

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta pedagogická

**Kompenzační vyjadřování jako problémová
komunikativní dovednost ve vztahu k neurolingvistickým a
psycholingvistickým aspektům osvojování cizího jazyka**

Disertační práce

UK PedF 2005

Mgr. Martin LACHOUT

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval všem osobám, které svými cennými radami a připomínkami přispěly k tomu, aby tato práce mohla vzniknout.

Na prvním místě bych zde chtěl ze srdce poděkovat své školitelce paní doc. PhDr. Miladě Kouřimské, CSc., která vznikající práci průběžně velmi pečlivě pročítala, ochotně ji se mnou konzultovala a taktně mě svými postřehy směřovala v další práci. Dále bych chtěl za cenné připomínky a náměty k mé práci poděkovat i panu prof. PhDr. Stanislavu Jelínkovi, CSc., který mi ochotně věnoval nejednu konzultaci. Můj dík patří také paní PaedDr. Daně Bednářové, která se se mnou podělila o své dlouholeté pedagogické zkušenosti vztahující se k tématu mé práce.

Tato práce by v této podobě byla patrně nevznikla, kdybych ji neměl možnost konzultovat s lékaři. Děkuji zde tedy především lékařům z Nemocnice na Homolce, jmenovitě pak MUDr. Zdeňku Vojtěchovi a lékařům z Ústřední vojenské nemocnice v Praze, zejména pak primáři MUDr. Františku Charvátovi za to, že mě uvedli do problematiky neurologie mozku, do současného výzkumu tohoto orgánu a zároveň mi umožnili seznámit se jak s relevantními klinickými případy, tak i moderními diagnostickými metodami.

Poděkovat bych chtěl i Mgr. Tomáši Siegrovi za jeho významnou pomoc při matematickém vyhodnocení výsledků empirického výzkumu, který je součástí této práce.

Děkuji rovněž paní PhDr. Tamaře Bučkové za pečlivé pročtení manuskriptu před jeho finálním tiskem a Mag. Sandře Dudek za pomoc při posuzování výsledků empirické části z pohledu rodilé mluvčí.

Závěrem bych chtěl velmi poděkovat i své ženě Ivě, a to nejen za kresby v první části mé práce, ale především za to, že mě po celou dobu mého studia i psaní této práce všestranně podporovala, přičemž na ní ležela veškerá tíha péče o naši malou dceru Adélu, kterou já jsem kvůli svému studiu mnohdy zanedbával.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci vypracoval samostatně, za pomoci odborné literatury, kterou uvádím v seznamu na konci této práce.

V Praze dne 31. října 2005

76 


OBSAH

PODĚKOVÁNÍ	I
PROHLÁŠENÍ	II
OBSAH	III

Úvod

I. NEUROLINGVISTICKÉ A PSYCHOLINGVISTICKÉ ASPEKTY OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

1.1	Úvod	4
1.2	Struktura a funkce centrálního nervového systému	7
1.2.1	Stavba mozku	7
1.2.2	Mozkové hemisféry	14
1.2.3	Zkoumání mozkové laterality	17
1.2.4	Stavba a funkce mozkové kůry	19
1.2.5	Primární senzomotorické oblasti	24
1.2.6	Kortikální řečové regiony	27
1.2.7	Subkortikální řečové oblasti	29
1.2.8	Artikulace řeči	31
1.3	Modely řeči	33
1.3.1	Neurolingvistický model řeči	33
1.3.2	Psycholingvistické modely řeči	39
1.4	Osvojování řeči	46
1.4.1	Je schopnost mluvit vrozená nebo naučená?	46
1.4.2	Jeden mozek - dva jazyky	52
1.5	Didaktická východiska	59
1.5.1	Konsekvence pro vyučování cizím jazykům	59
1.5.2	Praktické uplatnění poznatků z výzkumu v CJ vyučování	60
1.6	Paměť	72

II. KOMPENZAČNÍ VYJADŘOVÁNÍ JAKO PROBLÉMOVÁ KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOST U ČESKÝCH ŽÁKŮ

2.1	Úvod	78
2.2	Komunikace a komunikační proces	79
2.2.1	Vymezení pojmu proces komunikace	80
2.2.2	Funkce a motivace komunikace	82
2.3	Druhy cizojazyčné komunikace	85
2.4	Komunikativní metoda	86
2.5	Komunikativní kompetence	87
2.6	Strategie učení	90
2.7	Strategická kompetence	96
2.8	Kompenzační vyjadřování (KV) v cizím jazyce	97
2.8.1	Typy kompenzačního vyjadřování	102
2.8.1.1	Substituční kompenzace	102
2.8.1.2	Redukční kompenzace	104
2.8.1.3	Perifrastická kompenzace	105
2.8.2	Model kompenzace	106
2.8.3	Problematika kompenzace (kompenzačního vyjadřování) v současných lingvodidaktických dokumentech	108
2.8.4	Jazykové prostředky a kompenzační vyjadřování	111
2.8.4.1	Jazyková minima ve vztahu ke kompenzačnímu vyjadřování	112
2.8.4.2	Lexikální minimum	112
2.8.4.3	Gramatické minimum	114
2.8.4.4	Fonetické a grafické minimum	115
2.9	Nácvik a rozvíjení kompenzačního vyjadřování při vyučování cizím jazykům	116
2.9.1	Předpoklady úspěšného kompenzačního vyjadřování	116
2.9.2	Cvičení podporující rozvoj dovednosti KV	117
2.9.2.1	Cvičení dílčí	117
2.9.2.2	Cvičení komplexní	119
2.9.3	Metodické postupy při osvojování kompenzačního vyjadřování	121

III. EMPIRICKÁ ČÁST

3.1	Analýza českých a zahraničních učebnic německého jazyka	124
3.1.1	Charakteristika analýzy učebnic	126
3.1.2	Sumární výsledky analýzy učebnic	127
3.1.3	Dílčí kvalitativní a kvantitativní analýza učebnic	130
3.1.4	Souhrnné hodnocení analýzy učebnic	149
3.2.	Charakteristika a způsob zpracování dotazníku zaměřeného na míru dovednosti kompenzačního vyjadřování	152
3.2.1	Přehled gymnázií zapojených do výzkumu	155
3.2.2	Výsledky vyhodnocení empirického výzkumu	156
3.2.2.1	Vyhodnocení 1. části dotazníku	157
3.2.2.2	Shrnutí vyhodnocení 1. části dotazníku	173
3.2.2.3	Metodika dílčího vyhodnocení 2. části dotazníku	174
3.2.2.4	Ukázka metodiky dílčího vyhodnocování 2. části dotazníku	175
3.2.2.5	Souhrnné vyhodnocení druhé části dotazníku – cvičení 1. až 4.	228
3.2.2.6	Souhrnné vyhodnocení druhé části dotazníku - cvičení 5.	258
3.2.3.	Statistické vyhodnocení druhé části dotazníku	270
3.2.4	Shrnutí výsledků 2. části dotazníku	276
	Závěr	279
	Resumé	285
	Seznam literatury	301
	Přílohy	310

ÚVOD

Když jsem se rozhodoval o tématu své disertační práce, snažil jsem se vyjít ze svých dosavadních pedagogických a pozdějších tlumočnických zkušeností.

Za dobu svého více než desetiletého působení coby učitel němčiny na nejrůznějších typech škol jsem se často na všech úrovních setkával s fenoménem zbytečného ztroskotání verbální komunikace z důvodu selhání mluvčího při vyjadřování svých vlastních myšlenek nebo při reprodukci slyšeného. Mnozí žáci a studenti totiž nebyli schopni, v okamžiku, kdy se ocitli před problémem, že neznali nebo je zrovna tzv. „nenapadl“ právě ten či onen výraz či gramatická struktura, které se jim evokovaly v podvědomí v mateřštině, pokračovat dále v komunikaci, byli nastalou situací jakoby paralyzováni a jejich projev zcela selhal. Příčin tohoto fenoménu může být hned několik. Zaprvé by to jistě mohla být nedostatečná míra ovládnutí cizího jazyka. Je pochopitelné, že čím nižší je úroveň ovládnutí jazyka, tím větší problémy lze v procesu komunikace pozorovat. Avšak s tímto „jevem selhání“ jsem se opakovaně setkával i u velmi pokročilých žáků a studentů, kteří disponovali nadstandardním rozsahem slovní zásoby a zároveň i velmi kvalitní znalostí německé gramatiky. Přesto docházelo k situacím, kdy nebyli stavu všechny tyto své znalosti a vědomosti efektivně aplikovat do své promluvy, tak aby překonali momentální jazykovou bariéru a dovedli tak svou promluvu do zdárného konce.

Jak důležitá je dovednost kompenzace jazykových nedostatků v procesu reálné cizojazyčné komunikace jsem později poznal sám na sobě, když jsem pracoval jako tlumočnicko-překladatel. Během svého působení v této funkci patřilo k mým častým úlohám konsekutivní (jen málokdy simultánní) tlumočení mezistátních jednání, konferencí, seminářů a jiných akcí s odbornou materií. A právě tehdy jsem si uvědomil, jakou důležitost má pro komunikaci v cizím jazyce dovednost kompenzačních technik. Bez ní by totiž komunikace mnohdy ztroskotala. Zároveň jsem si ale tehdy uvědomil, jak nedostatečně mě škola v tomto směru na reálnou cizojazyčnou komunikaci připravila. Proto se mi jako nejpravděpodobnější příčina tohoto pro české mluvčí tolik typického problému (z vlastní zkušenosti vím, že například němečtí mluvčí tímto fenoménem v cizím jazyce netrpí až v takové míře – domnívám se, že je to do jisté míry dáno způsobem jazykového vzdělávání v Německu, které je již delší dobu než je tomu u nás orientováno především na komunikativní přístup vyučování cizím jazykům) jeví nikoli jako nedostatečné

ovládnutí cizího jazyka, nýbrž jako nedostatečná míra ovládnutí strategií vedoucích k překonávání jazykových obtíží, tzv. dovednosti kompenzačního vyjadřování. Tato má původní hypotéza se nakonec potvrdila i na základě výsledků empirického výzkumu, který jsem prováděl mezi studenty – maturanty pražských i mimopražských státních i soukromých gymnázií.

Z toho důvodu je hlavním předmětem této práce problematika dovednosti kompenzačního vyjadřování v německém jazyce u českých mluvčích. Tato stěžejní část tvoří druhou a třetí část této disertační práce.

Vzhledem k tomu, že je lidská řeč neobyčejně složitým fenoménem, o jehož podstatě víme doposud i přes veškeré objevy moderní vědy a vymoženosti techniky stále ještě velmi málo (o to méně často víme o její podstatě my učitelé cizích jazyků), pokusil jsem se podívat na podstatu lidské řeči a na podstatu kompenzace v cizím jazyce nejprve z pohledu neurověd a psycholingvistiky. Tento neurolingvistický a psycholingvistický exkurz, z něhož se na konci jemu věnované kapitoly snažím vyvodit několik závěrů využitelných pro cizojazyčné vyučování, představuje první část mé disertační práce.

Stanovení hypotéz:

1. čeští žáci, kteří se učí německy v podmínkách českých škol, nemají v tomto jazyce v dostatečné míře osvojení dovednost aplikace kompenzačních technik pro překonání jazykových nedostatků vzniklých v procesu reálné cizojazyčné komunikace;
2. v učebnicích německého jazyka používaných v našich školách nejsou dostatečně zastoupena cvičení, která by byla zaměřena na prezentaci, nácvik a fixaci dovednosti aplikace jednotlivých kompenzačních technik;
3. při práci s učebnicemi němčiny nejsou žáci explicitně seznamováni s tímto druhem strategické kompetence;
4. nácviku jednotlivých technik kompenzačního vyjadřování není při vyučování němčině věnována dostatečná pozornost.

Cíle práce

Cílem předkládané práce je:

1. poskytnout vhled do problematiky tvorby a zpracování řeči v centrálním orgánu naší nervové soustavy; tato část představuje teoretický úvod pro následné pochopení psycholingvistických procesů;
2. objasnit základní psycholingvistické procesy související s produkcí řeči, tyto procesy poslouží jako výchozí model pro pochopení podstaty procesu dovednosti kompenzačního vyjadřování v cizím jazyce;
3. vyvodit ze současného stavu neurolingvistických a psycholingvistických výzkumů praktické poznatky, které by bylo možné aplikovat při vyučování cizím jazykům;
4. charakterizovat současný stav úrovně dovednosti kompenzačního vyjadřování v němčině u českých mluvčích vybraného typu školy jako jednoho z psycholingvistických procesů;
5. zjistit, do jaké míry se uplatňuje zřetel k nácviku dovednosti kompenzačního vyjadřování v učebnicích němčiny, které jsou používány v českých školách.

Zvolené metody

Po důkladném prostudování odborné literatury, kterou uvádím v seznamu na konci práce, jsem zvolil následující metody:

- vytvořil jsem dotazník složený ze dvou hlavních částí: části zkoumající motivaci pro učení se německému jazyku a strategie používané pro překonání jazykového deficitu (sebeevaluace) a části zkoumající objektivní dovednost kompenzačního vyjadřování v německém jazyce. Tento dotazník jsem osobně zadal celkem 176 studentům pražských i mimopražských gymnázií; následné matematicko-statistické vyhodnocení výsledků výzkumu;
- provedl jsem kvantitativní i kvalitativní analýzu učebnic němčiny používaných v daných gymnáziích s cílem zjistit, do jaké míry se v nich přihlíží ke cvičením rozvíjejícím dovednost kompenzačního vyjadřování.

Z výsledků jednotlivých postupů vyhodnocení jsem se pokusil vyvodit přiměřené závěry.

I. NEUROLINGVISTICKÉ A PSYCHOLINGVISTICKÉ ASPEKTY OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

1.1. ÚVOD

Lidská řeč. Dvě slova, která již od pradávna vzbuzují zájem, která přitahují pozornost jako magnet železo, která bystří sluch, bez ohledu na to, pohlížíme-li ni z pohledu světa vědy nebo z pohledu světa každodenní komunikace. Řeč člověka je spolu se schopností jeho logického myšlení jednou z nejúžasnějších schopností tohoto tvora.

Během toho, co nyní pročítáte tyto řádky, odehrává se ve Vás jeden z největších zázraků přírody. Vy i já totiž patříme k jedinému biologickému druhu této planety, který je vybaven onou úžasnou schopností sdělovat svému okolí pomocí speciálního znakového systému veškeré své myšlenkové pochody a předávat mu tak komplexní informace. Jiné informace pak pomocí téhož systému získáváme od svého okolí nazpět. Tato naše schopnost, kterou se odlišujeme od ostatních savců, se nazývá lidská **řeč**. Je pro nás natolik přirozená, že si jen málokdo z nás uvědomí, o jaký zázrak se to vlastně jedná. Řeč pro nás ale přitom vlastně představuje jakousi pomyslnou kostru myšlení. Mnozí vědci dokonce zastávají názor, že by myšlení nebylo bez řeči vůbec realizovatelné (srov. např. Vygotskij 1971).

Řeč je ale zároveň i biologickým fenoménem. Uvědomme si, že schopnost komunikovat je nakonec schopnost našeho mozku. Při srovnání s ostatními živočichy, jejichž komunikace se nevyvinula na takové úrovni jako řeč lidská, je patrné, že se náš mozek vyznačuje určitými rysy, které se zdají mít pro lidskou řeč zásadní význam.

Lidská řeč. Dvě slova, která fascinují. A právě této fascinaci jsem podlehl i já.

Fascinuje mě představa dobrat se poznání toho, co se v nás odehrává v momentě, kdy s řečí s pro nás tak neobyčejnou lehkostí pracujeme. Fascinuje mě představa, moci se dozvědět něco o orgánu, kterému za tento zázrak řeči vděčíme a nebyt jeho dokonalosti, dorozumívali bychom se patrně pomocí skřeků či posunků, lidstvo by nedosáhlo pokroku, neznali bychom knihy, nevěděli bychom, co je to divadlo. Bez dokonalosti tohoto orgánu by totiž nebylo řeči. Tím orgánem není nic menšího než náš mozek.

Je pravda, že jsem to především já, kdo je tímto fenoménem fascinován, na druhé straně se však domnívám, že stejně tak jako by měl každý fyzioterapeut vědět, jak pracují jednotlivé svaly našeho těla, kuchař by měl vědět něco o výživě a funkci trávicího traktu a kupříkladu kadeřnice nebo kosmetička by měly rozumět vlasům, pleťi či nehtům, stejně tak by měl člověk, který učí, tím spíše člověk, který učí jazykům, vědět něco nejen o procesu učení, ale zároveň by měl znát i základní fakta o orgánu, bez něhož by nebylo učení realizovatelné a bez něhož by nebylo lidské řeči, tedy právě o mozku.

