

Chyby v jazykové produkci cizinců pohledem rodilého mluvčího

Native Speaker's Approaches to Language Mistakes Made by Foreigners

Darina Hradilová

Abstrakt: Cílem našeho příspěvku je zamyšlení nad tím, jak rodilí mluvčí přistupují k cizincům mluvčím česky, resp. pokoušejícím se mluvit česky, a jak vnímají jejich úsilí o vstup, či průlom (podle terminologie Společného evropského referenčního rámce¹) do naší jazykové a sociokulturní reality. Problematikou vztahu českých rodilých mluvčích ke komunikaci s cizinci osvojujícími si češtinu se zabýváme dlouhodobě a tímto textem navazujeme na naši starší práci², v níž jsme se věnovali nárokům kladeným na cizince při každodenní komunikaci v češtině. Náš současný výzkum je zaměřen na to, jak rodilí mluvčí vnímají chyby, jichž se cizinci osvojující si češtinu ve svých projevech dopouštějí, a zda některým typům chyb přikládají větší váhu.

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, čeština pro cizince, jazyková produkce, jazyková chyba, váha chyby, práce s chybou

Abstract: The article is based on a field research monitored native speaker's approaches to the language production of foreigners learning Czech. The aim of this paper is to demonstrate how native speakers react to different types of errors and mistakes made by foreigners and to determine which language parts should be accentuated in teaching.

Key words: Czech as a foreign language, Czech for foreigners, productive language skills, mistake, error, relevance of error

1 Podstata chyby a typologie chyb

Chyba je nedílnou součástí procesu učení se, a proto je typologii chyb a metodám práce s chybou věnována značná pozornost jak v didaktice českého jazyka jako jazyka mateřského, tak i jako jazyka cizího. Chyba je definována jako výkon, který se odchyluje od předepsané výkonové normy či od řešení, které vede bez zbytečných ztrát či prodlev k vytčenému cíli (srov. Kulič, 1971, s. 5).

Typologie chyb je značně rozrůzněná s ohledem na to, že k nim lze přistupovat z různých výchozích pozic. Školská praxe tradičně využívá opozici termínů chy-

¹ Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 2006; dále jen SERR.

² Hradilová, D. (2015). *Nároky každodenní komunikace v kontextu popisu referenční úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce*. In BALOWSKI, M. (ed.) *Doświadczenie codzienności w języku i w literaturze czeskiej*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 393–401.

ba hrubá a malá, které však vykazují značný rozsah a velkou míru flexibility ve vztahu k jevům, které jimi mohou být označeny, např. Choděra definuje hrubou chybu jako pochybení v již důkladně probraném učivu, zatímco malá chyba se dotýká látky dosud neprobrané, nebo neupevněné (2006, s. 163). Z hlediska fáze procesu učení se odvozujeme chyby vývojové či chyby způsobené snahou studenta používat dosud nezvládnuté prostředky či postupy (Hánková, 2011, s. 116 až 117), z hlediska psycholingvistického pak definujeme např. chybné analogie, přílišné zobecnění pravidla nebo jazykovou interferenci (Hendrich, 1988, s. 369 až 379; Choděra, 2006, s. 163–165), z hlediska defektních dovedností vymezujeme chyby v produkci a recepci (Hánková, 2011, s. 117) a konečně z hlediska jazykového rozlišujeme podle jazykových plánů, jichž se dotýkají, chyby fonetické, morfologické, lexikální, stylistické, pragmatické či ortografické (Hánková, 2011, s. 117). Pro účely této práce jsme využili právě posledně jmenované typologie, tedy podle jazykových plánů, a přihlédli jsme též ke klasifikaci podle Norrishe, která je založena na opozici chyb globálních a lokálních (1995, s. 106). V potaz jsme však brali pouze její komunikační aspekt, tedy skutečnost, že chyby globální jsou příčinou komunikačních dysfunkcí, zatímco chyby lokální naplnění komunikačního záměru nezabraňují. Negativně se totiž vymezujeme vůči jeho pojetí globální a lokální chyby ve vazbě na hierarchizaci jazykových plánů, protože chyby lokální umísťuje do jazykových plánů pod rovinou syntaktickou, ačkoli podle našeho názoru např. chyby výslovnostní mohou mít globální dopad.

