* vyplývá z potřeb zvládnutí společenských dimenzí při používání jazyka. Sem patří takové znalosti a dovednosti, jako jsou lingvistické markry sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, rozdíly mezi funkčními styly jazyka, tedy rozdíly při komunikaci s různými generacemi, sociálními vrstvami apod. Osvojení a správná aplikace sociolingvistické kompetence mají vliv na celkový výsledek komunikačního procesu. Její zvládnutí je důležité tím spíše, jedná-li se o interkulturní komunikaci.

3. *Pragmatická kompetence* je zaměřena na to, jak uživatel jazyka zná principy, podle kterých jsou sdělení:

- organizována, strukturována a uspořádána („diskurzivní kompetence“);
- používána k vyjádření komunikativních funkcí („funkční kompetence“);
- uváděna v takovém sledu, který odpovídá interakčním a transakčním schémátům („kompetence výstavby textu“).

a. *Diskurzivní kompetence* v souladu s SERR znamená zejména schopnost tvořit správně strukturovanou promluvu či psaný text, přičemž mluvčí uplatňuje své znalosti pravidel syntaktické návaznosti (*koheze*) i sémantické propojenosti (*koherence*). Jedná se tedy o schopnost tvořit přiměřené nadvětné celky.

b. *Funkční kompetence* se zabývá schopností mluvčích využívat lingvistických prostředků v procesu komunikace k určitým funkčním účelům, přičemž jde jak o mikrofunkce (např. poskytování a hledání faktografických informací, vyjadřování postojů, přesvědčování, navazování kontaktu apod.), tak i makrofunkce (popis, vypravování, vysvětlení, argumentace, přesvědčování atd.)

Do funkční kompetence jsou v SERR zahrnuta též interakční schémata, tj. vzorce společenské interakce, jako jsou například vzorce verbální výměny.

4.3 Shrnutí

Jak patrně z této kapitoly, nelze připsat podstatu komunikačního přístupu jednomu jedinému autorovi, ani nelze na žádný z modelů nazírat jako na stěžejní dílo, z něhož by vycházeli všichni ostatní autoři, i když např. SEER vychází z modelu van Eka.

U výše popsaných modelů však nalézáme jeden společný bod, kterému bychom chtěli, vzhledem k charakteru našeho empirického výzkumu, věnovat na tomto místě zvláštní pozornost. Jedná se o rozdílné definice strategické kompetence. Z modelů je patrné, že jednotliví autoři považují tento druh kompetence za důležitý, na druhé straně jako by ale právě tato subkompetence představovala nejobtížněji definovatelnou oblast komunikační kompetence.

Pojem strategická kompetence byla do jisté míry rozdílně používána. Jak jsme uvedli, považují ji Canale a Swainová (1980) za dovednost, při níž se při překonávání jazykového deficitu uplatňují jak verbální, tak i nonverbální prostředky. Taktéž Savignonová, která ji označuje jako tzv. vyrovnávací strategie, ji vnímá jako prostředek pro překonání zejména jazykových deficitů a jako prostředek pro udržení komunikačního procesu v chodu. Podobné pojetí nalezneme i u van Eka, který u strategické kompetence popisuje, jak se má žák naučit takovými strategiím, které mu pomohou vyrovnat se při komunikaci s nepředvídanými okolnostmi nebo s nedostatky paměti. Pro Bachmanna naproti tomu nepředstavuje strategická kompetence prostředek k vykompenzování nedostatků, považuje ji spíše za schopnost vyhodnocování a plánování, díky níž bude možné jazyka používat přiměřeně situaci. Podle našeho názoru tedy Bachmann svým pojetím tenduje spíše k psycholingvistickému pohledu na podstatu strategické kompetence. Strategickou kompetenci bychom tak mohli spolu s Bachmannem chápat jako schopnost

mluvčího, která v sobě zahrnuje jak vyhodnocování a plánování promluvy, tak i jako schopnost překonání jazykového deficitu a jeho korekce. Z toho tedy vyplývá, že je strategická kompetence aplikována mluvčím, v závislosti na okolnostech, buďto vědomě, nebo se uplatňuje podvědomě. Úsilí, které je spojené s ovládnutím cizího jazyka a ve srovnání s rodilým mluvčím nízká kompetence v cizím jazyce naznačují, že bude strategická kompetence podstatně častěji vědomě aplikována nerodilým mluvčím, tedy učícím se, než nositelem jazyka. I když, jak jsme již uvedli, i rodilí mluvčí využívají strategické kompetence ve své každodenní komunikaci v mateřském jazyce.

Protože je v našem empirickém výzkumu předmětem zkoumání jen jedna ze subkompetencí kompetence komunikační, a to kompetence strategická, obrátíme v následující kapitole pozornost právě na ni.

Níže připojená tabulka nabízí námi vytvořený přehled chronologického vývoje pohledů na komunikační kompetenci v jednotlivých modelech, o nichž jsme právě pojednali.

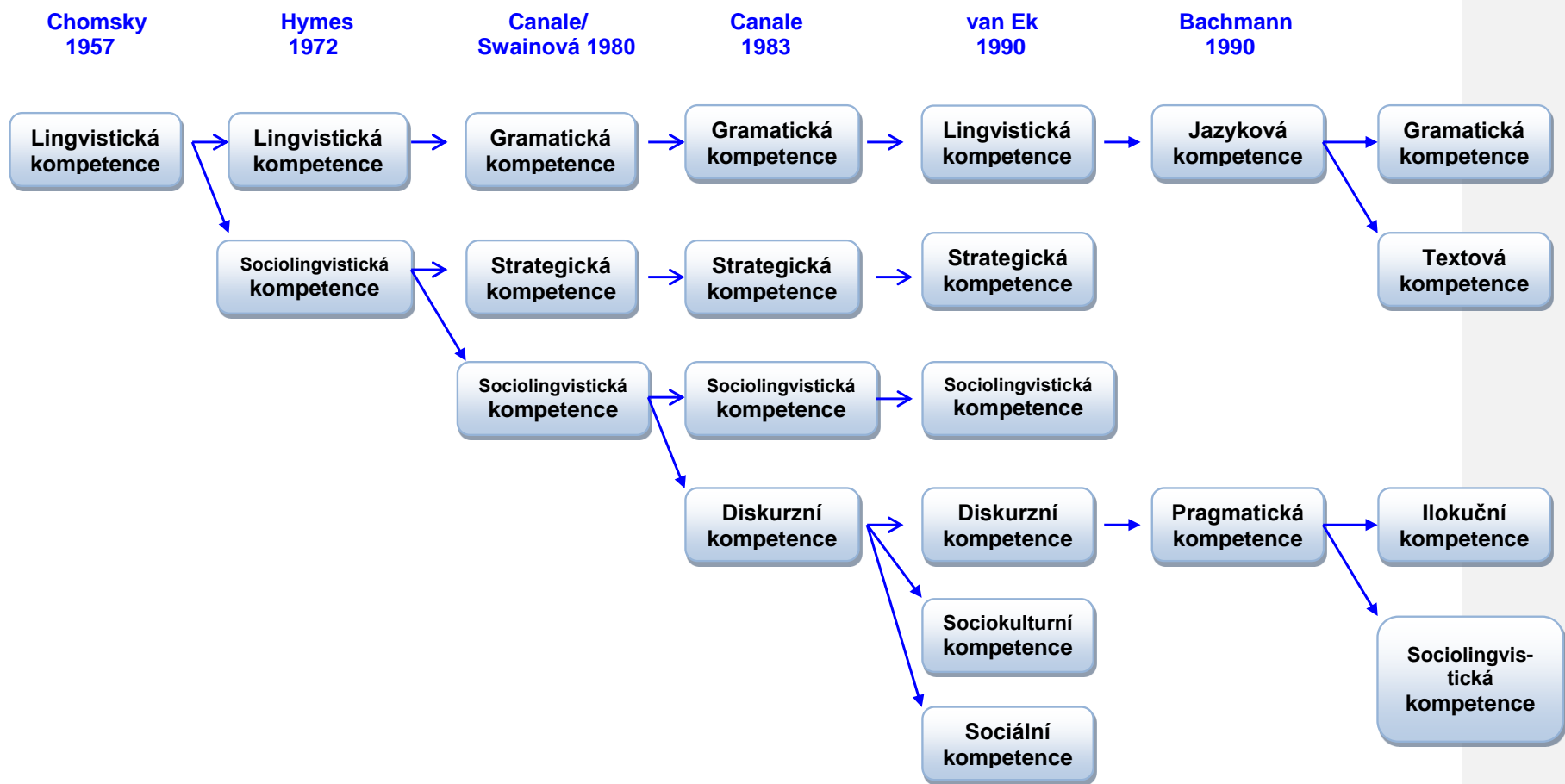


Schéma 10: Chronologický vývoj přístupů k pojmu komunikační kompetence

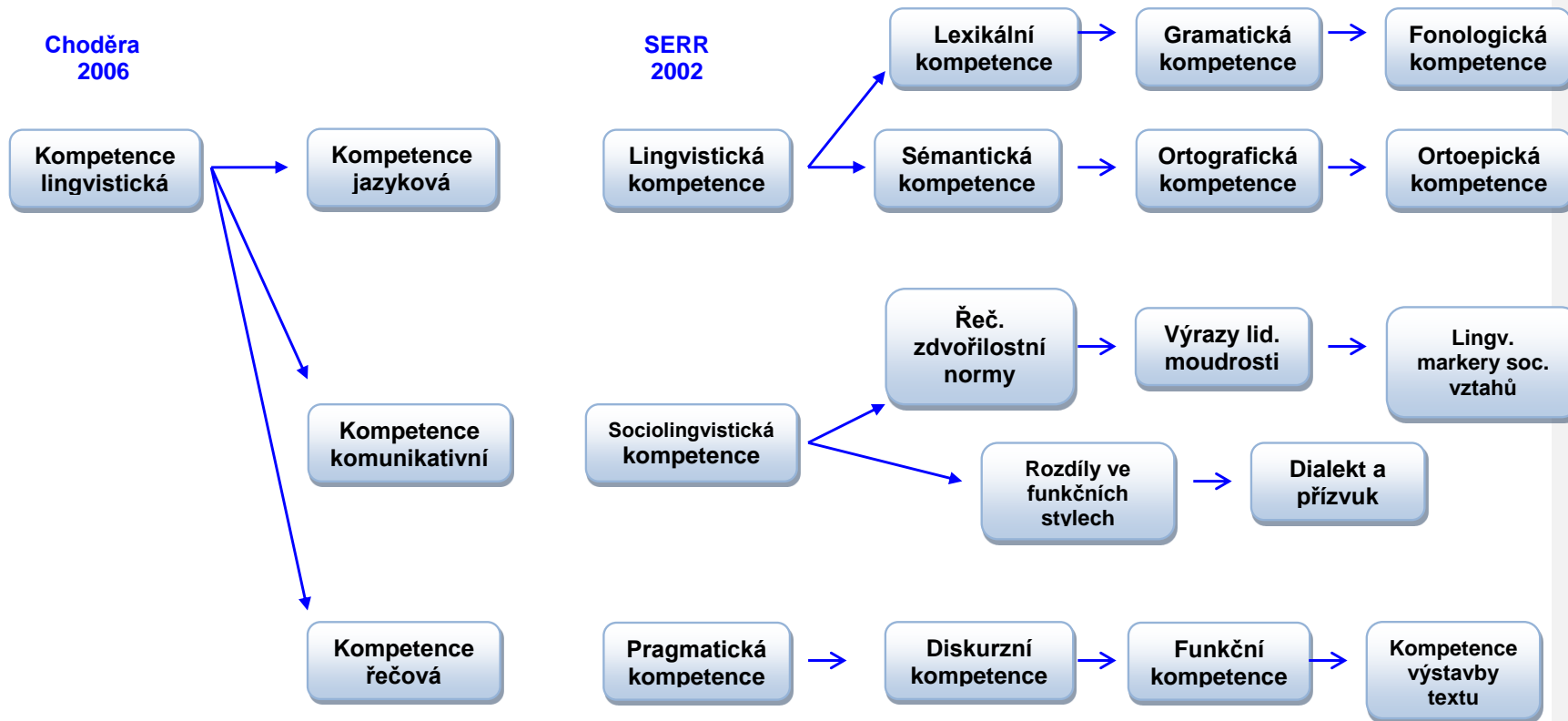


Schéma 11: Chronologický vývoj přístupů k pojmu komunikační kompetence – pokračování

5. STRATEGICKÁ KOMPETENCE JAKO SOUČÁST KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

V kapitole věnované klasifikacím a modelům komunikační kompetence jsme se pokusili komplexně představit různé úhly pohledu na tuto problematiku. Ještě předtím jsme uvedli, že Hymesův termín komunikační kompetence v sobě nereflektuje pouze lingvistickou složku jazyka, nýbrž schopnosti používat jazyk v sociálním kontextu máje na paměti kulturu cílového jazyka a normy komunikace. Obsah pojmu komunikační kompetence byl v následujících letech podrobněji stratifikován s ohledem na to, zda se jedná o znalosti forem nebo o dovednosti aplikovat jazyk v komunikačním procesu. Dodnes se pak setkáváme s různými subklasifikacemi, o nichž jsme pojednali v předchozí kapitole, které však povětšinou vycházely z klasifikace Canaleho a Swainové (1980). Stejně jako oni popisovali strategickou kompetenci rovněž Savignonová, van Ek nebo Bachman. Choděra ani SERR strategickou kompetenci explicitně nevydělují, ve Společném evropském rámci pro jazyky ji však spatřujeme ve formulaci tzv. diskurzní kompetence.



Schéma 12: Komunikační kompetence podle Canaleho a Swainové (1980, s. 29n).

My se však již následující části této práce již nebudeme věnovat podstatě prvních třech subkompetencí, které jsme se pokusili popsat právě v kapitole věnované jednotlivým modelům komunikační kompetence, nýbrž s ohledem na zaměření námi realizovaného empirického výzkumu, který je součástí této práce, se zaměříme podrobněji již jen na kompetenci strategickou, která je obvykle chápána, jak ostatně vyplynulo z uvedeného, mj. jako dovednost překonávání problémů v jednotlivých

rovinách řečové promluvy³⁴ mluvčího, které vznikly zpravidla jako důsledek jazykového deficitu v ovládnutí systému mezijazyka³⁵ produktora. V tomto smyslu se tedy jedná o tzv. komunikační strategie, o nichž pojednáme zevrubně v následujících kapitolách.

Přiřazení komunikačních strategií právě k jim nadřazené kompetenci strategické považujeme za zcela opodstatněné. Myslíme si totiž, že proto, abychom byli schopni překonat vyskytnuvší se problém ať už při kódování nebo dekódování jazyka, musíme ještě před vlastní použitím vhodného postupu celý proces nejprve promyšleně naplánovat, uvědomit si jej, teprve poté jej můžeme úspěšně aplikovat. Vytváříme si tedy jakýsi náš vlastní strategický plán postupu. Avšak než budeme komunikační strategie používat zautomatizovaně, musíme se nejprve celému postupu naučit. Komunikační strategie jsou tak úzce spjaty se strategiemi učení, avšak my je chápeme, na rozdíl od mnohých didaktiků spíše jako se strategiemi učení paralelně existující, než abychom je vnímali jako strategie strategiím učení podřazené. V tomto ohledu se tedy přikláníme k názoru Færcha a Kasperové, kteří k tomuto uvádějí:

„Communication strategies are procedures which enable learners to solve problems they encounter when using foreign languages for communicative purposes, in interactive and non-interactive situation, and in producing or comprehending oral or written discourse. Learning strategies, in the other hand, are designed to solve problems in expanding foreign languages knowledge, and in increasing its accessibility“ (Færch, Kasper, 1986, s. 180)³⁶.

Připouštíme však, že v tomto případě jedná spíše o pohled obecnější nebo snad lingvisticky tendenční. Jiný pohled je pohled čistě lingvodidaktický, jak si ukážeme dále.

Z výše uvedeného je navíc patrné, že se termín strategická kompetence do jisté míry překrývá s termínem diskurzivní kompetence. Tou rozumíme mj. schopnost mluvčího používat určitých strategií při konstrukci a následné interpretaci promluvy. Strategická

³⁴ Promluvou zde rozumíme text v jeho širokém slova smyslu, nikoli jen promluvu mluvenou (pozn. autora).

³⁵ Mezijazykem (angl. interlanguage, něm. Interimsprache) rozumíme jednotlivé stupně přechodu v ovládnutí jazyka učícím se, který však ještě nedosahuje kompetence rodilého mluvčího. O mezijazyku pojednáme podrobněji v kapitole Komunikační strategie (pozn. autora).

³⁶ „Komunikační strategie jsou postupy, které umožňují studentům řešit problémy při užívání cizích jazyků za účelem komunikace, v interaktivních a neinteraktivních situacích a při produkci ústního i psaného diskurzu a porozumění mu. Strategie učení se naopak tvoří za účelem rozšiřovat znalost cizích jazyků a její dostupnost“ (Færch, Kasper, 1986, s. 180) – překlad autor.

kompetence má však ve srovnání s diskurzní kompetencí přidanou hodnotu. Díky ní se totiž zvyšuje variabilita mluveného produktu a tím i jeho originalita.

V následujících subkapitolách budeme věnovat pozornost nejprve strategiím učení ve vztahu k učení (se) cizím jazykům, s níž jsou komunikační strategie, jak jsme právě uvedli, úzce spjaty. Od nich poté přejdeme k samotným strategiím komunikačním. Právě jim, konkrétně komunikačním strategiím v cizím jazyce, je totiž následně věnován i celý náš empirický výzkum.

5.1 Strategie učení se cizím jazykům jako součást strategické kompetence

*„It is a tragic fact that most of us only know how to be taught;
we haven't learned how to learn.“*

*„Je tragickou skutečností, že většina z nás ví pouze, jak vyučovat,
avšak neučili jsme se, jak se učit.“
(Knowles, 1995, s. 14, překlad autor)*

5.1.1 Vymezení pojmu strategie učení

V průběhu získávání komunikační kompetence v jazyce využívá jak učitel, tak především žáci samotní, řadu nejrůznějších strategií učení se cizímu jazyku³⁷, jejichž správná aplikace jim napomáhá k dosažení předem vytčeného cíle.

Problematika strategií učení představuje relativně mladou vědní oblast dnešní didaktiky. V současnosti existuje již řada různých vědeckých přístupů, které se zabývají definováním a objasněním jejich podstaty.

Níže se pokusíme termín strategie učení se cizím jazykům jen ve zkratce přiblížit. Detailně se strategiím učení cizímu jazyku u nás věnují např. Vlčková (2007) nebo Janíková (2007).

Skutečnost, že není právě zcela snadné strategie učení jednoznačně definovat, měla za následek, že byl koncept strategií učení popisován z různých zorných úhlů pohledu. Pro účel této práce se zaměříme na strategie učení z pohledu kognitivních věd a z pohledu lingvodidaktiky. Oba pohledy na danou problematiku se totiž

³⁷ V této práci budeme používat pojmu strategie učení cizímu jazyku a strategie učení jako synonymické termíny, přičemž máme na mysli takové strategie, které kauzálně souvisejí s učením cizích jazyků. Jsme si přitom vědomi jisté terminologické nepřesnosti, která je však dle našeho názoru pro účely této práce omluvitelná (pozn. autora).

odrážejí v námi zkoumané problematice aplikace komunikačních strategií při mluvené produkci v cizím jazyce.

V této části se pokusíme vymezit pojem strategie učení. Jsme si přitom dobře vědomi skutečnosti, že se nejedná o definice vyčerpávající, jde spíše o pohled pedagogický, my jej však považujeme pro obecnější účel této části za dostatečně výstižný, proto jej zde uvádíme.

Vydeme-li z české odborné literatury, můžeme strategie učení vymezit jako

„[...]postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat. Strategie mají mj. stránku úkolovou (zadaná úloha určitého obsahu, struktury, operační náročnosti), percepční (vnímání určité situace jako situace učební), stránku intencionální (stanovení záměru, plánu), stránku rozhodovací (volba postupu), stránku realizační (použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností), stránku kontrolní a řídicí (vyhodnocování úspěšnosti a provádění případných korekcí), rezultativní (podoba dosaženého výsledku)“ (Mareš, 1998, s. 58).

Jde tedy o určitou „posloupnost činností při učení promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. S její pomocí žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 230) V obou případech se ovšem jedná o obecnou definici strategií učení z pohledu pedagogiky.

Podle německé odbornice Rampillonové (1989) se technikami učení a strategiemi učení rozumí strategické způsoby jednání, kterých učící se využívá při nabývání a zpracování nových informací.

Nicméně na definici pojmu strategie učení existují i další názory, které se zde pokusíme nastínit.

Přehledný pohled na podstatu strategií ve své práci uvádí například Metzgerová (2008, s. 50), podle níž jsou strategie učení:

- „Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels“³⁸ (Friedrich & Mandl, 1992, Edmondson & House, 2006)
- „Entscheidungsregeln bzw. Handlungsprogramme“³⁹ (Clauß et. al, 1986, Lompscher, 1992)

³⁸ - „dějové sekvence k dosažení učebního cíle“ – překlad autor.

- „Bestandteile eines Planungsprozesses“⁴⁰ (Færch & Kasper, 1983c)
- „Zum Lernen bzw. zur Regulierung des Lernprozesses eingesetzte Verhaltensweisen“ (Wenden, 1987), „Aktionen (Oxford, 1990) und Gedanken mit dem Fokus auf der Verarbeitung von Informationen“⁴¹ (O'Malley & Chamot, 1990).
- „Vom Lerner eingesetzte Operationen, die beim Erwerb, der Speicherung und dem Abrufen von Informationen helfen“⁴² (Oxford, 1990).
- „Eine Form des Wissens, genauer Wissen über das Lernen und die Strategien, die benutzt werden“⁴³ (Wenden, 1987).“

Různá pojetí strategií uvádí dále např. Westhof (in Helbig, 2001, s. 686n), přičemž se opírá o lingvodidaktiky anglosaských zemí Dickinsona a Sterna. Dickinson (1992) chápe strategie a jejich vztah k technikám takto „Strategie steht oft für ein allgemeineres, höheres Abstraktions- oder Aggregationsniveau, während eine Technik sich mehr auf konkretes, oft auch sichtbares, manchmal auch personengebundenenes Lernerverhalten bezieht.“⁴⁴ (in Helbig, 2001, s. 686)

Stern (1983) pak vnímá strategie jako „Methode (approach), wie z.B. eine aktive Vorgehensweise beim Lösen von Problemen“, zatímco techniky jsou pro něho „observierbare, spezifische Verhaltensweisen, wie z.B. Verwendung eines Wörterbuchs.“⁴⁵ (in Helbig, 2001, s. 686)

S ohledem na učení jazykům se nabízí rovněž definice Cohenova (1998, s. 4)

Thus, language learning and language use strategies can be defined as those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the

³⁹ - „pravidla rozhodování případně programy jednání“ – překlad autor.

⁴⁰ - „součástí procesu plánování“ – překlad autor.

⁴¹ - „chování, akce a myšlenky použité při učení případně při regulování učebního procesu zaměřené především na zpracování informací“ – překlad autor.

⁴² - „operace, které učící se osoba používá při získávání, ukládání a opětném vyvolávání informací“ – překlad autor.

⁴³ - „druh znalostí, přesněji znalosti týkající se učení a používaných strategií“ – překlad autor.

⁴⁴ „Strategie často znamená obecnější, vyšší úroveň abstrakce nebo agregace, kdežto technika se vztahuje spíše ke konkrétnímu, často viditelnému, někdy i individuálnímu chování učící se osoby.“ – překlad autor.

⁴⁵ „metodu, jako např. aktivní postup při řešení problémů ... pozorovatelné, specifické chování, jako např. použití slovníku.“ – překlad autor.

learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall and application of information about that language.⁴⁶

Používané strategie učení jsou determinovány stylem učení, který má podobu metastrategie učení a stává se sice rovněž určitým postupem při učení, avšak na rozdíl od strategií je komplexnějším, stabilnějším a nezávislejším na obsahu učení. Styl učení se rozvíjí působením vnějších a vnitřních vlivů, vzniká na vrozeném základě, jímž je styl kognitivní. Ten se přitom jeví jako dosti konzistentní a obtížně měnitelný, typický způsob vnímání, pamatování, myšlení, řešení problémů a rozhodování určitého jedince. Strategie, na rozdíl od stylů učení a kognitivního stylu, jsou lépe měnitelnou a ovlivnitelnou vrstvou, což je z hlediska vyučovací praxe podstatné.

Dílčí postupy při učení, které jsou promyšleně uspořádány a vytvářejí vyšší celek, tedy strategie učení, nazýváme jako *taktiky* nebo také *techniky učení* (srov. Mareš, 1998, s. 58). Žák nebo student si učební taktiky uvědomuje a záměrně jich používá. Navíc jsou pozorovatelné a měřitelné. Taktik je relativně mnoho různých druhů, podobně jako strategií učení. Jedná se tedy o individuální postupy, které jedinec v závislosti na situaci a na konkrétní úloze projektuje do strategií.

Vraťme se ale zpět ke strategiím. Jednotlivé strategie je možné řadit do skupin, které se vyznačují společnými znaky. Tím vznikají jejich různé klasifikace, jejichž historie začala v minulém století výzkumem strategií úspěšných žáků (Rubin, 1975; Naiman, Frohlich, Stern, Todesco, 1978 in Helbig 2001, s. 685). V současnosti existuje řada nejrůznějších klasifikací, které jsou založeny na rozličných klasifikačních kritériích, jako například na psychologické funkci (O'Malley & Chamotová, 1990 in Helbig 2001, s. 685); na lingvistickém základě, zabývající se problematikou odhadování významu, monitorování jazyka (Bialystock, 1981) nebo problematikou komunikačních strategií jako je například parafrázování (Tarone, 1983); na jazykových dovednostech (Cohen, 1990); na odlišnostech stylů učení nebo typů žáků (Sutter, 1989) aj.

Z těchto různých přístupů vyplývá, že se strategie učení podílejí na osvojování vědomostí, a že je tudíž nelze tak snadno, jak by se snad mohlo zdát, přiřadit pouze

⁴⁶ „Strategie ve studiu a užívání jazyka tak můžeme definovat jako ty procesy, které si studenti vědomě volí a které případně vyúsťují v činnost zaměřenou na studium nebo užívání cizího jazyka ukládáním, uchováváním, vybavováním a aplikací informací o daném jazyce.“ – překlad autor.

k jedné oblasti některé z vědních disciplín. To lze vysvětlit tím, že koncept strategií vychází původně z různých teoretických východisek, jako je např. pohled kognitivní psychologie nebo pohled didaktiky. K tomuto bodu se však vrátíme ještě později.

Zabýváme-li se otázkou strategií učení, nemůžeme opomenout ani jejich charakteristické vlastnosti, které hrají v konceptu strategií učení důležitou roli.

Rozdíl v klasifikacích strategií je ovlivněn skutečností, zda se touto problematikou zabývají pedagogové, lingvisté, didaktici nebo psychologové. Tento rozdíl se pak logicky jeví veskrze jako podstatný.

5.1.2 Charakteristické rysy strategií učení

Van Dijk a Kintsch (1983) přiřazují strategiím čtyři obecné komplexy charakteristických vlastností:

1. „Strategien stellen eine zentrale Komponente unserer kognitiven Fähigkeit [...] dar.“⁴⁷
2. Die einzelnen Strategien sind Teile von Strategiemengen, die hierarchisch geordnet sind.⁴⁸
3. Strategien sind flexibel, operieren gleichzeitig auf mehreren Ebenen, verarbeiten auch unvollständige Informationen und können sowohl bei der aufsteigenden als auch bei der absteigenden Verarbeitung eingesetzt werden.⁴⁹
4. Strategien sind kontext-sensitiv. Ihr Einsatz hängt sowohl von den Zielsetzungen und Haltungen des Lerners ab [...].“⁵⁰ (in Wolff 2002, s. 133)

Charakteristickým rysům strategií při učení se cizímu jazyku se ve své práci věnuje rovněž významná vědkyně v této oblasti Američanka Rebecca Oxfordová (1990), kterou my považujeme za průkopnici tohoto směru bádání, z níž dle našeho názoru ostatní autoři v zásadě vycházejí.

⁴⁷ „Strategie představují centrální složku naší kognitivní schopnosti.“ – překlad autor.

⁴⁸ „Jednotlivé strategie jsou části množin strategií, které jsou hierarchicky uspořádány.“ – překlad autor.

⁴⁹ „Strategie jsou flexibilní, operují současně v několika rovinách, zpracovávají i neúplné informace a mohou být použity jak při vzestupném tak i při sestupném zpracování.“ – překlad autor.

⁵⁰ „Strategie silně závisejí na kontextu. Jejich použití je závislé na stanovených učebních cílech a postojích učící se osoby.“ – překlad autor.

Oxfordová (1990, s. 13) vyjmenovává rysy strategií učení následovně:

- Přispívají hlavnímu cíli, komunikační kompetenci.
- Poskytují žákům možnost autoregulace.
- Rozšiřují roli učitele.
- Jsou problémově orientované.
- Jsou specifické kroky v učení cizímu jazyku zvolené žákem.
- Zahrnují nejen kognitivní stránku, ale i mnoho dalších aspektů žáka.
- Podporují učení přímo i nepřímo.
- Nejsou vždy pozorovatelné.
- Jsou často vědomé.
- Mohou být naučené.
- Jsou flexibilní.
- Bývají ovlivněny řadou různých faktorů.

Zamyslíme-li se uvedenými rysy podrobněji, musíme si v souvislosti se strategiemi učení položit další otázku, a to otázku jejich uvědomělosti při používání. Na problematiku, zda jsou strategie aplikovány vědomě či spíše nevědomě patrně neexistuje jednoznačně uspokojivá odpověď. Færch a Kasperová (1983c) například zjistili, že onu uvědomělost lze chápat spíše jako postupně vědomě či nevědomě aplikované strategie učení. Tento faktor je závislý na individualitě každého učícího se, na způsobu, jak učící se postupuje. Zpočátku vědomě aplikovaná strategie může být postupem času díky častému používání natolik zautomatizována, že si uživatel jazyka jejího dalšího použití nebude vůbec vědom. V zásadě lze však konstatovat, že učící se používají strategie spíše vědomě, nebo by tomu tak alespoň mělo být, neboť jsou schopni je analyzovat, řídit i kontrolovat.

Sumárně lze vyvodit několik důležitých rysů. Strategie učení jsou:

- zaměřeny na cíl, tedy na výsledek daného problému
- zacíleny na řešení daného problému,
- strukturované,
- organizované a
- ve většině případů vědomé.

Od strategií učení je ovšem třeba odlišovat tzv. automatické psychické procesy. Tyto procesy totiž nevyžadují plné soustředění pozornosti, jedinec si pouze uvědomuje, že je vykonává. Právě díky tomu, že nevyžadují plné soustředění pozornosti, probíhají bez nutnosti vynaložit úsilí, probíhají rychleji a paralelně (srov. Sternberg, 2009).

Na svém počátku vyžadovaly tyto procesy (činnosti) většinou vědomou kontrolu, avšak díky mnohanásobnému opakování jednotlivých operací (drilu) se později staly automatickými. V takovém stádiu, tedy ve stádiu plné automatizace by paradoxně již vědomá kontrola inhibovala ty činnosti, které jsou již osvojeny a řízeny automatickými procesy. Došlo-li k plné (pevné) automatizaci, automatizované činnosti a procesy se pak již většinou nezapomínají. Automatizace nepokrývá jen jednoduché činnosti a operace, k automatizaci po mnohonásobném opakování totiž dochází i u náročných činností a mentálních operací (např. rychlé vyhodnocování velkého množství informací, rychlé rozhodování, nebo právě i při mluvení cizím jazykem).

Strategie učení úzce souvisejí s kognitivní činností člověka, jíž se zabývá kognitivní psychologie.

5.1.3 Strategie učení z pohledu kognitivní psychologie

Uvedli jsme již, že jsou strategie učení těsně spjaty s kognicí jedince, tedy s jeho způsobem chápání, zpracováním informace, funkčností jeho paměti, s jeho schopností řešení problémů apod. Z tohoto důvodu věnujeme na tomto místě strategiím učení i pohled z kognitivního hlediska. Kognice se tak logicky bude značnou měrou podílet i na uplatňování námi sledovaných strategií komunikačních, jež jsou předmětem zkoumání v empirické části.

Východiskem pro kognitivní vědu je (srov. např. Weinsteinová & Mayer, 1986 aj.), že v rámci učení dochází ke komplexnímu procesu zpracování informace, přičemž je tento proces koncipován samotným učícím se. Jinými slovy, učící se musí přijímanou informaci nejprve mentálně zpracovat, aby ji mohl následně zasadit do svého vědomí mezi již existující vědomosti. Celý tento proces je možný pouze tehdy, fungují-li u daného jedince správně kognitivní pochody, a jsou-li dílčí operace učícího se realizovány bezchybně.

Ve výzkumu strategií učení existují různé snahy o jejich klasifikaci. Na tomto místě věnujeme pozornost klasifikaci podle O`Malleye a Chamotové (1990), kteří strategie učení dělí na *kognitivní*, *metakognitivní* a *sociálně-afektivní*, a to z toho důvodu, že toto členění nejvíce odpovídá kognitivnímu pohledu na osvojování vědomostí a zpracování informací. Stranou však neponecháme ani klasifikace podle Bimmela a Rampillonové a zejména pak klasifikaci Oxfordové.

Téma „strategie učení“ vzbudilo zájem u mnoha vědců v posledních desetiletích minulého století (srov. již zmíněné Chamotová, O`Malley, Oxfordová, ale i Wolff aj.). Důvodem proto by mohl být fakt, že nebylo po dlouhou dobu jasné, jak dospět k tomu, aby byl člověk schopen osvojit si nové poznatky produktivně a navíc sám vlastními silami. Dnes stojí zprostředkování strategií učení v popředí. Položme si však nyní otázku, co jsou to tedy vlastně ony strategie učení? Je skutečně snadné je jednoznačně definovat?

Strategie učení představují pro kognitivní psychologii zajímavou oblast výzkumného zájmu, neboť existuje předpoklad, že je jejich aplikace ovlivňována nejrůznějšími kognitivními aktivitami. Kognitivní věda vychází z premisy, že každý člověk disponuje určitým systémem zpracování informací, díky němuž je schopen nejprve informace zpracovat, aby je následně převedl do svého vědomí. Již existující a nově přijaté poznatky jsou pomocí kognitivních procesů (jako je například myšlení, paměť, pozornost apod.) a operací strukturovány a nově organizovány tak, aby mohly být následně uloženy a později v případě potřeby znovu evokovány z paměti. Vztah mezi kognitivními procesy, operacemi a strategiemi učení lze formulovat asi následovně: učební činnost vede k tomu, že jsou vědomosti pomocí aktivace kognitivních procesů a operací dále rozšiřovány a restrukturalizovány. Lze tedy říci, že tak strategie učení přispívají k systematizaci učebního procesu. Co se kognitivních procesů týče, jsou strategie učení chápány jako nejmenší součásti kognitivních procesů. Lompscher (1972) se v této souvislosti zabýval otázkou, z jakých složek (operací) se vlastně procesy zpracování skládají.

Možné prvky (operace) uvádí ve své klasifikaci následovně:

- *Rozložení* podstaty na její jednotlivé části. Zde jde o vztahy mezi částí a celkem, jako například postupujeme v případě *domu* k jeho *stěnám*, dále *oknům* atd.
- *Srovnávání* podstat s ohledem na jejich rozdílné a shodné prvky. Na základě srovnávání jsou diferencovány dva objekty se společnými rysy, jako např. *rodinný dům* a *dvojdomek* nebo *řadový dům*.
- *Přiřazení* ke skupině skutečností na základě jednoho nebo vícera rysů. Například ve větách: *Petr je starší než Pavel*, *Pavel je starší než Jirka* se jedná o přiřazení na základě atributu věku.

- *Abstrahování* vede k tomu, že dochází k diferenciaci mezi podstatnými a nepodstatnými vlastnostmi, kdy nepodstatné jsou irelevantní. Např. diferenciaci mezi informacemi v následující větě: *Pokoj je malý, ale je útulně zařízený a má tři okna, tudíž bude pokoj přes den velmi světlý.*
- *Zevšeobecňování* jako vystihnutí řady rysů společných a podstatných vlastností, např. *Motorka a auto mají obě motor a kola.*
- *Třídění* jako princip zařazování dle podstaty do jedné třídy, např. *Malina je druhem bobuloviny.*
- *Konkretizace* jako přechod od všeobecného ke specifickému, např. *Příkladem vzdělávací instituce může být univerzita.* (srov. Metzger 2008, s. 124n):

Po této klasifikaci kognitivních operací se dostáváme k zajímavému názoru Weinsteinové a Mayera (1986, s. 315n), kteří zdůrazňují, že právě procesy hrají při učení se (jazykům) významnou roli. Názor Weinsteinové a Mayera (in Rost, 2006, s. 429) bychom tedy mohli chápat tak, že je podstata strategií učení odvozena z procesů kódování.

Weinsteinová a Mayer rozdělili procesy kódování na čtyři dílčí procesy, a to na:

- *selekcí* neboli selektivní pozornost a koncentraci,
- *ukládání* (přechod z pracovní paměti do paměti dlouhodobé),
- *konstrukci* (vytváření souvislostí mezi informacemi na základě schematizace a strukturace informací),
- *integraci* (vytváření spojitostí mezi již získanými a novými vědomostmi).

Tyto procesy se uplatňují zejména u kognitivních strategií učení (strategie opakovací, elaborační, organizační) a v případě sociálně-afektivních strategií. Problematika strategií učení ovšem není relevantní pouze pro kognitivní vědu, nýbrž i pro (lingvo)didaktiku, a to z toho důvodu, že je aplikace strategií učení v rámci učebního procesu nezbytná pro to, aby jej bylo možné efektivně a systematicky koncipovat. V další části této kapitoly se proto zaměříme již na didaktické přístupy k strategiím učení.

5.1.4 Strategie učení z pohledu lingvodidaktiky

Centrální otázkou současné lingvodidaktiky, a vlastně i didaktiky obecné, je otázka, jakým způsobem lze dosáhnout toho, aby se žáci co nejsnadněji, co nejlépe a co nejvíce naučili a byli přitom schopni své nabyté vědomosti a poznatky později efektivně aplikovat v praxi, v případě cizího jazyka tedy v reálné cizojazyčné komunikaci. Důležitým momentem přitom je způsob, jak student postupuje, jaké strategie učení používá, s jakými učebními postupy je v rámci vyučování konfrontován, zda jsou tyto v jeho případě efektivní či nikoli ap. Např. Rampillonová v této souvislosti chápe strategie učení ve vztahu k učení se cizímu jazyku jako způsoby jednání nebo jako jakési pracovní postupy (Rampillon 1989, s. 215n).

Jak již bylo uvedeno, mohli bychom počátky výzkumu strategií učení nalézt na počátku 70. let minulého století, přičemž jeho kořeny lze spatřovat již v tzv. tradiční lingvistice chyby (srov. Tarone; Cohen & Dumas, 1983). Ta zkoumá určité aspekty mezijazyka (interlanguage), zejména v jeho písemném projevu, které jsou s ohledem na normu cílového jazyka považovány za v určitém směru defektní. V průběhu let se však centrum pozornosti od výhradního zaměření se na chybovost v projevech mluvčích z pohledu učitele posunul, a to směrem k orientaci na žáka a na jeho výkony. Tak se do popředí dostávají strategie učení a komunikační strategie. Vedle bezchybných projevů žáků se v zorném poli výzkumů a následných analýz stále více objevují i jejich chybné projevy. Na chyby se tedy již nenahlíží jako na nezdar či selhání učících se, nýbrž jako na nezbytnou etapu ve vývoji mezijazyka učících se (srov. např. Corder, 1971 in Richards 1974, s. 169–170).

Obecná didaktika i didaktika cizích jazyků jako didaktika oborová se věnují otázce strategií učení teprve po relativně krátkou dobu. Například v německé jazykové oblasti poukázala na nutnost zařazení strategií učení do vyučování svou prací v roce 1985 Ute Rampillonová.

Oproti v úvodu této kapitoly uvedené definici Rampillonové (1989) přichází později Rampillonová spolu s Bimmelem (2001, s. 196) s rozpracovanějším pohledem na strategie učení:

Eine Lernstrategie ist ein Plan, den jemand im Kopf hat, um ein Ziel zu erreichen. Fremdsprachenlernende wenden sie an, um eine Fremdsprache möglichst erfolgreich zu

lernen: Lernstrategien sind ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen. Um sich eine Lernstrategie zurecht legen zu können, muss den Lernenden das Lernziel klar sein. Das lässt sich gut in einer „Wenn...dann – Formulierung“ ausdrücken: Wenn es mein Ziel ist, die Bedeutung eines Wortes zu ermitteln, dann schlage ich das Wort im Wörterbuch nach.⁵¹

Na tomtéž místě autoři upozorňují na to, že je třeba strategie učení odlišovat od technik učení (*Lerntechniken*), stejně jako i od strategií, které aplikujeme při samotném používání jazyka (*Sprachgebrauchsstrategien*) a které jsou pro nás vzhledem k námi realizovanému výzkumu významné, neboť komunikační strategie představují součást strategií používání jazyka. Technikami učení totiž Bimmel s Rampillonovou chápou (2001, s. 196): „Fertigkeiten, die Lernende gebrauchen, um etwas zu lernen, z. B. die Fertigkeit, etwas in einem Lexikon oder einer Grammatik nachschlagen zu können.“⁵²

Strategie, které aplikujeme při samotném používání jazyka, pak definují jako:

Strategie, die nicht wie die eigentlichen Lernstrategien so sehr für das Erlernen, sondern eher für den kommunikativen Gebrauch und das Verstehen der Fremdsprache verwandt wird. Dazu gehören auch alle Möglichkeiten, eine Kommunikation aufrechtzuerhalten, wie etwa Gestik, Mimik, Umschreibungen von Wörtern usw. Sie dient also der Kompensation, um Mängel in der Beherrschung der Fremdsprache auszugleichen.⁵³ (Bimmel, Rampillon, 2001, s. 197)

Vlčková a Bradová (2014, s. 12) k technikám učení uvádějí:

Techniky bývají chápány jako sekvence jednání, jimiž má být dosažen určitý cíl (Klauer, 1988, in Vlčková a Bradová, 2014, s. 12). Jsou to dílčí postupy, které jsou promyšleně vybrány, uspořádány a aplikovány, a tím vytvářejí vyšší celek, tedy strategii učení.

⁵¹ „Strategie učení je plán, který má někdo v hlavě, chce-li dosáhnout nějakého cíle. Osoby učící se cizímu jazyku je používají k tomu, aby se CJ naučili co nejúspěšněji: strategie učení jsou plán (mentálního) jednání vedoucího k dosažení cíle. Aby si učící se osoby dovedly stanovit správnou strategii učení, musí mít jasno o svém cíli učení. To lze dobře ukázat pomocí formulace „jestliže ..., tak/pak...“. „Jestliže je mým cílem zjistit význam nějakého slova, tak se podívám do slovníku.“ – překlad autor.

⁵² „dovednosti, kterých učící se osoby využívají, aby se něčemu naučily, např. umět něco najít ve slovníku nebo v gramatické příručce.“- překlad autor.

⁵³ „Strategii, která se používá ani ne tak pro naučení se cizímu jazyku, jako vlastní strategie učení, nýbrž spíše pro potřeby komunikace a porozumění cizímu jazyku. Sem patří i všechny možnosti udržování komunikace jako např. gesta, mimika, opisy slov atd. Slouží tedy ke kompenzaci, aby vyrovnávala nedostatky ve zvládnutí cizího jazyka.“ – překlad autor.

V praxi to znamená, že si učící se musí uvědomit, co má nebo musí udělat pro to, aby jeho vlastní učení bylo co nejefektivnější. Na druhé straně ale musíme mít na paměti, že aplikace strategií učení ještě zdaleka není zárukou toho, že bude učební proces vždy probíhat bezproblémově. Tato skutečnost závisí na mnoha proměnných, jako je například motivace, stupeň správnosti aplikace vhodné strategie apod. V popředí následujících úvah pak stojí otázka, jakým způsobem a proč se učící rozhodne, zda je jím zvolená strategie správná či nikoli. Důležitou roli mohou hrát např. následující aspekty:

- učící se vyzkouší při řešení svého problému různé alternativní strategie a vyhodnotí jejich vhodnost, resp. neadekvátnost,
- učící si vymění své zkušenosti s ostatními a upozorní na ty strategie, které jsou podle jeho názoru nejvhodnější pro dosažení stanoveného cíle,
- učící se si vytváří hypotézy pro efektivní strategie (nebo by si je alespoň v ideálním případě vytvářet měl).

V následující subkapitole přejdeme ke klasifikaci O'Malleye a Chamotové, kteří v ní zohledňovali i kognitivní aspekty osvojování si informací. Neopomeneme ani klasifikaci Oxfordové, která je dnes považována za jednu z nejkompexnějších, a z níž následně vychází i klasifikace Bimmela a Rampillonové či Společný evropský referenční rámec.

5.2 Vybrané klasifikace strategií učení

5.2.1 Stručná klasifikace strategií učení podle O'Malleye a Chamotové

V textu výše jsme uvedli, že při klasifikaci strategií učení nepanuje jednotu. Řadu studií zaměřených na aplikaci strategií učení u učících se cizímu jazyku prováděli O'Malley a Chamotová a v roce 1990 navrhli klasifikaci, která se všeobecně rozšířila. V této klasifikaci rozlišují tito autoři tři druhy strategií učení: 1. *kognitivní*,
2. *metakognitivní* a
3. *sociálně-afektivní*.

Ad 1. Kognitivní strategie

Kognitivní strategie jsou nejčastěji používanými strategiemi při učení se cizímu jazyku, hrají zásadní význam a jsou přímo spojeny s recepcí a zpracováním nového učiva. Z hlediska psychologického jsou definovány jako „způsoby, jak jedinec využívá své předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti v následném učení“ (Hartl & Hartlová, 2009, s. 311).

Pomocí těchto strategií je nová informace uložena tak, aby byla kvalitně a pevně uchována a mohla být v případě potřeby kdykoli opět evokována.

Sami O'Malley a Chamotová (1990, s. 44) definují kognitivní strategie následovně: „Cognitive strategie operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning“⁵⁴, a přiřazují k nim následující strategie: *procvičování* (opakování seznamu item), *inference* (inteligentní odhad na základě kontextu), *shrnutí* (permanentní tiché shrnování slyšeného za účelem uchování), *odvozování* (na základě jazykově imanentních pravidel) *vizualizace*, *transfer*,⁵⁵ *elaborace*. V zásadě bychom je mohli shrnout do tří skupin, a sice do strategií opakovacích, elaboračních a organizačních.

K *opakovacím strategiím* patří činnosti, které slouží k memorování nové informace. Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy si student novou informaci vizualizuje, čímž dosáhne lepšího ukotvení v paměti.

Elaborační strategie jsou zaměřeny na aktivní propojení nové informace s informacemi již dříve uloženými. Patří sem strategie jako např. parafrázování, hledání analogií, vytváření si příkladů, propojování informací s osobními zkušenostmi aj.

Konečně *organizační strategie* se uplatňují při organizaci informací (učiva). Jedinci v tomto případě informace redukují a strukturují, čímž dochází např. k párování, seskupování informací, shrnutí atd.

⁵⁴ „Kognitivní strategie operují přímo s přijímanými informacemi a manipulují je způsoby, které napomáhají učení“ – překlad autor.

⁵⁵ Trasferem zde rozumíme pozitivní vliv L1 na L2 nebo L2 na L3, a to např. na základě shodných gramatických pravidel, podobnosti lexémů apod. (pozn. autora).

Ad 2. *Metakognitivní strategie*

Metakognitivní strategie jsou nadřazeny kognitivním strategiím, a to z toho důvodu, že jsou zodpovědné za řízení a kontrolu učebního procesu. Metakognice je „způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 122)

Tento druh strategií proto není provázán bezprostředně s vlastním zpracováním učiva, nýbrž se vztahuje k plánování, dohledu a regulaci chování při procesu učení.

Jestliže se student věnuje přípravě konkrétních fází učení, jedná se o metakognitivní strategii plánování. V praxi se může jednat o situaci, kdy se student zamýšlí nad tím, jakým způsobem zpracuje danou informaci, aby co nejefektivněji dosáhl stanoveného cíle.

O metakognitivní kontrolní strategii se jedná např. tehdy, jestliže učící se v průběhu procesu učení přemýšlí nad tím, co by mohl zlepšit, aby umocnil výsledek učení. V takovém případě si klade například otázky, aby se utvrdil, že dané materii skutečně porozuměl.

Reakce, která následuje po kontrolní strategii, je považována za metakognitivní regulační strategii. Nutnost regulace nastává ve chvíli, kdy student zjistí, že cíle nedosáhl, a musí tak změnit svůj další postup. Tímto způsobem reguluje učební proces.

S ohledem na závěry, k nimž dospěli Chamotová a O'Malley (1990), můžeme konstatovat, že je pro aplikaci strategie v cizích jazycích rozhodující aktuální jazyková úroveň. Častější výskyt metakognitivních strategií můžeme pozorovat spíše u pokročilých mluvčích, u začátečníků je tento typ strategií v podstatě výjimečný.

Ad 3. *Sociálně-afektivní strategie*

Sociální⁵⁶ strategie učení se týkají vědomého výběru sociální formy autonomního učení. Pomocí afektivních⁵⁷ strategií lze ovlivnit psychickou kondici učícího se, z čehož vyplývá, že „die sozial-affektiven Lernstrategien sollen den Lernenden helfen, über Kooperation mit anderen Lernenden, Lehrenden oder Muttersprachlern

⁵⁶ sociální = týkající se vztahů mezi lidmi ve společnosti (pozn. autora).

⁵⁷ afektivní = týkající se citové stránky duševního života (pozn. autora).

den eigenen Lernprozess assistieren und verbessern zu lassen.“⁵⁸ (Finkbeiner, 2005, s.104).

O'Malley a Chamotová (1990) rozdělují sociálně-afektivní strategie učení do následujících 5 skupin:

1. *Kooperace*: vzájemná spolupráce mezi učícími se L2.
2. *Sumarizace*: shrnutí nově získané informace.
3. *Zkouška*: prvky jazyka budou ještě jednou procvičovány.
4. *Motivace sebe sama*: vlastní motivace, aby bylo možné problémy, které při procesu učení vzniknou, lépe vyřešit.
5. *Identifikace problému*: rozpoznání nejdůležitějších bodů úlohy.

Sumárně lze říci, že je zřejmé, že mezi kognitivní, metakognitivní a sociálně-afektivní strategií panuje vzájemná blízkost a v případě všech tří hraje významnou a rozhodující roli vlastní postoj učícího se a jazykový vývoj, které přispívají k rozvoji kompetence při učení se cizímu jazyku.

Strategie učení vedou u učících se k rozšíření znalostí a vztahují se primárně na chování v učebním procesu.

Pro zvládnání a řešení komunikačních problémů, k nimž dochází při neřízené (reálné) komunikaci, využívá mluvčí komunikačních strategií, o nichž bude podrobněji řeč dále.

5.2.2 Stručná klasifikace strategií učení podle Oxfordové

S modifikovanou klasifikací, která však ve své podstatě vychází z klasifikace O'Malleye a Chamotové, avšak pro současné výzkumy se z terminologického hlediska více prosadila, přicházejí později na německém jazykovém území Bimmel a Rampillonová (viz dále) a v anglosaském světě pak zejména R. L. Oxfordová, kteří dělí strategie učení do dvou klíčových skupin, a sice na strategie *přímé* a *nepřímé*.

Za nejkompexnější a pro naši praxi dobře aplikovatelnou však považujeme klasifikaci strategií pro učení se cizímu jazyku podle R. L. Oxfordové (1990), již níže připojujeme a s níž se plně ztotožňujeme. Oxfordová rozlišuje ve své práci *Language*

⁵⁸ „sociálně-afektivní strategie učení pomáhají učící se osobě využívat kooperace s jinými učícími se osobami, s vyučujícími nebo rodilými mluvčími k asistenci a zlepšování jejího učebního procesu.“ – překlad autor.

learning strategies: what every teacher should know (1990) dva základní druhy strategií: strategie *přímé* a strategie *nepřímé*.

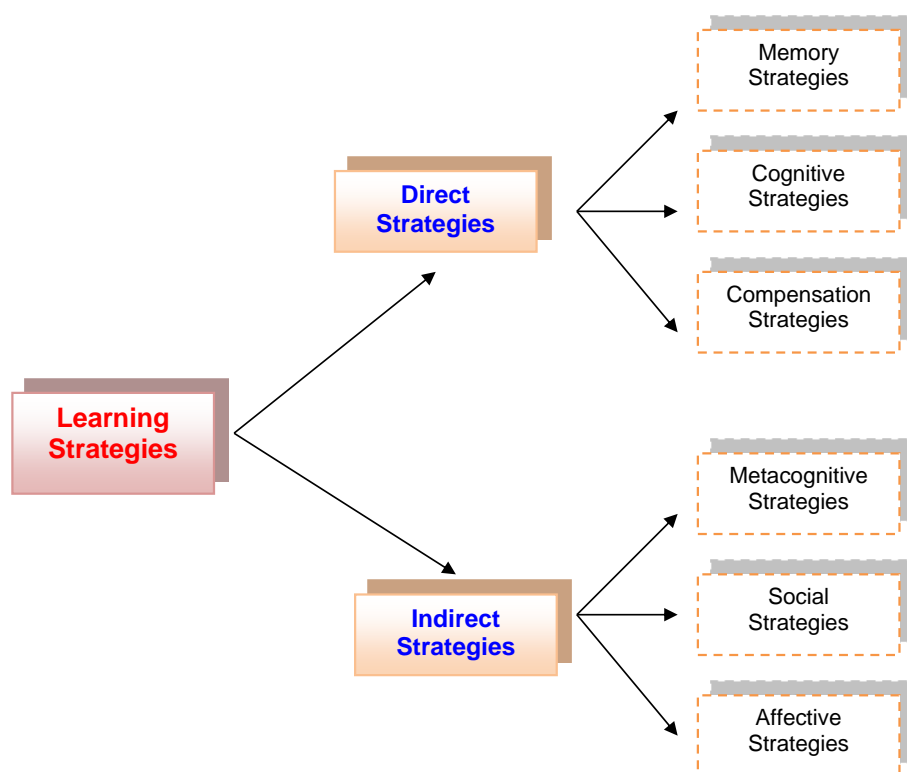


Schéma 13: Systém strategií podle Oxfordové (1990, s. 16)

Přímé strategie Oxfordová (1990, s. 37) sama definuje následujícím způsobem:

[...] language learning strategies that directly involve the target language [...] All direct strategies require mental processing of the language, but the three groups of direct strategies (memory, cognitive and compensation) do this processing differently and for different purposes. Memory strategies, such as grouping or using imagery, have a highly specific function: helping students store and retrieve new information. Cognitive strategies, such as summarizing or reasoning deductively, enable learners to understand and produce new language by many different means. Compensation strategies, like guessing or using synonyms, allow learners to use the language despite their often large gaps in knowledge⁵⁹.

⁵⁹ „strategie při učení se jazykům, které se vztahují bezprostředně k cílovému jazyku [...]

Všechny přímé strategie vyžadují mentální zpracování jazyka, ale tři skupiny přímých strategií (paměťové, kognitivní a kompenzační) se mu věnují jinak a za jiným účelem. Paměťové strategie, např. seskupování či využití obrázků, mají velice specifickou úlohu: pomáhat studentům ukládat a vybavovat si nové informace. Kognitivní strategie, např. shrnutí či deduktivní vyvozování, umožňují studentům chápat a produkovat nový jazyk mnohými způsoby. Kompenzační strategie, např. odhad či užívání synonym, studentům dovolují užívat jazyka bez ohledu na častokrát velké mezery v jeho znalosti.“ – překlad autor.

Přímé strategie jsou tedy takové strategie, které bezprostředně přispívají k učení cizího jazyka, a patří k nim:

1. *paměťové strategie*, které mají vysoce specifickou funkci – pomáhají totiž žákovi (studentovi) zapamatovat a vybavovat si nové informace. Patří mezi ně strategie, jako je používání představivosti, propojování informací, strukturované opakování apod.

2. *kognitivní strategie* umožňující porozumět novému jazyku a produkovat ho za pomoci nejrůznějších prostředků jako jsou dedukce, analýza, shrnování poznatků aj.

3. *komenzační strategie*⁶⁰ jako je například dovednost odhadu sémantické stránky, aplikace synonym, dovednost parafráze a dalších, které žákům (studentům) umožní používat cizí jazyk bez ohledu na žákovy mezery ve znalostech daného jazyka a ostatních dovednostech jeho používání.

Poslední z uvedených mají přímý vztah k předmětu našeho výzkumu, o němž bude pojednáno dále.

Nepřímé strategie oproti předchozím strategiím, slouží k obecnému managementu učení (srov. Oxford, 1990, s. 135), ve velmi zjednodušeném podání, facilitují učení jazyku nepřímo:

1. *metakognitivní strategie* umožňují žákům kontrolovat své vlastní dosavadní znalosti (tzv. kognici) a koordinovat své učení prostřednictvím aplikace různých funkcí jako je například zaměření učení, vymezení cílů, příprava, plánování, monitorování a evaluace učení.

2. *afektivní strategie* pomáhají regulovat emoce, úzkost, strach, motivaci a postoje a mají tak velký vliv na proces učení.

Research findings suggest that the combined attitude/motivation factor strongly influences whether the learner loses or maintains language skills after language training is over. Self-

⁶⁰ My však pro celou naši práci volíme v duchu zavedené odborné terminologie (srov. např. Dorney, Scottová aj.) termínu komunikační strategie (pozn. autora).

encouragement strategies are powerful ways to improve attitudes and, thus, motivation (Oxford, 1990, s. 141n)⁶¹.

3. *sociální strategie* napomáhají učení prostřednictvím interakce s ostatními (dotazování, spolupráce, rozvoj empatie); i ty hrají při učení důležitou roli, neboť k používání jazyka dochází mezi lidmi, je tedy sociálním aktem. Navíc i učení se jazyku probíhá ve většině případů v interakci s ostatními lidmi.

V následující tabulce uvádíme kompletní přehled klasifikace podle Oxfordové.

Tabulka 1: Přehled strategií učení cizímu jazyku podle R. Oxfordové (1990)

| | | |
|---|---|---|
| PAMĚTOVÉ STRATEGIE | Vytváření mentálních spojů | seskupování asociování, propojování kontextualizace |
| | Používání představ a zvuků | používání představitivosti sémantické mapy používání zástupných/klíčových slov reprezentace zvuků v paměti |
| | Správné opakování | strukturované opakování |
| | Využívání činnosti | používání vjemů a tělesných reakcí používání mechanických technik (kartičky) |
| | KOGNITIVNÍ STRATEGIE | Procvičování |
| | Přijímání a odesílání sdělení | rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné nebo podrobné čtení) používání vnějších zdrojů podporujících schopnost přijímat a odesílat sdělení |
| | Analyzování a logické usuzování | dedukce analyzování výrazů kontrastní mezijazykové analyzování překládání mezijazykový transfer |
| | Vytváření struktury pro vstupy a výstupy | dělání si poznámek shrnutí zdůrazňování |
| KOMPENZAČNÍ STRATEGIE⁶² | Inteligentní odhadování | používání lingvistických vodítek používání mimolingvistických vodítek |
| | Překonávání omezení v mluvení a psaní | přechod do mateřského jazyka obdržení pomoci používání mimiky nebo gestikulace vyhýbání se komunikaci zcela nebo jen částečně |

⁶¹ „Z vědeckovýzkumných poznatků vyplývá, že kombinovaný faktor postoj/motivace má velký vliv na to, zda student ztratí nebo si zachová jazykové dovednosti i po skončení výuky jazyka. Sebepovzbuzovací strategie dokáží zlepšovat postoje, a tím pádem i motivaci.“ – překlad autor.

⁶² Termínu kompenzační strategie dle Oxfordové odpovídá námi používaný termín strategie komunikační. Tomuto druhu strategií se budeme věnovat podrobněji v samostatné kapitole (poz. autora).

| | | |
|--|---|--|
| | | výběr tématu |
| | | přizpůsobení si nebo přiblížení (aproximace) sdělení |
| | | vytváření neologismů |
| | | používání slovního opisu nebo využívání synonym |
| METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE | Zaměření učení | vytváření si přehledu a propojování s již známým materiálem |
| | | zaměření pozornosti (řízená a selektivní pozornost) |
| | | odklad mluvené produkce a zaměření na poslech |
| | Příprava a plánování učení | poznávání, jak probíhá učení jazyku |
| | | organizování a uspořádávání učení |
| | | stanovování cílů a dílčích úkolů (krátkodobé a dlouhodobé) |
| | | identifikace účelu úkolu (účelově cílený poslech, čtení, psaní, mluvení) |
| | plánování a příprava na anticipovaný jazykový úkol nebo situaci | |
| | vyhledávání příležitosti pro používání jazyka | |
| Evaluace učení | sebepozorování | |
| | sebehodnocení | |
| AFEKTIVNÍ STRATEGIE | Snižování úzkosti | používání progresivní relaxace, hlubokého dýchání, meditace |
| | | relaxace hudbou |
| | | relaxace pomocí smíchu |
| | Sebeopovzbuzování | tvorba pozitivních výroků |
| | | rozumné přijímání jazyka |
| | | odměňování sebe sama |
| | Práce s emocemi | naslouchání svému tělu |
| používání kontrolního záznamu pro emoce, postoje, motivaci | | |
| psaní si deníku a průběhu učení jazyku | | |
| | prodiskutování pocitů týkajících se jazyka a jeho učení s někým jiným | |
| SOCIÁLNÍ STRATEGIE | Dotazování | požádání o vysvětlení nebo o verifikaci |
| | | požádání o opravování |
| | Spolupráce | spolupráce s vrstevníky |
| | | spolupráce se zdatnými mluvčími cizího jazyka |
| | Empatie | rozvíjení kulturního porozumění |
| | uvědomování si myšlenek a pocitů druhých | |

5.2.3 Stručná klasifikace strategií učení podle Bimmela a Rampillonové

Spolu s Bimmelem a Rampillonovou (2001, s. 64) můžeme *přímé* a *nepřímé* strategie (*direkte* a *indirekte Strategien*) charakterizovat následovně:

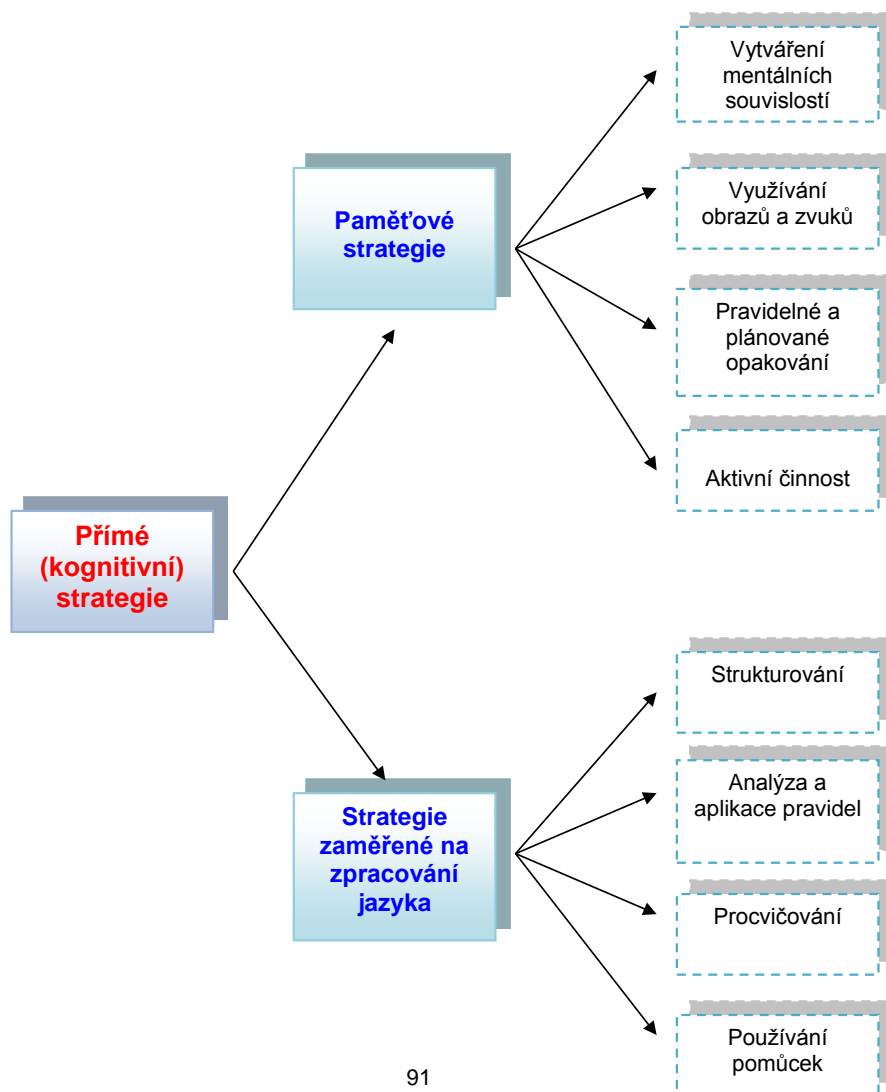
Přímé (kognitivní) strategie se přímo dotýkají učební látky, tedy v našem případě jazyka. V zásadě se jedná o strukturování nově naučeného, o jeho zpracování a uložení v paměti takovým způsobem, aby bylo naučené pevně uchováno a aby bylo možné jej následně opět evokovat. Aplikace těchto strategií je zpravidla

pozorovatelná, slova jsou vštípena, zpracována a uložena, v případě potřeby je lze opět reprodukovat, věta je analyzována a dekodována apod.

