

Chyby v písemné produkci posluchačů jazykových kurzů francouzštiny při přípravě na zkoušku NATO STANAG 6001: Klasifikace chyb a analýza vlivu mezijazykové interference

Errors in the written production of participants in French language courses hen preprint for the NATO STANAG 6001 exam: Classification of errors and analysis of the influence of interlanguage interference

Zbyněk Rektořík, Marie Kala

Abstrakt: Cílem tohoto článku je analyzovat chyby, které se vyskytují v písemné produkci účastníků jazykových kurzů francouzštiny při přípravě na standardizovanou zkoušku NATO STANAG 6001. Výzkum se soustředí především na identifikaci a klasifikaci chyb, jejich příčiny a na vliv mezijazykové interference, zejména z mateřského jazyka účastníků, tj. z češtiny, ale všímá si také vlivu anglického jazyka. K analýze byly použity písemné práce posluchačů vybraného základního kurzu francouzštiny na Univerzitě obrany v Brně. Autoři sledovali vývoj posluchačů, sestavili přehled typických chyb, které se objevovaly v průběhu kurzu a chyby analyzovali z pohledu pravopisu, morfologie, syntaxe a slovní zásoby. Nejdůležitějším výsledkem studie je zjištění, že negativní transfer z češtiny, zejména v oblasti pravopisu a morfologie, významně ovlivňuje písemnou produkci studentů a zdůrazňuje nezbytnost cílené intervence ve výuce, která by minimalizovala tyto interference.

Klíčová slova: dovednosti ve francouzském jazyce, klasifikace chyb, mezijazyková interference, NATO STANAG 6001, písemný projev

Abstract: The aim of this article is to analyze the errors occurring in the written production of participants in French language courses in preparation for the standardized NATO STANAG 6001 exam. The research focuses primarily on identifying and classifying errors, their causes, and the influence of interlingual interference, particularly from the participants' native language, Czech, while also considering the impact of English. The analysis is based on written assignments from students enrolled in a selected basic French language course at the University of Defence in Brno. The authors monitored the students' progress, compiled an overview of typical errors that appeared throughout the course, and analyzed these errors in terms of spelling, morphology, syntax, and vocabulary. The most important finding of the study is that negative transfer from Czech, especially in the areas of spelling and morphology, significantly affects the students' written production and underscores the need for targeted pedagogical interventions to minimize these interferences.

Key words: error classification, French language skills, interlanguage interference, NATO STANAG 6001, written expression

1 Úvod

Znalost jazyka je nedílnou součástí kvalifikačních požadavků, které musí každý zaměstnanec Armády České republiky splňovat. V roce 1995 byla schválena první koncepce jazykové přípravy podle NATO STANAG 6001 a tato norma je závazná pro jazykovou přípravu v rezortu Ministerstva obrany od roku 1997 do současnosti. Jako hlavní komunikační jazyk je zde uvedena angličtina, Ministerstvo obrany ovšem zaručuje v souladu s Koncepcí přípravy personálu pro potřeby rezortu ministerstva¹ jazykové vzdělávání také v dalších cizích jazycích. Výuka jazyků je v kompetenci především Centra jazykového vzdělávání Univerzity obrany v Brně a zahrnuje angličtinu, francouzštinu, němčinu a ruštinu. Dohoda NATO STANAG 6001 slouží jako standard zemí NATO pro tvorbu jazykových osnov, vývoj testů a pro jednotný záznam standardizovaných jazykových profilů (*Standardized Language Profile, SLP*) definujících šest základních úrovní znalostí: 0 (no proficiency), 1 (survival), 2 (functional), 3 (professional), 4 (expert) a 5 (high articulate native). Podle NATO STANAG 6001 se samostatně hodnotí čtyři základní jazykové dovednosti, tedy poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní.

Jaká je forma Stanagové zkoušky v dovednosti psaní a jakým způsobem se písemný projev hodnotí? Náležitosti Stanagové zkoušky popisuje obecně rozkaz ministra obrany o jazykovém vzdělávání v působnosti rezortu Ministerstva a konkrétně specifikovány tzv. deskriptory. Kandidát na úroveň 1 dostává za úkol napsat krátký neformální text jako např. pozvánku, pohled z dovolené nebo vzkaz. Doporučený počet slov je 100, časová dotace 20 minut a při zkoušce není možné používat ani tištěnou ani elektronickou formu slovníku. K určení jazykové úrovně v různých dovednostech se používají zmíněné deskriptory Stanagové zkoušky. Každý z deskriptorů popisuje konkrétní úroveň jazykových dovedností, a právě z deskriptorů vycházejí čtyři kritéria pro hodnocení písemných prací:

1. Splnění zadání
2. Dílčí dovednosti
3. Přesnost a správnost
4. Rozsah a organizace textu

V bodu 1. se hodnotí, jestli kandidát zadání splnil, splnil částečně nebo nesplnil.

Bod 2. popisuje dílčí dovednosti potřebné na danou úroveň. Na úrovni 1 umí kandidát vyjádřit bezprostřední osobní potřeby, například vyhotovit seznam, napsat vzkaz, pohled, pozvánku nebo jiný krátký neformální dopis.

¹ Koncepce přípravy personálu pro potřeby resortu Ministerstva obrany. [interní dokument online]. Praha: Ministerstvo obrany, 2022. [cit. 20.1.2025]. Dostupné z: ŠIS. s. 9.

V bodu 3. se hodnotí použitá slovní zásoba a gramatická správnost. Podle deskriptoru na úroveň 1 se kandidát může dopouštět chyb v pravopise, slovní zásobě a gramatice. Nerozlišuje časové roviny, používá jeden slovesný čas a to přítomný. Ze slovní zásoby zná běžná témata jako osobní informace, zájmy nebo cestování.

Pokud jde o rozsah a organizaci textu, má kandidát tendenci seskupovat nejasné věty na dané téma, aniž by úplně dodržoval syntaktická pravidla. Umí napsat jednoduchou zprávu, text však vytváří z krátkých jednoduchých vět spojených běžnými spojovacími výrazy (a, ale, nebo).

Podle seznamu standardizovaných zkoušek vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR odpovídá Stanag SLP 1 úrovni A1–A2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR), který úrovně rozděluje na A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Na úrovni A1 dokáže student představit sebe a své potřeby jako např. objednat si jídlo nebo zeptat se na cestu, rozumí základním frázím a jednoduchým větám. Na úrovni A2 dokáže student mluvit v běžných situacích jako např. nakupování nebo cestování, rozumí snadným textům a dokáže napsat krátkou zprávu nebo jednoduchý dopis. Je to tedy v souladu s deskriptory Stanagové zkoušky.

Cílem této studie je identifikovat a analyzovat chyby v písemném projevu účastníků jazykových kurzů francouzštiny při přípravě na standardizovanou zkoušku podle NATO STANAG 6001 v oblasti pravopisu, morfologie, syntaxe a slovní zásoby. Důležitou součástí je také zhodnocení vývoje jazykových dovedností účastníků kurzu v průběhu výuky a návrh pedagogických přístupů, které by mohly pomoci minimalizovat výskyt chyb a usnadnit studentům přípravu na zkoušku. Nejprve nastíníme, co znamená chyba v rámci učení se novému jazyku a poté představíme metodologii výzkumu a uvedeme základní kategorizace chyb. V další kapitole budeme analyzovat jednotlivé práce studentů desetitýdenního kurzu. Dle dlouhodobých zkušeností mají účastníci kurzu obtíže s produkcí písemných prací, jak to ostatně dokládá Hrubý a Staňková (2020, s. 106). Nakonec navrhneme několik možností, jak efektivně pracovat s identifikovanými chybami a jakým způsobem lze optimalizovat pedagogický přístup k výuce francouzského jazyka. Na základě analýzy výsledků budou formulována doporučení pro didaktickou praxi, která by mohla přispět ke snížení počtu nejčastějších chyb, zejména v oblasti pravopisu, syntaxe a shody.

2 Pojem chyb v procesu jazykového učení a příčiny jejich vzniku

„Všechno učení je potenciálním zdrojem chyb a neexistuje učení bez chyb.“ (Cuq, 2002, s. 389)². Takto lze vyjádřit základní princip moderní pedagogiky, v níž jsou chy-

² *„Tout apprentissage est une source potentielle d'erreurs et il n'existe pas d'apprentissage sans erreurs.“* (překlad autoři článku).

by neoddělitelnou součástí procesu učení. V kontextu jazykového učení například mohou být chyby indikátorem, že se student pokouší sdělit něco nového. Chyby proto nejsou znakem selhání, ale důležitým krokem na cestě k osvojení si nové dovednosti. Poskytují také cennou zpětnou vazbu o procesu učení jak učiteli, tak studentovi. Vyučujícímu poskytují informaci kromě jiného o účinnosti výukové metody nebo o stupni osvojení si pravidla. Studujícímu sdělují informaci o tom, na kterou část by se měl v procesu učení zaměřit, kterou látku se musí doučit nebo čeho se má příště vyvarovat.