2 Podmínky a metodologie výzkumu

2.1 Pro výzkum postojů rodilých mluvčích k chybám v produkci cizinců osvojujících si češtinu jsme zvolili vzorky mluvených a psaných komunikátů, jejichž producenti byli znalostí češtiny na úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce³. Jednalo se o posluchače předmětu Intenzivní kurz češtiny pro cizince, který je určen zahraničním studentům Univerzity Palackého, kteří přijíždějí v rámci programu Erasmus nebo prostřednictvím jiných mezistátních a meziuniverzitních projektů.⁴

Záměrně jsme zvolili komunikanty na úrovni A2: v této fázi jsou schopni se snadno „zapojit do interakce v situacích, které mají jasnou strukturu“, zvládnou „jednoduché, rutinní výměny bez nadměrného úsilí“ a dokážou „si vyměňovat názory a informace týkající se běžných témat v předvídatelných každodenních situacích“ (SERR, 2002, s. 60–62), současně ale jejich projev vykazuje ještě značnou míru chybovosti prakticky ve všech jazykových plánech. Mluvený projev byl veden for-

³ Dále jen SERR.

⁴ Sběr materiálu provedla posluchačka 3. ročníku české filologie Markéta Dosoudilová, která pro účely své diplomové práce realizovala paralelní výzkum.

mou řízeného dialogu na téma, které si mluvčí předem zvolili. Forma řízeného dialogu nám umožnila sledovat i reakce mluvčích ve smyslu porozumění.

Dovednost v psaném projevu je ekvivalentní projevu mluvenému: komunikant „dokáže v souvislých větách psát o běžných stránkách svého okolí ... dokáže napsat velmi krátké a jednoduché popisy událostí, osobních zážitků a toho, co dělal v minulosti.“ (SERR, 2002, s. 64). Texty, které byly pro výzkum použity, byly vyprodukovány v rámci opakování vybraných témat a byly omezeny rozsahem 250 slov. Všechny použité komunikáty vykazovaly přibližně stejnou míru chybovosti i podobnou strukturu chyb vzhledem k jejich rozložení do jazykových plánů a vzhledem k závažnosti (srov. níže).

2.2 Úkolem respondentů bylo prostřednictvím uzavřených i otevřených otázek popsat nedostatky, které zaznamenali v českých projevech cizinců. Měli posoudit, která pochybení pokládají za nejzávažnější, označit ty chyby, které jim bránily v pochopení sdělovaného obsahu, a také označit chyby, které jsou ochotni tolerovat. Při hodnocení jsme věnovali pozornost i tomu, která pochybení respondenti vůbec nekomentovali. Stejně zadání respondenti plnili u mluvených komunikátů, kromě poslechu nahrávky měli k dispozici také přepis slyšeného. Respondenti měli také formou vlastního komentáře vyhodnotit celkovou kvalitu předloženého komunikátu.

3 Výsledky výzkumu

3.1 Jako nejzávažnější vnímali respondenti při hodnocení mluveného i psaného projevu nedostatky ve slovní zásobě, které se projevovaly záměnami slov (1) nebo jejich užíváním v nesprávném kontextu (2). Příčinou některých lexikálních pochybení byla zjevně interference s mateřským jazykem mluvčích (3). U některých pochybení nebylo jejich zařazení do lexikální roviny zřetelné a mechanismus jejich vzniku se dotýkal i jiných jazykových plánů, když např. nesrozumitelný lexikální tvar vznikl záměnou více hlásek (4), nebo když byl zanedbán významový rozdíl v různém obsazení valenčních pozic vyžadovaných slovesem (5). K nedostatkům lexikálním jsme řadili i chybná předložková spojení (6), a to z důvodů lingvodidaktických. Předložky se totiž podílejí na specifikaci významu slova, k němuž se váží, a v učebnicích češtiny pro cizince jsou autosémantika s předložkovými vazbami, resp. s předložkovými významy, prezentována jako lexikalizované jednotky.⁵