Nepřímé strategie jsou oproti tomu zaměřeny na způsob učení, na to kdy, co, kde a jak. Nemají přímý vztah k učivu, k efektivnímu učení přispívají nepřímo. Jsou-li provázány s pocity, které jsou spojeny s procesem učení, pak hovoříme o afektivních strategiích. Dále sem ale patří i strategie napomáhající regulaci učení nebo sociální strategie.

Přímé a nepřímé strategie jsou vzájemně provázány, to znamená, že vzájemně interagují a spolupůsobí v procesu učení se cizímu jazyku.

Pro lepší názornost uvádíme níže vizualizaci struktury přímých a nepřímých strategií.



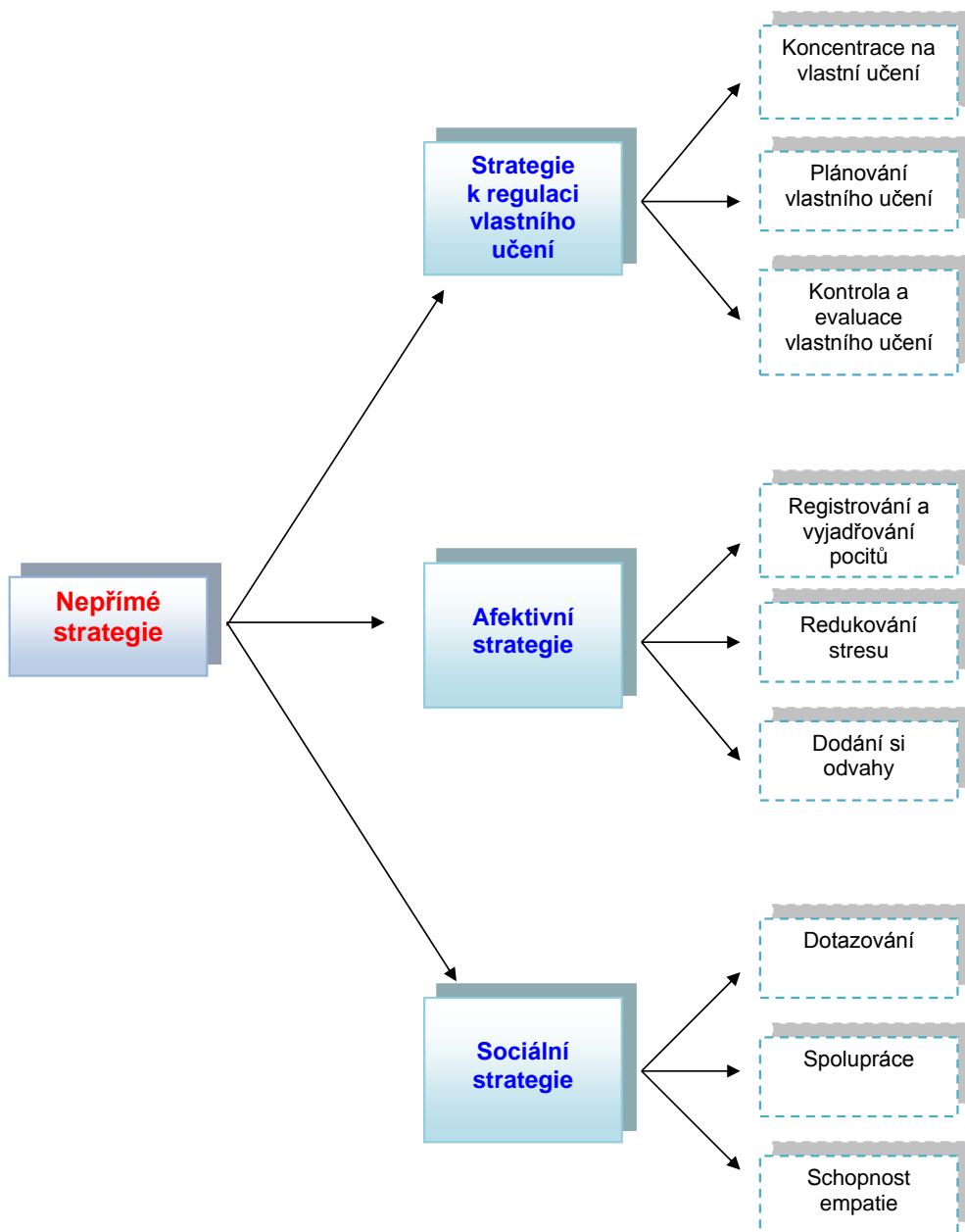


Schéma 14: Přehled strategií podle Bimmela a Rampillonové (2001, s. 65–66)

Všeobecně tedy pod pojmem strategie učení rozumíme plán, který je aplikován za účelem realizace komplexního jednání a dosažení vytčeného cíle. Jinými slovy řečeno mají strategie učení za úkol seznámit učící se s tím, jak co nejlépe postupovat, aby se něčemu efektivně naučili.

Pro empirické zaměření této práce je relevantní především třetí skupina přímých strategií podle Oxfordové, tedy v její terminologii tzv. kompenzační strategie. V případě kompenzačních strategií se jedná o schopnost a dovednost mluvčího překonávat svůj jazykový deficit a aplikovat alternativní řešení na základě jemu dostupných, tedy osvojených prostředků. O kompenzačních strategiích v terminologii Oxfordové, které my však v souladu s odbornou literaturou označujeme termínem komunikační strategie (srov. např. Dorney & Scottová aj.), pojednáme zevrubně dále, přičemž klasifikaci Oxfordové ještě zásadním způsobem rozšíříme.

Ještě než přejdeme k jednotlivým typům komunikačních strategií, pokusíme se uvést hlavní charakteristické rysy i problematické momenty procesu řečové dovednosti mluvení, která bude posléze základem k předmětu zkoumání v našem výzkumu a která má zároveň i vztah k naší každodenní akademické činnosti učitelů cizích jazyků.

5.3 Mluvený projev jako jedna z řečových dovedností

Jak recepce řeči, tak i její produkce vycházejí z našich předchozích vědomostí, které jsou uloženy v naší dlouhodobé paměti. Svou nezastupitelnou roli v tomto případě hraje i krátkodobá paměť, jíž zpracování řeči rovněž podléhá. V obou případech, tedy v případě produkce i recepce řeči, se jedná o komplexní a velmi složité procesy, o jejichž bližší popis a tvorbu modelů jednotlivých procesů se snaží psycholingvistika nově i neurolingvistika. Obě dovednosti jsou o to složitější, že se v jejich případě jedná, jak již zaznělo v předchozí kapitole, o dovednosti, které kladou vysoké nároky na náš kognitivní systém, neboť jde o dovednosti, jež se vyznačují svým neplánovaným charakterem, dynamickou a pomíjivou podobou, mnohdy jsou navíc ještě komplikovány okolními vlivy. Snad právě pro tuto komplexnost se mnoho mluvčích potýká zejména v případě řečové produkce se značnými obtížemi. Budeme-li konkrétní, v případě mluveného projevu, ale i při dovednosti psaní, musejí být detailně naplánovány všechny jazykové roviny počínaje rovinou pragmaticky-situativní, jako je ohled na recipienta, přes komunikační cíl apod. až po rovinu fonetickou nebo motorickou, aby pak mohla být promluva ve finále artikulačně, resp. grafomotoricky v případě psaného projevu, realizována (k jednotlivým fázím řečové promluvy viz Leveltův model, např. in Lachout, 2012, s. 68). Nebude-li například dodržena korektní výslovnost, může docházet v lepším případě ke ztížení

porozumění, přičemž budou kladeny vyšší nároky na recipienta ve smyslu dovednosti jeho odhadu, v horším případě pak může dojít k celkovému neporozumění. Dojde-li k obtížím v rovině formulace, jako je například nedostatečná kompetence v mezijazyce (interlanguage) nebo v rovině automatizace a s tím spojené inhibice evokování lexémů uložených v mentálním lexikonu, může dojít ke kolapsu celého komunikačního aktu.

Na tomto místě se pokusíme s ohledem na zaměření našeho empirického výzkumu, který je věnován uplatnění komunikačních strategií v mluveném cizojazyčném projevu, jen ve zkratce zmínit klíčové atributy dovednosti mluvení. Jak již zaznělo, představuje dovednost mluvení komplexní a kognitivně náročnou dovednost. Kognitivně náročná je tato dovednost už z toho důvodu, že mluvčí (stejně tak jako recipient při dovednosti poslechu) nemá, na rozdíl od dovednosti čtení a psaní, možnost vrátit se v produkovaném textu zpět. Je sice pravdou, že může svou vlastní produkci zrevidovat a do jisté míry ji i zkorigovat, při poslechu pak může svého komunikanta požádat o zopakování výpovědi, avšak tyto strategie nelze aplikovat příliš často, neboť by tím docházelo k narušení přirozenosti komunikačního procesu. Ve značné výhodě je oproti tomu čtenář nebo pisatel, kteří se mohou k pasážím, jež pro ně byly obtížně srozumitelné nebo na jejichž formulace jim nedostačují znalosti mezijazyka, vracet tak dlouho, dokud je nepochopí nebo nenaformulují v souladu se svými znalostmi a dovednostmi. Navíc si v takovém případě mohou pomáhat i jinými prostředky, jako je slovník, gramatické příručky apod., což je v případě mluvení (a poslechu) téměř vyloučené. Dalším momentem, který značně zatěžuje kognitivní systém mluvčího, je skutečnost, že je na rozdíl od dovednosti čtení a psaní vystaven daleko většímu časovému tlaku, s čímž souvisejí i vysoké nároky kladené na koncentraci a rychlost jeho reakce. Dokonce i u rodilých mluvčích tato skutečnost často vede k tvorbě takových promluv, které nekorespondují s jazykovou normou.

Při procesu mluvení je tedy téměř vyloučené využívat dalších pomůcek typu slovníků, encyklopedií, gramatik atd., a proto je dle našeho názoru pro mluvčí (tím spíše pro nerodilé) důležité, neřkuli nezbytné, seznámit se, osvojit si a dále rozvíjet tzv. komunikační strategie, jež jim pomohou případné obtíže překonat. Aby však byli mluvčí schopni v reálné situaci tyto strategie také skutečně aplikovat, je třeba u nich paralelně rozvíjet i vlastní sebevědomí, důvěru v sebe sama, schopnost a ochotu podstoupit riziko, učit se na základě improvizace ap. Mnoho učících však těmito

vlastnostmi neoplývá, a proto jim užití komunikačních strategií může připadat a mnohdy i připadá značně obtížné. Z toho důvodu je třeba učící se s komunikačními strategiemi seznamovat postupně a zvolna, jasně jim demonstrovat, jak fungují, kdy je použít, i to, jak z nich mohou v procesu komunikace následně profitovat. Klasifikacím a charakteristikám jednotlivých komunikačních strategií bude věnována samostatná kapitola.

Také v případě mluvené produkce využívá mluvčí nám již známé kompetence a performance, tak jak je formuloval Chomsky. Uvedli jsme již, že Chomsky kompetencí rozumí „die Kenntnis des Sprechers von seiner Sprache“ (Chomsky, 1972, s. 14), čímž má na mysli celkové gramatické a lexikální znalosti jazyka, které jsou uloženy v neokortexu (mozkové kůře) mluvčího a jichž může teoreticky v případě potřeby při řečové produkci využít. K tomu dochází ale skutečně teoreticky, neboť ve skutečnosti je Chomského hypotetický „ideální mluvčí“ schopen produkovat své promluvy vždy v absolutní shodě se svými lingvistickými a psycholingvistickými znalostmi, tudíž „die Sprachverwendung als direkte Widerspiegelung der Sprachkompetenz aufgefasst werden kann“⁶³ (Chomsky, 1972, s. 14).

Každý reálný mluvčí je naproti tomu při své skutečné řečové produkci, Chomským nazývané jako performance, vystaven vlivu řady vnějších faktorů, které mu znemožňují opírat se jen a pouze o své psycholingvistické znalosti. Podle Chomského (1972, s. 14) se jedná např. o roztěkanost a zmatenost, posuny v pozornosti a zájmu nebo i o omezenou paměť. A právě poslední jmenovaný aspekt, omezená paměť, se zdá mít při spontánní mluvené produkci mimořádný význam, neboť tam, kde je možné při písemném projevu vykompenzovat omezenou kapacitu paměti delší dobou na rozmyšlení, je mluvčí v případě mluvené produkce, jak jsme už zmínili, pod časovým tlakem a jednou již vyřčené nemůže vzít zpět, nanejvýš je může zrevidovat, případně reformulovat. Pro mluvčího je za normálních okolností totiž značně obtížné koncentrovat se v důsledku své omezené kapacity krátkodobé paměti paralelně na více než jednu množinu informací, kterou lze vyjádřit pomocí cirká šesti jednotek (viz tzv. Millerovo číslo, Lachout, 2012, s. 71). Z toho by tedy vyplývalo, že by mělo být při mluvené řeči prakticky nemožné produkovat věty, které by překračovaly onu hranici plus minus šesti jednotek. Jistě lze namítnout, že jsou

⁶³ „používání jazyka může být chápáno jako přímý odraz jazykové kompetence.“ - překlad autor.

nám známi i takoví mluvčí, jejichž věty běžně tuto hranici překračují, aniž by přitom vykazovali jakoukoli patologii gramatické normy. Při bližší analýze bychom však zjistili, že takovéto věty často obsahují ustálené obraty, které jsou v mentálním lexikonu mluvčích fixovány jako hotové komplexní jednotky, takže krátkodobá paměť není o nic víc zatížena, než by tomu bylo v případě evokování jednoslovného autosémantika.

Chceme-li se stát kompetentními mluvčími v cizím jazyce, musíme si v první řadě osvojit široký repertoár slovní zásoby. A právě zde se často setkáváme s hlavním kamenem úrazu, neboť se ze strany našich studentů (čím vyšší věk, o to více) nezdá se setkáváme s nářky, že je pro ně osvojování nové slovní zásoby značně obtížné. Studenty je na tomto místě vhodné upozornit na to, že je třeba rozlišovat mezi aktivní (produktivní) a pasivní (receptivní) slovní zásobou, a že to tedy neznamená, že musejí ovládat každý lexém aktivně, nýbrž že jde o to, aby disponovali relativně omezeným, avšak kvalitně zautomatizovaným repertoárem lexikálních jednotek, které budou sami schopni používat aktivně, a na druhé straně aby pasivně ovládali rozsáhlejší repertoár slovní zásoby cílového jazyka, díky němuž budou schopni dešifrovat recipované texty. Důležitý je v tomto případě dle našeho názoru jakýsi „zklidňující“ psychologický moment, kdy si studující uvědomí, že si při komunikaci aktivně vystačí jen s limitovaným repertoárem lexikonu daného jazyka, tudíž se od nich neočekává aktivní ovládnutí veškeré slovní zásoby, s níž byli v rámci edukačního procesu konfrontováni. Pro osvojení slovní zásoby existuje řada typů cvičení, jako vhodné se nám ukazují být asociogramy, paměťové mapy nebo tzv. clustery, techniky příběhu apod. Výhoda těchto forem cvičení spočívá v tom, že jsou k jednomu nebo více pojmům hledány další výrazy (ať už spontánně či promyšleně, strukturovaně a organizovaně podle jistých principů), čímž dochází k latentnímu rozšiřování slovní zásoby. Přitom se jedná o vcelku nenásilné rozšiřování lexikonu učícího se, na rozdíl od prostého memorování slovní zásoby a la telefonní seznam. Pro to, aby bylo možné si nově osvojenou slovní zásobu také trvale uchovat, má zásadní význam způsob, jak se lexiku učíme. Není-li slovní zásoba osvojována správně, nedojde k jejímu pevnému zakotvení v paměti, nevytvoří se tzv. paměťová stopa a slovní zásoba tak upadne v zapomnění.

Vedle rozsáhlého repertoáru slovní zásoby hraje podstatnou roli také rovina gramatická. Při učení si ukládáme gramatická pravidla především ve formě

vědomostí, přičemž jsme schopni takto uložená pravidla aplikovat více či méně bez problémů na příkladové věty nebo je transponovat do gramatických cvičení. Dojde-li však na reálnou cizojazyčnou komunikaci, musíme jako mluvčí tyto své jazykové vědomosti často s nemalou námahou evokovat ze své paměti, abychom je následně nezřídka s četnými obtížemi a bez jistého výsledku aplikovali ve své promluvě. V důsledku toho však dochází ke značným pauzám, které narušují přirozenost celkového průběhu komunikace. Proto musejí být gramatická pravidla uložena v našem mozku v takové podobě, aby bylo možné je při mluvení aplikovat automaticky, aniž bychom nad nimi a jejich následnou aplikací museli dlouze přemýšlet. Z řady nejrůznějších cvičení k nácvičku a automatizaci gramatické materie cizího jazyka stojí za zmínku např. vizualizace gramatických pravidel. V tomto případě se pravidla (syntagmata, větné vzorce aj.) neukládají ve verbální, nýbrž ve vizuální podobě, kterou je z kognitivního hlediska možné při mluvení snáze evokovat a následně aplikovat, než by tomu bylo u pravidel s pouhým verbálním charakterem.

Avšak nejen absentující slovní zásoba nebo gramatické prostředky mohou mluvčí limitovat v jejich projevu. Pro skutečnou komunikaci v cizím jazyce potřebujeme ovládat i prostředky diskurzu. Jedná se přitom o jazykové prostředky, které jsou nezbytné pro to, abychom byli stavu realizovat své konkrétní řečové intence v cizím jazyce. Má-li promluva působit co možná nejpřirozenějším dojmem, měla by být pokud možno prostá různých parazitních slov, slovní vaty, hezitačních výrazů (porušování souvislé řeči např. prodlužováním některých vokálů, jako *hmmm*, *eee*) apod., naopak by měla obsahovat např. modální, apelové nebo modifikační partikule, jež jsou pro spontánní mluvený projev typické a s jejichž pomocí mluvčí signalizuje svůj postoj k výpovědi. Pro naše studenty je tedy důležité, aby se jim dostalo takových diskurzivních prostředků, které se používají v jejich situaci a v daném prostředí, tedy prostředků autentických. Kromě toho by měly být tyto prezentovány a automatizovány vždy na základě konkrétního kontextu.

Úspěšnost komunikačního procesu však netkví pouze v úspěšnosti formulace a realizace jednotlivých promluv, nýbrž zahrnuje i celkový pragmatický aspekt, neboť každý z komunikantů plní v dané situaci konkrétní úlohu, a proto musí vědět, jak přiměřeně správně komunikovat a jak přiměřeně a správně verbálně reagovat v různých komunikačních situacích apod. Pragmatický moment spoluvytváří smysl celé komunikační situace. Jinak bude vypadat komunikace mezi členy rodiny, mezi přáteli,

jinak mezi nadřízeným a podřízeným, jinak při vědecké rozpravě. Svou roli hraje jistě i záměr řečové intence. Jejím cílem je někoho motivovat, přesvědčit nebo na něho apelovat. Ani tento faktor nelze při utváření promluvy opomíjet.

Celkový proces komunikace počínaje plánováním promluvy, přes její realizaci, artikulaci až po střídání rolí ovlivňují navíc i další proměnné jako je motivace, pozornost, schopnost zapamatování, sociální kompetence, ale i extralingvistické prvky jako jsou prvky nonverbální – mimika, gestikulace, posturika nebo paralingvistické, jako intenzita, intonace, melodie, tempo, pauzy, jež mluvčí aplikuje jak vědomě, tak i nevědomě. I tyto proměnné spolukonstituují celkovou komunikační situaci.

Problémy, s nimiž se potýkají učící se cizímu jazyku, přitom nevyplývají pouze z jejich limitovaných jazykových znalostí a dovedností, k nimž dochází nejčastěji v rovině jazykového plánování na úrovni formulátoru a artikulace (viz Leveltův model) a kterým věnují mluvčí při své cizojazyčné komunikaci podvědomě největší pozornost. Ve fázi artikulace dochází k problémům, kterých si nemusejí být samotní mluvčí vůbec vědomi. Tyto obtíže můžeme pozorovat při vlastní artikulaci a v případě řeči těla. Mimika a gestikulace mají tu velkou výhodu, že jsou-li správně interpretovány, mohou výrazně přispět k celkovému porozumění, a to proto, že často dokreslují řečové intence mluvčího. Nonverbální chování má výpovědní hodnotu, co se vztahu mezi partnery komunikace týče, například, zda jsou všichni zúčastnění na komunikaci opravdu zainteresováni, zda mluvčí s danými názory souhlasí nebo zda je odmítají apod. Nonverbální chování tedy významně přispívá k celkovému výsledku komunikace.

K obtížím při řečové produkci v cizím jazyce může dojít, a často také dochází, v rovině pragmatického a obsahového zpracování výpovědi. Na vině je již zmíněná limitovaná kapacita krátkodobé paměti, která byla vyčerpána přílišným zaměřením se na překonání jazykových deficitů, v důsledku čehož mluvčím zbývá již jen relativně malá kapacita pro pragmatickou a obsahovou stránku výpovědi. Naopak je tomu v případě rodilého mluvčího, který věnuje největší pozornost právě pragmatickým a obsahovým aspektům výpovědi, zatímco jazykové plánování probíhá de facto plně automaticky.

V úvodu této kapitoly zaznělo, že dovednost mluvení představuje jednu ze čtyř klíčových řečových dovedností, jejichž ovládnutí vede spolu s ovládnutím ostatních

k nabytí komunikační kompetence. Z hlediska frekvence patří dovednost mluvení spolu s dovedností poslechu k nejčastějším dovednostem při běžné reálné cizojazyčné komunikaci (zde nemáme na mysli odborně či profesně zaměřenou komunikaci, nýbrž komunikaci při krátkodobých pobytech v cílové zemi, např. v roli turisty). Přesto přese všechno si musíme přiznat, že ani přes primární cíl učení se cizím jazykům, tedy cíl komunikační, není mluvení jako řečová dovednost v cizojazyčném vyučování nacvičována vždy v dostatečné míře. Mluvení se ve vyučování uplatňuje mnohdy spíše pro kontrolu znalostí a vědomostí žáků a pro jejich následnou korekci. V takovém případě se však nejedná o skutečný nácvik dovednosti spontánního mluveného projevu, jako spíše o diagnostický prostředek kontroly správnosti používání gramatiky, která je potřebná pro tvorbu gramaticky správných vět, nebo jde o kontrolu osvojené slovní zásoby. Jde tedy pouze o kontrolu řečových znalostí, nikoli o kontrolu jazykových dovedností. Nácvik dovednosti mluvení proto zasluhuje větší pozornost, než jí bývá leckdy věnována.

Za zmínku stojí zároveň skutečnost, že se dovednost mluvení málokdy vyskytuje izolovaně, daleko častěji je realizována v kombinaci s některou jinou ze zbývajících tří dovedností. Těsně spjata, a mnohdy dokonce neoddělitelná, je tato dovednost od dovednosti poslechu. V komunikačním procesu vystupují oba, resp. všichni zúčastnění jak v roli produktora, tak i v roli recipienta. Z toho důvodu by nácvik dovednosti mluveného projevu neměl být izolován od nácviku dovedností ostatních.

S ohledem na charakter našeho empirického výzkumu se zde však nebudeme věnovat percepci řeči, byť si plně uvědomujeme, že i ona tvoří neodmyslitelnou složku komunikačního procesu.

5.4 Shrnutí

Při snaze o definici pojmu strategie učení a při snaze o jejich klasifikaci se setkáváme s řadou přístupů, neboť na tento druh strategií lze nahlížet jak z hlediska kognitivní psychologie, tak i z hlediska didaktiky. Budeme-li na strategie učení nahlížet z pohledu kognitivních věd, budeme patrně zastávat názor, že vstupní informace musí být zpracována takovým způsobem, aby bylo možné ji uložit v podobě strukturovaných vědomostí, jež budeme moci v případě potřeby znovu evokovat a následně aplikovat. Celý tento proces přitom bude řízen kognitivními procesy a

operacemi. Z hlediska didaktiky pak budeme strategie učení chápat jako způsoby chování nebo jako postupy práce, které učícím se poslouží k tomu, aby z procesu učení vytěžili efektivní maximum.

V této kapitole jsme pokusili nastínit jak různá chápání pojmu strategie učení cizím jazykům (strategie učení), tak i jejich různé klasifikace.

Zároveň jsme poukázali na charakteristické rysy procesu řečové produkce (dovednosti mluvení) i na problematické oblasti, které se při procesu mluvení vyskytují nebo mohou vyskytnout.

V následující části bude pozornost věnována již cíleně jen komunikačním strategiím, jejich podstatě, vývoji a typologii podle Taronové (1980), Kasperové a Færcha (1983) aj., jakož i jejich pohledu na danou problematiku.

Zároveň se pokusíme najít odpověď na následující otázky: Proč a do jaké míry jsou komunikační strategie důležité pro učení se cizímu jazyku a na základě jakých pravidel řeší učící se problémy, k nimž v procesu učení se jazyku nutně dochází. Abychom byli na tyto otázky schopni lépe odpovědět, budeme vycházet rovněž ze studií Poulissové, Kellermana a Bongaertse (1990).

6. KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE JAKO JEDNA ZE SOUČÁSTÍ STRATEGICKÉ KOMPETENCE

V předchozích kapitolách jsme věnovali pozornost obsahu komunikační kompetence, jejich jednotlivým subkompetencím, přičemž jsme s ohledem na předmět našeho zkoumání upřeli zvláštní pozornost na kompetenci strategickou. Vyjádřili jsme rovněž náš názor, že komunikační kompetenci vnímáme jako paralelně existující se strategiemi učení. Nicméně jsme v předchozí kapitole nastínili taktéž pohled lingvodidaktický, který komunikační strategie (nazývané v jejich pojetí jako kompenzační) chápe jako součást strategií učení, což my z čistě lingvodidaktického pohledu nikterak nerozporujeme.

Naznačili jsme rovněž, že je termín komunikační strategie relativně mladým pojmem. S jeho podstatou, byť jako komunikační nejsou ještě nazývány, se však setkáme již dříve, a to u amerického lingvisty Selinkera. Od roku 1972 se totiž v lingvistice a zejména v oblasti zkoumání učení se cizího jazyka prosazuje pojem Larryho Selinkera *interlanguage* = *interjazyk* ⇔ *mezijazyk*⁶⁴ (angl. *interlanguage*, něm. *Interimssprache*, *Lernersprache*). Tento pojem však zazněl v rámci odborné diskuze již dříve, a to v souvislosti s Reineckeho (1935, in Selinker 1972) výzkumem, v němž se jeho autor zabýval havajským pidginem. Již Reinecke poukázal na to, že mluvčí využívají takového vlastního lingvistického systému, který nekoresponduje ani s jejich mateřštinou, ani s cizím jazykem.

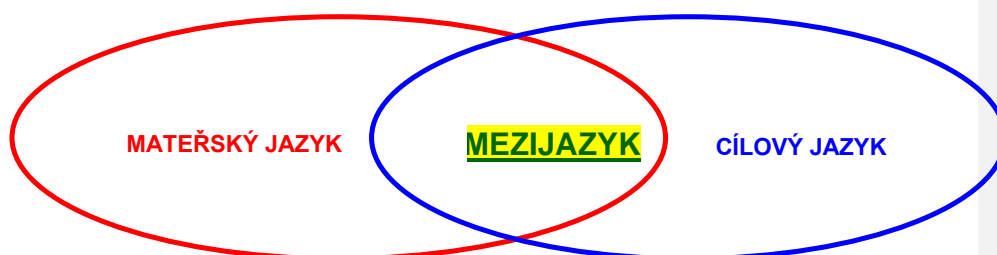


Schéma 15: Mezijazyk

Selinkerovým termínem *interlanguage* (mezijazyk) tedy dnes označujeme jednotlivé stupně přechodu v ovládnání jazyka učícím se, který však ještě nedosahuje kompetence rodilého mluvčího či takové kompetence, která by se kompetenci rodilého mluvčího blížila. Jedná se o relativně stabilní mezistupeň jazykových

⁶⁴ Pro účely této práce budeme používat českého termínu mezijazyk (pozn. autora).

dovedností v průběhu učení se cizímu jazyku, který je založen na „existence of a separate linguistic system“ (Selinker, 1972, s. 214)⁶⁵. Učící se přitom snaží stále více a více přiblížit se neustálým ověřováním si různých hypotéz cílovému jazyku, jenž si osvojuje. Systém interlanguage není perfektní, neboť v sobě nezahrnuje veškeré prvky cílového jazyka a vyznačuje se tak četnými mezerami. Mezijazyk je však v procesu učení stále znovu doplňován a rozšiřován, mezery jsou zaplňovány novými strukturami a prvky, čímž ovšem vzniká další nový mezijazyk.

Proces učení se cizím jazykům tak můžeme vnímat jako po sobě jdoucí sled různých mezijazyků.

Pro mezijazyk jsou charakteristické následující rysy:

- jeho systematicčnost
- jeho transitorní (přechodný) nestabilní charakter
- jeho samostatnost ve srovnání s mateřským a cizím jazykem
- jeho variabilita
- jeho prostupnost a
- jeho proměnlivost.

V konceptu mezijazyka nejsou agramatické výrazy a lexikální jednotky odchylovající se od normy považovány za rušivý element, nýbrž za součást vlastního jazykového systému mluvčího. Tyto rysy mezijazyka, jež jsou vytvářeny jak z mateřského, tak i cílového jazyka, představují z tohoto úhlu pohledu jakési způsoby vyjádření hypotéz a postupů založených na „principu pokusu a omylu“, které si učící se vytvářejí o způsobu fungování jazyka.

Sám Selinker (1972, s. 215) uvádí pět psycholingvistických procesů, které představují charakteristické rysy mezijazyka:

1. Language transfer
2. Transfer of training
3. Strategies of second-language learning
4. Strategies of second-language communication
5. Overgeneralization of target language linguistic material⁶⁶

⁶⁵ „existenci samostatného lingvistického systému“ (Selinker, 1972, s. 214) – překlad autor.

⁶⁶ „1. Jazykový transfer. 2. Transfer z učebního prostředí 3. Strategie studia druhého jazyka. 4. Strategie komunikace v druhém jazyce. 5. Zvýšená míra generalizace jazykového materiálu v cílovém jazyce.“ – překlad autor.

Pod pojmem „*Language transfer*“ = transfer z jiných jazyků – chápeme pravidla nebo návyky z mateřštiny nebo jiných ovládaných jazyků, které se přenášejí do systému mezijazyka, Selinker je původně označoval za negativní transfer mateřštiny.

Transfer of training = transfer z učebního prostředí – znamená nevhodné učební materiály, metody zprostředkování jazyka nebo formy cvičení a jiné proměnné, které mohou vést k charakteristickým rysům mezijazyka, ovlivňují jej a mohou mít za následek výskyt nechtěných odchylek od normy cílového jazyka.

Strategies of second-language learning – strategie učení pro učení se druhému jazyku – jsou takové postupy, při nichž si žák sám vytvoří pravidla, vyzkouší je, verifikuje je nebo je reviduje, případně falzifikuje a odmítne.

Strategies of second-language communication – komunikační strategie v druhém jazyce – jedná se jak o receptivní, tak i produktivní postupy a strategie, jež mluvčí aplikují tehdy, chtějí-li něco říci, a přitom jim v cizím jazyce chybí potřebné prostředky: mluvčí jsou v takovém případě nuceni se s tímto problémem vypořádat jiným vhodným a efektivním způsobem; k překonání takové situace tedy používají různých strategií.

Tím se Selinkerovi de facto jako prvnímu podařilo od sebe oddělit strategie učení od komunikačních. Od té doby je definice, identifikace a klasifikace komunikačních strategií předmětem zájmu různých oborů jako je např. kognitivní psychologie, psycholingvistiky nebo lingvodidaktiky. Jak je navíc patrné, byl Selinker první, kdo explicitně použil termín *komunikační strategie* jako jeden z pěti klíčových psycholingvistických procesů při učení se cizímu jazyku. Skutečností ovšem zůstává, že se Selinker již podrobněji nezabýval detailním popisem podstaty těchto strategií. Čistě psycholingvisticky vzato u něho absentuje zohlednění perspektivy učícího se a zkoumání těchto strategií v konkrétních komunikačních situacích, které představují důležitou součást v procesu učení se cizímu jazyku.

Nedlouho po Selinkerovi uveřejnila Savignonová příspěvek, ve kterém zdůrazňovala nezbytnost ovládnání tzv. *vyrovnávacích strategií*. Tyto vyrovnávací strategie vnímá Savignonová jako synonymum pro Selinkerovy komunikační strategie. Dalším průkopníkem na poli komunikačních strategií pak byl Váradí (1980, s. 59–71), který v roce 1973 přednesl na konferenci v Temešváru příspěvek, v němž se zabýval

systematickou analýzou strategického jednání v jazyce se zvláštním zřetelem na přizpůsobení sdělení (message adjustment). Jeho příspěvek byl však publikován až o sedm let později, nicméně v nepublikované podobě se šířil mezi odbornou veřejností, kterou tak ovlivnil. Již tehdy vědci dospěli k závěru, že rozdíl mezi jazykovými znalostmi učících se a jejich komunikačními záměry jsou natolik zásadní, že vedou k řadě systematických jazykových fenoménů, a proto se zaměřili na překonávání těchto obtíží a nakládání s nimi, resp. momenty, kdy komunikace v důsledku zmíněné diskrepance selže. Komunikační strategie tak získávají na významu při verbální performanci mluvčích v cizím jazyce, zejména pak v rámci spontánních mluvených diskurzů v cizím jazyce.

6.1 Podstata komunikačních strategií⁶⁷ a vývoj pohledů na ně

Komunikační strategie představují součást kompetence strategické, tak jak jsme o tom pojednali ve stejnojmenné kapitole výše. Z hlediska pedagogického pak přiřazujeme komunikační strategie ke strategiím používání jazyka (language use strategies). V této kapitole se však budeme věnovat samotným komunikačním strategiím podrobněji. Obecně platí, že komunikačních strategií využívá uživatel jazyka k překonání svých nedostatečných znalostí cizího jazyka, a to v rámci všech řečových dovedností, nejčastěji při produktivních dovednostech mluvení, psaní, avšak i u receptivních dovedností poslechu a čtení. I přesto, že jsou tyto strategie typické zejména pro komunikaci v cizím jazyce, můžeme se s nimi setkat rovněž v jazyce mateřském. S ohledem na zaměření našeho následujícího empirického výzkumu jsou pro nás však primární komunikační strategie aplikované při mluveném projevu, proto budeme věnovat pozornost právě jim, u zbývajících řečových dovedností komunikační strategie analyzovat nebudeme. V našem případě mluveného projevu využívá mluvčí komunikačních strategií tehdy, zjistí-li, že svou řečovou intenci, kterou konceptualizoval ve své mateřštině, není schopen realizovat v cizím jazyce, a to proto, že se mu nedostává potřebných znalostí zejména v rovině lexikální, ale i morfologické, syntaktické nebo pragmatické. Nicméně chce i přes tyto své nedostatky způsobené limitovanými znalostmi v konverzaci pokračovat i nadále.

⁶⁷ Jak jsme uvedli již výše, používáme v této práci v duchu s odbornou literaturou termínu komunikační strategie, nikoli termínu kompenzační strategie, jak je nazývá např. Oxfordová aj. Ve své podstatě se však jedná o synonymické pojmy.

V zásadě se tedy jedná o jistý druh kompenzačního mechanismu, jenž slouží k tomu, aby mluvčí realizoval svou řečovou intenci tak, aby byla srozumitelná, a to i za cenu toho, že nebude situačně či idiomaticky zcela optimální.

Pojem komunikační strategie byl odbornou veřejností, jak jsme již naznačili, přijat jako subtermín k pojmu strategie učení, a to z toho důvodu, aby bylo možné analyzovat řečovou produkci při komunikaci v cizím jazyce, kdy panuje diskrepance mezi čistě lingvistickými schopnostmi nerodilého mluvčího a jeho komunikačními potřebami. V jistém ohledu se jedná o potřebu vyřešit komunikační problém všemi dostupnými jazykovými, ale i nejazykovými prostředky, jsou-li potřebné jazykové prostředky neúplné, nebo jestliže dokonce absentují. Jedná se tedy vlastně o jakési krátkodobé cíle, které jsou zaměřeny na překonání komunikačního problému ad hoc, jenž byl způsoben omezenými prostředky v dosaženém mezijazyce uživatele jazyka. Touto svou krátkodobostí se odlišují od strategií učení, které chápeme jako cíle dlouhodobé.

Co si tedy vlastně lze konkrétně představit pod samotným termínem komunikační strategie a jak na ně nahlíží různí teoretici, to bude předmětem následujícího pojednání.

Knapp-Potthoffová a Knapp (1982, s. 134) charakterizují komunikační strategie jako:

[...] solche kognitiven Operationen, die ein Lerner kurzfristig zielgerichtet zum Auflösen einer als problematisch wahrgenommenen Diskrepanz zwischen aktuell bestehenden kommunikativen Anforderungen und seiner derzeitigen lernersprachlichen Möglichkeiten anwendet.⁶⁸

Snaha mluvčího zúčastnit se komunikace v cizím jazyce je však vždy charakterizována omezeným lingvistickým systémem.

Již výše jednou uvedená definice Taronové, Cohena a Dumase (1983, s. 5) vystihuje komunikační strategie následovně:

[...] a systematic attempt by the learner to express or device meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed⁶⁹.

⁶⁸ „takové kognitivní operace, které učící se osoba krátkodobě cíleně používá k vyřešení diskrepance mezi aktuálně existujícími komunikačními požadavky a svými momentálními jazykovými možnostmi, kterou vnímá jako problém.“ – překlad autor.

Z hlediska komunikačního nebo psycholingvistického jsou komunikační strategie definovány zpravidla následovně:

- *techniques of coping with difficulties in communicating in an imperfectly known second language* (Stern, 1983, in: Bialystok, 1990, s. 3)
- *a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty* (Corder, 1977, in: Bialystok, 1990, s. 3)
- *enhance the effectiveness of communication*" (Canale, 1983, in: Bialystok, 1990, s. 3) nebo
- *potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal* (Færch & Kasperová, 1983, in: Bialystok, 1990, s. 3) nebo jako
- *Communication strategie are potentially conscious plans for solving what to an individual present itself as a problem in reaching a particular communicative goal* (Færch & Kasperová, 1983a, s. 36)⁷⁰.

Ačkoli se uvedené definice liší v detailech, v zásadě se překrývají a všechny mají společného jmenovatele, kterým jsou tři jim společné dimenze: zaměření se na problém, uvědomělost a s tím spojená intencionalita.

Klíčovým definujícím kritériem komunikačních strategií je však orientace na problém, který tematizovala Bialystoková, když uvádí, že komunikačních strategií mluvčí užívají pouze tehdy, jestliže vnímají existenci problému, který by mohl komunikaci přerušit (1990, s. 3). Proti této definici Bialystokové se však ohrazují Dörnyei a Scottová (1995), podle nichž není orientace na problém dostatečně specifická, neboť jí chybí definování přesného typu problému. A právě v tomto bodě se od sebe jednotlivé přístupy liší.

Jak již vyplynulo z uvedeného, původně se vycházelo z premisy, že komunikační strategie řeší pouze jeden typ jazykového problému, tedy nedostatky v systémových (jazykových) znalostech mluvčího, které mu brání obsahy sdělení verbalizovat. Tato redukce na jeden soubor problémů se však neodrážela v názvu daném těmto

⁶⁹ „[...] systematické úsilí studenta vyjádřit či stvořit význam v cílovém jazyce v situacích, kdy se odpovídající systematická pravidla v cílovém jazyce nevytvořila“ (Tarone, Cohen, Dumas, 1983, s. 5) – překlad autor.

⁷⁰ „techniky řešení obtíží při komunikaci v nedokonale ovládaném druhém jazyce“ (Stern, 1983, in: Bialystok, 1990, s. 3).

„systematická technika, kterou mluvčí užívá k vyjádření významu v případě, že narazí na nějaké obtíže“ (Corder, 1977, in: Bialystok, 1990, s. 3).

„zvyšují efektivitu komunikace“ (Canale, 1983, in: Bialystok, 1990, s. 3) nebo

„potencionálně vědomé plány řešení toho, co jednotlivci připadá jako problém při dosahování konkrétního komunikačního cíle“ (Færch, Kasperová, 1983, in: Bialystok, 1990, s. 3) nebo jako

„Komunikační strategie jsou potencionálně vědomé plány řešení toho, co jednotlivci připadá jako problém při dosahování konkrétního komunikačního cíle.“ (Færch, Kasperová, 1983, s. 36) – překlad autor.

jazykovým prostředkům (tj. „komunikační strategie“). Vznikla tedy disparita mezi specifičností jazykových jevů, k nimž se komunikační strategie původně vztahovaly, a šíří termínu „komunikační strategie.“ Z toho důvodu došlo k rozšíření sémantiky termínu tak, aby v sobě zároveň obsáhl tři následující typy jazykových problémů:

1. *Problémy se svým vlastním projevem*: člověk si uvědomí, že řekl něco chybného nebo jen částečně správného, to je spojeno s nejrůznějšími mechanismy sebeopravování, parafrází sebe sama a editací sebe sama (srov. např. Dörnyei & Scottová, 1995; Taronová, 1980; Savignonová, 1983; Willems, 1987).
2. *Problémy s projevem druhého*: segment promluvy partnera v komunikaci je vnímán jako problematický, a to buď proto, že se daný segment zdá být nesprávný (nebo pro daný okamžik neobvyklý), nebo proto, že není zcela srozumitelný (případně si jím mluvčí není jistý) (např. Canale, 1983; Dörnyei, Scottová, 1995; Savignonová, 1983;).
3. *Časový tlak na zpracování*: častá potřeba mluvčího v cizím jazyce mít více času na zpracování a plánování své cizojazyčné promluvy, než by bylo přirozeně dostupné v plynulém rozhovoru, toto je spojeno s takovými strategiemi jako je užívání vycpávek, hezitačních výrazů a opakování sebe sama (např. Canale, 1983; Dörnyei, Scottová, 1995; Savignonová, 1972, 1983).

Zájem o oblast komunikačních strategií a o jejich výzkum nabírá na obrátkách na počátku 80. let, kdy v roce 1983 Færch a Kasperová uveřejnili ve své publikaci *Strategies in interlanguage communication* (1983b) shrnutí do té doby nejdůležitějších opublikovaných článků zabývajících se komunikačními studii a zároveň nejnovější poznatky. Publikace Færcha a Kasperové vyvolaly vlnu dalších výzkumů, které byly zaměřeny na identifikaci a klasifikaci komunikačních strategií. Dodnes publikované práce zastávají více či méně tradiční přístup a zabývají se tedy zejména definicí, identifikací a charakteristikou komunikačních strategií, které jsou přítomny jako mentální aktivity v modelech řečové produkce a jsou definovány potenciálním uvědoměným přístupem. Výzkum komunikačních strategií přitom upírá

svou pozornost zejména na ty strategie, jež jsou mluvčími aplikovány při cizojazyčné produkci, interagují-li s rodilými mluvčími v cílovém jazyce. Zejména při takovéto interakci nerodilí mluvčí totiž zjišťují, že jejich komunikační záměry nejsou interaktanty vnímány vždy jako optimální, a to proto, že se nerodilým mluvčím nedostává potřebných lingvistických a pragmatických znalostí, jakož i povědomí o (inter)kulturních prvcích, případně proto, že jsou tyto značně limitovány. V takovém případě jsou takoví mluvčí nuceni tyto své deficity nějakým způsobem překonat. Jednu z vlivných klasifikací komunikačních strategií předložila již v roce 1977 Taronová.

Na komunikační strategie nebylo při výzkumech nahlíženo jako na specifický a pro učící se vědomý způsob jak komunikovat prostřednictvím mezijazyka. Z toho důvodu také zpočátku nestáli v popředí samotní mluvčí. Cílem těchto výzkumů bylo zjistit, jaké psycholingvistické procesy mají na svědomí chyby, jichž se mluvčí dopouštějí. Kromě toho šlo také o to popsat vztah mezi těmito procesy a mezi sociálním kontextem, v němž byl mezijazyk produkován.

Zkoumání strategického používání jazyka představuje od konce 70. let významný badatelský směr, v jehož rámci se věnuje řada výzkumů typům komunikačních strategií, klasifikacím možných způsobů překonávání jazykových nedostatků a varietám v používání komunikačních strategií. S tím ovšem souvisí i fakt, že se tento druh výzkumu musí potýkat s různými kontroverzemi, neboť neplatila a vlastně ani dodnes neplatí žádná jednotná všeobecně platná definice komunikačních strategií. Výsledkem je pak, že existuje řada vzájemně si konkurujících klasifikací, z nichž každá akcentuje jiné oblasti výrazových prostředků.

Na počátku osmdesátých let revidovala Taronová (1980: 420) svou původní definici komunikačních strategií, když pravila „Communication strategies are most clearly defined here as mutual attempt of two interlocutors to agree on meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared“⁷¹. Zastává tak názor, že komunikační strategie plní interaktivní funkci, neboť jsou realizovány dvěma interaktanty komunikačního procesu – produktorem a recipientem, jejichž společným cílem je dovést komunikační záměr a celý komunikační proces do zdárného konce.

⁷¹ „Komunikační strategie se zde nejjasněji definují jako společná snaha dvou účastníků rozhovoru dohodnout se o významu v situacích, kdy zřejmě nesdílejí přístup k odpovídajícím významovým strukturám“ – překlad autor.

Taronová spatřuje v aplikaci komunikačních strategií vzájemnou podporu dvou koaktantů, kteří se musí sjednotit na podobě kontextuálního sdělení.

Ve druhé polovině 80. let se stalo významným centrem výzkumu komunikačních strategií Nizozemí. Právě zde prováděla skupina badatelů, tzv. nijmegenická skupina, rozsáhlý empirický výzkum, jehož výsledky objasňovaly různé aspekty používání komunikačních strategií a které revidovaly do té doby používané klasifikace.

Na začátku devadesátých let vyšly dvě rozsáhlé monografie Ellen Bialystokové (1990) *Communicative strategies. A psychological analysis of second-language use* a publikace Winjandy Poulissové (1990) *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*, které prezentovaly současný stav výzkumu a různé přístupy, které dále rozpracovávaly. Jak Bialystoková, tak Poulissová jsou reprezentantkami tak zvaného psycholingvistického přístupu. I o něm krátce pojednáme dále.

V roce 1997 publikovali Kasperová a Kellermann sborník *Communication Strategies*, v němž objasňují významné sociolingvistické a psycholingvistické přístupy ke zkoumání komunikačních strategií.

Ve vývoji komunikačních strategií tedy můžeme vysledovat dva základní přístupy v pojetí těchto strategií, kdy každý z nich na ně nahlíží z různých teoretických perspektiv. Jedná se o tradiční a psychologické přístupy:

- 1. tradiční přístup:** hlavními představiteli jsou Taronová (1980), která se na komunikační strategie dívala z pozice diskurzivní analytické perspektivy a volila interakční přístup nebo Færch a Kasperová (1983b), kteří považovali komunikační strategie za verbální plány v rámci paradigmatu řečové produkce;
- 2. a) interakční přístup Bialystokové (1990) a psychologický (psycholingvistický) přístup nijmegenické skupiny,** kteří se na strategie dívali primárně jako na duševní pochody a ke své analýze volili kognitivně-psychologický přístup a **b) přístup nijmegenické skupiny a Poulissové (1990),** která dále rozvinula psycholingvistickou perspektivu integrováním komunikační strategie do adaptované verze Leveltova paradigmatu řečové produkce (Levelt, 1989, viz např. Lachout, 2012: 66n).

Zároveň můžeme sledovat i různá rozšířená pojetí komunikačních strategií, jako je například přístup Dörnyeiho a Scottové nebo přístup Canalův.

6.2 Jednotlivé klasifikace komunikačních strategií

Abychom lépe pochopili, proč tyto strategie vzbudily natolik rozdílné přístupy, zaměříme se blíže na definující kritéria „komunikačních strategií“ užívaná v publikované literatuře.

Obecně panuje shoda s tvrzením Bialystokové (1990) v tom, že komunikační strategie jsou neopomenutelnou součástí užívání jazyka, jejich existence je spolehlivě doloženým aspektem komunikace. O to důležitější se zdá být jejich úloha v procesu komunikace ve druhém jazyce. Zkoumání podstaty a typů komunikačních strategií se však dělí podle různých teoretických perspektiv, které jsme uvedli v předchozím členění. Tak například Færch a Kasperová (1983b) považovali komunikační strategie za verbální plány v rámci paradigmatu řečové produkce, oproti tomu Taronová (1980) na ně pohlížela z pozice diskurzivní analytické perspektivy a volila interakční přístup. V polovině devadesátých let rozšířil Dörnyei (1995) rozsah jejich definice a přidal k nim prostředky, které se neomezovaly striktně jen na význam; rovnítko mezi strategické užívání jazyka a jednání při řešení komunikačních problémů obecně položili Dörnyei a Scottová (1995a, 1995b). Již Canale (1983) přitom navrhl přiřadit ke komunikačním strategiím i strategie bez řešení problémů. Kognitivně psychologický přístup volila pak nijmegenická skupina, ještě více jej pak rozpracovává Poulissová (1993).

Obraťme nyní bližší pozornost jednotlivým typům přístupů. Po jejich v závěru kapitoly provedené vzájemné komparaci se přikloníme k jednomu z nich, který využijeme jako východisko pro náš empirický výzkum.

6.2.1 Tradiční přístupy

V případě *tradičního přístupu* jsou komunikační strategie popisovány jako verbální či neverbální prostředky první pomoci užívané k zaplnění mezer v jazykových znalostech mluvčího v cizím jazyce. Tento pohled se odráží především v pohledech Taronové (1977) a Færcha a Kasperové (1983b):

- vědomé komunikační strategie užívá jednatel k překonání krize, která nastane, když jazykové struktury nejsou adekvátní pro přenos jeho myšlenek. (srov. Taronová, 1977: 195)
- komunikační strategie jsou potenciačně vědomé plány řešení toho, co jednotlivci připadá jako problém při dosahování konkrétního komunikačního cíle. (srov. Færch a Kasperová, 1983b: 36)

V tomto pojetí tvoří komunikační strategie subtyp pokusů o řešení problémů v L2, problémů s produkcí jazyka, které vyvstávají ve stádiu plánování (dle Leveltova modelu se jedná o fázi konceptualizace, viz kapitolu Psycholingvistická podstata percepce řeči a její modely). Vydělují se od jiných typů prostředků k řešení problémů, od *vyjednávání o významu* a od *opravných mechanismů* (např. žádost o objasnění a poskytování objasnění), kterými se řeší problémy během komunikace již nastalé. A skutečně, jak poukázali Yule a Taronová (1991), odborná literatura týkající se vyjednávání o významu v komunikaci v cizím jazyce je naprosto nezávislá na studiu komunikačních strategií.

6.2.1.1 „Interakční perspektiva“ podle Taronové

Na počátku 80. let rozšířila pohled na problematiku komunikačních strategií Elaine Taronová, která jej obohatila o prvek interaktivity: „Communication strategies are seen as toll used in a point negotiation of meaning where both interlocutors are attempting to agree to a communicative goal.“ (Tarone, 1980: 420) a „a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures are not shared“ (Tarone, 1980, in: Bialystok, 1990: 3)⁷².

Její práce následně ovlivnila vývoj i ostatních systémů klasifikací, a sice když přišla s třetím dobře známým pojetím, podle něhož se komunikační strategie vztahují k vzájemné snaze dvou interaktantů dohodnout se na významu v situacích, kdy podle všeho nesdílejí potřebné významové struktury a snaží se dohodnout na komunikačním cíli. Taronová tak do jisté míry začíná stírat hranici mezi komunikačními strategiemi a mechanismy vyjednávání o významu. Uvedená definice

⁷² „Komunikační strategie se pojmají jako daň za negociaci významu, když se oba účastníci rozhovoru snaží dohodnout na cíli komunikace.“ (Tarone, 1980, s. 420) a „společná snaha dvou účastníků rozhovoru dohodnout se o významu v situacích, kdy zřejmě nesdílejí přístup k odpovídajícím významovým strukturám“ (Tarone, 1980, in: Bialystok, 1990, s. 3) – překlad autor.

je potencionálně širší než definice Færcha a Kasperové (1983b, 1984a) či původní definice Taronové (1977) a nově zavádí tzv. *interakční perspektivu*.

Přístup Taronové připouští zohlednění různých opravných mechanismů, které v dosavadních definicích absentovaly. Taronová označuje tyto mechanismy jako komunikační strategie tehdy, jestliže přispívají k tomu, aby mohlo dojít k ozřejmění původně intendované promluvy produktora, namísto toho, aby byla korigována pouze její lexikální forma. Funkci komunikačních strategií spatřuje v tom, že slouží předně tomu „to negotiate an agreement on meaning between two interlocutors.“ (Tarone, 1983, s. 65).⁷³

Tato definice je navíc rozšířena i o kritéria, že komunikační strategie lze charakterizovat na základě toho, kdy má mluvčí na jedné straně potřebu předat svému inrteraktantovi nějaké sdělení s významem X, na druhé straně si však sám uvědomuje, že může být pro danou komunikaci nezbytná lingvistická, případně sociolingvistická struktura nedostačující nebo že jeho promluvu nebude recipient schopen dešifrovat. V takovém případě má mluvčí na výběr: buďto upustí od své intence předat recipientovi zamýšlené sdělení s významem X (zvolí tedy tzv. „úhybný“ manévr) nebo se naopak pokusí předat svou intenci X pomocí alternativních prostředků. Produktor přestane tyto alternativní prostředky používat v momentě, kdy byla informace X předána a na druhé straně komunikačního procesu recipientem i správně dekodována.

Jinými slovy tomu tedy můžeme rozumět tak, že Taronová vychází z premisy, že jsou komunikační strategie ovládané a používány oběma partnery komunikačního procesu a v momentě, kdy si oba účastníci komunikace nerozumí, použijí některou z pěti metod: *parafrázi, transfer, úhybný manévr, žádost o pomoc* nebo *mimiku*.

1. *Parafráze*: tuto strategii používají mluvčí ve chvíli, jestliže se vyskytnou deficity zejména v oblasti slovní zásoby:
 - a) přiblížení – mluvčí vytvoří zcela nové slovo, jehož základem bývá zpravidla podobné slovo z mateřského (nebo jiného ovládaného) jazyka, jež se však snaží fonologicky a morfologicky kódovat dle principů cílového jazyka,
 - b) vytvoření novotvaru – mluvčí vytvoří dosud neexistující slovo z již existujících lexémů daného jazyka,

⁷³ „aby se dva účastníci rozhovoru dohodli na určitém významu.“ – překlad autor.

- c) opis – mluvčí neznámý lexém opíše jinými jemu známými slovy.
2. *Transfer*: při této strategii dochází k výpůjčkám z jiného jazyka, nejčastěji mateřského:
- a) literární překlad – mluvčí použije doslovného překladu výpovědi,
 - b) změna kódu – mluvčí použije lexému jiného jazyka.
3. *Úhybný manévř*: této strategie mluvčí využívá tehdy, jestliže se chce zabránit tomu, aby se předmětem komunikace stala taková témata, která neovládá:
- a) vyhnoutí se tématu: mluvčí se vyhýbá takovým tématům, o nichž ví, že pro ně nedisponuje dostatečným jazykovým materiálem,
 - b) rezignace na komunikační záměr – mluvčí upustí od svého komunikačního záměru ještě ve fázi konceptualizace.
4. *Prosba o pomoc*: v tomto případě se mluvčí obrací přímo na koaktanta s dotazem na chybějící jazykové prostředky, případně použijí jiný zdroj informací. Jako příklad lze uvést věty typu: *Jak se to řekne? Co je to?* apod.

[...] the learner asks for the correct term: asks the experimenter, any native speaker, or even reverts to a dictionary.“ (Tarone, 1977, s. 199)⁷⁴

5. *Mimika*: v tomto případě se jedná o využití nonverbálních prostředků.

⁷⁴ „[...] student se na správný termín zeptá: zeptá se experimentátora, jakéhokoliv rodilého mluvčího nebo se dokonce uchýlí ke slovníku.“ – překlad autor.

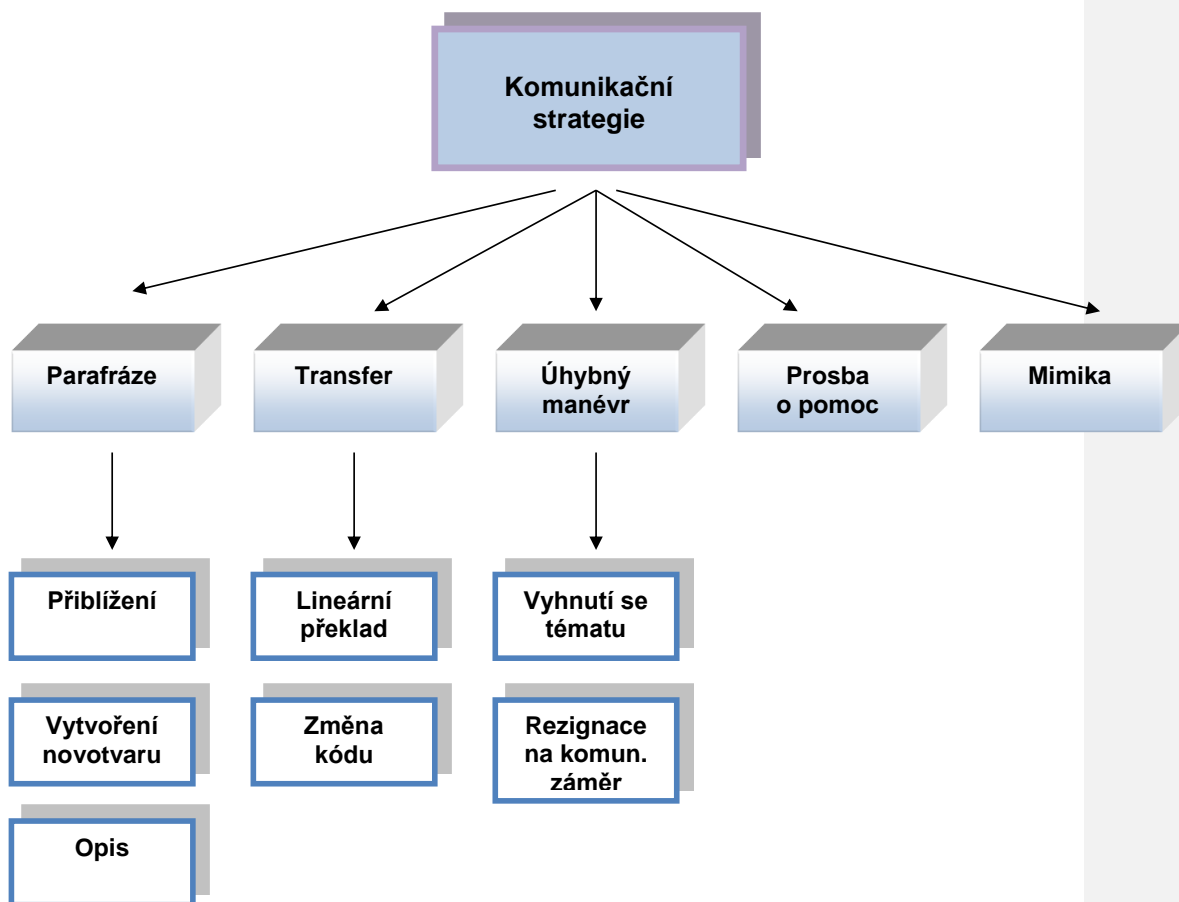


Schéma 16: Schematické znázornění klasifikace komunikačních strategií podle Taronové.

I když Taronová sama nikdy nerozšířila rozsah své klasifikace komunikačních strategií natolik, aby do ní včlenila interakční opravné mechanismy, jiní badatelé specificky uváděli strategie negociace významu mezi komunikační strategie (např. Canale, 1983; Dörnyei & Scottová, 1995a, 1995b; Rost, 1994; Savignonová, 1983; Willems, 1987 aj.).

Klasifikace Taronové byla později podrobena kritice ze strany Bialystokové (1990), která poukazuje na to, že jsou Taronové kritéria pro přiřazování konkrétních parole k jednotlivým strategiím mnohdy příliš vágní, mnohdy nahodilá a někdy i irelevantní.

6.2.1.2 Komunikační strategie podle Færcha a Kasperové

Jak již zaznělo, jsou komunikační strategie tradičně popisovány jako verbální a nonverbální „záchranné“ prostředky, které slouží k tomu, aby překlenuly mezery v cizojazyčné kompetenci daného jedince. Podle této všeobecné, a dle našeho názoru výstižné definice, musejí být splněny dvě základní podmínky, aby bylo možné označit daný výrok jako komunikační strategii. Mluvčí musí čelit jazykovému problému a musí si být zároveň tohoto problému vědom. Tento tradiční pohled na věc je vlastní právě Færchovi a Kasperové: „Communication Strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicativ goal“ (Færch et Kasper, 1983b, s. 36)⁷⁵ – ve zkratce se tedy jedná o jakési plánování řešení komunikačního problému. Færch a Kasperová hovoří o centrální roli komunikačních strategií při vyjednávání (Færch, Kasperová, 1984, s. 45). Komunikační strategie tak stojí ve vztahu s individuálními zkušenostmi mluvčích s komunikačními problémy a způsoby jejich řešení, ať už kooperativním nebo nekooperativním způsobem, jež v reálné komunikaci zvolí.

Færch a Kasperová stanovují dvě hlavní kritéria, s jejichž pomocí je možné definovat komunikační strategie:

1. kritérium zacílení na problém (fáze přípravná a exekutivní) a
2. kritérium uvědomování si problému.

Svízel při vymezení toho, zda se něco děje vědomě či nikoli, spočívá podle Færcha a Kasperové ve skutečnosti, že „different individuals may be more or less able to become aware of their own internal mental operations“ (Færch, Kasperová, 1983b, s. 35)⁷⁶. Na základě tohoto svého postulátu definují komunikační strategie jen jako potenciálně vědomé plány. Z tradičního hlediska lze na komunikační strategie

⁷⁵ „Komunikační strategie jsou potencionálně vědomé plány řešení toho, co jednotlivci připadá jako problém při dosahování konkrétního komunikačního cíle“ (Færch et Kasper, 1983, s. 36) – překlad autor.

⁷⁶ „jednotlivci se vyznačují vyšší či nižší schopností uvědomit si vlastní vnitřní myšlenkové pochody“ – překlad autor.

nahlížet jako na subtyp problémového managementu při osvojování druhého nebo cizího jazyka, který se věnuje problémům, jež vznikají ve fázi konceptualizace.

Færch s Kasperovou (1983b) proto začleňují komunikační strategie coby verbální plány do systému řečové produkce. K objasnění tohoto tvrzení využívají jeho modelu. Ten se skládá na straně jedné z fáze plánování, v níž jsou záznamy vyvolávány z relevantního lingvistického systému, na straně druhé pak z plánu, v němž jsou evokované záznamy posléze realizovány takovým způsobem, aby bylo možné anticipovat, že ve výsledku povedou k zamýšlenému komunikačnímu účinku. Připomeňme však, že v době, kdy tato klasifikace vznikala, ještě autoři neměli k dispozici detailní Leveltův model řečové produkce (Levelt 1990, srov. Lachout 2012, s. 66n).

Kromě toho lze popsat i tzv. fázi exekutivní, v níž se odráží neurolingvistické procesy, stejně tak jako výsledný produkt – parole – a vlastní cíl, kterého ovšem nemusí být vždy a za všech okolností dosaženo. Komunikační strategie tak podle Færcha a Kasperové nacházejí své místo ve fázi plánování mezi vlastním procesem plánování a z toho rezultujícího plánu. Celou situaci si tedy můžeme představit tak, že problémy, k nimž dojde ve fázi plánování, vznikají v důsledku toho, že studující buďto nedisponuje dostatečnými znalostmi v rovině lingvistické kompetence daného mezijazyka nebo nedokáže odhadnout, že nebude schopen realizovat svůj řečový plán (intendovanou promluvu) do konce v takové podobě, jak ji původně konceptualizoval na podkladě mateřského jazyka. Problémy v exekutivní fázi mohou vzniknout tehdy, jestliže si mluvčí celý proces uvědomuje a snaží se věnovat maximální pozornost plynulosti a správnosti své promluvy. V obou případech jsou aplikovány komunikační strategie, s jejichž pomocí je možné řešit akutně vzniklý problém, a tím dovést svůj komunikační záměr do konce.