Odvažuji se totiž tvrdit, že patrně každý z nás má alespoň nějaké povědomí o tom, jak se máme co nejlépe stravovat, který krém nebo šampón je nejlepší pro naši pleť a vlasy, či jak nejlépe ulevit našim svalům po fyzické námaze. Víme ale my, jako odborníci v oblasti učení cizím jazykům, opravdu také něco více o orgánu ukrytém v naší lebce, díky němuž jsme schopni mluvit a díky němuž jsme se jako lidská rasa zařadili na špici evolučního řetězce? Ať si to uvědomujeme nebo ne, každý z nás se dnes a denně učí něčemu novému (něco nového poznává). A to platí bezesporu i o jazyku jako prostředku komunikace.

Důležitost znalosti alespoň základů o funkci mozku ve vztahu k produkci a percepci řeči a k osvojování jazyka, ať již mateřského nebo cizího, je prvním důvodem, který mě vedl k tomu, proč jsem tuto část do své disertační práce zařadil.

Druhý důvod vyplynul spontánně později až v době, kdy jsem v počáteční etapě psaní této práce diskutoval o zvoleném tématu s jistým renomovaným lékařem. Při této příležitosti jsem si z jeho úst vyslechl mj. tuto větu, která mě poněkud zaskočila: *„Výzkum mozku je příliš specifickou oblastí, které není stavu se věnovat (mezi řádky řečeno: pochopit) nikdo jiný než lékař. Kromě toho nemá pro osvojování cizích jazyků žádný význam, neboť ani sami my lékaři zatím nevíme mnoho o tom, co se při práci s jazykem v lidském mozku odehrává.“* Tečka. Přes veškerou úctu k onomu lékaři, přes úctu ke všem akademickým titulům před i za jeho jménem a přes úctu k jeho zkušenostem, se však dovolím s tímto jeho názorem zcela neztotožnit.

Samozřejmě, že nemohu a ani si nekladu za cíl proniknout při vyvozování závěrů pro naše účely do všech tajů lidského mozku více než lékaři, kteří jeho výzkumu zasvětili podstatnou část svého profesního života a zároveň mi je jasné, že nemůžu vycházet pouze ze své vnitřní zainteresovanosti a ze subjektivní fascinace tématem.

Rozhodující moment však zde vidím spolu s List¹ v tom, že „*Kenntnis der Forschungslage macht unabhängiger, denn man dann selbst bestimmt, welche Legitimationen sich für unterrichtliches Vorgehen mit Hirnvorgängen begründen lassen und welche nicht*“. Tuto větu považuji za klíčovou myšlenku, z níž vyplývá, že to, co člověk nezná, nemůže ani přijmout, ani odmítnout. Podle mého názoru je tedy nutné se s danou problematikou nejprve podrobně seznámit, abychom k ní mohli posléze zaujmout nějaké stanovisko. Tento krok bych rád podtrhl: Nejde mi na tomto místě jen o to, abych pouze posbíral již jednotlivé hotové poznatky o mozku (mnohdy dosti rozporuplné) a ty pak seřadil v ucelenou linii. V této části své práce bych se chtěl zároveň seznámit s tím, jakým způsobem a na základě jakých metod se k těmto poznatkům dospělo. Teprve pak je možné si o celkové problematice vytvořit úsudek. Teprve pak je podle mého názoru možné, odlišit přesnost a spolehlivost jednoho postupu od druhého a jednotlivé výsledky evaluovat.

Aby toho bylo možné dosáhnout, je nutné, porozhlédnout se nejen po lingvistickém, ale i medicínském terénu – včetně dílčích psychologických disciplín a pomocných technických věd. Uvědomuji si, že to nebude práce snadná, nicméně si myslím, že by mohla mít pro současnou lingvodidaktiku přínos. Domnívám se totiž, že moderní lingvodidaktika nutně potřebuje právě nové poznatky z oblasti neurověd a kognitivních věd k tomu, aby mohla nalézt inovativní a efektivní metody pro výuku cizího jazyka.

Druhý důvod, proč jsem do své práce tuto kapitolu vůbec zařadil, bych tedy mohli shrnout asi následovně: Abych předešel unáhlenému soudu o bezvýznamnosti výzkumu mozku pro osvojování jazyka, pokusím se nejprve zjistit, jaké jsou již hotové poznatky, jak se tyto vyvíjely a zároveň se pokusím zamyslet se i nad tím, zda by bylo možné některé z nich využít pro proces vyučování cizímu jazyku. Je samozřejmostí, že přitom budu muset sáhnout po již existujících studiích a postupech. Vzhledem k tomu, že se budu muset často pohybovat po medicínském terénu, byla by jakákoli další práce nesmyslná bez laskavé pomoci lékařů, kteří mi pro tvorbu této části práce poskytnou cenné informace a lékařské nálezy a dovolí mi seznámit se s jinak laické veřejnosti nepřístupnou zdravotnickou dokumentací. První kroky v tomto směru již byly učiněny a tak bych chtěl na tomto místě vyslovit dík lékařům z radiodiagnostického, neurochirurgického a patologicko-anatomického

¹ citováno podle List, Gudula: Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1995, S. 33.

oddělení ÚVN v Praze, dále lékařům z neurologického oddělení VFN a především lékařům neurologického oddělení Nemocnice Na Homolce. Jen díky jejich laskavému přístupu mi bylo umožněno zúčastnit se patologické pitvy, kde jsem mohl na vlastní oči vidět předmět svého zájmu, mozek, jen díky nim jsem mohl být přítomen tzv. Wada testu či vyšetřování řečových funkcí mozku pomocí MfR či získat obrazové materiály získané pomocí moderních zobrazovacích metod.

Budeme-li se chtít pokusit v následující části práce dobrat toho, kde a jak řeč vzniká, kterými částmi mozku je zpracovávána a jak je možné, že jsme schopni ji produkovat a jaké konsekvence z toho lze vyvodit pro osvojování (učení) jazyků, budeme zde muset podniknout nejprve malý „výlet“ do světa neuroanatomie, abychom si připomněli stavbu tohoto bezesporu nejsložitějšího orgánu našeho těla a zároveň si vyjasnili pojmy, s nimiž budeme později pracovat.

1.2 STRUKTURA A FUNKCE CENTRÁLNÍHO NERVOVÉHO SYSTÉMU

1.2.1 Stavba mozku

Lidský mozek je široko daleko nejkomplicovanější strukturou, kterou v celém vesmíru patrně vůbec známe. Neobyčejné schopnosti této půl druhého kilogramu těžké hmoty umožnily Homo sapiens ujmout se vlády nad vším živým. Díky mozku jsme schopni manipulovat s geny, díky němu se člověku podařilo vkročit na povrch Měsíce, složit Ódu na radost nebo Malou noční hudbu či namalovat Monu Lisu nebo Burlaky na Volze.

Již staří anatomové se svým charakteristickým sklonem srovnávat poukazovali při popisování mozku s oblibou na vlašský ořech. V tvrdé ochranné skořápce (rozuměj lebce) je uložen bělavý, bohatě zvrásněný a načechraný mozek, ohraničený přepážkami a zabalený do tenké blány, tak jako je tomu právě u jádra výše zmiňovaného plodu.

Dnes by asi nikdo nepochyboval o tom, že je náš přibližně 1400 gramů vážící mozek (váha je závislá na pohlaví, na rase a jiných dispozicích), který je ze 78% tvořen vodou, sídlem „duše“, motorem veškeré naší vůle a myšlení, nositelem osobnosti a charakteru, zásobníkem všeho vědění, paměti a sídlem naší řeči.

Nebylo tomu tak ale vždy. Například Aristoteles (384 – 322 př. n.l.) se domníval, že je sídlem našich duševních funkcí naše srdce. Toto pojetí, které bývá někdy označováno jako „kardiocentrismus“, se odráží v naší řeči dodnes. Právě odtud totiž

pramení frazeologismy jako například „vzít si něco k srdci“ nebo „ležet na srdci“ apod.

Vědci dnes odhadují, že se lidský mozek skládá z přibližně 100 miliard (tedy 100000000000 nebo 10^{11}) neuronů (nervových buněk). Každý neuron představuje samostatnou buňku. To je fakt, který dnes chápeme jako samozřejmost, avšak ještě na počátku minulého století, se mnozí anatomové domnívali, že právě mozek tvoří výjimku z všeobecně platných biologických principů, podle nichž jsou všechny tkáně tvořeny jednotlivými buňkami.

Každý neuron se, tak jako ostatní buňky, skládá z jádra, které je uloženo ve více či méně kulaté části neuronu označované jako tělo neuronu. Z těla neuronu vychází množství jemných rozvětvených výběžků. Tyto nazýváme dendrity. Z těla buňky vystupuje jeden dlouhý samostatný výběžek – axon, který je hlavním vodivým vláknem nervu. Axon se na konci rozděluje na množství ramen, z nichž každé je zakončeno drobnými uzlíky. Každý koncový uzlík je v těsné blízkosti, ale nikoli v přímém kontaktu s dendritem jiného neuronu. Mezerou, která se nazývá synapse, se přenášejí vzruchy chemickými látkami – tzv. přenašeči nervových vzruchů. Ke vzruchům dochází vždy podrážděním jednoho nebo i více dendritů neuronu, soustřeďují se v těle buňky, odkud jsou přenášeny ven z těla buňky. Dostane-li se vzruch ke koncovým uzlíkům axonu, může za jistých okolností dojít k přeskočení synapsí k dendritům sousedního neuronu a tak pokračovat ve své cestě. Jeden jediný neuron dokáže vyslat za jedinou vteřinu až 1000 impulsů. Velmi zjednodušeně řečeno dochází právě díky těmto synapsím k předávání informací jak mezi jednotlivými částmi mozku, tak i mezi mozkem a ostatními částmi našeho těla.

V mozku se vyskytují dva druhy nervových buněk (neuronů), na jedné straně jsou to buňky pyramidové, jejichž axony vytvářejí výhradně excitační (vzrušivé) synapse a na straně druhé buňky hvězdicovité neboli interneurony, které vytvářejí pouze inhibiční synapse. Vlastní kortikální zpracování informací probíhá pomocí obou druhů uvedených buněk.

Vědci se shodují v tom, že základ učení a paměti, jak jazykové, tak i neязыkové povahy, spočívá ve změnách aktivity neuronů. Neuroanatom Ramon y Cajal již v roce 1911 upozornil na zvláštnosti jednotlivých synapsí. Právě ty mají být zodpovědné za proces zapamatování. Synapse jsou velmi důležité zejména pro způsob fungování mozku, neboť nevedou jen informace k dalším neuronům, ale

mohou působit na informace excitačně a inhibičně, to znamená, že rozhodují, o tom, zda bude informace převedena dále (excitace) nebo zda bude utlumena (inhibice).

Damasio a Damasio (1994)² jsou přesvědčeni o tom, že mozek zpracovává řeč pomocí tří různých vzájemně fungujících struktur buněk.

První struktura se skládá velké populace buněk, která je tvořena neurony jak pravé, tak i levé hemisféry. Tyto neuronové struktury slouží ke ztvárnění myšlenkových konceptů a jsou tak nejazykové povahy. Sensorické, motorické a gustatorické stimuly vytvářejí rozsáhlé oblasti neuronových spojů, které dělí mozek do jednotlivých kategorií (jako je barva, tvar, chuť).

Druhá struktura se skládá z menšího počtu neuronových struktur, které jsou lokalizovány zejména v levé hemisféře. Tyto oblasti neuronových spojů reprezentují fonémy, slabiky, morfémy nebo syntaktická pravidla pro kombinování slov (srov. Pulvermüller 1996)³. Tento systém připravuje formy slov při produkci řeči a provádí první kroky zpracování řeči při její recepci.

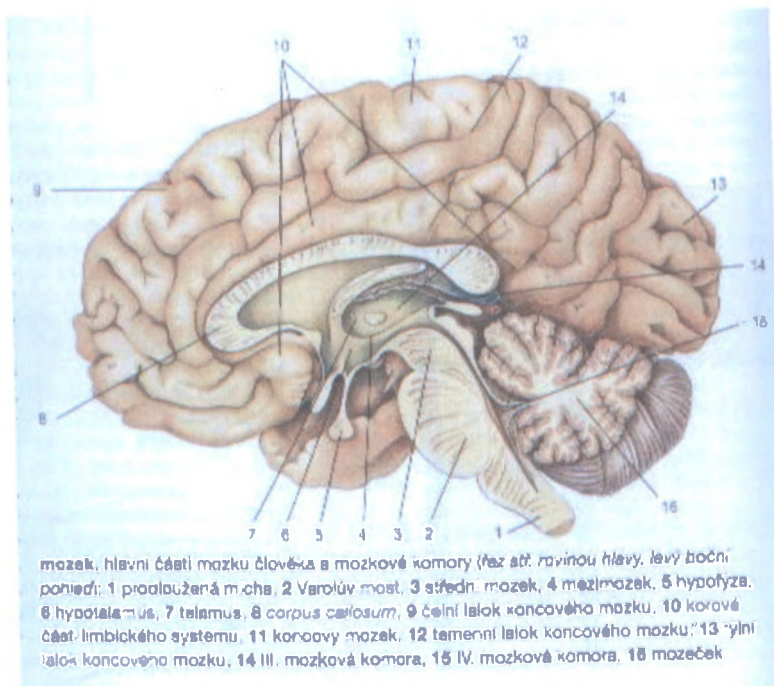
Třetí struktura představuje významnou součást, která funguje jako prostředník mezi oběma předchozími. Její neuronové struktury jsou lokalizovány rovněž převážně v levé mozkové hemisféře. Tato skupina dokáže na jedné straně přijímat koncepty a aktivovat příslušné formy slov, na druhé straně dokáže však i přijímat slova a přimět ostatní mozkové areály k tomu, aby zaktivovaly příslušné koncepty. Psycholingvisté se domnívají, že jsou takovoto lexikální zprostředkovací struktury usídleny právě v mozku. Lingvista W. J. M. Levelt ukazuje na svém psycholingvistickém modelu zpracování slov, že jsou formy slov tvořeny z konceptů prostřednictvím jakési mezikomponenty. Tuto komponentu nazývá „léma“. Leveltovu modelu se blíže věnuji v kapitole „Modely řeči“.

Během embryonálního vývoje se mozek vytváří ze zevního zárodečného listu, ty jsou celkem tři, z tzv. ektodermu. Vývojově je tedy mozek příbuzný, byť se to může zdát jakkoli podivné, s kůží. V raném stádiu embryonálního vývoje se uprostřed vnějšího zárodečného listu vytvoří nejprve shluk buněk, tak zvaná neurální ploténka. Z ní se posléze formuje plochá rýha a nakonec neurální trubice, trubicový prazáklad centrálního nervového systému. Ze spodního konce neurální trubice se vytváří mícha, horní úsek se promění na tři mozkové segmenty: **přední mozek**

² srovnej Damasio/Damasio 1994, s. 58

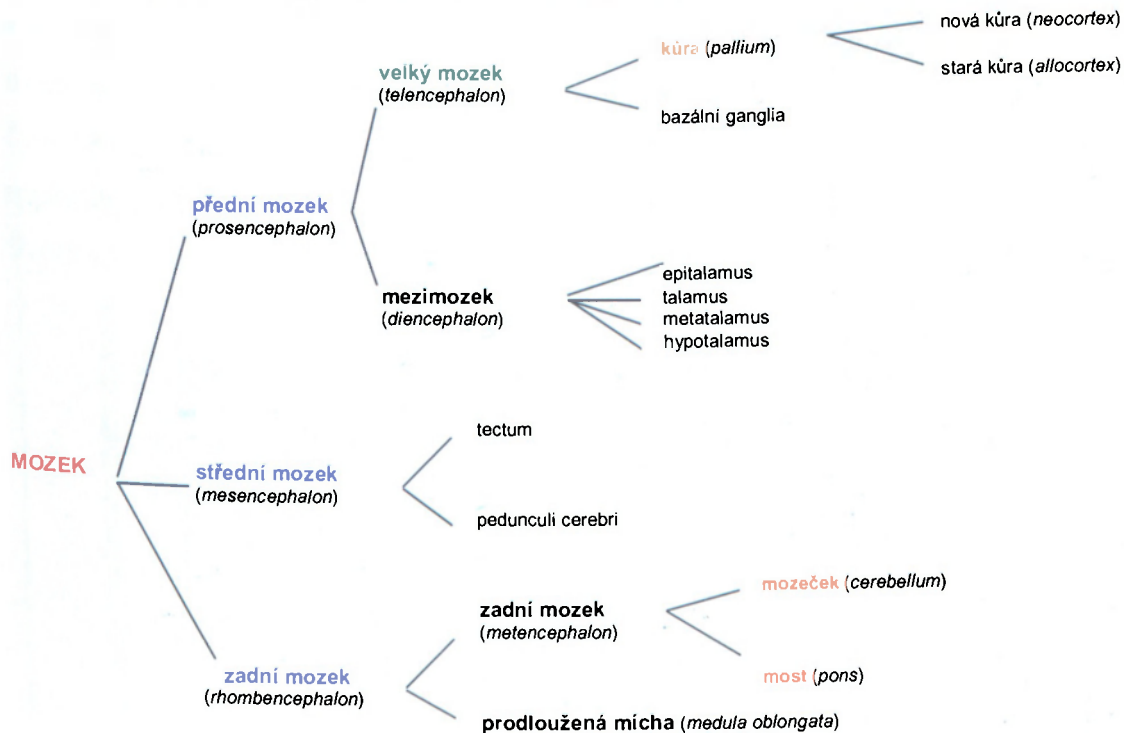
³ Pulvermüller, F. (1996)

(*prosencephalon*), **střední mozek** (*mesencephalon*) a **zadní mozek** (*rhombencephalon*).