(1) už – ještě; rodný – rodinný; polopeníze – polopenze

(2) voliéra – klec

(3) spokojný prostředek – klidné prostředí; přerva – přestávka; dla – pro; brat – bratr; teraz – teď

⁵ Na potřebu prezentovat předložky se zřetelem k jejich významu, nikoli na bázi formálního třídění podle vázanosti na pád poukazuje např. Hrdlička (2009, s. 117).

- (4) *v ponížence – v peněžence*
(5) *prodávat nejlepší cenu – prodávat za nejlepší cenu*
(6) *bydlet při hranici, sednout si do stolu, být na maturitě*

3.2 Druhý nejzávažnější typ chyb už byl vázán na formu komunikátu, tedy buď na projev mluvený či psaný. V mluveném projevu bylo jako druhý nejvýznamnější nedostatek vnímáno nedostatečné zvládnutí zvukové stránky jazyka, a to ať už výslovnost jednotlivých hlásek (7) či hláskových skupin (8) nebo nezvládnutí přízvuku a větné melodie (9). Kriticky se respondenti stavěli také k častému výskytu hezitačních zvuků, ač se domníváme, že jejich frekvence by byla srovnatelná s podobným projevem rodilého mluvčího.

- (7) *[sidime, češtyna]*
(8) *[jemenuji se, dvanáct]*
(9) *[byla, zeptala, počítače]*

V psaném projevu byly na druhém místě nejčastěji kritizovány nezvládnuté jevy syntaktické. Jako nejvíce rušivé byly označovány takové syntaktické konstrukce, které nerespektovaly slovosledná pravidla češtiny a vyznačovaly se chybným umístěním reflexivních zájmen nebo auxiliárních tvarů (10). Jako silně nevhodné byly též hojně uváděné chybně konstruované vedlejší věty účelové (11) nebo defektní kolokace směřující *rád a mám rád* (12).

- (10) *přijela jsem ráno, ale jsem přišla do hostelu; pro mě a moji rodinu ideální dům se má nacházet*
(11) *dostala jsem stipendium, aby studovat*
(12) *mám ráda studuju; mám rád poznávat*

Odlíšná váha typu chyb při hodnocení mluveného a psaného projevu pravděpodobně souvisí s odlišným charakterem syntaxe mluveného a psaného jazyka. Mluvený jazyk se vyznačuje, zvláště v méně formálních situacích, volnější větnou stavbou, v níž se mohou vyskytovat anakolutové a útržkovité konstrukce, defektní spojení slov či nedokončené syntaktické konstrukce (podrobněji srov. Müllerová, 2012, s. 129–167). Nedostatky způsobené nedostatečnou kompetencí mluvčích tak byly v mluveném projevu méně nápadné a respondenti byli k těmto nepravidelnostem a defektům tolerantnější, protože je zřejmě vnímali jako přirozený aspekt mluveného jazyka. Oproti tomu výstavba psaného komunikátu má pevnější pravidla, nadto vede producenta k tomu, aby se pokusil své myšlenky vyjádřit prostřednictvím komplikovanějších formálních struktur, které jsou v případě cizinců zvládajících jazyk na úrovni A2 často nad jejich síly.

3.3 Jako třetí nejzávažnější typ jazykových pochybení respondenti výzkumu uváděli prohřešky proti tvaroslovné normě. Cizinci sami přitom na tvarosloví poukazují jako na nejobtížnější zvládnutelnou součást jazykové kompetence v češtině.

Z hlediska typologického byly jako nejrušivější zaznamenány chyby při tvorbě paradigmatických tvarů. U substantiv se jednalo o chybné zařazení jména ke gramatickému rodu a/nebo o užití nesprávných tvarotvorných formantů (13). U sloves bylo jako nejproblematičtější vnímáno nakládání s reflexivními zájmeny, tedy jejich vynechávání, příp. naopak přidávání ke slovesům, která je v daném kontextu nevyžadovala (14), dále defektní tvoření minulého času, zejména vypouštění auxiliárního tvaru v první osobě singuláru a plurálu (15) a porušení shody s přísudkem chybnou volbou čísla u slovesa (16).