Færch a Kasperová pro tento případ vytvořili následující klasifikaci:

Při vědomí těchto kritérií klasifikují Færch s Kasperovou následující produktivní komunikační strategie:

- I. *redukční strategie*
 - formální redukce
 - funkční redukce

- II. *strategie aktivního řešení problému*
 1. kompenzační strategie
 - a) strategie nekooperativní

- L1 + L2 strategie
 - strategie vycházející z mezijazyka
 - nelingvistické strategie
- b) strategie kooperativní
2. vyvolávací strategie

Z globálního hlediska má tedy podle Færcha a Kasperové mluvčí k dispozici dva typy strategií, s jejichž pomocí může svůj problém v komunikaci překonat. Jedná se o *úhybné (redukční) strategie* a o *strategie aktivního řešení problému*. Níže se pokusíme vysvětlit podstatu klasifikace podle Færcha a Kasperové.

Podstatu úhybných strategií dobře ilustruje následující citát:

Ein Lerner, der bestimmte Wörter oder Konstruktionen nicht weiß oder sich über ihren Gebrauch nicht sicher ist, umgeht sie oder behilft sich mit Umschreibung, durch Themenwechsel oder gar, indem er Situationen, in denen sie notwendig werden können, zu vermeiden sucht.⁷⁷ (Klein, 1992, s. 29).

Færch a Kasperová rozlišují mezi dvěma typy úhybných strategií, mezi strategií formální redukce a strategií funkční redukce:

1. *Formální redukce* – k tomuto typu redukce dochází nejčastěji ze snahy používat jazyk co možná nejkorektněji a nejplynuleji. Mluvčí se přitom spoléhá pouze na ty jazykové prostředky, které dobře ovládá, má je zautomatizované a vyhýbá se těm, jejichž správností při použití si není zcela jist.
2. *Funkční redukce* – v tomto případě si je mluvčí vědom toho, že mu jeho mezijazyk nevystačí k tomu, aby dosáhl kýženého komunikačního cíle, a proto buďto eliminuje některé jeho dílčí aspekty nebo od něho upustí jako od celku (opuštění tématu).

K formální redukci dochází tehdy, jestliže mezijazyk mluvčích sice obsahuje výrazové prostředky, například v podobě konkrétního lingvistického pravidla, avšak tyto prostředky se jim nepodaří pro účely komunikace aktualizovat. Tato „amnézie“ může být způsobena různými proměnnými, které se mohou manifestovat v rovině produkce několikerým způsobem. Například jako snaha o korektnost nebo jako snaha o efektivní i efektivní a plynulou produkci. Kdybychom se pokusili analyzovat reálnou

⁷⁷ „Učící se osoba, která nezná určitá slova nebo určité konstrukce nebo si jimi není jistá, se jim vyhne nebo si vypomáhá opisem, změnou tématu nebo i tím, že se pokusí se do situace, v níž by tato slova a tyto konstrukce byly zapotřebí, vůbec nedostat.“ – překlad autor.

performanci mluvčího zaměřeného na korektnost své promluvy, zjistili bychom, že se vyznačuje například pomalou a precizní výslovností, v důsledku čehož ale budou na druhé straně jednotlivé výpovědi lexikálně i syntakticky chudší. Například v němčině se bude jednat spíše o věty jednoduché, použije-li mluvčí vět komplexních, budou jistě dominovat paratactická spojení nad hypotaktickými s důvěrně známým a kvalitně osvojeným lexikálním materiálem. Složitější jazykové jevy budou vědomě eliminovány. Co se procesu produkce řečové promluvy týče (srov. Leveltův model, 1989), bude mluvčí bazírující na správnosti své promluvy bezpochyby věnovat více času a úsilí fázi plánování, monitoraci promluvy a v momentě, kdy detekuje ve své performanci chybu, pokusí se s velkou pravděpodobností o autokorekturu.

Druhý případ, tedy snaha o co možná nejefekt(iv)nější a nejplynulejší produkci, má zpravidla za následek chybnou performanci. Mluvčí je příliš silně zaměřen na funkční realizaci svého komunikačního záměru, přitom ale paralelní a pečlivé plánování promluvy navíc v kombinaci se snahou o maximální monitoraci značně převyšují jeho kapacitu. V takovém případě se performance mluvčího např. v němčině vyznačuje absencí determinantů (členů), ale i absencí dalších prvků, které mluvčí považuje za redundantní. Detekovatelné jsou dále nedostatky v morfologii, nápadné je používání apelativ⁷⁸ s širším významem, které jsou mluvčímu dobře známa a která snadno aktivuje ze svého mentálního lexikonu, namísto toho, aby použil specifických lexémů, které by kýženou intenci vystihovaly lépe. Tyto však v mentálním lexikonu mluvčího buďto zcela chybí nebo je nelze tak snadno evokovat. Z hlediska fonologického se pak taková performance může projevat rezignací na snahu o korektní produkci těch fonémů, které činí mluvčímu obtíže, byť si je mluvčí tohoto hendikepu většinou vědom.

Je tedy patrné, že nelze na základě performance mluvčího vždy bezpečně rozpoznat, zda se jedná o formální redukci z důvodu snahy o korektnost nebo o redukci ve snaze o dosažení efektní a plynulé komunikace.

V konkrétních případech může formální redukce vést k tomu, že zůstanou určité segmenty v řečovém plánu mluvčího nezaplněny, což se v rovině produkce pak projevuje jako prázdná místa: morfologická a syntaktická pravidla, která považuje mluvčí za redundantní, jsou jednoduše eliminována, k jejich zaplnění nedojde ani prostřednictvím substituce alternativními prostředky.

⁷⁸ apelativum = obecné jméno (pozn. autora).

Ve většině případů však mluvčí svého intendovaného komunikačního cíle pouhou formální redukcí nedosáhne. Tehdy se bude muset rozhodnout mezi funkční redukcí, tedy upuštěním od komunikačního cíle, byť jen parciálního, a aktivním přístupem k vyřešení vzniklého problému. Rozhodne-li se pro druhý postup, tedy pro aktivní řešení problému ze své strany, použije některou z tzv. komunikačních strategií, s jejíž pomocí se bude komunikačním způsobem snažit vyrovnat eliminovanou část své promluvy. Například čeští mluvčí budou patrně pod vlivem mateřštiny substituovat v němčině průběhové pasivum pomocí jeho konkurenční formy se zájmenem *man*, které odpovídá české reflexnímu pasivu, namísto konjunktivních tvarů budou tendovat k užívání kondicionálu ap.

O funkční redukcí mluvíme tehdy, jestliže se mluvčí rozhodne upustit od dosažení zamýšleného komunikačního cíle buďto zcela, nebo jen zčásti. Funkční redukce může opět být motivována několika proměnnými jako např. nedostatečnými, nepřítomnými nebo v důsledku formální redukce blokovánými prostředky mezijazyka v rovině konceptualizace promluvy, stejně tak jako problémy ve vlastní realizační fázi, které souvisí s celkovým nebo dílčím cílem komunikace.

Funkční redukcí můžeme dále podrozdělovat na redukcí tematickou, tedy takovou situaci, kdy mluvčí v důsledku jazykových problémů upustí od tematického cíle své promluvy. K realizaci této strategie dochází již ve fázi konceptualizace řečového záměru. Druhým typem funkční redukce je pak upuštění od komunikačního záměru, k němuž dochází až ve fázi realizace a to tehdy, kdy je mluvčí nucen, v důsledku obtíží s reprodukcí znalostí ze svého vědomí, zčásti realizovanou promluvu přerušit nebo zcela ukončit.

Z psycholingvistického hlediska jsou v procesu učení se cizímu jazyku zajímavé *strategie aktivního řešení problému*, kdy se mluvčí pokouší vyřešit problém pomocí svých existujících a v daný moment přístupných znalostí mezijazyka, přičemž musí vycházet z repertoáru záznamů uložených ve svém mentálním lexikonu. Podle Færcha Kasperové slouží tyto aktivní strategie řešení problému k vyrovnávání nedostatků ve znalostech cizího jazyka. Aktivní strategie můžeme dále podrozdělit na strategie kooperativní a nekooperativní.

Strategie nekooperativní

V případě nekooperativních strategií se mluvčí pokouší vyřešit problém bez přispění další osoby, tedy pouze za pomoci vlastních sil. Færch a Kasperová tyto nekooperativní strategie dále dělí do tří podskupin:

L1+L2 strategie

Za účelem vyjádření intendované myšlenky a dosažení komunikačního cíle využívá mluvčí buďto své mateřštiny, nebo svých znalostí jiného cizího jazyka, který ovládá, případně se snaží slova z L1 přizpůsobit L2 jen s minimální úpravou. Takovou tendenci nazýváme v dnešní lingvistické terminologii jako tzv. code switching.

Často přitom dochází k fonologickému nebo morfologickému přizpůsobení daného prvku cílovému jazyku, v takovém případě bývá tento jev označován termínem „foreignizing“ (srov. Ickenroth, 1975), jedná-li se o angličtinu pak „anglicizing“.

Pro lepší srozumitelnost uvádíme příklad, kdy např. český mluvčí v němčině použije větu: *In den Ferien war ich in *⁷⁹Switzerland⁸⁰* = code switching.

Jestliže je strategicky použitý prvek součástí dalšího mezijazyka, nicméně odpovídá selektivním a kookurenčním pravidlům L1, hovoříme o tzv. věrném překladu nebo o kalkování. Ten jev se může týkat jednotlivých lexémů, tvorby kompozit, ale i použití idiomatických obrátů, podobně jako aplikace syntaktických struktur. Např. následující věty českých mluvčích v němčině: *Herr Lehrer, ich *brauche heute etwas früher weggehen* nebo *Herr Meier, ich *gebe Ihnen eine Frage* či *„Ich möchte Ihnen eine Frage stellen, *ob sie gestatten, příp. Im September habe ich angefangen die *Autoschule zu machen.*

Foreignizing a věrný překlad, resp. kalkování představují formy interlingválního transferu, který se může uplatňovat ve všech jazykových rovinách. V praxi je pak ale třeba rozlišovat mezi transferem strategickým a nestrategickým. O nestrategickém použití hovoříme tehdy, jestliže mluvčí aktualizuje pravidlo mezijazyka během bezproblémové tvorby plánu, která se vyznačuje znaky L1. Například ve větě **Wenn ich zum ersten Mal in Deutschland war, war ich noch ein kleines Kind* lze anticipovat, že je použití nesprávného subjunktoru způsobeno vlivem mateřštiny, patrně se ale nebude jednat o rezultat strategie transferu, kterou by mluvčí použil v procesu

⁷⁹ Hvězdičkou označujeme defektní výpovědi nebo jejich části. (Pozn. autora)

⁸⁰ Příklady, jež na tomto místě uvádíme, jsou výroky, které jsme excerpovali během své pedagogické praxe (pozn. autora).

komunikace pro překonání náhle vzniknuvšího problému v rovině gramatiky, nýbrž výsledkem silného vlivu mateřštiny, tedy vlivu tzv. interference.

Strategie vycházející z mezijazyka

Následující strategie jsou založeny na používání mezijazyka, o němž bylo již pojednáno výše (srov. Selinker 1972). Færch a Kasperová klasifikují několik strategií mezijazyka, mezi které patří např.:

- a) náhrada – mluvčí použije jiného slova namísto původně zamýšleného,
- b) zevšeobecnění (generalizace) – mluvčí použije obecnějšího výrazu,
- c) parafráze
 - popis – mluvčí se pokouší neznámé popsat,
 - opis – mluvčí se pokouší neznámé opsat jiným způsobem,
 - exemplifikace – mluvčí použije pro neznámý lexém příkladu,
- d) vytvoření novotvaru – mluvčí použije nově vytvořené slovo, které sice nepatří do systému cílového jazyka, nicméně splňuje například atributy jeho slovo tvorby,
- e) restrukturalizace – mluvčí nahradí strukturu intendované výpovědi jinou strukturou.

Ad a) V tomto případě se jedná nejčastěji o aplikaci synonym, tedy slov významově stejných nebo významově blízce příbuzných, např. *Gestern sind wir nach Prag getrampt*, namísto dnes frekventovanějšího *per Anhalter fahren*.

Ad b) Jestliže mluvčí řeší problém vzniklý ve fázi konceptualizace tím, že vybere ze systému mezijazyka, jímž disponuje, takový prvek nebo pravidlo, které přeneseme na nový kontext, hovoříme o strategii zevšeobecnění neboli generalizaci. Například ve větě *Man darf nicht die *Wirklichkeit vergessen, dass die Sprache regelmäßig gelernt werden muss* chybí mluvčímu v jeho repertoáru mezijazyka lexém *Tatsache*, nicméně mezeru, která náhle vznikla při konceptualizaci výpovědi, zaplnil alternativním lexémem *Wirklichkeit*. Některé prameny hovoří namísto o generalizaci o hypergeneralizaci (srov. Taronová, 1976). O hypergeneralizaci lze však dle našeho názoru hovořit tehdy, jestliže si je mluvčí vědom toho, že daný prvek nebo pravidlo použil nesprávně.

Taronová (1976, 1977) podřazuje generalizaci jako její subtypy navíc lexikální substituci nebo aproximaci. Zde však vyvstává dle našeho soudu poněkud kontroverzní otázka, a sice zda lze tyto Taronovou navržené subtypy skutečně chápat jako formy zevšeobecňování, či zda by spíše nezasloužily zařazení k formální redukci v souladu s klasifikací Færcha a Kasperové.

Ad c) Další strategií založené na využití mezijazyka je parafráze se svými subtypy:

- popis,
- opis,
- exemplifikace.

Chybějící prvek se pokusí mluvčí vyjádřit pomocí jemu vlastních prostředků mezijazyka, a to na základě vyjmenování charakteristických atributů, funkcí, exemplářů, příkladů apod. referenta. Např. při inhibici lexému *Obdachlose* využije mluvčí parafráze – *ein Mensch, der ohne Dach über dem Kopf ist*.

Ad d) V tomto případě se jedná o jakýsi druh kreativní slovtvorby, kdy si mluvčí za využití svých znalostí pravidel mezijazyka vytvoří nové slovo. Např. *Na českých vysokých školách studovalo minulý akademický rok přes 14 500 zahraničních posluchačů, asi o 2 055 víc než rok předtím*. Překlad studenta: *An tschechischen Hochschulen studierten im vorigen akademischen Jahr über 14 500 *Auslandsstudenten...*

Ad e) Všechny doposud popisované strategie mají jednoho společného jmenovatele, a sice jejich použití ve fázi plánování (konceptualizace). Poslední ze strategií založených na mezijazyku – restrukturalizace – nachází oproti ostatním své uplatnění v momentě, kdy již došlo k realizaci (byť jen parciální) řečového plánu, avšak mluvčí náhle zjistí, že jej nebude schopen dovést v zamýšlené podobě do konce a je tedy nucen svou výpověď strukturně přizpůsobit situaci.

Restrukturalizace nám nabízí objasnění zajímavého rysu verbálního plánování. Jde o to, že fáze realizace bývá započata ještě dříve, než byla na všech úrovních dokončena vlastní fáze plánování (srov. Leveltův model). V mateřském jazyce jsou tyto neúplné plány obvykle realizovány bez větších obtíží. To je dáno skutečností, že jsme schopni spontánně aktivovat dostatek prvků, s jejichž pomocí se nám podaří

zaplnit původně neobsazená místa, jak o nich bylo pojednáno. V případě použití mezijazyka je však situace odlišná, neboť zde nekomplexní plánování vede ke značným komplikacím při vlastní realizaci řečové promluvy. Na vině je nejen nedostatečný repertoár jazykových prostředků v mezijazyce, ale i jejich nedostatečná nebo pomalá schopnost aktivace.

Nelingvistické strategie

Vedle zmiňovaných verbálních postupů můžeme pro kompenzaci využívat i různých nonverbálních prostředků, a to buď samotných, nebo v kombinaci s prostředky verbálními. Jedná se o dobře známé prostředky mimiky (komunikace pomocí výrazu obličeje), gestiky (přenos informací pomocí uvědomělých a v daném společenství standardizovaných posunků)⁸¹, kineziky (dynamické pohyby těla), posturiky (poloha a držení těla), proxémiky (prostorová vzdálenost), haptiky (komunikace taktilním kontaktem), ale třeba i využívání onomatopoeie (zvukomalebnosti). Zde je ovšem třeba mít na paměti, že i nonverbální prostředky, stejně tak jako prostředky verbální, se mohou v jednotlivých kulturách lišit, proto je žádoucí seznámit se při učení se cizímu jazyku alespoň se základy konvencí při používání nonverbálně nevolálních prostředků cílového jazyka (např. pokyvování hlavou při souhlasu a nesouhlasu v našem kulturním prostředí a na Balkáně, způsob počítání na prstech v zemích bývalého Sovětského svazu a ve střední či západní Evropě aj.).

Strategie kooperativní

Společným jmenovatelem všech doposud tematizovaných nekooperativních strategií bylo, že se produktor snaží vyřešit problémovou situaci sám, tedy bez participace druhých osob. V případě kooperativních strategií již není mluvčí odkázán pouze na své vlastní jazykové znalosti, nýbrž se může kdykoli v rámci komunikační situace obrátit na svého interaktanta a požádat jej o pomoc. Kooperativní strategie jsou totiž založeny na společném úsilí všech účastníků komunikačního procesu nalézt pomocí metajazykového diskurzu hledaný výraz nebo společnými silami objasnit význam u již použitého prostředku. Takovéto kooperativní strategie mohou být buďto *přímé* nebo

⁸¹ V rámci gestiky dále rozlišujeme gesta synsématická (doplňují, dokreslují, hyperbolizují) a autosématická, která se dále dělí na deiktická (ukazování rukama), ikonická (napodobují děj nebo věci) a symbolická (jsou vázány na kulturu) (pozn. autora).

nepřímé. U posledně jmenovaných je daná problémová situace doprovázena navíc mimikou nebo gestikulací.

Výše uvedená metajazyková sekvence může být vyvolána na základě výzvy k poskytnutí pomoci, již směřuje mluvčí ke svému koaktantovi.

Např.

S⁸²: *Haben Sie vielleicht ein, ehm, *tužku, *a pen, wie heißt es eigentlich auf Deutsch?*

N: *Stift.*

S: *Ok, haben Sie also vielleicht einen Stift?*

V uvedeném případě řeší mluvčí svůj problém v rovině produkce tím, že absentující lexém vyvolal u svého koaktanta.

Mluvčí může svého koaktanta požádat o pomoc rovněž při řešení problému v rovině recepcce, jako např. v následující situaci z restaurace:

N: *Wie wäre es z. B. mit einer Forelle?*

S: *Eh? Mit einer was?*

N: *Mit einer Forelle. Einem Süßwasserfisch.*

V obou uvedených případech se mluvčí obrací bezprostředně na svého koaktanta, který dle očekávání poskytne požadovanou pomoc. Namísto takovýchto přímých apelů může mluvčí signalizovat, že u něho došlo k nečekanému problému během procesu komunikace, aniž by přitom explicitně požádal o pomoc svého koaktanta. Jako příklad takového nepřímého apelu bychom mohli uvést:

S: *Ich wohne nicht in einer Stadt, sondern in einem anderen ehm, einem...* (mluvčí hledá výraz)

N: *Sie meinen wohl in einem Dorf?*

S: *Ja, genau.*⁸³

⁸² S = studující; N = nositel jazyka, rodilý mluvčí (pozn. autora).

⁸³ S: Nebydlím ve městě, ale v jedné malé ehm, jedné...

N: Myslíte asi ve vesnici? Sie meinen wohl in einem Dorf?

S: Ano, přesně. – překlad autor.

Upuštěním od svého komunikačního záměru dává mluvčí najevo, že je v procesu komunikace momentálně konfrontován s problémem, což rodilého mluvčího stimuluje k rekonstrukci jeho záměru a nabídne mu svou variantu rekonstrukce jako jedno z možných řešení. Poněkud problematické je však při produkci stanovit, zda mluvčí skutečně zamýšlí strategii apelu nebo zda se jen pokouší o překonání náhle vzniklého problému vlastními silami, pomocí nekooperativních strategií, např. pomocí redukce a potřebuje více času na řešení problému. Navíc je mezi přímými a nepřímými apely rozdíl v tom, že je u nepřímých apelů charakter prosby o pomoc méně naléhavý než u apelů přímých. Koaktant má v případě nepřímých apelů možnost rozhodnout se, zda svou pomoc poskytne či nikoli.

Jakkoli jsou kooperativní snahy o vyřešení problému v mezijazyce důležité, domníváme se, že není správné zužovat pojem komunikačních strategií pouze na ně. Zprv je tato kategorie nepoužitelná na takové typy diskurzu, které nepřipouštějí žádnou bezprostřední zpětnou vazbu. Jedná se zejména o písemnou komunikaci, ale i o specifické typy ústní komunikace, jako jsou například projevy, přednášky apod. Zadruhé odpadá v situacích, kdy koaktant, který je v cílovém jazyce kompetentnější, pomoc odepře a nerodilý mluvčí je tak při řešení problému odkázán sám na sebe. Někteří rodilí mluvčí totiž v reálné komunikaci mohou ponechat nepřímé apely bez reakce, nikoli snad proto, že by nechtěli svou pomoc poskytnout, ale spíše proto, že jim takový zásah do komunikačního procesu a do vlastní promluvy koaktanta může připadat jako vtíravý či dokonce nezdvořilý. Zatřetí vycházejí nekooperativní strategie vstříc sociálním potřebám některých mluvčích, a sice retušovat své jazykové deficity. To se týká zejména psychosociální situace pokročilých studentů kladoucích na sebe, potažmo na svou performanci v cizím jazyce vysoké nároky. Tito mluvčí navíc často disponují nezbytnými psycholingvistickými předpoklady, jež se manifestují v podobě delších sekvencí plánování. Navíc se snaží čelit předvídatelným komunikačním problémům během jejich verbálního plánování takovým způsobem, aby se v povrchové struktuře vyjádření tento nedostatek pokud možno vůbec neprojevil. Tyto latentní komunikační strategie studentů cizího jazyka považujeme z lingvodidaktického i psycholingvistického hlediska za zajímavé, proto by bylo dle našeho soudu vyloučení nekooperativních psycholingvistických strategií z konceptu komunikačních strategií na škodu věci.

Souhrnně lze tedy říci, že komunikační strategie jsou u Færcha a Kasperové kategorizovány podle toho, jakým způsobem mluvčí čelí problémům, k nimž došlo v rámci komunikačního aktu. Jsou přitom patrné dva způsoby jednání: na jedné straně může mluvčí problém obejít a komunikační cíl přizpůsobit sobě vlastnímu jazykovému repertoáru nebo se může snažit i přes vzniklé potíže komunikačního cíle dosáhnout v nezměněné podobě, přičemž se pokusí vyjádřit se pomocí těch prostředků, které bezpečně ovládá. Navíc se může při řešení svého deficitu v procesu komunikace rovněž obrátit s prosbou o pomoc na svého koaktanta.

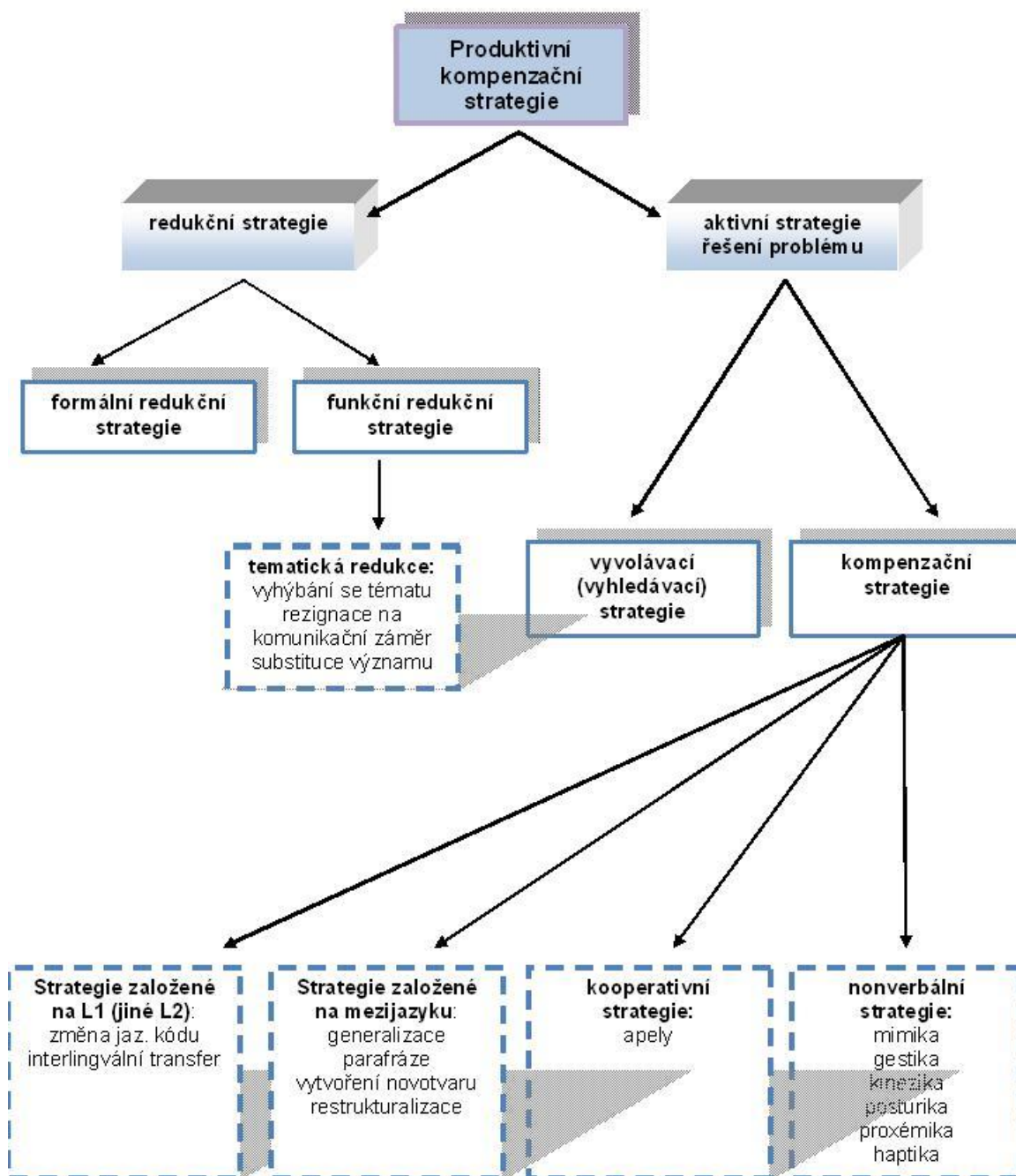


Schéma 17: Schematické znázornění produktivních kompenzačních strategií podle Færcha a Kasperové (1983b).

6.2.1.3 Komunikační strategie podle Canaleho a Swainové

Michael Canale a Merrill Swainová zmínili ve svém článku *Theoretical Bases on Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, který uveřejnili v roce 1980, komunikační strategie jako jednu ze tří komponent komunikační kompetence. „We consider such strategies to be an important aspect of communicative competence that must be integrated with the other components in an adequate theory of communicative competence“ (Canale; Swain, 1980, s. 25)⁸⁴.

Komunikační strategie definují jako podpůrné prostředky, které mluvčí aplikuje tehdy, aby se vyhnul nedostatkům v komunikaci, a zachoval tak komunikační kanál otevřený. Canale a Swainová klasifikují komunikační strategie ve dvou skupinách, na jedné straně se jedná o takové strategie, které se vztahují ke gramatické kompetenci (například parafrázování gramatické struktury, kterou mluvčí ještě neovládá strukturou již zautomatizovanou nebo substituce např. tvaru perfekta préteritem apod.), na straně druhé pak takové strategie, které mají vztah k sociolingvistické kompetenci (např. strategie rolí – jak oslovit v dané kultuře neznámé osoby, neznáme-li jejich sociální status). Autoři chápou komunikační strategie jako pomoc, kterou žák/student používá v počáteční fázi učení se cizímu jazyku. Na tomto místě je však třeba ještě dodat, že se nejedná o pomoc pouze v počátečním stádiu, nýbrž že jich mluvčí používají i při pokročilém ovládnutí jazyka. Připomeňme, že jich používáme i jako vysoce kompetentní mluvčí ve své mateřštině. Je ovšem skutečností, že se potřeba jejich používání s postupujícím věkem mluvčího nebo s mírou dovednosti používání cizího jazyka mění nebo dokonce oslabuje.

6.2.1.4 Rozšířené pojetí komunikačních strategií Canaleho

O tři roky později přichází Canale (1983) s patrně nejširším pojetím pojmu *komunikační strategie*. Canale zastává názor, že mezi komunikační strategie patří jakékoli libovolné snažení zvýšit efektivitu komunikace (např. úmyslně pomalá a tichá řeč s řečnickým efektem (srov. Savignonová, 1983, s. 11). Tato definice má ovšem podstatně širší záběr než restrikce komunikačních strategií na prostředky řešení problémů, proto také přesahuje všechny výše zmiňované přístupy, významový

⁸⁴ „Domníváme se, že takovéto strategie jsou důležitým aspektem komunikační kompetence, který je třeba propojit s ostatními prvky v odpovídající teorii komunikační kompetence“ – překlad autor.

potenciál „strategií v komunikaci“ však takovou extenzi nevylučuje. Strategie v obecném významu nyní odkazuje k provedení řady úkonů s cílem něčeho docílit; Bialystoková (1990, s. 1) definovala toto užití termínu jako „vědomé plánování, jak dosáhnout určitých cílů“. V nejširším smyslu představuje tedy komunikační strategie akční plán, jak dosáhnout komunikačního cíle. Posílení efektu komunikace podle našeho názoru k takovým cílům rozhodně patří. Příklad širší interpretace strategie se objevuje ve studiu L1, kde se zkoumání komunikačních strategií zaměřilo na způsoby, jak dosáhnout důležitých sociálních cílů, jako např. dohodnout se, navázat kontakt, vyřešit společenský rozpor a poskytnout informace“ (Wiemann, Daly, 1994: 7). Podobně jsou i metody, jak řešit potencionálně složité diskurzní situace (jak někoho přerušit, jak si udržet slovo nebo jak ukončit rozhovor) strategiemi ke zlepšení průběhu komunikace a zajištění její efektivity.

6.2.1.5 Komunikační strategie podle Cordera

Ve stejném roce jako Canale popsal S. Pit Corder komunikační strategie z hlediska učícího se, přičemž od sebe jasně odlišuje strategie učení, které přispívají k rozvoji interlanguage v Selinkerově pojetí, od komunikačních strategií, které používá mluvčí tehdy, když se v komunikačním procesu vyskytnou obtíže. Poslední zmíněné pro něho představují „systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty“ (Corder, 1983, in: Bialystok, 1990, s. 3)⁸⁵.

Corder rozděluje komunikační strategie, podobně jako ostatní dosud uvedené, tradičně do dvou kategorií. Podle něho má mluvčí, který nedokáže v rámci komunikační situace vyjádřit svou řečovou intenci, de facto dvě možnosti:

1. přizpůsobí konceptualizovanou promluvu tak, aby ji byl schopen vyjádřit pomocí jemu dostupných jazykových prostředků (strategie upravující sdělení),
2. rozšíří své prostředky, a to jakkoli, aby byl schopen svou intenci interpretovat (strategie k expanzi zdrojů).

Kterou ze strategií mluvčí nakonec uplatní, je podle Cordera závislé jak na různých sociálních faktorech, tak i na osobnosti mluvčího.

⁸⁵ „systematickou techniku, kterou mluvčí užívá k vyjádření významu v případě, že narazí na nějaké obtíže“ – překlad autor.

6.2.1.6 Rozšířená perspektiva Dörnyeiho

Dörnyei (1995) navrhl definici komunikačních strategií rozšířit; protože prvotní příčinou komunikačních problémů mluvčích L2 je nedostatek času zpracovat sdělení, o tzv. *oddalovací strategie* (např. používání lexikalizovaných vycpávek v odmlkách a hezitační manévry), které mluvčím pomáhají získat čas na rozmyšlenou a zachovat komunikační kanál otevřený. I tyto jsou podle Dörnyeie taktéž strategiemi k řešení problémů – což již dříve tematizovalo i několik dalších badatelů (např. Savignonová, 1983; Canale, 1983; Rubin, 1987; Rost, 1994). Psycholingvistika a (v menší míře) výzkum L2 zasvětily podobným oddalovacím jevům a temporální organizaci komunikace vůbec rozsáhlý výzkum (např. Váradi, 1993; přehled viz Griffiths, 1991), toto úsilí se však neintegrovalo do hlavního proudu výzkumu komunikačních strategií. V paradigmatu Taronové (1980) by se vycpávky řadily mezi produkční spíše než komunikační strategie s tím rozdílem, že produkční kategorie se neužívají s primárním cílem negociace významu. Podle Færcha a Kasperové (1983b) představují vyplněné odmlky spíše temporální proměnnou mluveného projevu, než aby mohly být řazeny ke strategickým prostředkům.

6.2.1.7 Komunikační strategie podle Dörnyei a Scottové

Poslední z představovaných klasifikací strategií pochází Zoltana Dörnyeie a Mary Lee Scottové (1997), které považujeme za jednu z nejpropracovanějších klasifikací, a která v sobě nejenže sumarizuje všechny ostatní významné dosavadní klasifikace, o nichž bylo pojednáno výše, nýbrž tyto i dále rozpracovává a pokrývá tak široké spektrum všech komunikačních strategií. Ve snaze propojit několik linií stávajícího výzkumu, Dörnyei a Scottová (1995a, 1995b) dále rozšířili sféru komunikačních strategií tak, aby zahrnovala každou potencionálně záměrnou snahu vyrovnat se s jakýmkoliv jazykovým problémem, který si mluvčí během komunikace uvědomuje. Toto pojetí si kladlo za cíl pokrýt všechny možné typy mechanismů zvládnání komunikačních problémů diskutované v literatuře o L2. Dörnyei a Scottová skutečně pojali „komunikační strategie“ jako klíčové jednotky v obecném popisu řešení problémů při komunikaci v L2. Tato klasifikace ta doplňuje a nahrazuje starší klasifikace a je, pokud je nám známo, doposud nepřekonána. Z klasifikace Dörnyeie

a Scottové budeme proto vycházet i v našem výzkumu, který tvoří klíčovou část této práce.

Dörnyei a Scottová rozdělují komunikační strategie na základě způsobu vyrovnání se daným jazykovým problémem do tří skupin:

- přímé
- nepřímé a
- interakční.

Každé z těchto tří kategorií jsou podřazeny tři další subskupiny, ve kterých se pak nacházejí jednotlivé komunikační strategie, o nichž pojednáme dále.

Pro jasnější představu budou nejprve představeny základní kategorie Dörnyei a Scottové, abychom následně detailněji popsali jednotlivé komunikační strategie.

Přímé strategie

Přímé strategie jsou takové strategie, které mluvčímu nabízejí alternativu, relativně snadno aplikovatelnou a pochopitelnou možnost, předat komunikačnímu partnerovi intendovaný význam, myšlenku či informaci, byť v do jisté míry modifikované podobě, oproti původně konceptualizovanému záměru. Konkrétně se jedná například o parafrázi nebo substituci takového lexému, který v mentálním lexikonu mluvčího absentuje. Do této kategorie tedy spadá většina tradičních komunikačních strategií. Dörnyei a Scottová řadí k přímým strategiím takové strategie, které mluvčí používá jako strategie se vztahem k nedostatku zdrojů, strategie zaměřené na problémy při vlastní produkci nebo strategie zaměřené na problémy při produkci druhých.

Nepřímé strategie

Dörnyei a Scottová definují nepřímé strategie jako takové prostředky, které se nemusejí na řešení vzniklého problému podílet nutně přímo, neboť nenabízejí k vyřešení problému žádnou alternativu. Namísto toho využívají pro přenos informace takových podmínek, za kterých bude porozumění předávané zprávy možné. Toho dosáhneme například tím, zůstane-li komunikační kanál otevřený. Nepřímé strategie podrozdělují na:

- *strategie ke zpracování pod časovým tlakem*
- *strategie k řešení problémů s vlastním projevem a*

- *strategie k řešení problémů s projevem druhého.*

Interakční strategie

Tento typ strategií je založen, jak již z jejich názvu vyplývá, na interakci mezi oběma partnery komunikačního procesu, s cílem vyřešit vzniklý jazykový problém. Toho může být dosaženo například na základě prosby o pomoc. V případě tohoto typu strategií je důležitý společný cíl, vzájemné porozumění jako výsledek komunikačního procesu. Podobně jako u přímých a nepřímých strategií můžeme i interakční strategie dále podrozdělit na:

- *strategie ve vztahu k nedostatku zdrojů*
- *strategie k řešení problémů s vlastním projevem a*
- *strategie k řešení problémů s projevem druhého.*

6.2.1.8 Přehled klasifikace podle Dörnyeiho a Scottové

Uvedené tři hlavní kategorie strategií, přímé, nepřímé a interakční jsou uváděny do souvislosti s čtyřmi typy jazykových problémů:

- nedostatek zdrojů,
- časový tlak,
- problémy s vlastním projevem,
- problémy s projevem koaktanta.

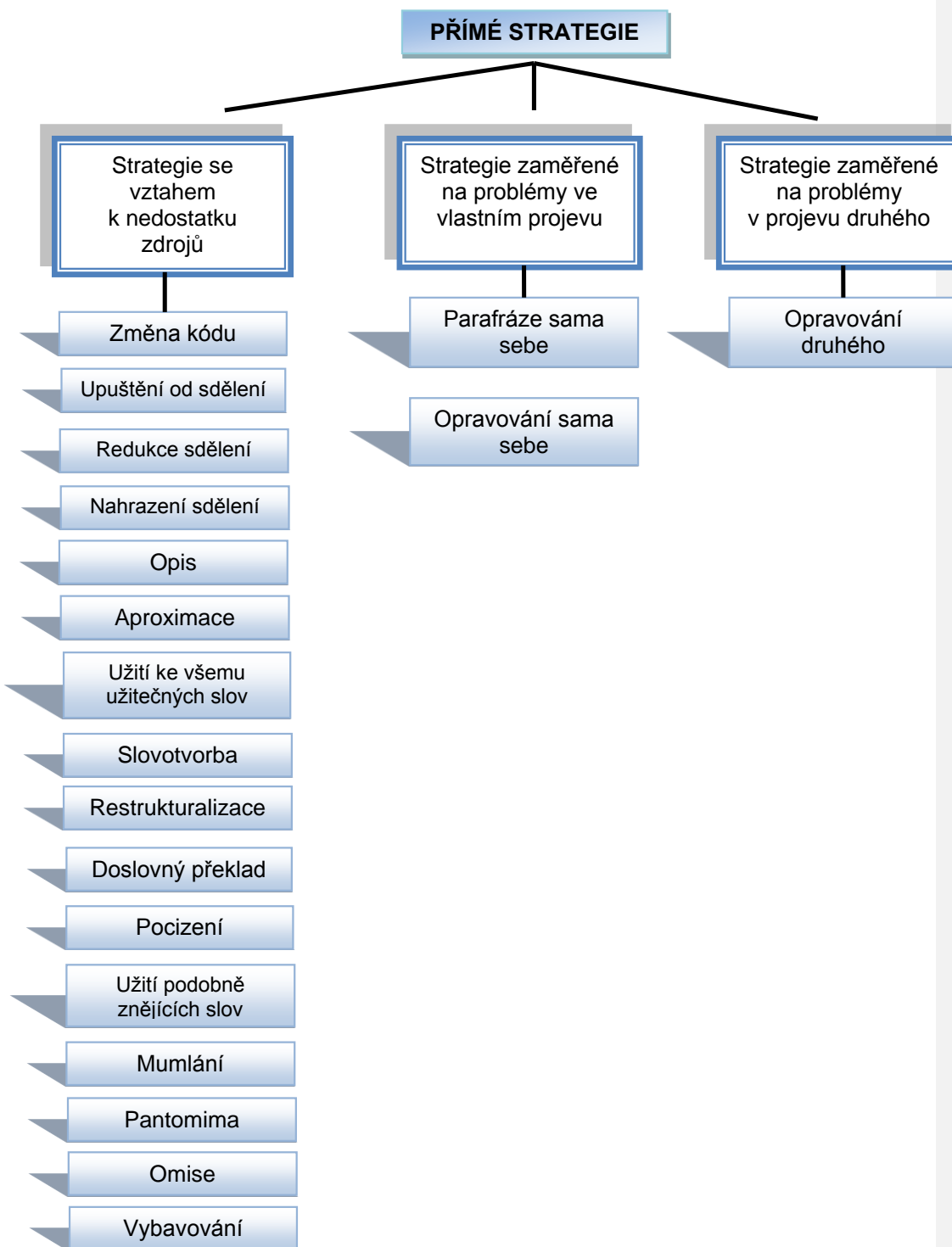


Schéma 18: Přehled přímých strategií podle Dörnyeiho a Scottové.

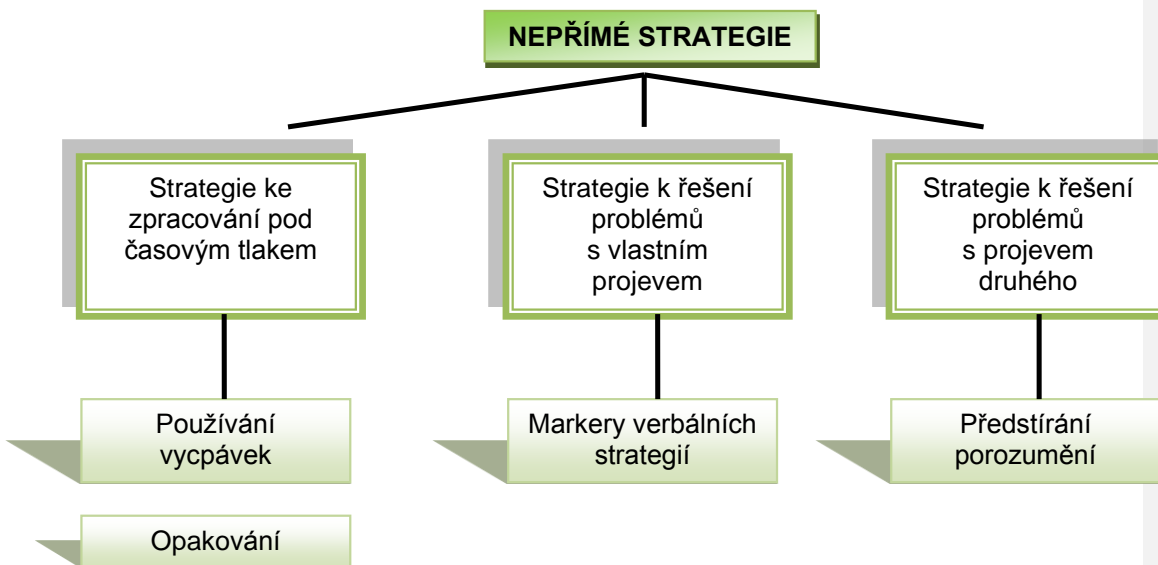


Schéma 19: Přehled nepřímých strategií podle Dörnyeiho a Scottové.

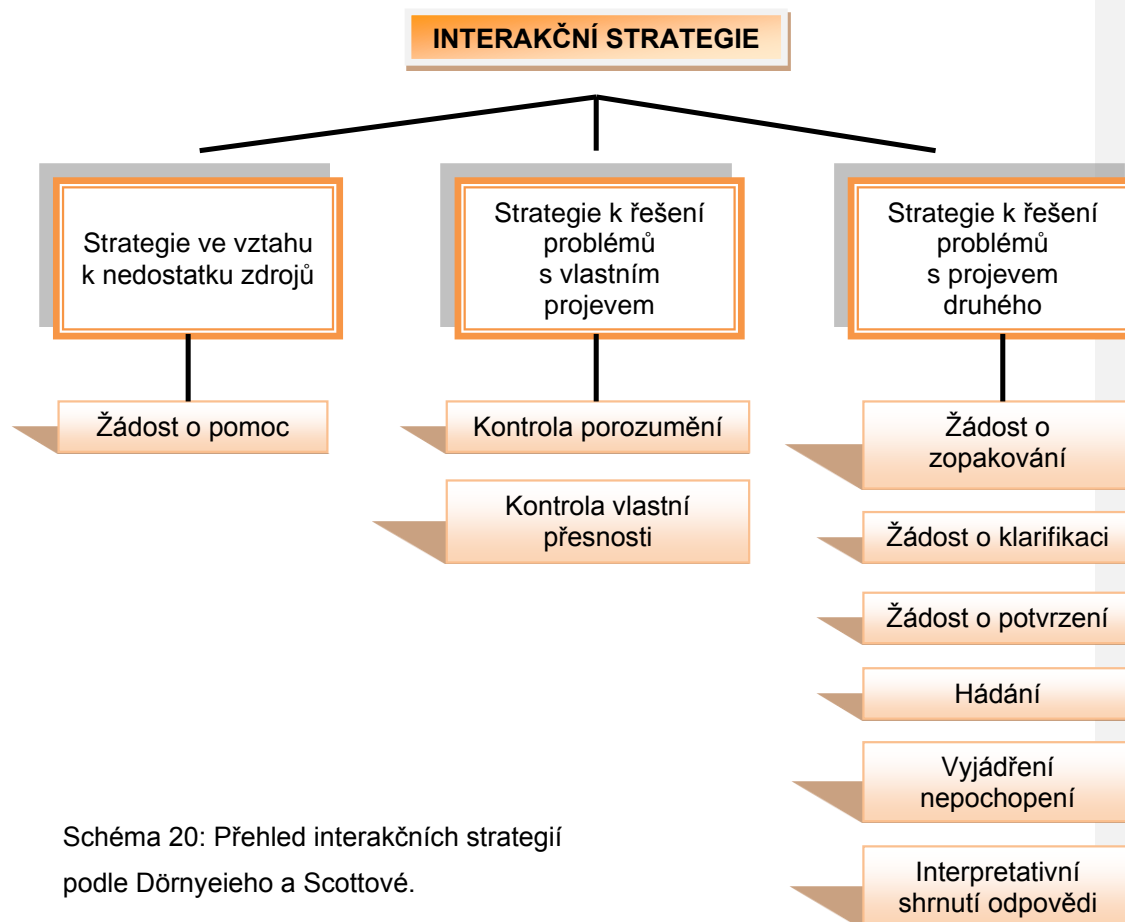


Schéma 20: Přehled interakčních strategií podle Dörnyeiho a Scottové.

V následující tabulce uvádíme inventář strategických jazykových prostředků s popisy, definicemi a příklady, přičemž jsme vycházeli z klasifikace Dörnyeiho a Scottové, 1995a, 1995b). Zkratkami jsou označeny jména ostatních autorů, u nichž se tyto strategie vyskytly jako součást jejich klasifikací, ať už byly svými autory označovány jakkoli (*T=Taronová, 1977, FaK= Færch a Kasperová, 1983b, B=Bialystoková, 1983, 1985, N= nijmegenská skupina*)

Tabulka 2: Inventář komunikačních strategií.

| STRATEGIE | POPIS | PŘÍKLAD | DALŠÍ KLASIFIKACE |
|--|---|--|--|
| 1. Apoziopze | Sdělení se kvůli problémům s jazykem nedokončí | Je to člověk, mm... který zodpovídá za dům, za blok domu...nevím... (smích) | T, FaK |
| 2. Redukce sdělení (vyhýbání se tématu) | Redukce sdělení vyhýbáním se určitým jazykovým strukturám nebo tematickým oblastem, které představují jazykové potíže nebo vynechání některých zamýšlených prvků kvůli nedostatku jazykových zdrojů | /retrospektivní poznámka mluvčího/ Hledal jsem „spokojený s dobrou prací, příjemně unavený“ a tak dále, ale nakonec jsem se smířil s něčím menším | T, FaK |
| 3. Nahrazení sdělení | Původní sdělení se nahradí novým, protože se mluvčí nepokládá za schopna ho uskutečnit | /retrospektivní poznámka poté, bylo řečeno, že trubka se zlomila „uprostřed“ místo „zlomil se šroubový závit“/ neznal jsem „šroubový závit“ a něco jsem přece říct musel | FaK |
| 4. Opis (parafráze) | Vlastnosti cílového předmětu nebo činnosti se exemplifikují, ilustrují nebo popisují | Mění se na vodu místo „taje“ | T, FaK, B: „popis“, N: přibl. „analytické strategie“ |
| 5. Aproximace | Užití jedné náhradní lexikální jednotky, např. nadřazeného nebo příbuzného termínu, který s cílovým slovem či strukturou sdílí sémantické rysy | Talíř místo „miska“ | T, B: „sémantická blízkost“ FaK: „generalizace“ N: přibl. „holistická strategie“ |
| 6. Užívání slov, která se hodí ke všem účelům | Užívání obecných, „prázdných“ lexikálních jednotek v kontextech, kde specifická slova chybí | Nadužívání „ten, no ten“ či užívání slov typu „jak se tomu říká“, „ta věc“ např. Nemůžu pracovat, dokud mi nespravíš moji... věc. | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| 7. Tvorba neologismů | na základě předpokládaného pravidla se vytvoří v L2 neexistující slovo z existujícího slova v L2 | /retrospektivní poznámka po užití slov „unjunktion“ a „dejunktion“ ve smyslu „čištění ulic“/ Myslím, že jsem na to šel velice vědecky: ze slova junk jsem vytvořil podstatné jméno a snažil jsem se přidat zápornou předponu de- ; to unjunk je uklidit nepořádek a unjunktion je čištění ulic | T, FaK, B, N: přibl. „morfologická tvořivost“ |
| 8. Restrukturalizace | Přestat provádět verbální plán kvůli jaz. problémům, nechat promluvu nedokončenou a zprostředkovat obsah komunikace podle náhradního plánu | Na Mickeyho tváři vidíme.... takže se, se, se diví. | FaK pod „samoopravováním“ |
| 9. Doslovný překlad (převod) | Doslova přeložit lexikální jednotku, idiom, sousloví či strukturu z L1/L3 do L2 | Udělal jsem velký omyl /přeloženo z francouzštiny, upraveno překl./ | T, FaK pod „mezijazykovým převodem“ N; P a B pod „transliteraci“ |
| 10. „Pocizení“ | Použít slovo z L1/L3 a přizpůsobit ho fonologicky L2 (tj. s výslovností L2) a/nebo morfologicky | Reparate místo „repair“ /adaptací německého slova „reparieren“/ | B, F a K pod „mezijazykovým převodem;“ N pod „převodem“ |
| 11. Změna kódu (změna jazyka) | v řeči L2 se použije slovo z L1 s výslovností L1 či slovo z L3 s výslovností L3, může se týkat částí diskurzu od jednotlivých slov přes větší kusy až po celé repliky | Použit latinské <i>ferrum</i> místo „železo“ | T, FaK, B, N pod „převodem“ |
| 12. Užívání podobně znějících slov /pozn. 1/ | Kompenzovat lexikální jednotku, o jejímž tvaru si mluvčí není jistý slovem (bud existujícím, nebo neexistujícím), které zní víceméně jako cílová jednotka | /retrospektivní poznámka vysvětlující, proč mluvčí použil „cap“ místo „pan“/ Protože se podobalo slovu, které jsem chtěl použít „pan“ | |
| 13. Mumlání /pozn. 1/ | Spolknout nebo neslyšně mumlat slovo (nebo jeho část), u kterého si mluvčí není jistý | No a když Mickey Mouse vypadá překvapená, nebo tak nějak XXX /tak nějak naznačuje, že jde o strategii, a nejenom chybu v nahrávce | |
| 14. Omise /pozn. 1/ | Nechat mezeru, pokud slovo neznáme | Pak...hm...slunce...hm slunce... a Mickey Mouse /retrospektivní pozn: neznal jsem „svítit“/ | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| 15. Vybavování | Ve snaze vybavit si lexikální jednotku vyslovit řadu neúplných nebo nesprávných tvarů nebo struktur před nalezením optimální formy | Ono je zlomená...hm je zlomený zlomené. | FaK |
| 16a. Opravování sebe sama | Ve vlastní řeči provádět z vlastního popudu opravy | Pak zasvitne slunce a počasí být...bude lepší. | |
| 16b. Opravování jiných | Opravovat něco v řeči konv. Partnera | Mluvčí: ...A protože se náš top nevyvedl... Interlokutor: A, vy myslíte typ. M: Typ, typ | |
| 17. Parafrázování sama sebe /pozn. 2/ | Zopakovat termín, ale ne úplně stejně, s přidáním něčeho nebo jeho parafrází | Neznám ten materiál... z čeho je to udělané... | Taronová a Yule, 1987 |
| 18. Přílišná explicita (tlachání) /pozn. 3/ | K dosažení určitého kom. záměru použít více slov, než se považuje za normální v podobných situacích v L1 | (Tato KS nebyla součástí Dörnyei & Scottová, 1995a, 1995b, klasifikace) | Taronová a Yule, 1987 |
| 19. Pantomima (non-lingvistické/paralingvistické strategie) | Popisovat celé pojmy neverbálně nebo doplnit verbální strategii neverbální ilustrací | /retrospektivní pozn./ Tady jsem to předvedl posunky, protože jsem si nedokázal vzpomenout na slovíčko. | T, FaK, B, N: buď pod „holistickými,“ nebo pod „analytickými strategiemi“ |
| 20. Užívání vycpávek /pozn. 4/ | V problematických okamžicích užívat manévry k vyplnění odmlk, zdržovat a získávat čas, aby se komunikační kanál neuzavřel a diskurz pokračoval | Příklady od velmi krátkých struktur jako <i>no, víš, prostě, tak</i> po delší fráze <i>to se dost těžko vysvětluje, to je vlastně dobrá otázka</i> | |
| 21a. Opakování po sobě | Opakovat slovo nebo řetězec slov hned po jejich vyslovení | /retrospektivní pozn./ Chtěl jsem říct, že to bylo uděláno z cementu, ale neznal jsem cement, a proto jsem „který byl udělán, který byl udělán“ dvakrát zopakoval | Taronová a Yule, 1987 |
| 21b. Opakování po jiných | Opakovat po konv. partnerovi, abychom získali čas | Interlokutor: A mohl byste mi říct, jaký má ta trubka průměr? Průměr. Mluvčí: Průměr? Je to asi hm...možná hm...pět centimetrů. | |
| 22. Předstírat porozumění /pozn. 6/ | Snažit se pokračovat v rozhovoru, i když jsme něčemu nerozuměli, předstíráním porozumění | Interlokutor: Máš gumový kroužek? Mluvčí: gumový kroužek? Ne, nemám. /retrospektivní pozn. Neznal jsem význam | |

| | | | |
|---|--|--|---------|
| | | slova a nakonec jsem dokázal říct, že nic takového nemám. | |
| 23. Markery verbálních strategií /pozn. 7/ | Užívat verbální markery před strategií nebo po ní, abychom dali najevo, že slovo či struktura plně nenesou zamýšlený význam v L2 | Např. /markery strategií proloženě/ (a) označení opisu: Na dalším obraze... nevím, jak se to řekne německy... je hm tenhle ten pták, který...který uhodí z hodin /smích/ nebo vyletí z hodin, když bije celá, (b) označení aproximace: je to nějaký hm... je to nějaký typ hm... papíru, (c) označení pocizení: panel /s angl. přízvukem/, nevím, jestli má, nebo nemá v angličtině jméno /smích/ je to prostě panelák, (d) označení doslovného překladu: je to hm... pomenší byt a v my jim říkáme blokové domy, ale nejsou z bloků, (e) označení změny kódu: pták z hodin vylétají a říkají „kakukh“ nebo nevím co , viz také příklad upuštění od sdělení | |
| 24a. Přímá prosba o pomoc | Obracet se na interlokutora o pomoc přímým dotazem týkající se vlastní mezery ve znalosti L2 | Je to druh starých hodin, takže když bijí hm... nevím, jednu, dvě, tři, tak vyletí ptáček. Jak se jim říká? | T, FaK |
| 24b. Nepřímá prosba o pomoc | Pokoušet se získat od interlokutora pomoc nepřímo tak, že buď verbálně nebo neverbálně vyjádříme nedostatek potřebné jednotky z L2 | Nevím, jak se řekne... /pauza, oční kontakt, stoupavá intonace/ | T, FaK, |
| 25. Prosba o zopakování | Požádat o zopakování, když něco dobře neslyšíme nebo tomu nerozumíme | Promiňte. Co? | |
| 26. Prosba o klarifikaci | Požádat o vysvětlení neznámé významové struktury | Co tím myslíte? Viděl jste co? Také „otázkové opakování“ slova nebo struktury s intonací otázky | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| 27. Prosba o potvrzení | Požádat o potvrzení, že někdo něco dobře slyšel nebo tomu rozuměl | Opakování spouštěče otázky v „otázkovém opakování“ nebo pokládání celé otázky, např. říkal jste...? myslíte tím...? myslíte tím že...? | |
| 28. Hádání | Hádání se podobá žádosti o potvrzení, která však značí vyšší stupeň jistoty ve vztahu ke klíčovému slovu, zatímco u hádání se jedná o skutečnou nerozhodnost | Např. A, takže to není pračka. Je to výlevka? | |
| 29. Vyjádřit nepochopení | Vyjádřit verbálně či neverbálně, že jsme něčemu nepochopili | Interlokutor: Jaký má ta trubka průměr? Mluvčí: Průměr? I: Průměr. S: To neznám. I: Jak je ta trubka široká? Rovněž zmatený výraz obličejem, škleby a různé druhy gest a pantomimy | |
| 30. Interpretující shrnutí | Rozvinutá parafráze sdělení interlokutora k prověření, že mluvčí rozuměl správně | Takže ta trubka je vlastně zlomená a vy nevíte, co s ní, že? | |
| 31. Zkontrolovat porozumění | Pokládat otázky, abychom si ověřili, že nás interlokutor sleduje | A jaký má ta trubka průměr? Průměr. Víte, co je to průměr? | |
| 32. Zkontrolovat vlastní přesnost | Ověřit si, že to, co jsme řekli, je správně položením konkrétní otázky nebo zopakováním slova s intonací otázky | Na zahradě vidím velkého sněh...sněhuláka? sněhuláka. | |
| 33a. Zopakovat odpověď | Zopakovat spouštěč či navrhaný správný tvar | Viz příklad opravení druhého | |
| 33b. Opravit odpověď | Opravit se, protože nás někdo opravil | Mluvčí: Voda nemohla přitékat a já... I: Přitékat? Kam? M: Odtékat | |
| 33c. Parafrázovat odpověď | Parafrázovat spouštěč | I: A nevíte, jestli náhodou nemáte gumový kroužek? Mluvčí: Prosím? I: Gumový kroužek... to je ta věc v trubce. | |
| 33d. Rozvinout odpověď | Zasadit problémové slovo/pojem do širšího kontextu | I: Možná víte hm co je to průměr trubky? M: Prosím? I: Průměr, to je hm možná jste se učil matematiku a takhle část věcí se označuje r. | |
| 33e. Potvrdit odpověď | Potvrdit, co interlokutor řekl nebo navrhl | I: A, vy myslíte pod výlevkou, trubku? K... | |

| | | | |
|-------------------------------|--|------------------------------------|--|
| | | M: Ano, ano. | |
| 33f. Odmítnout odpověď | Odmítnout, co interlokutor řekl nebo navrhl bez poskytnutí náhradního řešení | Interlokutor: Je to z gumy? M: Ne. | |

6.2.2 Psychologicky (psycholingvisticky) zaměřené přístupy

Doposud popisovaná pojetí komunikačních strategií se vyznačují jedním společným jmenovatelem: při pokusu definovat komunikační strategie se totiž řídí jazykovědným přístupem. Jinou cestou se vydali další badatelé, konkrétně Bialystoková (1990) a nijmegenská skupina (Bongaerts, Kellerman a Poulissová, 1987). Ačkoliv se jejich definice komunikačních strategií blížily definicím Færchovým a Kasperové (1983b), zastávali tito autoři postulát, že komunikační strategie jsou v podstatě duševní pochody; výzkum komunikačních strategií by se proto měl zabývat kognitivními procesy skrývajícími se za strategickým užíváním jazyka. Podle nich by nás neporozumění kognitivním psychologickým a psycholingvistickým rozměrům komunikačních strategií a soustředění se pouze na povrchové verbalizace hloubkových psychologických procesů dovedlo ke klasifikacím rozporuplné hodnoty. Množení „různých“ na výsledek zaměřených klasifikací ve výzkumu strategií (viz níže) potvrzuje argument Bialystokové a nijmegenské skupiny. Jak usoudil Kellerman (1991, s. 158)

the systematic study of compensatory strategies has not been properly served by the construction of taxonomies of strategy types which are identified on the basis of variable and conflicting criteria which confound grammatical form, incidental and inherent properties of referents, and encoding medium with putative cognitive processes. This inconsistency has led to a proliferation of strategy types with little regard for such desirable requirements as psychological plausibility, parsimony and finiteness⁸⁶.

Bialystoková a nijmegenská skupina proto doporučili, aby se místo provádění výzkumu orientovaného na výsledek přijal nově výzkum komunikačních strategií analytickou perspektivu se zaměřením na „hloubkovou strukturu“ strategického jazykového jednání. Ve vývoji bychom mohli zároveň vysledovat dualitu přístupů

⁸⁶ „systematickému studiu kompenzačních strategií příliš neprospěla tvorba taxonomií typů strategií, které se rozlišují na základě nestálých a vzájemně si odporujících kritérií, které směšují gramatickou formu, náhodné a inherentní vlastnosti referentů a kódovací médium s putativními kognitivními procesy. Tato inkonzistence vedla k rozmnožení typů strategií s pramalým ohledem na takové žádoucí nároky jako psychologická hodnověrnost, úspornost a konečnost“ – překlad autor.

badatelů – skupina „pro“ s tradičním přístupem a skupina „kontra“ s primárně psychologickým přístupem.

Přístup „pro“ se zaměřuje na popis jazyka produkovaného studenty L2 a v zásadě charakterizuje prostředky použité k dosažení reference z hlediska pozorované formy. Primárně jde o deskripci forem pozorovaných v produkci L2 s implicitními hypotézami o diskrepancích mezi psychologickými procesy, které je generovaly. Alternativní přístup „kontra“ je zacílen na popis psychologických procesů užívaných studenty L2, v zásadě tak vystihuje kognitivní rozhodnutí, k nimž lidé dospějí za účelem reference. Jedná se hlavně o popis kognitivního zpracování s implicitními odkazy na inherentní podobnost mezi jazykově odlišnými formami pozorovanými v produkci L2.

6.2.2.1 Přístup Bialystokové

Za jednu z klíčových postav v novém přístupu ke klasifikaci komunikačních strategií můžeme považovat, jak jsme již uvedli, Ellen Bialystokovou (in Færch a Kasper 1983b, s. 4–14). Ta chápe komunikační strategie jako mentální procesy, a proto zahrnuje do zkoumání zároveň kognitivní procesy, které se uplatňují právě při strategickém používání jazyka. Bialystoková je podobně jako její kolegové toho názoru, že nepochopení kognitivních psychologických a psycholingvistických procesů při používání komunikačních strategií vede k vytváření klasifikací se spornou výpovědní hodnotou, a to z toho důvodu, že se všechny dosavadní klasifikace zaměřovaly především na povrchové verbalizace.

Namísto toho, aby Bialystoková dále rozpracovávala výzkum orientovaný na výsledek, navrhuje při zkoumání komunikačních strategií takový přístup, který by adaptoval novou analytickou perspektivu a jehož těžiště bude spočívat v kognitivní hloubkové struktuře strategického řečového jednání. V souvislosti s tím vypracovala Bialystoková dvě hlavní kategorie komunikačních strategií:

1. komunikační strategie založené na analýze a
2. komunikační strategie založené na kontrole.

První kategorie strategií se vyznačuje tím, že manipulují s intendovaným konceptem (srov. také konceptuální strategii u Poulissové), jenž i ověřují, zatímco druhá kategorie strategií manipuluje se zvolenou formou výrazu, který následně rovněž

ověřuje, např. změna jazykového kódu (*code switch, language switch*) nebo gestikulace.

V následující subkapitole zmíníme ještě jeden typ klasifikace, konceptuální strategie a lingvistické strategie.

Na myšlenku Bialystokové a nijmegenské skupiny umístit komunikační strategie do úsporného kognitivního paradigmatu navazuje Poulissová (1993) pojetí komunikačních strategií v rámci koherentního modelu řečové produkce. Færch a Kasperová (1983b) se vlastně o totéž pokusili již o 10 let dříve. Poulissová však měla na rozdíl od nich tu výhodu, že mohla svá bádání opřít o nové poznatky psycholingvistiky. V souladu s tím přehodnotila část svých předcházejících prací jako členka nijmegenské skupiny a přišla s modifikovanou kognitivní klasifikací zaměřenou na proces.