Obr. 1: Stavba mozku (Ottova všeobecná encyklopedie M-Ž, 2003, s.94)

Vzhledem k tomu, že se na tomto místě nemohu a ani nechci zabývat detailním dělením mozku, uvádím pro představu jeho struktury jen přehledné grafické dělení podle Myslivečka a Myslivečkové-Hassmanové (1989)⁴:

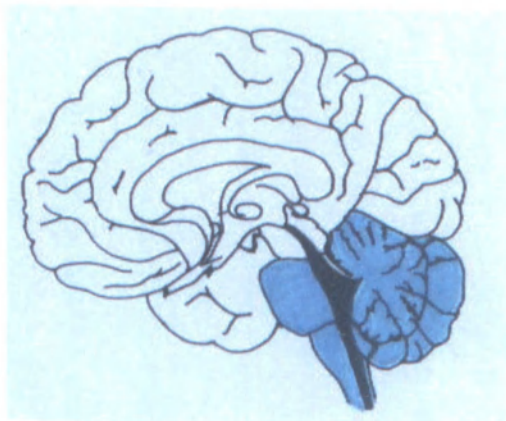


⁴ upraveno podle Mysliveček – Myslivečková-Hassmannová, 1989, s. 15

Nyní pouze ve zkratce zmíním nejdůležitější části mozku a jejich funkci a následně přejdu k těm částem, které jsou pro produkci a percepci řeči relevantní.

Výše uvedené tři mozkové segmenty (*prosencephalon*, *mesencephalon*, *rhombencephalon*) se během následujícího embryonálního vývoje dále rozdělí na další samostatné části, složitě propojené s ostatními částmi mozku, které mají zcela odlišné funkce.

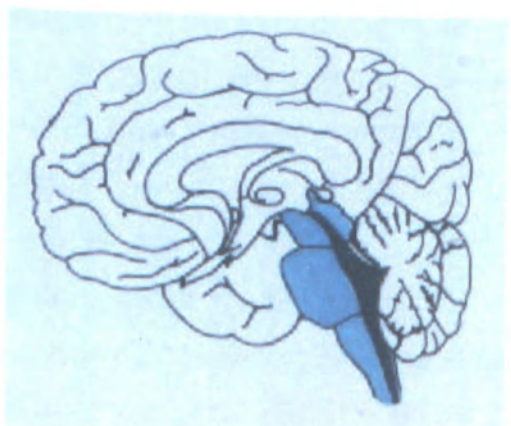
Zadní mozek se skládá z prodloužené míchy, Varolova mostu a mozečku. Právě



mozeček (*cerebellum*) (viz obr. 2 - vlevo) je největší strukturou zadního mozku. Tato oblast je spojena hlavně s motorickou činností. Mozeček vysílá vzruchy, které vytvářejí neuvědomované svalové pohyby. Díky nim si udržujeme vzpřímený postoj a rovnováhu. Cerebellum spolupracuje s motorickými oblastmi ve velkém mozku a koordinuje

pohyby těla. Významu cerebella pro zpracování řeči se věnuji dále v kapitole Subkortikální řečové oblasti.

Mozkový kmen (viz obr. 3 - dole), který spojuje mozek s míchou, představuje část zadního mozku, celý střední mozek a část mozku předního. V mozkovém kmeni se veškeré vstupující a vystupující podněty stýkají a kříží. To je dáno lateralitou mozkových hemisfér, o niž pojednám dále. Ve zkratce jde o to, že levou stranu těla řídí pravá mozková hemisféra, pravou pak hemisféra levá. Různé struktury mozkového kmene, které jsou umístěny v prodloužené míše a Varolově mostu (*pons Varoli*) v zadním mozku (*metencephalon*) a retikulární (síťovité) formaci (*formation*

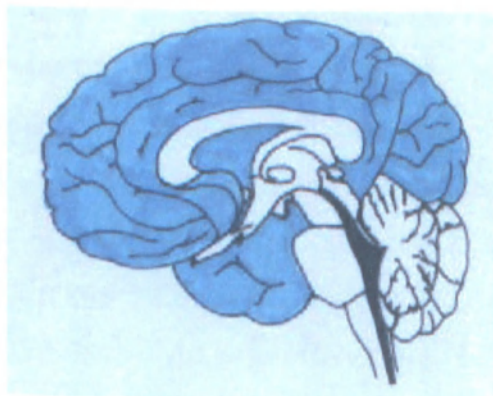


reticularis tegmenti) středního mozku (ta bývá někdy označována jako retikulární aktivační systém), řídí existenci života samotného. Tímto systémem je totiž ovládán srdeční rytmus, hladina krevního tlaku, dýchání, polykací reflex, kašláním a vědomím. Ovládání hladiny vědomí je jednou z nejdůležitějších mozkových funkcí. Retikulární formace třídí množství

procházejících informací a rozhoduje o tom, které jsou dostatečně důležité pro to, aby byl náš mozek v pohotovosti. Tyto signály rozesílá retikulární formace do

cílových center po celém mozku, kde se shromažďují, třídí a vyřizují. Pokud tato činnost poklesne nebo se dokonce zastaví, část mozku známá jako mozková kůra přestává pracovat a člověk upadá do bezvědomí. O významu mozkového kmene pro tvorbu řeči viz kapitolu Subkortikální řečové oblasti.

Přední mozek (*prosencephalon*) je tvořen velkým mozkiem a mezimozkem a je největší a nejvíce vyvinutou částí celého mozku vůbec. Největší část předního mozku představuje **velký mozek** (*cerebrum, telencephalon*) (viz obr. 4 - vlevo), který se



stane předmětem našeho největšího zájmu. Velký mozek je nepostradatelný pro myšlení a paměť, pro vědomí a vyšší duševní pochody. Právě sem odesílají ostatní části mozku vstupní podněty pro rozhodování. Zde je však zapotřebí zmínit, že se vědci stále více domnívají, že jsou pro zpracování vyšších duševních činností důležité nejen struktury velkého mozku, nýbrž i

mozkové struktury mozku středního a koncového, které jsou jinak primárně zodpovědné především pro automatické a nevědomé aspekty chování⁵. Termín velký mozek, označovaný také jako koncový mozek, je ve své podstatě z hlediska srovnávací anatomie nevyhovující, neboť je velký pouze u nejvyšších tříd obratlovců.

Koncový mozek je polokulovitý útvar o délce asi 16 cm, šířce asi 14 cm a výšce přibližně 12 cm. Koncový mozek je tvořen mozkovou kůrou, bazálními ganglii, limbickým systémem, talamem a hypotalamem. Nyní jen ve zkratce o funkcích jednotlivých částí.

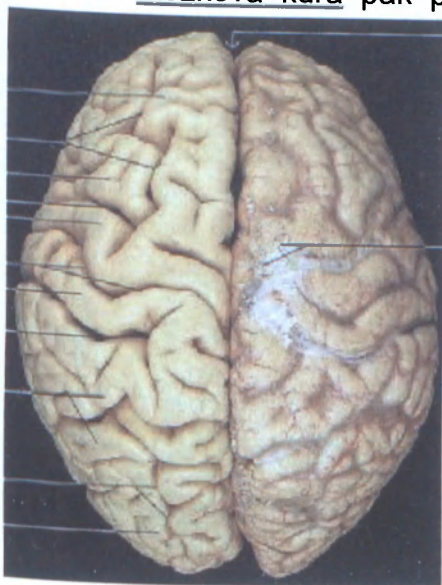
Limbický systém je funkčně chápán jako sídlo paměti a emotivního chování. Je zajímavé, že právě obě tyto komponenty jsou situovány do tohoto jediného systému. Emoce hrají při vyučování a učení se cizím jazykům nespornou úlohu. Rozhodující, ne-li nejdůležitější, je přitom pro optimální efekt učení faktor motivace. Limbický systém (limbus = lat. límec, tvoří jakýsi límec kolem mozkového kmene) obsahuje vývojově starší části mozku. Z toho tedy vyplývá, že se všechna vyšší mozková centra v kortexu vytvořila z limbického systému. Tyto emoční oblasti jsou propojeny s kortexem a neokortexem bezpočtem spojů. Snad proto si lze vysvětlit, proč mohou vést takové pocity, jakými jsou mimo jiné zlost, vášeň nebo strach až k úplnému

⁵ Springer, Sally P.; Deutsch Georg: Linkes – rechtes Gehirn. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum 1995, s. 332

selhání našich kognitivních funkcí (jako příklad uveďme totální výpadek paměti u zkoušky). Limbický systém se dělí na podkorovou a korovou oblast. Korovou tvoří části allokortexu, tedy vývojově nejstarší části mozku. Sem patří mj. především čichový mozek nacházející se na spodině mozku a hipokampus. K podkorové části patří talamická jádra, hypotalamus a amygdala. Úloha hipokampu spočívá v tom, že registruje modely vnímání, které později využívá. Přispívá tak k tzv. epizodické (krátkodobé) paměti. Podle dnešních výzkumů je tak hipokampus zodpovědný například za to, že rozpoznáme tvář svého kolegy. Avšak uvědomit si, zda ho máme nebo nemáme rádi, je už úlohou amygdaly (zprostředkovává vliv emocí na vnímání, paměť a učení). Hipokampus tedy ukládá spolu s ostatními částmi kortexu skutečnosti a detaily z našeho života, zatímco amygdala plní funkci jakési naší paměti emotivních vzpomínek a podílí se tak na řízení našich emocí a agresivity.

Talamus (talamická jádra) hraje rozhodující roli v převádění příchozích smyslových informací. Tyto jsou převáděny pomocí tzv. neuronálních skupin, které vysílají vlákna do příslušných oblastí mozkové kůry. Talamus je rozdělen na velkou skupinu jader. Každé z jader dostává informace z jednoho konkrétního smyslového orgánu a tyto informace pak přenáší do k tomu určené korové oblasti (viz kapitolu Paměť). Jedná se například o centrum pro vnímání zrakových inputů (*corpus geniculatum laterale*), sluchových inputů (*corpus geniculatum mediale*) a somestetických inputů (*nucleus ventroposterolateralis*).

Konečně mozková kůra pak představuje vrchní vrstvu mozkových polokoulí, tzv.



hemisfér. Ani název hemisféra však není zcela výstižný, protože jedna mozková hemisféra odpovídá jedné čtvrtině koule, a teprve obě hemisféry dohromady tvoří jednu polokouli. Mezi oběma hemisférami je hluboká podélná štěrbina (*fissura longitudinalis cerebri* - na fotu šipka uprostřed), v jejíž hloubce je takzvané kalózní těleso (*corpus callosum*) spojující obě hemisféry dohromady. Toto kalózní těleso je tvořeno svazkem nervových vláken, který mezi sebou obě hemisféry

Obr. 5: Telencephalon rozdělený na dvě hemisféry
(Rohen 1994, s. 96 – pozn. čáry nemají přímou souvislost, foto převzato z anatom. Atlasu, čáry nelze vymazat.)

propojuje a umožňuje tak mezi nimi jejich vzájemnou komunikaci. Ve chvíli, kdy se dostane informace do jedné hemisféry, předá ji kalózní těleso do hemisféry druhé. Této schopnosti se dotkneme ještě později v souvislosti s osvojováním jazyka. O tuto schopnost se opírají rovněž některé alternativní metody vyučování cizím jazykům.

1.2.2 Mozkové hemisféry

Na každé hemisféře můžeme rozlišit tři plochy: zevní konvexní (*facies convexa*), spodní neboli bazální (*basis cerebri*) a vnitřní (*facies medialis*). Hemisféru můžeme dále rozdělit na jednotlivé laloky: přední neboli čelní (*polus frontalis*), temenní (*polus parietalis*), zadní neboli týlní (*polus occipitalis*) a zevní neboli spánkový (*polus temporalis*) (viz obr.). S těmito termíny budeme pracovat nadále.

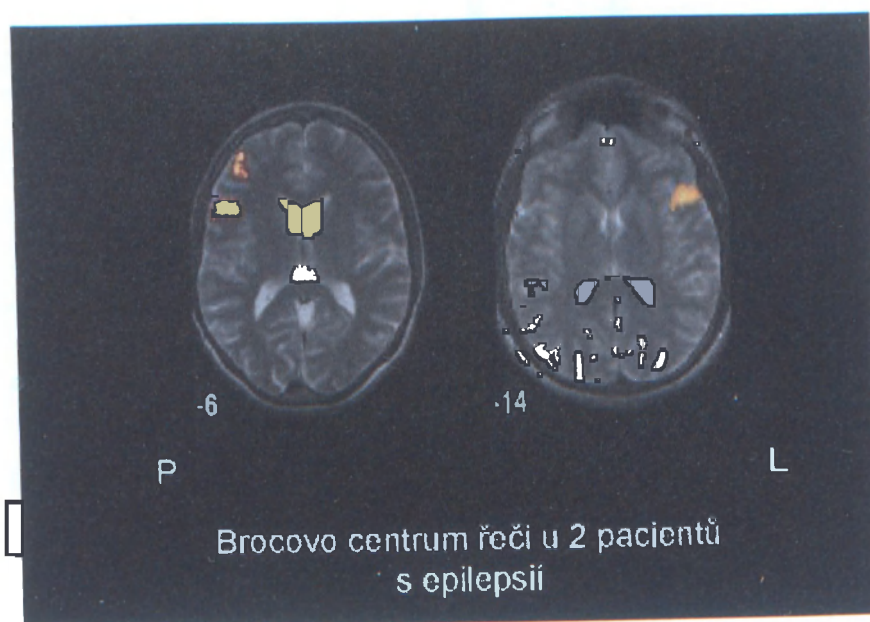


Obr. 6: Levá polovina mozku (pohled z laterální strany): červeně – lobus frontalis; modře – lobus parietalis; žlutě – lobus temporalis; zeleně – lobus occipitalis, tmavě červeně – gyrus praecentralis, tmavě modře- gyrus postcentralis, pod occipitálním a temporálním lalokem cerebellum (Rohen 1994, s. 96)

I přesto, že se zdají být obě hemisféry symetrické, liší se od sebe obě jak velikostí, tak i jednotlivými funkcemi, které plní. Velmi dobře u nich lze určit například dominantní postavení právě při tvorbě a vnímání řeči. Naprostá většina lidí má jasnou řečovou dominanci v levé mozkové hemisféře. Na základě klinických nálezů (pomocí tzv. WADA-testu⁶) se ukázalo, že 96% praváků má řečové centrum v levé hemisféře. Z toho lze tedy vyvozovat, že jsou řečové oblasti stranově vymezeny.

⁶ WADA test – pojmenován po svém autorovi. Jedná se o invazivní vyšetření indikované před neurochirurgickými operacemi mozku. Probíhá tak, že se pacientům arterií femoralis zavede tenký katétr do příslušné mozkové hemisféry, která má být testována. Zde se provede nástřík sodium-amytalu, který danou hemisféru přechodně vyřadí z činnosti. Spolu s tím je vyřazena i schopnost mluvit. Na základě toho je určována lateralizace řeči jedince. V Praze se provádí například v Nemocnici na Homolce nebo ve FNM.

Pravostranná řečová dominance byla potvrzena pouze asi u 15% leváků. U 70% leváků zůstává dominantní hemisféra levá.