2.1 Příčiny vzniku jazykových chyb

Pokud považujeme jazykovou chybu za pozitivní zdroj zpětné vazby, je nezbytné se zaměřit na analýzu jejího vzniku. Správné pochopení chyby, její klasifikace podle typu a příčiny, tedy jak a proč k ní dochází, je klíčovým a neodmyslitelným krokem pro další efektivní postup pedagoga při výuce cizího jazyka.

Různí autoři rozdělují příčiny vzniku jazykových chyb více či méně obdobně, i když pro ně používají odlišné výrazy. Nejobecnější je klasifikace na chyby primární a sekundární. Primární chyby vznikají z nedokonalého zvládnutí jazykové normy a jazykových jevů. Sekundární chyby potom vznikají z důvodu indispozice studenta, z jeho nesoustředěnosti nebo nepozornosti³.

2.2 Příčiny jazykových chyb podle Astolfiho

Analýzou jazykových chyb a interferencí se zabývalo mnoho autorů, mezi nejvýznamnější z nich patří Stephen Corder, Heidi Dulay, Carl James, Jack Richards, Jean-Pierre Cuq, Jean-Pierre Astolfi, Claire Blanche-Benveniste nebo André Giordan. Podrobnější klasifikaci chyb podle jejich příčin vzniku vypracoval např. významný francouzský didaktik Jean-Pierre Astolfi (2006). Také on jednoznačně vnímá chybu jako pozitivní prvek, který je třeba využít v další práci se studenty. Aby mohl učitel chybu pozitivně využít ke zlepšení své práce, musí nutně chybě rozumět a musí znát příčinu jejího vzniku⁴. Astolfi (2006) rozlišuje osm základních typů chyb: 1) chyby pramenící ze zadání a pokynů, 2) chyby zapříčiněné zažitými strukturami „školního chování“, 3) chyby svědčící o alternativním chápání problému ze strany studenta, 4) chyby spojené se stádiem myšlenkových operací, 5) chyby založené na zvolené strategii řešení problému, 6) chyby vzniklé „kognitivním přesycením“, 7) chyby vzniklé mezipředmětovým transferem, 8) chyby ze zjednodušení složitosti obsahu. Pro náš článek jsou zajímavé především

³ Např. Corder (1981, s. 16) rozděluje chyby na kompetenční (ang. error), což je systémová chyba, která vypovídá o chybějící kompetenci studenta, a performanční (ang. mistake), to je chyba, která vzniká v procesu učení omylem, i když student zná správné řešení.

⁴ Je vhodné zmínit, že Astolfi se zaměřuje na výuku přírodních věd a matematiky. Jeho výzkum se tedy nevěnuje přímo jazykovým chybám, ale jeho poznatky o práci s chybou lze využít také ve výuce jazyků.

body 7) a 8). Někdy můžeme v procesu učení využít mezipředmětových vztahů, jindy může podobnost „na první pohled“ studenty zmást a vést k chybě. Pokud se mluví o zjednodušení složitosti obsahu, má autor na mysli gramatická pravidla prezentovaná studentům, která jsou většinou zjednodušenou variantou složitých jazykových pravidel. Chybu proto může udělat také talentovaný student, který aplikuje jemu známá obecná pravidla na konkrétní situaci, která se ovšem nepatrně liší. Astolfiho typologie určitě stojí za zamyšlení. Pokud s ní bude učitel pracovat, bude zkoumat příčiny chyb a bude mít stále na paměti, že v procesu učení působí tři základní faktory – učitel, obsah a student.

2.3 Příčiny jazykových chyb podle Hendricha

Hendrich (1988) rozlišuje dva základní typy chyb. První skupinu tvoří chyby, které souvisí se strategiemi učení, druhou skupinu tvoří chyby, které jsou způsobeny nedostatky v koncepci učebnic nebo v práci učitele. My se v naší práci zaměříme pouze na první skupinu. Mezi chyby související se strategiemi učení Hendrich uvádí 1) chyby, které vznikají v důsledku přílišného zobecnění strukturního pravidla, 2) v důsledku vnitrojazykové a mezijazykové interference, 3) v důsledku objektivní obtížnosti jazykové struktury a jejího nedostatečného zvládnutí a 4) chyby, které vznikají odchylkou od jazykové správnosti a jsou způsobené tím, že se student s pravidlem během výuky ještě nesetkal.

2.4 Příčiny jazykových chyb podle Koutivové

Koutivová (2005) dělí chyby podle příčiny jejich vzniku do čtyř skupin. Rozlišuje chyby 1) podmíněné mateřským jazykem, 2) chyby podmíněné cílovým jazykem, 3) chyby podmíněné vývojem a 4) chyby podmíněné výukou. Chyby podmíněné mateřským jazykem vznikají rovněž v procesu přirozeného osvojování si cizího jazyka. Příčinou těchto chyb jsou jazykové rozdíly mateřského a cílového jazyka. Za chyby podmíněné cílovým jazykem jsou považovány takové chyby, které vznikají na základě složitosti systému osvojovaného cizího jazyka, protože student si může celý jazykový systém osvojit jen velmi obtížně (Koutivová, 2005). Chyby podmíněné vývojem jsou chyby, kterých se student dopouští při zpracování nově osvojovaných pravidel do svého jazykového systému (tzv. mezijazyka – interlingvy). Příčinou chyb podmíněných výukou jsou další faktory výuky jako učitel nebo učebnice.

2.5 Mezijazyková interference a interlingva

Astolfi, Hendrich a Koutivová shodně zmiňují jeden pojem, který je důležitý při osvojování cizího jazyka a který je častou příčinou vzniku jazykových chyb, a tím

je mezijazyková interference⁵. Je to fenomén, který má vliv na proces učení cizího jazyka. Výzkumy ukazují (např. Odlin, 2005; Ringbom, 2008), že tento vliv vyplývá z podobností a rozdílů mezi cílovým jazykem a jakýmkoli jiným jazykem, který byl již osvojen, a že přenos předchozích znalostí je nutný. Některé jeho efekty jsou pozitivní, jiné negativní. Interference je negativní efekt a označuje chyby způsobené nesprávnými analogiemi mezi mateřským jazykem a cizím jazykem nebo mezi samotnými cizími jazyky. Podle teorie interference „*to, co je blízké nebo podobné, je snadné se naučit, zatímco to, co je odlišné, vede k negativnímu přenosu, tedy k chybám*“ (Marquilló, 2003, s. 64). Tento vliv může vést k chybám v gramatice, ve slovní zásobě nebo ve slovosledu. K těmto chybám dochází, když student nevědomky aplikuje struktury a pravidla známého jazyka místo toho, aby se řídil pravidly cílového jazyka.

Klasickou metodou k zvládnutí cizího jazyka je studium a učení⁶. Při osvojování cizího jazyka hraje mateřský jazyk referenční roli: student potřebuje svůj zdrojový neboli výchozí mateřský jazyk, aby byl schopen nejprve pojmut a poté vytvořit jazykovou strukturu pro cizí jazyk. V našem výzkumu je mateřským jazykem čeština a cizím jazykem francouzština. Student si v procesu učení se cizímu jazyku vytváří vlastní, neúplný a zkreslený systém jazyka, který se sice liší od jeho mateřského jazyka, ale ještě neodpovídá systému jazyka cílového. V ideálním případě má tento systém jen přechodný ráz a označujeme ho jako interlingua (mezijazyk)⁷. V průběhu procesu učení působí pedagog na studenta tak, aby z přechodného systému interlingua směřoval k systému cílového jazyka. Z francouzských autorů se otázkami aplikované lingvistiky a pojmem interlangue zabývali kromě zmíněného Jean-Pierre Cuqa také např. Jacques Maurer nebo Claude Hagège.

Považujeme-li jazykovou chybu za pozitivní zpětnou vazbu, je důležité pochopit její vznik a příčiny. V další části se proto zaměříme na analýzu chyb, které vznikají v důsledku neúplného nebo nesprávného osvojení jazykových pravidel a struktur v průběhu procesu učení. Tento proces analýzy nám umožní identifikovat oblasti, ve kterých studenti potřebují pomoc, a přizpůsobit výukové metody jejich potřebám.

⁵ Termín interference poprvé použil U. Weinrich ve své knize *Languages in Contact* (1953). Autor se v knize zaměřuje především na bilingvní jedince, kteří střídavě používají dva jazyky.