6.2.2.2 Přístup Poulissové

V minulosti bylo provedeno několik výzkumů zaměřených na proces komunikace s cílem pochopit, podle jakých pravidel a mechanismů jednotliví mluvčí postupují, chtějí-li překonat problémy v komunikaci, k nimž v jejím průběhu došlo. Přitom však byla pozornost věnována spíše všeobecným vlastnostem zkoumaných parole, než procesům, na základě kterých byly tyto vytvořeny. Vezmeme-li za příklad pro studenty učící se němčinu slovo „holič“, které pro ně bude neznámé, lze predikovat, že se v cílovém jazyce setkáme s různými interpretacemi, jako například *Haarschneider, eine Person, die Haare schneidet* nebo dokonce *hairdresser*. Použijeme-li v tomto případě pro analýzu komunikačních dovedností klasifikaci Taronové, můžeme konstatovat, že se v případě první výpovědi jednalo o novotvar, zatímco u druhé o opis, v obou případech tedy parafrázi, avšak u třetího o střídání kódu, tedy interlingvální transfer. K podobnému závěru dospějeme i v případě klasifikace Færcha a Kasperové, kteří se vlastně o podobný popis pokusili již o několik let dříve. U první výpovědi se opět jedná o novotvar, u druhého o opis a u třetího o strategii L1+L2, tedy ve všech třech případech o aktivní nekooperativní strategie. Poulissová však již měla možnost vycházet z Leveltova modelu řečové produkce (Levelt 1989, srov. např. Lachout, 2012, s. 66), jenž jí umožnil podrobnější

psycholingvistickou analýzu strategického jazykového jednání, než byla do té doby možná.

Výše uvedené klasifikace Taronové a Færcha a Kasperové dokazují, že rozdíl mezi jednotlivými parole spočívá toliko v lingvistické formě. Přitom ale vůbec nezohledňují skutečnost, že i proces, s jehož pomocí mluvčí k daným výrokům dospěli, je stejný. Mluvčí se snažili zohlednit nejdůležitější rysy daného slova. A právě s tímto aspektem se pokoušeli vypořádat Poulissová spolu s Bongaertsem, přičemž Poulissová přichází se svým bilingvním modelem řečové produkce, jak jej ona sama nazvala.

Model Nandy Poulissové (in Jordens; Lalleman, 1995, s. 35n) je přístupem, který se pokouší uchopit komunikační strategie v podobě úsporného kognitivního systému⁸⁷. Přístup k modelu řečové produkce W. J. M. Levelta jí umožnil adaptovat tento koherentní, již existující model také na model řečové produkce v cizím jazyce. Tato integrace komunikačních strategií v systému řečové produkce zaručuje možnost psycholingvistické analýzy strategického řečového jednání.

Analýza vedla Poulissovou k tomu, že revidovala své starší práce a vytvořila novou, modifikovanou, kognitivní klasifikaci, která byla více zaměřena na popis jednotlivých procesů. Poulissová vysvětluje, že se ve vztahu ke klasickým klasifikacím objevují na základě překrývajících se kategorií a nevhodných definic praktické problémy s používáním. Kromě toho kritizuje na stávajících komunikačních strategiích absenci rozsáhlejšího teoretického základu, protože mnoho diferenciací je založeno na rozdílech v syntaktické struktuře, stejně tak jako na prostředcích komunikace, nikoli však na rozdílech v procesech, na nichž jsou komunikační procesy založeny.

Poulissová například přičítá tyto limity v tradičních typologiích především tomu, že nejsou různé typy komunikačních strategií uváděny v souvislosti s kognitivní teorií řečového jednání. Vytvořila proto za pomoci již zmíněného Leveltova modelu řečové produkce nové typologie, aby tento problém objasnila. Klasifikuje tři různé komponenty průběhu procesu: nejprve se jedná o *konceptualizátor* (conceptualizer), který generuje informaci, jež má být předána. Následuje fáze *formulátoru*, který vyvolává z mentálního lexikonu patřičné záznamy a využívá jejich morfologické a syntaktické informace, které jsou v těchto záznamech uloženy, aby bylo následně

⁸⁷ Ke kognitivní úspornosti dochází např. díky naší naučené schopnosti kategorizovat - vytvářet si kategorie - a přiřazovat k nim. Díky ní šetříme naši mentální kapacitu (pozn. autora).

možné tuto informaci gramaticky a fonologicky kódovat. V konečné fázi je pomocí *artikulátoru* promluvě přiřazena konkrétní našimi smysly zachytitelná podoba

Poullissová je toho názoru, že „die Entscheidung über die zu verwendende Sprache im Konzeptualisator fällt und die Nachricht bereits im Form lexikalisierbarer Teile (chunks) geplant sein muss, um eine reibungslose Versprachlichung zu gewährleisten“⁸⁸ (Plieger, 2006, s. 63). Na základě toho vyvstává otázka, co se stane, jestliže nejsou pro plánovanou výpověď nalezeny v mentálním lexikonu vhodné lexikální záznamy? To může být způsobeno buďto tím, že se mluvčí danému výrazu doposud ještě nenaučil, anebo se jej sice naučil, avšak v daný moment je mu přístup k tomuto záznamu z nějakého důvodu odepřen. V takovém případě použije mluvčí v cizím jazyce různých komunikačních strategií, aby tento problém překonal.

V reakci na problémy se stávajícími klasifikacemi navrhuje Poullissová spolu s Bongaertsem (1989, s. 253n) úspornou klasifikaci se dvěma strategiemi, která v sobě odráží rozdíly v procesech referenční komunikace (spíše než rozdíly v jazykové formě strategických promluv nebo rozdíly mezi referenty či kontextuální rozdíly). V zásadě se jedná o to, že uživatel jazyka, který chce komunikovat o referentovi, jehož denotát mu není k dispozici, se rozhoduje mezi dvěma strategiemi k dosažení komunikačního cíle. Tyto dvě základní strategie pak označujeme spolu s Poullissovou jako *konceptuální* a *lingvistickou* (viz Kellerman, Bongaerts, Poullisse, 1987; Bialystok & Kellerman 1987; Poullisse, 1987).

U *konceptuální* strategie se jedná o analýzu a manipulaci se zamýšleným konceptem. V jejím rámci dále klasifikujeme dva subtypy: *holistický* a *analytický*.

1. V případě *holistické strategie* jmenuje uživatel jazyka nějakého referenta, který se cílovému referentovi podobá nebo jej něčím připomíná, např. *židle* = výraz pro *stoličku*, *růže* = výraz pro *květinu* (často se jedná o náhradu hyponyma hyperonymem).

V tradičních klasifikacích se pro takové chování vyskytují termíny typu aproximace, sémantická blízkost, kontiguita nebo vysvětlení příkladem.

⁸⁸ „rozhodnutí o jazyku, který je třeba/ze použít, probíhá v konceptualizátoru a aby bylo zaručeno bezproblémové vyjádření jazykem, musí být zpráva už plánována jako úseky vyjádřitelné slovy (chunks).“ - překlad autor.

2. V případě *analytické strategie* se jedná o výběr a následný výčet takových atributů zamýšleného referenta, podle kterých by měl být posluchač schopen daného referenta identifikovat, například: *ta věc, která se dává miminu, aby si neušpinilo oblečení při jídle* (intendovaný lexém v L1 = *bryndák*).

Je ovšem potřeba upozornit na skutečnost, že se holistické a analytické přístupy mnohdy kombinují.

Na jiném principu pak funguje druhá ze strategií, strategie *lingvistická*, při níž může mluvčí využít své znalosti systému pravidel rodného jazyka, cílového jazyka nebo jakéhokoliv jiného mluvčímu známého jazyka, současně s tím může využít i svých znalostí o tom, jak spolu tyto systémy navzájem korespondují.

I v tomto případě můžeme pozorovat 2 podtypy dané lingvistické strategie:

a) Pomocí pravidel morfologické derivace vytvořit v cizím jazyce takový tvar, který student pokládá v cílovém jazyce za srozumitelný lexém. Tento podtyp lingvistické strategie se nazývá *morfologická tvořivost (kreativita)*. Jako příklad uveďme substantivum *Kocher* (od verba *kochen*), mluvčímu je známo sloveso *kochen* a ví, že nomina agentis se v němčině obvykle tvoří pomocí sufixu *-er* (analogicky např. k *Lehrer*, *Verkäufer*, *Maler*), pročes si kreativně vytvoří sice nesprávné slovo, neb by v tomto případě měl aplikovat jiný sufix (v konkrétním případě nulový), nicméně ve finálním výsledku bude tento inkorektní lexém pro recipienta na základě kontextu srozumitelný.

b) Druhý podtyp, který je označován jako *strategie transferu* (srov. také Poulisse 1987), který operuje na základě podobnosti mezi jazyky. Příklady: Češi, kteří se učí německy, použijí v němčině pro lexém autoškola výrazu *Autoschule* (auto + škola), namísto korektního *Fahrschule* (Fahr + Schule), na druhé straně lze strategie transferu využít i pozitivně, např. tvorba a použití lexému *Wolkenkratzer* v němčině u českých studentů na základě analogie s anglickým lexémem *skyscraper* a vlastně i s českým kalkem „mrakodrap“ apod.

Strategie transferu tedy zahrnuje kategorie, které se v literatuře nazývají jako „doslovný překlad“, „zcizování“ nebo „výpůjčky“.

Poulissová s Bongaertsem jsou toho názoru, že se strategické chování uživatelů cizího jazyka nejlépe popisuje jakožto výběr mezi dvěma základními strategiemi, *konceptuální a lingvistickou*.

6.3 Komparace základních typů přístupu ke komunikačním strategiím

Jak vyplynulo z výše uvedeného, existují dva typy přístupů ke komunikačním strategiím: obecné (tradiční) a psychologické (alternativní). My se na tomto místě pokusíme o komparaci jednotlivých výše prezentovaných přístupů.

Obecné (tradiční) přístupy, orientované na výsledek a na samotný proces, se zabývají zejména popisem jazyka, který vzniká jako výsledný produkt individua při učení se cizímu jazyku. Jedná se především o popis tvarů, které jsou používány k uskutečnění reference/odkazu pozorovanou formou. V těchto přístupech nalezneme jak popis jednotlivých tvarů, které lze pozorovat jako výstup v cizím jazyce, tak i implicitní závěry týkající se rozdílů v psychologických procesech, které se na tvorbě těchto tvarů podílely.

Psychologické přístupy se oproti tomu vyznačují tím, že se zaměřují na popis psychologických, tedy vnitřních procesů, které vycházejí z použitých tvarů. Zvláštní pozornost je přitom kladena na úspornost, schopnost zevšeobecnění a psychologickou plauzibilitu (věrohodnost) jednotlivých klasifikací. Popisovány jsou zároveň i kognitivní procesy, rozhodnutí, které musí mluvčí učinit, aby mohl v cizím jazyce úspěšně realizovat svou promluvu.

V následující tabulce se pokusíme o komparace jednotlivých klasifikací komunikačních strategií.

Tabulka 3: Komparace jednotlivých přístupů ke komunikačním strategiím.

| Taronová (1977) | Færch & Kasperová, (1983b) | Corder (1983) |
|----------------------------|---|---|
| VYHÝBAVÉ | FORMÁLNÍ REDUKCE | STRATEGIE UPRAVUJÍCÍ SDĚLENÍ |
| vyhnutí se tématu | fonologická | |
| upuštění od sdělení | morfologická | |
| | syntaktická | |
| | lexikální | |

| PARAFRÁZE | FUNKČNÍ REDUKCE | STRATEGIE K EXPANZI ZDROJŮ |
|-----------------------|---------------------------------|----------------------------|
| aproximace | akční redukce | |
| tvorba slov | modální redukce | |
| opis | redukce propozičního obsahu | |
| | vyhnutí se tématu | |
| | opuštění sdělení | |
| | nahrazení významu | |
| | | |
| VĚDOMÝ PŘEVOD | ÚČINKOVÉ STRATEGIE | |
| doslovný překlad | <i>kompensační strategie</i> | |
| změna jazyka | změna kódu | |
| | mezijazykový převod | |
| | převod v rámci jazyka | |
| PROSBA O POMOC | převod mezi jazyky | |
| | <i>strategie založené na IL</i> | |
| | generalizace | |
| PANTOMIMA | parafráze | |
| | slovotvorba | |
| | restrukturalizace | |
| | <i>kooperativní strategie</i> | |
| | nelingvistické strategie | |
| | <i>vybavovací strategie</i> | |

| Bialystoková (1983) | Bialystoková (1990) | Nijmegen Group | Poulissová (1993) | Dörnyei & Scottová, (1995a, 1995b) |
|---------------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------------------|---|
| STRATEGIE ZALOŽENÉ NA L1 | ZALOŽENÉ NA ANALÝZE | POJMOVÉ STRATEGIE | SUBSTITUČNÍ STRATEGIE | PRÍMÉ STRATEGIE |
| změna jazyka | | analytické | | <i>Strategie se vztahem k nedostatku zdrojů</i> |
| pocizení | | holistické | <i>Plus-substituční strategie</i> | upuštění od sdělení |
| transliterace | | | | redukce sdělení |
| | | | | nahrazení sdělení |
| | | | | opis |

| STRATEGIE ZALOŽENÉ NA L2 | STRATEGIE ZALOŽENÉ NA KONTROLE | <i>Lingvistické / kódovací strategie</i> | <i>Rekonceptualizační strategie</i> | užití ke všemu užitečných slov |
|---------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| sémantická přibližnost | | morfologická tvořivost | | aproximace |
| popis | | transfer | | slovotvorba |
| tvorba nových slov | | | | restrukturalizace |
| | | | | pocizení |
| NEJAZYKOVÉ STRATEGIE | | | | doslovný překlad |
| | | | | změna kódu |
| | | | | užití podobně znějících slov |
| | | | | mumlání |
| | | | | omise |
| | | | | vybavování |
| | | | | pantomima |
| | | | | |
| | | | | Strategie zaměřené na problémy ve vlastním projevu |
| | | | | parafráze sama sebe |
| | | | | opravování sama sebe |
| | | | | |
| | | | | Strategie zaměřené na problémy v projevu druhého |
| | | | | opravování druhého |
| | | | | |
| | | | | INTERAKČNÍ STRATEGIE |
| | | | | |
| | | | | Strategie ve vztahu k nedostatku zdrojů |
| | | | | žádost o pomoc |
| | | | | |
| | | | | Strategie k řešení problémů s vlastním projevem |
| | | | | kontrola porozumění |
| | | | | kontrola vlastní přesnosti |
| | | | | |
| | | | | Strategie k řešení |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | problémů s projevem druhého |
| | | | | žádost o zopakování |
| | | | | žádost o klarifikaci |
| | | | | žádost o potvrzení |
| | | | | hádání |
| | | | | vyjádření nepochopení |
| | | | | interpretativní shrnutí odpovědi |
| | | | | NEPRÍMÉ STRATEGIE |
| | | | | Strategie ke zpracovávání pod časovým tlakem |
| | | | | používání vycpávek |
| | | | | opakování |
| | | | | Strategie k řešení problémů s vlastním projevem |
| | | | | verbální markery strategií |
| | | | | Strategie k řešení problémů s projevem druhého |
| | | | | předstírání porozumění |

Při komparaci klasifikací je na první pohled patrné, že se týkají rozličného rozsahu jazykových prostředků v různém stupni propracovanosti. Jedním extrémem na škále od nejužšího pojetí k nejširšímu jsou typologie autorů nijmegenké skupiny a Poulissové (1993), kteří explicitně omezili rozsah zkoumaných jevů na lexikálně-kompenzační strategie (tj. prostředky užívané ke kompenzaci chybějících lexikálních jednotek). Na druhém pólu škály pak nacházíme systém klasifikace Dörnyeiho a Scottové (1995a, 1995b, 1997), kteří se zabývají zvládním problémů s L2 v komplexním pohledu na danou problematiku.

Navzdory rozdílům v terminologii jednotlivých strategií, je však patrné, že se všechny společně vyznačují ve své podstatě celou řadou podobností. Jinými slovy tedy můžeme konstatovat, že se jednotlivé klasifikace od sebe sice vzájemně liší více či méně názvoslovím a celkovým kategorizačním principem, avšak specifická podstata jednotlivých strategií zůstává stejná a prolíná se napříč klasifikacemi.

Dvě z prezentovaných klasifikací (Taronová, 1977 a Færch & Kasperová, 1983b) zohledňují základní dualitu užívání strategií: strategie mluvčí aplikuje buď zaprvé proto, aby přizpůsobil své sdělení vlastním zdrojům jeho modifikací, redukcí nebo úplným opuštěním původní intence sdělení, nebo (b) proto, aby se pokusil předat zamýšlené sdělení nehledě na jazykové nedostatky extenzí nebo manipulací se svým dostupným jazykovým systémem mezijazyka. Færch a Kasperová (1983b) nazvali strategie prvního druhu *redukčními strategiemi*, Taronová (1977) je pak nazývá *únikovými strategiemi*. Corder (1981), který upozornil, že by je bylo rovněž možné nazvat *strategiemi minimalizujícími rizika*, dal nakonec přednost termínu *strategie upravující sdělení*. Strategie druhého typu nazvali Færch & Kasperová (1983b) jako *účinkové strategie*, Corder (1981) jim říkal *strategie k expanzi zdrojů* a pokládal je za *rizikové strategie*, protože jejich užitím se mluvčí vydává mimo bezpečný prostor a bere na sebe jisté riziko, že nebude schopen sdělení předat. Dörnyei & Scottová (1995a, 1995b, 1997) také implicitně rozpoznávají dualitu splnění – redukce, zatímco zbylé taxonomie obsahují pouze účinkové strategie.

Kromě dělení na strategie redukční a účinkové se organizační principy tří strategií (Taronová, 1977, Bialystoková, 1983 a Færch & Kasperová, 1983b) zakládají primárně na jistých vlastnostech daných prostředků (např. na úloze L1 či na typu dovedností při jejich realizaci). Bialystoková a nijmegenská skupina nahlíželi typ deskriptivních kategorií, se kterým se v těchto klasifikacích setkáváme, za psychologicky nezdůvodněný a často příliš podrobný a tvrdili, že uměle rozdělují ve skutečnosti jednotné. Čtyři klasifikace (Bialystoková, 1990, nijmegenská skupina, Dörnyei & Scottová, 1995a, 1995b, 1997 a Poulissová, 1993) se řídí jinými organizačními postupy.

Poté, co jsme prostudovali klasifikace jednotlivých autorů a mezi sebou je vzájemně detailně porovnali, jsme zjistili, že se jednotlivé přístupy od sebe v jistých aspektech sice odlišují, avšak důležitým faktem zůstává, že se jako společný jmenovatel

objevují dva faktory, které lze považovat za rozhodující kritéria komunikačních strategií: orientace na problém a jeho identifikace samotným aktérem komunikačního procesu.

Domníváme se však, že není zcela snadné jasně definovat orientaci na problém, neboť není vždy na první pohled zcela patrné, o jaký typ problému se jedná. Zpočátku totiž sloužily komunikační strategie k řešení pouze jednoho typu problémů vzniklých v rámci komunikačního procesu, a sice deficitů vyskytujících v prostředcích, kterými mluvčí disponuje.

Komunikační strategie však mají při řešení problémů daleko širší uplatnění, které bychom mohli rozdělit do následujících tří skupin. Zaprvé se jedná o překonávání problémů při vlastním výkonu. V takovém případě mluvčí sám rozpozná, že je jeho vlastní promluva, kterou artikuloval, chybná a pokusí se tento nedostatek pomocí korektury sebe sama odstranit. Zadruhé se mohou vyskytnout problémy i na druhé straně komunikačního procesu, tedy u koaktanta. Recipient rozpozná v promluvě produktora buďto nějaký nedostatek, například nesprávnou formu nebo strukturu, anebo promluvě jako celku nebo některé z jejích pasáží jednoduše neporozumí. Tento problém se pak pokusí vyřešit např. pomocí zasazení významu do širšího (jazykového) kontextu. Konečně existuje také problém, který bychom mohli nazvat jako „problém časového tlaku“, který se vyznačuje tím, že mluvčí potřebuje využít podstatně více času, než by bylo běžné ve standardní konverzaci v mateřském jazyce. Tento problém se pokouší mluvčí překonat například tím, že opakuje fráze, nebo celé struktury, aby tak získal čas.

Co se kritéria uvědomělosti týče, jedná se zejména o to, že si mluvčí musí být schopen a ochoten připustit, že se ocitl před problémem, který mu brání pokračovat v započaté komunikaci. Tento aspekt napomáhá rozlišení mezi chybou a komunikační strategií. Na straně druhé musí mluvčí používat komunikačních strategií záměrně. I tento aspekt vymezuje komunikační strategie vůči ostatnímu jazykovému jednání. Konečně se musí mluvčí vynasnažit o to, aby vytvořil takovou promluvu, která bude i přes její formální nedostatky, srozumitelná pro jeho koaktanta.

Na základě zjištěných poznatků a s ohledem na charakter našeho výzkumu jsme si jako bázi pro něj zvolili klasifikaci Dörnyeiho a Scottové (1995a, 1995b a 1997), kterou jsme však pro naše potřeby lehce modifikovali (viz kapitolu Způsob vyhodnocení dat – klasifikace strategií).

6.4 Pojetí problematiky komunikačních strategií v SERR a EJP

Se strategiemi vedoucími k dovednosti překonání jazykových nedostatků se můžeme setkat rovněž v základním dokumentu Rady Evropy nazvaném „Společný evropský referenční rámec pro jazyky“ (SERR), s podtitulem Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, jenž byl do češtiny přeložen v roce 2002. Uvedený dokument pojem kompenzační strategie vysvětluje a nabízí jejich výčet. V souvislosti s tématem se v kapitole „Komunikační jazykové činnosti a strategie“ v SERR (2002, s. 58) uvádí následující definice:

Uživatel jazyka používá strategie jako prostředky, jejichž pomocí mobilizuje a vyvažuje své možnosti k aktivování dovedností a postupů tak, aby vyhověl požadavkům, které na něj klade komunikace v rámci daného kontextu, a aby úspěšně dokončil úlohu co možná nejlépe nebo nejúspěšněji podle svého záměru.

Společný evropský referenční rámec začleňuje námi popisovanou komunikační strategii k tzv. strategiím produkce, ještě o úroveň níže pak ke strategiím úspěchu, při nichž „se uživatel staví pozitivně k prostředkům, kterými disponuje: pomocí jednoduchého jazyka se vyjadřuje přibližně a obecně, užívá parafrází nebo popisuje to, co chce říci, z různých stran, dokonce převádí do cizího jazyka výrazy z mateřštiny“ (SERR, 2002, s. 65). Ke strategiím, úspěchu patří kromě kompenzování i „stavění na předchozích znalostech“ a „pokusné řešení“.

Evropský rámec popisuje tyto strategie podle jednotlivých úrovní míry ovládnutí cizího jazyka následovně:

Tabulka 4: Kompenzování dle Evropského referenčního rámce (2002, s. 66)

| KOMPENZOVÁNÍ | |
|---------------------|--|
| C2 | <i>Dokáže nahradit slovo, které si nemůže vybavit, významovým ekvivalentem tak snadno, že je to sotva postřehnutelné.</i> |
| C1 | <i>Viz B2</i> |
| B2 | <i>Dokáže užít opisů a parafrází, aby zakryl(a) mezery ve své slovní zásobě a gramatice.</i> |
| B1 | <i>Dokáže definovat rysy něčeho konkrétního, pokud si nemůže vzpomenout na příslušné slovo. Dokáže vyjádřit určitý význam tím, že blíže vymezí slovo podobného významu (např. nákladní auto pro lidi = autobus).</i> |

| | |
|-----------|---|
| | <i>Dokáže jednoduchým slovem označit věc podobnou pojmu, který chce pojmenovat, a naznačí, že chce být „opraven“. Dokáže slovo z mateřského jazyka nahradit výrazem z jazyka cizího a očekává od posluchače, že naznačí, zda je to přípustné či ne.</i> |
| A2 | <i>Dokáže užít nevhodné slovo ze svého repertoáru a gesty objasnit, co chce říci. Dokáže označit, co má na mysli tak, že na to ukáže (např. „Chci tohle, prosím.“)</i> |
| A1 | <i>Deskriptor není k dispozici.</i> |

Z uvedené tabulky vyplývá, jak se liší strategie kompenzace v závislosti na míře ovládnutí jazyka. Nejnižší míra kompenzace verbálními prostředky je logicky u začátečníků (tedy úroveň A1), ti využívají pro překonání svého jazykového deficitu zejména nonverbálních prostředků, nejvyšší míra dovednosti kompenzace prostřednictvím verbálních prostředků je u nejpokročilejších studentů, na úrovni C2, kteří dokáží kompenzovat tak přirozeně, že recipient ani nepostřehne, že vůbec k nějaké kompenzaci došlo.

Svou úlohu v procesu překonávání deficitů hraje rovněž interakce mezi komunikátorem a komunikantem. To je patrné zejména u distraktoru B1, kdy komunikátor od komunikanta očekává buďto opravu své realizované promluvy, nebo utvrzení v tom, že daného výrazu v zamýšlené promluvě použil správně.

Dalším dokumentem pojednávajícím o komunikačních strategiích je Evropské jazykové portfolio, do češtiny přeložené v roce 2001. Na rozdíl od SERR však tento dokument tyto strategie aplikuje.

Strategické kompetence jsou v Evropském jazykovém portfolio na srovnatelných úrovních Evropského rámce popisovány následovně:

Tabulka 5: Evropské jazykové portfolio (2002, s. 8–37)

| A1 | | | | |
|---|-------|-------|--------|-----------|
| | jazyk | datum | učitel | moje cíle |
| Dokážu vyjádřit, že nerozumím. | | | | |
| Dokážu jednoduchým způsobem požádat o zopakování toho, co bylo řečeno | | | | |
| Dokážu požádat někoho o to, aby mluvil pomaleji. | | | | |
| A2 | | | | |
| Umím někoho oslovit a zjednat si jeho pozornost. | | | | |
| Umím dát najevo, kdy nerozumím. | | | | |
| Pokud nerozumím, umím jednoduchými výrazy požádat o zopakování. | | | | |
| B1 | | | | |
| Umím zopakovat část projevu mluvčího s cílem zjistit, zda jsme si rozuměli. | | | | |
| Umím požádat partnery, aby zopakovali, co již jednou řekli. | | | | |
| Jestli se mi nedostává odpovídajícího slova, umím použít jiného výrazu s podobným významem a požádat o opravu. | | | | |
| B2 | | | | |
| Umím používat ustálených výrazů, jako např. „Toto je obtížná otázka“, s cílem získat čas pro správnou formulaci a udržet si přitom slovo. | | | | |
| Uvědomuji si své časté chyby a při mluvení se jim snažím vyhnout. | | | | |
| V běžných případech jsem schopen(a) si chyby sám (sama) opravit. | | | | |
| C1 | | | | |
| Dostanu-li slovo, nebo když chci při mluvení získat čas k přemýšlení a neztratit slovo, umím použít různé vhodné obraty. | | | | |
| Umím své příspěvky propojit s příspěvky jiných mluvčích. | | | | |
| Umím nahradit slovo, na které si nemohu vzpomenout, výrazem podobného významu, aniž by to rušilo. | | | | |
| C2 | | | | |
| Při vyjadřovacích problémech umím bez obtíží nově formulovat a najít jiný výraz, takže to partner(ka) sotva zpozoruje. | | | | |

Po prostudování obou zmiňovaných dokumentů jsme dospěli k závěru, že jak Evropský referenční rámec, tak i Evropské jazykové portfolio kladou důraz na rozvíjení komunikační kompetence u učících se.

Z dokumentů vyplývá, že je při rozvíjení této kompetence třeba akcentovat rozvoj všech jejích složek, tedy i dovednosti používání komunikačních strategií, jimž je věnován náš empirický výzkum.

6.5 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo vymezení pojmu komunikační strategie a seznámení čtenáře s různými přístupy při její klasifikaci, jakož i hlavní směry detailněji popsat. Poté co jsme osvětlili Selinkerův koncept mezijazyka, uvedli jeho charakteristické rysy a psycholingvistické procesy, přešli jsme k podstatě komunikačních strategií, abychom zde prezentovali její definice z různých úhlů pohledu. Následně jsme ve zkratce nastínili vývoj komunikačních strategií, což nám posloužilo jako historický exkurz do problematiky, na který jsme navázali již jednotlivými přístupy k pojednání komunikačních strategií. Těmi byly tradiční přístup Taronové a Fæercha a Kasperové na jedné straně a psychologicky (psycholingvisticky) ovlivněné přístupy, jako je přístup Bialystokové, Poulissové a nijmegenské skupiny. Klíčovým klasifikacím jsme přitom věnovali detailnější pozornost a pokusili jsme se podrobněji popsat charakter jednotlivých strategií. Těmito klasifikacemi byla klasifikace Taronové, která představuje de facto základ zkoumání komunikačních strategií, následně klasifikaci Fæercha a Kasperové, kterou považujeme vzhledem ke své propracovanosti za neopomenutelnou, klasifikace Bialystokové a zejména Poulissové, již považujeme za reprezentantku psychologického (psycholingvistického) přístupu a nakonec rozšířenou klasifikaci Dörnyei a Scottové, kteří se pokoušejí o syntézu předešlých klasifikací a se kterou my se plně identifikujeme a vycházíme z ní i v našem empirickém výzkumu, neboť ji považujeme za nejkomplexnější z nám známých klasifikací komunikačních strategií, a proto náš výzkumný záměr tedy za nejvíce vyhovující.

Věnovali jsme se rovněž tomu, do jaké míry je komunikačním strategiím věnována pozornost v dokumentech, sloužících pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. Konkrétně jsme se zaměřili na Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Evropské jazykové portfolio.

Následující část této práce bude věnována empirickému výzkumu, který jsme provedli v oblasti komunikačních strategií mezi českými mladými dospělými, kteří se v rámci institucionálního vzdělávání učí němčině. Motivem pro realizaci tohoto výzkumu pro nás byla zaprvé skutečnost, že na našem území doposud výzkum tohoto druhu chybí, nebo nám alespoň není známo, že by byl nějaký takový do současnosti realizován a popsán, zadruhé pak naše vlastní pedagogická zkušenost, že se čeští mluvčí potýkají při překonávání svých nedostatků při cizojazyčné komunikaci se značnými obtížemi. Tyto zkušenosti jsme nabyli jak dlouholetou praxí nejprve středoškolského, tak posléze i vysokoškolského učitele.

V našem výzkumu nás bude zajímat, jakých prostředků využívají probandi tehdy, chtějí-li i se svými mnohdy rudimentárními znalostmi mezijazyka dovést interakci mezi nimi coby producenty a recipientem ke zdárnému konci.

7. STRUČNÝ VÝVOJ A SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Základem pro studium komunikačních strategií reprezentující novou oblast výzkumu v rámci aplikované lingvistiky se staly před více než čtyřiceti lety čtyři studie. Jednalo se o již zmíněný Selinkerův (1972) klasický článek o „mezijazyku“ (interjazyku), v němž poprvé zazněl pojem strategií v L2 a ve kterém zařadil „strategie komunikace ve druhém jazyce“ mezi pět základních procesů ve studiu L2 (1972, s. 229). Detailně se ovšem Selinker povaze těchto strategií více nevěnoval. Na práci Selinkerovu navázali výše citovaní Váradi (1973, publikováno až 1980) a Taronová (1977; rovněž Taronová, Cohen a Dumas, 1983), kteří, vycházejíce ze Selinkerovy myšlenky, komunikační strategie systematicky analyzovali, přičemž zavedli mnohé kategorie a termíny, jež našly své uplatnění v pozdějších výzkumech zaměřených na komunikační strategie. Taronová, Cohen a Dumas, (1983) vytvořili první definici „komunikační strategie“ a navrhli taxonomii (Taronová, 1977), která se v oboru stále pokládá za jednu z nejdůležitějších. Váradiho příspěvek se nicméně obecně pokládá za první systematickou analýzu strategického jazykového jednání (konkrétně přizpůsobení obsahu). Konečně to byla i Savignonová, která v roce 1972 popsala průlomový pokus v oblasti jazykové výuky komunikativní metodou, jenž vůbec poprvé obsahoval i studentský nácvik komunikačních strategií. Od dob těchto raných studií proběhly četné výzkumy s cílem rozpoznat a klasifikovat komunikační strategie (přehledy: Bialystoková, 1990; Cook, 1993; Poulissová, 1987).

Skutečný „boom“ komunikačních strategií začal ovšem na počátku 80. let. Nejprve je Canale a Swainová (1980; Canale, 1983) začlenili do svého vlivného modelu komunikační kompetence jakožto primární konstituenty jedné ze subkompetencí, *strategické kompetence*. Za druhé, Færch a Kasperová (1983) otiskli jimi redigovanou knihu, *Strategies in interlanguage communication*, která v sobě zaprvé shromáždila nejdůležitější publikované články do jedné ucelené sbírky, zadruhé navíc obsahovala některé významné dosud nepublikované studie (např. Bialystoková, 1983; Haastrup a Phillipson, 1983; Færch a Kasperová, 1983; Raupach, 1983; Wagner, 1983). Uveřejnění těchto prací vyvolalo v 80. letech zvýšený badatelský zájem a nárůst počtu publikací s primárním fokusem na identifikaci a klasifikaci komunikačních strategií a na potencialitu jejich učitelnosti (např. Bialystoková, 1984; Færch & Kasperová, 1984a, 1986; Paribakht, 1985, 1986;

Taronová, 1984; Yule & Taronová, 1990; Taronová & Yule, 1987, Willems, 1987; Bialystoková & Kellerman, 1987; Kumaravadivelu, 1988).

Ve druhé polovině 80. let se dominantním centrem studia komunikačních strategií stalo Holandsko, když skupina vědců z Nijmegenské univerzity uskutečnila rozsáhlý empirický projekt, jehož výsledky osvětlily různé aspekty užívání komunikačních strategií i zpochybnily některé aspekty předcházejících taxonomií (Poulissová & Schils, 1989; Bongaerts, Kellerman & Bentlage, 1987; Bongaerts & Poulissová, 1989; Kellerman, Ammerlaan, Bongaerts & Poulissová, 1990; Poulissová, 1987; Kellerman, 1991; Kellerman, Bongaerts & Poulissová, 1987; Poulissová, Bongaerts & Kellerman, 1987).

Rok 1990 měl pro výzkum komunikačních strategií velký význam, a to díky dvěma rozsáhlým monografiím Bialystokové (1990) a Poulissové (1990). Následujících pět let přineslo další empirické a konceptuální analýzy (např. Chen, 1990; Clennell, 1994; Dörnyei & Scott, 1995a, 1995b; Yule & Taronová, 1991).

V roce 1993 Poulissová učinila potencionálně důležitý pokus situovat strategické jazykové jednání do širšího paradigmatu řečové produkce, k čemuž adaptovala Leveltův (1989) všeobecný psycholingvistický model mluvení.

Ještě méně prací pak bylo věnováno výzkumům, jejichž cílem by bylo zmapování vlastní aplikace komunikačních strategií ze stran učících se cizímu jazyku, a to jak z kvantitativního, tak i kvalitativního hlediska. Cílem této habilitační práce je tuto mezeru alespoň částečně zaplnit a přispět tak naším výzkumem k rozšíření současného stavu poznání v této dosud nepřilíživě probádané oblasti.

Minimální pozornosti se však věnovalo otázce, zda by bylo možné začlenit tyto strategie do výuky jazyků, tedy práce na otázce učitelnosti (Dörnyei, 1995; Dörnyei & Thurrell, 1991, 1992, 1994; Kebir, 1994; Rost, 1994; Cohen, Weaver & Li, 1995).

Prozatím proběhlo jen velmi málo systematického výzkumu nácvičku komunikačních strategií s cílem testovat jejich učitelnost. Souhlasíme na tomto místě s názorem Bialystokové (1990, s. 149), že „je k dispozici pouze omezené množství empirického výzkumu pedagogiky komunikačních strategií, takže popis a hodnocení jakékoliv metodiky je poněkud spekulativní“. Většina argumentů ve věci učitelnosti se zakládá na nepřímých či nejasných důkazech, nelze však ignorovat skutečnost, že některá z těchto dat skutečně nasvědčují tomu, že nácviček strategií smysl má. Této

problematiky se dotkneme v kapitole věnované diskuzi o učitelnosti komunikačních strategií.

Z doposud realizovaných výzkumů je nám znám výzkum *Speaking Strategies Used by By ELT Students in Public Universities in Mexico*, jehož autorkou je Mariza Méndez López. Ta na pěti státních mexických univerzitách zkoumala, které konverzační strategie používají frekventanti bakalářského studia při výuce anglického jazyka (English Language Teaching).

Svůj výzkum rozdělený do dvou fází prováděla na základě dotazníkového šetření s otevřenými otázkami.

Fáze I.

Na Universidad de Quintana Roo (UQROO) studující odpověděli na otázky se zacílením na aplikaci komunikačních strategií v dotazníku s otevřenými otázkami. Složení respondentů bylo přitom následující: celkem 142 studujících, z toho 88 začátečníků, 36 středně pokročilých, 18 pokročilých.

Následně zaškrtili pedagogové, kteří se studujícími pracovali, ty strategie, které u nich ve třídě sami zaregistrovali (založeno na klasifikaci Dörnyei and Scott's (1995). Po vyplnění dotazníků oběma skupinami (studující – vyučující) provedla autorka výzkumu spolu se svými kolegy sérii strukturovaných observací (sledování korelace obou druhů dotazníků).

Ze studentských dotazníků vyplynulo 162 konverzačních strategií, které byly rozděleny do jednotlivých kategorií a porovnány s odpověďmi učitelů a vlastním pozorováním autorů výzkumu. Protože se mnoho kategorií překrývalo, byly zredukovány na 20 strategií. Po delší diskusi mezi 5 badateli z uvedené univerzity a po další hloubkové analýze byly tyto ještě více zhuštěny na 14 strategií.

Daných 14 kategorií vtělili autoři výzkumu do the Strategy Language Learning Questionnaire.

Fáze II.

The Strategy Language Learning Questionnaire byly aplikovány na studenty všech 5 institucí, které se výzkumného projektu účastnily. Tento dotazník obsahuje 5 oblastí, všechny čtyři řečové dovednosti, tedy poslech, mluvení, čtení, psaní a jednu skupinu

jazykových prostředků – slovní zásobu. Odpovědi byly založeny na čtyřstupňové Likertově škále = 1) téměř nikdy, 2) někdy, 3) celkem často 4) téměř vždy.

Tento dotazník vychází z toho, co studenti nahlásili ve fázi 1 jako nejčastěji užívané strategie.

Daný výzkum přináší pouze výsledky z oblasti konverzačních strategií, ostatní dovednosti článek nepopisuje.

Sumárně můžeme konstatovat, že se autorce podařilo na základě svého výzkumu zjistit, že se u sledovaných studujících projevuje tendence volit konkrétní strategie v závislosti na stupni jazykové pokročilosti.

Namátkou zde uvádíme jen prvních pět nejvíce frekventovaných strategií⁸⁹:

- poprosí mluvčího o zopakování,
- parafrázuje neznámá slova,
- neznámá slova vyjádří synonymem,
- poprosí o vysvětlení sdělení,
- sdělení redukuje.

Další nám známý výzkum s fokusem na komunikační strategie je studie Tiwaporna Kongsoma s názvem *The Effects of Teaching Communication Strategies to Thai Learners of English*. Respondenty bylo tentokrát 64 studentů 4. ročníku technicky zaměřeného studia na Technologické univerzitě v Bangkoku.

Respondenti se po dobu 12 týdnů podrobili výuce založené na komunikačních strategiích. 12 studentů mělo za úkol vyplnit 4 konverzační (mluvní) úlohy a vyplnit k nim protokoly.

Sběr dat probíhal na základě sebeevaluačních dotazníků zaměřených na komunikační strategie, na základě dotazníku sledujícího postoje studentů k výuce komunikačních strategií a na základě transkripce dat vyplynuvších ze 4 různých konverzačních úkolů, autoři hovoří o tzv. zpětných/retrospektivních protokolech. Konkrétně se jednalo o tyto úlohy: úloha č. 1: ústní interview, úloha 2: popis kresleného vtipu, úloha 3: popis tématu, úloha 4: konverzační.

Na základě vyhodnocení svého výzkumu autor dospěl k následujícím závěrům:

⁸⁹ Ostatní strategie jsou vyjmenovány ve výzkumné zprávě, my je zde neuvádíme, neboť je pro účely této práce nepovažujeme za nezbytné.

- Studenti se domnívají, že je výuka komunikačních strategií užitečná, a to obzvláště pro tyto problémové oblasti: jak řešit váhání a čím zaplnit hezitační pauzy, aproximace, sebe-opravování a opis.
- Studenti získali o komunikačních strategiích lepší povědomí.
- Pozitivní výsledek používání komunikačních strategií potvrdily i postojové dotazníky.

V následující části již ale přejdeme již k našemu vlastnímu výzkumu, který jsme realizovali mezi českými vysokoškolskými studenty filologických i nefilologických studijních programů.

Dalším výzkum se zaměřením na komunikační strategie, o němž máme povědomí, je íránský výzkum autora Azizullaha Mirzaeie a Najmeha Heidarie s názvem *Exploring the Use of Oral Communication Strategies by (Non)Fluent L2 Speakers*, realizovaný na Shahrekord University v Íránu.

Výzkum byl zaměřen na používání ústních komunikačních strategií íránskými mluvčími, z nichž někteří hovořili cizím jazykem (tj. druhým jazykem) plynně a jiní nikoliv a na spojitost mezi společenským rodem (gender) a užíváním různých druhů ústních komunikačních strategií

Vzorek představovalo 50 frekventantů bakalářského studia na Shahrekord University, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk (20 studentů a 30 studentek), bylo náhodně vybráno a nahrávky jejich řeči posuzovali dva hodnotitelé. Inventář 8 kategorií strategií pro mluvený projev a 7 kategorií pro poslech.

Na základě výsledků se ukázalo, že mluvčí, kteří ovládají druhý jazyk plynně, užívají ústních komunikativních strategií více než ti, kteří druhým jazykem plynně nehovoří.

U zkušených mluvčích se jednalo konkrétně o strategie sociálně-afektivní, dále o strategie zaměřené na plynulost a vyjednávání o významu při mluvení. Při poslechu šlo o skenování (scanning) a o zaměření se na pochopení základního významu (tj. toho, o co vlastně v textu jde).

Studenti, kteří jazyk neovládali plynně, užívali na druhou stranu k překonávání problémů při poslechu výrazně více strategií nonverbálních a strategií zaměřených na slova.

Výsledky naznačují, že ty, kteří plynule nehovoří, by bylo třeba obeznámit s efektivními ústními komunikativními strategiemi a přesvědčit je o jejich významu.

Následující výzkum, tentokrát evropský, realizovali Ana M. Fernández Dobao a Ignacio M. Palacios Martínez z Universidad de Santiago de Compostela, kteří jej nazvali *Negotiating Meaning in Interaction between English and Spanish Speakers via Communicative Strategies*.

Záměrem autorů bylo popsat a pochopit, jak studenti a jejich interlokutoři sdělují obsah pomocí komunikačních strategií.

Na základě kooperativní teorie komunikace autoři identifikovali výskyt komunikačních strategií a popisovali, jak studenti a interlokutoři společně staví význam, tedy tvoří společně dohromady obsah. Vše bylo zaznamenáváno na video, navíc byl pořizován audiozáznam.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 32 subjektů, které byly spárovány 4 způsoby: 4 x 2 středně pokročilých, 4 x 2 pokročilých, 4 x 2 středně pokročilých v interakci s rodilými mluvčími a 4 x 2 pokročilých v interakci s rodilými mluvčími.

Každý člen dvojice dostal jinou verzi stejného obrázkového příběhu a měl za úkol obrázky popsat do nejmenších detailů tak, aby mohli identifikovat rozdíly mezi svými soubory obrázků. Autoři účastníkům radili, aby při pokusu kladli co nejvíce otázek, aby bylo možné identifikovat rozdíly bez nahlížení do obrázků druhého.

Následně autoři požádali studenty, aby obrázky popsali znovu, tentokrát v rodném jazyce. O této druhé verzi se předpokládá, že odráží zamýšlený význam, tj. co by byl subjekt býval řekl, kdyby jej neomezovala nedokonalá znalost cílového jazyka (Tarone, 1977; Hyde, 1982).

Následoval pohovor, při kterém účastníci pokusu poslouchali svůj výkon a komentovali jazykové problémy, se kterými se setkali, a jak se s nimi snažili vyrovnat. Komunikační strategie pak autoři identifikovali na základě 3 druhů důkazů: indikátory problémů v záznamu, opětovný popis v mateřském jazyce a retrospektivní pohovory. V některých případech adresáti aplikované komunikační strategie akceptovali, zatímco v jiných nebyla úvodní komunikační strategie studenta přijata a muselo následovat vyjednávání o významu. Výsledky výzkumu se opíraly převážně o kvalitativní analýzu.

V dalším nám známém výzkumu nazvaném *The Use of Communication Strategies in Oral Communicative Situations by Engineering Students* autorky Sunanda Patil (Shinde) a Tripti Karekatti z Mumbai University v Indii zkoumali komunikační strategie

v angličtině, jichž jejich studenti, budoucí inženýři, používají ve vybraných ústních komunikačních situacích. Sbírali přitom data ze 3 zdrojů. Zaprvé se jednalo o audionahrávky studentských výkonů ve vybraných ústních úlohách, zadruhé to byly retrospektivní pohovory po dokončení každého úkolu a zatřetí observační poznámky během studentských projevů při každém úkolu.

Při své taxonomii komunikačních strategií autoři vycházeli ze zdrojů Taronové (1977), Færcha a Kasperové (1983), Ellisové (1984) a Dornyeiho (1995).

Na základě stanovených výsledků a analýzy jejich užívání komunikačních strategií se prokázalo, že studenti vybraní do studie užívali více komunikačních strategií v úkolu „rozhovor“ než ve v úkolu veřejný projev a prezentace.

Za nejčastější druh komunikačních strategií ve všech úkolech autoři detekovali strategii vycpávky opakování a restrukturalizace.

V následujícím výzkumu nazvaném *Study of the Communication Strategies Used by Iraqi EFL Students* se autorky a autoři zaměřili na druhy komunikačních strategií užívaných iráckými studenty angličtiny jakožto cizího jazyka na Univerzitě Bagdád. V tomto případě se jednalo o kvantitativní typ studie, pro jejíž realizaci autoři využili dotazníku adaptovaného z taxonomie komunikačních strategií Dornyeiho a Scottové (1995)

Respondenty byl vzorek 50 iráckých studentů angličtiny jakožto cizího jazyka, které se věnovali v rámci svého vysokoškolského studia.

Výsledky výzkumu ukázaly širokospektrost jednotlivých druhů komunikačních strategií užívaných iráckými studenty angličtiny jakožto cizího jazyka, přičemž za nejfrekventovanější označili změnu jazykového kódu, opravu sama sebe a pocizení.

Předložená studie zároveň obsahuje stručná doporučení pedagogům.

Autoři poslední námi zde prezentované studie Gorab Abdi a Omid Varzandeh z Islamic Azad University Sanandaj, v Iránu se ve své práci *EFL Learners' Attitudes Towards Communication Strategies: a qualitative Investigation* zaměřili na to, jak sami jimi oslovení studenti vnímají komunikační strategie. Respondenty tvořilo 15 více pokročilých studentů angličtiny jakožto cizího jazyka, kteří byli s komunikačními strategiemi explicitně seznamováni v průběhu 18 výukových jednotek paralelně s běžným výukovým plánem.

Autoři studie se na jejím konci ptali účastníků, jaký je jejich postoj k existenci komunikačních strategií.

Tyto rozhovory byly autory nahrávány, následně z kvalitativního hlediska transkribovány a analyzovány.

Výsledky studie, které vyplynuly z analýzy rozhovorů, prokázala, že si studenti přejí (doslova byli nadšení) používat komunikačních strategií při studiu cizího jazyka.

Kromě toho vznikl seznam 8 efektivnějších strategií z pohledu studentů. Jednalo se o používání víceúčelových slov, kreativní slovtvorbu, změnu jazykových kódů, aplikaci non-verbálních strategií, vycpávek, restrukturalizaci a o prosbu o zopakování.

EMPIRICKÁ ČÁST

Bonum fide.

Discas oportet, quamdiu est quod nescias.
(Publius Syrus)
(Musíš se učit, dokud jest něco, co neznáš.)⁹⁰

8. VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem výzkumu bylo detekovat a deskribovat, které komunikační strategie (viz kapitolu „Jednotlivé klasifikace komunikačních strategií“) uplatňují čeští mluvčí/studenti VŠ při komunikaci v cizím jazyce, konkrétně v jazyce německém. Není nám totiž známo, že by byl výzkum takovéhoho charakteru na našem území kdy realizován. Používání tohoto druhu strategií nebyla v České republice doposud věnována cílená pozornost, a to i přesto, že se jedná o strategie, které patří nejen v cizím, ale i mateřském jazyce mezi často používané. Jsou nám nicméně známy zahraniční výzkumy (viz kapitolu Komunikační strategie), které však byly všechny orientovány na angličtinu jako cizí jazyk. Výzkum, který by sledoval aplikaci komunikačních strategií při komunikaci v němčině, navíc u českých mluvčích tedy doposud absentuje a naším cílem je pokusit se na základě našeho výzkumu a jeho výsledků tuto mezeru alespoň částečně zaplnit, čímž přispějeme i k doplnění stavu výzkumu komunikačních strategií v jiném než anglickém jazyce. Konceptuálně se budeme opírat o klasifikace komunikačních strategií, jež jsme uvedli v teoretické části práce.

Při našem výzkumu vycházíme z následujících deseti **výzkumných otázek**:

- O1.** Je frekvence aplikace komunikačních strategií ovlivněna pohlavím? Využívají jich ženy častěji než muži?
- O2.** Dá se vysledovat souvislost mezi počtem jazyků, které mluvčí ovládá, a frekvencí používání komunikačních strategií?
- O3.** Dokáží čeští mluvčí, kteří nemají zkušenost s pobytem v cílové zemi jazyka, kterému se učí (např. v rámci programu ERASMUS+), používat komunikační strategie a jejich jednotlivé druhy stejnou měrou, jako ti mluvčí, kteří zkušenost s pobytem v cílové zemi mají?

⁹⁰ *Slavná slova: latinská rčení: litera scripta manet.* Praha: Univers, 199, s. 22.

O4. Budou studenti filologických oborů s němčinou využívat komunikačních strategií méně často, než studenti nefilologických oborů, a to i navzdory tomu, že budou obě skupiny dosahovat v momentě realizace výzkumu srovnatelné úrovně své komunikační kompetence, tedy B2 dle SERR?⁹¹

O5. Dokáží studenti, kteří mají zkušenost s pobytem v cílové zemi daného jazyka, aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji?

O6. Dokáží studenti, kteří zažili při výuce němčině jako učitele rodilého mluvčího, aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji?

O7. Ovlivňuje nácvik jednotlivých komunikačních strategií frekvenci jejich výskytu?

O8. Lze tvrdit, že čím vyšší je míra ovládnutí cizího jazyka, tím nižší je frekvence komunikačních strategií?

O9. Do jaké míry se od sebe bude lišit délka mluvených produktů obou skupin s ohledem na:

- a. celkovou délku
- b. počet slov

O10. Jak dalece se bude lišit přirozenost mluveného projevu obou skupin s ohledem na:

- a. počty pauz
- b. délky pauz

Na tyto otázky se pokusíme odpovědět na základě analýzy a následného vyhodnocení vlastních produktů probandů. Při formulování závěrů budeme vycházet rovněž z výsledků vyhodnocení evaluačního dotazníku, který probandi vyplnili v elektronické podobě.

⁹¹ SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

9. DESIGN, ÚČEL A PRŮBĚH VÝZKUMU KOMUNIKAČNÍCH STRATEGIÍ NA ZÁKLADĚ MLUVENÉ PRODUKCE PROBANDŮ

Výzkum, který jsme v rámci této habilitační práce realizovali, sestával ze dvou částí. Stěžejní část tvořila vlastní mluvená produkce probandů⁹², druhou pak dotazník, který byl zaměřen na jejich vlastní zkušenosti s komunikačními strategiemi. Veškeré výsledky byly následně vyhodnoceny a poté interpretovány.

Pro realizaci našeho výzkumu jsme zvolili výzkumnou metodu kvantitativního výzkumu. Jak známo, kvantitativní výzkum pracuje s čísly, která následně statisticky vyhodnocuje. Tento druh výzkumu jsme používali pro zodpovězení výzkumných otázek, které jsme formulovali na počátku našeho výzkumného záměru. Po celou dobu realizace výzkumu jsme dbali na dodržení co nejvyšší možné míry objektivity, reliability i validity. Pro zodpovězení našich otázek jsme v rámci výzkumného plánu srovnali promluvy probandů dvou skupin, přičemž jsme pracovali se skupinou probandů z řad studentů filologicky zaměřeného oboru a se skupinou probandů nefilologů (probandi jsou blíže specifikováni v kapitole Charakteristika výzkumného vzorku probandů).

Naším cílem bylo poznání procesu spontánního mluveného projevu a následný popis postupů jednání probandů v našem případě v simulované cizojazyčné komunikaci, přičemž jsme ale neměli ambici na získání obecně platných údajů, z nichž bychom chtěli vyvozovat generalizující teorie, šlo nám spíše o hlubší proniknutí do dané problematiky, tedy do problematiky aplikace komunikačních strategií nerodilými mluvčími v reálné, resp. simulované cizojazyčné komunikaci.

Účelem našeho výzkumu bylo tedy jak podání zprávy o kvantifikovaném stavu skutečnosti, který jsme se pokusili uchopit prostředky popisné statistiky, tak i popisná analýza aplikovaných strategií u obou skupin probandů a jejich následná komparace. Pro tento účel jsme použili metodu získávání dat pomocí narativního interview. U této metody jsme přitom vycházeli z klasifikace technik interview podle Barbary Friebertshäuserové (2003, s. 371n). Technika narativního interview využívá lidské schopnosti volného vyprávění za účelem získání lingvistického materiálu. Základním rysem této techniky je podrobné a nepřerušované volné vyprávění dotazovaného, a

⁹² V této práci používáme jednotného pojmu proband/student, máme jím však na mysli testované osoby jak mužského, tak i ženského pohlaví. V žádném případě jsme tím nechtěli vzbudit dojem genderové nevyváženosti (pozn. autora).

to bez jeho předchozí přípravy. Důležité je v tomto případě, aby nebyl projev interviewovaného v žádném případě přerušován např. dotazy, aby měl mluvčí možnost dovést svou vlastní řečovou intenci (verzi vyprávění) do konce.

V našem případě jsme vedli probandy ke spontánnímu vyprávění na základě standardního filmového materiálu, jímž byl 7 minutový němý animovaný film QUEST. Ten je běžně využíván pro psycholingvistické výzkumy. Film nám pro náš účel výzkumu laskavě poskytla Psycholingvistická laboratoř Ruprechtovo-Karlovy univerzity v Heidelbergu. Použitý příběh byl dostatečně komplexní na to, aby umožnil analýzu časových, kauzálních a prostorových dimenzí událostí (k filmu samotnému viz dále).

Před vlastním zahájením výzkumu jsme probandům předložili informovaný Souhlas s pořizováním video a audiozáznamů, ve kterém probandi svým podpisem v souladu s ustanoveními zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a zákona č. 40/1964 občanského zákoníku stvrdili, že souhlasí s pořizováním a použitím videozáznamů a audiozáznamů pro potřeby vědeckého výzkumu, uveřejnění poznatků, které vyplynou z výzkumu, v odborných publikacích a při zpracovávání vědeckých prací. My jsme se naopak ve vztahu k probandům zavázali, že pořizené záznamy nebudou veřejně šířeny na internetu (facebooku, twitteru, youtube aj.) ani prostřednictvím jiných médií, a že výsledky výzkumu budou anonymní, probandi budou vystupovat pod přidělenými kódy. Vzor Souhlasu tvoří součást přílohy této práce.

U první části výzkumu jsme použili pro sběr dat metodu videozáznamu. V dnešní době totiž považujeme tento způsob sběru dat pro zkoumání spontánní řečové produkce za optimální, neboť nám poskytuje zásadní informace nejen o samotné výpovědi, ale i jejím kontextu, navíc bylo dobře možné sledovat i extralingvistické prvky řečové produkce probandů, které byly pro náš výzkum rovněž významné. Kromě toho nám videozáznam značně usnadňuje porozumění a následnou transkripci produktů, při níž jsme měli možnost se k pořizovaným záznamům opakovaně vracet.

Značnou nevýhodou této metody je však její časová náročnost, jak při samotném sběru dat, tak zejména při transkripci, a následně při vlastní analýze produktů. Jedna hodina videonahrávky představuje při přepisu přibližně 20 hodin práce, trvání vlastní analýzy produktů se pak pohybuje v řádu desítek hodin.

Při volbě této metody sběru dat jsme si byli vědomi toho, že by pořizování videozáznamu mohlo na probandy působit inhibičně. Snažili jsme se proto u probandů předejít stresu z nahrávání ubezpečením, že videozáznam bude použit pouze pro interní účely, navíc jsme se u každého jednotlivého probanda ujistili, že mu nahrávání skutečně nebude subjektivě nepříjemné, aby tak nedošlo k možnému zkreslení celkových výsledků. Pro maximální odbourání zábran jsme probandy rovněž informovali o tom, že budou po finálním zpracování jejich řečových produktů jejich tváře v příloze této práce rozostřeny.


Nahrávky produktů probandů byly pořizovány v rozmezí měsíců květen až červenec 2012 pomocí jedné videokamery Samsung 65x intelli-zoom, záznamem v rozlišení 720x480 pixelů, ve formátu H. 264, kvalitou záznamu TV normal, o celkové přenosové rychlosti 2932 kbps, frekvenci 25 snímků za sekundu, se zvukem v režimu stereo, s přenosovou rychlostí 122 kbps, vzorkovací frekvencí 48,1 kHz. Použití jedné kamery považujeme za dostatečné, neboť předmětem výzkumu nebyla interakce mezi probandem a experimentátorem, i když i k ní v některých případech sekundárně docházelo, nýbrž autentická produkce probandů. Kamera byla umístěna na stativu a probandy snímala frontálně tak, aby byl vidět nejen jejich výraz obličeje, nýbrž i trup pro případ, že se budou uchylovat k jiné než verbální komunikaci. Po celou dobu natáčení zůstala kamera ve stacionární poloze. Pořízené záznamy byly uloženy v počítači ve formátu MP4, odkud byly následně transkribovány.

Celková doba záznamu představovala 3 hodiny 27 minut 42 sekund, průměrná délka nahrávky činila 5 minut 20 sekund, median 5 minut 17 sekund, nejdelší produkce probandů přitom trvala 10'59", nejkratší pak 1'35".

Tabulka 6: Celková délka záznamu produkce a průměrná délka záznamu produkce.

| NEFILOLOGOVÉ | | FILOLOGOVÉ | |
|--------------------------------|--|--|------|
| 10:59 | | 8:29 | 5:17 |
| 9:27 | | 8:06 | 4:37 |
| 8:05 | | 7:39 | 4:22 |
| 7:25 | | 7:12 | 4:14 |
| 7:00 | | 6:54 | 4:02 |
| 6:50 | | 6:31 | 3:49 |
| 5:20 | | 5:54 | 3:48 |
| 4:34 | | 5:49 | 3:45 |
| 4:10 | | 5:43 | 3:38 |
| 3:53 | | 5:38 | 3:21 |
| 3:32 | | 5:30 | 3:09 |
| 3:10 | | 5:27 | 1:56 |
| 1:35 | | 5:17 | 1:35 |
| | | | |
| Σ záznamu 01:16:00 | | Σ záznamu 02:11:42 | |
| | | CELKOVÁ SUMA ZÁZNAMU 03:27:42 | |
| | | | |
| Průměrná délka 00:05:51 | | Průměrná délka 00:05:04 | |
| | | PRŮMĚR DÉLKY 00:05:20 | |
| | | | |

Tabulka 7: Median záznamu produkce.

| NEFILOLOGOVÉ | | FILOLOGOVÉ | | |
|--|-----------------|------------|------|-----------------|
| 10:59 | 3:53 | 6:31 | 6:54 | 4:22 |
| 8:05 | 4:34 | 5:27 | 1:56 | 7:39 |
| 3:32 | 7:25 | 3:38 | 3:45 | 7:12 |
| 1:35 | | 3:48 | 5:49 | 4:37 |
| 4:10 | | 8:06 | 8:29 | 5:43 |
| 3:10 | | 5:17 | 3:21 | 4:14 |
| 6:50 | | 3:09 | 1:35 | |
| 7:00 | | 5:38 | 3:49 | |
| 5:20 | | 5:54 | 5:30 | |
| 9:27 | 00:05:20 | 4:02 | 5:17 | 00:05:17 |
|  MEDIAN 00:05:17 | | | | |

Probandi od nás před zahájením záznamu obdrželi následující instrukci: *Po zhlédnutí následujícího filmu bude Vaším úkolem převyprávět svými vlastními slovy v němčině jeho děj. Pokuste se vylíčit, co se odehrávalo ve všech jeho úrovních, bude-li to jen trochu možné, žádnou nevynechejte. Snažte se své vyprávění dovést do samého konce a to i tehdy, dostanete-li se do obtíží. Během sledování filmu nebo po něm si můžete dělat poznámky do osnovy, kterou si nejprve přečtete. Bude-li to třeba, můžete se kdykoli obrátit na experimentátora.* Před zhlédnutím jsme probandům navíc rozdali „scénář“ (osnovu), který jsme za tímto účelem vytvořili, a který obsahoval jednotlivé úrovně děje, přičemž jsme každou z těchto úrovní zároveň doplnili vždy třemi větami, jež vystihovaly klíčový děj dané úrovně. Tyto věty však byly v češtině formulovány záměrně tak, aby byla zajištěna co nejvyšší pravděpodobnost, že budou probandi schopni použít při své vlastní naraci jejich doslovného překladu. Tento „scénář“ s uvedenými úrovněmi a doplňujícími větami měl probandům posloužit pouze k tomu, aby jim usnadnil vybavení si děje, případně jako pomůcka pro jejich poznámkový aparát. Před samotným výzkumem jsme probandům navíc vysvětlili, že se nejedná o čistě lingvisticky zaměřený výzkum, naším cílem tedy nebude sledování lingvistické úrovně promluvy, morfosyntaktické chyby, kterých se dopustí, ponecháme bez povšimnutí. Tato informace byla záměrná, jejím prostřednictvím jsme totiž chtěli odbourat strach probandů z toho, že se dopustí gramatických chyb, což by mohlo negativně ovlivnit jejich výsledné produkty. Samotnou podstatu výzkumu jsme však probandům nesdělili.

Prezentovaný animovaný film byl tvořen celkem šesti úrovněmi, jimiž hlavní hrdina, prochází, resp. se do nich propadá, přičemž společnou linií všech šesti úrovní je hledání, v tomto konkrétním případě hledání vody, i když má idea hledání ve filmu hlubší smysl. Pro hrubou představu o ději na tomto místě uvedeme ve zkratce jeho obsah. Nejlépe děj vystihl proband s označením 21FIL, transkript jeho produktu uvádíme v kapitole věnované metodice transkripce. Celý film je pak přiložen na CD jako součást této práce.

V prvním obraze se hlavní hrdina zrodí z hromady písku v poušti a jako „pískový mužíček“ projde všemi níže uvedenými úrovněmi, aby v posledním obraze dospěl ke svému cíli, k vodě, avšak sám opět v podobě sypajícího se písku, neboť byl předtím rozdrcen lisem. Film končí de facto prvním obrazem, v němž se z hromady písku navátého z moře opět zrodí tatáž postava jako na začátku filmu, čímž se kruh uzavírá. Při naraci probandů nám nešlo o filozofickou interpretaci zhlédnutého, byť i

do ní se několik málo probandů pustilo, nýbrž o prosté převyprávění děje filmu za pomoci dostupného mezijazyka studentů.

Uvedenými úrovněmi byly:

1. poušť,
2. krajina s poletujícím papírem,
3. krajina s kamením,
4. krajina s železnými deskami,
5. průmyslový svět a
6. moře.



1



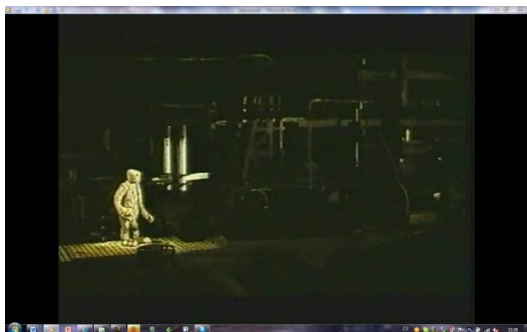
2



3



4



5



6

Obrázek 5: Šest úrovní filmu.

10. CHARAKTERISTIKA A STRUKTURA VÝZKUMNÉHO VZORKU PROBANDŮ

Pro účel našeho výzkumu jsme si zcela cíleně vytvořili dvě skupiny probandů, kteří byli ochotni na výzkumu participovat. Jsme si přitom plně vědomi toho, že se tedy nejedná o náhodný výběr probandů, kteří by měli představovat reprezentativní vzorek českých německy hovořících mluvčích, nýbrž se jedná o výběr probandů na základě dostupnosti.

Výzkumu se konkrétně zúčastnilo celkem 41 probandů, všichni byli studenty vysoké školy, všichni byli studenty bakalářského stupně studia a dosahovali přibližně stejné úrovně znalosti němčiny na úrovni B2 s přesahem do C1 dle SERR⁹³. U dvou probandů se později ukázalo, že se jedná o simultánně bilingvní jedince, o čemž svědčila i jejich řečová produkce. Tito probandi proto byli z výzkumu vyřazeni, tudíž náš výzkum analyzoval produkci 39 probandů.