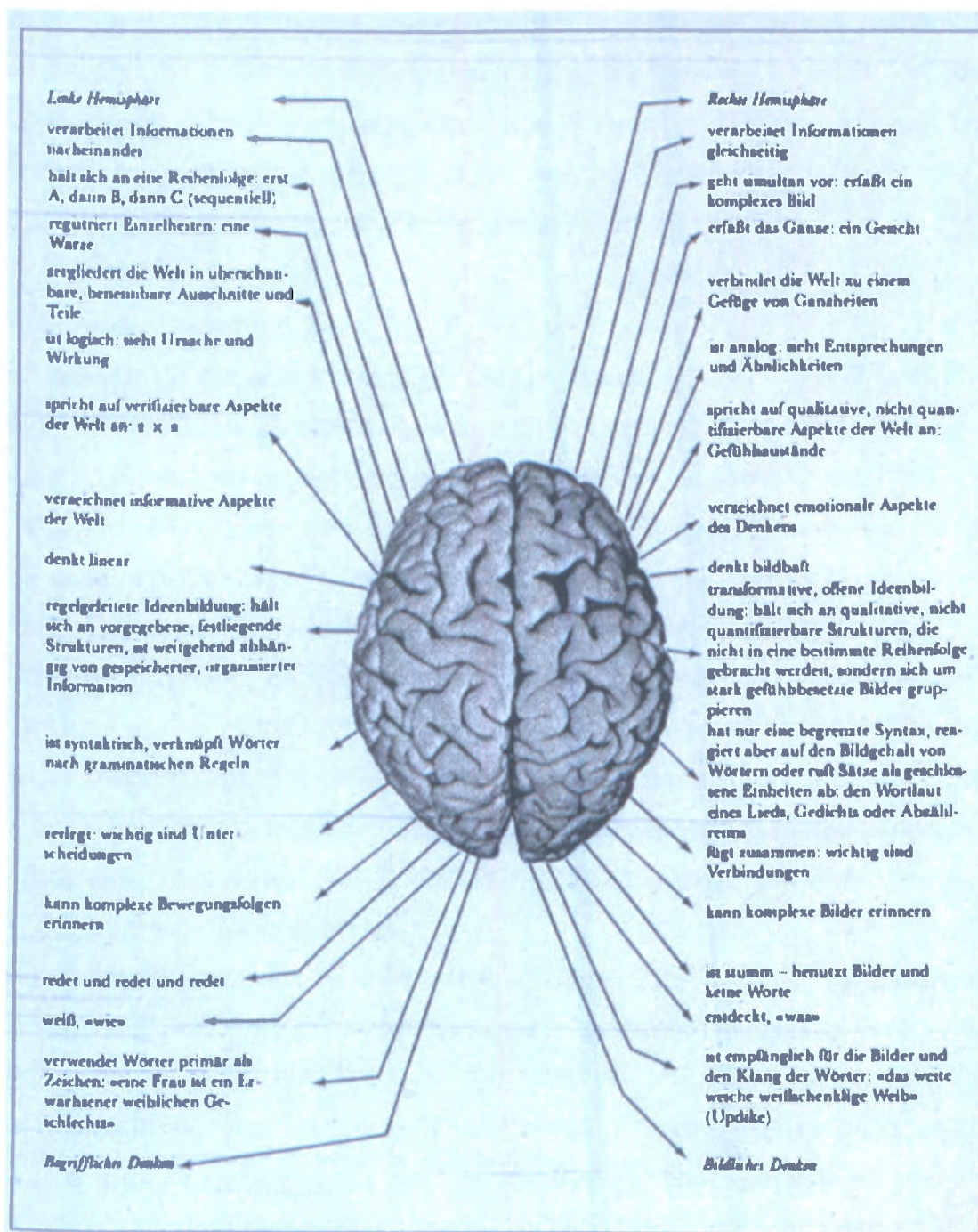
Obr. 7: Test verbální fluence pro zjištění lateralizace řečových oblastí (zdroj Neurologická klinika VFN v Praze)

Dominanci levé mozkové hemisféry pro tvorbu řeči lze podpořit i tím, že byl u praváků zjištěn (na základě PET vyšetření) podstatně lepší přenos řeči pravým uchem, které je spojeno (tzv. princip zkřížených drah) především s levou hemisférou. Ostatní nonverbální akustické informace byly přitom daleko lépe vnímány uchem levým.

Bez zajímavosti však není ani poznatek, že jsou řečové funkce mozkové hemisféry u dětí před nástupem do školy vymežitelné daleko přesněji, než například u dospělých ovládajících více jazyků. Bylo totiž prokázáno, že se s věkem lokalizace rozšiřuje a zabírá tak větší plochu hemisféry.

Levé hemisféře jsou kromě usídlení řeči připisovány například i následující způsoby myšlení: analytický, sekvenční, sériový, lineární, aritmetický, logický, syntaktický, abstraktní, pojmový, symbolický apod., levou hemisféru využíváme pro pohyb (také v pravé hemisféře), zrak (také PH), sluch (také PH), paměť, čtení, psaní, řeč, porozumění řeči, početní úkony aj. Pro pravou hemisféru jsou pak typické následující schopnosti: paralelní, analogická, synteticko-holistická, intuitivní, konkrétní, difúzní, tvarová. V pravé hemisféře je navíc usídlena schopnost prostorové představivosti, schopnost zpracování hudby, rytmu, emocionálního vnímání, globálního vnímání,

rozpoznávání obličejů prostorových vztahů aj. Přehledné znázornění funkcí jednotlivých funkcí uvádí List⁷, proto jej níže pro názornost připojuji.



Obr. 8: „Begriff und Bild – die Wörter und das Gehirn“ (G.L. Rico, „Garantiert Schreiben lernen“, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 1984: 70)

⁷ viz. List, G. In: Apeltauer, E. 1997

Možná se nyní nabízí otázka, proč by mělo být pro vyučování cizím jazykům důležité právě to, která hemisféra je pro řeč dominantní. Podle mého názoru by mohla být mozková lateralita v tomto smyslu relevantní z toho důvodu, že se každá hemisféra vyznačuje jiným způsobem zpracování informací a způsobem dalšího jednání. A o tuto skutečnost by bylo možné do budoucna do jisté míry opřít některé vyučovací postupy (včetně ostatních aspektů, jako jsou neuropsychologické procesy učení nebo třeba role věku; děti jsou při učení cizím jazykům řízeny dlouho nejprve „limbicky“, teprve později narůstá význam „kortikálního“ vlivu⁸ apod.).

1.2.3 Zkoumání mozkové laterality

Jak se ale vlastně dospělo k poznatku, že plní mozkové hemisféry odlišné funkce? Jedná se o objev 20. či 21. století nebo jsou prvotní objevy daleko starší?

Již v první polovině devatenáctého století přednesl jistý venkovský lékař Mark Dax před shromážděním učenců sdělení o funkčním vymezení levé hemisféry. Dax léčil několik desítek pacientů postižených afázií. Při postmortálním ohledání mozků svých pacientů zjistil, že u všech došlo k postižení levé hemisféry. Novým objevem v jeho případě nebylo zjištění, že může na základě postižení mozku dojít i k poruše řeči, této poruchy si byli vědomi již staří Řekové. Dax vycházel ve své teorii faktu, že každá polovina mozku plní různé funkce a z předpokladu, že je řeč kontrolována právě levou hemisférou, ze tří parametrů – z levostranné léze, z ochrnutí končetin na kontralaterální pravé straně těla a konečně z afázie. Daxův objev však nevyvolal v jeho době ani ten nejmenší ohlas.

Podstatně většího úspěchu se dočkal roku 1861 pařížský chirurg Paul Broca, když vyšetřoval pacienta, který se vyznačoval velmi závažným postižením tvorby řeči. Tento pacient, jistý monseigneur Leborgé, dokázal artikulovat jen jednu jedinou hlásku a sice hlásku „tan“ (na základě toho získal přezdívku Tan-tan). Odpověď na otázku, co způsobilo u tohoto pacienta tak závažné postižení, přinesla až jeho pitva. Broca při ní totiž zjistil, že došlo k postižení frontálního laloku levé hemisféry. Totéž postižení zjistil později post mortem ještě u několika dalších pacientů s identickým postižením. I u nich došlo k postižení téže arey (lat. oblasti), zadní části nejspodnějšího závitu frontálního laloku. Daxův syn Gustav Dax se sice v dopisu ohradil, že toto zjištění učinil již jeho otec, přesto se však nedokázal prosadit. Broca

⁸ List, Gudula: Neuropsychologische Voraussetzungen des Spracherwerbs. In: Apeltauer, Ernst: Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber 1997, s. 93

přesvědčil rozsáhlejší a detailněji zpracovanou studii těchto postižení, kromě toho daleko přesněji lokalizoval dotyčnou postiženou oblast v mozku.

O třináct let později informoval německý neurolog a psychiatr Carl Wernicke o pacientovi s postižením tvorby řeči. Tentokrát však Wernicke lokalizoval lézi v jiné oblasti, než ji před ním popisoval Broca. (Faktem je, že Wernicke původně označená oblast nebyla vymezena tak přesně, jako oblast Brocova. Dnes je již na základě moderních zobrazovacích metod dokázáno, že se tato Wernickeho oblast nachází v zadní třetině temporálního laloku.) U Wernickeho pacienta totiž došlo k postižení nikoli frontálního, ale temporálního laloku. Z toho tedy vyplývá, že pojem centrum není zcela výstižné (viz níže) a centrum objevené Brocou není jediným centrem, které by bylo za naši řeč zodpovědné. Rozdíl mezi případnými lézemi (laesio – lat. porucha) obou center je však v tom, že Brocovi pacienti trpěli postižením v rovině produkce řeči, zatímco Wernickeho pacienti měli postiženou oblast řečové percepce. Jinými slovy to tedy znamená, že pacienti postižení lézí tzv. Brocova centra buďto mluvit vůbec nemohli nebo mluvili s velkými obtížemi. Jejich řeč byla těžkopádná, v řeči zadržovali, dělali dlouhé pauzy, často opakovali tatáž slova nebo hlásky apod. Na druhé straně u nich ale zůstala zachována schopnost porozumět významu slov. Oproti tomu Wernickeho pacienti sice mluvit mohli, jejich řeč byla v normálním řečovém tempu se zachováním správné intonace, avšak postrádala jakoukoli logiku. Produkovali jakýsi „slovní salát“. Kromě toho jsou pro tyto pacienty společné problémy s porozuměním psaného a mluveného slova. Typ Brocovy afázie nazval Wernicke jako afázii motorickou, jím objevenou afázii pak jako afázii senzorickou.

Wernicke však kromě tohoto členění jako první navrhl rozsáhlý model zpracování řeči v mozku, ze kterého se později vycházelo. Dnes je tento model již nahrazen modely podstatně komplexnějšími. Popis původního Wernickeho modelu bude následovat níže (viz kapitolu Modely řeči).

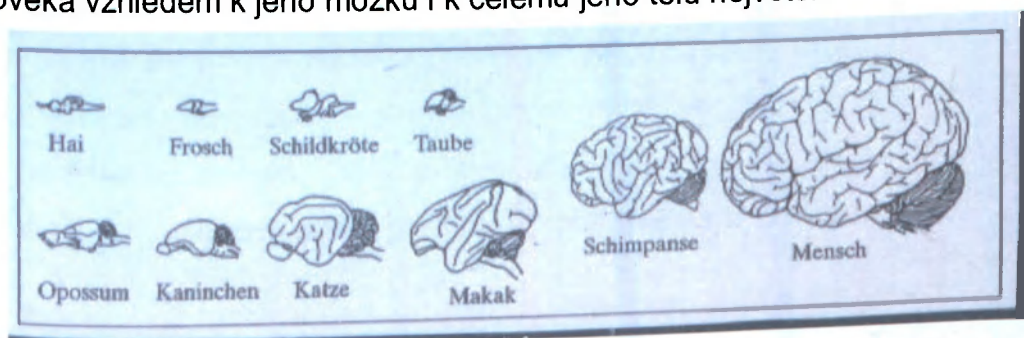
Dnes však již víme, že lidská řeč není zpracovávána nebo tvořena pouze v těchto dvou centrech. Na produkci a percepci řeči se totiž podílejí daleko rozsáhlejší arey, než původně předpokládali Broca s Wernicke. Z toho důvodu není zcela správné hovořit o tzv. řečových centrech, osobně bych se přikláněl spíše k termínu „řečové oblasti“. Koukolík (2000) nazývá tyto oblasti „uzly“. Jedná se o místa zúženého profilu informačního chodu soustavy, která by se dala přirovnat k síti.

Další pokusy zaměřené na lokalizaci jednotlivých funkcí mozku prováděli vědci v minulém století. Gustav Theodor Frisch a Eduard Hitzig stimulovali kortex zvířat slabým elektrickým proudem. Přitom se jim u daných zvířat podařilo stimulací určitých oblastí vyvolat pohyby zvířete. Dnes je již známo, že lze pomocí elektrické stimulace vyvolat nejen motorické pohyby, nýbrž i sluchové a zrakové halucinace. Z těchto poznatků lze usuzovat na to, že jsou různé funkce skutečně lokalizovány v různých oblastech mozku. Tyto pokusy však nebyly ve své době schopny podat žádné bližší informace o lokalizaci vyšších kognitivních funkcí.

V dnešní době se zkoumáním mozkových funkcí zabývá mnoho pracovišť po celém světě. Vzpomeňme například profesora Alberta Galaburu, Geschwindova žáka, který se zabývá cytoarchitektonickým výzkumem mozků, dále neurochirurga profesora Georga Ojemana ze Seatlu, zabývajícího se zkoumáním lokalizace pohybových, smyslových, mentálních a zejména řečových funkcí na odkrytém mozku (ve spojitosti s mozkovými lézemi) nebo S. E. Petersena.

1.2.4 Stavba a funkce mozkové kůry

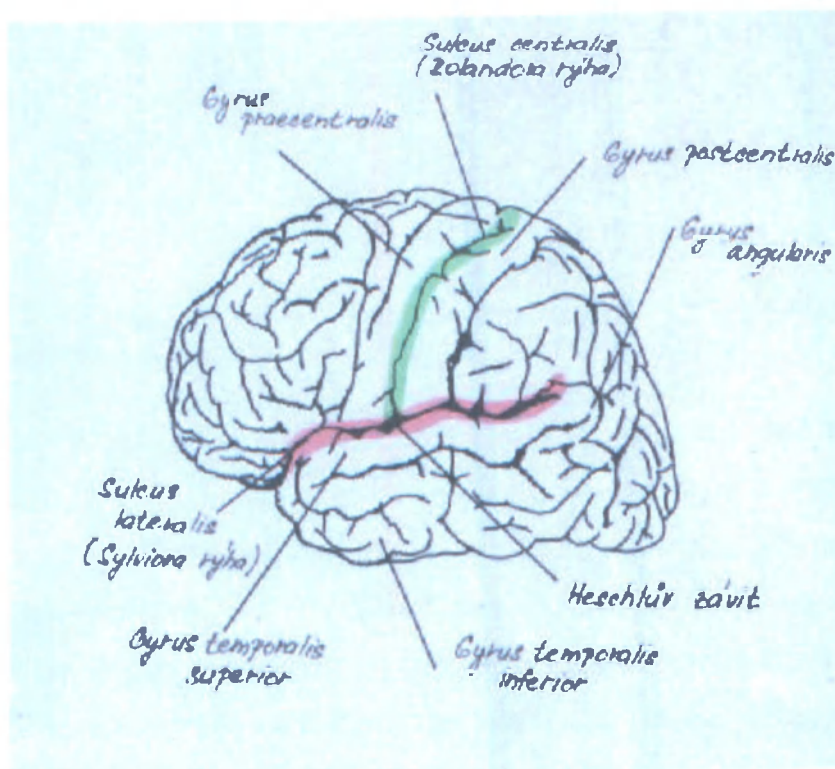
Fylogeneticky nejmladší částí nervové soustavy je neocortex, který má u člověka zcela mimořádný význam. Mozková kůra u člověka totiž vnímá, registruje, integruje a reguluje základní funkce organismu. Aby mohla mozková kůra všechny tyto funkce plnit, bylo zapotřebí, aby neustále zvětšovala svůj povrch. Kdybychom prováděli pitvu mozku nižších živočichů a savců, například králíka nebo krysy, zjistili bychom, že se na mozku těchto živočichů nenachází povrchové zvrásnění. Oproti tomu vyšší savci (psi, kočky, opice nebo lidé) mají mozek bohatě zvrásněný četnými závyty a zářezy (*gyri a sulci*). To je dáno tím, že se povrch mozku těchto živočichů v relativně malém prostoru (lebce) stále zvětšoval. Toto zvrásnění dokázalo zvětšit povrch mozku až několikanásobně. Nejhlubší jsou zářezy u člověka. Díky tomu je povrch mozkové kůry člověka vzhledem k jeho mozku i k celému jeho tělu největší.