⁶ Alternativní metodou je např. podvědomé učení. Jde o proces, při kterém se informace nebo dovednosti absorbují a zpracovávají bez vědomé snahy nebo aktivního úsilí studenta. Při tomto typu učení si často ani neuvědomujeme, jak se nové informace dostávají do naší paměti.

⁷ Rod Ellis (2008) používá ve své práci s názvem *The Study of Second Language Acquisition* pojem interlanguage. Autor píše, že chyby jsou signálem, že student je ve fázi mezi mateřským a cílovým jazykem a tento stav označuje jako interlanguage. V naší práci preferujeme výraz interlingua.

3 Analýza písemného projevu posluchačů rezortního kurzu v průběhu deseti týdnů

Pro tuto studii jsme použili kvalitativní a popisný přístup, založený na analýze korpusu tvořeného písemnými pracemi posluchačů základního intenzivního kurzu francouzštiny na Univerzitě obrany v Brně. Kurz měl časovou dotaci 300 hodin, tedy deset týdnů. Každý den měli účastníci kurzu 6 hodin přímé výuky rozdělených do tří bloků o 90 minutách. Korpus obsahuje 90 písemných prací vytvořených během desetitýdenního intenzivního kurzu francouzštiny zaměřeného na přípravu ke zkoušce STANAG SLP 1. Tento typ kurzu skupina francouzského jazyka vyučuje dlouhodobě, vyučující mají tedy bohaté zkušenosti s organizací a také s přípravou. Kurz se konal na podzim 2024 a zúčastnilo se ho devět posluchačů (7 mužů a 2 ženy) ve věku 21 až 49 let, z různých vojenských útvarů AČR. Tři účastníci měli vysokoškolské vzdělání, ostatní absolvovali střední školu s maturitou. Osm studentů nemělo žádné předchozí zkušenosti s francouzštinou, jeden disponoval základními znalostmi. Po absolvování kurzu dosáhli účastníci kurzu úrovně A1–A2. Každý týden posluchači psali test, jehož neoddelitelnou součástí bylo zadání písemného projevu reflektující právě probranou látku. Cílem testu bylo prověřit znalost učiva daného týdne a dát tak zpětnou vazbu zejména studentům. Každý pátek v prvních 90 minutách vyučující cíleně opakovali nejdůležitější látku a případně dle potřeby objasnili učivo. V dalším výukovém bloku se psal test, vždy rozdělený na části – čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, gramatika a slovní zásoba, písemná produkce. Test byl poté opraven a studenti dostali zpětnou vazbu – jak pozitivní, tak i momenty ke zlepšení. Z testu bylo možné získat 100 bodů a hranice úspěšnosti byla stanovena na 65 %.

Texty z pátečních testů tvořily hlavní zdroj pro analýzu typů a četnosti chyb. Kopie byly anonymizovány a označeny číslem týdne (1–10) a písmenem (A–I), což umožnilo sledování vývoje jazykových dovedností. V rámci výzkumu jsme zaznamenali všechny relevantní chyby bez ohledu na jejich typ a jazykovou úroveň. Chyby byly přímo označeny v pracích studentů, což umožnilo jejich detailní a individualizované sledování, následně jsme provedli jejich analýzu a klasifikaci podle jazykové úrovně. Cílem této analýzy je identifikovat aspekty obtíží při učení francouzštiny jako cizího jazyka a následně doporučit opatření, jak se těmto chybám vyvarovat. Z tohoto důvodu jsme zvolili analýzu založenou na pozorování a interpretaci, nikoliv na statistickém zpracování shromážděných dat.

Tabulka 1 shrnuje přehled zadání v 10 týdnech a hlavních chyb studujících.

Následující kapitoly představují detailní rozbor výkonů posluchačů v jednotlivých týdnech kurzu, počínaje prvním testem, kde studenti psali jednoduché věty o sobě. Tento přístup umožňuje sledovat postupné zlepšování jazykových dovedností a odhalovat oblasti, kde je třeba cíleného zásahu.

Tab. 1: Přehled zadání v 10 týdnech a hlavní chyby studujících

Týden	Zadání úkolu	Hlavní typy chyb	Poznámky
1	Pět vět o sobě	Minimální chyby, správné použití speciálních znaků	Většina studentů používala učebnicové věty.
2	Deset vět o rodině	Chyby v časování sloves, nesprávný rod a pravopis (např. <i>s'appelles, boure</i>)	Opakování naučených konstrukcí, typické chyby začátečníků.
3	Deset vět o denní rutině	Chybějící členy, narušená větná stavba, elidace	Úkol vyžadoval aktivní kombinaci naučených struktur.
4	Dopis kamarádovi/kamarádce	Chyby v časování sloves, rodové chyby, nesprávné použití speciálních znaků	Vyšší náročnost úkolu, objevily se chyby při samostatném tvoření vět.
5	Nákupní seznam a odpověď na pozvánku	U nákupního seznamu minimální chyby; při kreativním psaní drobné gramatické nepřesnosti	Zadání vedlo k různorodým výsledkům, opakování naučených frází.
6	Popis blízké osoby	Nesprávná pozice adjektiv, chybné časování, interference z angličtiny	Některé práce by byly hodnoceny jako úspěšné, jiné obsahovaly zásadní chyby.
7	Popis obrázků s tématem počasí	Drobná chybová zjištění (např. špatné umístění akcentů, opomenutí členů)	Jednoduché úkoly s nacvičenými frázemi – omezený prostor pro chyby.
8	Plán týdenní dovolené	Pravopisné nedostatky, záměny slov, opomenutí některých bodů zadání	Různá úroveň výsledků, u některých studentů výrazný pokrok.
9	Pozvánka na piknik	Chyby ve shodě, opomenuté členy, syntaktická interference s angličtinou	Výrazné zlepšení díky opakování podobných témat.
10	Dopis o novém kamarádovi	Chyby v použití speciálních znaků, nepřírozené větné struktury, nadměrné opravy	Zadání bylo obsahově splněno, ale některé základy (syntax, pravopis) je třeba dále upevňovat.

3.1 První týden

V prvním testu měli posluchači kurzu za úkol napsat pět vět o sobě. Většina z nich se držela učebnicových vět a dosáhla proto velmi dobrých výsledků. Ukázalo se, že pravidelným tréninkem si studenti nejen zapamatovali, ale také upevnili důležité jazykové vazby. Kromě toho většinou správně zvládli i použití speciálních francouzských znaků. Jako příklad lze uvést odpověď z kopie 1/A: „*Je suis M. Je travaille à Liberec et j'habite à Liberec. Je suis militaire de carrière. Je parle anglais. Je ne parle pas français. Je suis tchèque. J'aime la musique.*“ Tento test ukázal, že studenti jsou schopni správně sestavit jednoduché izolované věty o sobě, aniž by se dopouštěli významných gramatických chyb.

3.2 Druhý týden

V druhém týdnu měli studenti napsat deset vět o své rodině. Vzhledem k úrovni jejich znalostí nebylo na překážku, pokud opakovali stejné větné konstrukce. Analýza odpovědí však odhalila několik opakujících se chyb, které jsou typické pro začátečníky.

V kopii 2/A se objevil například tento text: „*Ma femme s'appelles Sabine. Elle est 40 ans. Elle travaille dans une boure à Prague.*“

Tento příklad ilustruje tři základní nedostatky v jazykovém projevu studentů. Prvním problémem je chyba v časování slovesa *s'appeler*. Autor věty použil nesprávnou koncovku *-es* místo správného tvaru pro třetí osobu jednotného čísla. Správná verze této věty by měla znít: „*Ma femme s'appelle Sabine.*“ Tato chyba mohla vzniknout nepochopením způsobu časování tohoto zvratného slovesa, kdy tvar *s'appelles* patří druhé osobě jednotného čísla (*tu t'appelles*), zatímco ve třetí osobě je správný tvar *s'appelle*. Dalším častým problémem je nesprávná vazba při vyjadřování věku. V češtině i angličtině je běžné říci „*je 20 let*“ nebo „*she is 20 years old*“, což často vede studenty k doslovnému překladu do francouzštiny. Ve francouzštině se však věk vyjadřuje pomocí slovesa *avoir*, nikoli *être*, proto správná věta zní: „*Elle a 20 ans.*“ Třetí chyba se týká pravopisu a rodu slova *bureau*. Student napsal *boure*, což je pravopisně nesprávné, a zároveň použil ženský člen (*une boure*), přestože *bureau* (kancelář) je ve francouzštině mužského rodu (*un bureau*). Opravená věta by tedy měla znít: „*Elle travaille dans un bureau à Prague.*“ Kopie 2/B naopak neobsahuje žádnou gramatickou chybu, protože je jasným přepisem naučených vět. V počáteční fázi výuky jazyka toto nepovažujeme za problém, protože osvojení celých větných struktur nazpaměť usnadňuje proces učení a pomáhá studentům získat jazykovou jistotu. Tento přístup podporuje teorie zaměřené na lexikální učení a využití chunkingu⁸, tedy osvojování jazykových jednotek v jejich přirozených kontextech. Opakováním celých vět si studenti lépe fixují správné gramatické vzorce a zvyšují plynulost svého projevu.