Před zahájením výzkumu jsme probandy rozdělili do dvou skupin. První skupinu probandů tvořili studenti Metropolitní univerzity Praha (dále MUP) studující obor Mezinárodní teritoriální vztahy, kteří v rámci svého studijního programu studují němčinu jako povinný cizí jazyk a nebyli tak studenty filologicky zaměřeného studijního programu. Jednalo se celkem o 14 studentů. Tento relativně malý vzorek byl ovlivněn tím, že se jednalo o studenty s nejvyšší jazykovou kompetencí, které studenti na MUP v německém jazyce dosahují, ostatní studenti navštěvují kurzy nižších úrovní. Tyto studenty budeme v dalších částech práce označovat jako „nefilologové“.

Druhou skupinou probandů byli studenti Filozofické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (dále FF UJEP), studující obory Interkulturní germanistika nebo Německý jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání, případně Německý jazyk jednooborově. Celkem se jednalo o 27 probandů. Skupinu těchto studentů označujeme nadále jako „filologové“⁹⁴.

Probandi obou skupin nám byli dobře známi z předchozího longitudinálního pozorování, na jehož základě jsme je později pro účel výzkumu rekrutovali, a mohli

⁹³ Viz přílohu č. 7.

⁹⁴ Ve skutečnosti se jednalo o studenty filologicky zaměřených studijních oborů, nikoli o již vystudované filology. Označení filologové používáme pouze pro usnadnění.

jsme si tak být více či méně jisti, že komunikační kompetence všech odpovídá srovnatelné úrovni.

Volba těchto dvou zdánlivě nehomogenních skupin byla záměrná, neboť naším cílem bylo zjistit, jakých komunikačních strategií a zda vůbec používají studenti filologicky zaměřených studijních oborů německého jazyka, pro něž je, nebo by alespoň měla být, němčina více než jen běžný komunikační prostředek, a jakých strategií využívají studenti nefilologové, pro něž má cizí jazyk, v konkrétním případě jazyk německý, význam pouze jako prostředek k dorozumění v rámci běžného nebo profesního života, jsou tedy běžnými uživateli jazyka. Rovněž nás mimo jiné zajímalo, zda jedinci, kteří byli s němčinou v intenzivnějším jazykovém kontaktu, např. v rámci studijního pobytu, nebo studenti, kteří zažili při výuce dlouhodoběji (alespoň jeden semestr/pololetí) rodilého mluvčího, vykazují lepších komunikačních dovedností než jejich kolegové, kteří takovému kontaktu vystaveni nebyli. Lepšími komunikačními dovednostmi zde nemáme na mysli vyšší míru lingvistické korektnosti, nýbrž vyšší efektivitu dovedností v oblasti pragmatické a zejména strategické. Výsledky výzkumu obou skupin jsme následně porovnávali.

11. ZPŮSOB TRANSKRIPCE MLUVENÝCH PRODUKTŮ

Pro přepis jsme zvolili nikoliv fonetickou (v souladu s IPA), nýbrž grafickou transkripci, která je co nejbližší záznamu psanému, nicméně při transkripci používáme speciálních znaků. Jedná se tedy o druh komentované transkripce. Naopak při transkripci nepoužíváme velká a malá písmena, ta používáme pouze u nomen proprií, resp. bionym, jestliže se vyskytnou. Přepisovali jsme vše, co jsme slyšeli, zaznamenávali jsme i veškerá přeřeknutí, opakované výrazy, hezitační zvuky, onomatopoická slova apod. Pakliže se se v naraci probandů vyskytly extralingvistické prvky nebo prvky významné z hlediska analýzy komunikačních strategií, zaznamenávali jsme je kurzívou v místě výskytu přímo do textu jako komentář v kulatých závorkách, navíc barevně odlišený.

Produkci probandů jsme dělili na úseky, které odpovídaly zpravidla jednoduché větě nebo jednotlivým konstituentám komplexní věty, každý segment je samostatně značen systémem číselné řady. Při detekci vět s interogativní melodií používáme otazníku, při výskytu zvolací intonace pak vykřičníku, v ostatních případech

interpunkční znaménka vůbec nepoužíváme, resp. je užíváme s jiným významem, než je interpunkce. Tak znamenají např. tři tečky nedořečené slovo, tři teček v kombinaci s dvojtečkou používáme pro vyznačení neukončené promluvy (věty), dvojtečky pak pro signalizaci prostředků modulace souvislé řeči, jako je například protahování hlásek, zpravidla vokálů (např. de:nn, a:ber...), zaznamenali jsme však i nestandardní délku vokálů (např. u::nd, also:, ja: apod.). Realizaci pauz označujeme hvězdičkou. Jedná-li se o krátkou pauzu mezi slovy o délce trvání okolo 1 sekundy, používáme hvězdičku samotnou, jestliže se jedná o pauzu delší, uvádíme za hvězdičkou číslovku, která označuje délku trvání pauzy. Vyskytnou-li se v promluvách prvky střídání jazykového kódu (code switch), používáme pro jejich přepis pravopis daného jazyka a v hranatých závorkách pak uvádíme fonetickou transkripci dle IPA.

Použité transkripční znaky:

| | |
|----------------|---|
| ! | zvolací melodie |
| ? | interrogativní melodie |
| * | krátká pauza (okolo 1 sekundy) |
| *3* | pauza s udáním délky trvání |
| : | nestandardní protažení hlásky |
| :: | velmi dlouhé protažení hlásky |
| ... | nedořečené slovo |
| ...: | neukončená promluva |
| (...) | nesrozumitelné slovo, pasáž |
| (smích) | komentáře k situaci, extralingvistické prvky |
| [ˈaɪən] | přepis při střídání jazykového kódu (code switch) |

Transkribované mluvené projevy probandů jsou vedeny pod kódy, jež jsme probandům přidělili. Pro probandy z Prahy se jedná o kódy řady 01NEFIL až 14NEFIL, pro probandy z Ústí nad Labem pak o kódy řady 01FIL až 27FIL. Číselnou řadu zachováváme, i když v průběhu výzkumu došlo ke shora uvedené redukci dat (vyloučená data 09NEFIL a 09FIL). V případě, že do produkce z nějakého důvodu zasahoval experimentátor, označujeme jej jako I (= interlokutor). Jestliže se

v záznamu objevuje jméno (např. při oslovení probanda), transkribujeme v zájmu zachování anonymity pouze jeho první písmeno.

Pro lepší představu metodiky transkripce i pro snazší vhléd do děje použitého filmu zde připojujeme dvě ukázky produktů. První ukázka nejdetailněji a nejvěrněji ze všech vystihuje celý děj, produkována byla v rychlém tempu, proband nevyužíval extralingvistických prvků, proto nejsou zaznamenány. Pomocí druhé ukázky chceme demonstrovat způsob zaznamenávání extralingvistických fenoménů. Všechny transkribované produkty pak tvoří přílohu této práce.

Ukázka způsobu transkripce č 1.

21 FIL

délka záznamu **00:07:37**

počet slov: **1004**

počet pauz: **8**

průměrná délka pauz: **2,0 sec.**

1. also ich habe mir grade eine kurzen film angeschaut
2. in dem film wurde nicht gesprochen
3. also da gab es nur in allen teilen
4. der film hatte insgesamt sechs ebenen oder teile
5. in denen nicht gesprochen wurde
6. der film oder in dem film ist eine person
7. man könnte * es ist kein lebewesen
8. sondern eigentlich ehm eine gestalt aus erde
9. ähm in dem ersten teil oder der erste teil läuft in der wüste ab
10. und da entsteht plötzlich also diese gestalt
11. die nicht spricht
12. ähm sie ist ganz fremd in der gegend
13. sie sucht vielleicht etwas
14. also am anfang ähm bemerkt sie eigentlich relativ schnell eine flasche
15. und dann schüttelt sie mit den händen in den sand
16. und bis eigentlich ein loch entsteht
17. in dem diese gestalt fällt
18. und fällt ja unter
19. bis sie eigentlich wieder in dem zweiten teil auftaucht
20. und die zweite ebene oder der zweite teil
21. das ist eine landschaft mit papier ähm *2*
22. die person also diese gestand ... diese gestalt steht langsam auf
23. überall * ist * ja überall sind nur blätter
24. also papier
25. und das eine papier fliegt auf ihn zu
26. ähm *2* die gestalt in allen teilen die ses films hat hunger
27. hat durst nicht hunger
28. sondern durst

- Komentář [ML1]: vycpávka
- Komentář [ML2]: parafráze sama sebe
- Komentář [ML3]: oprava sebe sama
- Komentář [ML4]: restrukturalizace
- Komentář [ML5]: hezitace
- Komentář [ML6]: parafráze sama sebe
- Komentář [ML7]: hezitace
- Komentář [ML8]: restrukturalizace
- Komentář [M9]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML10]: vycpávka
- Komentář [ML11]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML12]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML13]: hezitace
- Komentář [ML14]: vycpávka
- Komentář [ML15]: hezitace
- Komentář [ML16]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML17]: užití podobně znějícího slova
- Komentář [ML18]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML19]: vycpávka
- Komentář [ML20]: parafráze sebe sama - klarifikace
- Komentář [ML21]: vycpávka
- Komentář [ML22]: parafráze sebe sama
- Komentář [M23]: aproximace
- Komentář [ML24]: hezitace
- Komentář [ML25]: vybavování
- Komentář [ML26]: parafráze sebe sama
- Komentář [ML27]: vybavování
- Komentář [M28]: parafráze sebe sama - klarifikace
- Komentář [M29]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML30]: hezitace
- Komentář [M31]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML32]: parafráze sebe sama - klarifikace
- Komentář [ML33]: potvrzení odpovědi

| | |
|---|---|
| 29. und findet in an... allen teilen | Komentář [ML34]: vybavování |
| 30. oder hat schöpft verdacht | Komentář [ML35]: přílišná explicita |
| 31. ahnt | Komentář [ML36]: přílišná explicita |
| 32. hat das gefühl | Komentář [ML37]: přílišná explicita |
| 33. ähm dass es wasser sieht | Komentář [ML38]: hezitace |
| 34. dass es wasser hört | Komentář [ML39]: přílišná explicita |
| 35. und hat durst | |
| 36. möchte trinken | Komentář [ML40]: přílišná explicita |
| 37. doch ähm kann eigentlich dieses wasser nicht in die hand nehmen | Komentář [ML41]: hezitace |
| 38. kann das wasser eigentlich gar nicht trinken | Komentář [ML42]: vycpávka |
| 39. versucht es also in die hand zu nehmen | Komentář [ML43]: vycpávka |
| 40. damit die gestalt trinken könnte | Komentář [ML44]: prodlužování hlásek |
| 41. aber geht überhaupt nicht | Komentář [ML45]: vycpávka |
| 42. und so wie in dem ersten teil | Komentář [ML46]: prodlužování hlásek |
| 43. auch in dem nächsten teil | |
| 44. also in diesem fall in dem zweiten teil | Komentář [ML47]: přílišná explicita |
| 45. ähm fällt irgendwo runter in eine andere gegend | Komentář [ML48]: redukce sdělení |
| 46. und zwar die dritte ebene oder der dritte teil | Komentář [ML49]: hezitace |
| 47. die gegend in der sich diese gestalt befindet | Komentář [ML50]: parafráze sebe sama |
| 48. ist die landschaft mit steinen | |
| 49. ähm *4* die steine sind überall | Komentář [ML51]: hezitace |
| 50. kleine steine oder steine | Komentář [ML52]: prodlužování hlásek |
| 51. die sich häufen | Komentář [ML53]: vycpávka |
| 52. bis sie eigentlich einen berg gebildet haben | Komentář [ML54]: prodlužování hlásek |
| 53. da fliegt wieder ein stein auf ihn zu | Komentář [ML55]: prodlužování hlásek |
| 54. und er muss natürlich ähm aufpassen | Komentář [ML56]: hezitace |
| 55. damit dieser stein nicht in das gesicht fällt | Komentář [ML57]: hezitace |
| 56. ähm ist eigentlich diesem stein entwichen | Komentář [ML58]: vycpávka |
| 57. doch dann ist ihm ein weiterer stein auf die hand gefallen | Komentář [ML59]: vycpávka |
| 58. und hat eigentlich ist in der hand mittendrin stehen geblieben | Komentář [ML60]: užití podobně znějícího slova |
| 59. also er musste diesen stein entfernen | Komentář [ML61]: prodlužování hlásek |
| 60. ähm *2* er versucht weiter zu gehen | Komentář [ML62]: hezitace |
| 61. bis plötzlich hier ein berg aus steinen entsteht | Komentář [ML63]: prodlužování hlásek |
| 62. und er ist oben auf dem berg von diesem stein | Komentář [ML64]: hezitace |
| 63. und natürlich sein wunsch ist ähm runterzukommen | Komentář [ML65]: vycpávka |
| 64. und zuerst musst er also ähm *2* acht geben | Komentář [ML66]: hezitace |
| 65. damit er nicht selber runterfällt | Komentář [ML67]: přílišná explicita |
| 66. bis es ihm gelingt herunter zu klettern | Komentář [ML68]: přílišná explicita |
| 67. und da sieht er wieder | Komentář [ML69]: aproximace |
| 68. oder er spürt | Komentář [ML70]: redukce sdělení |
| 69. oder er ahnt wasser unter sich in den steinen | Komentář [ML71]: prodlužování hlásek |
| 70. und er gräbt | Komentář [ML72]: prodlužování hlásek |
| 71. weil er wieder dieses wasser in die hand nehmen will | Komentář [ML73]: hezitace |
| 72. er will trinken | Komentář [ML74]: přílišná explicita |
| 73. geht nicht | Komentář [ML75]: hezitace |
| 74. und er fällt wieder in eine andere gegend | Komentář [ML76]: vycpávka |
| 75. diesmal mit eisen... ja platten ähm | Komentář [ML77]: hezitace |
| 76. ist eigentlich eine landschaft ohne menschen menschenleer | Komentář [ML78]: vycpávka |
| 77. ähm *2* ist eigentlich | |
| 78. obwohl wenn ich mal ganz ehrlich sagen sollte | |
| 79. da sind mir wahrscheinlich zwei teile in einen ähm verbunden | |
| 80. ich habe also nicht | |

81. oder vielleicht ist mir etwas
82. hab ich etwas verpasst
83. weil ich kann mich in den kann den vierten und den fünften teil irgendwie gar nicht unterscheiden
84. da geht es um eine industriewelt
85. und ich hab das gefühl
86. dass das alles zusammen war
87. also wahrscheinlich ist mir etwas entkommen
88. ich weiß nicht
89. wahrscheinlich habe ich mich falsch konzentriert
90. aber ich habe das gefühl
91. dass teil vier und fünf also zusammengehören
92. und eigentlich nur einen teil bilden
93. diese gestalt ist in einer landschaft in einer industriellandschaft
94. da sind überall die die geräte
95. da wird gearbeitet
96. aber nirgendwo sind menschen zu sehen
97. das geht von sich selbst
98. und die gestalt ähm kennt sich hier gar nicht aus
99. läuft in der in der kommt also eigentlich in eine fabrik rein
100. und wie schon gesagt wurde
101. kennt sich hier überhaupt nicht aus
102. geht irgendwohin
103. ohne zu wissen wohin
104. und da kommt wieder ein gerät auf ihn zu:
105. und die gestalt hat angst
106. denn wenn sie sich von der stelle nicht entfernt
107. wenn es dieser gestalt nicht gelingt wegzukommen
108. dann wird sie eigentlich von diesem gerät von dieser maschine getötet
109. und beginnt plötzlich zu graben
110. hier ahnte diese gestalt auch ursprünglich wasser
111. und wollte wieder trinken
112. aber so wie wir festgestellt haben
113. es ist dieser gestalt nicht gelungen zu entkommen
114. wie in allen anderen teilen
115. oder ja ähm geschichten
116. in diesem fall ähm stirbt die gestalt
117. und wir finden sie: im nächsten teil nur als sand
118. da sehen wir
119. dass von oben nur sand kommt
120. und aus diesem sand entsteht wieder ähm eine gestalt
121. diese gestalt ähm die hier am anfang war
122. und der kreis schließt sich
123. also wenn ich den kurzen film beurteilen sollte
124. es geht um eine person
125. spricht nicht
126. hat hier eigentlich kein ja lebewesen oder irgendwas
127. mit dem sich diese gestalt treffen könnte
128. mit dem diese gestalt sprechen könnte
129. aber eigentlich geht es darum
130. dass diese gestalt durst hat
131. und sucht etwas oder föhl... hat das gefühl
- Komentář [ML79]:** restrukturalizace
- Komentář [ML80]:** restrukturalizace
- Komentář [ML81]:** tvorba neologismu
- Komentář [M82]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML83]:** přílišná explicita
- Komentář [ML84]:** vycpávka
- Komentář [M85]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML86]:** parafráze sama sebe - klarifikace
- Komentář [ML87]:** tvorba neologismu
- Komentář [ML88]:** opakování po sobě
- Komentář [M89]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M90]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML91]:** hezitace
- Komentář [M92]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML93]:** opakování po sobě
- Komentář [ML94]:** vycpávka
- Komentář [ML95]:** vycpávka
- Komentář [ML96]:** restrukturalizace
- Komentář [M97]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M98]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M99]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M100]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML101]:** přílišná explicita
- Komentář [ML102]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML103]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML104]:** hezitace
- Komentář [ML105]:** přílišná explicita
- Komentář [ML106]:** hezitace
- Komentář [M107]:** redukce sdělení - Presse
- Komentář [M108]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M109]:** redukce sdělení - Meer
- Komentář [ML110]:** hezitace
- Komentář [ML111]:** hezitace
- Komentář [M112]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M113]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M114]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML115]:** vycpávka
- Komentář [ML116]:** užívání slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [ML117]:** opakování po sobě
- Komentář [M118]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML119]:** restrukturalizace

- 132. das wasser gefunden zu haben
- 133. aber kann es nicht trinken
- 134. und da kommt es in einen weiteren teil
- 135. und das ist eigentlich die ganze geschichte

Ukázka způsobu transkripce č. 2.

04 NEFIL

délka záznamu **00:07:25**

počet slov: **811**

počet pauz: **12**

průměrná délka pauz: **3,9 sec.**

1. also zuerst können wir sagen
2. woher also woher geht es eigentlich um
3. ähm es ist ähm *2* ein mann
4. aber eigentlich ist es kein ähm ... (smích)*10*
5. es lebt eigentlich nicht
6. und wir sind in vielen dimensionen
7. oder dieser mann
8. und zuerst ähm ist er an eine wies... ne... ähm *5* (smích)
9. I: was meinen sie?
10. ja also wo können wir den sand finden
11. I: eine wüste
12. eine wüste
13. eine wüste ja genau
14. also er er ist in der wüste geboren
15. also wir sehen hier diesen mann
16. er ist eigentlich aus das sand oder sand
17. und zuerst er beginnt mit dem atmen
18. und danach bewegt sich eigentlich
19. und danach steht er auf
20. er scheint
21. ähm er schaut eigentlich um
22. und danach sieht er ja diese ähm leere flasche
23. und danach ähm hört er
24. dass die ähm wasser
25. wie kann man das sagen?
26. wie geht es eigentlich?
27. ähm ich möchte kap kap...: (rukou naznačuje padání kapek vody)
28. I: tropft
29. tropft genau tropft
30. und er sucht diese wasser
31. und in der flasche ist eigentlich kein wasser
32. und danach ähm ist er ähm in den sand fallen
33. danach geht er in eine andere dimension
34. es ist ähm eine die ähm *5* umgebung
35. oder ja von papier

Komentář [M120]: vycpávka

Komentář [M121]: vycpávka

Komentář [M122]: hezitace

Komentář [M123]: hezitace

Komentář [M124]: hezitace

Komentář [M125]: apoziopeze

Komentář [ML126]: prodlužování hlásek

Komentář [M127]: hezitace

Komentář [M128]: vybavování

Komentář [M129]: hezitace

Komentář [M130]: vycpávka

Komentář [M131]: parafráze – pro Wüste

Komentář [M132]: zopakování odpovědi

Komentář [M133]: parafrázování odpovědi

Komentář [M134]: vycpávka

Komentář [M135]: opakování po sobě

Komentář [M136]: vycpávka

Komentář [M137]: oprava sebe sama

Komentář [ML138]: prodlužování hlásek

Komentář [ML139]: prodlužování hlásek

Komentář [ML140]: prodlužování hlásek

Komentář [M141]: apoziopeze

Komentář [M142]: hezitace

Komentář [M143]: restrukturalizace

Komentář [M144]: vycpávka

Komentář [M145]: hezitace

Komentář [ML146]: prodlužování hlásek

Komentář [M147]: hezitace

Komentář [M148]: hezitace

Komentář [M149]: přímá prosba o ...

Komentář [M150]: hezitace

Komentář [M151]: změna kodu – Č ...

Komentář [M152]: zopakování ...

Komentář [ML153]: prodlužování hlásek

Komentář [ML154]: prodlužování hlásek

Komentář [M155]: hezitace

Komentář [M156]: hezitace

Komentář [M157]: hezitace

Komentář [M158]: hezitace

Komentář [ML159]: vycpávka

36. und er fällt eigentlich auf diesen papier
37. und diesen papier auch fliegen herum
38. und ähm er möchte wieder de... das wasser finden
39. und er fällt danach in ähm *5*
40. wie kann man sagen?
41. wenn ich zum beispiel *5
42. wieder zu den sand
43. wenn ich möchte den berg
44. ich muss zuerst den sand eigentlich (rukama ukazuje vyhrabování písku)
45. I: ausgraben?
46. ausgraben
47. und diese (rukou ukazuje jámu) und diese grab...:
48. I: loch das loch
49. loch ja genau
50. das loch
51. und also; er hat
52. und er fällt fällt wieder in den loch von diesem papier
53. und ähm *2* ja und er fällt wieder in eine andere dimension
54. und das ist diese dimension
55. ist von stein
56. aus stein
57. und er fällt auf diesen stein
58. und ähm *3* ich weiß nicht eigentlich den verb
59. also zum beispiel für kinder sagen wir
60. dass die kinder erwachsen
61. aber wie sagt man das für zum beispiel für stein
62. wenn die nicht wachsen
63. sondern...:
64. I: aha sie häufen sich an sich anhäufen
65. sie häufen sich an
66. ähm diese steinen
67. und ja; er sieht wieder das wasser ja
68. und ähm er geht unter
69. und er ähm *2* nimmt den stein
70. und er möchte dieses wasser wieder finden
71. also er macht mit dem st... ähm *3* mit dem stein zu anderen (rukou ukazuje údery kamene o kámen) (smích)
72. ich weiß nicht den verb
73. I: hm er schlägt mit dem stein
74. ja genau
75. er schlägt mit dem stein...:
76. I: auf den boden
77. auf den boden
78. und er fällt wieder in eine andere dimension
79. und wo kann man ähm *3*
80. ja das ist wie aus iron ['aɪən]
81. oder ich weiß nicht wie sagt man das
82. diesen metall
83. oder ich weiß nicht
84. wie sagt man das
85. aber für mich war sieht das wie eine fabrika in natur

- Komentář [ML160]: prodlužování ...
- Komentář [ML161]: prodlužování ...
- Komentář [ML162]: prodlužování ...
- Komentář [ML163]: prodlužování ...
- Komentář [M164]: hezitace
- Komentář [M165]: vybavování
- Komentář [M166]: oprava sama sebe
- Komentář [ML167]: prodlužování ...
- Komentář [ML168]: prodlužování ...
- Komentář [ML169]: prodlužování ...
- Komentář [M170]: hezitace
- Komentář [M171]: přímá prosba o ...
- Komentář [M172]: parafráze – pro ...
- Komentář [M173]: pantomima
- Komentář [M174]: pantomima
- Komentář [M175]: aproximace – ...
- Komentář [M176]: zopakování ...
- Komentář [M177]: zopakování ...
- Komentář [M178]: vycpávka
- Komentář [ML179]: prodlužování ...
- Komentář [ML180]: prodlužování ...
- Komentář [ML181]: prodlužování ...
- Komentář [M182]: opakování po sobě
- Komentář [M183]: hezitace
- Komentář [M184]: vycpávka
- Komentář [M185]: opakování po sobě
- Komentář [ML186]: prodlužování ...
- Komentář [ML187]: prodlužování ...
- Komentář [M188]: oprava sama sebe
- Komentář [ML189]: prodlužování ...
- Komentář [ML190]: prodlužování ...
- Komentář [M191]: hezitace
- Komentář [M192]: nepřímá prosba ...
- Komentář [M193]: vycpávka
- Komentář [M194]: parafráze – pro ...
- Komentář [M195]: přímá prosba o ...
- Komentář [M196]: zopakování ...
- Komentář [M197]: hezitace
- Komentář [M198]: vycpávka
- Komentář [ML199]: prodlužování ...
- Komentář [M200]: vycpávka
- Komentář [M201]: hezitace
- Komentář [M202]: apoziopce
- Komentář [ML203]: prodlužování ...
- Komentář [M204]: hezitace
- Komentář [M205]: restrukturalizace
- Komentář [ML206]: prodlužování ...
- Komentář [M207]: vycpávka
- Komentář [M208]: vybavování
- Komentář [M209]: hezitace
- Komentář [M210]: parafráze – pro ...
- Komentář [M211]: pantomima
- Komentář [M212]: nepřímá prosba ...
- Komentář [M213]: potvrzení odpovědi
- Komentář [M214]: zopakování ...

86. u:nd e:r sieht wieder das wasser unter
 87. ja das auch das weiß ich nicht
 88. wie sagt man?
 89. wenn jemand ein einbrecher (vizuálně kontroluje, zda interlokutor porozuměl míněnému)
 90. wenn er in den (smích) nicht loch
 91. aber etwas nimmt (rukou ukazuje gesto, které vyjadřuje něco ukrást) und ...:
 92. I: dann ist es ein einbrecher
 93. einbrecher genau
 94. und dann geht er danach hinter diese (rukama ukazuje tvar mříže)
 95. I: ach so das gitter
 96. gitter
 97. I: gitter
 98. gitter
 99. also kann man da sagen
 100. dass er sieht unter die gitter ähm das wasser? (vizuálně kontroluje, zda koaktant porozuměl míněnému)
 101. I: hm
 102. u:nd er möchte wieder diese gitter aufmachen
 103. u:nd er fällt wieder in eine andere dimension
 104. u:nd *2* für mich war das ein bisschen ähnlich
 105. wie vor die dimension
 106. also wieder ein bisschen die fabrik
 107. oder viele maschinen und so
 108. und ja: so dieser mann oder aus sand
 109. ähm er geht diesen diese maschine
 110. und wenn es prägt diesen mann (rukama ukazuje pohyb dvou desek lisu, jak se k sobě přibližují)
 111. wie sagt man diese maschine?
 112. I: es presst ihn
 113. u:nd wie sagt man die maschine?
 114. I: ach so das ist die presse
 115. aha die presse presst ihn (smích) ok
 116. und er ist wieder ein sand
 117. und er e:r fällt
 118. kann man nicht sagen
 119. sondern das sand geht eigentlich in den meer
 120. u:nd danach sind wir wieder in einer anderen dimension ähm
 121. wie am anfang
 122. u:nd er geht unter wieder wie einen mann aus sand
 123. u:nd ja u:nd de:n wie sagt man so den kreis? (z prstů vytváří kruh, aby vyjádřila, co má na mysli) (kontroluje porozumění koaktanta)
 124. I: hm ja der kreis
 125. kreis geht zu ende

- Komentář [ML222]: prodlužování hlásek
 Komentář [ML223]: prodlužování hlásek
 Komentář [M224]: vycpávka
 Komentář [M225]: přímá prosba o pomoc
 Komentář [M226]: kontrola vlastní správnosti
 Komentář [M227]: parafráze
 Komentář [M228]: pantomima
 Komentář [M229]: zopakování odpovědi
 Komentář [M230]: pantomima
 Komentář [M231]: zopakování ...
 Komentář [M232]: zopakování ...
 Komentář [M233]: přímá prosba o ...
 Komentář [M234]: hezitace
 Komentář [M235]: kontrola vlastní ...
 Komentář [ML236]: prodlužování ...
 Komentář [M237]: aproximace – ...
 Komentář [ML238]: prodlužování ...
 Komentář [ML239]: prodlužování ...
 Komentář [M240]: vycpávka
 Komentář [ML241]: prodlužování ...
 Komentář [M242]: hezitace
 Komentář [M243]: oprava sama sebe
 Komentář [M244]: aproximace – ...
 Komentář [M245]: pantomima
 Komentář [M246]: přímá prosba o ...
 Komentář [M247]: přímá prosba o ...
 Komentář [M248]: parafráze odpovědi
 Komentář [ML249]: prodlužování ...
 Komentář [M250]: opakování po sobě
 Komentář [ML251]: prodlužování ...
 Komentář [M252]: parafráze sebe sama
 Komentář [ML253]: prodlužování ...
 Komentář [ML254]: hezitace
 Komentář [ML255]: prodlužování ...
 Komentář [ML256]: prodlužování ...
 Komentář [M257]: vycpávka
 Komentář [M258]: opakování po sobě
 Komentář [ML259]: prodlužování ...
 Komentář [M260]: přímá prosba o ...
 Komentář [M261]: pantomima
 Komentář [M262]: kontrola vlastní ...
 Komentář [M263]: parafráze

12. ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT ZÍSKANÝCH Z VÝZKUMU – KLASIFIKACE POUŽITÝCH STRATEGIÍ

Při klasifikaci jednotlivých studijními aplikovaných strategií a jejich vyhodnocování jsme vycházeli, jak již zaznělo, z klasifikace Dörnyeiho a Scottové (1995a, 1995b a 1997), kterou jsme však pro naše potřeby lehce modifikovali. Použité strategie jsme rozdělili do následujících tří skupin:

1. *přímé strategie*
2. *nepřímé strategie a*
3. *interakční strategie.*

1. *Přímé strategie* dále podrozdělujeme na:

- a. strategie se vztahem k nedostatku zdrojů a
- b. strategie zaměřené na problémy ve vlastním projevu.

Ke strategiím se vztahem k *nedostatku zdrojů* (a), které spolu s druhou skupinou uvedených strategií patří k tzv. *přímým strategiím*, řadíme tyto:

- apoziopese
- redukce sdělení (vyhýbání se tématu)
- nahrazení sdělení
- parafráze
- aproximace
- užívání slov, která se hodí ke všem účelům
- tvorba neologismů
- restrukturalizace
- doslovný překlad (převod)
- „pocizení“
- změna kódu (změna jazyka)
- užívání podobně znějících slov
- hezitace
- vybavování
- pantomima (non-lingvistické/paralingvistické strategie)
- tlachání (přílišná explicita),

ke strategiím zaměřeným na *problémy s vlastním projevem* (b) počítáme

- opravování sebe sama
- parafrázování sama sebe.

2. K nepřímým strategiím vedoucím ke zpracování pod časovým tlakem zahrnujeme

- užívání vycpávek
- prodlužování hlásek
- opakování po sobě
- opakování po jiných
- předstírat porozumění.

3. Konečně pod interakčními strategiemi rozumíme

- přímá prosba o pomoc
- nepřímá prosba o pomoc
- prosba o zopakování
- vyjádření nepochopení
- kontrola vlastní přesnosti
- zopakování odpovědi
- oprava odpovědi
- parafráze odpovědi
- rozvinutí odpovědi
- potvrzení odpovědi
- odmítnutí odpovědi.

Přehledová tabulka se záznamem všech použitých strategií každým z probandů a frekvencí jejich výskytu tvoří součást příloh této práce.

Veškerá od probandů získaná data, která jsme analyzovali, jsme následně nechali posoudit lingvisticky vzdělané rodilé mluvčí, kterou jsme nejprve seznámili s definicemi a naším chápáním jednotlivých námi sledovaných komunikačních strategií. Naším cílem bylo, aby byla zajištěna objektivita při detekci jednotlivých druhů komunikačních strategií. V případech, kde mezi námi při klasifikaci a přiřazování strategií nedošlo ke shodě, jsme tyto společně diskutovali, abychom došli ke konsenzu a byli s to tyto sporné strategie správně přiřadit.

12.1 Vyhodnocení dat

12.1.1 Metodika vyhodnocení – popisná statistika a vizualizace dat

Pro základní deskripci dat byly vzhledem k jejich povaze použity především charakteristiky, jako jsou minimum, dolní kvartil, medián, horní kvartil, maximum a součet. V případě času byly využity standardní charakteristiky, jako jsou prostý aritmetický průměr a směrodatná odchylka spolu s již výše uvedenými. Pro grafické znázornění pozorovaných dat bylo využito především sloupcových grafů zachycující absolutní nebo relativní četnosti.

Nejprve byla provedena analýza počtu výskytů "komunikačních strategií", ve které byly nejprve stanoveny počty výskytů jednotlivých strategií u každého z probandů, jež byly sumarizovány do tří základních skupin: „Strategie se vztahem k nedostatku zdrojů [nedostatek]“, „strategie zaměřené na problémy ve vlastním projevu [vlastní]“ a „strategie ke zpracování pod časovým tlakem [tlak]“ a „strategie interakční [interakce]“. K takto získaným počtům byla doplněna informace o úrovni znalosti jazyka {A1, A2, B1, B2, C1} [úroveň], o zaměření studia [filolog/nefilolog], o pohlaví [muž/žena] a informace o tom, zda proband pobýval v zahraničí [pobyt v zahraničí]. Výsledky jsou uvedeny v následující tabulce pro 39 probandů.

Tabulka 8: Vstupní datová matice pro 39 probandů.

| Nedostatek | Vlastní | Tlak | Interakce | Úroveň | Filolog / nefilolog | Pohlaví muž / žena | Pobyt v zahraničí |
|------------|---------|------|-----------|--------|---------------------|--------------------|-------------------|
| 71 | 19 | 32 | 0 | C1 | nefilolog | žena | Ano |
| 23 | 1 | 0 | 6 | B2 | nefilolog | žena | Ne |
| 51 | 2 | 18 | 6 | B1 | nefilolog | muž | Ano |
| 48 | 5 | 57 | 27 | B2 | nefilolog | žena | Ano |
| 34 | 10 | 22 | 3 | B2 | nefilolog | žena | Ne |
| 52 | 9 | 37 | 6 | B2 | nefilolog | muž | Ano |
| 23 | 10 | 22 | 4 | B2 | nefilolog | muž | Ne |
| 81 | 6 | 58 | 1 | B2 | nefilolog | žena | Ano |
| 25 | 11 | 8 | 0 | C2 | nefilolog | žena | Ano |
| 46 | 0 | 6 | 2 | C1 | nefilolog | žena | Ne |
| 51 | 8 | 19 | 8 | B1 | nefilolog | žena | Ne |
| 72 | 11 | 30 | 8 | B2 | nefilolog | žena | Ne |
| 27 | 4 | 21 | 5 | B1 | nefilolog | žena | Ne |
| 34 | 2 | 10 | 11 | C1 | filolog | žena | ano |
| 83 | 4 | 22 | 1 | C1 | filolog | žena | ano |

| | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|---------|------|-----|
| 44 | 8 | 28 | 0 | C1 | filolog | muž | ano |
| 50 | 4 | 30 | 1 | B2 | filolog | muž | ne |
| 48 | 0 | 8 | 9 | B2 | filolog | muž | ano |
| 38 | 1 | 18 | 0 | B2 | filolog | muž | ne |
| 66 | 5 | 21 | 1 | B2 | filolog | žena | ano |
| 29 | 6 | 28 | 0 | C1 | filolog | žena | ano |
| 45 | 8 | 17 | 1 | C1 | filolog | žena | Ne |
| 39 | 7 | 17 | 0 | C1 | filolog | muž | ano |
| 38 | 2 | 17 | 5 | B2 | filolog | muž | ne |
| 33 | 3 | 16 | 3 | B2 | filolog | muž | ne |
| 53 | 12 | 31 | 8 | C1 | filolog | žena | ano |
| 28 | 1 | 14 | 13 | B2 | filolog | žena | Ano |
| 29 | 4 | 29 | 8 | C1 | filolog | žena | ano |
| 26 | 1 | 5 | 0 | B2 | filolog | žena | ne |
| 66 | 3 | 14 | 2 | C1 | filolog | žena | Ano |
| 67 | 6 | 9 | 2 | C1 | filolog | žena | Ne |
| 28 | 1 | 41 | 2 | C1 | filolog | žena | Ano |
| 53 | 10 | 51 | 1 | C1 | filolog | muž | Ne |
| 43 | 5 | 24 | 2 | B2 | filolog | žena | Ne |
| 25 | 0 | 2 | 2 | B2 | filolog | žena | Ne |
| 25 | 5 | 21 | 0 | C1 | filolog | žena | Ano |
| 35 | 5 | 27 | 0 | C1 | filolog | žena | Ano |
| 25 | 7 | 9 | 2 | C1 | filolog | žena | Ano |
| 35 | 2 | 21 | 0 | B2 | filolog | žena | Ne |

12.1.2. Vyhodnocení místa sběru dat, délky záznamu, počtu slov a počtu a délky pauz

1. Odkud je proband (místo sběru dat) – co studuje

Odpověď na tuto otázku prezentuje následující tabulka:

Tabulka 9: Tabulka rozdělení četností zachycující údaje o místě sběru dotazníku.

| Kategorie | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Nefilologové | 13 | 33,3 |
| Filologové | 26 | 66,6 |

2. Délka záznamu v sekundách

Tabulka 10: Základní popisné charakteristiky pro délku záznamu [v sekundách] v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min | 25% kvantil | Medián | Průměr ± směrodatná odchylka) | 75% kvantil | Maximum |
|---------------------|------|-------------|--------|-------------------------------|-------------|---------|
| Nefilologové | 95,0 | 233,0 | 320,0 | 347,3 ±162,0 | 445,0 | 659,0 |
| Filologové | 95,0 | 232,2 | 322,0 | 306,7 ±106,7 | 352,8 | 509,0 |

Z tabulky základních popisných charakteristik je zřejmé, že průměrná délka záznamu produkce činí u studentů filologických oborů 306,7 s., zatímco u studentů nefilologických oborů je tato doba poněkud vyšší a činí 347,3 s. Rovněž hodnota maximální pozorované doby je u studentů filologických oborů znatelně nižší. Zajímavá je i variabilita délek záznamu. Zde je patrná poněkud nižší variabilita délek u studentů filologických oborů.

Domníváme se, že možným důvodem pro uvedené nepatrné rozdíly mezi oběma skupinami probandů ve prospěch studentů filologů je jejich větší zběhlost v cizím jazyce, jemuž jsou exponováni častěji než studenti nefilologové.

3. Počet slov

Následující tabulka demonstruje počet slov použitých v promluvách probandů obou skupin:

Tabulka 11: Základní popisné charakteristiky pro počet slov v závislosti na zaměření studentů.

| | Min | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | max.* |
|---------------------|-----|-------------|--------|-------------|-------|
| Nefilologové | 178 | 307 | 440 | 778 | 960 |
| Filologové | 141 | 350 | 444 | 544 | 1004 |

*za celou skupinu

Průměrný počet slov v minutě záznamu.

Tabulka 12: Základní popisné charakteristiky pro počet slov v jedné minutě záznamu v závislosti na zaměření studentů.

| | Min | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | max.* |
|---------------------|-----|-------------|--------|-------------|-------|
| Nefilologové | 53 | 77 | 91 | 112 | 128 |
| Filologové | 58 | 76 | 90 | 111 | 142 |

*za celou skupinu

Z uvedených údajů vyplývá, že se sledovaná veličina u obou skupin prakticky neliší. Původně jsme očekávali vyšší počet použitých slov na straně nefilologů, vycházeli jsme přitom z předpokladu, že budou disponovat omezenějším rozsahem aktivní ovládaných lexikálních jednotek ve srovnání se studenty filology. Jejich absence by se pak například odrazila v potřebě některé jim neznámé lexikální jednotky parafrázovat. Naše očekávání se však nepotvrdila.

4. Počet pauz

Tabulka 13: Základní popisné charakteristiky pro počet pauz v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | min | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | max. | Celkový počet pauz* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|-----|-------------|--------|-------------|------|---------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 0 | 9 | 12 | 19 | 33 | 177 | 4515 |
| Filologové | 0 | 8 | 12 | 17 | 46 | 341 | 7974 |

*za celou skupinu

Intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „počet pauz“ lze považovat za prakticky shodnou u obou skupin probandů.

5. Průměrná délka pauz

Tabulka 14: Základní popisné charakteristiky pro průměrnou délku pauz [v sekundách] v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min | 25% kvantil | Medián | Průměr ± směrodatná odchylka | 75% kvantil | Maximum |
|---------------------|-----|-------------|--------|------------------------------|-------------|---------|
| Nefilologové | 0,0 | 2,5 | 3,0 | 2,9 ± 1,2 | 3,3 | 5,6 |
| Filologové | 0,0 | 2,5 | 2,8 | 2,7 ± 0,7 | 3,0 | 3,8 |

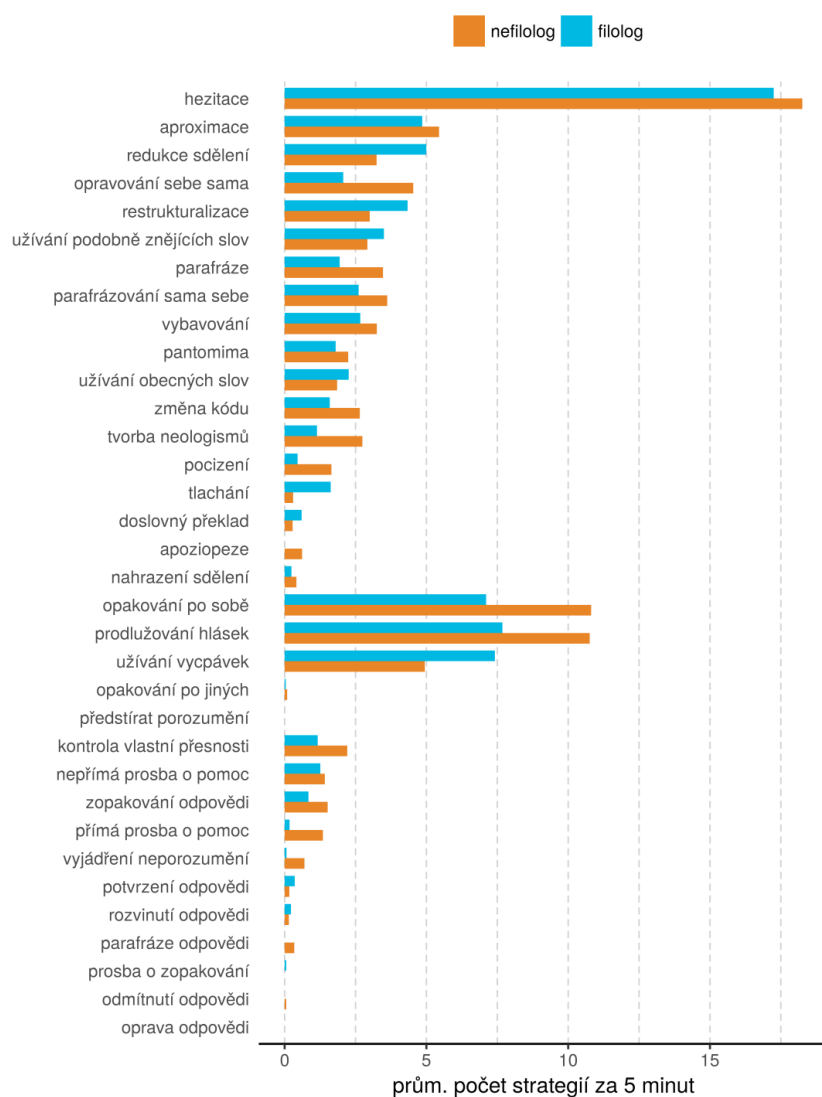
Z tabulky základních popisných charakteristik je zřejmé, že průměrná délka pauz činí u studentů filologických oborů 2,7 s, zatímco u studentů nefilologických oborů je tato doba poněkud vyšší a činí 2,9 s. Rovněž i hodnota maximální pozorované doby je u studentů filologických oborů ztelně nižší (3,8 s). Zajímavá je i variabilita délek záznamu. Zde je opět patrná poněkud nižší variabilita délek u studentů filologických oborů, která v jejich případě činí 0,72 s.

Průměrnou délku pauz lze však považovat u obou sledovaných skupin za prakticky shodnou.

12.1.3 Vyhodnocení aplikace jednotlivých druhů komunikačních strategií ze strany sledovaných probandů

Celkově jsme na základě provedené analýzy transkribovaných produktů jednotlivých probandů detekovali 34 komunikačních strategií. U 16 strategií jednalo o *strategie se vztahem k nedostatku vlastních zdrojů*, ve dvou případech o *strategie zaměřené na problémy s vlastním projevem*, dále jsme zaznamenali 5 *strategií ke zpracování pod časovým tlakem* a 11 *interakčních strategií*.

Podrobné výsledky pro jednotlivé druhy komunikačních strategií stanovené na základě našeho výzkumu uvádíme v této kapitole.



Graf 1⁹⁵: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu u filologů a nefilologů. Počty strategií byly normovány na 5 minut projevu.

⁹⁵ Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé uprostřed a interakční dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.

1. Apoziopceze

Tabulka 15: Základní popisné charakteristiky pro počet apoziopcezi⁹⁶ v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | max. na jednoho probanda | Celkový počet apoziopcezi* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 9 | 4515 |
| Filologové | – | – | – | – | – | – | 7974 |

*za celou skupinu

V případě této komunikační strategie bylo zjištěno pouze devět apoziopcezi, a to výhradně u skupiny nefilologických studentů. Možným důvodem jsou podle našeho mínění absentující jazykové prostředky a nedostatečně zvládnuté jiné druhy komunikačních strategií, které by mluvčím umožnily dokončit výpověď. Dalším z možných důvodů by mohl být i anakolut, který však u testovaných probandů nedetekujeme.

2. Redukce sdělení

Tabulka 16: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu redukcí sdělení v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet redukcí sdělení* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 24 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 3 | 4 | 8 | 74 | 7974 |

*za celou skupinu

Redukce sdělení byla častěji použita ve skupině studentů filologických oborů. Jsme toho názoru, že jsou to právě studenti filologických oborů, co by zkušenější uživatelé jazyka, kteří pod vlivem nabytých zkušeností nelpí na jimi v mozku intendované výpovědi. Dostanou-li se v rámci komunikace do nesnází, jsou schopni svou výpověď redukovat, přičemž nemusí dojít k defektní výpovědi. Méně zkušení mluvčí se oproti

⁹⁶ Příklady jednotlivých komunikačních strategií viz v ukázce transkriptů nebo v detailních transkriptech produktů, které tvoří přílohu této práce (pozn. autora).

tomu více snaží svou v duchu formulovanou výpověď dokončit, což mnohdy vede až ke ztroskotání komunikace.

3. Nahrazení sdělení

Tabulka 17: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu nahrazení sdělení v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet nahrazení sdělení* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 | 7974 |

*za celou skupinu

Sledovanou proměnnou, tj. „nahrazení sdělení“, lze do co intenzity její výskytu považovat za shodnou pro obě skupiny. Pozorujeme jen však rozdíl ve prospěch filologů.

4. Parafráze

Tabulka 18: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu parafrází v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet parafrází* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 2 | 4 | 5 | 7 | 40 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 3 | 3 | 6 | 49 | 7974 |

*za celou skupinu

U intenzity výskytu sledované proměnné, tj. „parafráze“ neshledáváme zásadní odchylky mezi oběma skupinami a lze ji tak, podobně jako tomu bylo u předchozí strategie, považovat za shodnou pro obě sledované skupiny.

5. Aproximace

Tabulka 19: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu aproximací v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet aproximací* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 3 | 4 | 5 | 8 | 47 | 4515 |
| Filologové | 1 | 2 | 4 | 7 | 13 | 113 | 7974 |

*za celou skupinu

Intenzita výskytu této sledované proměnné, tj. „aproximace“, je vyšší u skupiny filologicky orientovaných studentů. Nižší detekci této komunikační strategie u studentů nefilologů připisujeme limitovanějšímu registru jejich aktivního mentálního lexikonu.

6. Užití slov, která se hodí ke všem účelům

Tabulka 20: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů slov hodících se ke všem účelům v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet užití slov....* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 24 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 3 | 4 | 8 | 46 | 7974 |

*za celou skupinu

Intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „užití slov hodících se ke všem účelům“ můžeme považovat za shodnou u obou skupin.

7. Tvorba neologismu

Tabulka 21: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu neologismů v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet neologismů* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 2 | 2 | 8 | 21 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 24 | 7974 |

*za celou skupinu

V případě komunikační strategie „tvorba neologismu“ jsme na základě získaných dat dospěli k závěru, že lze intenzitu výskytu této sledované proměnné považovat za shodnou u obou skupin.

8. Restrukturalizace

Tabulka 22: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů restrukturalizací v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet restrukturalizací* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 2 | 4 | 75 | 7 | 30 | 4515 |
| Filologové | 1 | 2 | 4 | 6 | 13 | 95 | 7974 |

*za celou skupinu

Na rozdíl od předcházejících strategií můžeme v tomto případě konstatovat, že je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „restrukturalizace“, vyšší u skupiny filologických zaměřených studentů. Možným vysvětlením by mohlo být patrně lepší ovládnutí systému jazyka (jazykových prostředků), jehož znalost je předpokladem pro úspěšnou restrukturalizaci výpovědi.

9. Doslovný převod

Tabulka 23: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů doslovného převodu v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet dosl. převodů* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4515 |
| Filologové | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 14 | 7974 |

*za celou skupinu

V případě této komunikační strategie, tj. „doslovný převod“, je výskyt sledované proměnné vyšší u skupiny filologů. Podobně jako u předchozí strategie se i zde domníváme, že důvodem vyššího výskytu u filologů je jejich rozvinutější jazyková kompetence ve smyslu ovládnutí jazykových prostředků i hlubší jazykové znalosti.

10. Pocizení

Tabulka 24: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů pocizení v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet pocizení* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 2 | 2 | 4 | 6 | 12 | 26 | 4515 |
| Filologové | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 7974 |

*za celou skupinu

Taktéž u této sledované proměnné tj. u komunikační strategie „pocizení“, detekujeme vyšší intenzitu výskytu u skupiny studentů „nefilologů“.

11. Změna kódu

Tabulka 25: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů změn kódu v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet změn kódu* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 3 | 4 | 4 | 6 | 26 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 2 | 2 | 7 | 22 | 7974 |

*za celou skupinu

Co se týče komunikační strategie „změna kódu“ je intenzita výskytu sledované proměnné, stejně jako tomu bylo u strategií předchozích, vyšší u skupiny nefilologicky zaměřených studentů.

Stanovené výsledky u strategie č. 10 „pocizení“, jakož i u strategie č. 11. „změna jazykového kódu“, které se obě ukázaly jako vyšší u studentů nefilologicky zaměřeného studijního oboru, přisuzujeme nedostatečnému rozsahu aktivně ovládaných lexikálních jednotek. Mluvčí se tak snaží nahradit neznalost chybějících lexémů slovem z L1 nebo L2, které fonologicky nebo morfologicky přizpůsobí cílovému jazyku. V případě položky č. 11 použije rovnou nemodifikovaný lexém z L1 či L2, u námi sledovaných probandů se jednalo nejčastěji o angličtinu.

12. Užívání podobně znějících slov

Tabulka 26: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu využívání podobně znějících slov v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet užívání podobně....* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 3 | 3 | 3 | 6 | 9 | 33 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 2 | 3 | 8 | 54 | 7974 |

*za celou skupinu

Komunikační strategii „užívání podobně znějících slov“ považujeme s ohledem na intenzitu jejího výskytu za shodnou u obou skupin.

13. Hezitace

Tabulka 27: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů hezitací v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet hezitací* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 5 | 25 | 28 | 39 | 260 | 4515 |
| Filologové | 3 | 7 | 14 | 23 | 45 | 436 | 7974 |

*za celou skupinu

Intenzitu výskytu této strategie, tedy hezitaci, považujeme vzhledem ke stanoveným výsledkům taktéž za shodnou pro obě skupiny.

14. Vybavování

Tabulka 28: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu vybavování v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet vybavování* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 2 | 2 | 3 | 8 | 32 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 2 | 3 | 11 | 64 | 7974 |

*za celou skupinu

Rovněž intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „vybavování“ lze na základě uvedených dat považovat za shodnou u obou skupin.

15. Opravování sebe sama

Tabulka 29: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opravování sebe sama v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet opravování...* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 4 | 5 | 7 | 11 | 65 | 4515 |
| Filologové | 1 | 2 | 2,5 | 3 | 6 | 43 | 7974 |

*za celou skupinu

Intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „opravování sebe sama“, je vyšší u skupiny studentů nefilologicky zaměřených studijních oborů. Výsledek vyhodnocení u tohoto druhu komunikační strategie může souviset s nejistotou správnosti vlastního projevu studentů nefilologů.

Další z možných příčin může být pouhé překnutí mluvčího a jeho následná sebekorekce. Problematice překnutí jako jednomu z psycholingvisticky podmíněných jevů jsme však v této práci nevěnovali pozornost.

16. Parafrázování sebe sama – klarifikace

Tabulka 30: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů parafrázování sebe sama, tzv. klarifikace v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet klarifikací* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 3 | 3 | 8 | 31 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 2 | 4 | 9 | 69 | 7974 |

*za celou skupinu

Taktéž intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „parafrázování sebe sama – klarifikace“ můžeme považovat za shodnou u obou skupin.

17. Přílišná explicita

Tabulka 31: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů přílišné explicity v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet výskytu přílišné explicity* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|---|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 1 | 3 | 10 | 37 | 7974 |

*za celou skupinu

U této sledované proměnné, tj. „přílišná explicita“, se zdá být intenzita výskytu vyšší u skupiny studentů filologů. Vyšší frekvenci použití komunikační strategie „přílišná explicita“ u studentů filologicky zaměřených studijních oborů má podle našeho soudu souvislost s rozsahem jazykových znalostí cizího jazyka této skupiny probandů, především pak v rovině lexikální. Díky ní si mohou mluvčí dovolit být ve svém projevu explicitnější.

18. Pantomima

Tabulka 32: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů pantomimy v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet použití pantomimy* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 3 | 4 | 7 | 32 | 4515 |
| Filologové | 1 | 2 | 2 | 3,5 | 10 | 48 | 7974 |

*za celou skupinu

Intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „pantomima“ můžeme považovat za shodnou u obou skupin.

19. Užívání vycpávek

Tabulka 33: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů užívání vycpávek v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet vycpávek* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 2 | 6 | 8,75 | 16 | 66 | 4515 |
| Filologové | 1 | 3 | 4 | 9 | 26 | 176 | 7974 |

*za celou skupinu

I v případě této sledované proměnné, tj. „užívání vycpávek“, je intenzita jejího výskytu vyšší u skupiny „filologických“ studentů. Soudíme, že využívání vycpávek k vyplnění mezer a získávání času, které mluvčí, v našem případě filologové,

využívají proto, aby nedošlo k uzavření komunikačního kanálu, souvisí s větší jazykovou praxí u této skupiny probandů.

20. Prodlužování hlásek

Tabulka 34: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů prodlužování hlásek v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet prodlužování hlásek* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 4 | 6 | 11 | 36 | 108 | 4515 |
| Filologové | 1 | 3 | 6 | 8 | 31 | 172 | 7974 |

*za celou skupinu

Také intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „prodlužování hlásek“ můžeme považovat za shodnou u obou skupin.

21. Opakování po sobě

Tabulka 35: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opakování po sobě v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet opakování po sobě* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 5 | 5 | 11 | 17 | 27 | 154 | 4515 |
| Filologové | 1 | 4 | 5 | 12 | 19 | 181 | 7974 |

*za celou skupinu

Intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „opakování po sobě“, je vyšší u skupiny nefilologů. I v tomto případě, podobně jako u položky č. 15, souvisí vyšší výskyt aplikace tohoto druhu komunikační strategie buďto s nedostatečným ovládnutím jazyka, nebo s nedostatečným nácvikem spontánního mluveného projevu. Mluvní pak opakováním slov nebo řetězců slov získává čas na konceptualizaci pokračování své promluvy.

22. Opakování po jiných

Tabulka 36: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opakování po jiných v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet opakování po jiných* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7974 |

*za celou skupinu

Také v tomto případě lze tedy považovat intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „opakování po jiných“ za shodnou pro obě skupiny.

23. Předstírat porozumění

Tabulka 37: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů předstírání porozumění v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet předstírání porozumění* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|---------------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | – | – | – | – | – | 0 | 4515 |
| Filologové | – | – | – | – | – | 0 | 7974 |

*za celou skupinu

24. Přímá prosba o pomoc

Tabulka 38: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů přímé prosby o pomoc v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet proseb o pomoc* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 2 | 3 | 8 | 15 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 7974 |

*za celou skupinu

Intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „přímá prosba o pomoc“, je vyšší u skupiny nefilologů. Možným vysvětlením by v tomto případě mohla být opět limitovaná znalost cizího jazyka a tedy i vyšší potřeba pomoci ze strany interlokutora.

25. Nepřímá prosba o pomoc

Tabulka 39: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů nepřímé prosby o pomoc v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet nepřímých proseb....* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 17 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 | 23 | 7974 |

*za celou skupinu

V případě sledované proměnné, tj. „nepřímá prosba o pomoc“ můžeme její intenzitu výskytu považovat za shodnou u obou skupin.

26. Prosba o zopakování

Tabulka 40: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů prosby o zopakování v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. nefilologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet proseb o opakování* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | – | – | – | – | – | – | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7974 |

*za celou skupinu

27. Vyjádření neporozumění

Tabulka 41: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů vyjádření neporozumění v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet vyjádření neporozumění* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|---------------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7974 |

*za celou skupinu

Z uvedené tabulky vyplývá, že lze frekvenci výskytu sledované proměnné, tj. „vyjádření neporozumění“ považovat za shodnou pro obě skupiny.

28. Kontrola vlastní přesnosti

Tabulka 42: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů kontroly vlastní přesnosti v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet kontrol....* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 16 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 1 | 4 | 6 | 21 | 7974 |

*za celou skupinu

Také v tomto případě můžeme intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „kontrola vlastní přesnosti“ považovat za shodnou u obou skupin.

29. Zopakování odpovědi

Tabulka 43: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů zopakování odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet zopakování odpovědi* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 1 | 2 | 9 | 19 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 14 | 7974 |

*za celou skupinu

Intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „zopakování odpovědi“, je vyšší u skupiny nefilologů. Rovněž u tohoto druhu komunikační strategie se domníváme, že důvodem pro jeho použití je časová tíseň a získání času u nedostatečně elokventních mluvčích.

30. Oprava odpovědi

Tabulka 44: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů oprav odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet oprav odpovědi* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | – | – | – | – | – | – | 4515 |
| Filologové | – | – | – | – | – | – | 7974 |

*za celou skupinu

31. Parafráze odpovědi

Tabulka 45: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů parafrází odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet parafrází odpovědi* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4515 |
| Filologové | – | – | – | – | – | – | 7974 |

*za celou skupinu

32. Rozvinutí odpovědi

Tabulka 46: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů rozvinutí odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet rozvinutí odpovědi* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4515 |
| Filologové | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 7974 |

*za celou skupinu

V tomto případě je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „rozvinutí odpovědi“ shodná u obou skupin.

33. Potvrzení odpovědi

Tabulka 47: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů potvrzení odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet potvrzení odpovědi* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4515 |
| Filologové | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 7 | 7974 |

*za celou skupinu

Můžeme konstatovat, že výskyt sledované proměnné, tj. „potvrzení odpovědi“, byl průměrně vyšší u skupiny filologicky zaměřených studentů. Pro vysvětlení vyšší frekvence výskytu použití tohoto druhu komunikační strategie nemáme racionální vysvětlení, neboť v jejím případě nespátřujeme přímou kauzální souvislost s mírou znalosti ovládnání jazyka u studentů filologů.

34. Odmítnutí odpovědi

Tabulka 48: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů odmítnutí odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

| | Min. na jednoho probanda | 25% kvantil | medián | 75% kvantil | Max. na jednoho probanda | Celkový počet odmítnutí odpovědi* | Celková délka záznamu [v s]* |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------|-------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Nefilologové | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4515 |
| Filologové | – | – | – | – | – | – | 7974 |

*za celou skupinu

12.1.4 Výsledky vyhodnocení dotazníků probandů

Druhá část výzkumu byla zaměřena na vyhodnocení dat z dotazníků, které jsme předložili probandů. Za tímto účelem jsme v internetovém prostředí vytvořili pomocí aplikace Dokumenty Google dotazník s celkem 14, resp. 15 položkami. Cílem bylo zjistit, do jaké míry byli probandi s komunikačními strategiemi konfrontováni v rámci svého dosavadního studia, případně v rámci své cizojazyčné komunikace. Se zjištěnými výsledky jsme pak pracovali při testování našich hypotéz.

Jste

Tabulka 49: Tabulka četnosti „pohlaví“.

| Pohlaví | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] | Kumulativní absolutní četnost | Kumulativní relativní četnost [%] |
|-------------|-------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| Žena | 28 | 71,8 | 28 | 71,8 |
| Muž | 11 | 28,2 | 39 | 100 |

Z tabulky četností je zřejmé, že většina, tj. 71,79 % respondentů byla tvořena ženami.

1. Jak dlouho se učíte německy (jak ve škole, tak i např. soukromě)? Uveďte počet let.

Tabulka 50: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak dlouho se učíte německy (jak ve škole, tak i např. soukromě)?“

| Roky | Absolutní četnost |
|--------|-------------------|
| 5 let | 2 |
| 6 let | 1 |
| 7 let | 4 |
| 8 let | 4 |
| 9 let | 1 |
| 10 let | 4 |
| 11 let | 1 |
| 12 let | 4 |
| 13 let | 3 |
| 14 let | 3 |

| | |
|--------|---|
| 15 let | 5 |
| 16 let | 1 |
| 17 let | 1 |
| 18 let | 2 |
| 20 let | 1 |
| 22 let | 1 |
| 24 let | 1 |

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že průměrná délka učení se němčině činí pro všechny probandy 11,66 roku. Nejkratší doba učení byla 5 let, nejdelší pak 24.

Tabulka 51: Základní popisné charakteristiky pro délku studia němčiny v závislosti na zaměření studentů (nefilologové – filologové).

| | Min | 25% kvantil | Medián | Průměr ± směrodatná odchylka) | 75% kvantil | Maximum |
|---------------------|-----|-------------|--------|-------------------------------|-------------|---------|
| Nefilologové | 5,0 | 7,0 | 12,0 | 10,9 ±4,2 | 15,0 | 16,0 |
| Filologové | 7,0 | 9,3 | 12,5 | 12,8 ±4,7 | 14,8 | 24,0 |

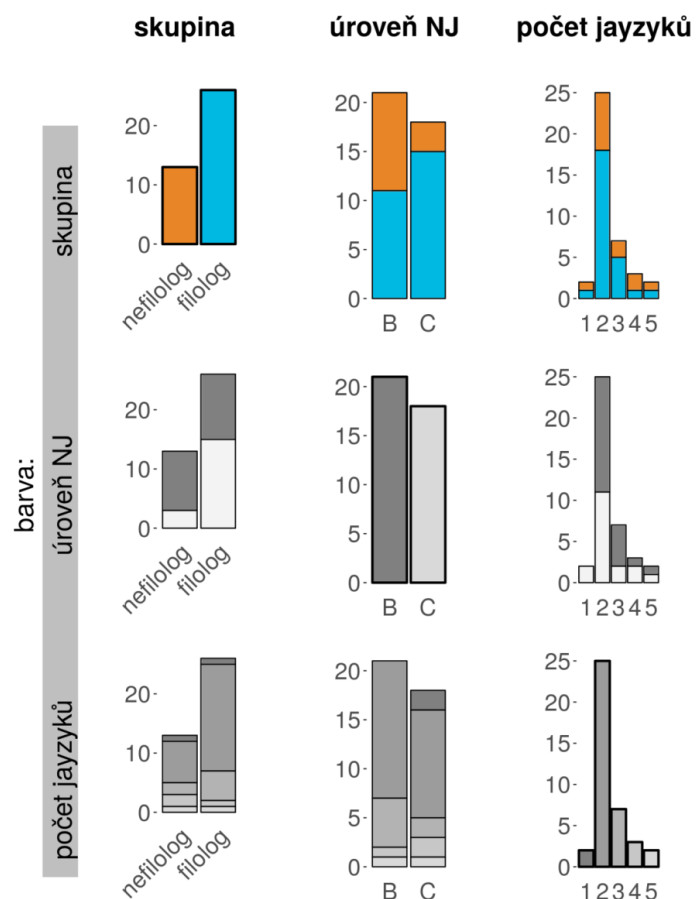
Z uvedeného je patrné, že studenti filologové dosahují poněkud delší doby studia sledovaného jazyka.