Obr. 9: Kortex nižších živočichů a vyšších savců (Wode 1988, 64)

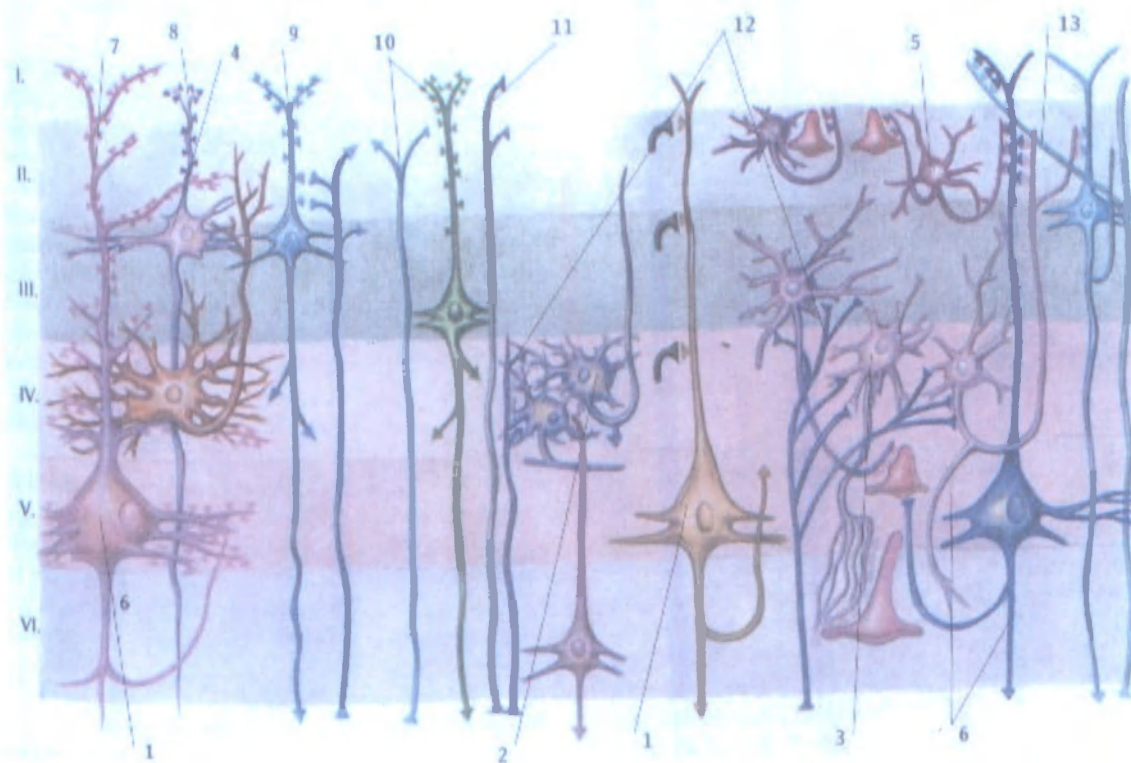
Mozková kůra člověka, která měří v průměru 2 200 cm², je pokryta mnoha brázdami (sulci), mezi kterými se tvoří mozkové závitky (gyri cerebri). Největší brázdou je brázda Sylviova (*sulcus lateralis cerebri*) a brázda Rolandova (*sulcus centralis Rolandi*). Další brázdou je brázda temenotýlní (*sulcus parietooccipitalis*). Pomocí těchto brázd, které jsou vyznačeny na následujícím nákresu, je možné na mozku ohraničit jednotlivé laloky (viz kapitolu 2.2). Další detailní členění mozku však není pro tuto práci relevantní.

Zaměříme se nyní blíže na mozkovou kůru, která má v našem případě, tedy v případě zkoumání produkce a percepce řeči, největší význam.



Obr. 10: Anatomické dělení mozku brázdami a závitky

Mozková kůra je silná asi 1,5 až 4,5 milimetru a má složitou strukturu. Je tvořena navrstvením šesti vrstev mozkových buněk. V povrchové vrstvě jsou drobné buňky s horizontálně probíhajícími vlákny (*lamina zonalis*), v druhé vrstvě je velké množství drobných buněk nervových (*lamina granularis externa*), ve třetí vrstvě jsou typické buňky jehlancové, pyramidové (*lamina pyramidalis*), ve čtvrté vrstvě opět drobné buňky (*lamina granularis interna*), v páté velké gangliové buňky (*lamina ganglionaris*), a konečně v šesté vrstvě buňky protáhlé (*lamina fusiformis*).



Obr. 11: Korové neurony v různých vrstvách: Barevně je odlišeno šest korových oblastí, ve kterých jsou označeny jednotlivé neurony a jejich výběžky. (Rokyta 2002, s. 132)

Podle poměru v mohutnosti jednotlivých vrstev byly vypracovány celé složité mapy mozkové kůry. Rozhodujícím kritériem při jejich tvorbě je architektura mozkových buněk. Nejznámější architektonická mapa mozku byla vypracována anatomem Brodmanem – po svém tvůrci tzv. Brodmanova mapa. S touto mapou budeme pracovat i dále. Na mozku je podle ní možno rozeznat 11 oblastí (*regio*) a 52 okrsků (*area*). Díky této architektuře se ukázalo, že mají určité oblasti mozkové kůry zcela charakteristický obraz, který je někdy ve shodě se zjištěnou funkcí.

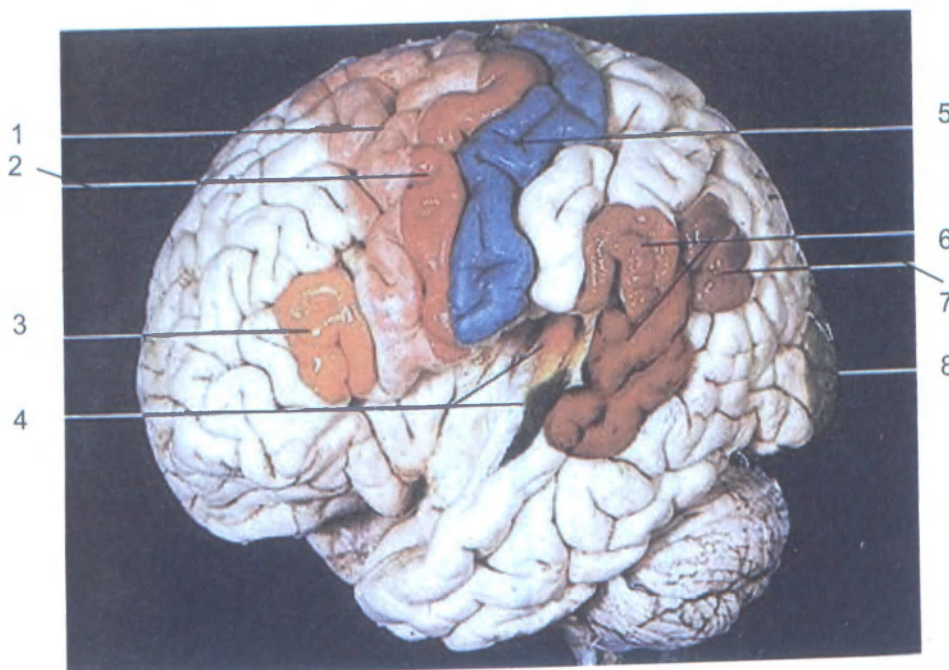


Obr. 12: Mapa korových oblastí podle K. Brodmana: jednotlivé cytoarchitektonické oblasti jsou označeny čísly Brodmanovy mapy - **A** - laterální plocha levé hemisféry, **B** - mediální plocha pravé hemisféry (Čihák, 1997, s. 377)

Mozkovou kůru člověka rozdělenou podle Brodmanovy mapy do několika oblastí a okrsků lze dále dělit na tzv. *aferentní* (tedy senzorické) části a na *eferentní* (efektorové) části. Do aferentních jsou jednotlivé signály přiváděny, z eferentních jsou naopak signály odváděny k jednotlivým orgánům. Oba typy korových oblastí spolu velmi těsně spolupracují. K eferentním oblastem patří oblasti projekční a asociační. Do projekčních oblastí se přivádějí informace vždy z jednoho senzorického analyzátoru (například zrak, sluch, čich apod.), do asociačních se přivádějí vzruchy z více modalit (například zrak a sluch paralelně). Z našeho hlediska jsou zajímavé právě tyto asociační oblasti, které jsou u člověka uloženy v oblasti čelního, spánkového, temenního a týlního laloku. Jedná se o tzv. prefrontální asociační kůru, limbickou asociační kůru a parieto-temporo-okcipitální asociační kůru.

Mezi asociační oblasti řadíme (mimo sluchově-zrakových asociací) rovněž i centra řeči. U člověka se rozlišují v zásadě tři oblasti řeči:

1. motorické centrum (oblast) řeči – tzv. *Brocovo centrum* – které je uloženo v dolní části gyrus precentralis a v asociační oblasti prefrontální;
2. sensorické – tzv. *Wernickeho centrum* (oblast) – uložené v oblasti parieto-temporo-okcipitální;
3. diferenciační centrum (oblast).



Obr. 13: Levá polovina mozku (pohled z laterální strany). Barevně jsou znázorněna nejdůležitější korová pole. 1 – premotorická kůra; 2 somatomotorické korové pole (gyrus praecentralis); 3 – motorické řečové centrum (oblast) (*Brocovo centrum*); 4 – primární sluchové korové pole (červeně oblast pro vysoké tóny, modře oblast pro hluboké tóny); 5 – somatosenzitivní korové pole (gyrus postcentralis); 6 - sensorické řečové centrum (oblast) (*Wernickeho centrum*); 7 – terciální zrakové pole (*centrum čtení*); 8 - primární zrakové korové pole (*area calcarina – centrum vidění*) (Rohen 1994, s. 96)

Brocově oblasti odpovídá v Brodmanově mapě area 44 a 45, Wernickeho oblasti pak area 22 (viz Brodmanovu mapu). Všechna uvedená centra tvoří jednotnou oblast, která se jako jeden celek podílí na tvorbě řeči. Wernickeho oblast má, jak již bylo uvedeno, zásadní význam pro porozumění řeči. Pacienti, u nichž došlo z nějakého důvodu (iktus, úraz) k postižení Wernickeho řečové oblasti, nejsou mnohdy schopni mluvené řeči porozumět. Lékaři takový stav nazývají jako *senzorní afázie*. Oproti tomu má Brocova oblast význam pro produkci řeči. Dojde-li k postižení této oblasti, nejsou pacienti schopni řeč produkovat, to tedy znamená, že ztratí schopnost mluvit. Konečně diferenciační oblast, nacházející se v parietální asociační oblasti (area 39 podle Brodmana), má význam pro diferenciaci slov.

Řeč je schopnost, již jsou vybaveni pouze lidé. Tato lidská schopnost má pro nás význam i pro lidské myšlení. Jak bylo zmíněno již v úvodu, někteří vědci jsou dokonce názoru, že by bez řeči nebylo myšlení. Z toho důvodu je člověk vybaven i dalšími řečovými oblastmi a to pro řeč psanou a pro řeč čtenou. Tyto oblasti jsou uloženy v oblasti primární zrakové projekce okolo *fissura calcarina* (*centrum vidění*) (viz korová pole na obr. 12). Dojde-li k poruše těchto oblastí, je pacient buďto neschopen číst, pak hovoříme o *alexii* (slovní slepota) nebo není schopen psát a tehdy hovoříme o *agrafii*.

Přejdeme ale již přímo k těm korovým oblastem, které mají přímou souvislost s produkcí a percepcí řeči, o kterou nám v této práci jde především. Těmito korovými oblastmi jsou: primární senzomotorické oblasti, kortikální řečové oblasti a subkortikální řečové oblasti.

1.2.5 Primární senzomotorické oblasti

Pod pojmem primární senzomotorické a motorické mozkové oblasti rozumíme ty oblasti mozku, do nichž jsou přiváděny informace ze smyslových orgánů (tedy především zrakových a sluchových), popřípadě z nichž jsou vysílány povely orgánům motoriky. Vyšší korové řečové oblasti mozku potřebují tyto arey k tomu, aby byly schopny komunikovat s okolním světem. Prostřednictvím primárního sluchového kortexu levé a pravé hemisféry přicházejí do mozku akustické informace. Tyto oblasti jsou tedy zodpovědné za vnímání slyšeného. Stejně tak je primární vizuální kortex zodpovědný za naše zrakové vnímání. V jeho případě přicházejí vizuální informace do mozku z očí. Konečně úlohou primárního motorického kortexu je vysílat nervové impulsy ke svalům našeho těla. Tímto způsobem jsou tedy inervovány rovněž i svaly našeho artikulačního aparátu (jazyka, rtů, hrtanu apod.).

Zpracování sluchových podnětů představuje velmi komplikovaný proces, na kterém se podílí prodloužená mícha, střední mozek a tzv. sluchový talamus. Ten je důležitý především pro porozumění řeči. Talamus představuje vlastně jakousi přepínací stanici pro senzomotorické podněty přicházející do mozku z okolí. V bdělém stavu jsou přes něj předávány dále na kortex veškeré vizuální a auditivní vjemy (obrazy, tóny apod.), zatímco ve spánku k něčemu takovému nedochází. Střední mozek slouží ke kontrole svévolných pohybů.

Primární auditivní kortexy se, zjednodušeně řečeno, nacházejí v oblasti vzadu za ušima, tedy v temporálním laloku. Nacházejí se v takzvaných Heschlových závitech,

na vrchní straně temporálního laloku, kterým podle Brodmana odpovídají area 41 a 42. Tyto závity jsou však uloženy v hloubi mozku, takže nejsou při pohledu na povrch mozku viditelné. Kdybychom si však představili mozek v příčném řezu, viděli bychom, že zasahuje auditivní kortex hluboko do mozku a že je každé ucho spojeno přes sluchová jádra v mozkovém kmenu daleko lépe s protilehlým primárním auditivním kortexem, než s kortexem nacházejícím se na stejné straně jako je ucho. V primárním sluchovém kortexu jsou zpracovány elementární vlastnosti akustických podnětů. Rozlišovány jsou zde například hlasité a tiché tóny, vysoké od hlubokých, směr zvuku apod. Každý neuron podkorových sluchových jader přijímá informaci nejméně od dvou, často však od více neuronů systému.

Na tyto primární auditivní oblasti navazují tak zvané sekundární auditivní oblasti, které se nacházejí v sousední oblasti mozku gyrus temporalis superior (area 22). Sekundární auditivní oblasti a vyšší auditivní asociační oblasti zpracovávají komplexnější vlastnosti akustických signálů, jako je například frekvence tónu v čase a jsou zodpovědné za rozpoznávání slyšeného, tedy rozeznávání (porozumění) mluvené řeči. Tyto komplexní vlastnosti akustického podnětu jsou následně analyzovány stále komplexnějšími neurony, až je náš mozek schopen na základě mnoha vlastností akustického podnětu rozpoznat, zda se jedná o hlas či slovo.

Primární vizuální kortex se nenachází tak jako auditivní v blízkosti vnějších smyslových orgánů, nýbrž zcela vzadu přesně naproti nim. Předtím, než jsou nervové impulsy přivedeny na kortex, musejí se dostat napříč celým mozkem až k okcipitálnímu laloku. Nervové dráhy jsou na kortex přivedeny ve vnitřní štěrbině mozkových hemisfér. Obrazy, které vnímáme v levém zorném poli jsou přiváděny na levý primární kortex a naopak.