3.3 Třetí týden

Ve třetím týdnu byli posluchači požádáni, aby popsali v deseti větách svou denní rutinu. Tento úkol byl náročnější než předchozí cvičení, protože již nebylo možné pouze zopakovat naučené věty, ale studenti museli aktivně kombinovat různé naučené gramatické a lexikální struktury. V důsledku toho se začaly objevovat četné

⁸ FIALOVÁ, EDITA A ZÜNDORF, IVA. Idiomatizität, Usualität und Chunking?: zur Rolle der sprachgebrauchsbasierten schematischen Sequenzen für die Entwicklung der L2-relevanten Sprachkompetenzen. Online. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. 2023, roč. 37, č. 1, s. 29–45. ISSN 1803-7380 (print). Dostupné z: <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.78681>. [cit. 2025-02-06].

chyby na různých úrovních, od základních pravopisných nedostatků až po chyby v syntaxi a morfologii. Jako příklad lze uvést text napsaný studentem v kopii 3/D:

„Je me lève à 06h30. Je prends café et je me lave. Je me brosse des dents je me raspe. Je vais à lécole j'étudie le françai. Après école j'déjeunes et je me repose. Je fais de sport et après je fais français. Soir je me touche je regarde la télè. Je me couche à 22h00.“

Analýza tohoto textu ukazuje několik typických chyb. V několika případech chybí nebo je nesprávně použit člen, například *du café* místo *café*, *les dents* místo *des dents*, *l'école* místo *lécole*, *du sport* místo *de sport* a *du français* místo *fais français*. Dále chybí koncovky ve slovech *français* místo *françai* a *je déjeune* místo *j'déjeunes*. Chyby jsou také ve speciálních znacích, například místo správného *télé* napsal *tèlè*. Větná stavba je v některých částech narušená, například ve větě *„Je me brosse des dents je me raspe.“* chybí spojka mezi větami, takže správná verze by měla znít: *„Je me brosse les dents et je me rase.“* Jedním z obecných problémů, se kterými se posluchači potýkají, je také elidování ve francouzských větách. Ačkoli systém elize (např. *l'école* místo *la école*, *j'étudie* místo *je étudie*) není komplikovaný, studenti mají tendenci na něj zapomínat nebo jej používat nesprávně. Tento jev může být částečně způsoben tím, že v češtině neexistuje ekvivalentní pravidlo pro spojování slov na základě fonetických změn. Celkově lze říci, že studenti na této úrovni již prokazují schopnost formulovat základní věty, ale stále se potýkají s chybami v použití členů, pravopisu, větné stavbě a morfologii.

3.4 Čtvrtý týden

Ve čtvrtém týdnu měli posluchači za úkol napsat pohled kamarádovi nebo kamarádce. Tento úkol představoval vyšší úroveň obtížnosti, protože bylo potřeba aplikovat dříve naučené gramatické a lexikální struktury a také se vyrovnat se specifiky psaného projevu, jako jsou vhodné fráze pro zahájení a ukončení dopisu. Příklad odpovědi 4/B: *„Salut K. Je suis a Ostrava. Je vais bien. J'espere que tu bien. J'écote la francais. J'ai beaucoup des amis et classe. J'habitte dans petit apatement. J'ai un chat, elle s'appelle Eiffel. Je fais du vélo. Me salutatio“*

V průběhu analýzy odpovědi se ukázalo několik typických chyb. Mezi nejčastější problémy patřilo vynechávání speciálních znaků, například chybějící akcenty na předložkách a slovech jako *„à Ostrava“* nebo *„J'espère“*. Chyby jsou v užívání rodů a členů, například ve větě *„J'ai beaucoup des amis“*, kde je nesprávně použit člen *„des“* místo *„d“*. Dalším častým nedostatkem byly chyby v pravopisu, například *„pettit apartment“* místo *„petit appartement“*.

Další oblastí, ve které se student potýkal s problémy, bylo nesprávné užívání sloves a větné stavby. Ve větě *„J'écote la francais“* student zaměnil správný tvar slovesa *„écouter“* a dopustil se chyby ve slově *„français“*. Také formulace jako *„J'espere que tu bien“* ukázala, že student měl obtíže s tvorbou správné větné struktury,

protože zde chybí sloveso „vas“. V odpovědi se objevilo také zmatení v používání rodů, například *„J'ai un chat, elle s'appelle Eiffel“*, kde student označil kočku mužského rodu zájmenem „elle“. Tento jev je výsledkem nesprávného aplikování rodu na francouzské podstatné jméno, které je ovlivněno češtinou. Celkově lze konstatovat, že posluchač dokáže formulovat své myšlenky v písemné podobě, ale stále se potýká s chybami v pravopisu, použití členů, rodech podstatných jmen a větné struktuře. Z tohoto důvodu je vhodné zaměřit se už v průběhu učení se na cílené procvičování těchto oblastí, například korekturou chyb v připravených větách nebo přepisováním textů s opravami. Pravidelná práce na těchto aspektech mu pomůže získat větší jistotu v písemném projevu a vyvarovat se nejčastějších chyb v budoucnu.

Jednou z nejčastějších oblastí, kde se posluchači stále dopouštějí chyb, je časování sloves v přítomném čase. Nepravidelná slovesa bývají časována podle pravidelných vzorů, což vede k chybným tvarům. V kopii 4/A se například objevil tvar *„j'habitte“* místo správného *„j'habite“* nebo *„j'écote“* místo *„j'écoute“*. Tyto chyby se vyskytovaly zejména během prvních čtyř týdnů kurzu, kdy se účastníci seznamovali se základy francouzské gramatiky a výslovnosti. V tomto týdnu se v pracích objevovaly typické chyby ve shodě rodů, například ve větě *„La ville est beau“*. Častým problémem byla i nesprávná vazba ve větě *„Je suis bien“* místo správné *„Je vais bien“*, jak bylo zaznamenáno např. v kopiích 4/A, 7/B a 8/E. Tento typ chyby reflektuje nepochopení rozdílu mezi idiomatickými výrazy ve francouzštině a doslovným překladem z češtiny. Dalším problémem byly chyby v časování sloves, například ve větě *„Je fait du jogging et je fait de la musculation“*, kde posluchač neodlišil tvary *„fait“* a *„fais“*. Problematická je skutečnost, že fonetická realizace je stejná, ale pravopis se liší, což je velmi obtížné si zapamatovat a správně aplikovat. V kopii 4/E posluchač opomíjel členy, jak je vidět ve větách *„J'étudie francais“* a *„Je visite tour Eiffel“*.

3.5 Pátý týden

V pátém týdnu se posluchači soustředili na dva úkoly: sepsání nákupního seznamu a odpověď na pozvánku na narozeninovou oslavu. Protože první úkol cílil na procvičení určení množství a pojmenování potravin a nebylo tudíž nutné formulovat celé věty, poradili si studenti s tímto úkolem velmi dobře (až na několik typických chyb ve špatném určení rodu např. v kopii 5/C *„un salade“* v kopii nebo pravopisné chyby 5/D *„un gâteuo“*). Druhým úkolem byla odpověď na pozvánku na narozeninovou oslavu. Díky intenzivnímu nácviku a upozornění, že se může toto téma objevit u Stanagové zkoušky, se toto cvičení obešlo téměř bez chyb. Ukážeme si zde však kopii 5D, kde se naopak posluchač pustil do kreativního psaní a snažil se odmítnout pozvánku. Neopakoval nacvičené fráze a snažil se upřímně odpovědět.

Salut Franta

Je vais bien-merci. Je suis desole mais je bois apprendre le francaise et après j'ai beaucoup de travaille à la maison. C'est pourquoi j'ai ne peux pas venir.

Ačkoli jsou věty na hraně srozumitelnosti a tento text by z pohledu deskriptorů neprošel, oceňujeme snahu o složitá souvětí a přirozené vyjadřování.

3.6 Šestý týden

Na konci šestého týdne bylo v testu za úkol popsat blízkou osobu. V kopii 6/A se objevuje typická chyba špatné pozice adjektiva „*Ma sœur est une femme jeune.*“; v kopii 6/B zase chyba, která pochází ze znalosti angličtiny „*Mon ami est 20 ans.*“ Nutno říci, že s touto chybou jsme se potýkali po celou dobu kurzu a anglická struktura „*I'm X years old*“ se nepovedla zcela vymýtit. V jinak výborné práci 6/C studentka vypustila sloveso, vznikla tak neúplná věta „*Elle une jeune femme*“. V ostatních větách však slovesa má, byla to tedy pouze nepozornost nikoliv však neznalost⁹. V tomto týdnu už objem znalostí umožňoval napsat práci, která by byla ohodnocena u zkoušky jako zvládnutá. Kopie 6/A, 6/C, 6/D, 6/G, 6/H, 6/I by byla ohodnocena jako 1, kopie 6/B byla příliš krátká, 6/E obsahovala mnoho chyb a 6/F nesplnila zadání.