(13) peníze nebyla; není tam žádný zábava; s mým nejlepším kamarádkou; sousedi jsou hodné; studuju filologii klasické; chtěla bych pokračovat moje studium; mít dobrou práce; v Budapeště; v Prahe; u babičce; pro maminka; z Polsko

(14) mohu tehdy odpočinout; nevím, jestli nevrátíme dřív; večer jsme mluvily a zasmály; vrátila jsem včera z dovolené; studuju se na přírodovědecké fakultě

(15) když přijela (já); každý den se opalovali a koupali (my); když zeptala (já); už jsem je učitel

(16) je špatní lidé; to je já, můj bratr, moje matka a otec; to je jiné Vánoce

3.4 Jako nejméně důležité respondenti našeho výzkumu označili syntaktické nepravidelnosti v mluveném projevu, což už jsme komentovali výše v souvislosti se syntaxí psaných komunikátů, v psané produkci pak na stejné pozici figurovaly pravopisné chyby. Ty byly zpravidla realizovány jako nenáležitě vkládání (17), nebo naopak vynechávání grafémů (18), případně jejich záměny (19). Respondenti poukazovali i na nedostatky v diakritice, ovšem tento typ chyby byl označen až jako nejméně rušivý (20). Příčinu takového hodnocení spatřujeme v tom, že nepřesnosti v pravopisu zpravidla nepředstavují ohrožení komunikačního záměru, s nímž je komunikát produkován. Psaná komunikace totiž dává recipientovi prostor k orientaci v komunikátu s přihlédnutím k předpokládanému komunikačnímu záměru, a tak mu dovoluje větší míru tolerance k některým formálním nedostatkům. Uvažovat můžeme i o tom, že menší míra kritičnosti vůči pravopisným nedostatkům může spočívat jednak v uvolňování úzu psaní diakritických znamének v souvislosti s moderními komunikačními technologiemi a jazykovými zvláštnosti komunikace realizované prostřednictvím těchto médií⁶, jednak v případné vlastní nejistotě respondentů stran pravidel české ortografie.

(17) našeli; přišili (přišli); jinný

(18) cestoví (cestovní); pohodná (pohodlná); jenou (jednou)

(19) jedné patro; řídle (židle) ; z Prahi

(20) jednolůžkový; jsem spál; který; vždycký; divat; garaž; přizemí; dolu; tří; místnosti; kníhy; počítač; musěla; nejaký; rano; volne

⁶ Např. z5 (= zpět) nebo o5 (= opět) nebo mmch (srov. např. Svobodová, 2009, s. 146–155).