Zraková dráha začíná v sítnici zrakovým nervem, který obsahuje asi jeden milion vláken. Právě na sítnici dopadá zrakový vjem zobrazující vnější svět. Rozeznáváme tak tvar zobrazovaných předmětů, jejich barvu, velikost, intenzitu světla a pohyb předmětů. Obraz každého vizuálně vnímaného předmětu dopadá na protilehlou část sítnice, z levé poloviny zorného pole na pravou polovinu sítnice, z horní na dolní a obráceně, protože je obrácen oční čočkou. Při dopadu optického impulzu dojde na sítnici k chemické reakci, která se přemění na nervový vzruch. Ten je ze sítnice přenesen zrakovým nervem skrz očníci (orbitu) na spodinu lebky, kde se pod hypofýzou v místě zvaném *chiasma opticum* (optické chiazma – zkrřížení zrakových

nervů) vlákna zrakových nervů přicházející z vnitřních polovin sítnic kříží a směřují na protilehlé strany. Zkřížení zrakových nervů však není úplné, kříží se pouze vlákna vedoucí impulz z vnitřních (nasálních) polovin sítnice. Vlákna ze zevních (temporálních) polovin sítnic se nekříží. Vlákna zrakové dráhy probíhají dále odděleně na každé straně zvlášť (tzv. *tractus opticus*). Parciální zkřížení vláken pouze z nasálních polovin sítnice má za následek to, že se např. v pravém optickém traktu nacházejí vlákna vedoucí impulzy z temporální poloviny sítnice pravého oka a z nasální poloviny sítnice levého oka, tedy z obou pravých polovin sítnice. Víme však, že na pravé poloviny sítnice dopadá světlo z levé poloviny zorného pole, takže pravý *tractus opticus* přenáší impulzy informující nervový systém o levé, tedy kontralaterální polovině zorného pole. Vlákna začínající v sítnici končí v jádru talamu, kde dochází k prvnímu zpracování impulzů. Zde uložené neurony přenášejí impulz zpravidla svými vlákny, která jsou široce rozvětvena v bílé hmotě hemisfér, do okcipitálního laloku. Tady vnímá okcipitální kortex pravé hemisféry impulzy z levé poloviny zorného pole a obráceně, pouze impulzy ze středu zrakového pole, které vnímá zrakové vjemy nejostřeji, jsou přenášeny do obou hemisfér. Na kortexu je primární zraková oblast lokalizována na mediální straně okcipitálního laloku v *sulcus calcarinus* a podél něho (area 17). Na těchto částech kortexu jsou pak zrakové impulzy velmi složitým způsobem analyzovány.

Stejně tak jako existují arey pro zpracování sensorických informací přicházejících do mozku, existují v mozku rovněž i oblasti, které se specializují na předávání informací našemu okolí. K tomu dochází v tak zvaném primárním motorickém kortexu. Motorický kortex se rozprostírá nad gyrem praecentralis (area 4 podle Brodmana) (viz obr. 9) ležícím ve frontálním laloku přesně před *sulcus centralis* – tedy na hranici k parietálnímu laloku. V nejspodnější části motorického kortexu poblíž temporálního laloku jsou reprezentovány pro produkci řeči nejdůležitější svaly obličeje a krku. Právě z motorického kortexu dostávají zmiňované svalové partie podněty k činnosti, takže dojde-li v této oblasti kortexu k lézi, vypadávají příslušné svaly, což má za následek poruchy v řečové produkci. Motorický kortex jedné hemisféry ovládá pohyb svalových partií protilehlé strany těla. Přímo před motorickým kortexem se nacházejí premotorické oblasti, které řídí komplexní pohyby sestávající z inervací jednotlivých svalů. Léze v této oblasti vedou k tomu, že sice dochází k inervaci jednotlivých svalů,

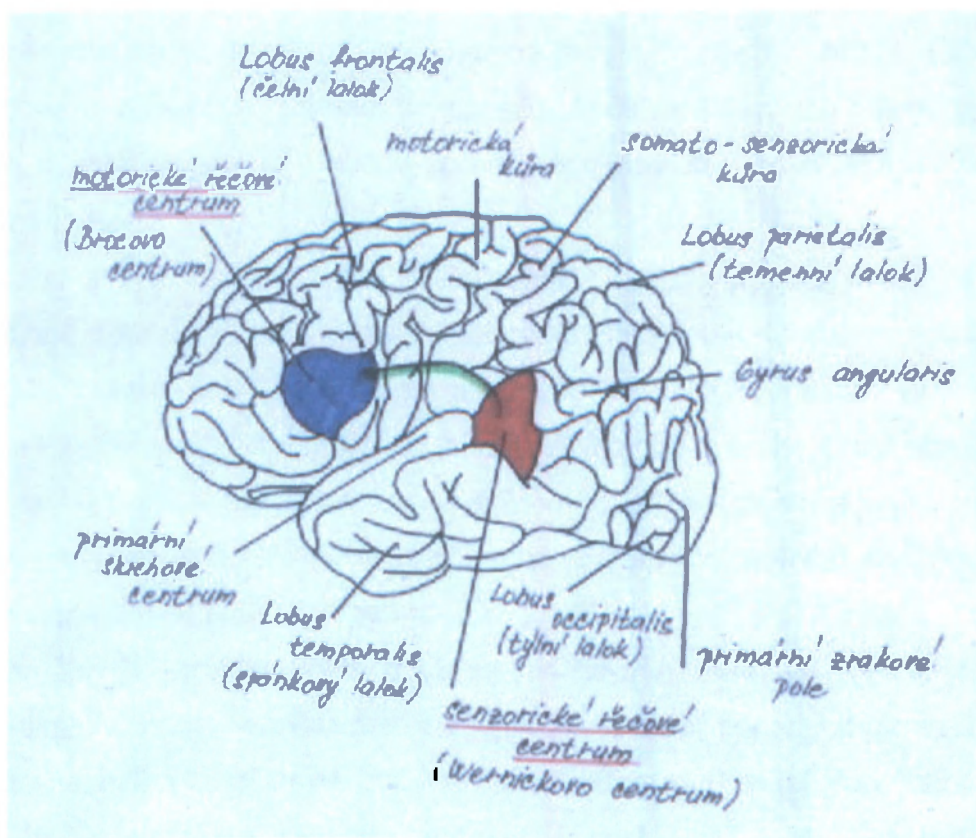
znemožněna je však jejich vzájemná koordinace. To se ve výsledném efektu opět projevuje patologií řeči v rovině její produkce.

Přímo za sulcus centralis leží gyrus postcentralis, který představuje primární somatosenzorický kortex. Do něho jsou přiváděny impulzy z pokožky a ze svalů, ale i z jazyka a dalších částí obličeje, které nám zprostředkovávají hmatové vjemy a zároveň nám podávají i informaci o tom, do jaké míry jsou aktivovány naše svaly. Motorický pohyb bývá zpravidla doprovázen somatosenzorickým vjemem a obě na kortexu spolu sousedící arey, motorická a somatosenzorická, které jsou vzájemně propojeny, tak jsou postupně inervovány.

1.2.6 Kortikální řečové regiony

Klasickými řečovými regiony člověka, popisovanými již v 19. století, jsou již shora zmiňované Brocova oblast a Wernickeho oblast. Je nasnadě, že spolu obě zmíněné oblasti musejí nějakým způsobem vzájemně komunikovat. Nemohou pracovat nezávisle na sobě. Představíme-li si jako příklad komplexního zpracování řeči opakování mluveného slova, nemůžeme při tom vycházet pouze z činnosti jedné jasně vymezené oblasti mozku, která je zodpovědná buďto jen za porozumění nebo jen za artikulaci. To, že mezi oběma centry musí existovat nějaké spojení, se předpokládalo již dávno. Avšak až daleko později byla mezi posteriorním temporálním lalokem a frontálním lalokem (oblasti, v nichž se Broca a Wernicke nacházejí, viz výše) skutečně potvrzena existence svazku nervových vláken. Tento svazek spojující obě pro řeč důležité oblasti lidského mozku se nazývá *fasciculus arcuatus* (viz obr. 13 – vyznačeno zeleně). V sedmdesátých a následujících letech dvacátého století se díky možnosti využití nových zobrazovacích metod (fMRT, CT a PET) změnil i celkový přístup ke zkoumání neurologických základů řeči. Tehdy mohly být poprvé u živých pacientů vyšetřovány lokalizace poškození v mozku, jež měly za následek poruchy řeči. Tyto nové techniky sice potvrdily význam Brocovy a následně Wernickeho oblasti pro zpracování řeči, na druhé straně nám však ukázaly, že se na jejím zpracování podílejí kromě těchto dvou oblastí i další mozkové oblasti. Na těchto objevech se mj. významně podílel Norman Geschwind, neurolog z Bostonu, autor neurologického modelu řeči (viz kapitolu „Neurologické modely řeči“). Podle Geschwinda hraje například při transformaci psané informace do její akustické podoby významnou roli *gyrus angularis* nacházející se ve spodní části parietálního (temenního) laloku. Podle jeho modelu představuje tedy *gyrus angularis* jakousi

vstupní bránu do Wernickeho oblasti, která je využívána pouze v případě vizuálně vnímané řeči. V zásadě se však dnes za řečovou oblast považuje nikoli jen Wernickeova oblast, ale i velká část oblasti nacházející se mezi temporálním a spodním parietálním lalokem. Tato oblast v sobě nezahrnuje jen Wernickeho oblast a gyrus angularis, nýbrž i pianum temporale, část mozku přímo posteriorní k auditivnímu kortexu, která má velký význam pro auditivní zpracování řeči, a dále pak gyrus supramarginalis v parietálním laloku. Tento gyrus supramarginalis se nachází mezi gyrem angularis a somatosenzorickým kortexem.



Obr. 14: Brocovo a Wernickeho centrum a spoj mezi nimi fasciculus arcuatus (zeleně)

1.2.7 Subkortikální řečové oblasti

K subkortikálním řečovým oblastem patří mozkový kmen, talamus a bazální ganglia. Mozkový kmen, který je tvořen prodlouženou míchou, mostem a středním mozkem (viz výše), nespojuje jen kortex hemisfér velkého mozku s míchou, nýbrž obsahuje i seskupení buněk, tak zvaná jádra, v nichž plní nervové buňky konkrétní úlohy. Jedná se zejména o základní funkce organismu, o kterých bylo pojednáno již dříve (řízení dýchání, bdělost, spánek apod.). Dlouhou dobu proto panoval názor, že jsou naše vyšší kognitivní funkce usídleny v kortexu, zatímco bazální funkce organismu jsou řízeny subkortikálními oblastmi, a to právě mozkovým kmenem. Zde však bylo opomenuto několik podstatných skutečností. Na jedné straně je to ten fakt, že jsou veškeré informace, které získáváme od okolního světa, před jejich vlastním zpracováním odesílány talamem do kortexu. Auditivní informace musejí být dokonce před tím, než dorazí do talamu, předzpracovány hned několika subkortikálními oblastmi jader.

Na druhé straně musí být řeč artikulovaná. V tomto případě musí nejprve dojít k zapojení neurálních „přepínacích“ obvodů. Tyto obvody zahrnují subkortikálně uložené struktury bazálních ganglií a malého mozku (viz kapitolu Artikulace řeči). Postižení v těchto oblastech mohou vést ke ztrátě řeči nebo ke ztrátě schopnosti psát (totéž se týká dokonce i ztráty znakové řeči). Z našeho hlediska je podstatné to, že se na produkci řeči, její fonaci a tvorbě mimických pohybů dále podílí právě prodloužená mícha spolu s mostem.

Při percepci i produkci řeči potřebujeme kromě toho využívat i četné další subkortikální funkce, které se sice na jejím zpracování nepodílejí přímo, přesto jsou pro nás nezbytné a nelze se bez nich obejít. Sem patří například schopnost uložit slova do dlouhodobé paměti nebo schopnost upřít naši pozornost na řeč (koncentrace).

Další ze subkortikálních oblastí je talamus. Tato struktura diencefalonu (mezimozku) se nachází na horním konci mozkového kmene a je recipročně (tedy směrem tam i nazpět) propojena s téměř všemi mozkovými kortikálními oblastmi. Tato spojení probíhají přes vrstvu neuronů, která obaluje talamus kolem dokola jako jakási skořápka. Nazýváme ji *nucleus reticularis thalami*. Talamus ale není jen pouhou přepínací stanicí pro nervová vlákna vedoucí do a z kortexu. V závislosti na určitých kognitivních okolnostech rozhoduje talamus o tom, zda budou příchozí nebo odcházející informace odeslány dále nebo zda k jejich odeslání nedojde. To, co by

bylo v bdělém stavu odesláno na náš kortex, bude v hlubokém spánku blokováno právě talamem. Podobně funguje talamus i jako jakési relé mezi různými kortikálními oblastmi. V talamu se přepojují aferentace směřující do mozkové kůry (senzitivní, zrakové, sluchové, chuťové) (srovnej Mysliveček, Myslivečková-Hassmannová 1989, s. 166). Nervové impulzy jsou dále přenášeny v závislosti na naší pozornosti. Budeme-li například koncentrovat naši pozornost na vizuální vnímání, budou v mozku upřednostňovány informace přicházející z oka. Tak plní talamus důležitý úkol při výběru toho, která informace má být zpracovávána a která nikoli. Talamus může být ovlivňován oblastmi frontálního kortexu, čímž dochází k ovlivnění řízení naší pozornosti.

Léze talamu vedou u pacientů k takovým amnestickým symptomům, jako je například problematické pojmenovávání obrazů.

Dalšími pro řeč důležitými subkortikálními strukturami jsou bazální ganglia (ta jsou anatomicky řazena k velkému mozku) a mozeček, v nichž probíhá plánování svévolných motorických pohybů. Dříve než provedeme jakýkoli pohyb, je tento nejprve důkladně naprogramován naším mozkiem. I u takového triviálního pohybu jako je obyčejné hození kamenem musí být tento pohyb nejprve pečlivě rozplánován a naprogramován na jednotlivé menší sekvence. Tento jeden jediný hod se vlastně skládá z velkého počtu pohybů jednotlivých svalů, které probíhají po sobě v precizně naplánovaném pořadí. Toto plánování probíhá v bazálních gangliích, která leží stranou od talamu mezi mezimozkem a kortexem. Dříve než je nervový impuls odeslán z motorického kortexu k odpovídajícímu svalu, proběhne impuls v jakési smyčce nejprve k bazálním gangliím, od nich k talamu a nazpět ke kortexu. Přitom je možné již vteřinu před realizací vlastního pohybu změřit pomocí EEG signály, které svědčí o aktivitě této motorické smyčky plánování. Pouze v případě, že bylo toto plánování úspěšné, je pohyb nakonec i realizován. V našem mozku však existuje navíc ještě další kontrolní instance: mozeček (anatomicky část rombencefalu). Každý provedený pohyb je překontrolován z hlediska toho, zda proběhla jeho realizace bezchybně. Vyhodnocení toho získává mozeček prostřednictvím sensorických neuronů z kůže nebo svalů našeho těla, které mu zpět přes míchu a mozkový kmen vyšlou potřebnou informaci. V mozečku jsou pak sensorické a motorické impulsy mezi sebou porovnány a vyhodnoceny a v případě stanovení chyby je pohyb proveden znovu. Proč takový obširný popis? Tento princip řízení motoriky se totiž týká i naší řečové produkce. I v tomto případě se řečová motorika skládá ze tří fází:

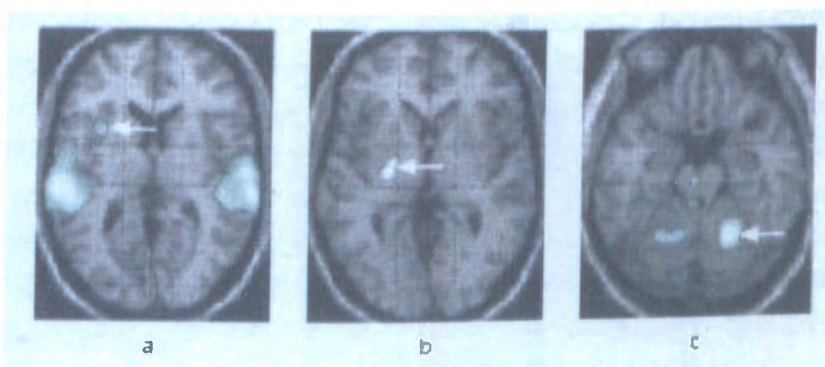
z plánování, vlastní realizace a její následné kontroly. Právě to je důvod, proč dochází v případě lézí bazálních ganglií a mozečku k výrazným poruchám řeči. Při postižení bazálních ganglií dochází, vzhledem k jejich normální funkci plánování řeči, k postižení expresivní stránky řeči. Při postižení mozečku, který se podílí na rytmu řeči, je pak tento rytmus rozpadlý, řeč je pomalá a nezřetelná.