3.7 Sedmý týden

V sedmém týdnu posluchači popisovali obrázky s tematikou počasí, aby si upevnili vazby „*il fait...*“ a „*il y a...*“. Obdobně jako u nákupního seznamu, zadání vyžadovalo pouze krátké věty, které navíc byly nacvičené, takže účastníci kurzu neměli moc prostoru pro invenci, a tudíž také pro chyby. Chyby, které se objevily, deskriptory u jazykové úrovně SLP 1 dovolují, např. „*il y a de brouillard*“ 7/A a typicky špatné umístění akcentů: „*Il fait –3° dègrès*“ 7/B. Takovéto zadání nebývá u zkoušky, proto jsme nehodnotili, kdo by zkoušku úspěšně vykonal.

3.8 Osmý týden

V osmém týdnu účastníci kurzu dostali poprvé zadání, které strukturou i rozsahem odpovídá zkoušce STANAG SLP 1. Úkolem bylo připravit plán týdenní dovolené pro přátele se zájmem o sport a pozvat je s uvedením destinace, míst k návštěvě, možností dopravy, ubytování, stravování, aktivit a denního programu:

Vous préparez une semaine de vacances pour vos copains passionnés de sport. Invitez-les et précisez (70–100 mots):

⁹ Viz poznámka o sekundárních chybách plynoucí z nesoustředěnosti a nepozornosti, strana 11.

- la destination, les lieux à visiter
- le transport et les modes du déplacement
- le logement, le repas
- les activités (au moins trois activités)
- l'organisation des journées

V odpovědích se objevily různé typy chyb. Například v kopii 8/A došlo k záměně slova „cabine“ a „cabane“. V kopii 8/D byl patrný velký pokrok u slabšího studenta, ale množství pravopisných chyb, jako například „pour toot le semaine“, „voitier“, „nou pouvons fair“, ztěžovalo porozumění. Kopie 8/F obsahovala složité věty, ale množství chyb způsobilo nesrozumitelnost. Naopak posluchač 8/G, který v kurzu obvykle vykazoval slabší výsledky, projevil obrovskou snahu a napsal kvalitní práci, avšak zcela opomenul poslední bod zadání, což by podle deskriptorů znamenalo neúspěch u zkoušky.

3.9 Devátý týden

V devátém týdnu bylo opět zadání odpovídající zkoušce Stanag SLP 1. Úkolem bylo pozvat přátele na piknik, který autor textu pořádá:

Vous organisez un pique-nique et vous voulez inviter votre ami(e):

- Spécifiez le lieu et la date du pique-nique.
- Expliquez pourquoi vous avez choisi ce lieu.
- Décrivez les activités prévues pendant le pique-nique.
- Indiquez ce que chacun doit apporter.
- Invitez votre ami(e) à participer et proposez une heure de rendez-vous.

Posluchačům byla poskytována po každém testu zpětná vazba a vzhledem k opakování tématu (pozdávka na týdenní pobyt a na piknik je obdobná), bylo patrné značné zlepšení. S úlevou konstatujeme, že by část psaní splnili všichni účastníci kurzu. Nicméně se objevují chyby, např. v kopii 9/I chybí koncovky „je veux t'inviter“, opomenutí stažení členu „les activités à le pique-nique“. 9/G je patrná snaha o vytvoření infinitivu: „Je peux prendre“. Objevují se i chyby patrně z interference s angličtinou, např. 9/F „forest“ nebo typická syntaktická interference „je suis tard“ (zřejmě z anglického „I'm late“ 9/D). Studenti se pokoušejí formulovat celá souvětí, kde hrozí více syntaktických chyb, např. 9/C „Apporte des vêtements chauds pourquoi il fait frais à Brno“. Z nepozornosti nedochází ke shodě čísla u členu a podstatného jména, např. 9/C „les château de Špilberk“. Zdůrazňujeme ale, že intenzivní zpětnou vazbou a učením se z vlastních chyb se celá skupina výrazně zlepšila.

3.10 Desátý týden

Po deseti týdnech intenzivní výuky studenti obdrželi úkol napsat dopis příteli, ve kterém popíše svého nového kamaráda. Měli uvést jeho jméno, fyzický popis, důvody, proč si ho oblíbili, aktivity, které společně dělají, a nakonec pozvat přítele na konkrétní setkání s uvedením místa, data a času:

Vous écrivez une lettre à votre ami(e) pour lui parler de votre nouveau camarade:

- Spécifiez le nom de votre nouveau camarade.
- Décrivez son apparence physique.
- Expliquez pourquoi vous aimez ce nouveau camarade.
- Décrivez les activités que vous faites ensemble.
- Invitez votre ami(e) à une activité spécifique.
- Proposez une date, un lieu et une heure pour cette activité.

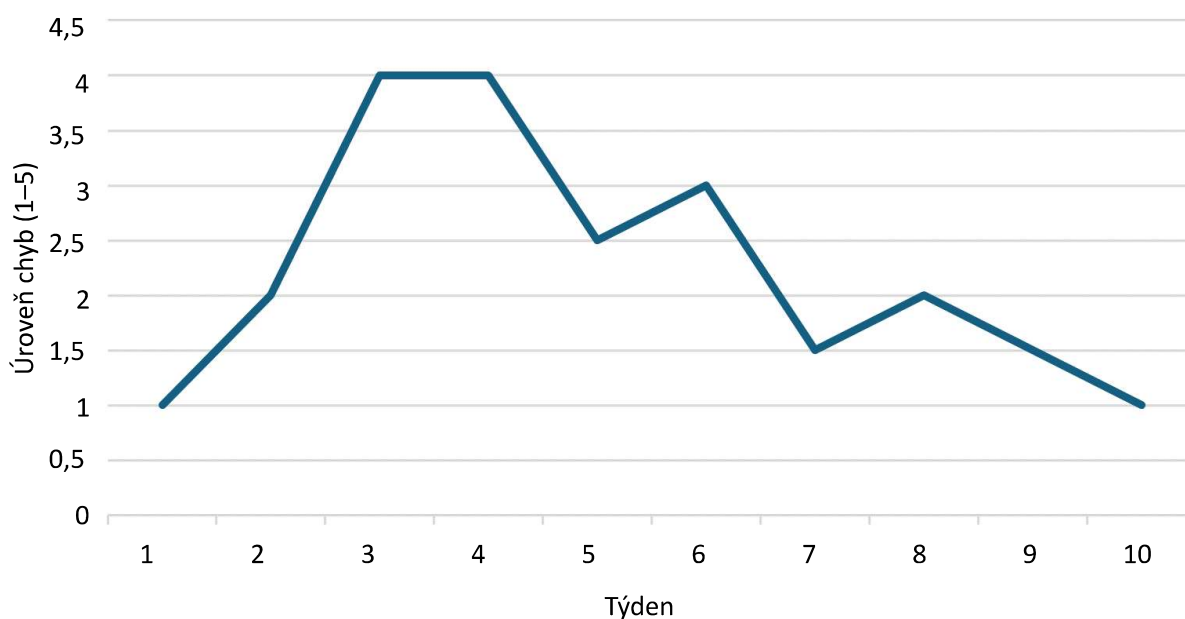
Vyučující si po tomto období mohli být jistí, že všichni studenti zadání podle deskriptorů splnili. Nicméně i nadále se v textech objevovaly chyby, které naznačují, že některé gramatické jevy nejsou zcela upevněné. Například v kopii 10/H, která obsahovala nejvíce chyb, se kandidát rozhodl vynechat veškeré speciální znaky. Přesto byl text srozumitelný a splňoval požadavky zadání. Pro další studium však může být problematické, že posluchač nemá upevněné základy syntaxe, jak dokazuje věta: *„On ne s’est pas vous depuis longtemps.”* V této kopii se rovněž objevilo mnoho pravopisných chyb, které by nebyly rozpoznatelné při fonetické realizaci, například: *„Il est genti et sympathique.”* Naopak kopie 10/G obsahovala minimální množství chyb, avšak bylo patrné, že věty jsou spíše naučené a působí nepřírozeně. Posluchači bylo doporučeno pokračovat ve studiu a zaměřit se na přirozenější vyjadřování. Zajímavým jevem byla kopie 10/D, která byla jinak výborná, avšak posluchač si opravoval správné formulace na nesprávné. Například *„Nous allons courir“* změnil na chybnou variantu *„courrir“* nebo v morfologii chyboval v *„J’ai un nouvée ami“*. Vyučující proto doporučila, aby se vyvaroval nadměrného opravování svého textu, které může vést ke zbytečným chybám. Celkově analýza ukázala, že účastníci kurzu zvládli zadání po obsahové stránce, ale v některých případech je stále třeba pracovat na upevnění pravopisných a gramatických pravidel, zejména v oblasti shod, syntaxe a pravopisu.