2. Kolik ovládáte jazyků? Uveďte počet, a které (kromě mateřštiny).

Tabulka 52: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Kolik ovládáte jazyků?“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|----------------------------|-------------------|-----------------------|
| Jeden jazyk | 1 | 2,6 |
| Dva jazyky | 20 | 51,3 |
| Tři jazyky | 13 | 33,3 |
| Více než tři jazyky | 5 | 12,8 |

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (51,28% respondentů) ovládá kromě své mateřštiny dva cizí jazyky. Pouze jeden respondent uvedl, že ovládá jeden jazyk. Více než tři jazyky pak ovládá, resp. uvedlo, že ovládá, 12,82% dotázaných respondentů.



Graf 2⁹⁷: Znalost jazyka/ů vztaheno na skupinu filologů a skupinu nefilologů.

⁹⁷ Výše prezentovaný graf 2 znázorňuje počty filologů/nefilologů (vlevo nahoře), počty studentů se znalostí NJ na úrovni B/C (uprostřed) a počty studentů ovládajících různé počty jazyků (vpravo dole). Dále pak ukazuje, jak časté jsou kombinace těchto jednotlivých charakteristik, např. nahoře uprostřed se nacházejí dva sloupce reprezentující počty studentů se znalostí NJ na úrovni B/C (jako uprostřed), avšak zde rozdělené navíc podle filologů/nefilologů. Vidíme z toho, že mezi studenty s úrovní B je přibližně stejně filo a nefilo, zatímco studenti s C jsou dominantně filologové. Podrobné sdělení nese obr. vlevo uprostřed, kde jsou zase sloupce odpovídající filo/nefilo, které jsou navíc rozdělené podle znalosti jazyka (tmavě B, světle C, viz obr. uprostřed) (pozn. autora).

Úroveň

Tabulka 53: Kontingenční tabulka zachycující odpovědi respondentů na otázku „Na jaké úrovni jste?“ (hodnoty představují řádková procenta).

| | Úroveň B1 | Úroveň B2 | Úroveň C1 | Úroveň C2 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Nefilologové | 23,08 | 53,85 | 15,38 | 7,69 |
| Filologové | 0,00 | 42,31 | 57,69 | 0,00 |

Z tabulky 62 vyplývá, že největší zastoupení probandů nefilologů nachází na úrovni B1 (53,85), zatímco filologové dominují na úrovni C1 (57,69). Je však třeba připomenout, že se jednalo o zkušenosti probandů, nikoli o objektivní jazykovou úroveň, která by byla stanovena na základě kalibrovaného testování. Z vlastní zkušenosti víme, že se někteří probandi ve svých znalostech a dovednostech poněkud nadhodnocovali.

3. Co nebo kdo Vás motivoval začít se učit němčinu? Můžete označit více odpovědí.

Tabulka 54⁹⁸: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Co nebo kdo Vás motivoval začít se učit němčinu?“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------------------|-------------------|-----------------------|
| C | 10 | 25,6 |
| kombinace A] a C] | 9 | 23,1 |
| A | 5 | 12,8 |
| D | 3 | 7,7 |
| E | 3 | 7,7 |
| B | 2 | 5,1 |
| kombinace B] a C] | 2 | 5,1 |
| A | 1 | 2,6 |
| kombinace A], B] a C] | 1 | 2,6 |
| Kombinace A], C] a E] | 1 | 2,6 |
| Kombinace B], C], D] a E] | 1 | 2,6 |
| Kombinace C] a E] | 1 | 2,5641 |

⁹⁸ Legenda k tabulce č. 63: A] Rozhodl/a jsem se sám/sama; B] Protože si to přáli rodiče; C] Protože němčina byla jednou z možností na základní nebo střední škole; D] Protože jsem na ZŠ nebo SŠ neměl/a jinou volbu; E] Jiný důvod (uveďte jaký)

Z výše uvedené tabulky četností je zřejmé, že většina, tj. 25,64% respondentů odpovědělo na položenou otázku prostřednictvím kategorie „Protože němčina byla jednou z možností na základní nebo střední škole“. Druhou nejtypičtější kategorií pak byla kategorie tvořená kombinací odpovědí „Rozhodl/a jsem se sám/sama“ a „Protože němčina byla jednou z možností na základní nebo střední škole“. Takovou kombinaci udalo celkem 9 respondentů, tj. 23,08% respondentů. Lze tedy vycházet z předpokladu, že respondenti byli pro studium němčiny vnitřně motivovaní, což se pozitivně odráží na reálném používání jazyka.

4. Pro jaké účely je pro Vás osobně znalost němčiny důležitá? Můžete označit více odpovědí.

Nelze vyhodnotit pro velký rozptyl (36 různých) odpovědí.⁹⁹

5. V jakých situacích přicházíte pravidelně do kontaktu s němčinou? Můžete označit více odpovědí.

Rovněž v tomto případě nelze s ohledem na velký rozptyl spolehlivě vyhodnotit.

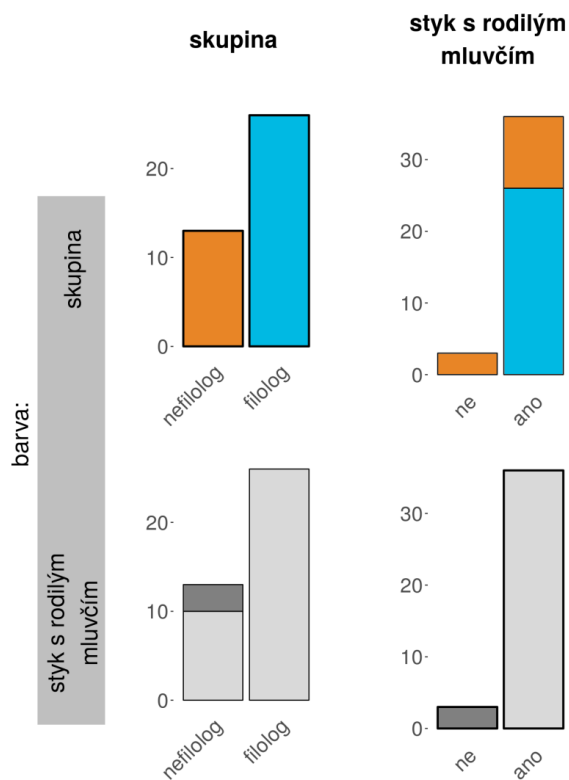
6. Zažil/a jste již někdy jako vyučujícího rodilého mluvčího?

Tabulka 55: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Zažil/a jste již někdy (alespoň jeden semestr/pololetí) jako vyučujícího rodilého mluvčího?“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|-----|-------------------|-----------------------|
| Ano | 36 | 92,31 |
| Ne | 3 | 7,70 |

⁹⁹ Jednalo se například o tyto možnosti: ve škole; v rodině (s příbuznými); s německy mluvícími přáteli; prostřednictvím počítače (internetu); při četbě německy psaných novin a časopisů (knih - beletrie); při četbě německy psané odborné literatury (pro studijní účely); příležitostně jen na dovolené/o prázdninách; při sledování německy mluvících televizních stanic aj. (pozn. autora).

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (92,31% respondentů) odpovědělo na položenou otázku kladně. Pouze tři respondenti uvedli, že nikdy nezažili jako vyučujícího rodilého mluvčího, jednalo se přitom o studenty „nefilology“.



Graf 3: Počty filologů a nefilologů ve vztahu k jejich kontaktu s rodilým mluvčím.

Jestliže ano, uveďte jak dlouho:

Tabulka 56: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Jak dlouho“.

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|------------|-------------------|-----------------------|
| 1 měsíc | 2 | 5,7 |
| 2 měsíce | 1 | 2,9 |
| 1 semestr | 4 | 11,4 |
| 2 semestry | 4 | 11,4 |
| 3 semestry | 2 | 5,7 |
| 4 semestry | 6 | 17,1 |
| 5 semestrů | 1 | 2,9 |

| | | |
|---------------|---|------|
| 6 semestrů | 5 | 14,3 |
| 8 semestrů | 5 | 14,3 |
| 10 semestrů | 3 | 8,6 |
| 13 semestrů | 1 | 2,9 |
| více semestrů | 1 | 2,9 |

Nejtypičtější odpovědi byly čtyři semestry. Pro tuto kategorii se vyslovilo 17,14% respondentů. Nejdélší zaznamenaná doba činila 13 semestrů. Tu uvedl pouze jeden respondent, který absolvoval i studium na německy mluvící střední škole. V tabulce jsme však nerozlišovali mezi pololetím a semestrem. Grafické znázornění četností je patrné z následujícího sloupcového grafu. Zda mělo vyučování vedené rodilým mluvčím vliv na frekvenci aplikace komunikačních strategií, uvádíme na základě statistických výpočtů dále.

7. Použil/a jste nebo používáte němčinu Vy osobně při reálném rozhovoru s nějakým rodilým mluvčím?

100% respondentů odpovědělo na položenou otázku kladně.

Jestliže ano, konkretizujte:

Tabulka 57: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Jestliže ano, konkretizujte.“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|-------------------|-------------------|-----------------------|
| Občas | 17 | 43,6 |
| Pravidelně | 22 | 56,4 |

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (56,41% respondentů) odpovědělo prostřednictvím kategorie „pravidelně“.

8. V případě, že jste v předešlé otázce odpověděl/a „ano“, co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?

Tabulka 58: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|----------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Vyjádřit vlastní myšlenky | 33 | 86,8 |
| Porozumět jeho projevu | 5 | 13,2 |

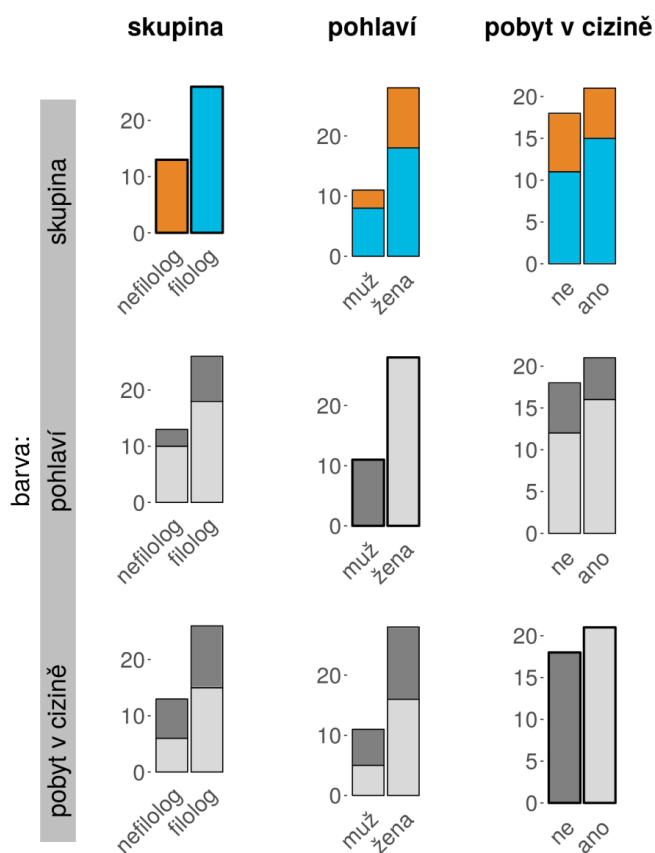
Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (86,84 % respondentů) odpovědělo prostřednictvím kategorie „Vyjádřit vlastní myšlenky“. Tuto odpověď jsme před realizací výzkumu očekávali, ostatně taková je i naše dosavadní pedagogická zkušenost. Přirozený mluvený projev stále patří mezi problematické dovednosti českých studentů, s čímž souvisí i zkoumaná dovednost překonávání jazykového deficitu.

9. Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí (např. v rámci studijního pobytu ERASMUS, absolvování střední školy apod.)?

Tabulka 59: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí (např. v rámci studijního pobytu ERASMUS, absolvování střední školy apod.)?“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|------------|-------------------|-----------------------|
| Ano | 27 | 69,2 |
| Ne | 12 | 30,8 |

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (69,23 % respondentů) odpovědělo kladně prostřednictvím kategorie „ano“.



Graf 4: Počty filologů a nefilologů ve vztahu k četnosti výskytu pobytu v zahraničí (německy mluvící země).

Jestliže ano, uveďte jak dlouho.

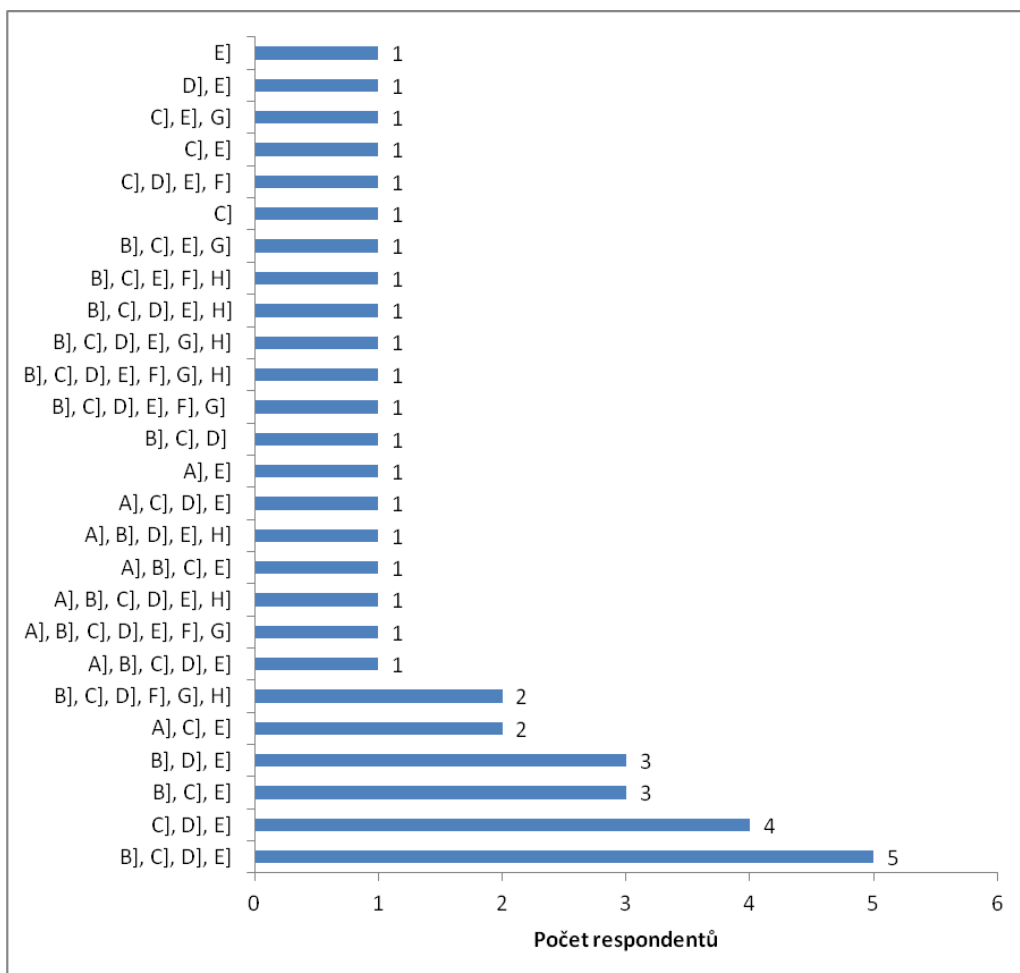
Tabulka 60: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí – podotázka Jestliže ano, uveďte jak dlouho.“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|----------------------|-------------------|-----------------------|
| 1 měsíc | 1 | 4,8 |
| 2 měsíce | 1 | 4,8 |
| 1 semestr | 13 | 61,9 |
| 2 semestry | 2 | 9,5 |
| 2 semestry a 1 měsíc | 1 | 4,8 |
| Více měsíců | 1 | 4,8 |
| 4 semestry | 1 | 4,8 |
| 10 semestrů | 1 | 4,8 |

Zda měl pobyt v cílové zemi vliv na frekvenci aplikace komunikačních strategií, uvádíme na základě statistických výpočtů dále.

10. Jak jste reagoval/a, jestliže jste při komunikaci s rodilým mluvčím nerozuměl/a vyslechnutému? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste se dobral/a smyslu nepochopeného?

Z grafu č. 5 je patrné, že nejtýpější je kombinace následujících kategorií B] *Naznačil/a jsem, že nerozumím. Řekl/a jsem, že nerozumím*; C] *Požádal/a jsem o zopakování řečeného*; D] *Požádal/a jsem o vysvětlení (o pomoc)*; E] *Odhadl/a jsem smysl (např. na základě celkového kontextu). Snažil/a jsem se odhadnout*. Pomocí této kombinace se vyjádřilo 12,82% respondentů. Často se jedná o aplikaci interakčních strategií.



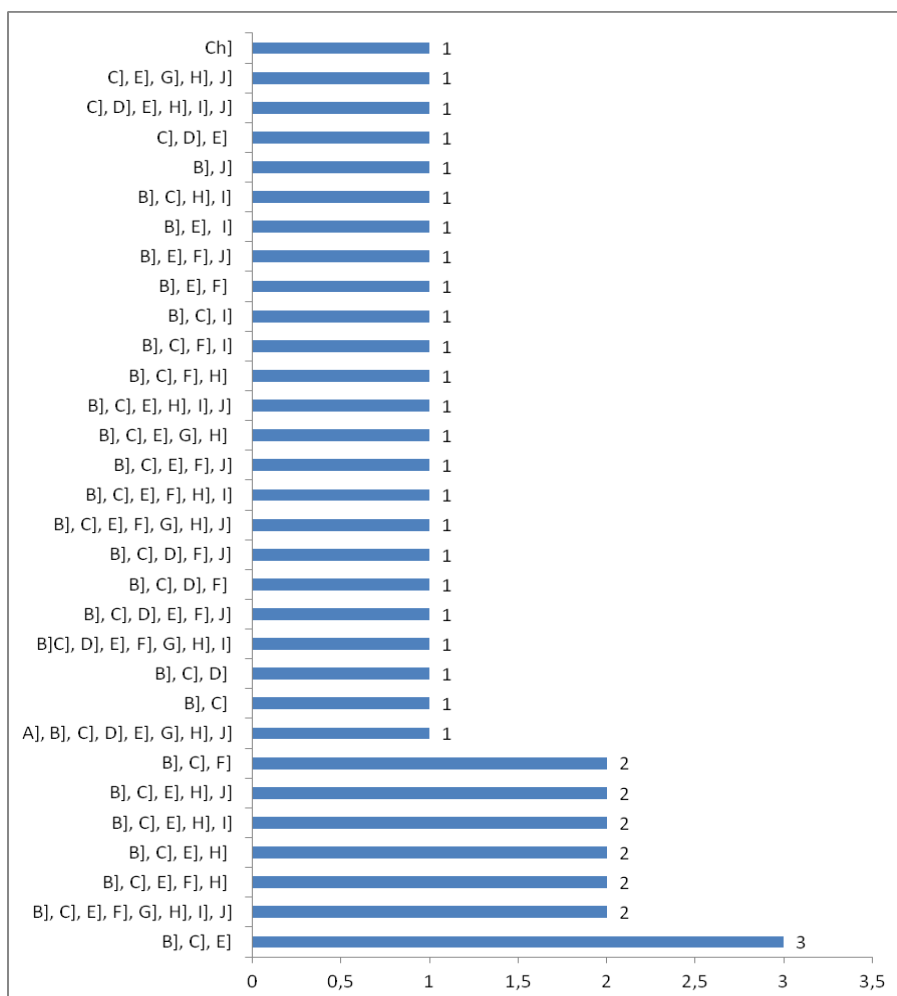
Graf 5¹⁰⁰: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste nerozuměl/a všemu? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste se dobral/a smyslu nepochopeného?“

¹⁰⁰ Legenda ke grafu 5: A] Předstíral/a jsem, že (všemu) rozumím; B] Naznačil/a jsem, že nerozumím. Řekl/a jsem, že nerozumím; C] Požádal/a jsem o zopakování řečeného; D] Požádal/a jsem o vysvětlení (o pomoc); E] Odhadl/a jsem smysl (např. na základě celkového kontextu). Snažil/a jsem se odhadnout; F] Použil/a jsem slovník (internet apod.); G] Požádal/a jsem svůj protějšek o vyjádření neязыkovými prostředky (např. gestikulací, pantomimou, kresbou, vyjádření jiným způsobem – uveďte jak...).

11. Jak jste reagoval/a, jestliže jste měl/a potíže při vyjadřování svých myšlenek v případě mluvení? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste myšlenku nakonec vyjádřil/a? Můžete označit více odpovědí.

Z níže uvedeného grafu četností jednotlivých odpovědí respondentů jasně plyne, že nejtypičtější odpovědí byla kombinace „Použil/a jsem výraz podobného významu (nahradil/a jsem jej jiným)“ „Použil/a jsem parafráze (výraz nebo strukturu jsem opsal/a jinak)“ a „Na danou věc jsem ukázal/a (použil/a jsem např. ukazovacích zájmen ten, ta, to)“. Pomocí těchto způsobů se vyjádřilo 7,69% všech respondentů (celkem jich v tomto případě odpovědělo 39).

Zde se tedy v zásadě jednalo o různé druhy přímých strategií, zejména pak šlo o strategie se vztahem k nedostatku zdrojů. Tyto komunikační strategie totiž patří k relativně častým a relativně snadno aplikovatelným, jež mluvčímu umožňují předat interlokutorovi intendovanou promluvu, i když v oproti původně konceptualizovanému záměru v poněkud modifikované podobě. Patří sem například právě substituce, parafráze, změna kódu.



Graf 6¹⁰¹: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste měl/a potíže při vyjadřování svých myšlenek v případě mluvení? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste myšlenku nakonec vyjádřil/a?“

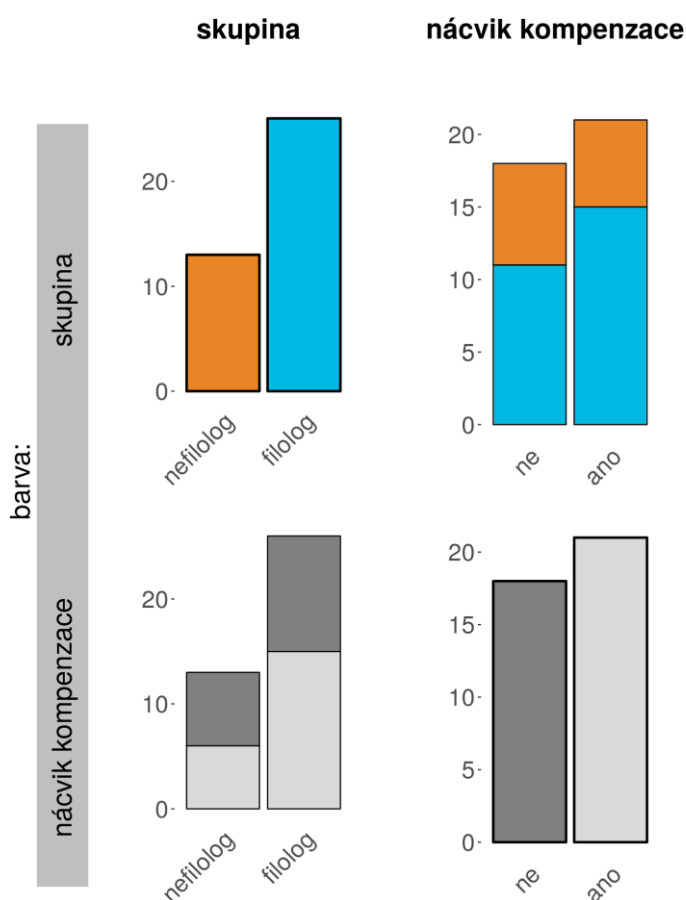
¹⁰¹ Legenda ke grafu č. 6: A] Nedokázal/a jsem se vyjádřit. Celému tématu jsem se vyhnul/a a přešel/la k jinému tématu; B] Použil/a jsem výraz podobného významu (nahradil/a jsem jej jiným); C] Použil/a jsem parafráze (výraz nebo strukturu jsem opsal/a jinak); D] Neznámý výraz /strukturu jsem vynechal/a; E] Na danou věc jsem ukázal/a (použil/a jsem např. ukazovacích zájmen ten, ta, to); F] Použil/a jsem neязыkových prostředků (např. gestikulace, pantomima, kresba...); G] Vytvořil/a jsem si nové, v daném jazyce neexistující (vlastní) slovo; H] Použil/a jsem změny jazykového kódu (použil/a jsem anglické slovo, latinské apod.).

12. Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci (např. opisem, náhradou jiným slovem, změnou jazykového kódu = použití angličtiny, latiny... namísto němčiny, apod.)?

Tabulka 61: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci?“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|-----------------------|--------------------------|------------------------------|
| Ano | 22 | 56,4 |
| Nejsem si jist | 12 | 30,8 |
| Ne | 5 | 12,8 |

Z tabulky četností je zřejmé, že modální kategorií, je odpověď „ano“. Pomocí této kategorie se vyjádřilo 56,41% z dotázaných respondentů (celkem jich odpovědělo 39). Záporně se k této otázce se vyjádřilo 12,82% respondentů. Zbytek respondentů si nebyl jist. Přehledně výsledky prezentuje níže připojený graf.



Graf 7: Počty filologů a nefilologů ve vztahu k výskytu nácviku komunikačních strategií.

Jestliže ano, konkretizujte:

Tabulka 62: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětlil, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci? – jestliže ano, konkretizujte“.

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] | Kumulativní absolutní četnost | Kumulativní relativní četnost [%] |
|----------------|-------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| Občas | 13 | 54,2 | 13 | 54,2 |
| Málokdy | 8 | 33,3 | 21 | 87,5 |
| Často | 3 | 12,5 | 24 | 100 |

Z tabulky četností je zřejmé, že modální kategorií, je odpověď „občas“. Pomocí této kategorie se vyjádřilo 54,17% z dotázaných respondentů (celkem jich odpovědělo 24). Přes 33% respondentů odpovědělo pomocí kategorie „málokdy“. Pouze tři respondenti odpověděli pomocí kategorie „často“.

Ze získaných dat vyplynulo, že nadpoloviční většina probandů byla během svého předchozího studia s komunikačními strategiemi konfrontována prostřednictvím svých vyučujících. Pouze necelých 13% se s nimi nesetkalo.

13. Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti? (Př. Jeden žák představuje českého mluvčího, druhý je tlumočník, který tlumočí do němčiny nějaký rozhovor, promluvu jiné osoby, situaci apod. – lze i obráceně z němčiny do češtiny).

Tabulka 63: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti?“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|-----------------------|-------------------|-----------------------|
| Ne | 19 | 48,7 |
| Ano | 13 | 33,3 |
| Nejsem si jist | 7 | 17,9 |

Z výše uvedené tabulky četností je zřejmé, že modální kategorií, je odpověď „ne“. Pomocí této kategorie se vyjádřilo 48,72% z dotázaných respondentů (celkem jich odpovědělo 39). Kladně se vyjádřilo 33,3% respondentů. Zbytek si nebyl jist. V případě této otázky si však plně uvědomujeme, že tlumočnická cvičení nepatří na základních, středních školách a na většině škol vysokých ke standardním typům cvičení, jednoznačně se jedná o cvičení velmi okrajová, která nejsou v žádném případě uplatňována k dosažení cíle vyučování jazykům na uvedených stupních vzdělávání. Zajímalo nás pouze, zda některý z vyučujících jeho prostřednictvím, např. při tzv. Rollenspiele tento typ cvičení ne zvolil pro latentní nácvik používání komunikačních strategií.

Jestliže ano, konkretizujte:

Tabulka 64: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti? – jestliže ano, konkretizujte.“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|----------------|-------------------|-----------------------|
| Málokdy | 9 | 60,00 |
| Občas | 6 | 40,00 |

Z výše uvedené tabulky četností je zřejmé, že modální kategorií, je odpověď „málokdy“. Pomocí této kategorie se vyjádřilo celých 60% z dotázaných respondentů (celkem jich odpovědělo na položenou otázku 15). Zbytek, tj. 40% se vyjádřilo prostřednictvím kategorie „občas“. Důvodem pro stanovený výsledek u této položky by mohla být skutečnost, že tlumočení jako specifická dovednost není zakotveno v rámcovém vzdělávacím programu.

14. Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny (nejedná se o doslovný překlad, ale o vlastní interpretaci výchozího textu, důležité je zachování hlavní myšlenky, kterou můžete vyjádřit např. opisem; méně podstatná slova můžete vynechat apod.)?

Tabulka 65: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny?“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|-----------------------|-------------------|-----------------------|
| Ano | 27 | 69,2 |
| Nejsem si jist | 7 | 17,9 |
| Ne | 5 | 12,8 |

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (69,23% respondentů) odpovědělo na položenou otázku kladně, prostřednictvím kategorie „ano“.

Jestliže ano, konkretizujte:

Tabulka 66: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny? – jestliže ano, konkretizujte.“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|----------------|-------------------|-----------------------|
| Často | 7 | 24,2 |
| Málokdy | 9 | 31,0 |
| Občas | 13 | 44,8 |

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (44,8% respondentů) odpovědělo kladně prostřednictvím kategorie „občas“.

Navzdory předchozímu zjištění, že byla nadpoloviční většina probandů s komunikačními strategiemi při učení se němčině seznámena (viz tabulku 73), ze získaných dat u posledních dvou položek vyplynulo, že jejich nácviku však nebyla věnována potřebná (kontinuální) pozornost.

12.1.5 Studium výzkumných otázek

Na položené výzkumné otázky jsme se snažili odpovědět zejména na základě studia nasbíraných dat, tedy analýzou slovních projevů a sebehodnocení 39 studentů (13 nefilologů, 26 filologů). Vzhledem k tomu, že tento datový vzorek nebyl ani rozsáhlý, ani nebylo možno zaručit jeho dostatečnou reprezentativnost vzhledem k celé populaci českých studentů, je třeba dosažené výsledky interpretovat s opatrností. Namísto vyvozování obecných závěrů tedy budeme raději jen naznačovat, že se jedná o zjištění do velké míry platná pouze pro daný vzorek studentů. Pro zobecnění těchto zjištění pak formulujeme hypotézy, které lze případně v navazujících výzkumech testovat na větších a reprezentativnějších vzorcích respondentů.

Výzkumné otázky jsme studovali prostřednictvím testování pracovních hypotéz formulovaných s ohledem na jednotlivé otázky a dostupný vzorek studentů. Zejména jsme sledovali počet použitých strategií v závislosti na vysvětlujících proměnných tak, abychom identifikovali proměnné, které použití strategií významně ovlivňují. Za počet použitých komunikačních strategií jsme uvažovali jak počet všech použitých strategií bez ohledu na typ, tak počet všech strategií přímých, počet všech komunikačních strategií nepřímých a počet všech interakčních komunikačních strategií. V detailu jsme pak sledovali počet použití jednotlivých komunikačních strategií (34 druhů). K

tomuto sledování jsme použili model negativně binomické regrese. Pracovali jsme na hladině významnosti 5%, kterou jsme při testování hypotéz u jednotlivých 34 druhů komunikačních strategií snižovali (zpřísňovali) pomocí Holmovy (1979, s. 65–70) korekce na mnohonásobné testování tak, abychom se bránili zvýšené falešné pozitivitě takové sady testů. Jiné korekce jsme s ohledem na omezenou velikost studovaného vzorku a průzkumný charakter šetření neprováděli.

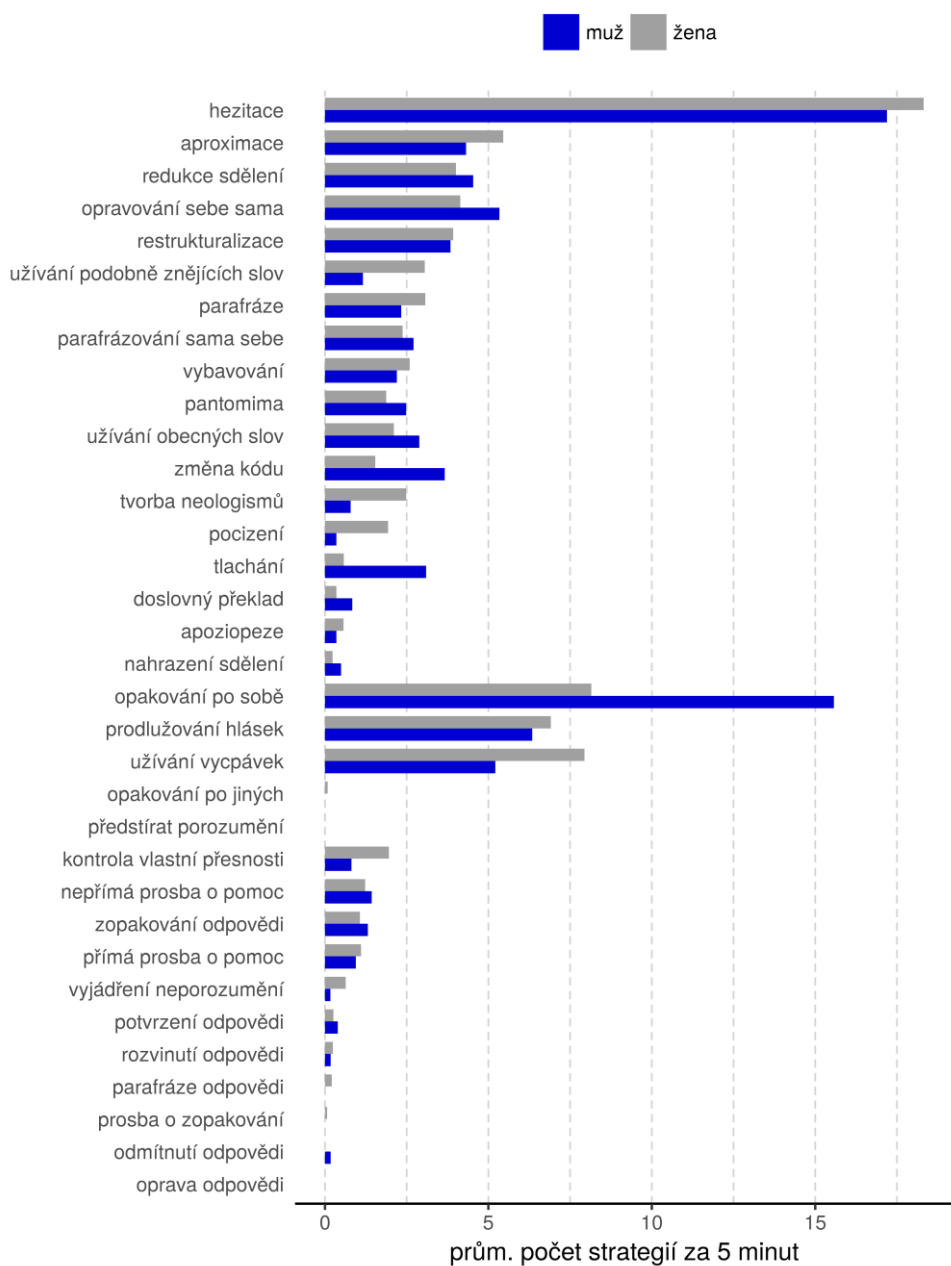
Vzhledem k tomu, že počet použitých strategií úzce souvisí s délkou projevu, po který byl tento počet zjišťován, nebudeme zkoumat absolutní počet použitých strategií, ale počet strategií použitých za jednotku času. Díky této normalizaci docílíme toho, že sledované výskyty strategií jsou srovnatelné napříč probandy.

Z explorační analýzy i vlastního testování hypotéz vyplynulo, že počet použitých strategií souvisí s několika sledovanými faktory, které však často navíc souvisí i mezi sebou. V takovém případě jsme se pokusili identifikovat faktory prvotní, přímo ovlivňující frekvenci používaných strategií, od faktorů, které s frekvencí používaných strategií souvisí jen nepřímo (díky tomu, že jsou samy provázány s faktory prvotními). Příkladem by mohla být situace, kdy by frekvence určitých strategií souvisela s úrovní znalosti jazyka (kterou považujeme za prvotní) a zdánlivě i se skupinou probandů (filologové/nefilologové). Při bližším zkoumání by však mohlo vyjít najevo, že ve skupině filologů je mnohem vyšší úroveň znalosti němčiny a rozdíly ve frekvenci používání daných strategií by tak šlo vysvětlit právě rozdíly ve znalosti němčiny – po zohlednění znalosti by se již skupiny co do frekvence používaných strategií nelišily.

O1. Je frekvence aplikace komunikačních strategií ovlivněna pohlavím? Využívají jich ženy častěji než muži?

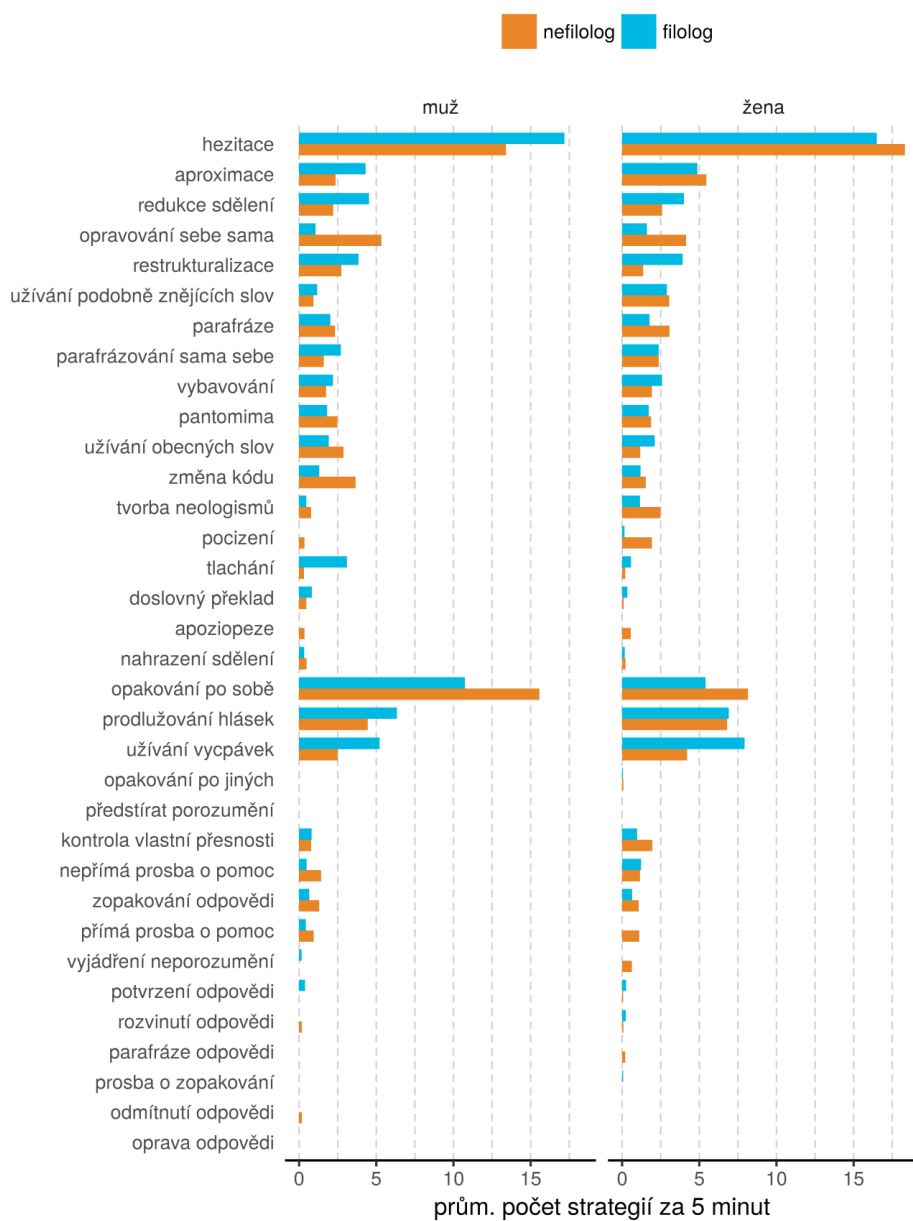
Na základě našich znalostí z oblasti kognitivních věd se domníváme, že by mohla být frekvence výskytu komunikačních strategií u probandek ženského pohlaví vyšší v porovnání s probandy pohlaví mužského. K této domněnce nás vede vědomí, že celková denní verbální produkce žen je řádově asi o 2000 slov vyšší než produkce mužů. Zajímá nás tedy, jestli se tato skutečnost nějakým způsobem odrazí i v našem výzkumu, tedy ve zvýšené míře aplikovaných komunikačních strategií. Znajíce výsledky výzkumů k dané problematice jsme si však dobře vědomi toho, že se rozsah produkce obou pohlaví od sebe však nikterak diametrálně neliší.¹⁰²

¹⁰² Podrobnější informace k problematice:
http://media.miamiherald.com/smedia/2007/07/05/13/talkstudy.source.prod_affiliate.56.pdf



Graf 8¹⁰³: Průměrné počty strategií jednotlivých typů použitých v 5 minutovém projevu u mužů a žen.

¹⁰³ Legenda ke grafu 8: Počty strategií byly normovány na 5 minut projevu. Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahofe, nepřímé uprostřed a interakční dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.



Graf 9¹⁰⁴: Průměrné počty strategií jednotlivých typů použitých v 5 minutovém projevu, vykreslené podle pohlaví a skupiny respondentů.

¹⁰⁴ Legenda ke grafu 9: Počty strategií byly normovány na 5 minut projevu. Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.

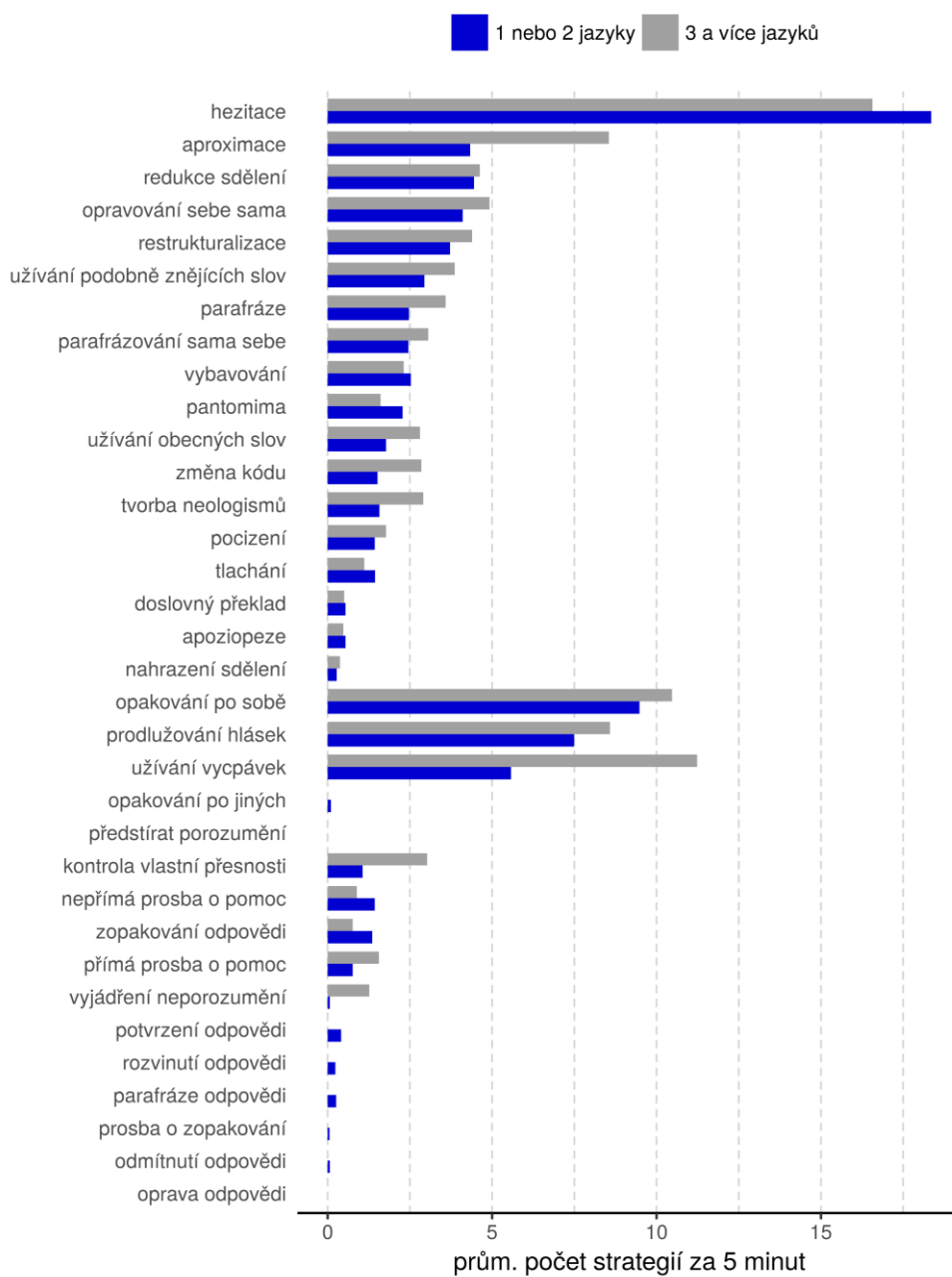
Z grafu. 8 (a 9) vyplývá, že se použití jednotlivých komunikačních strategií v zachycených promluvách se mezi studentkami a studenty většinou dramaticky neliší, snad s výjimkou strategie opakování po sobě, tlachání, které však bylo oproti našemu očekávání častější u mužů. U žen jsme detekovali častější frekvenci strategie hezitace, pocizení, tvorby neologismů, kontroly vlastní přesnosti či užívání vycpávek.

Protože graf 8 zachycuje použití strategií v závislosti na pohlaví, avšak nezohledňuje další faktory, snažili jsme se dát počty jednotlivých použitých strategií do souvislosti nejen s pohlavím, ale i se skupinou respondentů (filologové vs. nefilologové), úrovní znalosti německého jazyka (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1), počtem ovládaných jazyků, studiem v zahraničí, delším pobytem v německy mluvící zemi a zkušeností s nácvičkou možných způsobů překonávání jazykového deficitu (kompenzací). Testovanou hypotézu, že počet jednotlivých použitých strategií nesouvisí s pohlavím respondenta po zohlednění dalších faktorů, nebylo možno zamítnout souhrnně pro skupinu všech komunikačních strategií ($\chi^2(1) = 1,30$, $p = 0,25$), ani pro dané tři typy komunikačních strategií (přímé, nepřímé, interakční). Pro jednotlivé komunikační strategie pak byla tato hypotéza zamítnuta pouze u tlachání, k němuž se uchýlovali častěji studenti než studentky ($\chi^2(1) = 12,4$, $p < 0,05$ kor.). Hypotézu o nezávislosti vlivu pohlaví respondenta na použití strategií (po zohlednění dalších faktorů) nebylo možno po korekci na počet testů u ostatních strategií zamítnout. Nevýznamně jsme pak pozorovali u žen zvýšenou četnost tvorby neologismů, pocizení, užití podobně znějících slov, a snížení opakování po sobě. Vzhledem k nevýznamnosti rozdílů u těchto strategií uvádíme jen jejich prostý výčet bez testových statistik a významností.

O2. Dá se vysledovat souvislost mezi počtem jazyků, které mluvčí ovládá, a frekvencí používání komunikačních strategií?

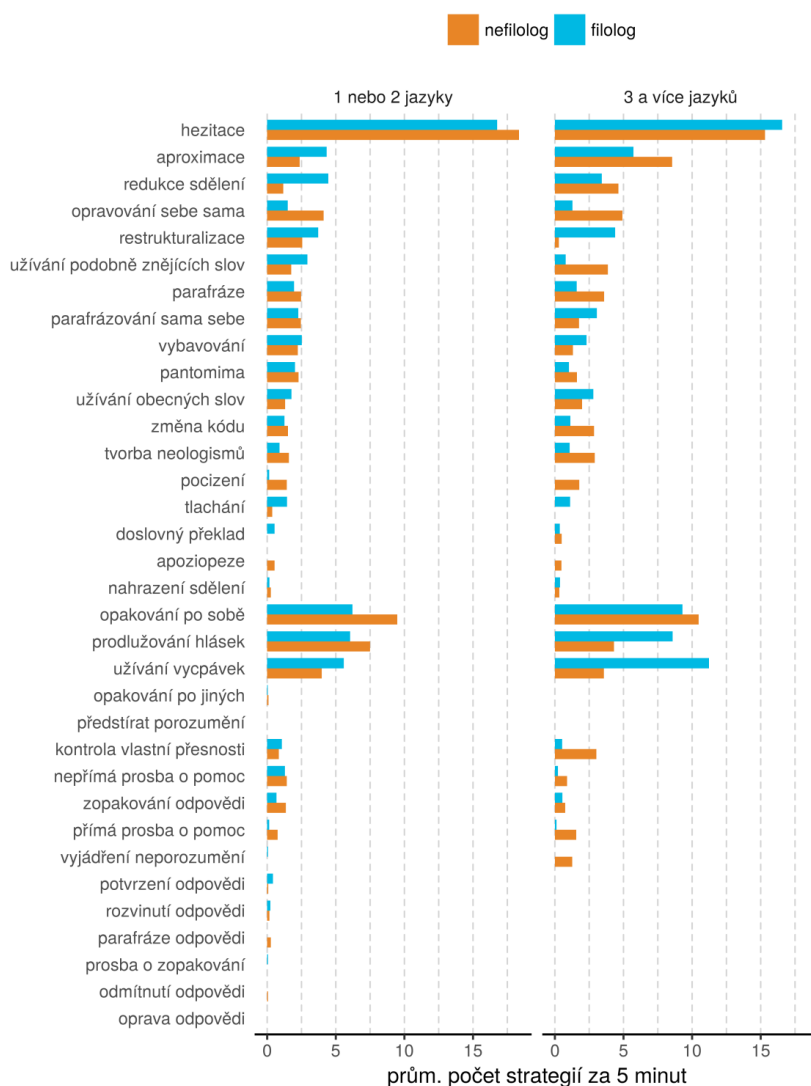
Vzhledem k relativně malému počtu probandů jsme probandy rozdělili do skupin podle toho, kolik jazyků (včetně němčiny) ovládali: skupina 27 probandů ovládala jeden nebo dva jazyky, skupina 12 probandů ovládala alespoň tři jazyky (někteří probandi uvedli, že ovládají až pět jazyků).

Z grafu 10 (a 11) je vidět, že frekvence většiny komunikačních strategií se u respondentů ovládajících jeden nebo dva jazyky příliš nelišila od skupiny studentů ovládajících tři nebo více jazyků. Ve skupině ovládajících více než dva jazyky jsme zaznamenali vyšší počet aproximací, opakování po sobě, užívání vycpávek, prodlužování hlásek, parafrází nebo kontroly vlastní přesnosti. Naopak ve skupině s nižším počtem ovládaných jazyků jsme zaznamenali větší počet hezitací, nepřímých proseb o pomoc nebo pantomimy. Celkově však můžeme konstatovat, že jsme detekovali vyšší frekvenci výskytu komunikačních strategií u probandů, kteří ovládají více než dva jazyky.



Graf 10¹⁰⁵: Průměrné počty strategií jednotlivých typů použitých v 5 minutovém projevu vykreslené podle počtu ovládaných jazyků.

¹⁰⁵ Legenda ke grafu 10: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.



Graf 11¹⁰⁶: Průměrné počty strategií jednotlivých typů použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro počet ovládaných jazyků u skupin nefilologů a filologů.

Graf 11 pak ukazuje počty komunikačních strategií nejen podle počtu jazyků, ale i podle skupiny (filolog vs. nefillog).

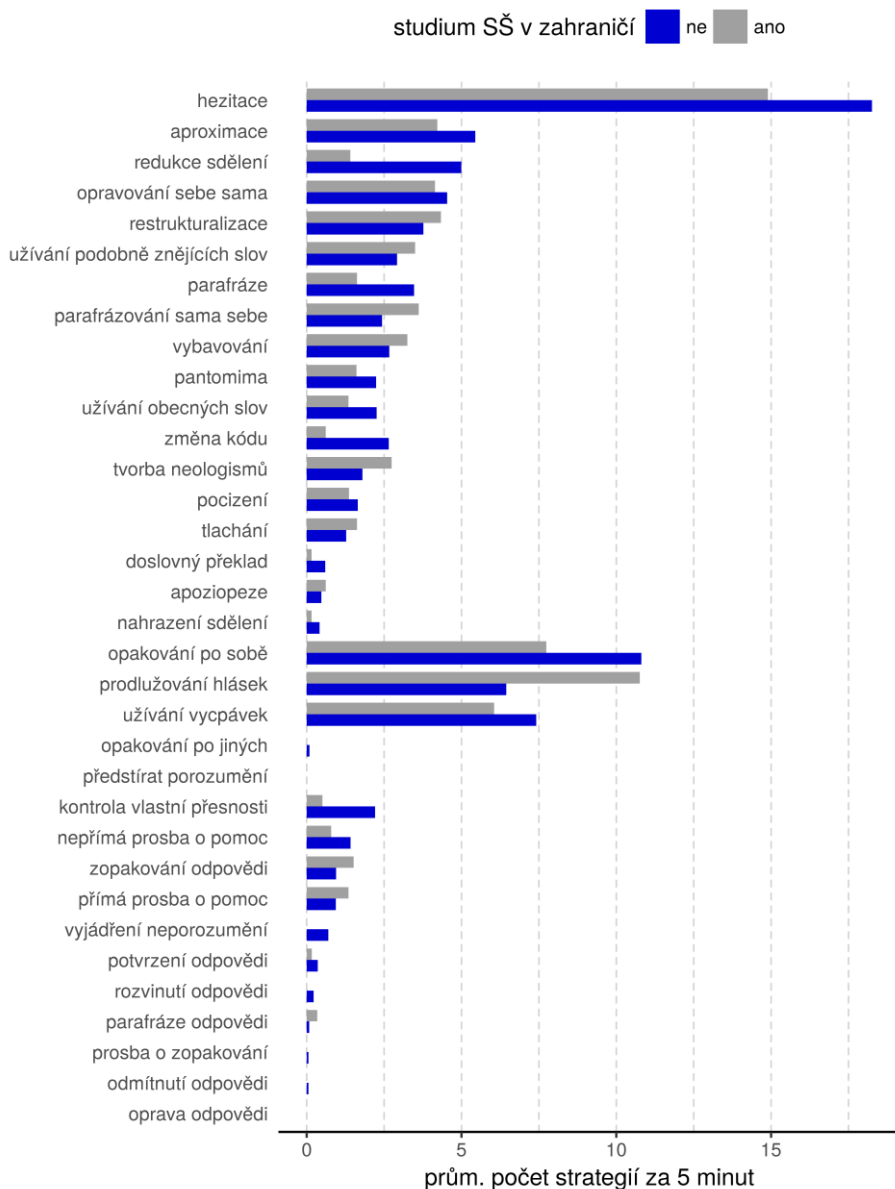
Při zohlednění i dalších faktorů potenciálně ovlivňujících použití jednotlivých strategií, tedy pohlaví, skupiny respondentů (filologové vs. nefilologové), úrovně znalosti německého jazyka (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1), delší zkušenosti z

¹⁰⁶ Legenda ke grafu 11: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.

německy mluvící země a zkušenosti s nácvičkou kompenzací jsme testovali pracovní hypotézu, že počet strategií nesouvisí s počtem ovládaných jazyků. Tuto hypotézu jsme nemohli zamítnout ani souhrnně u všech komunikačních strategií dohromady, ani u daných tří typů komunikačních strategií, ani u žádné ze sledovaných strategií jednotlivě, přestože probandi, kteří ovládali alespoň tři jazyky, použili v průměru o 10% více strategií než probandi, kteří ovládali jazyků méně (těchto 10% však bylo samo o sobě nevýznamných). Na nekorigované hladině jsme pozorovali u studentů se znalostí více než dvou jazyků zvýšený výskyt aproximací, a naopak snížený výskyt tlachání, parafráze odpovědi a potvrzení odpovědi. Tyto strategie ovšem nemůžeme považovat za významně závislé na počtu ovládaných jazyků.

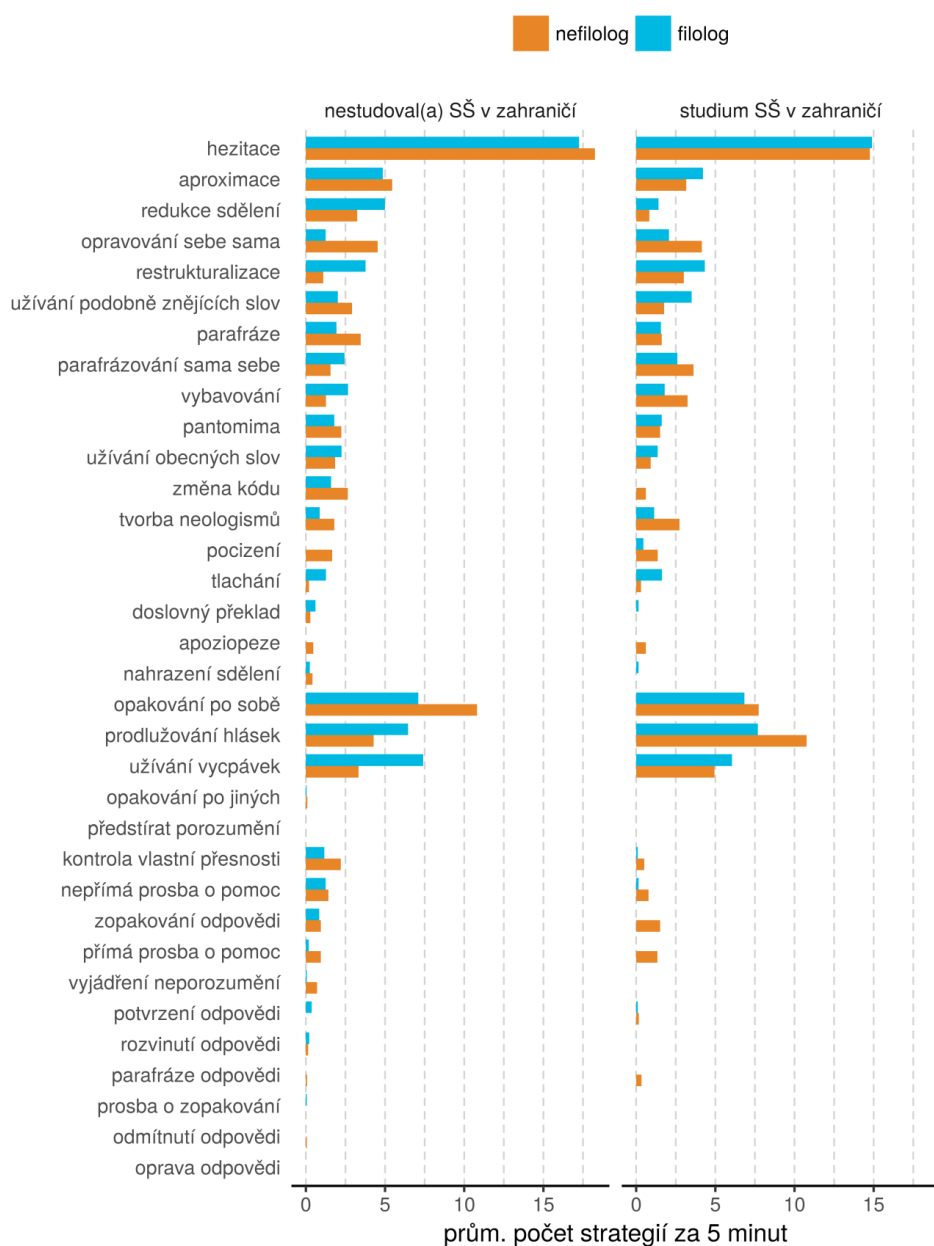
Pro případ dalších výzkumů nabízíme na tomto místě hypotézu, že ti mluvčí, kteří ovládají více jazyků, si s jejich pomocí budou moci vypomáhat prostřednictvím strategie aproximace.

O3. Dokáží čeští mluvčí, kteří nemají zkušenost s pobytem v cílové zemi jazyka, kterému se učí (např. v rámci programu ERASMUS+), používat komunikační strategie a jejich jednotlivé druhy stejnou měrou, jako ti mluvčí, kteří zkušenost s pobytem v cílové zemi mají?



Graf 12¹⁰⁷: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro výskyt jednotlivých komunikačních strategií ve vztahu k pobytu v zahraničí.

¹⁰⁷ Legenda ke grafu 12: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.



Graf 13¹⁰⁸: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro výskyt jednotlivých komunikačních strategií ve vztahu k pobytu v zahraničí pro skupinu nefilologů a filologů.

¹⁰⁸ Legenda ke grafu 13: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.

Z grafu 13 můžeme vypočítat, že se u studentů se zahraniční zkušeností vyskytuje ve srovnání se studenty bez této zkušenosti nižší frekvence hezitací, redukci, parafrází nebo změny jazykového kódu, na druhé straně se u nich ale projevuje vyšší frekvence použití u strategie prodlužování hlásek či parafrázování sebe sama.

Za povšimnutí stojí skutečnost, že se zdá, že filologové se zahraniční zkušeností, jichž je více než nefilologů s toutéž zkušeností, používají průměrně méně interakčních strategií, resp. téměř vůbec – viz graf 13.

To by mohlo naznačovat, že interakční strategie využívají mluvčí s nedostatečnou zkušeností nebo znalostí jazyka – u probandů bez zahraniční zkušenosti se jednalo především o nefilology, filologové byli zastoupeni výrazně méně, a u probandů se zahraniční zkušeností se jednalo výhradně o nefilology, kterých je, jak bylo zmíněno, méně než filologů.

V modelu vztahujícím počet použitých strategií k pohlaví, ke skupině respondentů (filologové vs. nefilologové), k úrovni znalosti němčiny (stupeň znalosti B2, nanejvýš s přesahem do C1), zkušenosti z německy mluvící země a zkušenosti s nácivkem způsobů kompenzace jsme nezaznamenali významný rozdíl v počtu všech použitých strategií, ale u interakčních strategií již významný rozdíl zaznamenán byl: probandi, kteří navštěvovali zahraniční školu, použili méně interakčních komunikačních strategií ve srovnání s probandy, kteří zkušenost s pobytem v zahraničí nemají ($\chi^2(1) = 10,1$, $p < 0,01$). Tento významný pokles byl z velké míry dán snížením použití nepřímé prosby o pomoc, která jako jediná z jednotlivých strategií byla významně snížena právě u probandů se zahraniční zkušeností ($\chi^2(1) = 10,7$, $p < 0,05$ kor.).

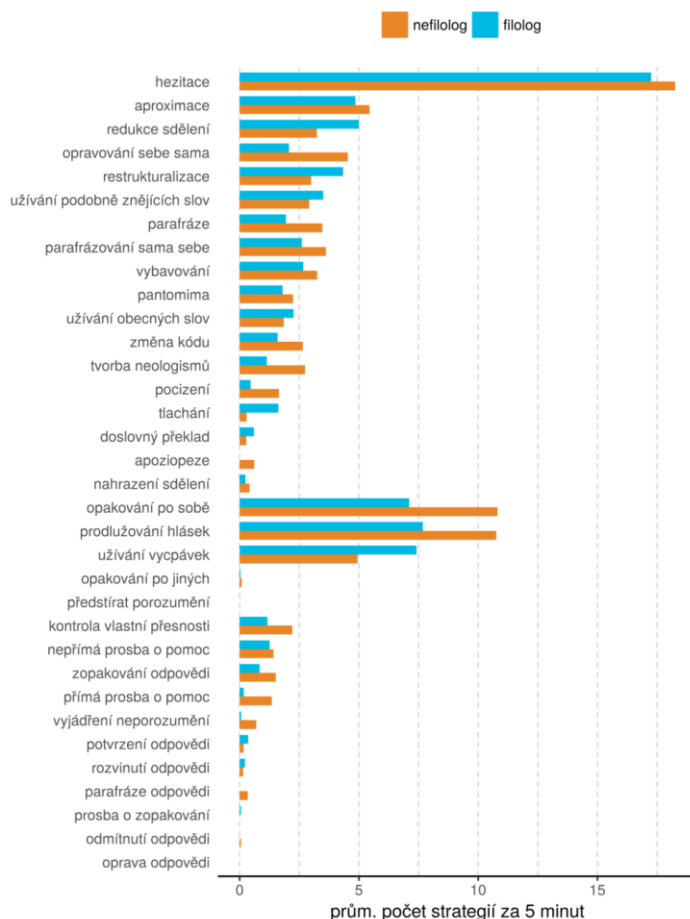
Z ostatních strategií byl u studentů se zahraniční zkušeností nevýznamně sníženo použití doslovného převodu, změny kódu, kontrola vlastní přesnosti a rozvinutí odpovědi.

Pro další bádání si dovoluujeme formulovat hypotézu, že zkušenost s pobytem v cílové zemi sledovaného jazyka snižuje výskyt použití interakčních strategií.

O4. Budou studenti filologických oborů s němčinou využívat komunikačních strategií méně často, než studenti nefilologických oborů, a to i navzdory tomu, že budou obě skupiny dosahovat v momentě realizace výzkumu srovnatelné úrovně své komunikační kompetence, tedy B2 dle SERR?