1.2.8 Artikulace řeči

Fyziologicky lze artikulaci popsat jako kombinaci pochodů složenou z fonace (tvoření hlásek), z činnosti laryngu (lat. hrtanu) a artikulace v dutině nasálně-faryngální. Hlas vytvořený v laryngu je během vyslovení modifikován tzv. artikulátory (jazyk, spodní čelist a rty). Na základě toho dochází k produkci buďto konsonantů nebo vokálů. Proces artikulace v sobě obnáší však daleko více, než jen pouhé motorické řízení artikulačního aparátu. Toto motorické řízení je úlohou motorického kortexu. Dříve než však vůbec může dojít k inervaci svalů artikulátorů pomocí nervových buněk v primárním motorickém kortexu, musí být koncept slova, které má být vysloveno a které bylo vybráno z konceptuálně-sémantického systému, proměněno do sledu fonémů (viz Leveltův model řeči v kapitole Psycholingvistický model řeči). Teprve potom dochází k aktivaci komplexních motorických programů, která vede k podráždění primárních motorických regionů a konečně k inervaci periferních svalů. Po dlouhou dobu platilo za zavedené, že je produkce řeči výhradně činností Brocovy oblasti řeči. Tento původní, dnes již ne zcela správný názor, je však omluvitelný. Brocova oblast se totiž nachází přímo před motorickým kortexem a sice právě na úrovni reprezentace obličejových a artikulačních svalových partií. V době, kdy nebylo možné pomocí moderních vyšetřovacích metod zkoumat funkce jednotlivých mozkových oblastí, byla tato úloha připisována namísto motorickému kortexu právě Brocově oblasti, která s ním těsně sousedí. Dnes si vykládáme kontrolu řečového aparátu již poněkud jinak. Pro vytvoření nové koncepce řízení tvorby řeči v našem mozku byla významná především jistá medicínská studie, při níž byla vyšetřována řada afatických pacientů, u nichž bylo diagnostikováno postižení právě v oblasti motoriky řeči (dysartie). Rozsah lézí mozku však nebyl u těchto pacientů zcela identický, nicméně byly tyto léze u každého z nich lokalizovány v levé mozkové hemisféře. Na základě vyšetřovacích metod pomocí počítačové tomografie byly u jednotlivých pacientů analyzovány konkrétní místa lézí v různých mozkových oblastech. Ukázalo se, že kortikální oblast ležící pod Brocovou oblastí, takzvaný

inzulární kortex, byl jedinou mozkovou oblastí, která byla postižena společně u všech těchto dysartických pacientů.

Závěry, který byly učiněny na základě výzkumů těchto mozkových lézí, ukazují, že pro artikulaci řeči není signifikantní do té doby platná klasická Brocova oblast, nýbrž právě insula (lat. ostrov, ostrůvek). Toto stanovisko bylo pak později opakovaně potvrzeno i na základě řady dalších studií za využití funkčních zobrazovacích metod. V těchto studiích se navíc ukázalo, že tato insula, přesněji řečeno její přední část, spolupracuje při plánování řeči se subkortikálními oblastmi bazálních ganglií a s mozečkem (cerebellum) (viz kapitola Subkortikální řečové oblasti). Na následující studii získané pomocí pozitronové emisní tomografie, při níž museli probandi opakovat slyšená slova, je vidět mozkovou síť, která je aktivována při produkci vyslechnutého impulzu. Na levém snímku je patrná vysoká aktivace primárních a sekundárních auditivních oblastí obou mozkových hemisfér. Tato aktivace je způsobena vlastním poslechem daných slov. Kromě toho lze dále identifikovat i tři aktivované mozkové oblasti, které mají spojitost s artikulací vyslechnutého slova. Těmito oblastmi jsou právě přední insula a globus pallidus bazálních ganglií. Obojí je lokalizováno v levé mozkové hemisféře. Navíc lze pozorovat i aktivaci v pravém cerebellu. Tato aktivace v levém cerebellu je výrazně slabší. To lze objasnit tím, že pravé cerebellum komunikuje s oblastmi kortexu uloženými v levé mozkové hemisféře.



Obr. 15: Tato PET studie ukazuje mozkové koreláty při opakování vyslechnutého slova. Největší bilaterální aktivace je podmíněna poslechem stimulujícího slova (snímek a). Kromě toho je vidět aktivaci přední insuly (šipka - snímek a), v basálních gangliích (snímek b) a v pravém cerebellu (snímek c), které jsou za artikulaci slov zodpovědné. (Zdroj: Neurologická klinika VFN v Praze)

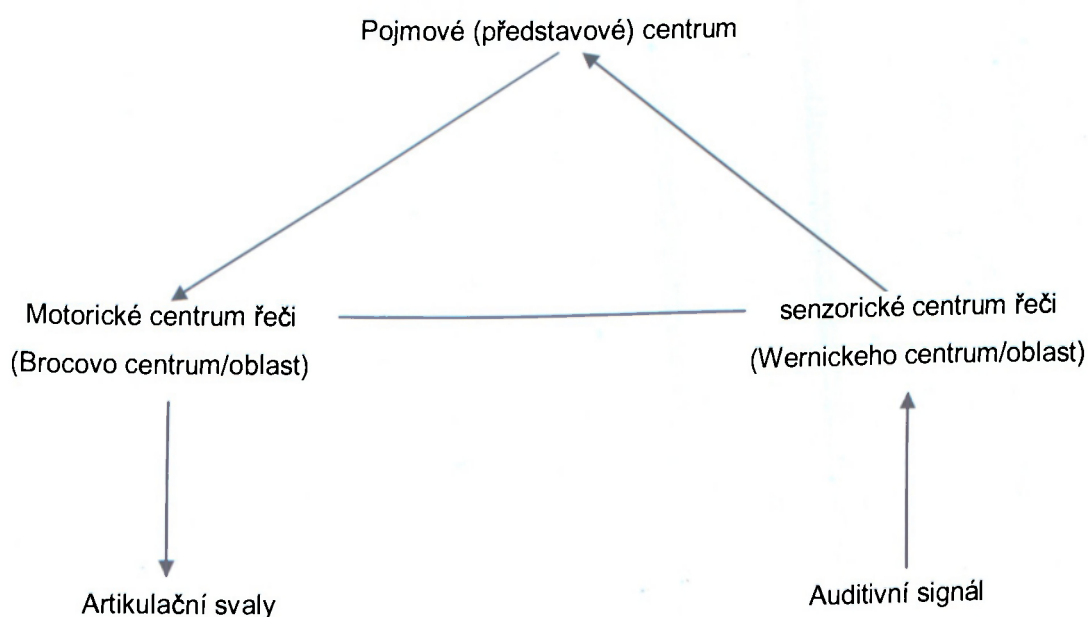
Složité procesy percepce a produkce řeči se pokoušeli znázornit pomocí nejrůznějších schémat odborníci z různých oborů (medicíny, psychologie, psycholingvistiky aj.). Vzhledem k tomu, že tato oblast vědeckého výzkumu není

ještě zcela prozkoumána, nelze žádný z nich však doposud verifikovat jako obecně platný. S těmi z nich, které jsou považovány za klasické, se seznámíme v následující kapitole.

1.3 MODELY ŘEČI

1.3.1 Neurolingvistický model řeči

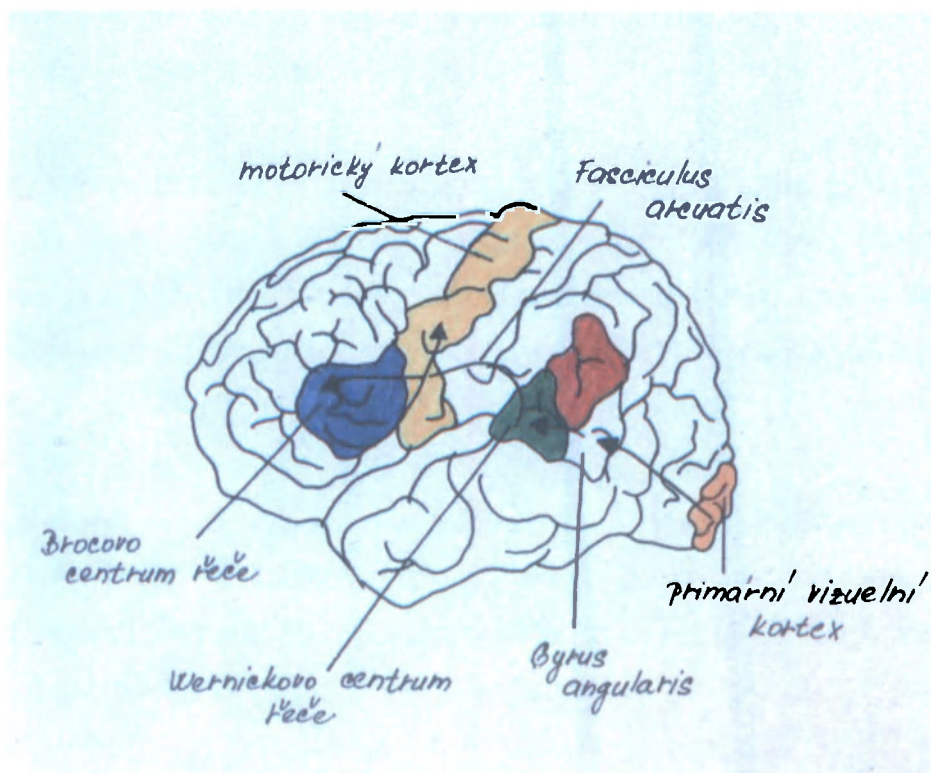
První model řeči navrhl německý psychiatr a psycholog Carl Wernicke. Podle něho vzniká auditivní nebo vizuální vnímání řeči v jednotlivých sensorických oblastech velkého mozku, které jsou specializovány právě na zpracování auditivních nebo vizuálních informací. Odtud se dostanou tyto vjemy ke gyrus angularis, což je asociativní oblast kortexu, specializující se na auditivní a vizuální informace. Tato oblast převede mluvenou nebo psanou řeč do neurální podoby. Tento kód je přenesen do Wernickeho oblasti (jak již jsem uvedl výše, nejedná se o centrum v pravém slova smyslu, nýbrž o rozsáhlejší oblast), kde je kód rozpoznán a asociován s určitým významem. Bez této asociace by nebylo pochopení řeči možné. Následně je daný kód převeden do Brocovy oblasti, kde je převeden ze sensorické (auditivní nebo vizuální) podoby do motorické, která nám pro změnu umožňuje dané myšlenky vyslovit nebo napsat. Schématicky bychom si mohli Wernickeho model přestavit asi takto:



Obr. 16: Wernickeho model řeči

Již Wernicke předpokládal, že se musí v mozku nacházet spoje, které by propojovaly sensorickou Wernickeho oblast s motorickou Brocovou oblastí. Později byla skutečně objevena nervová dráha nazvaná fasciculus arcuatus, která tuto funkci mj. zastává. Přes fasciculus arcuatus se dostává signál řeči do Brocova centra, kde jsou uloženy motorické modely koordinace artikulačního procesu. Tyto modely řídí primární motorické nervy, které ovládají svaly obličeje.

Jeden z prvních komplexnějších modelů řeči vytvořil v 70. letech minulého století významný bostonský neurolog Norman Geschwind. Ten při své práci vycházel právě z Wernickeho modelu, který dále rozpracoval. Tento jeho takzvaný neurologický model řeči, někdy nazývaný také jako Wernickeho-Geschwindův model, byl vytvořen na základě dlouholetých studií afatických pacientů. K tomu byly využívány nejmodernější zobrazovací metody, jako například počítačová tomografie, díky nimž bylo možné stanovit lokalizaci poškození mozku u daných pacientů. Geschwind při tvorbě svého modelu analyzoval spoje mezi různými sensoricko-receptivními, asociačními a řečově motorickými oblastmi. Ve zkratce řečeno se Geschwind domníval, že má pro tvorbu pojmu a vznik řeči rozhodující význam Wernickeho oblast. Wernickeho-Geschwindův model řeči je naznačen v obrázku níže.



Obr. 17: Wernickeho-Geschwindův model řeči

Je na něm zobrazen proces zpracování psaného slova pomocí vizuálního kortexu (viz šipky) až po iniciaci artikulace slova prostřednictvím motorického kortexu. Signály v podobě zrakové informace putují nejprve ze sítnice do vizuálního kortexu (zrakové kůry) ve spodní části levého okcipitálního (temenního) laloku (ta odpovídá podle Brodmana aree 17 a 18). Této mozkové oblasti je ve Wernickeho-Geschwindově modelu připisována funkce jakési „zásobárny“ informací uložených ve vizuální formě (v podobě písmen a slov), která se podílí na konverzi vizuálně-ortografického vstupního signálu v auditivní formu. Odtud přechází informace dále do gyrus angularis (oblast 39 podle Brodmana), zde se jedná o asociační zrakovou oblast, dále do Wernickeho oblasti (area 22 podle Brodmana). Ve Wernickeho oblasti nacházející se před gyrus angularis jsou podle Geschwindova modelu uloženy auditivně-fonologické obrazy slov, které jsou zde zároveň i rozpoznávány. Posléze je informace přenesena prostřednictvím fasciculus arcuatus (jedná se o svazek nervových vláken) do Brocovy oblasti (arey 44 a 45 podle Brodmana) nacházející se v čelním laloku a konečně do řídicí motorické oblasti mluvidel, tedy do té oblasti mluvidel, která je zodpovědná za ovládání činnosti obličejových svalů (area 4 podle Brodmana).

V případě pouhé recepce psaného slova bez jeho následného vyslovení zrakové informace končí zpracování signálu ve Wernickeho centru, kde dochází k aktivaci sémantické stránky daného slova.

Při poslechu mluveného slova si může mozek ušetřit cestu přes gyrus angularis, neboť slyšená slova dokáží aktivovat „záznamy“ ve Wernickeho centru přímo. Slyšené slovo je tedy přenášeno z primárního auditivního kortexu (ten je označován jako tzv. Heschlovy závity – po svém objeviteli) do Wernickeho centra, kde je rozpoznáno.

Chceme-li slyšené slovo vyslovit, je informace o slovu předána z primárního auditivního kortexu do Wernickeho oblasti, odtud do gyrus angularis, zpět do Wernickeho oblasti, odtud do Brocova centra a z něho do suplementárního (doplňujícího) motorického kortexu, který vyšle povely svalům rtů, jazyka, hrtanu apod.

Tento model řeči však kupodivu nezachycuje žádné centrum, které by bylo zodpovědné za zpracování sémantické stránky slov tak, jak tomu bylo v ranějších

modelech. Tuto úlohu připisoval Geschwind Wernickeho oblasti a spojoval ji s akustickou reprezentací. Tvorbu jazyka pak připisoval centru Brocovu. Geschwindův model řeči je však dnes považován za příliš jednoduchý a je již překonán.

V oblasti zkoumání mozkové kůry u lidí však učinil N. Geschwind ještě jeden významný objev. Spolu se svými spolupracovníky zjistil zajímavé individuální rozdíly ve velikosti a tvaru jedné z oblastí mozkové kůry. Tato oblast je dnes nazývána *pianum temporale*. Jedná se o oblast nacházející se v blízkosti Wernickeho oblasti a je patrně jednou z nejvýznamnějších mozkových částí podílející se na produkci řeči. Geschwind zjistil, že je tato oblast přibližně u 65% lidí větší v levé mozkové hemisféře a jen asi u 11% případů je *pianum temporale* větší v hemisféře pravé. Dospěl tak k domněnce, že se mu podařilo objevit anatomický fundament toho, proč je levá hemisféra dominantní pro tvorbu řeči. Jeho nálezy byly potvrzeny i u novorozenců zemřelých v perinatálním období (období před narozením) a u lidských fétů (plodů, o fétu hovoří od 3. měsíce těhotenství). I u nich bylo zjištěno *planum temporale*, z čehož lze usuzovat, že u člověka existuje jakýsi anatomický podklad pro pozdější vývoj jeho řečových funkcí.

I přes původní uznání naráží dnes Wernickeho-Geschwindův model na řadu problémů. Na základě výzkumů bylo například zjištěno, že jsou v obou centrech zastoupeny obě funkce. To znamená, že se Wernickeho centrum do jisté míry podílí na produkci řeči a centrum Brocovo na jejím chápání.

Mimo to byly zjištěny i pohlavní rozdíly v lokalizacích jazykových funkcí v mozku mužů a žen (Kimurová, 1987)⁹. Kimurová zjistila u mužů větší levostrannou hemisférovou dominanci pro jazykové funkce než u žen. U nich byla jazyková reprezentace více oboustranná. Jiné výzkumy ukázaly, že muži zpracovávají fonologické informace více lokalizované než ženy. Muži i ženy aktivovali při poznávání slov shodně levý temporální lalok. Při zpracování rytmu však muži aktivovali pouze přední frontální část levé hemisféry, zatímco ženy frontální části obou hemisfér.