3.11 Shrnutí analýzy

V této části se pokusíme zobecnit výsledky analýzy písemných prací a identifikovat typické chyby, kterých se posluchači kurzu (a studenti obecně) dopouští. Protože v naší práci jsme se zaměřili hlavně na chyby způsobené negativním transferem mezi češtinou a francouzštinou, a jelikož se negativní transfer objevuje ve všech

aspektech učení cizího jazyka, můžeme chyby pro přehlednost rozdělit do čtyř částí: pravopis, morfologie, syntax a slovní zásoba¹⁰.

Graf 1 znázorňuje, jak se vyvíjela četnost všech chyb v testech studentů: každá práce byla označena číslem 0–5 (0: bez chyb, 1: téměř bez chyb, 2: bez závažnějších chyb, 3: s chybami, ale srozumitelné, 4: s chybami, na hranici srozumitelnosti, 5: nesrozumitelné, se závažnými chybami).



Graf 1: Vývoj četnosti chyb během 10 týdnů

3.11.1 Pravopisné chyby

Slovník Larousse definuje termín pravopis jako „soubor pravidel a použití definovaných jako standard pro psaní slov daného jazyka“¹¹. Řecká předpona *ortho-* napovídá, že pravopis je „nauka o rovném a správném psaní“. Francouzský pravopis je složitý zejména kvůli multigrafickému systému, kde jeden foném může být zapsán různými způsoby. Pro české studenty představuje zvláštní výzvu zejména diakritika, neboť ji neznají ze svého mateřského jazyka a její použití jim nepřipadá intuitivní. Francouzská pravopisná pravidla navíc nejsou pro začátečníky vždy srozumitelná, což vede k častým chybám a v některých případech i k rezignaci na jejich správné osvojení. V analyzovaných textech se chyby v používání francouzské diakritiky objevovaly velmi často a přetrvávaly po celou dobu kurzu, ačkoli došlo k jejich

¹⁰ Je nutné zmínit, že není vždy snadné stanovit jasnou hranici mezi jazykovými rovinami, na kterých interference vzniká.

¹¹ Larousse. (n.d.). *Dictionnaire langue française*. Retrieved February 25, 2025, from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605> (překlad autoři článku)

výraznému omezení. Písemné práce psané rukou na papíře eliminovaly problémy spojené s technickými omezeními, jako je nesprávné používání klávesnice, avšak zároveň ukázaly, že francouzská typografie je pro české mluvčí velmi náročná. Diakritika často nebyla správně používána, protože čeština obdobné znaky nevyžaduje. To vedlo k opomíjení akcentů i tam, kde jsou zásadní pro pravopis. Nejčastějšími chybami bylo zaměňování nebo vynechávání znaků é, è a ç. Tyto chyby obecně nebrání srozumitelnosti textu a učitelé na ně obvykle pohlížejí shovívavě, zejména u studentů na úrovni A1 a A2. Nicméně správné používání diakritiky vyžaduje dlouhodobý nácvik a překračuje možnosti intenzivního desetidenního kurzu.

3.11.2 Morfologické chyby

Slovník Larousse definuje morfologii jako „*část gramatiky, která zkoumá problémy týkající se tvorby slov a změn jejich koncovek*“¹². Na základě této definice se morfologie soustředí především na strukturu slov, jejich flexi a derivaci. Je možné říct, že obecně se u studentů francouzštiny morfologické chyby často projevují v několika oblastech. Patrně nejčastějším problémem je konjugace pravidelných stejně jako nepravidelných sloves. Posluchači často časovali nepravidelná slovesa podle pravidelných vzorů, což vedlo k chybným tvarům. Tyto chyby byly časté zejména během prvních čtyř týdnů kurzu, kdy se účastníci seznamovali se základy francouzské gramatiky a výslovnosti. Účastníci kurzu rovněž chybovali při používání infinitivů (například „*Il faut tourné*“ namísto správného „*Il faut tourner*“ 10/B). Tato chyba souvisí s fonetickou podobou slov – při výslovnosti by se neprojevila, neboť obě varianty znějí stejně. Studenti si tak obtížně zapamatovávají správný pravopis, protože tyto chyby se vyskytují pouze v grafické podobě, nikoli v mluveném projevu. Chyby v infinitivech byly rovněž časté (např. „*prendrer*“ namísto správného „*prendre*“ 7/C). Tato chyba ukazuje tendenci studentů přidávat koncovky tam, kde nejsou potřeba – student si chybně zapamatuje, že infinitiv končí na -er, a tuto koncovku pak mylně aplikuje i tam, kde nepatří.

3.11.3 Syntaktické chyby

Slovník Larousse definuje syntax jako „*část gramatiky, která popisuje pravidla, podle kterých se jazykové jednotky kombinují do vět*“¹³. Syntax určuje normy pro tvorbu různých typů vět, které jsou samy tvořeny jednotlivými komponentami. Srovnání syntaxe češtiny a francouzštiny ukazuje několik klíčových rozdílů. Čeština je flexibilní jazyk s relativně volným slovosledem, jelikož vztahy mezi slovy jsou určovány bohatým skloňováním. I když základní slovosled je podmět – sloveso – předmět,

¹² Larousse. (n.d.). *Dictionnaire langue française*. Retrieved February 25, 2025, from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/morphologie/52685> (překlad autoři článku).

¹³ Larousse. (n.d.). *Dictionnaire langue française*. Retrieved February 25, 2025, from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syntaxe/76217> (překlad autoři článku).

lze jej měnit podle kontextu a důrazu na určitou část věty. Naopak francouzština má pevně daný slovosled, přičemž jakékoliv jiné uspořádání slov může vést k negramatickým větám nebo ke změně významu, např. „*Sur le jardin je travaille le samedi*“ (8/C). Dalším významným rozdílem je přítomnost podmětu – zatímco v češtině může být podmět vynechán, pokud je z kontextu jasný, ve francouzštině musí být vždy explicitně uveden. Rozdíly se objevují i ve vyjádření negace: v češtině stačí použití záporného slova *ne*, zatímco ve francouzštině se negace vyjadřuje dvojí zápornou konstrukcí (*ne... pas*), na což často posluchači zapomínali. Rozdílná pravidla syntaxe mohou být pro studenty náročná, zvláště pokud při tvorbě vět podléhají vlivu mateřského jazyka. Syntaktické chyby se proto objevují zejména ve větách obsahujících složitější vazby a konstrukce, v naší analýze hlavně v šestém až desátém týdnu. Příkladem běžné chyby bylo nesprávné používání předložek. Například ve větě „*J'apporte beaucoup repas*“ 9/F chyběla předložka *de*, která je ve francouzštině po výrazu *beaucoup* povinná („*J'apporte beaucoup de repas*“). Tento typ chyby naznačuje problémy se zvládnutím vazeb mezi podstatnými jmény a předložkami. Tyto obtíže ukazují na interferenci mateřského jazyka a na nutnost systematického procvičování pevných gramatických pravidel francouzštiny.

3.11.4 Lexikální chyby

Slovník Larousse nám poskytuje následující definici slovní zásoby jazyka: „*Slovní zásoba je soubor významných jednotek tvořících jazyk komunity a považovaných abstraktně za jeden z prvků tvořících kód tohoto jazyka.*“¹⁴ Slovní zásoba tedy zahrnuje všechna slova a jejich významy, která jsou v daném jazyce běžně používána a která společně vytvářejí prostředek pro komunikaci v rámci určité jazykové komunity. Podle McCarthyho (2001, s. 83–84) jsou vztahy mezi slovy a jejich významy v různých jazycích velmi úzké, což znamená, že podobnosti mezi slovy v různých jazycích mohou usnadnit proces učení. Na druhou stranu tyto podobnosti mohou také způsobit mnoho interferencí, tedy chyb při překladu nebo použití slova v nesprávném kontextu. To se zejména týká studentů, kteří se při učení cizího jazyka často uchylují k doslovnému překladu, což může vést k použití slov, která jsou sice podobná, ale mají v jiných jazycích rozdílný význam. Chyby ve slovní zásobě se mohou objevit nejen v důsledku doslovného překladu, ale i v důsledku nesprávného výběru slova, které zní podobně, ale má jiný kontext nebo význam. Studenti mohou také chybně používat synonyma, aniž by správně pochopili nuance v jejich významech, což může vést k nepřesnostem v komunikaci. Posluchači také často chybovali při použití idiomatických výrazů. Například nesprávné „*Je suis bien*“ bylo použito místo správného „*Je vais bien*“. Tento typ chyby je důsledkem doslovného překladu z češtiny a nepochopení ustálených výrazů ve francouzštině.