3.5 Zcela nepředpokládané výsledky ovšem přinesla závěrečná otázka šetření, v níž byli respondenti požádáni o souhrnné verbální zhodnocení posuzovaných komunikátů. Ačkoli byly nahrávky označeny čísly, plných 68 % respondentů své hodnocení koncipovalo s přihlédnutím k domnělé národnosti mluvčích. U komunikantky z Polska všichni respondenti, kteří operovali s jejím původem, sice správně určili, že pochází ze slovanského jazykového prostředí, to však ztotožňovali s prostředím Ruska (43,4 %) nebo Ukrajiny (56,6 %). S předpokladem slovanského mateřského jazyka pak zřejmě souvisela vyšší kritičnost, se kterou přistupovali k předložené nahrávce a která se odrážela v hodnoceních typu „*mělo by to být lepší, když mluví podobným jazykem*“ nebo „*mohla by mluvit lépe, když je Ruska, pletly se tam jejich koncovky a slovíčka*“. U asijského mluvčího se respondenti, kteří zmiňovali domnělou národnost, rozdělili na ty, kteří jej situovali do Vietnamu (73 %), a na ty, kteří – správně – uvažovali o Japonsku (27 %), s čímž korespondovala jejich tendence hodnotit spíše negativně nebo spíše pozitivně. V případě mluvčích z Německa a Velké Británie byla snaha o jejich lokalizaci citelně nižší, patrně také proto, že pro laika, resp. člověka bez znalosti obou jazyků, jež by umožnila odhalení projevů interference, je obtížnější než u předchozích mluvčích. Přesto i zde byla patrná tendence domnělého německy mluvícího komunikanta hodnotit přísněji než domněle anglicky mluvícího, což se projevovalo např. formulacemi „*stejně se podle přízvuku pozná, že je Němec*“, ale naopak „*na to, že je Angličan, mluví super*“. Respondenti našeho výzkumu podvědomě vytvářeli hypotetickou identitu mluvčích, jejichž projevy hodnotili, a právě tato fiktivní identita pro ně byla kritériem posuzování kvality jazykového projevu a přístupu k chybám, jichž se mluvčí dopouštěli. V obecné rovině bylo možno konstatovat, že respondenti kladli vyšší nároky na mluvčí z prostředí, které považovali za blízké, a to nejen z hlediska jazykové typologie, ale i z hlediska prosté geografické blízkosti; do tohoto okruhu blízkosti pak řadili i domnělé mluvčí z Vietnamu, které zřejmě vnímali jako příslušníky menšiny žijící v České republice. Naopak měli zřetelnou tendenci být shovívavější vůči mluvčím ze vzdálenějších a odlišnějších kultur, přičemž oceňovali snahu o zvládnutí tak „jiného“ jazyka.

Verbální hodnocení psaného textu opět přineslo překvapivý výsledek: vedle vcelku strohých hodnocení jazykových dovedností typu „*docela dobré*“ měla více než třetina respondentů (38 %) potřebu vyjádřit se k obsahu textu, který byl často hodnocen jako „*originální*“, „*vtipný*“ nebo „*zajímavý*“. Zdá se tedy, že tam, kde nebyli hodnotící respondenti ovlivněni vnějšími efekty, jako např. přízvukem signalizujícím národnost mluvčího, věnovali více pozornosti samotnému obsahu sdělení než spekulacím o původu mluvčího.

4 Závěry

Jakkoli byl náš výzkum primárně směřován do oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka a kladl si za cíl zjistit, jaké typy chyb působí nejrušivěji v projevech ci-

zinců osvojujících si češtinu, aby na ně mohla být zacílena výuka, domníváme se, že výsledky spíše vypovídají o jazykovém a možná i sociálním chování rodilých mluvčích.

Z hlediska toho, na jaké dovednosti a kompetence položit větší důraz při vyučování češtiny jako cizího jazyka, aby se zvýšila úspěšnost cizinců při komunikaci s rodilými mluvčími, můžeme konstatovat, že vedle rovnoměrného rozvoje potřebných kompetencí a dovedností je třeba věnovat soustavnou péči rozvíjení fonetické kompetence, a to i v pokročilejších stádiích výuky, která přináší stále obtížnější jazykové jevy, na jejichž pozadí se inventář hlásek zdá být již dostatečně známý a pochybení ve výslovnosti nepodstatná (srov. Confortiová, 2009, s. 11–14). Ve výuce, zvláště pokročilejších studentů, je také třeba náležitě prezentovat odlišnosti psaného a mluveného jazyka, tedy se zřetelem k jejich obecným vlastnostem, nikoli pouze vzhledem k opozici spisovných a nespisovných, resp. obecně českých jazykových prostředků. Jisté není třeba dodávat, že by výuka měla respektovat komunikační profil a individuální komunikační potřeby studujících.