V případě této výzkumné otázky očekáváme, že bude výskyt komunikačních strategií u studentů filologů nižší nebo dokonce minimální ve srovnání s výskytem komunikačních strategií u nefilologů. K této domněnce nás vede skutečnost, že filologové vzhledem k zaměření svého studia disponují širším repertoárem jazykových prostředků, jež dokáží vhodně aplikovat do své finální parole.

Na tuto výzkumnou otázku se budeme snažit odpovědět i z dat.



Graf 14¹⁰⁹: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro jejich použití u skupiny filologů a u skupiny nefilologů.

¹⁰⁹ Legenda ke grafu 14: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.

V grafu 14 je vidět, že frekvence přímých strategií (hezitace až nahrazení sdělení) je v podstatě srovnatelná pro obě skupiny probandů, přičemž detailně vzato spatřujeme přece jen dominující frekvenci použití u studentů nefilologů. Pro nefilology je dominantní frekvence v případě redukce sdělení, restrukturalizace nebo tlachání.

U strategií nepřímých (opakování po sobě až předstírat porozumění) vidíme opět dominanci ve frekvenci aplikace těchto strategií u nefilologů, konkrétně se jedná o opakování po sobě a o prodlužování hlásek. Oproti tomu filologové používají ve svých produktech více vycpávek. Převahu ve frekvenci použití pozorujeme u nefilologů taktéž u posledního typu strategií, u strategií interakčních (kontrola vlastní přesnosti až oprava odpovědi).

Je třeba zdůraznit, že úroveň znalosti němčiny se mezi filology a nefilology lišila. Zatímco většina filologů (15 z 26) uvedla znalost na úrovni alespoň C1, znalost němčiny u většiny nefilologů (10 ze 13) byla nanejvýš na úrovni B2. Nutno však podotknout, že se v mnoha případech u úrovně C1 jednalo spíše o subjektivní sebehodnocení probandů, přičemž se jejich reálná znalost, která je nám známa z vlastní zkušenosti z přímé výuky těchto probandů, pohybuje ve skutečnosti spíše na úrovni B2+.

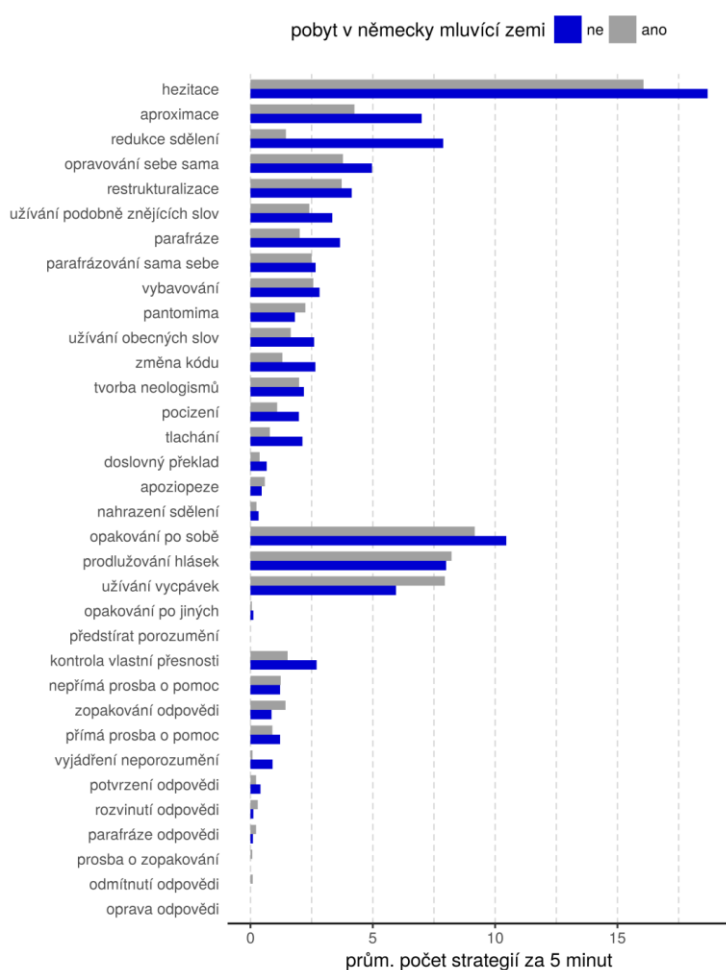
Při srovnávání skupin filologů a nefilologů je tedy třeba k úrovni znalosti němčiny přihlídnout (zohlednit ji), abychom odlišili efekt skupiny od toho, jak ovlivňuje používání strategií úroveň znalosti němčiny. Pokud by totiž vyšší úroveň znalosti němčiny negativně ovlivňovala počet použitých strategií, pak by fakt, že ve skupině filologů je průměrně vyšší znalost němčiny, mohl vést k mylnému závěru, že filologové používají méně strategií. Přitom by tento jev mohl být způsoben pouze nerovnoměrným zastoupením probandů s vyšší úrovní němčiny ve skupině filologů.

Skutečně se ukazuje, že ve skupině filologů je počet použitých strategií průměrně nižší, než ve skupině nefilologů, ale tento rozdíl je způsoben pouze nerovnoměrným zastoupením probandů s vyšší úrovní němčiny ve skupině filologů. Přihlédneme-li k pohlaví, k úrovni znalosti němčiny u jednotlivých probandů, ke zkušenosti z německy mluvící země a zkušenosti s nábívkou komunikačních strategií, zjistíme, že mezi filology a nefilology není v celkovém počtu všech použitých komunikačních strategií a jejich tří jednotlivých typů významný rozdíl.

Zaměříme-li se však na jednotlivé komunikační strategie (při současném zohlednění ostatních vlivů), pozorujeme u filologů významně více aproximací ($\chi^2(1) = 11,6$, $p < 0,05$ kor.) a tlachání ($\chi^2(1) = 10,2$, $p < 0,05$ kor.), ale zato významně méně pocizení ($\chi^2(1) = 18,1$, $p < 0,001$ kor.) a opravování sebe sama ($\chi^2(1) = 17,7$, $p < 0,001$ kor.)

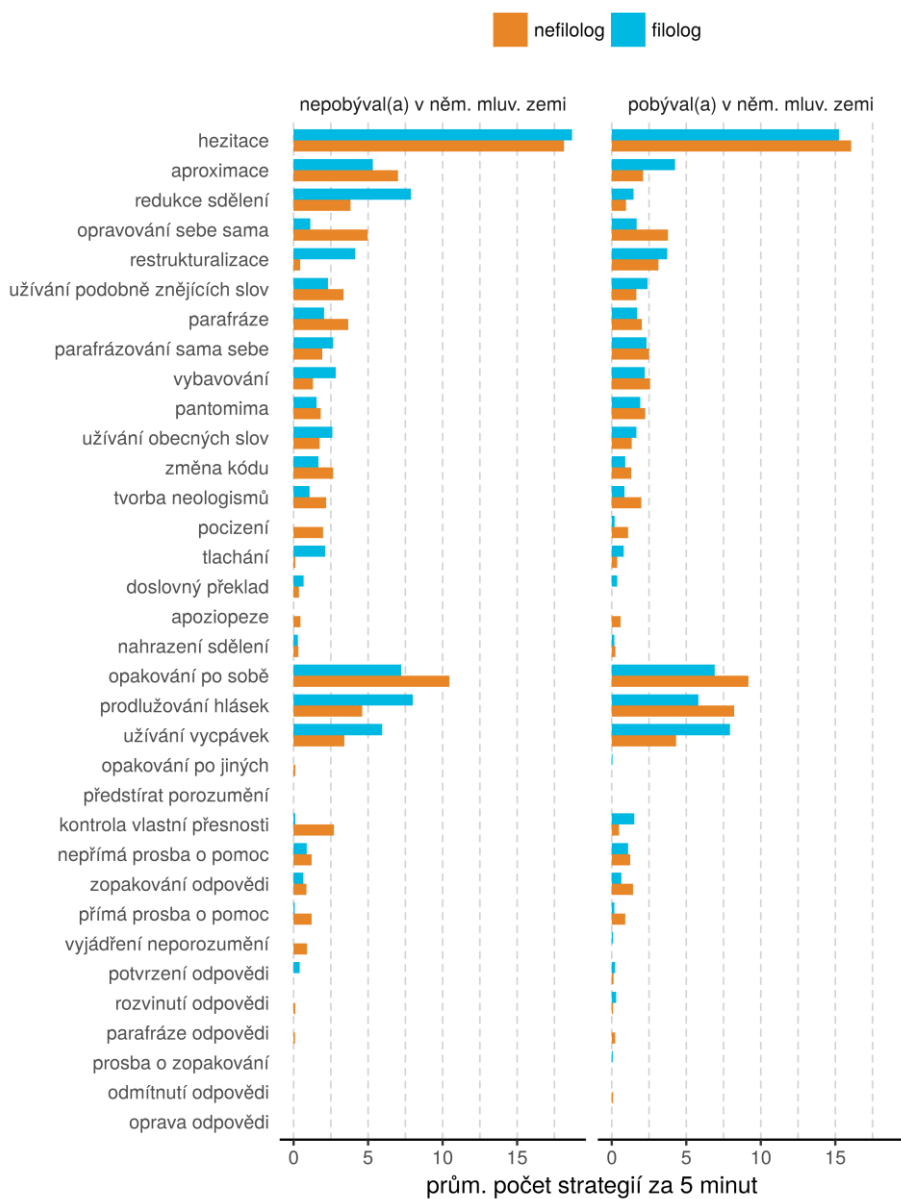
O5. Dokáží studenti, kteří mají zkušenost s pobytem v cílové zemi daného jazyka (německy mluvící země), aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji?

V souvislosti s touto výzkumnou otázkou očekáváme, že budou studenti, kteří pobývali po určitou dobu v reálném jazykovém prostředí cílového jazyka, v našem případě německého, používat komunikačních strategií daleko přirozeněji, možná i méně nápadně, než tomu bude v případě těch studentů, kteří zkušenost s pobytem v cílové zemi nemají.



Graf 15¹¹⁰: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro výskyt pobytu (pobýval vs. nepobýval) v cílové zemi (německy mluvící země).

¹¹⁰ Legenda ke grafu 15: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.



Graf 16¹¹¹: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro pobyt studentů v cílové zemi (německy mluvící země) a pro jednotlivé skupiny probandů (filologové vs. nefilologové).

¹¹¹ Legenda ke grafu 16: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.

Jak ukazuje graf 15 a 16 využívali studenti bez zkušenosti s pobytem v cílové zemi ve srovnání se skupinou s touto zkušeností ve vyšší míře strategie aproximace a redukce. Při provedené analýze videonahrávek působili tito studenti ve svém projevu a s tím souvisejícím používáním komunikačních strategií poněkud nejistým dojmem. Oproti tomu studenti se zkušeností s pobytem v německy mluvící zemi působili více uvolněným dojmem. Významněji zastoupena byla u této skupiny probandů pouze strategie užívání vycpávek.

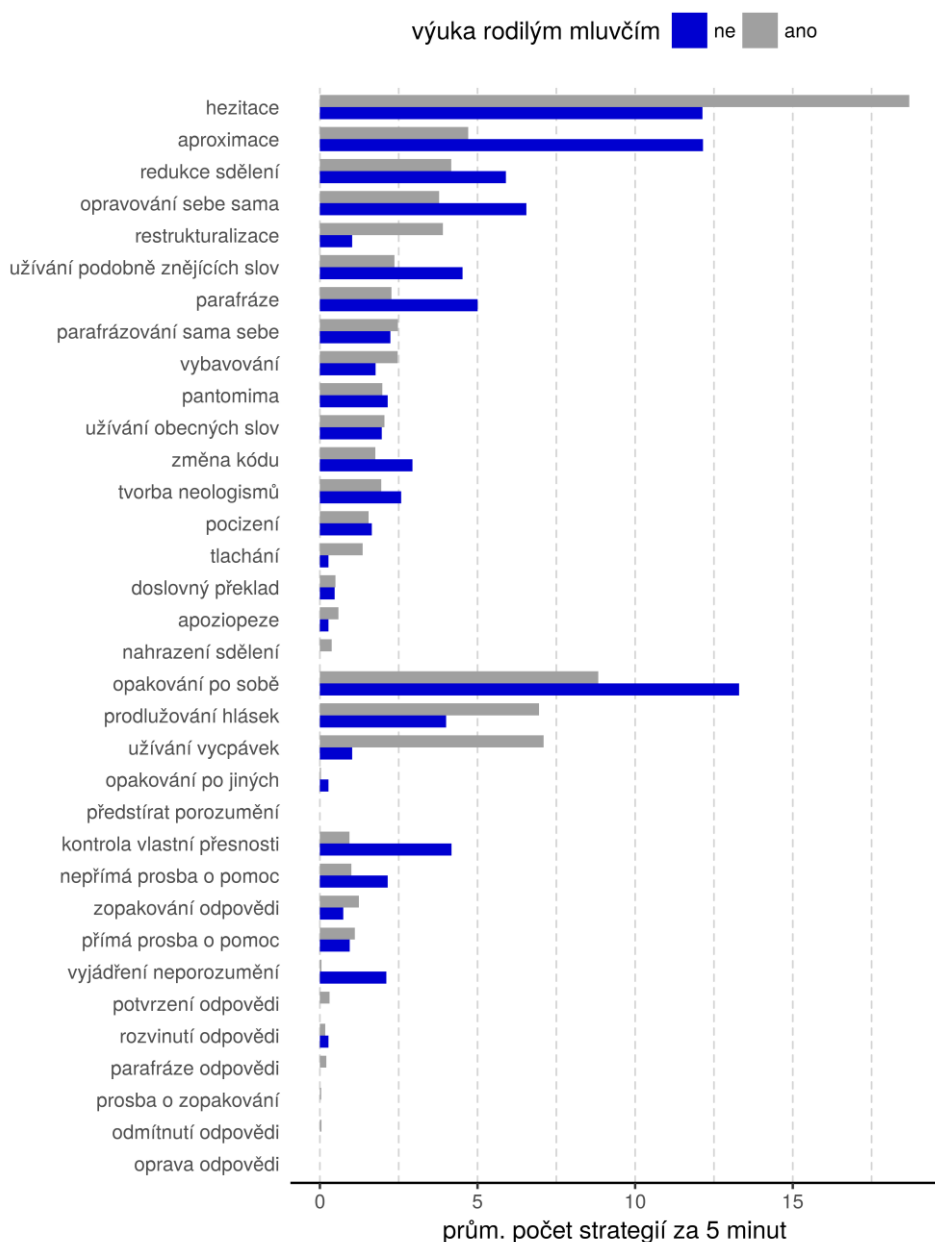
Pokud se ptáme, zda probandi se zkušeností s pobytem v cílové zemi německého jazyka používají více či méně komunikačních strategií ve srovnání s probandy bez podobné zkušenosti, a to při současném přihlédnutí k úrovni znalosti němčiny (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1), pohlaví, skupiny respondentů (filologové vs. nefilologové) a zkušenosti s nácvičkou kompenzací, zjišťujeme, že pobyt v německy mluvící zemi snižuje počet všech použitých komunikačních strategií ($\chi^2(1) = 0,49$, $p = 0,48$), ale snižuje počet přímých strategií ($\chi^2(1) = 4,9$, $p < 0,05$), zejména snížením přímých komunikačních strategií v souvislosti s nedostatkem zdrojů, konkrétně redukce sdělení ($\chi^2(1) = 9,4$, $p < 0,01$ nekor., $p = 0,073$ kor. na počet všech komunikačních strategií).

Tato skutečnost by mohla implikovat dojem, že studenti se zkušeností s pobytem v cílové zemi budou ovládat cizí jazyk v takové míře, kdy nebudou komunikační strategie vzhledem k míře ovládnutí jazyka jednoduše potřebovat. My se však domníváme, že ovládnutí cizího jazyka je málokdy natolik perfektní, aby mluvčí nemusel komunikačních strategií vůbec používat. Ostatně ty využíváme i v mateřském jazyce, a to i navzdory tomu, že v něm vykazujeme vysokou míru jazykové kompetence. Kromě toho se domníváme, že míra ovládnutí cizího jazyka u našich probandů vykazuje i přes případný pobyt v cílové zemi stále ještě značné rezervy.

Poznamenejme, že souvislost používání nižšího počtu přímých strategií u studentů se zahraniční zkušeností nelze vysvětlit nestejným podílem mužů a žen ve vzorcích probandů s/bez zkušeností ze zahraničí, neboť takové vlivy jsme zohledňovali.

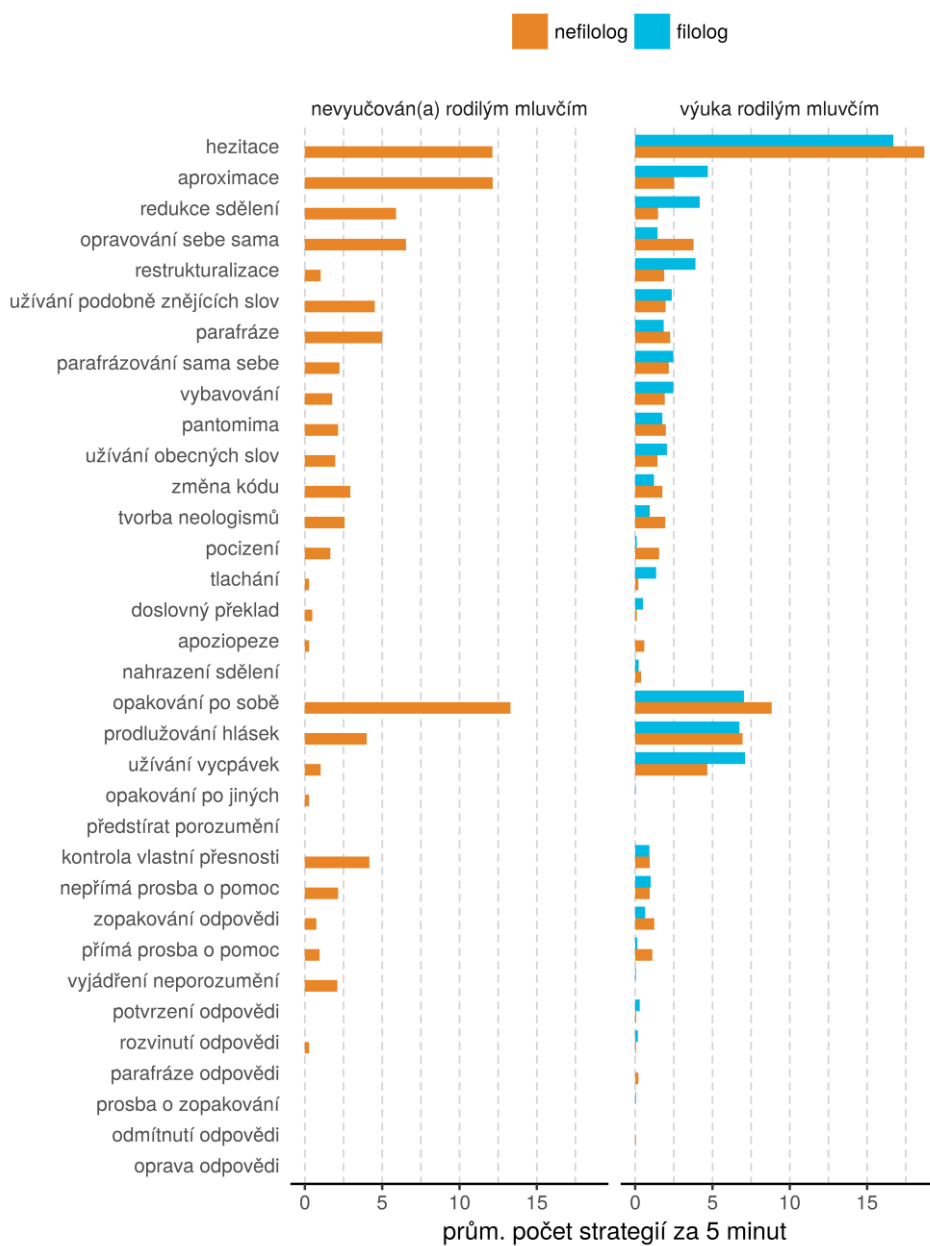
Hypotéza do budoucna: pobyt v cizí zemi snižuje počet přímých strategií v souvislosti s nedostatkem zdrojů.

O6. Dokáží studenti, kteří zažili při výuce němčině jako učitele rodilého mluvčího, aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji?



Graf 17¹¹²: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro zkušenost s výukou rodilým mluvčím.

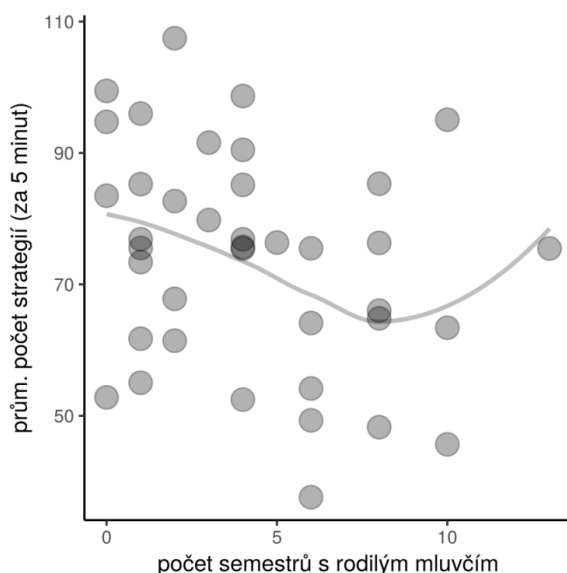
¹¹² Legenda ke grafu 17: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.



Graf 18¹¹³: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro zkušenost s výukou rodilým mluvčím a pro jednotlivé skupiny probandů (filologové vs. nefilologové).

¹¹³ Legenda ke grafu 18: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.

Z grafu 18 vyplývá zajímavá informace, a to výrazná absence výskytu interakčních strategií. U skupiny probandů bez zkušeností s výukou rodilým mluvčím tento typ strategií absentuje téměř zcela.



Graf 19¹¹⁴: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro zkušenost s výukou rodilým mluvčím a pro počet semestrů s ním strávených.

Protože počet probandů, kteří neměli zkušenost s výukou s rodilým mluvčím, je velmi malý (pouze 3 probandi, nefilologové), je těžké soudit, zda výuka rodilým mluvčím s používáním strategií nějak souvisí. Z grafu 18 se může zdát, že probandi, kteří s rodilým mluvčím zkušenost nemají, používají více hezitací a méně aproximací, než probandi, kteří rodilého mluvčího zažili. Těžko však toto pozorování zobecňovat.

Proto dále otázku zkoumáme tím, že se ptáme, zda je používání strategií ovlivněno počtem semestrů výuky s rodilým mluvčím. Z grafu. 19 se zdá, že s narůstajícím počtem semestrů s rodilým mluvčím se průměrně frekvence používání strategií snižuje. Ovšem po zohlednění dalších vysvětlujících proměnných (pohlaví, skupiny respondentů, úroveň znalosti německého jazyka, delší zkušenosti z německy mluvící

¹¹⁴ Legenda ke grafu 19: Šedě je vykreslen vyhlazený podmíněný průměr. Celkový trend se zdá být klesající, vzestup pro delší výuku s rodilým mluvčím může být zkraven nedostatkem dat (pozn. autora).

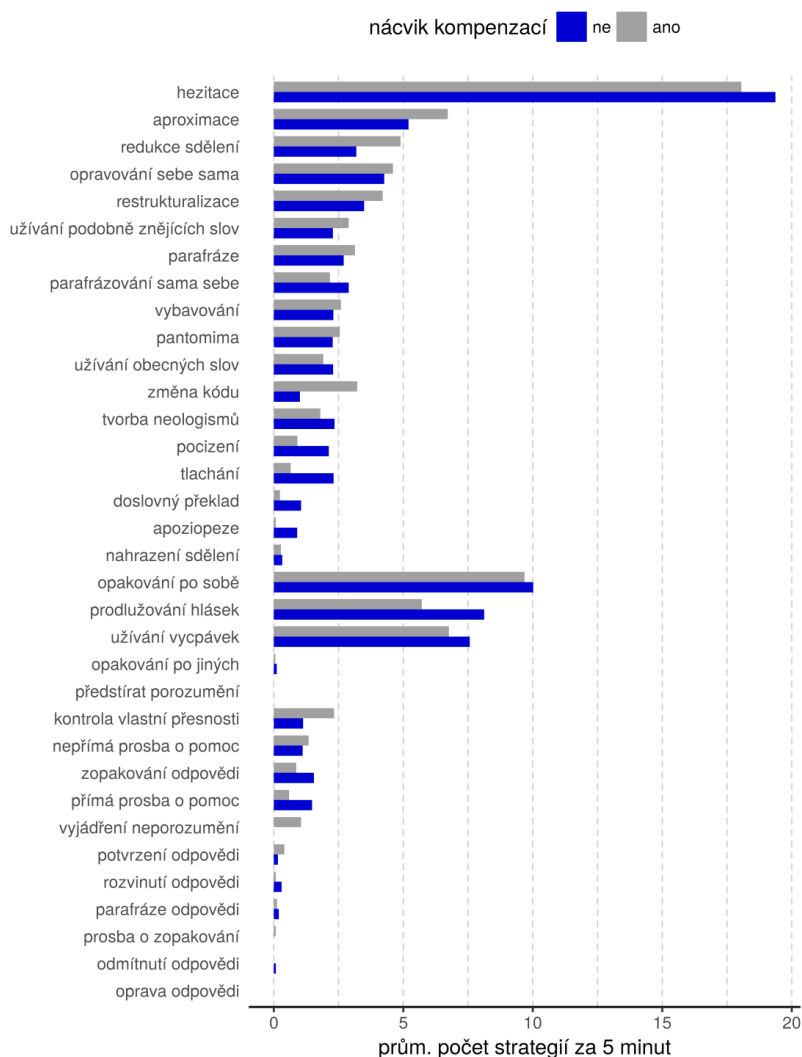
země a zkušenosti s nácviem kompenzací) pozorujeme v počtu použitých strategií pouze nevýznamné snížení v závislosti na délce výuky s rodilým mluvčím ($\chi^2(1) = 2,7, p = 0,10$).

Výsledky naznačují, že delší výuka rodilým mluvčím může negativně ovlivňovat počet používaných strategií. Také zde dle našeho názoru platí, podobně jako u O5, že míra ovládnutí cizího jazyka však není i přes zkušenost s rodilým mluvčím na takové úrovni, aby mluvčí neměl vůbec potřebu využívat v rámci komunikačního procesu komunikačních strategií.

I na tomto místě si dovoluujeme formulovat hypotézu pro další výzkumy, a to, že delší výuka rodilým mluvčím může negativně ovlivňovat počet používaných strategií.

07. Ovlivňuje nácvik jednotlivých komunikačních strategií frekvenci jejich výskytu?¹¹⁵

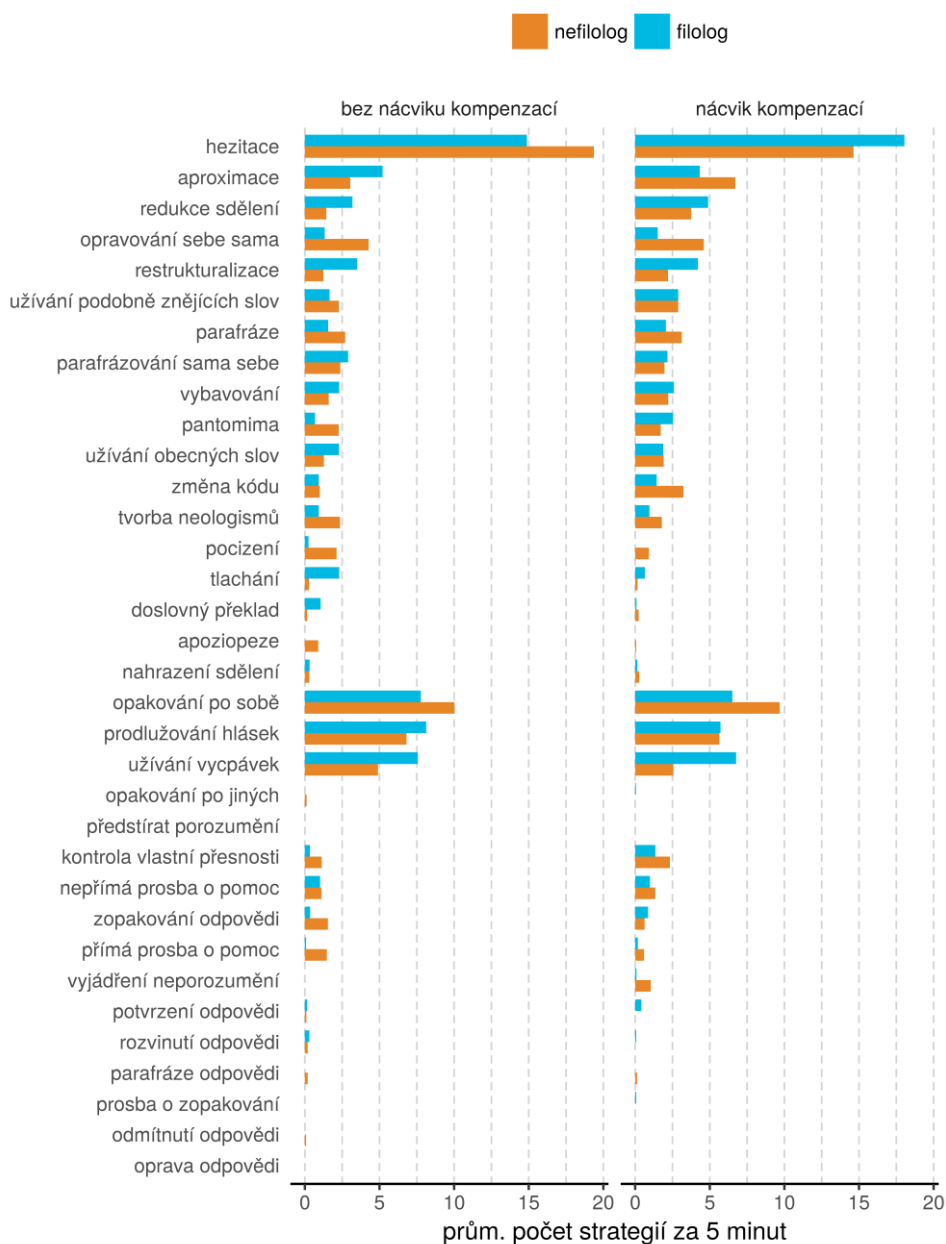
U této výzkumné otázky očekáváme, že probandi, kteří byli již s komunikačními strategiemi konfrontováni, jich budou užívat častěji než ti probandi, kteří s nimi seznámeni nebyli.



Graf 20¹¹⁶: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro zkušenost s nácvikem komunikačních strategií.

¹¹⁵ V legendě těchto grafů používáme z důvodu úspory místa slova kompenzace. Máme jím však na mysli, tak jako v celé práci, komunikační strategie (pozn. autora).

¹¹⁶ Legenda ke grafu 20: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.



Graf 21¹¹⁷: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro zkušenost s nácvikem komunikačních strategií a pro jednotlivé skupiny probandů (filologové vs. nefilologové).

¹¹⁷ Legenda ke grafu 21: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.

Z výše uvedených grafů vyplývá, že vyšší výskyt komunikačních strategií pozorujeme u té skupiny probandů, která nebyla s existencí těchto strategií seznámena. To je patrné zejména u strategie hezitace, tvorba neologizmů, pocizení, tlachání, apoziopese, prodlužování hlásek, zopakování odpovědi nebo přímá prosba o pomoc, to znamená všech tří typů komunikačních strategií. Naopak u probandů se zkušeností s nácvikem komunikačních strategií detekujeme vyšší míru výskytu u strategií aproximace, redukce sdělení nebo změna jazykového kódu, tedy především strategií přímých.

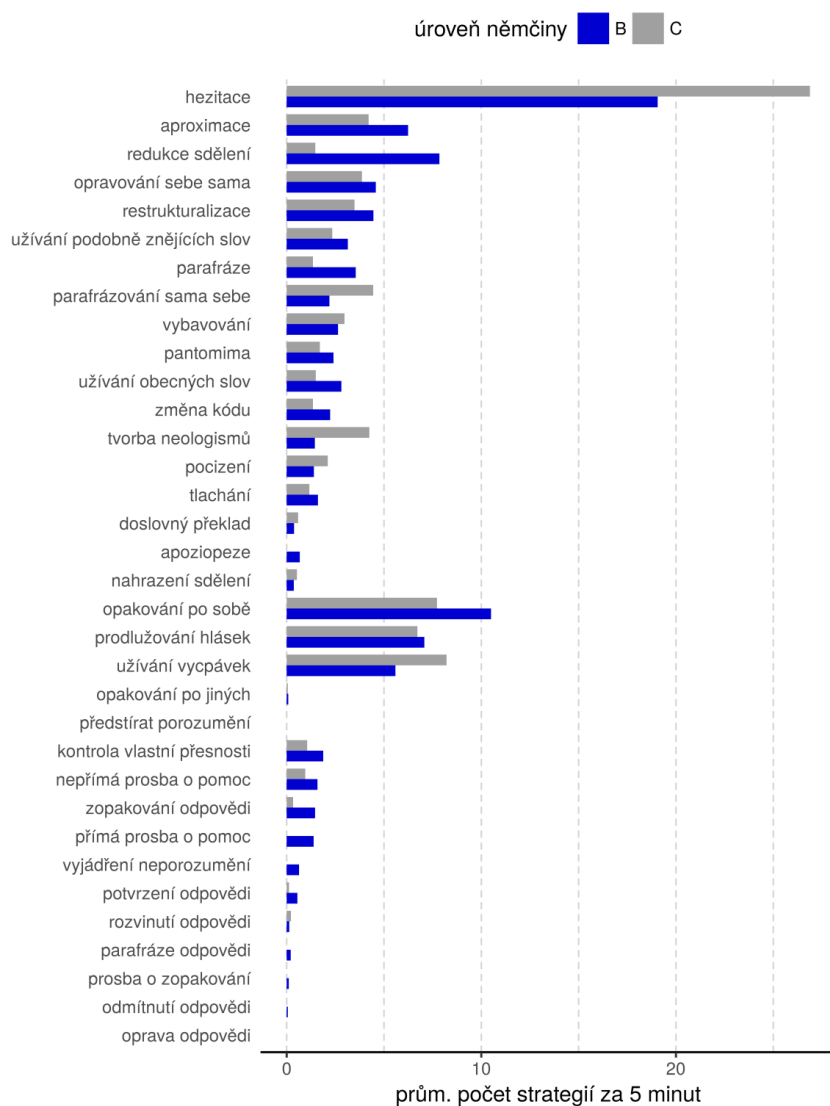
Z grafů 22 a 23 se nezdá, že by nacvičování kompenzací za použití komunikačních strategií výrazněji souviselo s frekvencí jejich výskytu, přičemž tuto souvislost nenalezne ani ve statistickém modelu při zohlednění pohlaví, skupiny respondentů (filologové vs. nefilologové), úrovně znalosti německého jazyka (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1) a delší zkušenosti z německy mluvící země. Mezi probandy, kteří uvedli, že kompenzace nacvičovali, a těmi, kteří je nenacvičovali nebo si nejsou jisti, nebyl v použití všech strategií souhrnně zaznamenán významný rozdíl ($\chi^2(1) = 0,31$, $p = 0,58$).

Při detailnějším pohledu na jednotlivé typy komunikačních strategií (přímé, nepřímé, interakční (při současném zohlednění dalších vlivů) a na jednotlivé druhy komunikační strategie jsme rovněž nezaznamenali vliv nácviku komunikačních strategií.

Frekvenci používání komunikačních strategií mohou ovlivňovat dva soupeřící vlivy: vyšší jazyková připravenost může (logicky) souviset s nižší potřebou komunikačních strategií, avšak vyšší zácvik v používání komunikačních strategií může naopak vést k jejich vyššímu používání, protože ani při pokročilejší znalosti jazyka nemusí být míra ovládnutí jazyka na takové úrovni, aby mluvčímu umožňovala upustit zcela od používání těchto strategií.

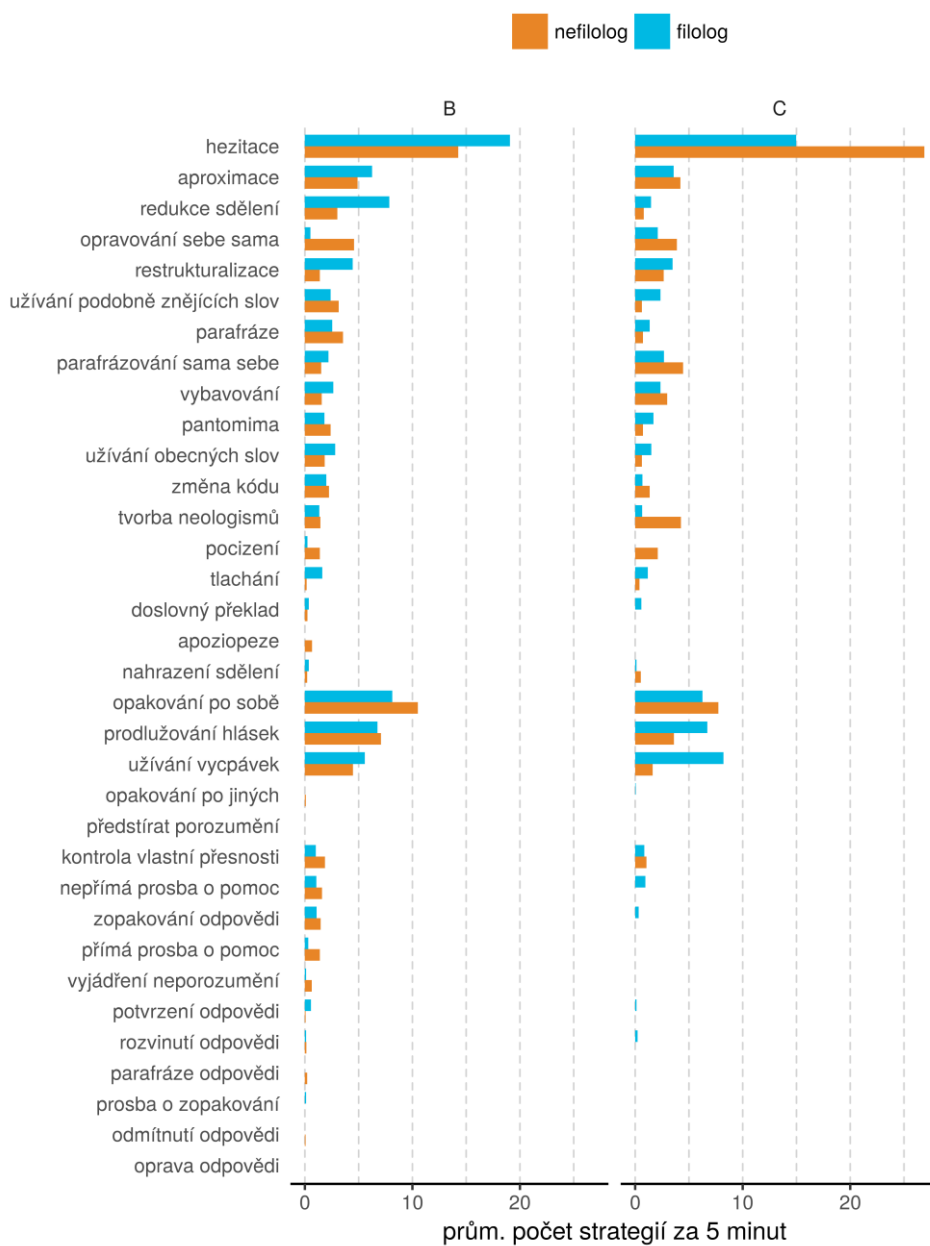
O8. Lze tvrdit, že čím je vyšší míra ovládnutí cizího jazyka, tím nižší je frekvence komunikačních strategií?

Z důvodu malého počtu probandů se znalostí němčiny na úrovni B1 (3 probandi) resp. C2 (1 proband) jsme probandy rozdělili na dvě skupiny: na skupinu se znalostí B (B1 nebo B2) a skupinu se znalostí C (C1 nebo C2).



Graf 22¹¹⁸: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro míru ovládnutí jazyka (úroveň B vs. C).

¹¹⁸ Legenda ke grafu 22: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie setříděny podle klesajícího počtu výskytů.



Graf 23¹¹⁹: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro míru ovládnutí jazyka (úroveň B vs. C) a pro obě skupiny probandů (filologové vs. nefilologové).

¹¹⁹ Legenda ke grafu 23: Strategie jsou seskupeny podle typů: přímé strategie nahoře, nepřímé strategie uprostřed a interakční strategie dole. V rámci každého typu jsou strategie seříděny podle klesajícího počtu výskytů.

Ze shora uvedených grafů vyplývá, že studenti s nižší úrovní osvojeného jazyka aplikovali komunikační strategie s vyšší frekvencí. Studenti s jazykovou úrovní C dle SEER dominovali pouze u strategií hezitace, užívání vycpávek, tvorba neologismu a parafrázování sama sebe. Za povšimnutí přitom stojí, že se tato dominance projevovala výhradně u studentů nefilologů, až na výjimku strategie užívání vycpávek, kterou využívali častěji filologové.

Odhadneme-li vliv úrovně znalosti jazyka na počet použitých strategií, s přihlédnutím na další vlivy pohlaví, skupiny respondentů (filologové vs. nefilologové), delší zkušenosti z německy mluvící země a zkušenosti s nácvikem kompenzací, zjistíme, že vyšší úroveň jazyka je spojena s poklesem celkového počtu komunikačních strategií ($\chi^2(1) = 6,3$, $p < 0,05$), což je dáno významným poklesem strategií interakčních ($\chi^2(1) = 5,7$, $p < 0,05$).

Při detailnějším pohledu na jednotlivé strategie není popsána souvislost vyšší znalosti němčiny s nižší frekvencí používání strategií významná na korigované hladině u žádné z jednotlivých strategií. Na nekorigované hladině významnosti pak nacházíme souvislost mezi vyšší úrovní jazyka a sníženou frekvencí aproximací. Skutečnost, že jsme zaznamenali snížení celkového počtu interakčních strategií, ale nikoli snížení počtu jednotlivých interakčních strategií je dán tím, že použití interakčních strategií, kterých bylo 10 různých, bylo poměrně řídké a při detailním pohledu na malé počty použití jednotlivých komunikačních strategií těžko rozeznatelné. V součtu se ovšem tento rozdíl již významně projevilo.

O9. Do jaké míry se od sebe bude lišit délka mluvených produktů obou skupin s ohledem na:

- a. celkovou délku
- b. počet slov

Na tuto výzkumnou odpovídáme takto:

Tabulka 67: Průměrná délka záznamu.

| | minimální délka záznamu | maximální délka záznamu | průměrná délka záznamu |
|---------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Nefilologové | 95 sec. | 659 sec. | 347,3 sec |
| Filologové | 95 sec. | 509 sec. | 306,7 sec |

Z tabulky základních popisných charakteristik je zřejmé, že průměrná délka záznamu produkce činí u studentů filologických oborů 306,7 sec., zatímco u studentů nefilologických oborů je tato doba poněkud vyšší a činí 347,3 sec. Rovněž hodnota maximální pozorované doby byla u studentů filologických oborů znatelně nižší. Zajímavá byla i variabilita délek záznamu. Patrná je poněkud nižší variabilita délek u studentů filologických oborů.

Nicméně na základě výsledků můžeme celkovou délku záznamu považovat za téměř shodnou u obou skupin probandů (diskrepance 40,6 s., viz tabulka č. 49).

Tabulka 68: Počet slov.

| | minimální počet slov | maximální počet slov | průměrný počet slov |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Nefilologové | 178 slov | 960 slov | 536 slov |
| Filologové | 141 slov | 1004 slov | 461 slov |

Maximální počet slov použitých v promluvách byl u filologů vyšší, než u nefilologů. Pro vyjádření své řečové intence využívali rozsáhlejších promluv (viz tabulku č. 50). Podle našeho soudu souvisí tento výskyt pravděpodobně s větším rozsahem lexikonu dané skupiny probandů.

Avšak zprůměruje-li délku promluv u obou sledovaných skupin, dospějeme k závěru, že nefilologové používali pro verbální realizaci svých myšlenek v průměru o 75 slov více. Vyšší výskyt počtu slov platí pro tuto skupinu i pro minimální počet.

I přes tuto skutečnost však můžeme počet slov považovat u obou skupin za téměř shodný.

O10. Jak dalece se bude lišit přirozenost mluveného projevu obou skupin s ohledem na:

- a. počty pauz
- b. délky pauz

Na poslední stanovenou výzkumnou otázku formulujeme následující odpověď:

Tabulka 69: Počet pauz.

| | minimální počet pauz | maximální počet pauz | průměrný počet pauz |
|---------------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| Nefilologové | 0 pauz | 33 pauz | 14 pauz |
| Filologové | 0 pauz | 46 pauz | 13 pauz |

Intenzitu výskytu této sledované proměnné, tj. „počet pauz“ můžeme považovat za shodnou u obou skupin, bez ohledu na zaměření studia (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 70: Průměrná délka pauz.

| | rozsah pauz | průměrná délka pauz |
|---------------------|--------------|---------------------|
| Nefilologové | 0 – 5,6 sec. | 2,9 sec. |
| Filologové | 0 – 3,8 sec. | 2,7 sec. |

Z výše uvedené tabulky základních popisných charakteristik s detailními údaji je zřejmé, že průměrná délka pauz činí u studentů filologických oborů 2,7 s, zatímco u studentů nefilologických oborů je tato doba poněkud vyšší a činí 2,9 s. Rovněž hodnota maximální pozorované doby je u studentů filologických oborů znatelně nižší (3,8 s). Zajímavá je i variabilita délek záznamu. Zde je opět patrná poněkud nižší

variabilita délek u studentů filologických oborů, která v jejich případě činí 0,72 s. Průměrnou délku pauz lze však i přesto považovat za shodnou u obou sledovaných skupin probandů.

12.1.6 Závěr ke stanoveným výsledkům aplikace komunikačních strategií v mluvených projevech sledovaných probandů

V úvodu empirické části této práce jsme si mj. stanovili za cíl detekovat a deskribovat, kterých komunikačních strategií uplatňují čeští mluvčí/studenti VŠ při komunikaci v cizím jazyce, konkrétně v jazyce německém.

Odpovědi na výzkumné otázky interpretujeme níže na základě sumarizace shora prezentovaných podrobných vyhodnocení.

Použité strategie dle jejich typu a ve vztahu k zaměření studia (nefilolog/filolog):

Tabulka 71: Strategie se vztahem k nedostatku zdrojů [nedostatek].

| | celkem | průměr |
|---------------------|--------|--------|
| Nefilologové | 564 | 43,38 |
| Filologové | 1085 | 41,73 |

Z uvedené tabulky vyplývá, že v případě tohoto typu komunikačních strategií není zásadního rozdílu mezi studenty nefilologických a filologických studijních programů.

Tabulka 72: Strategie zaměřené na problémy ve vlastním projevu [vlastní].

| | celkem | průměr |
|---------------------|--------|--------|
| Nefilologové | 96 | 7,38 |
| Filologové | 112 | 4,30 |

Výraznější rozdíl mezi nefilology a filology pozorujeme v případě problémů s vlastním projevem. Těchto strategií využívali častěji nefilologové.

Tabulka 73: Strategie ke zpracování pod časovým tlakem [tlak].

| | celkem | průměr |
|---------------------|--------|--------|
| Nefilologové | 330 | 25,38 |
| Filologové | 520 | 20,00 |

Taktéž v případě těchto strategií sledujeme častější výskyt u probandů studujících nefilologicky orientované studijní programy.

Tabulka 74: Strategie interakční [interakce].

| | celkem | průměr |
|---------------------|--------|--------|
| Nefilologové | 76 | 5,84 |
| Filologové | 74 | 2,84 |

I u tohoto typu strategií je patrné, že jich využívají častěji nefilologové.

Použité strategie dle jejich typu ve vztahu k pohlaví probandů (žena/muž):

Tabulka 75: Strategie se vztahem k nedostatku zdrojů [nedostatek].

Nefilologové

| | celkem | průměr |
|-------------|--------|--------|
| Žena | 438 | 43,80 |
| Muž | 126 | 42,00 |

Filologové

| | celkem | průměr |
|-------------|--------|--------|
| Žena | 741 | 41,16 |
| Muž | 344 | 43,00 |

U sledovaného typu strategií nepozorujeme signifikantního rozdílu mezi pohlavími.

Tabulka 76: Strategie zaměřené na problémy ve vlastním projevu [vlastní].

Nefilologové

| | celkem | průměr |
|-------------|--------|--------|
| Žena | 75 | 7,50 |
| Muž | 21 | 7,00 |

Filologové

| | celkem | průměr |
|-------------|--------|--------|
| Žena | 77 | 4,27 |
| Muž | 35 | 4,38 |

Ani v případě strategií zaměřených na problémy s vlastním projevem se nám nepodařilo prokázat, že by jedno z pohlaví těchto strategií využívalo významně častěji. Ve srovnání s předchozím typem strategií je zde rozdíl ještě menší.

Tabulka 77: Strategie ke zpracování pod časovým tlakem [tlak].

Nefilologové

| | celkem | průměr |
|-------------|--------|--------|
| Žena | 253 | 25,30 |
| Muž | 77 | 25,66 |

Filologové

| | celkem | průměr |
|-------------|--------|--------|
| Žena | 335 | 18,61 |
| Muž | 185 | 23,13 |

U sledovaného typu strategií jsme prokázali rozdíl v jejich použití pouze u probandů filologů mužského pohlaví. Zajímavé přitom je, že se rozdíl v použití tohoto typu strategií neprokázal u studentů nefilologů.

Tabulka 78: Strategie interakční [interakce].

Nefilologové

| | celkem | průměr | rozdíl |
|-------------|--------|--------|--------|
| Žena | 57 | 5,70 | 0,63 |
| Muž | 19 | 6,33 | |

Filologové

| | celkem | průměr | rozdíl |
|-------------|--------|--------|--------|
| Žena | 55 | 3,05 | 0,68 |
| Muž | 19 | 2,37 | |

Ani u strategií interakčních jsme na základě námi stanovených dat neprokázali rozdíl v jejich použití v závislosti na pohlaví probandů.

Co se týče jednotlivých druhů nejčastěji používaných komunikačních strategií¹²⁰: ve vztahu k jejich jednotlivým typům a ve vztahu k zaměření studia (nefilogové vs. filologové) jsme dospěli k následujícím závěrům:

Studenti nefilologicky zaměřených oborů využívají nejčastěji těchto strategií

Přímé strategie:

a. Strategie se vztahem k nedostatku zdrojů:

1. *hezitace,*
2. *aproximace,*
3. *vybavování.*

b. Strategie zaměřené na problémy s vlastním projevem:

1. *opravování sebe sama,*
2. *parafráze,*
3. *parafrázování sebe sama.*

Nepřímé strategie:

Strategie ke zpracování pod časovým tlakem:

1. *opakování po sobě,*
2. *prodlužování hlásek,*
3. *užívání vycpávek.*

Interakční strategie:

1. *kontrola vlastní přesnosti,*
2. *nepřímá prosba o pomoc,*
3. *zopakování odpovědi.*

Studenti filologicky zaměřených oborů využívají nejčastěji následujících strategií:

¹²⁰ U jednotlivých typů strategií uvádíme vždy pouze pořadí tří nejčastěji vyskytnuvších se komunikačních strategií (pozn. autora).

Přímé strategie:

a) Strategie se vztahem k nedostatku zdrojů:

1. *hezitace,*
2. *redukce sdělení,*
3. *aproximace.*

b) Strategie zaměřené na problémy s vlastním projevem:

1. *parafrázování sebe sama,*
2. *opravování sebe sama,*
3. *parafráze.*

Nepřímé strategie:

Strategie ke zpracování pod časovým tlakem:

1. *prodlužování hlásek,*
2. *užívání vycpávek,*
3. *opakování po sobě.*

Interakční strategie:

1. *nepřímá prosba o pomoc,*
2. *kontrola vlastní přesnosti,*
3. *zopakování odpovědi.*

U obou skupin probandů jsme pak detekovali výskyt těchto shodných strategií:

Přímé strategie:

- a. Strategie se vztahem k nedostatku zdrojů: *hezitace, aproximace.*
- b. Strategie zaměřené na problémy s vlastním projevem: *opravování sebe sama, parafráze, parafrázování sebe sama.*

Nepřímé strategie – strategie ke zpracování pod časovým tlakem: *opakování po sobě, prodlužování hlásek, užívání vycpávek.*

Interakční strategie: *kontrola vlastní přesnosti, nepřímá prosba o pomoc, zopakování odpovědi.*

Celkově tedy můžeme konstatovat, že obě skupiny používají v zásadě stejných druhů komunikačních strategií. Zaměříme-li se na ně ovšem z pohledu dominance jejich výskytu, pozorujeme vyšší frekvenci jejich uplatnění u studentů nefilologů. Detailní frekvenci všech druhů komunikačních strategií prezentuje graf 14.

12.1.7 Sumarizace výsledků vyhodnocení výzkumných otázek

Po dílčím vyhodnocení získaných dat, jejich deskripci a interpretaci, jakož i po detailním popisu odpovědí na námi formulované výzkumné otázky na tomto místě prezentujeme již jen souhrnný komentář výsledků zkoumání stanovených otázek. Výsledky se přitom opírají o modely, které se snažily současně zohledňovat další faktory, které mohly studovaný vztah ovlivňovat. Např. při studiu souvislosti mezi tím, zda filologové používají více všech strategií (bez rozlišení jejich typu) než nefilologové, byla zohledněna úroveň znalosti němčiny, protože tato znalost s používáním strategií úzce souvisela a pokud bychom ji nezohlednili, jevily by se skupiny filologů a nefilologů co do počtu používání strategií (bez rozlišení typu) jako odlišné, ačkoli tento efekt byl dán pouze nestejnou úrovní němčiny v obou skupinách).

Souvislosti je třeba interpretovat opatrně, protože na daném vzorku nebylo při daném velkém množství otázek možno všechny zodpovědět dostatečně přesně. Zdá se však, že tzv. komunikační strategie představují poměrně složitý jev, který je ovlivňován větším množstvím proměnných.

Na základě provedené analýzy vlastních produktů probandů obou skupin, jejich zpracování a po vyhodnocení dotazníků distribuovaným studentům musíme tedy konstatovat, že se nám podařilo na otázky odpovědět, avšak ne vždy byl výsledek takový, jaký bychom čekali. Pro detailní popis a komentář vyhodnocení testovaných otázek viz kapitolu Studium testovaných otázek.

O1 . *Je frekvence aplikace komunikačních strategií ovlivněna pohlavím? Využívají jich ženy častěji než muži?*

Na základě našeho výzkumu se nám nepodařilo zcela jednoznačně prokázat, že by existovala přímá kauzální spojitost mezi pohlavím a frekvencí aplikace komunikačních strategií. Naše původní očekávání, že ženy budou využívat komunikačních strategií častěji než muži, kdy jsme vycházeli z poznatků současných kognitivních věd, jsme pozorovali jen nevýznamný rozdíl u žen, a to v případě zvýšené četnosti tvorby neologismů, pocizení, užití podobně znějících slov, co by strategií přímých a prodlužování hlásek a užívání vycpávek, co by strategií nepřímých. V případě strategií interakčních jsme žádné zásadní rozdíly mezi pohlavími nepozorovali. Překvapivé pro nás bylo zjištění dominance mužů u některých strategií, jako bylo např. opakování po sobě, změna kódu nebo tlachání.

O2 *Dá se vysledovat souvislost mezi počtem jazyků, které mluvčí ovládá, a mezi frekvencí používání komunikačních strategií?*

V případě druhé výzkumné otázky jsme dospěli k závěru, že se frekvence většiny komunikačních strategií u respondentů ovládajících jeden nebo dva jazyky příliš nelišila od skupiny studentů ovládajících tři nebo více jazyků. Máme-li být však explicitní, pak můžeme konstatovat, že jsme detekovali nepatrně vyšší frekvenci výskytu komunikačních strategií u probandů, kteří ovládají více než dva jazyky.

O3 *Dokáží čeští mluvčí, kteří nemají zkušenost s pobytem v cílové zemi jazyka, kterému se učí (např. v rámci programu ERASMUS+), používat komunikační strategie a jejich jednotlivé druhy stejnou měrou, jako ti mluvčí, kteří zkušenost s pobytem v cílové zemi mají?*

Ze získaných dat se zdá, že filologové se zahraniční zkušeností, jichž je více než nefilologů s toutéž zkušeností, používají průměrně méně interakčních strategií, resp. je nepoužívají téměř vůbec.

Tato skutečnost by mohla naznačovat, že interakční strategie využívají zejména mluvčí s nedostatečnou zkušeností nebo znalostí jazyka – u probandů bez zahraniční zkušenosti se jednalo především o nefilology, filologové byli zastoupeni výrazně méně, a u probandů se zahraniční zkušeností se jednalo výhradně o nefilology, kterých je, jak bylo zmíněno, méně než filologů.

O4 *Budou studenti filologických oborů s němčinou využívat komunikačních strategií méně často, než studenti nefilologických oborů, a to i navzdory tomu, že budou obě skupiny dosahovat v momentě realizace výzkumu srovnatelné úrovně své komunikační kompetence, tedy B2 dle SERR?*

Při hledání odpovědi na tuto otázku se skutečně ukázalo, že počet použitých strategií je ve skupině filologů průměrně nižší, než ve skupině nefilologů. Nicméně tento rozdíl byl způsoben pouze nerovnoměrným zastoupením probandů s vyšší úrovní němčiny ve skupině filologů. Přihlédneme-li k pohlaví, k úrovni znalosti němčiny u jednotlivých probandů, ke zkušenosti z německy mluvící země a ke zkušenosti s nácvikem komunikačních strategií, zjistíme, že mezi filology a nefilology není v celkovém počtu všech použitých komunikačních strategií a jejich tří jednotlivých typů zásadní rozdíl.

O5 *Dokáží studenti, kteří mají zkušenost s pobytem v cílové zemi daného jazyka, aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji?*

Na tuto otázku odpovídáme při současném přihlédnutí k úrovni znalosti němčiny (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1), pohlaví, skupiny respondentů (filologové vs. nefilologové) a zkušenosti s nácvikem kompenzací, že pobyt v německy mluvící zemi nesnižuje počet všech použitých komunikačních strategií, avšak snižuje počet přímých strategií, zejména snížení přímých komunikačních strategií v souvislosti s nedostatkem zdrojů.

Co se přirozenosti projevu a s tím souvisejícím používáním komunikačních strategií týče, dospěli jsme na základě provedené analýzy videonahrávek k závěru, že studenti bez zkušenosti s pobytem v cílové zemi působili ve svém projevu poněkud nejistým dojmem. Na druhou stranu studenti se zkušeností s pobytem v některé z německy mluvících zemi působili ve svém projevu přirozeněji.

O6 *Dokáží studenti, kteří zažili při výuce němčiny jako učitele rodilého mluvčího, aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji?*

S ohledem na limitovaný počet probandů nebylo možné vyvozovat závěry s ohledem na to, zda výuka rodilým mluvčím s používáním strategií nějak souvisí. Proto jsme dále otázku zkoumali tak, že jsme se ptali, zda je používání strategií ovlivněno počtem semestrů výuky s rodilým mluvčím. Na základě získaných dat se zdá, že s narůstajícím počtem semestrů s rodilým mluvčím se frekvence používání strategií

průměrně snižuje. Ovšem po zohlednění dalších vysvětlujících proměnných (pohlaví, skupiny respondentů, úroveň znalosti německého jazyka, delší zkušenosti z německy mluvící země a zkušenosti s nácvikem kompenzací) pozorujeme v počtu použitých strategií pouze nevýznamné snížení v závislosti na délce výuky s rodilým mluvčím.

O7 *Ovlivňuje nácvik jednotlivých komunikačních strategií frekvenci jejich výskytu?*

Z našich výzkumných dat nevyplývá, že by nacvičování kompenzací jazykového deficitu za použití komunikačních strategií výrazněji souviselo s frekvencí jejich výskytu v námi analyzovaných verbálních projevech probandů, přičemž jsme tuto souvislost nenalezli ani ve statistickém modelu při zohlednění ostatních proměnných. Mezi probandy, kteří uvedli, že kompenzace nacvičovali, a těmi, kteří je nenacvičovali nebo si nejsou jisti, nebyl v použití všech strategií souhrnně zaznamenán žádný významný rozdíl.

Při detailnějším pohledu na jednotlivé typy komunikačních strategií (přímé, nepřímé, interakční), při současném zohlednění dalších vlivů, a na jednotlivé druhy komunikačních strategií jsme rovněž nezaznamenali výrazný vliv nácviku komunikačních strategií.

O8 *Lze tvrdit, že čím vyšší je míra ovládnutí cizího jazyka, tím nižší je frekvence komunikačních strategií?*

S přihlédnutím k dalším proměnným jsme zjistili, že vyšší úroveň jazyka je spojena s poklesem celkového počtu komunikačních strategií, což je dáno významným poklesem strategií interakčních.

Zaměříme-li se na jednotlivé strategie podrobně, můžeme konstatovat, že nebyla popsána souvislost vyšší znalosti němčiny s nižší frekvencí používání strategií významná na korigované hladině u žádné z jednotlivých strategií. Na nekorigované hladině významnosti pak nacházíme souvislost mezi vyšší úrovní jazyka a sníženou frekvencí aproximací. Skutečnost, že jsme zaznamenali snížení celkového počtu interakčních strategií, avšak nikoli snížení počtu jednotlivých interakčních strategií, byl dán tím, že použití interakčních strategií bylo poměrně řídké.

O9 *Do jaké míry se od sebe bude lišit délka mluvených produktů obou skupin s ohledem na:*

a) celkovou délku

b) počet slov?

Na základě námi získaných dat jsme zjistili, že průměrná délka záznamu produkce činila u studentů filologických oborů 306,7 s., zatímco u studentů nefilologických oborů byla její hodnota 347,3 s. (diskrepance 40,6 s.). Rovněž hodnota maximální pozorované doby byla u studentů filologických oborů znatelně nižší. Zajímavá byla i variabilita délek záznamu. Patrná je poněkud nižší variabilita délek u studentů filologických oborů.

S ohledem na stanovené výsledky však můžeme považovat celkovou délku záznamu za téměř shodnou u obou skupin probandů.

Maximální počet slov použitých v promluvách byl u filologů vyšší, než u nefilologů, z čehož vyplývá, že filologové využívali pro vyjádření své řečové intence rozsáhlejších promluv. Podle našeho soudu souvisí tento výskyt pravděpodobně s větším rozsahem lexikonu dané skupiny probandů a s vyšší mírou jejich elokvence.

Po zprůměrování délky promluv u obou sledovaných skupin jsme dospěli k závěru, že nefilologové používali pro verbální realizaci svých myšlenek v průměru o 75 slov více. Vyšší výskyt počtu slov platí pro tuto skupinu i pro minimální počet.

I přes tuto skutečnost můžeme však i v tomto případě považovat počet slov u obou sledovaných skupin za téměř stejný.

O10 *Jak dalece se bude lišit přirozenost mluveného projevu obou skupin s ohledem na:*

a. počty pauz

b. délky pauz?

Intenzitu výskytu proměnné „počet pauz“ můžeme s průměrnými počty 14 u nefilologů a 13 u filologů považovat za shodnou u obou skupin, bez ohledu na zaměření studia (nefilologové vs. filologové).

Průměrná délka pauz pak činila u studentů filologických oborů 2,7 sekundy, zatímco u studentů nefilologických oborů byla tato doba nevýrazně vyšší a činila 2,9 sekundy. Rovněž hodnota maximální pozorované doby byla u studentů filologických oborů znatelně nižší (3,8 s). Zajímavá byla i variabilita délek záznamu, která v případě

studentů filologických oborů činila 0,72 s. Průměrnou délku pauz lze však i přesto považovat za shodnou u obou sledovaných skupin probandů.

13. STRUČNÉ DIDAKTICKO-METODICKÉ DOPORUČENÍ PRO NÁCVIK MLUVENÉHO PROJEVU A ZAŘAZENÍ KOMUNIKAČNÍCH STRATEGIÍ DO PROCESU UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM

Dovednost správného a pohotového ústního vyjadřování patří spolu s dovedností dešifrování mluveného projevu rodilého mluvčího ke klíčovým a zároveň z kognitivního hlediska mimořádně náročným řečovým dovednostem. Proto se při osvojování cizího jazyka jako pozitivní ukazuje tzv. artikulačně-motorický kanál, kdy žáci při osvojování nové lexiky nebo gramatických syntagmat nový materiál nahlas vyslovují (srov. Hendrich, 1988).

Při učení jazyků je třeba věnovat dostatek času intenzivnímu nácviku a opakování. To se přitom týká jak automatizace dovedností, tak i automatizace znalostí jednotlivostí. Během této fáze si náš mozek vytváří paměťové stopy, kterých bude poté využívat i v budoucnu. Proto musí být nácvik řečových dovedností skutečně důkladný, obě zainteresované strany, tedy učitelé i učící se, se musí obrnit značnou dávkou trpělivosti.