¹⁴ Larousse. (n.d.). *Dictionnaire langue française*. Retrieved February 25, 2025, from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vocabulaire/82342> (překlad autoři článku).

4 Diskuze

Analýza chyb v písemné produkci při přípravě na zkoušku STANAG 6001 přinesla cenné poznatky o nejčastějších problémech, s nimiž se studenti potýkají, a zároveň umožnila hlubší pochopení příčin těchto chyb. Výsledky ukazují, že během intenzivního desetitýdenního kurzu mohou posluchači zaznamenat významné zlepšení, avšak některé chyby mohou stále přetrvávat, a to zejména v oblasti pravopisu a morfolgie. „Na chyby je nahlíženo jako na přirozený výstup z rozvoje komunikačních schopností, kdy plynulost je důležitější než přesnost.“ (Vráblíková, 2008, s. 186). Tento citát podtrhuje důležitost plynulosti v komunikaci, která je nezbytná pro přirozený rozvoj jazykových dovedností, a vysvětluje, proč chyby v průběhu učení nejsou nutně negativním jevem, ale spíše součástí procesu osvojování jazyka.

4.1 Vývoj jazykových dovedností v průběhu kurzu

Z analýzy vyplývá, že pravidelná zpětná vazba a zaměření na typické chyby vedly k postupnému zlepšení písemného projevu studentů. V průběhu kurzu bylo zřejmé, že studenti začali aktivněji využívat složitější jazykové struktury a častěji se pokoušeli o přirozenější vyjadřování. Zlepšení bylo nejvíce patrné v textech, které studenti psali ke konci kurzu, kdy dokázali lépe organizovat své myšlenky a strukturovat text podle zadaného tématu.

Navzdory zlepšení některé chyby přetrvávaly, což naznačuje, že jejich odstranění vyžaduje delší časový úsek než deset týdnů intenzivní výuky. Při přípravě na zkoušku NATO STANAG 6001 by bylo vhodné začlenit do výuky více individualizované zpětné vazby a cílených cvičení zaměřených na identifikované problematické oblasti.

Na základě výsledků analýzy lze navrhnout několik opatření, která by mohla zlepšit efektivitu výuky. Jedním z klíčových kroků je důslednější práce s mezijazykovou interferencí, kdy by zařazení více kontrastivních cvičení mezi češtinou a francouzštinou mohlo pomoci studentům lépe pochopit rozdíly mezi těmito jazyky a minimalizovat negativní transfery. Dalším důležitým aspektem je intenzivnější procvičování pravopisu. Vzhledem k častým pravopisným chybám by bylo vhodné věnovat více času diktátům, korekturám textů a zaměřit se na osvojení základních pravidel pravopisu.

Neméně podstatné je zaměření na syntaktické struktury, kdy by trénink správného slovosledu a souvětí mohl být součástí pravidelných cvičení, například přepisování vět z češtiny do francouzštiny. Ačkoliv přepisování vět není považováno za moderní výukovou metodu, vnímáme, že drill a opakování dává studentům pocit bezpečí a jistá mechanizace procesu uklidňuje ty, kteří se cítí být zahlceni francouzskou gramatikou a pravopisem. Studenti, kteří se drželi naučených vět, měli

menší tendenci k chybám, ale jejich projev byl nepřírozený. Proto by bylo přínosné zařadit více kreativních úloh, které by podpořily spontánní psaní a rozvoj jazykové flexibility.

Dlouhodobější sledování pokroku studentů by umožnilo lépe zhodnotit účinnost různých metod výuky a přizpůsobit je konkrétním potřebám studentů. S chybou bylo pracováno i dříve, všichni vyučující bezprostředně a intuitivně poskytovali zpětnou vazbu studentům. Skupiny o přibližně 10 účastnících jsou ještě dostatečně malé, aby byla každému studujícímu poskytnuta individuální zpětná vazba a zároveň dost velké, aby byly už vypovídající jako skupina. Dosud naše oddělení nepracovalo s chybou systematicky a strategicky. Systematické vyhodnocování chyb a jejich analýza v průběhu celého kurzu může přinést lepší výsledky a pomoci studentům úspěšně se připravit na zkoušku STANAG 6001.

V závěrečných dotaznících se studující shodli, že ačkoli psaní patřilo mezi nejobtížnější disciplíny, cítili se kvalitně připraveni na zkoušku. Výsledek 1 z psaní u všech absolventů tohoto kurzu jenom potvrdil správnost důkladné přípravy na tuto dovednost.

4.2 Vliv anglického jazyka

Kromě jazykových rozdílů a podobností mezi jazyky hraje důležitou roli také pořadí, v jakém jsou jazyky v procesu učení osvojovány. To znamená, že studenti jsou nejvíce ovlivněni posledním cizím jazykem, který se naučili, a osvojování třetího jazyka bývá usnadněno přítomností druhého jazyka (Bailly, 2009, s. 42). V kontextu jazykového vzdělávání v ČR je první cizí jazyk a povinný předmět již od základní školy angličtina. V důsledku toho je učení dalších cizích jazyků ovlivněno touto znalostí a jazykové produkce obsahují chyby, které jsou považovány za interference. Protože všichni posluchači analyzovaného kurzu ovládají angličtinu na velmi dobré úrovni, dopouští se chyb, které jsou způsobeny předchozí znalostí právě tohoto jazyka.

Chybami, které vznikají na základě nesprávných analogií mezi angličtinou a francouzštinou se zabývala např. Červenková (2020, s. 42):

Výzkumy prokázaly, že první cizí jazyk, který je osvojován před druhým cizím jazykem, může tuto druhou cizí řeč ovlivnit pozitivně nebo negativně z několika hledisek. Studenti jsou tedy přirozeně ovlivněni svou více či méně dobrou znalostí angličtiny, což jim může pomoci nebo jim naopak způsobit potíže při učení se jiných cizích jazyků.

Podle Červenkové je morfologická interference mezi angličtinou a francouzštinou nejčastěji viditelná v oblasti gramatických shod a v časování sloves. V anglickém jazyce se například nepoužívá shoda mezi podstatným jménem a přídavným jmé-

nem nebo mezi přídavnými jmény a podstatnými jmény v množném čísle, což může být pro studenty, kteří se učí francouzštinu po angličtině, obtížné. Morfologická interference je zjevná také u slov, která mají podobnou formu a význam v angličtině a ve francouzštině. Například u přídavných jmen, která mají podobnou formu v obou jazycích, je pro začátečníky těžké rozlišit rozdíl mezi ženským a mužským tvarem slova.

Syntaktické interference se projevují tak, že student občas použije určité struktury typické pro angličtinu ve francouzštině, a to ve všech aspektech syntaxe jako pořadí slov, použití determinátorů, zájmen nebo postavení přídavných jmen. Studenti, kteří se učí francouzštinu jako druhý cizí jazyk po angličtině, mohou mít problémy s pochopením přímého a nepřímého objektu. Podle Červenkové je umístění přímého nebo nepřímého objektu po slovesu častým jevem pod vlivem angličtiny.

Nejpočetnější část v práci Červenkové představují chyby v oblasti slovní zásoby, protože se týkají nesprávného výběru slov v konkrétním kontextu, což je důsledkem mezijazykové interference. Tento typ chyb je často způsoben doslovným překladem nebo používáním slov, která jsou podobná v angličtině a ve francouzštině, ale mají odlišný význam nebo další nuance, a to může vést k nepřesnostem a nepochopitelnosti v komunikaci.

My jsme v analýze písemných prací posluchačů kurzu dospěli k naprosto stejným výsledkům jako zmíněná autorka. V našich pracích se navíc objevuje např. typická syntaktická interference „*je suis tard*“ (zřejmě z anglického „*I'm late*“) nebo už zmíněné „*elle est 20 ans*“. Na rozdíl od Červenkové, v jejíž práci představují největší skupinu chyb interference na lexikální úrovni, v naší analýze to jsou chyby morfologické a pravopisné (ang. „*music*“ místo „*musique*“, ang. „*dancer*“ místo „*danser*“).