Naše šetření ukázalo, že jazykový projev cizinců, jejichž komunikační dovednosti jsou na stejné úrovni, může být rodilými mluvčími přijímán s různou mírou vstřícnosti a tolerance. I přes zdůrazňování multikulturních témat v jazykovém vyučování na základní a středních školách přistupují rodilí mluvčí, alespoň podle našeho vzorku respondentů, k cizincům osvojujícím si češtinu a snažícím se komunikovat česky silně ovlivněni předsudky. Kvalitu jazykového projevu posuzují vzhledem k národnosti mluvčího, přičemž i do tohoto vztahu projektují zažitá stereotypy a kliše, která je odvádějí nejen od formální kvality projevu, ale dokonce i od jeho vlastního obsahu, jak ukázala komparace hodnocení mluvených a psaných komunikátů.

Náš předcházející výzkum, na nějž jsme se odvolávali v úvodu tohoto příspěvku, ukázal, že rodilí mluvčí nejsou příliš schopni reagovat na komunikační potřeby cizinců učících se česky, že nejsou schopni adekvátní odezvy na kompenzační strategie, které cizinci využívají při nedostatečné komunikační kompetenci, tedy že např. nejsou schopni přizpůsobit cizinci mluvní tempo nebo reformulovat výpověď, jíž cizinec nerozumí. Současná etapa výzkumu, kterou zde prezentujeme, přinesla poznání, že rodilí mluvčí k hodnocení jazykového výkonu cizince nepřistupují objektivně, a nejsou-li vedeni předpřipravenou hodnotící škálou, sami o sobě posuzují spíše než účelnost komunikace a její jazykovou správnost mluvčího jako příslušníka určitého národa, a to ještě v duchu stereotypních předsudků. Východiskem z této situace by snad mohlo být vzdělávání rodilých mluvčích směrem k dovednostem a kompetencím uplatnitelným v multikulturní komunikaci tak, aby rodilí mluvčí byli schopni s cizinci osvojujícími si češtinu v komunikaci účinně a efektivně kooperovat a objektivně hodnotit jejich úsilí, které tímto směrem vynakládají. Kontrast projevu rodilého a nerodilého mluvčího pak může být dobrým

podnětem pro výuku mateřského jazyka i klíčem k poznání vlastních nedostatků v cizojazyčném projevu.

Literatura

- CONFORTIOVÁ, H. (2009). Význam výslovnosti při výuce češtiny jako cizího jazyka. In HLÍNOVÁ, K. (Ed.) *Sborník Asociace učitelů cizího jazyka 2007–2009*. Praha: Akropolis.
- HÁNKOVÁ, D. (2011). Práce s chybou v ústním a písemném projevu studentů češtiny. In HAJÍČKOVÁ, Z. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, s. 115–125.
- HENDRICH, J. (1988) *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HRADILOVÁ, D. (2015). Nároky každodenní komunikace v kontextu popisu referenční úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce. In BALOWSKI, M. (ed.) *Doświadczenie codzienności w języku i w literaturze czeskiej*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 393–401.
- HRDLIČKA, M. (2009). *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.
- CHODĚRA, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- KULIČ, V. (1971). *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: SPN.
- MÜLLEROVÁ, O. (2012). Výstavba mluvených projevů, jejich členění a syntax. In ČMEJRKOVÁ, S., & HOFFMANOVÁ, J. (Eds.) *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia. Chybějící strany.
- NORRISH, J. (1995). *Language Learners and Their Errors*. Herfordshire: Phoenix ELT.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- SVOBODOVÁ, D. (2009). Specifické prvky jazykové ekonomie v současné elektronické komunikaci. In ŠINK, R. (Ed.) *Čeština – jazyk slovanský 4*. Ostrava: Ostravská univerzita, s. 146–155.

Autorka

Mgr. Darina Hradilová, Ph.D., e-mail: darina.hradilova@upol.cz, Katedra bohemistiky FF UP Olomouc.

Autorka absolvovala studium české a německé filologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, tamtéž pokračovala v postgraduálním studiu oboru Současný český jazyk. Od roku 1999 působí jako odborná asistentka na Katedře bohemistiky FF UP v Olomouci, kde se věnuje především současné české lexikologii a češtině pro cizince (od roku 2004 jako odborný garant výuky ČJČ na FF UP).