Projev v cizím jazyce by měl kromě jazykové správnosti působit rovněž plynulým a přirozeným dojmem. Co se plynulosti týče, neměl by být ani příliš váhavý, ani příliš překotný. Žáci by se měli naučit vyjadřovat v cizím jazyce zpočátku spíše o něco pomaleji, čímž získají čas na kontrolu jednotlivých fází svého projevu pomocí monitorů (viz Leveltův model, např. Lachout, 2012, s. 66), a případné nedostatky v promluvě tak budou moci eventuálně eliminovat, bude-li to v dané fázi promluvy ještě možné. Z hlediska přirozenosti bychom měli klást rovněž důraz na nácvik vhodného použití uzuálních jazykových prostředků a na osvojení pro daný jazyk běžných obrátů (jazykových klišé – ustálených frází).

Při korekci chyb při nácviku cizojazyčné řečové produkce je třeba postupovat velmi taktně a v žádném případě bychom neměli lpět na absolutní jazykové korektnosti. Takový postup by byl kontraproduktivní a působil by na žáky spíše inhibičně a demotivačně.

Shrneme-li doposud řečené, můžeme konstatovat, že základem pro řečovou produkci jsou mentální plány, které mluvčí vytváří s ohledem na svůj intendovaný komunikační cíl. Tyto plány jsou následně realizovány pomocí prostředků mezijazyka (interlanguage), načež je dosaženo komunikačního cíle. Mluvčí proces své řečové

produkce v jeho průběhu kontroluje, v Leveltově modelu řečové produkce se jedná o tzv. monitory. Díky těmto monitorům mohou být chyby buďto rovnou eliminovány nebo později korigovány. V mateřštině jsou procesy produkce značně automatizovány, díky čemuž je zajištěno rychlé a plynulé tempo promluvy. V případě cizího jazyka trvá vytváření těchto mentálních plánů výrazně déle, a tudíž může komunikace váznout. Nicméně pravdou zůstává, že můžeme vysoký stupeň automatizace pozorovat rovněž u některých pokročilých mluvčích v cizím jazyce.

Vzhledem k tomu, že se vyskytují v interjazyce mluvčího značné mezery (nedostatky) musí mluvčí počítat v reálné komunikaci s vyšším výskytem problémů stran porozumění, které vycházejí z jejich vlastních nedostatečných jazykových znalostí.

Chceme-li u našich studentů celkově vybudovat a rozvinout schopnost komunikovat s rodilými mluvčími v reálné cizojazyčné situaci, je zapotřebí, abychom v procesu cizojazyčného vyučování vytvořili takové podmínky, které se budou co možná nejvíce podobat právě oné reálné komunikaci, k níž dochází nejčastěji v cílové zemi. Je samozřejmostí, že v rámci výuky lze pro nácvik mluvení (a poslechu) jen stěží využívat reálné komunikace v běžných situacích, tyto se však můžeme snažit alespoň do jisté míry simulovat. Konkrétně jde o to, aby vyučující na jedné straně využívali situačních kontextů s odpovídajícími materiály, na straně druhé, aby neustále propojovali dovednost poslechu s dovedností mluveného projevu, pokud možno za využití autentických situací a materiálů, což v dnešní technické době již není neřešitelný problém. Nepostačuje tedy, aby žáci pouze předčítali dialogy z učebnic, vyplňovali cvičení za cvičením, dle našeho názoru je třeba od samého počátku nacvičovat a rozvíjet dovednost dialogického mluveného projevu, jež vede právě k rozvoji komunikační kompetence, z psychologického hlediska pak k postupnému odbourávání zábran do dialogu vstoupit a následně v něm i pokračovat. K nácviku dialogů existuje celá řada typů cvičení, jim se však na tomto místě nebudeme záměrně věnovat a odkazujeme na odbornou literaturu, např. Hendrich, 1988, Bausch, Christ & Krumm, 2003, Janíková, 2011 aj.

Vedle dovednosti podílet se na dialogu je třeba rozvíjet u žáků rovněž um správné formulace otázek. Jakkoli se může zdát, že se jedná o dovednost vcelku snadnou, opak je pravdou. Správně formulovaná a položená otázka je velmi komplexní jazykovou jednotkou, při níž je třeba dbát na mnoho faktorů počínaje správnou volbou druhu věty tázací, přes správnou volbu interogativního výrazu, správnou

topologii věty, větnou intonaci, až po morfologické vlastnosti jednotlivých konstituent (komplementů i suplementů) věty. Kromě toho není vůbec snadné formulovat v cizím jazyce otázku tak, aby vyzněla jednoznačně a abychom na ni získali rovněž jednoznačnou odpověď. Také nácviku formulování a způsobu kladení otázek bývá často věnována nedostatečná pozornost, neboť se vyučující mylně domnívají, že žáci mají tuto dovednost zautomatizovanou z mateřského jazyka. V cizím jazyce se však jedná o zvláštní dovednost. Přitom je navíc třeba si uvědomit, že tím, kdo ve vyučovacím procesu klade otázky, je povětšinou učitel, nikoli žáci. Od nich je požadována odpověď na ně. Přitom to budou v reálné komunikaci právě žáci, kteří budou často postaveni před nutnost umět se dotázat, ať už na požadované nedostávající se informace, nebo se vhodně dotázat v rámci svých komunikačních strategií v případě obtíží vzniklých v procesu komunikace.

Při nácviku a automatizaci dovednosti mluveného projevu nelze nakonec opomenout ani schopnost zapojení se do diskuze k dané problematice. Člověk totiž není v procesu komunikace konfrontován jen s dialogy, často je nucen k tomu, aby zaujal své vlastní stanovisko, přičemž je třeba, aby byl argumentačně zdatný, neboť je velmi často nezbytné, dokázat své argumenty obhájit. Tedy i diskuze by měla představovat jednu ze součástí nácviku dovednosti mluvení, a to nejen v rámci cizojazyčného vyučování, ale i v rámci vyučování mateřskému jazyku. Z vlastní zkušenosti totiž dobře víme, že právě zde mají čeští studenti ve srovnání se studenty zahraničními stále ještě značné deficity.

V neposlední řadě je třeba věnovat při nácviku mluveného projevu (ale nejen u něj) pozornost nejen repertoáru jazykových prostředků, nýbrž jednotlivým typům komunikačních strategií, díky nimž lze mezery ve znalostech nebo v ovládnutí těchto prostředků, tedy v aktuální fázi mezijazyka mluvčího, kompenzovat. Na tomto místě lze jistě namítnout, proč bychom měli studenty seznamovat s takovými komunikačními strategiemi, jako jsou například vycpávky, pantomima, změna kódu apod., které nejsou cílem cizojazyčného vyučování a které mohou být navíc vnímány spíše jako rušivý element v procesu komunikace. Uvědomme si ale, že komunikační strategie skýtá pro mluvčím jistou možnost v komunikačním procesu pokračovat. My osobně však považujeme veškeré přiměřené prostředky, které mluvčím umožní se na komunikaci i přes vyskytnuvší se obtíže podílet, za transparentní.

Jsme tedy toho názoru, že bychom měli cíleně zlepšovat povědomí studentů o povaze a potenciálu komunikačních strategií. Při této příležitosti je můžeme upozornit na ty strategie, které již sami používají například v mateřském jazyce nebo jiném cizím jazyce, byť si to sami možná ani neuvědomují a zároveň jim při tom ukázat, v kterých situacích jim mohou vhodně použít.

Domníváme se rovněž, že je třeba, aby si studenti užívání těchto strategií uvědomovali, neboť jsme přesvědčeni o tom, že právě vědomí hraje v tomto případě důležitou roli. A je-li integrováno vědomí, lze předpokládat, že bude možné formovat dovednost používání komunikačních strategií procesem učení. Kromě toho bychom měli studující motivovat k tomu, aby ztratili zábrany používat cizího jazyka v rámci cizojazyčné komunikace, a to i s vědomím toho, že budou při užívání cizího jazyka do jisté míry riskovat. Jazyk je prostředkem mezilidské komunikace, cílem jeho osvojení je porozumět a být porozuměn, tedy zjednodušeně řečeno domluvit se. Jako záchranných prostředků při obtížích jim mohou posloužit právě komunikační strategie, díky nimž krizi překonají. Ještě předtím ale musíme studující s jednotlivými typy komunikačních strategií řádně seznámit, a to např. buďto jejich přímou demonstrací, kdy jim je jako vyučující sami předvedeme, nebo induktivně prostřednictvím k tomu vhodných videonahrávek, cvičení apod. Přijatelným doplněním nácviku zejména na vyšších úrovních studia jazyka pak může být rovněž analýza jednotlivých strategií na základě předem zaznamenané a posléze zhlédnuté vlastní performance mluvčích. Nedílnou součástí je podle našeho názoru rovněž cílená automatizace, přičemž můžeme studentům nabídnout již hotové základní modely např. pro parafrázi (to znamená, že..., to je, když...), základní hezitační výrazy pro získání času (no, ehm, víš..., já si myslím..., jsem toho názoru, podle mne...), základní modely interakčních strategií (jak se řekne..., jak je to německy, když...), které si mohou vštípit a následně je pak aktivně využívat. Nezbytné je také vytvářet pro studenty dostatek příležitostí k užívání a tím i k nácviku komunikačních strategií, které jim později pomohou překonat náhle vzniklé obtíže jako jakési prostředky „první pomoci“.

Při proaktivním přístupu jak učitele, tak zejména studujících jim totiž ovládnutí komunikačních strategií může pomoci zvládat komunikační situaci v cizím jazyce výrazně lépe. Nespornou výhodou komunikačních strategií navíc spatřujeme v tom, že jsou mnohé z nich aplikovatelné nikoli jen v jednom jediném jazyce, nýbrž i jazycích

ostatních. Osvojí-li si mluvčí úspěšně komunikační strategie například v němčině, jistě jich využije i v jazycích, kterým se bude učit později.

14. DISKUZE

Na základě výsledků výzkumu, jenž je součástí této práce, jsme zjistili, že není dovednost aplikace komunikačních strategií v procesu cizojazyčné komunikace zcela bezproblémová. Zároveň jsme dospěli k závěru, že jejich existenci nemají zdaleka všichni probandi jasné povědomí. Přitom, jak v této práci opakovaně zaznělo, nejsou komunikační strategie jako subsystém strategické kompetence při učení se cizím jazykům pro mluvčího fenoménem zcela neznámým, neboť se s nimi setkává již při komunikaci ve své mateřštině. I v ní totiž mluvčí často, byť si toho sám třeba často ani není vědom, naráží při reálné komunikaci na jazykové problémy, které musí ad hoc řešit. Mohlo by se tedy zdát, že by nemusel a neměl být problém transponovat tuto aktivní dovednost z L1 do L2, resp. L3 ap. Vždyť se nejedná o nové jazykové znalosti, nýbrž o již známé kognitivní pochody, komunikační strategie, které by nemělo být složité automaticky přenést do dalšího jazyka. Proč by tedy měla být strategické kompetenci věnována pozornost v rámci výuky? Např. Kellermann (1991, s. 158) je toho názoru, že kompenzačním (rozuměj komunikačním) strategiím není třeba věnovat cílené pozornosti, pro jejich vědomé osvojování podle něho neexistuje reálný důvod. Daleko větší pozornost by měla být podle jeho názoru věnována tomu, aby žáci lépe ovládli samotný jazyk, jeho systém, o zbytek se už tzv. postarají sami. Čím lépe jedinec jazyk ovládá, o to snadněji jej bude schopen přizpůsobovat svým potřebám, míní Kellermann. Podobný názor zastávají i Canale a Swainová (1980), podle nichž se komunikačním strategiím učíme v rámci reálné komunikace, nikoli v rámci vyučovacího procesu.

My však tento názor nesdílíme. Je sice pravdou, že se v případě komunikačních strategií jedná o hloubkové kognitivní procesy a zaměříme-li se pouze na povrchovou strukturu jazyka, tedy skutečnou lineární rovinu výpovědi, bude patrně obtížné ovlivnit průběh komunikačního procesu v cizím jazyce s ohledem na úspěšné překonávání náhle a neočekávaně vzniklých obtíží. My se nicméně domníváme, že je to přese vše řečené veskrze možné. Na jedné straně by bylo jistě iluzorní domnívat se, že lze do výuky cizího jazyka začlenit všechny druhy komunikačních strategií, o nichž jsme pojednali výše, a na straně druhé jsme si vědomi toho, že není účelné určité strategie žákům explikovat a cíleně je s nimi nacvičovat, byť i ony nacházejí v komunikačním procesu své uplatnění. Máme zde na mysli například strategie funkční redukce, upuštění od komunikačního záměru apod., jejichž nácvik jistě není

cílem cizojazyčného vyučování. Existuje však řada strategií, které jsou svou frekvencí užití časté (např. parafrázování, generalizace, ale i požádání o pomoc jako jedna z kooperativních strategií, nebo nakonec i změna jazykového kódu jako jakási záchranná strategie) a pro mluvčího tedy bude povědomí o nich, resp. jejich vědomé osvojování a automatizace užitečná. Domníváme se dokonce, že by naši žáci měli být seznamováni i s oddalovacími strategiemi jako je užívání vycpávek, hezitačních prvků apod., neboť i ty mohou napomoci k překonání problému a k udržení komunikačního procesu. Podle našeho názoru jsou explikace a průběžný nácvik komunikačních strategií do vyučování cizího jazyka dobře zařaditelné. Na rozdíl od shora uvedených autorů míníme, že by nemělo být pouze záležitostí učícího se, aby si intuitivně osvojoval komunikační strategie jako jednu ze složek strategické kompetence tak říkajíc „za pochodu“, jak postulují Kellermann (1991) nebo Canale a Swainová (1980), kdy bude jejich použití v reálné komunikaci více či méně dílem náhody, pokusu a omylu. Na rozdíl od odpůrců integrace komunikačních strategií do procesu osvojování si jazyka plédujeme za to, aby se dovednost aplikace komunikačních strategií stala jedním ze subcílů cizojazyčného vyučování a aby jejímu nácviku byla věnována systematická pozornost.

Tedy je ovšem zapotřebí důkladně zvážit efektivitu jednotlivých strategií, jimž by měla být ve výuce věnována pozornost. Je třeba se zamyslet nejen nad bezprostředním efektem komunikačních strategií, tedy nad tím, které z nich jsou pro dané situace nejvhodnější, ale i nad jejich dlouhodobým učebním efektem, tzn. nad tím, které z nich přispějí k obohacení mezijazyka a výsledné úspěšné performanci mluvčích. Podle našeho názoru je důležitým momentem fakt, že komunikační strategie přispívají zlepšení plynulosti projevu, a tím i ke zvýšení akceptace promluvy ze strany recipientů.

Jak již zaznělo, s ohledem na efektivitu nebudeme patrně věnovat ve vyučovacím procesu pozornost funkčním redukčním strategiím, oproti tomu ale kupříkladu formální redukci za efektivní považujeme. V tomto případě se jedná o to, že je mluvčí zpravidla příliš fixovaný na korektnost své performance, čemuž podřizuje výběr jazykových prostředků. Záměrně tvoří krátké výpovědi, vyhýbá se (v němčině) např. atributům, aby se vyvaroval úskalím při jejich deklinaci apod., jen aby dosáhl co možná nejkorektnější a zároveň nejplynulejší produkce. Tento druh redukce ovšem může působit kontraproduktivně, neboť může být po čase vnímán koaktantem rušivě. Co se týče verbálních komunikačních strategií, ani zde nelze očekávat, že budou

všechny strategie stejně efektivní. Patrný rozdíl bychom našli např. mezi strategiemi založenými na mateřském jazyce nebo na jiném cizím jazyce (kupř. změna kódu, transfer apod.) a strategiemi založenými na mezijazyku (zevšeobecnění, parafráze, substituce aj.) Podle našeho názoru nejsou první ze zmiňovaných strategií při překonávání deficitu tolik efektivní, jako strategie bazírující právě na znalostech mezijazyka.

Otázka, zda zařadit komunikační strategie v cizím jazyce do vyučovacího procesu či nikoli zůstává i nadále otevřená a odpověď na ni bude ještě třeba hledat například při budoucích odborných diskuzích či výzkumech. My však jednoznačně plédujeme za cílené zařazení nácviku komunikačních strategií do vyučování cizím jazykům jako jedné ze složek strategické kompetence tvořící součást celkové komunikační kompetence, již má být v rámci cizojazyčného vyučování dosaženo.

15. ZÁVĚR

V této habilitační práci, kterou jsme nazvali „Uplatňování komunikačních strategií při mluveném projevu v cizím jazyce“, se zabýváme dovedností aplikace těchto strategií ve spontánním mluveném projevu u vybraných vysokoškolských studentů při komunikaci v cizím jazyce, v našem případě v jazyce německém.

S myšlenkou *komunikačních strategií* ve druhém (L2), případně dalším jazyce (L3) badatelé přišli poprvé na začátku 70. let. Podnětem bylo uvědomění si faktu, že disparita mezi jazykovými zdroji (znanostmi) mluvčích v L2, resp. L3 a mezi jejich komunikačními záměry s sebou přináší celou řadu systematických postupů, jejichž hlavní funkcí je překonat problémy a výpadky v komunikaci. Sama povrchní analýza libovolného spontánního mluveného diskurzu v L2 (L3) vlastně odhaluje význam komunikačních strategií ve verbálním projevu uživatelů L2 (L3). Tito mluvčí, s výjimkou mluvčích, kteří jsou na velmi pokročilé úrovni, tedy na úrovni C2 dle SEER, vykazují tendenci ztrácet mnoho času kompenzací svých nedostatků v L2. Porozumění strategickému užívání jazyka bylo tedy v posledních dvou desetiletích klíčovým předmětem výzkumu a bylo nashromážděno poměrně velké množství odborné literatury o povaze komunikačních strategií, taxonomiích strategických jazykových prostředků, variacích v užívání komunikačních strategií a praktických implikacích výzkumu těchto strategií.

Komunikační strategie v jazyce představují nedílnou součást komunikačního procesu. Ačkoli tuto dovednost v mateřštině dnes a denně běžně užíváme, aniž bychom si její existenci vůbec uvědomovali, nebývá tato při komunikaci v cizím jazyce aktivována automaticky, a je tedy třeba se jí více či méně znovu (na)učit. Smutnou skutečností ovšem zůstává, že nebývá podstatě této strategie a dovednosti její aplikace věnována při výuce cizího jazyka a v rámci komunikačního procesu taková pozornost, jakou by si podle našeho názoru zasloužila. Přitom právě bezpečné ovládnutí jednotlivých druhů komunikačních strategií, jsou-li používány správně a místně, může výrazně usnadnit již tak nelehké a kognitivně náročné dorozumívání se v cizím jazyce. V praxi tak může docházet k tomu, a také k tomu ve skutečnosti i dochází, že mají mluvčí nemalé zábrany komunikaci v cizím jazyce vůbec zahájit nebo se do ní zapojit, neboť se obávají momentu neúspěchu, kdy jim jejich aktuální mezijazyk nebude dostačovat k tomu, aby v cizojazyčném

komunikačním procesu úspěšně pokračovali. A právě komunikačním strategiím a jejich uplatnění při učení se cizímu jazyku je věnována tato habilitační práce.

Předložená práce se skládá z části teoretické a empirické. V teoretické části jsme vymezili pojem jazyková kompetence, ozřejmili její podstatu, následně jsme se věnovali termínu komunikační kompetence, zejména pak s ohledem na mluvený projev při vyučování cizím jazykům, prezentovali vývoj jednotlivých modelů komunikační kompetence včetně různých definic jejích subkompetencí, vymezili pojem a uvedli charakteristiku i klasifikace strategií učení a detailně popsali samotnou podstatu, vývoj i jednotlivé klasifikace komunikačních strategií a substrategií.

Naším hlavním záměrem v empirické části pak bylo prozkoumat kvantitu, kvalitu a míru úspěšnosti používání komunikačních strategií u českých mluvčích studujících německý jazyk jako jazyk cizí. Přitom byly vytvořeny dvě skupiny výzkumného vzorku (probandů). Na jedné straně se jednalo o probandy, kteří studují němčinu jako svůj hlavní studijní obor v rámci studia filologie nebo učitelství, na straně druhé o probandy, kteří studují němčinu na relativně vysoké úrovni dle klasifikace SERR, avšak jen jako cizí jazyk v rámci svého studia oboru mezinárodních vztahů. Jazyková úroveň obou skupin se přitom pohybovala na hranici B2 s přesahem do C1 dle SERR.

Po provedené analýze a syntéze dosavadní poznatkové báze jsme realizovali náš výzkum, a to na základě kvalitativní metody narativního interview se zaměřením na lingvistické a extralingvistické chování probandů, abychom následně provedli transkripci a analýzu vlastních mluvených produktů probandů. Zároveň jsme analyzovali dotazníky vyplněné studenty, v nichž jsme se zaměřili na vlastní zkušenosti probandů s komunikačními strategiemi. Získané výsledky jsme následně vyhodnotili pomocí popisných a inferenčních statistických metod.

Na základě provedené analýzy mluvených projevů probandů, po důkladné analýze jimi vyplněných dotazníků i na základě získaných statistických dat jsme se snažili nalézt odpovědi na před vlastním výzkumem formulované výzkumné otázky, jimiž byly:

- O1.** Je frekvence aplikace komunikačních strategií ovlivněna pohlavím? Využívají jich ženy častěji než muži?
- O2.** Dá se vysledovat souvislost mezi počtem jazyků, které mluvčí ovládá, a mezi frekvencí používání komunikačních strategií?

- O3.** Dokáží čeští mluvčí, kteří nemají zkušenost s pobytem v cílové zemi jazyka, kterému se učí (např. v rámci programu ERASMUS+), používat komunikační strategie a jejich jednotlivé druhy stejnou měrou, jako ti mluvčí, kteří zkušenost s pobytem v cílové zemi mají?
- O4.** Budou studenti filologických oborů s němčinou využívat komunikačních strategií méně často, než studenti nefilologických oborů, a to i navzdory tomu, že budou obě skupiny dosahovat v momentě realizace výzkumu srovnatelné úrovně své komunikační kompetence, tedy B2 dle SERR?
- O5.** Dokáží studenti, kteří mají zkušenost s pobytem v cílové zemi daného jazyka, aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji?
- O6.** Dokáží studenti, kteří zažili při výuce němčiny jako učitele rodilého mluvčího, aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji?
- O7.** Ovlivňuje nácvik jednotlivých komunikačních strategií frekvenci jejich výskytu?
- O8.** Lze tvrdit, že čím vyšší je míra ovládnutí cizího jazyka, tím nižší je frekvence komunikačních strategií?
- O9.** Do jaké míry se od sebe bude lišit délka mluvených produktů obou skupin s ohledem na:
- celkovou délku
 - počet slov
- O10.** Jak dalece se bude lišit přirozenost mluveného projevu obou skupin s ohledem na:
- počty pauz
 - délky pauz

Z dat získaných po celkovém vyhodnocení jsme dospěli k závěru, že nelze na všechny výzkumné otázky odpovědět kladně. Odpověď „ano“ je na místě u výzkumné otázky číslo 2 a číslo 8. Ukázalo se tak, že se analyzovaní mluvčí, kteří ovládali více než dva jazyky, vyznačovali vyšší frekvencí výskytu jednotlivých druhů komunikačních strategií. Dále se ukázalo, že vyšší míra ovládnutí jazyka souvisela s poklesem počtu aplikovaných komunikačních strategií.

Na ostatní výzkumné otázky pak odpovídáme „ne“. Nemůžeme tedy bezpečně a jednoznačně tvrdit, že by se od sebe zásadním způsobem odlišovala míra a charakter aplikovaných strategií u studentů filologů a nefilologů, žen a mužů, že by frekvenci a charakter jejich použití zásadní měrou ovlivňoval pobyt v zahraničí či kontakt s rodilým mluvčím jako vyučujícím apod. Stejně tak jsme nenalezli výrazný rozdíl mezi filology a nefilology co se celkové délky jejich promluv, počtu slov v promluvách, počtu pauz či jejich délky týče.

Kromě toho můžeme konstatovat, že jsme po vyhodnocení získaných dat dospěli k závěru, že obě skupiny probandů používají téměř totožné druhy přímých, nepřímých i

interakčních komunikačních strategií. Vyšší frekvenci použití jednotlivých druhů komunikačních strategií ovšem pozorujeme u studentů nefilologů.

V závěru předkládané práce se pokoušíme nabídnout několik pedagogických doporučení pro nácvik mluveného projevu v cizím jazyce a zařazení komunikačních strategií do vyučovacího procesu.

V diskuzi se pak zamýšlíme nad efektivitou explicitního zařazování nácviku komunikačních strategií do vyučovacího procesu, přičemž se jednoznačně vyjadřujeme pro jejich začlenění, neboť právě tyto strategie jako subsložka strategické kompetence mohou podle našeho názoru přispět k úspěšnější a přirozenější komunikaci.

Touto prací jsme se pokusili otevřít odbornou diskuzi k námi zkoumanému tématu. Domníváme se totiž, že by si problematika komunikačních strategií zasloužila větší pozornosti a další zkoumání jak ze strany lingvistů, tak i ze strany psycholingvistů, lingvodidaktiků, ale i autorů učebnic cizích jazyků.

16. SUMMARY

The habilitation thesis “The Application of Communicative Strategies in foreign language oral production“ deals with the use of strategy skills of selected tertiary level students in foreign language spontaneous oral production, in this instance in German language.

The idea of communicative strategies in (L2), possibly (L3), was raised by researchers in the early 1970s. The stimulus was the existence of a disparity between language resources (knowledge) of L2, (L3) users and their communication objectives that brings the whole range of systematic procedures whose main function is to surmount communication problems and language deficits. The mere superficial analysis of spontaneous spoken discourse in L2, (L3) reveals in fact the relevance of communicative strategies in spoken production of L2, (L3) users. These language users, with the exception of native speakers, whose level of proficiency is CEF C2, have a tendency to waste a great deal of time compensating their imperfections in L2. In the last two decades the comprehension of the strategy of language use was the key research item, and a relatively large quantity of expert literature about the character of communicative strategies, taxonomy of strategic language means, variation of communicative skills used and practical implications of research in communicative strategies was gathered.

Language communicative strategies represent an inseparable part of communication process. Though, in mother tongue this skill is used daily without awareness, it is not automatically activated in foreign language communication, and it has to be learnt again. A sad reality is that the nature of this strategy and application of this skill in both teaching process and its application into communication process lacks the attention it deserves. Concurrently, it is particularly a sound command of individual communicative strategies, if used correctly and appropriately, that can facilitate already uneasy and cognitively demanding communication in foreign language. In practice, it may or it rather happens that foreign language users have communication constraints in terms of initiating or integrating into conversation since they are afraid of failure when the interlanguage used is not adequate enough to sustain successful communication.

The presented thesis is divided into theoretical and empirical parts. In the theoretical part the language competence term is defined and its nature explicated, the term

“communication competence“ is analysed in particular with respect to spoken production in classroom practice, the development of individual communication competence models including various definitions of their subcompetences are presented, characteristics and classification of learning strategies are defined and the essence, development and individual classifications of communicative strategies and substrategies are dealt with in detail.

The main objective of the empirical part was to scrutinise quantity, quality and the extent of success achieved in using communicative strategies by Czech students of German as a foreign language. Concurrently, two groups of probands were formed. On the one hand, there was a group of students who study German as a major programme (philology or pedagogical institute), and on the other hand, there was a group of probands whose level of proficiency was rather high (CEF), however they studied German only as a part of their study programme curriculum, which was International Relations. Both groups level of proficiency ranked between border B2 towards C1 CEF.

The research was carried out after analysis and synthesis of knowledge base on the foundation of qualitative research method of narrative interview focusing on linguistic and extralinguistic behaviour aspects of probands. The transcription and analysis of probands’ spoken production were accomplished. Simultaneously self-evaluation questionnaires focusing on individual probands’ experience with communicative strategies were analysed. The quantitative assessment method was used to evaluate the outcomes of statistical tests.

On the basis of the accomplished probands’ spoken production analysis and scrutiny of their self-evaluation questionnaires as well as acquired statistical data we tried to find answers to pre-research formulated questions, which were:

- Q1.** Is frequency of communicative strategies application affected by gender? Is it used more often by women than men?
- Q2.** Is the connection between the number of languages used by a speaker and the frequency of communicative strategies used traceable?
- Q3.** Can the Czech speakers who do not stay in a target country where the language in question is used (for instance Erasmus study stay) apply communicative strategies as well as different kinds of those to the same extent as speakers who spent some time in a target country?
- Q4.** Will students in German philology use communicative strategies less frequently than non-philology students despite the identical level of language proficiency, that is B2 at the time of research?
- Q5.** Are students who stayed in a target language country able to apply communicative strategies more naturally and more frequently?

- Q6.** Are students who have a native speaker teacher able to apply communicative strategies more naturally and more frequently?
- Q7.** Does the practice of individual communicative strategies influence the frequency of their occurrence?
- Q8.** Can it be expected that the higher the level of foreign language proficiency is, the lower the frequency of communicative strategies will be?
- Q9.** To what extent the length of oral production in both groups will differ in terms of:
- a) complete duration
 - b) number of words?
- Q10.** How will the spontaneity of oral production differ in both groups in terms of:
- a) number of pauses
 - b) length of pause?

Upon completion of the assessment we came to the conclusion that not all questions can be answered positively. „Yes“ answer“ is applicable to questions two and eight. It was proved that the frequency of individual communicative strategies used by the analysed group of speakers who spoke more than two languages was higher. Furthermore, the better the command of language the lower the volume of applied communicative strategies.

The „No“ answer is applicable for the rest of research questions. It cannot be safely and unambiguously acknowledged that there is an absolute difference in extent and character of applied strategies between philology and non-philology students, men and women, and that the frequency and character of applied strategies is influenced by staying abroad or by contact with native speaker teachers. There is also no significant difference between philology and non-philology students as for the utterance length and number of words used in their utterances, quantity of pauses and the length of pauses.

Besides, the completion of assessment demonstrated that both proband groups use almost identical types of direct and indirect interactive communicative strategies. However, higher frequency in usage of individual types of communicative strategies was observed in the group of non-philology students.

In the final part of the thesis several pedagogical recommendations for both spoken production practice and inclusion of communicative strategies into teaching process are offered.

In discussion the effectiveness of explicit inclusion of communicative strategies into teaching process is considered. Our unequivocal decision being in favour of the inclusion since particularly these strategies as a subcomponent of strategic

competence can contribute to more successful and more spontaneous communication.

The objective of this thesis is to encourage an expert discussion about the examined topic. We believe that the problems of communicative strategies deserve special attention and further research executed by both linguists, psycholinguists, experts in linguodidactics and textbook authors.

17. SEZNAM LITERATURY¹²¹

- ABDI, G. & VARZANDEH, O. (2014). EFL Learners' Attitudes Towards Communication Strategies: a qualitative Investigation. In *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(3), 167–175. ISSN 2289 3245.
- AHLSÉN, E. (2006). *Introduction to Neurolinguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. ISBN 9789027232335
- ATKINSON, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? In *ELT Journal*, 41(4), 241–247. ISSN 0951-0893.
- AUSTIN, J.L. (2000). *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia. ISBN 80-7007-133-8.
- BACHMANN, L.F. (1990). *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437003-8.
- BARKOWSKI, H. & KRUMM, H.J. (Hrsg.). (2010). *Fachlexikon deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Verlag. ISBN 978-3-7720-8322-8.
- BIALYSTOK, E. (1983a). Some factors in the selection and implementation of communicative strategies. In C. FÆRCH, & G. KASPER (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 100–118. ISBN 978-0582553736.
- BIALYSTOK, E. (1983b). Selection and Implementation of Communications Strategies. In C. FÆRCH, & G. KASPER, *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman, 4–14. ISBN 978-0582-55373-3.
- BIALYSTOK, E. (1984). Strategies in interlanguage learning and performance. In A. DAVIES, C. CRIPER, & A.P.R. HOWATT, (Eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 37–48. ISBN 978-0852244999.
- BIALYSTOK, E. & KELLERMAN, E. (1987). Language strategies in the classroom. In B.K. DAS, (Ed.). *Communication and Learning in the Classroom Community*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 160–175.
- BIALYSTOK, E. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. In: *Foreign Language Annals*, 22(1), 13–14. ISSN: 1944-9720.
- BIALYSTOK, E. & KELLERMAN, E. (1987). Language Strategies in the classroom. In B.K. DAS, (Ed.), *Communication and learning in the classroom community*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- BIALYSTOK, E. (1990). *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Baasil Blackwell. ISBN 0-631-17457-5.
- BIALYSTOK, E. & MILLER, B. (1999). The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and task. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 127–145.
- BIMMEL, P. & RAMPILLON, U. (2001). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt. ISBN 978-3468496516.
- BONGAERTS, T. & POULISSE, N. (1989). Communication strategies in L1 and L2: Same or different? In: *Applied Linguistics*, 10(3), Oxford: Oxford University Press, 253–268. ISSN 0142-6001.
- BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (Eds.). (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437078-X.

¹²¹ Bibliografické údaje byly zpracovány dle citační normy APA (American Psychological Association, Sixth Edition)

- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases on Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics*, 1/1. Oxford: Oxford University Press. ISSN 0142-6001.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. RICHARDS, & R.W. SCHMIDT, *Language and Communication*. Harlow: Longman, 2–27. ISBN 978-0-582-55034-6.
- CANDLIN, C. N. C. (1976). Communication language teaching and the debt to pragmatics. In C. RAMEH, (Ed.), *Georgetown University Roundtable*. Washington D.C.: Georgetown University Press. ISBN 978-0-8784-0111-6.
- COHEN, A. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. 2. ed. London/New York: Routledge. ISBN 978-1-4082-5399-1.
- COOK, V. (1993). *Linguistics an second language acquisition*. New York: St. Martin Press. ISBN 0-333-55534-1.
- COOK, V. (2001). Learning and Communication Strategies. In *Second Language Learning and Language Teaching*. 3.ed. London: Hodder Arnold Verlag, 113–137. ISBN 978-0-340-95876-6.
- CORDER, S.P. (1974). Idiosyncratic Errors and Error Analysis, *International Review of Applied Linguistics*, 9, 169–170, reprint in J. RICHARDS, *Error analysis*. London: Longman. ISBN 0-582-55044-0.
- CORDER, S., P. (1983). Strategies in Communication. In C. FÆRCH, & G. KASPER, (Eds.), *Strategies in Interlinguale Communication*, London, Longman, 15–19. ISBN 0-582-55373-3.
- ČERMÁK, F. (2001). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0154-0.
- DALY, J.A. & WIEMANN, J.M. (Eds.). (1994). *Strategic interpersonal communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN 978-0415516358.
- DOBAO, F. A. M. & MARTÍNEZ, I. M. P. (2007). Negotiating Meaning in Interaction between English and Spanish Speakers via Communicative Strategies. In: *Atlantis. Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, 29(1), 87–105. ISSN: 0210-6124.
- DÖRNYEI, Z. & SCOTT, M. L. (1995a). *Communication strategies: What are they and what are they not?* Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics (AAAL), Long Beach, CA.
- DÖRNYEI, Z. & SCOTT, M. L. (1995b). Communication strategies: An empirical analysis with retrospection. In J.S. TURLEY, & K. LUSBY (Eds.). *Selected papers from the proceedings of the 21st Annual Symposium of the Desert Language and Linguistics Society*. Provo, UT: Brigham Young University, 155–168.
- DÖRNYEI, Z. & SCOTT, M. L. (1997). Communications Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. In *Language Learning*, 47(1). Michigan: University of Michigan, 173–210. ISSN 1467-9922.
- DURKIN, A. (1989). Implicite memory and language acquisition. In S. LEWANDOWSKY, *Implicite memory: Theoretical issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 241–257. ISBN 9780805803587.
- DUXA, S. (2003). Interaktive Übungen. In K.R. BAUSCH, H. CHRIST, & H.J. KRUMM, (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 305–308. ISBN 3-7720-1788-6.
- EK, J.A. van & TRIM, J.L.M. (1991). *Threshold Level 1990*. Strassbourg: Council of Europe. ISBN 92-871-2003-X.
- FÆRCH, C. & KASPER, G. (1983a). Planes and strategies in foreign language communication. In C. FÆRCH, & G. KASPER, *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. ISBN 0-582-55373-3.

- FÆRCH, C. & KASPER, G. (1983b). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. ISBN 0-582-55373-3.
- FÆRCH, C. & KASPER, G. (1983c). On identifying communication strategies in intralanguage production. In C. FÆRCH, & G. KASPER, (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 210–238. ISBN 0-582-55373-3.
- FÆRCH, C. & KASPER, G. (1984). Two Ways of Defining Communication Strategie. In: *Language Learning*. 34(1), Michigan: University of Michigan, 45–63. ISSN 1467-9922.
- FÆRCH, C. & KASPER, G. (1986). Introspektive Methoden in der Lernerparthenanalyse. In S. BÖRSCH, (Eds.). *Sprachlehrforschung und Psychologie*. Tübingen, 269–303. ISBN 3-87808-280-0.
- FINKBEINER, C. (2005). *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. ISBN 3-8233-5306-3.
- FIRTH, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press. ISBN 978-0197135488.
- FLEGE, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? In: *Applied Linguistics*, 8, 162–177.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. & PRENGEL, A. (2003). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag. ISBN 978-3779907992.
- FRIEDERICI, A.D. (2003): „Sprachverarbeitung – Der Lauscher im Kopf“. In: *Geist und Hirn*, 2, 43–45. ISSN 1618-8519.
- GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (Eds.). (1986). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell. ISBN 978-0631-14987-2.
- HAASTRUP, K. & PHILLIPSON, R. (1983). Achievement strategies in learner/native speaker interaction. In C. FÆRCH, & G. KASPER (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 140–158. ISBN 0-582-55373-3.
- HABERLANDT, K. (1999). *Human Memory: Exploration and application*. Boston: Allyn and Bacon. ISBN 978-0205-18992-2.
- HABERMAS, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. HABERMAS, & N. LUHMANN, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 101–141. ISBN 978-3518063583.
- HABERMAS, J. (1995). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-28776-7.
- HALLIDAY, M.A.K. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons, (Ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 140–165. ISBN 14021223X.
- HAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARTL, P. & HARTLOVÁ, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HELBIG, G., et al. (2001). *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter. ISBN 978-3-110-13595-4.
- HENDRICH, J., et al. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HERRMANN, C & FIEBACH, C. (2007). *Gehirn und Sprache*. Frankfurt a.M.: Fischer kompakt. ISBN 3-596-15566-5.
- HOLM, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. In *Scandinavian Journal of Statistics*, 6, 65–70.

- HRDÁ, M. & ŠÍP, R. (2011). Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity. In: *Pedagogická orientace*, 21(4), 436–456. ISSN 1805-9511.
- HRDLIČKA, M. (2005). Komunikační metoda a komunikativnost. In: *Český jazyk a literatura*, 55(3). Praha: SPN, ISSN 1803-2176.
- HUMBOLDT, W. (1969). Ankündigung einer Schrift über die baskische Sprache und Nation, nebst Angabe des Gesichtspunktes und Inhalt derselben (1812). In H. ARENS, *Sprachwissenschaft. Der Gang unserer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart*. Bd. 1, Freiburg/München: Alber, 172. ISBN 3-8072-2077-1.
- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. PRIDE, & J. HOLMES, (Eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269–293. ISBN 0-14-022658-3.
- HYMES, D. (1979). *Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. ISBN 3518078992.
- CHISWICK, B. R. & MILLER, P. W. (2007). *The critical period hypothesis for language learning: What the 2000 US census says*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- CHODĚRA, R. et al. (2000). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-157-6.
- CHODĚRA, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2274-5.
- CHOMSKY, N. (1959). Review of Skinner's Verbal behaviour. In *Language Linguistic Society of America*. Washington, 35, 26–58.
- CHOMSKY, N. (1966). *Syntaktické struktury*. Praha: Academia.
- CHOMSKY, N. (1987). *Aspekte der Syntax-Theorie*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag. ISBN 3-518-27642-5.
- CHOMSKY, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books. ISBN 0-394-49956-5.
- CHOMSKY, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press. ISBN 0-631-12641-4.
- CHOMSKY, N. Regeln und Repräsentationen: Sprache und unbewusste Erkenntnis. In L. HOFMANN, (Hg.). (1996). *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin: de Gruyter. ISBN 3-11-014701-7.
- ICKENROTH, J. (1975). *On the Elusiveness of Interlanguage*. Utrecht: Progress Report.
- INGRAM, E. (1986). Recent trends in psycholinguistics: a critical notice. In: *British journal of psychology*, 59. London: Society, 315–325. ISSN 2044-8295.
- JAKOBSON, R. (1995). Lingvistika a poetika. In: *Poetická funkce*. Jinočany: H+H. ISBN 80-85787-83-0.
- JANÍKOVÁ, V. (2007). *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: Teoretická východiska. Doporučení pro praxi. Styly a strategie učení. Lexikální strategie v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4433-3.
- JANÍKOVÁ, V. (2011). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5035-8.
- JASPERS, K. (1996). *Philosophie I - III*, Springer Verlag, Heidelberg/Berlin/New York 1932, 4. vyd. 1973; In K. JASPERS, *Úvod do filozofie*. Praha: Oikúmené. ISBN 80-86005-05-4.
- JELÍNEK, S. (2001). K učební a reálné cizojazyčné komunikaci. In: *Cizí jazyky*, 44(1), Plzeň: Fraus, 3–5. ISSN 1210-0811.

- JELÍNEK, S. (2002). Vývojové proměny komunikativní orientace cizojazyčné výuky. In: HLAVÁČEK, A. (Ed.). *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků – Sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků konaného dne 30. listopadu 2000 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě*, Praha: Univerzita Karlova, 6–10. ISBN 80-7290-076-5.
- KARLÍK, P., NEKULA, M. & PLESKALOVÁ, J. (2002). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-484-X.
- KELLERMAN, E.; BONGAERTS, A.T & POULISSE, N. (1987). Strategy and system in L2 referential communication. In R. ELLIS, (Ed.). *Second language acquisition in context*. New York: Prentice Hall, 100–112. ISBN 0-13-797895-2.
- KELLERMAN, E., AMMERLAAN, A., BONGAERTS, A.T. & POULISSE, N. (1990). System and hierarchy in L2 compensatory strategies. In R.C. SCARCELLA, E.S. ANDERSON, & S.D. KRASHEN, (Eds.). *Developing communicative competence in second language*. New York: Newbury House, 163–178. ISBN 0-06-632530-7.
- KELLERMAN, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. In R. PHILLIPSON, E. KELLERMAN, L. SELINKER, M. SHARWOOD SMITH, & M. SWAIN, *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch*. Clevedon: Multilingual Matters, 142–161. ISBN 978-18-5359085-6.
- KLEIN, W. (1992). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt a.M.: Hain. ISBN 3-445-03058-8.
- KNAPP-POTTHOFF, A. & KNAPP, K. (1982). *Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen von Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart/Berlin: W. Kohlhammer Verlag. ISBN 3-17-007243-9.
- KNOWLES, M. (1995). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Publ. Comp. ISBN 0-695-81116-9.
- KUMARAVADIVELU, B. (1988). Communications strategies and psychological processes underlying lexical simplification. In: *IRAL*, 36, 309–319.
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. ISBN 0-8122-1052-2.
- LABOV, W. (2001). *Principles of Linguistic Change, Social Factors (Language in Society)*. Oxford: Blackwell Publ. ISBN 978-0631179160.
- LACHOUT, M. (2011). Neurolingvistika ve vztahu k cizím jazykům. In V. JANÍKOVÁ, *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, 15–30. ISBN 978-80-247-3512-2.
- LACHOUT, M. (2012). *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení – osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan University Prague Press. ISBN 978-80-86855-89-9.
- LENNENBERG, E. (1967). *Biological Foundation of Language*, New York: John Wiley and Sons.
- LEVELT, J.M.W. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge MA: MIT Press. ISBN 9780262121378.
- MACHOVÁ, S. & ŠVEHLOVÁ, M. (2001). *Sémantika a pragmatická lingvistika*, Praha: Karolinum. ISBN 80-7290-061-7.
- MAREŠ, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- METZGER, Ch. (2008). *Lernstrategien erwachsener L2-Lerner der deutschen Gebärdensprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. ISBN 978-3823363774.
- MIRZAEI, A. & HEIDARI, N. (2012). Exploring the Use of Oral Communication Strategies by (Non)Fluent L2 Speakers. In: *The Journal of Asia TEFL*, 9(3), 131–156. ISSN 1738-3102.

- MOHANTY, A. K. & PERREGAUX, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J.W Berry, P.R. Dasen, & T.S Saraswathi, (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes and human development*. New-York: Allyn & Bacon, 217–254.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-35837-X.
- OVERMANN, M. (2004). Frühes Fremdsprachenlernen lohnt sich: Neurobiologische Forschungen zur Mehrsprachigkeit. In: *Französisch heute*, 35(2), 208–213. ISSN 0342-2895.
- OXFORD, R. L. (1999). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers. ISBN 0-8384-2862-2.
- PARADIS, M (2004): *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. ISBN 9789027241269
- PARIBAKHT, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. In: *Applied Linguistics*, 6(2), 132–146. ISSN 0142-6001.
- PARIBAKHT, T. (1986). On the pedagogical relevance of strategic competence. In: *TESL Canada Journal*, 3, 53–66. ISSN 0826-435X.
- PATIL S. & KAREKATTI, T. (2015). The Use of Communication Strategies in Oral Communicative Situations by Engineering Students. In: *Language in India*. 214–258. ISSN 1930-2940.
- PIEPHO, H. E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius. ISBN 3-87962-026-1.
- PLIEGER, P. (2006). *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: LIT Verlag. ISBN 978-3-8258-9663-8.
- POULISSE, N. (1987). Problems and solutions in the classification of communication strategies. In *Second Language Research*, 3(2). London: SAGE Publications Ltd., 141–153. ISSN 0267-6583.
- POULISSE, N., BONGAERTS, T., & KELLERMAN, J. (1990). The Use of Compensatory Strategies by Dutch learners of English. In *Studies on language acquisition*, 8. Dordrecht: Foris. ISBN 9067654418.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- RAMPILLON, U. (2003). Lerntechniken. In K.R. BAUSCH, H. CHRIST, & W. HÜLLEN, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage Gunter Narr Verlag: Tübingen, 215–218. ISBN 3-7720-1788-6.
- RAUPACH, M. (1983). Analysis and evaluation of communication strategies. In C. FÆRCH, & G. KASPER, (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 199–209. ISBN 0-582-55373-3.
- RIES, L. (1987). *Didaktika ruštiny: Vyučování jako komunikace, součinnost a hra 1. a 2.* Ostrava: PedF.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. ed. Cambridge: CUP. ISBN 978-1107675964.
- SAUSSURE de, F. (1996). *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0560-9.
- SAVIGNON, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: The Center for the Curriculum Development. ISBN 0838428819.
- SAVIGNON, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley. ISBN 978-0070837362.

- SEARLE, J.R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-07184-4.
- SEARLE, J. R. (2007). *Řečové akty: esej z filosofie jazyka*. Bratislava: Kalligram. ISBN 978-80-7149-892-6.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, 10, Berlin: Mouton de Gruyter, 209–231. ISSN 1613-4141.
- SCHMENK, B. (2005). Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch, die Patina des Lernziels „kommunikative Kompetenz“ abzukratzen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 16(1), 57–87. ISSN 0939-7299.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0404-4.
- STERNBERG, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.
- TARONE, E. (1977). Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In H. BROWN, H. DOUGLAS, C.A. YORIO, & R.H. CYMES, *On Tesol '77. Teaching and Learning English as Second Language: Trends in research and Practice*. Washington D.C.: TESOL, 194–203.
- TARONE, E. (1980). Communication Strategie. Foreigner Talk and Repair in Interlanguage. In *Language Learning*, 30. Michigan: University of Michigan, 1980, 417–431. ISSN 1467-9922.
- TARONE, E. (1981). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. In: *TESOL Quarterly*, 15(3). Washington D.C.: TESOL, 285–295. ISSN 1545-7249.
- TARONE, E. (1983). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategie. In C. FÆRCH, & G. KASPER, (Eds.). *Strategies in Interlinguale Communication*. London: Longman, 61–74. ISBN 0-582-55373-3.
- TARONE, E. (1984). Teaching strategic competence in the foreign-language classroom. In S.J. SAVIGNON, & M.S. BERNS (Eds.). *Initiatives in communicative language teaching*. Reading, MA: Addison-Wesley, 127-136. ISBN 0-201-06506-1.
- TARONE, E.; COHEN, A. & DUMAS, G. (1983). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategie. Reprint in C. FÆRCH & G. KASPER. *Strategies in Interlanguage communication*. London: Longman, 4–14. ISBN 0-582-55373-3.
- TARONE, E. & YULE, G. (1987). Communication strategies in east-west interactions. In L. SMITH, *Discourse Across Cultures: Strategies in World Englishes*. Hertfordshire: Prentice Hall International. ISBN 0-13-215005-0.
- UGLA, R.L.; ADNAN, N.I. & ABIDIN, M.J.Z. (2013). Study of the Communication Strategies Used by Iraqi EFL Students In *International Journal of Evaluation and Research in Education (JERE)*, 2(1), 44–50. ISSN. 2252-8822.
- ULLMAN, M.T. (2001). The Neural Basis of Lexicon and Grammar in First and Sekond Language: The Declarative / Procedural Model. In *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 105–122. ISSN 1366-7289.
- VÁRADI, T. (1980). Strategie of target language learner communication: Message adjustment. In *International Review of Applied Linguistics*, 18. Berlin: De Gruyter, 59–71. ISSN 1613-4141.
- VESELÝ, J. (1991). K otázce komunikativní kompetence při vyučování cizím jazykům. In: *Cizí jazyky*, 35(2), 33–41. ISSN 1210-0811.
- VLČKOVÁ, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-155-3.

- VLČKOVÁ, K. & BRADOVÁ, J. (2014). Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: problém operacionalizace a měření? In *Studia paedagogica*, 19(3), 9–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2014-3-2>.
- WAGNER, J. (1983). Dann du tagen eineweisse – weisse Platte. A analysis of interlanguage communication in instructions. In: C. FÆRCH & G. KASPER (Eds.). *Strategies in Interlanguage communication*. New York: Longman, 159–174. ISBN 0-582-55373-3.
- WEINSTEIN, C.E. & MAYER, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In WITTRICK M. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 315–327. ISBN 0-02-900310-5.
- WESTHOF, G. (2001). Zweitsprachenerwerb als Lerneraktivität II.: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In G. HELBIG, et al. *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter. ISBN: 978-3-11-013595-4.
- WIDDOWSON, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-437445-3.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0194370776.
- WILLEMS, G. M. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. In *System*, 15(3), 351–364. DOI: 10.1016/0346-251X(87)90009-1.
- WOLFF, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang Verlag. ISBN 3-631-38669-9.
- YULE, G. & TARONE, E. (1990). Eliciting the performance of strategic competence. In R.C. SCARCELLA, E.S. ANDERSEN & S.D. KRASHEN (Eds.). *Developing communicative competence in a second language*. New York: Newbury House, 179–194. ISBN 978-0066325309.
- YULE, G. a E. TARONE. (1991). The other side of the page. Integrating the study of communication strategies and negotiated input in SLA. In R. PHILLIPSON, E. KELLERMAN, L., SELINKER, S.M. SHARWOOD & M. SWAIN. *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch*. Clevedon: Multilingual Matters, 162–171. ISBN 978-1853590856.

Internetové zdroje:

- apliij.oxfordjournals.org/cgi/reprint/10/3/253.pdf [cit. 30.04.2017].
- www.aulberta.ca/german/idv/wolff_1.htm [cit. 30.04.2017].
- <http://www.guided-selling.org/women-vs-men-gender-differences-in-purchase-decision-making/> [cit. 24.05.2017]
- http://thebrain.mcgill.ca/flash/i/i_10/i_10_cr/i_10_cr_lan/i_10_cr_lan.html. [cit. 24.05.2017]

18. SEZNAM OBRÁZKŮ, SCHÉMAT, TABULEK, GRAFŮ, ZKRATEK A ZNAKŮ

Seznam obrázků:

Obrázek 1: Pieter Brueghel st.: Babylonská věž (1563):

Obrázek 2: Velikost plana temporale v levém temporálním (left temporal planum) a pravém temporálním laloku (right temporal planum) mozkových hemisfér.

Obrázek 3: Stručný nástin principu zpracování řeči.

Obrázek 4: Corpus callosum a jeho tloušťka u žen (female) a u mužů (male).

Obrázek 5: Šest úrovní filmu.

Seznam schémat:

Schéma 1: Bühlerův organon-model (upraveno autorem)

Schéma 2: Funkce jazyka podle Jakobsona.

Schéma 3: Komunikační jazyková kompetence podle Canaleho a Swainové

Schéma 4: Model komunikační kompetence podle Savignonové

Schéma 5: Komunikační kompetence podle van Eka

Schéma 6: Komunikační řečové dovednosti podle Bachmanna

Schéma 7: Jazyková kompetence podle Bachmanna

Schéma 8: Model komunikační kompetence podle Radomíra Choděry

Schéma 9: Komunikační kompetence podle Evropského referenčního rámce pro jazyky

Schéma 10 a 11: Chronologický vývoj přístupů k pojmu komunikační kompetence

Schéma 12: Komunikační kompetence podle Canaleho a Swainové

Schéma 13: Systém strategií podle Oxfordové

Schéma 14: Přehled strategií podle Bimmela a Rampillonové

Schéma 15: Mezijazyk

Schéma 16: Schematické znázornění klasifikace komunikačních strategií podle Taronové.

Schéma 17: Schematické znázornění produktivních kompenzačních strategií podle Færcha a Kasperové

Schéma 18: Přehled přímých strategií podle Dörnyeiho a Scottové.

Schéma 19: Přehled nepřímých strategií podle Dörnyeiho a Scottové.

Schéma 20: Přehled interakčních strategií podle Dörnyeiho a Scottové.

Seznam tabulek:

Tabulka 1: Přehled strategií učení cizímu jazyku podle R. Oxfordové

Tabulka 2: Inventář komunikačních strategií.

Tabulka 3: Komparace jednotlivých přístupů ke komunikačním strategiím.

Tabulka 4: Kompenzování dle Evropského referenčního rámce

Tabulka 5: Evropské jazykové portfolio

Tabulka 6: Celková délka záznamu produkce a průměrná délka záznamu produkce.

Tabulka 7: Median záznamu produkce.

Tabulka 8: Vstupní datová matice pro 39 probandů.

Tabulka 9: Tabulka rozdělení četností zachycující údaje o místě sběru dotazníku.

Tabulka 10: Základní popisné charakteristiky pro délku záznamu [v sekundách] v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 11: Základní popisné charakteristiky pro počet slov v závislosti na zaměření studentů.

Tabulka 12: Základní popisné charakteristiky pro počet slov v jedné minutě záznamu v závislosti na zaměření studentů.

Tabulka 13: Základní popisné charakteristiky pro počet pauz v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 14: Základní popisné charakteristiky pro průměrnou délku pauz [v sekundách] v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 15: Základní popisné charakteristiky pro počet apoziopézí v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 16: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu redukcí sdělení v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 17: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu nahrazení sdělení v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 18: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu parafrází v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 19: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu aproximací v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 20: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů slov hodících se ke všem účelům v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 21: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu neologismů v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 22: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů restrukturalizací v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 23: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů doslovného převodu v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 24: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů pocizení v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 25: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů změn kódu v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 26: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu využívání podobně znějících slov v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 27: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů hezitací v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 28: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu vybavování v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 29: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opravování sebe sama v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 30: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů parafrázování sebe sama, tzv. klarifikace v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 31: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů přílišné explicity v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 32: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů pantomimy v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 33: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů užívání vycpávek v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 34: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů prodlužování hlásek v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 35: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opakování po sobě v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 36: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opakování po jiných v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 37: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů předstírání porozumění v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 38: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů přímé prosby o pomoc v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 39: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů nepřímé prosby o pomoc v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 40: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů prosby o zopakování v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 41: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů vyjádření neporozumění v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 42: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů kontroly vlastní přesnosti v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 43: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů zopakování odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 44: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů oprav odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 45: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů parafrází odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 46: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů rozvinutí odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 47: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů potvrzení odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 48: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů odmítnutí odpovědi v závislosti na zaměření studentů (nefilologové vs. filologové).

Tabulka 49: Tabulka četnosti „pohlaví“.

Tabulka 50: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak dlouho se učíte německy (jak ve škole, tak i např. soukromě)?“

Tabulka 51: Základní popisné charakteristiky pro délku studia němčiny v závislosti na zaměření studentů (nefilologové – filologové).

Tabulka 52: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Kolik ovládáte jazyků?“

Tabulka 53: Kontingenční tabulka zachycující odpovědi respondentů na otázku „Na jaké úrovni jste?“

Tabulka 54: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Co nebo kdo Vás motivoval začít se učit němčinu?“

Tabulka 55: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Zažil/a jste již někdy (alespoň jeden semestr/pololetí) jako vyučujícího rodilého mluvčího?“

Tabulka 56: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Jak dlouho“.

Tabulka 57: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Jestliže ano, konkretizujte.“

Tabulka 58: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?“

Tabulka 59: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí (např. v rámci studijního pobytu ERASMUS, absolvování střední školy apod.)?“

Tabulka 60: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí – podotázka Jestliže ano, uveďte jak dlouho.“

Tabulka 61: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci?“

Tabulka 62: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci? – jestliže ano, konkretizujte“.

Tabulka 63: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti?“

Tabulka 64: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti? – jestliže ano, konkretizujte.“

Tabulka 65: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny?“

Tabulka 66: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny? – jestliže ano, konkretizujte.“

Tabulka 67: Průměrná délka záznamu.

Tabulka 68: Počet slov.

Tabulka 69: Počet pauz.

Tabulka 70: Průměrná délka pauz.

Tabulka 71: Strategie se vztahem k nedostatku zdrojů [nedostatek].

Tabulka 72: Strategie zaměřené na problémy ve vlastním projevu [vlastní].

Tabulka 73: Strategie ke zpracování pod časovým tlakem [tlak].

Tabulka 74: Strategie interakční [interakce].

Tabulka 75: Strategie se vztahem k nedostatku zdrojů [nedostatek].

Tabulka 76: Strategie zaměřené na problémy ve vlastním projevu [vlastní].

Tabulka 77: Strategie ke zpracování pod časovým tlakem [tlak].

Tabulka 78: Strategie interakční [interakce].

Seznam grafů:

Graf 1: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu u filologů a nefilologů.

Graf 2: Znalost jazyka/ů vztaženo na skupinu filologů a skupinu nefilologů.

Graf 3: Počty filologů a nefilologů ve vztahu k jejich kontaktu s rodilým mluvčím.

Graf 4: Počty filologů a nefilologů ve vztahu k četnosti výskytu pobytu v zahraničí (německy mluvící země).

Graf 5: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste nerozuměl/a všemu? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste se dobral/a smyslu nepochopeného?“

Graf 6: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste měl/a potíže při vyjadřování svých myšlenek v případě mluvení? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste myšlenku nakonec vyjádřil/a?“

Graf 7: Počty filologů a nefilologů ve vztahu k výskytu nácviku komunikačních strategií.

Graf 8: Průměrné počty strategií jednotlivých typů použitých v 5 minutovém projevu u mužů a žen. Počty strategií byly normovány na 5 minut projevu.

Graf 9: Průměrné počty strategií jednotlivých typů použitých v 5 minutovém projevu, vykreslené podle pohlaví a skupiny respondentů.

Graf 10: Průměrné počty strategií jednotlivých typů použitých v 5 minutovém projevu vykreslené podle počtu ovládaných jazyků.

Graf 11: Průměrné počty strategií jednotlivých typů použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro počet ovládaných jazyků u skupin nefilologů a filologů.

Graf 12: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro výskyt jednotlivých komunikačních strategií ve vztahu k pobytu v zahraničí.

Graf 13: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro výskyt jednotlivých komunikačních strategií ve vztahu k pobytu v zahraničí pro skupinu nefilologů a filologů.

Graf 14: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro jejich použití u skupiny filologů a u skupiny nefilologů.

Graf 15: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro výskyt pobytu (pobýval vs. nepobýval) v cílové zemi (německy mluvící země).

Graf 16: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro pobyt studentů v cílové zemi (německy mluvící země) a pro jednotlivé skupiny probandů (filologové vs. nefilologové).

Graf 17: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro zkušenost s výukou rodilým mluvčím.

Graf 18: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro zkušenost s výukou rodilým mluvčím a pro jednotlivé skupiny probandů (filologové vs. nefilologové).

Graf 19: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro zkušenost s výukou rodilým mluvčím a pro počet semestrů s ním strávených.

Graf 20: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro zkušenost s nácvikem komunikačních strategií.

Graf 21: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro zkušenost s nácvikem komunikačních strategií a pro jednotlivé skupiny probandů (filologové vs. nefilologové).

Graf 22: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro míru ovládnutí jazyka (úroveň B vs. C).

Graf 23: Průměrné počty jednotlivých typů strategií použitých v 5 minutovém projevu vykreslené pro míru ovládnutí jazyka (úroveň B vs. C) a pro obě skupiny probandů (filologové vs. nefilologové).

Seznam zkratk

B – Bialystoková
CLA – communicative language ability
EJP – Evropské jazykové portfolio
FF UJEP – Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
FaK – Færch a Kasperová
FIL – filologové (označení pro studenty FF UJEP)
I – interlokutor
IPA – International Phonetic Alphabet
L2 – druhý jazyk
L3 – třetí jazyk
MUP – Metropolitní univerzita Praha
N – nijmegenká skupina
NEFIL – nefilologové (označení pro studenty MUP)
O1 – O10 – výzkumná otázka 1 – 10
s – sekunda
SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SŠ – střední škola
T – Taronová
ZŠ – základní škola

Použité transkripční znaky:

| | |
|------------------|--|
| ! | zvolací melodie |
| ? | interogativní melodie |
| * | krátká pauza (okolo 1 sekundy) |
| *3* | pauza s udáním délky trvání |
| : | nestandardní protažení hlásky |
| :: | velmi dlouhé protažení hlásky |
| ... | nedořečené slovo |
| ...: | neukončená promluva |
| (...) | nesrozumitelné slovo, pasáž |
| (<i>smích</i>) | komentáře k situaci, extralingvistické prvky |
| [<i>'aɪən</i>] | přepis střídání jazykového kódu |

19. PŘÍLOHY

Příloha č. 1:

Souhlas s pořizováním video a audiozáznamů

Jméno a příjmení probanda/ky

Datum narození :

Adresa bydliště :

V souladu s ustanoveními zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a zákona č. 40/1964 občanského zákoníku souhlasím

s pořizováním a použitím videozáznamů a audiozáznamů pro potřeby :

- vědeckého výzkumu
- publikování poznatků, které vyplynou z výzkumu v odborných publikacích
- zpracovávání vědeckých a podobných prací,

a to bez nároku na odměnu.

Vdne

.....
podpis probanda/ky

Příloha č. 2: – uložena na CD

Dotazník pro studenty

Příloha č. 3: uložena na CD – celkem 77 stran

Transkripty produktů obou skupin probandů

Příloha č. 4: uložena na CD – celkem 42 stran

Souhrnný přehled použitých strategií v analyzovaných produktech

Příloha č.5: uložena na CD – celkem 188 stran

Souhrnné vyhodnocení dat z dotazníků obou skupin probandů

Příloha č. 6: uložena na CD

Film QUEST

Příloha č. 7:

Evropské úrovně – stupnice pro sebehodnocení

| | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|--|-------------------------|--|---|---|---|---|---|
| P O R O Z U M Ě N Í | Poslech | Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně. | Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných jednoduchých zpráv a hlášení. | Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase, atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně. | Rozumím delším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce. | Rozumím delším promluvám, i když nemají jasnou stavbu a vztahy jsou vyjádřeny pouze v náznacích. Bez větší námahy rozumím televizním programům a filmům. | Bez potíží rozumím jakémukoli druhu mluveného projevu, živého či vysílaného. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodilého mluvčího, nemám potíže porozumět mu ani tehdy, mluví-li rychle. |
| | Čtení | Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalogích. | Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům. | Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech. | Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujmají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy. | Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým a jsem schopen/ schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru. | Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura. |
| M L U V E N Í | Ústní interakce | Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb, nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé. | Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnu velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet. | Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koničků, práce, cestování a aktuálních událostí). | Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory. | Umím se vyjadřovat plynule a pohoťově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích. | Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Znam dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazím-li při vyjadřování na nějaký problém, dokážu svou výpověď přeformulovat tak hladce, že to ostatní ani nepostřehnou. |
| | Samostatný ústní projev | Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám. | Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání. | Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) své zážitky a události, své sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vylíčit své reakce. | Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení. | Umím jasně a podrobně popsat složitá témata, rozšiřovat je o témata vedlejší, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem. | Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírajícím se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. |

| | | | | | | | |
|-----------------------|-------------------|--|--|--|--|---|--|
| P S A N Í | Pisemný projev | Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, státní příslušnost a adresu při přihlašování v hotelu. | Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování. | Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy. | Umím napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mě události a zážitky osobně důležité. | Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen. | Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací. |
|-----------------------|-------------------|--|--|--|--|---|--|