4.3 Nejčastější chyby a jejich možná řešení

Nejproblematictější oblastí byly pravopisné chyby, zejména týkající se diakritiky a specifických grafických pravidel francouzštiny. Posluchači často vynechávali akcenty nebo nesprávně zapisovali znaky jako *cédille* (ç), což lze vysvětlit tím, že čeština podobné znaky nepoužívá. Dlouhodobější procvičování psaného projevu by mohlo přispět ke zlepšení této oblasti. V morfologii se posluchači potýkali s časováním sloves a se shodou mezi podstatnými a přídavnými jmény. Častým jevem bylo chybné používání koncovek sloves v přítomném čase a v infinitivech, kdy nesprávně aplikovali pravidla na nepravidelná slovesa. Problémy se shodou mezi podstatným a přídavným jménem ukazují na potřebu systematictější práce se strukturami věty v rámci výuky. V syntaxi se jako největší problém ukázala rigidita slovosledu, kdy posluchači přenášeli volnější strukturu češtiny do francouzštiny. Opakovaně se objevovaly chyby ve stavbě vět, například chybějící podmět nebo

nesprávné spojování vět. Zlepšení v této oblasti by mohlo přinést častější psaní složitějších souvětí a následná zpětná vazba od vyučujících.

Závěr

Tato studie ukázala, že analýza chyb v písemném projevu studentů francouzštiny může poskytnout cennou zpětnou vazbu pro zlepšení výukových metod. Přestože studenti v průběhu kurzu dosahovali znatelného pokroku, některé chyby přetrvávaly, což poukazuje na důležitost systematického procvičování a individualizované zpětné vazby. Jedním z nejvýznamnějších zjištění je celkový vliv mezijazykové interference. Nejvíce se projevovala interference z češtiny, která má odlišnou syntax a gramatická pravidla než francouzština. Častým problémem bylo například opomenutí členů, nesprávná shoda mezi podmětem a přísudkem nebo nesprávné časování sloves. Výsledky analýzy naznačují, že studenti často vytvářejí v procesu učení vlastní jazykový systém, který je přechodným stádiem mezi jejich mateřským jazykem a cílovým jazykem, což je typický projev interlingvy. Tento přechodný jazykový systém se projevuje zejména v chybách způsobených interferencí, kdy negativní transfer z češtiny vede k nesprávné syntaxi, gramatickým strukturám nebo používání nevhodných jazykových prostředků ve francouzštině. Výsledky analýzy ukazují na časté problémy s francouzskou diakritikou, koncovkami sloves a časováním, přičemž většina chyb je způsobena negativním transferem z češtiny, zjednodušením pravidel a nedostatečnou znalostí francouzské gramatiky. Pedagogické implikace ukazují na potřebu cílenějšího zaměření na pravopisná pravidla a morfologické jevy, přičemž dlouhodobý nácvik těchto aspektů je nezbytný pro zlepšení písemné produkce na úrovni A1–A2. Přizpůsobení didaktických strategií konkrétním potřebám posluchačů by mohlo významně přispět k lepší přípravě na zkoušku STANAG 6001 a obecně ke zvýšení úrovně písemného projevu ve francouzském jazyce. Studie tak nabízí cenné podněty pro další výzkum a pedagogickou praxi v oblasti výuky francouzštiny jako cizího jazyka.

Literatura

- ASTOLFI, J.-P. (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur.
- BACCUS, N. (2011). *Orthographe française*. Collection Libro Mémo, éditions 84.
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F., & PALMER, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language texts*. Oxford University Press.
- BAILLY, S., BOULTON, A., CHATEAU, A., DUDA, R., & TYNE, H. (2009). L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. In G. FORLOT (Ed.), *L'anglais et le plurilinguisme: Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques* (pp. 35–57). L'Harmattan.

- BOIVIN, M.-C., ROUSSEL K. (2023). *Les performances en écriture d'étudiants faibles en français entrant à l'université dans des programmes en enseignement*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 39(3)
- BREZINOVÁ, M. (2009). *L'interférence linguistique en enseignement de la langue française* [Diplomová práce, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity].
- CORDER, S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde* (303 s.). CLE International.
- ČERVENKOVÁ, M. (2020). *L'interférence de l'anglais dans la production langagière des étudiants de français*. Casalc Review, 2020(2), 41–56.
- Deskriptory zkoušky podle NATO STANAG 6001. (n.d.). Retrieved from https://lib.unob.cz/UNOB_CZ/CJV/VYUKA/STANAG%206001_czech.pdf
- ELLIS, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- FIALOVÁ, E., & ZUNDORF, I. (2023). Idiomatizität, usualität und chunking?: Zur Rolle der sprachgebrauchsbasierten schematischen Sequenzen für die Entwicklung der L2-relevanten Sprachkompetenzen. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, 37(1), 29–45.
- GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- GRÉMY, A. (2020). *Les 100 fautes de français les plus courantes et comment les corriger*. Ellipses.
- HENDRICH, J., ET AL. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. SPN.
- HRUBÝ, M., STAŇKOVÁ, E. (2020). *Examining English language skills in first-year university students*. In J. Fejfar, M. Flégl. *Proceedings of the 17th International Conference Efficiency and Responsibility in Education 2020 (ERIE 2020)*. Praha: Czech University of Life Sciences Prague, 2020, s. 101–107. ISSN 2336-744X. ISBN 978-80-213-3022-1.
- CHODĚRA, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Academia.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin.
- Koncepce přípravy personálu pro potřeby resortu Ministerstva obrany. (2022). [Interní dokument]. Ministerstvo obrany.
- KOUTIVOVÁ, D. (2005). Příčiny jazykových chyb. In J. Korčáková (Ed.), *Chyba a učení cizím jazykům* (pp. 55–58). Gaudeamus.
- LAROUSSE. (n.d.). *Dictionnaire langue française*. Retrieved February 25, 2025, from <https://www.larousse.fr>
- MARQUILLO, L. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International.
- MCCARTHY, M. (2001). *Issues in applied linguistics*. Cambridge University Press.
- MILÍČKOVÁ, L. (1996). *Nejčastější chyby ve francouzštině*. MC nakladatelství.
- MINISTERSTVO OBRANY. (2020). *Rozkaz ministra obrany o jazykovém vzdělávání v působnosti resortu Ministerstva obrany, č. 25* [Interní dokument]. Retrieved from <https://cjb.unob.cz/centrum/testovani-jazyku/dokumenty-k-jazykovemu-testovani/>
- MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- NOROUZIAN, R., BUI, G. (2024). *Meta-analysis of second language research with complex research designs*. In *Studies in Second Language Acquisition*, 46(1), 251–276.

- ODLIN, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- PARPETTE, C. (2023). *Traitement du contexte en français sur objectif spécifique*. In S. Dufour, & C. Parpette (Eds.), *Contextes et pratiques langagières en français langue étrangère et seconde* (pp. 161–173). Artois Presses Université.
- PETŘÍČKOVÁ, K. (2023). *Vliv angličtiny – prvního cizího jazyka na vyučování/učení francouzštiny – druhého cizího jazyka* [Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni].
- RICHARDS, J. C. (1988). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. Harlow Longman.
- RINGBOM, H. (2008). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- ROBERT, J.-M. (2008). *L'anglais comme langue proche du français?* Cairn.Info.
- Seznam standardizovaných jazykových zkoušek. Retrieved from <https://msmt.gov.cz/file/51155/>
- VRÁBLÍKOVÁ, P. (2008). *Metody používané ve výuce cizích jazyků*. *Vojenské rozhledy*, 17(2), 180–189.
- WEINRICH, U. (1979). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton.
- YAN, Q., TANG, C. (2023). *Student Engagement With Peer Feedback in L2 Writing: A Multiple Case Study of Chinese Secondary School Students*. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 46(1), 120–139. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2023-0108>

Autoři

Mgr. Zbyněk Rektořík, Ph.D., e-mail: zbynek.rektorik@unob.cz, Centrum jazykového vzdělávání Univerzity obrany, Brno

Absolvent oboru německá a francouzská filologie Filozofické fakulty UP Olomouc. Na Centru jazykového vzdělávání se podílí na testování podle NATO STANAG 6001 a na tvorbě testových položek. Na platformě JAPA spoluvytváří jazykové kurzy všech úrovní pro francouzský jazyk. Zúčastnil se několika kurzů pro učitele němčiny v Německu a pro učitele francouzštiny ve Francii.

Mgr. et Mgr. Marie Kala, e-mail: marie.kala@unob.cz, Centrum jazykového vzdělávání Univerzity obrany, Kounicova 156/65, 602 00 Brno

Marie Kala vystudovala francouzskou filologii, učitelství francouzštiny a překladatelství na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Od roku 2012 vyučovala francouzštinu jako cizí jazyk v různých institucích a věnovala se překladům, včetně dětských knih a operních libret. V současnosti se věnuje výuce francouzštiny v Centru jazykového vzdělávání Univerzity obrany a připravuje se na obhajobu dizertační práce.