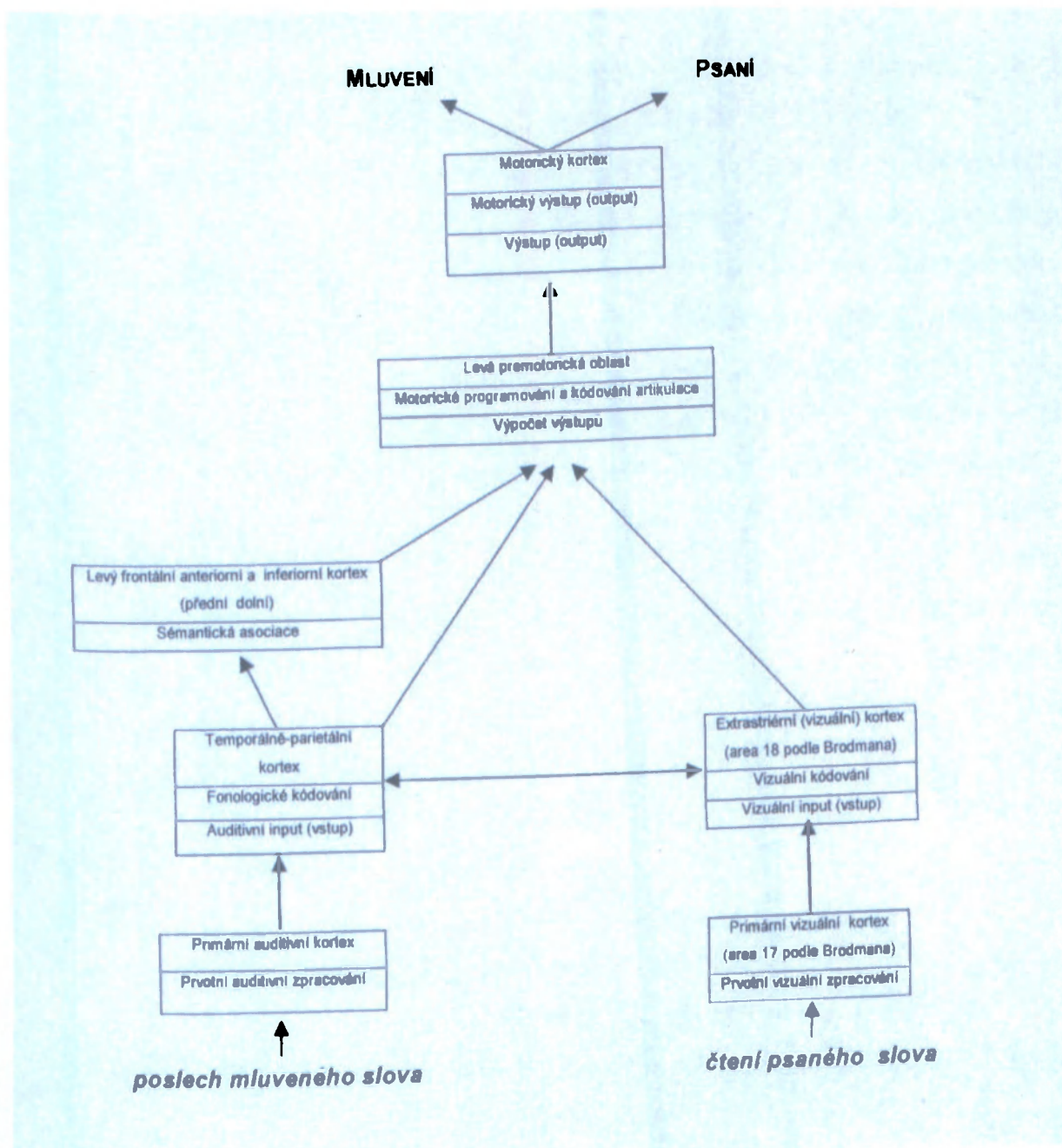
Kimurová se dále zabývala i otázkou, zda se ženy a muži učí jazyku jiným způsobem. Ze studií vyplynulo, že jsou v tomto směru ženy daleko více nadané než muži. Rozhodující v tomto případě je především odlišná funkce hypotalamu (část

⁹ srov. Sternberg R.J. 2002, s. 378

mezimozku – viz strana 8) u žen a u mužů. Hypotalamus řídí spolu s hypofýzou mimo jiné hladinu hormonů v organismu a tím i vyplavování estrogenu a testosteronu. Kimurová se kloní k názoru, že zvýšená hladina estrogenu pozitivně ovlivňuje proces učení. Za další hraje významnou roli i corpus callosum, který spojuje obě mozkové hemisféry (viz strana 9). Ten je u žen vyvinut podstatně silněji než u mužů. Tento fakt byl dokázán v mnoha pokusech.

Dnešní modely neurálního zpracování řeči jsou daleko komplikovanější než byl jejich předchůdce Wernickeho-Geschwindtův model. Níže uvedený model naznačuje relativně jednoduché schéma propojení nám již známých komponent. Zobrazuje vztahy mezi různými anatomickými strukturami a diverzními stupni zpracování řeči. Možné jsou ale i další formy propojení. Zobrazeny jsou jak vizuální, tak i auditivní signály mluvených i psaných výstupů (outputů), podle Petersena et. al, 1988¹⁰

¹⁰ citováno podle Kandel, Schwartz, Jessell (1996), s. 661



Obr. 18: Petersenův neurolingvistický model řeči (upraveno podle Petersen 1988).

Zpracování modelů řeči však nezajímá jen neurology, případně neurolingvisty, nýbrž i psychology, psycholingvisty, jakož i lingvisty samotné. Jmenujme zde autory jako jsou například Liberman, Cooper, Warren a další.

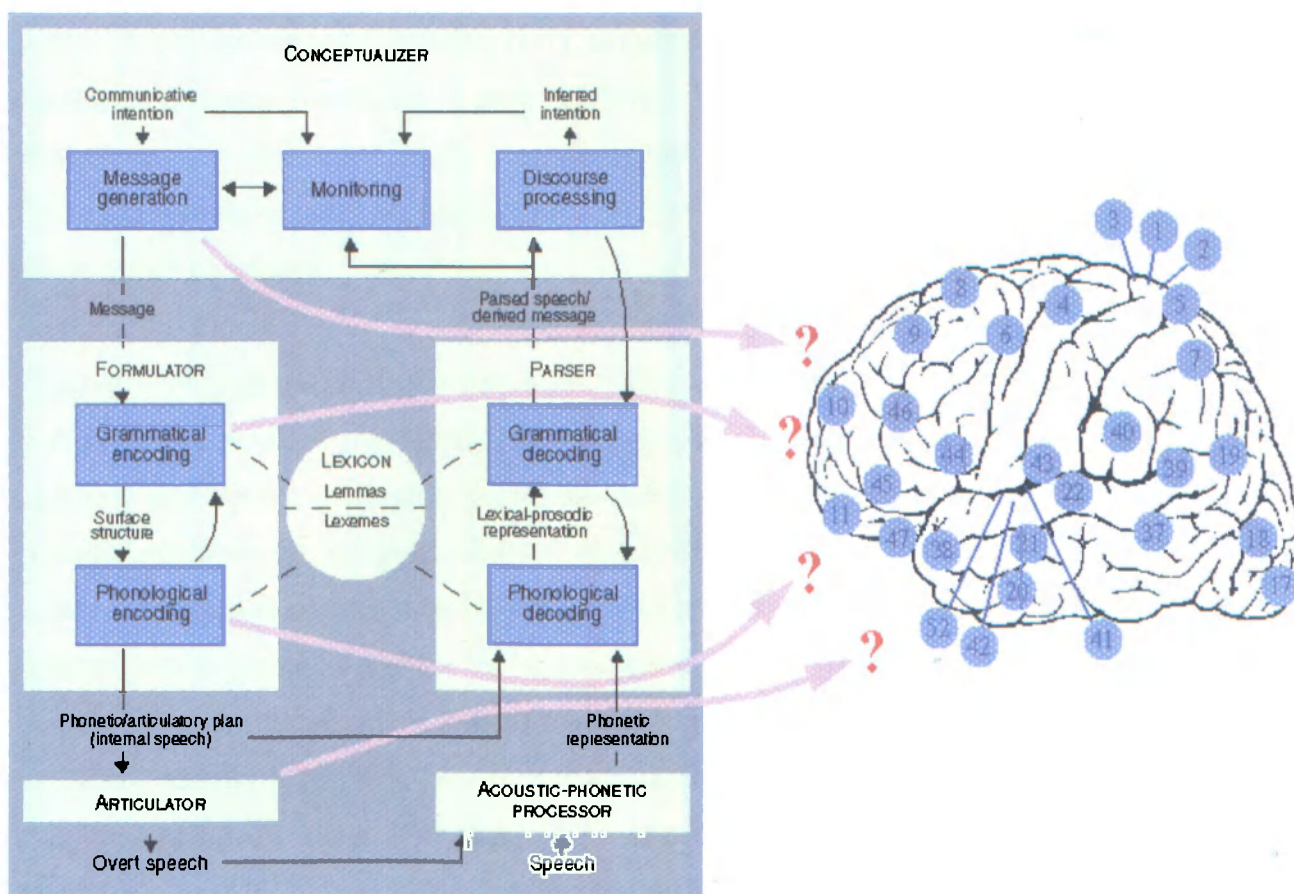
1.3.2 Psycholingvistické modely řeči

Jedním z patrně nejznámějších psycholingvistických modelů je takzvaný Leveltův model řečové produkce (pojmenován po svém tvůrci J. M. W. Leveltovi)¹¹.

Řečovou produkcí rozumíme tvorbu mluvních projevů z významů, porozuměním řeči pak chápeme přiřazování významů k řečovým projevům. Proces řečové produkce bývá dnes většinou členěn do tří základních stupňů (modulů), které označujeme jako konceptualizaci (conceptualizer), formulaci (formulator) a artikulaci (articulator). V rovině konceptualizace je stanoven obsah projevu, to znamená, že se zde rozhoduje o tom, „co má být řečeno“. Přitom jsou brána v potaz očekávání posluchače a dochází k volbě druhu mluvního projevu, například to, zda se má jednat o otázku, o žádost nebo o rozkaz apod. Tentýž záměr řečové promluvy můžeme totiž vyjádřit různými modalitami například: „Mluv pomalu!“ nebo „Mohl bys prosím mluvit pomalu?“. Kromě toho se musíme v rovině konceptualizace rozhodnout, jakým jazykem budeme vlastně mluvit. To se týká především bilingvních osob, u nichž volba jazykového kódu není v žádném případě od počátku jasně stanovena.

Ve stádiu formulace dochází k transformaci konceptuálních struktur (rozumějme obsahu plánované promluvy) ve specifickou jazykovou strukturu. Do této fáze patří především aktivace osvojených lexikálních záznamů (stop) uložených v mentálním lexikonu každého z nás (zde mám na mysli mentální lexikon zdravého jedince s normálním vývojem řečových schopností), tvorba syntaktických struktur a jejich převedení do fonologické podoby. Jednotlivé komponenty jsou zachyceny na Leveltově modelu řečové produkce, který uvádím níže.

¹¹ Levelt, J.M.W. (1989): Speaking. From Intention to Artikulation. Cambridge, MA: MIT Press



Obr 19: Leveltův model řeči (podle Levelt 1989, upraveno)

Během fáze artikulace nakonec dochází k přechodu fonologických reprezentací do motorické aktivity, která se týká pohybů rtů a jazyka, napětí hlasivek a v neposlední řadě i patřičného způsobu dýchání.

Tyto tři makrostopně se vyznačují různými vlastnostmi. Mezi fází konceptualizace a formulace probíhá hranice potenciálního uvědomování si obou procesů. Úžasnou vlastností procesů řečové produkce je jejich rychlost, s níž probíhají. Při normálním tempu řeči vyprodukuje až 15 fonémů za vteřinu, v průměru je to 10-12 fonémů za vteřinu. To tedy znamená, že jsme schopni za jednu jedinou vteřinu vyprodukovat průměrně asi dvě slova. Procesy syntaktické stavby, fonologického kódování, fonetické specifikace nebo artikulace probíhají příliš rychle na to, než abychom je mohli podrobit naší vědomé kontrole. Procesy konceptualizace tedy zpravidla podléhají kontrole vědomí, zatímco procesy formulace nikoli.

Leveltův model řeči je příkladem seriálně modulárního modelu řečové produkce. Jeho autor v tomto modelu předpokládá, že jednotlivé procesy probíhají postupně za sebou. Mezi jednotlivými předchozími a následujícími úrovněmi neexistují žádné feedback procesy (feedback z angl. zpětná vazba). Kromě takovýchto seriálních modelů existují však i jiné druhy modelů, a sice tak zvané modely konekcionistické. Ty se od seriálních modelů odlišují tím, že v nich jednotlivé procesy neprobíhají po sobě, nýbrž paralelně.

Řečová produkce probíhá, jak jsem již zmínil výše, s neobyčejnou rychlostí. To je dáno tím, že je větší část této produkce plně zautomatizovaná, tedy bez vědomé kontroly nad tímto procesem. Když se ještě jednou zaměříme na model J. W. Levelta, zjistíme, že kontrola vědomí směrem ze shora dolů ochabuje. Na úrovni konceptualizace je přítomna ještě velká míra kontroly vědomí, relativně silná kontrola vědomí může probíhat ještě i na úrovni formulace. To můžeme pozorovat tehdy, mluvíme-li cizím jazykem. Právě tehdy využíváme vědomé kontroly řeči, mluvíme pomaleji, děláme více pauz. Vědci provedli pozorování dospělých a dětí, kdy se obě skupiny probandů učily cizí jazyk za stejných podmínek. V oblasti syntaxe a sémantiky dosáhli dospělí daleko lepších výsledků než skupina dětí. Na druhé straně byla pro dospělé velkým oříškem rovina fonologie. To tkví pravděpodobně v tom, že je právě rovina fonologie vysoce zautomatizovaná, zatímco rovina syntaxe a sémantiky podléhají kontrole našeho vědomí.

Formulace probíhá podle Leveltova modelu na jedné straně pomocí tak zvaného kódování gramatického a na straně druhé pomocí tzv. kódování fonologického. Při gramatickém kódování dochází k aktivaci záznamů, které jsou uloženy v našem mentálním lexikonu. U těchto záznamů odlišujeme tak zvaná lemmata od forem. Lemmata jsou záznamy z lexikonu spolu se svým významem a svou syntaxí. Lemmata však zatím ještě nedisponují žádnou fonologickou specifikací (formou). Záznam z mentálního lexikonu spolu se svou fonologickou specifikací se nazývá lexém. Ke gramatickému kódování patří rovněž výstavba syntaktické struktury. Tato syntaktická struktura by samozřejmě nemohla vzniknout zcela bez lemmat. Záleží totiž na slovesu, jakou syntaktickou strukturou se bude zamýšlená věta vyznačovat. Jak tento proces ale přesně probíhá, není prozatím zcela jasné. Doposud neexistují žádné studie, na jejichž základě by bylo možné vysledovat časový průběh tohoto řádově milisekundy trvajícího procesu.

Levelt dále předpokládá, že jsou procesy řečové produkce pod stálou kontrolou tak zvaných „monitorů“. Ty fungují v zásadě tak, že je zamýšlená nebo již realizovaná promluva kontrolována systémem porozumění řeči (Speech-Comprehension System). Hlavním úkolem těchto monitorů je co možná nejdříve zjistit chyby, ke kterým během produkce řeči došlo a tyto okamžitě opravit. Tyto opravy se v rovině konceptualizace a formulace projevují jako delší pauzy ve větách, v rovině artikulace pak jako opravení přeřeknutí.

Původní Leveltem zastávaná teorie serielnosti, tedy jinými slovy posloupnosti průběhu konceptualizace, formulace a artikulace řeči, bývá doplňována názorem, že v případě delší promluvy jsou její jednotlivé části zpracovávány pokaždé na různých stupních. To tedy znamená, že nemusí být jeden článek nejprve v jednom stupni dokončen, aby bylo teprve pak možné přejít k článku dalšímu. Různé části jedné promluvy jsou zpracovávány hned několika stupních zároveň. Zatímco je tedy první část věty již artikulována, jsou ostatní části téže věty teprve formulovány nebo koncipovány.

V úrovni konceptualizace hrají významnou roli také pragmatické fenomény. Mluvčí musí rozhodnout, které části koncepční struktury mají při mluvení představovat tematické popředí, a které rématické pozadí, tedy jinými slovy musí rozhodnout o tom, co bude v pozdějším textu tvořit téma a co réma. V rámci konceptualizace Levelt dále rozlišuje determinanty linearity (serielnosti) vztahující se k obsahu a k procesu, tedy k pořadí, ve kterém se jednotlivé prvky ve větě vyskytnou. K obsahu vztahujícím se determinantám linearity patří to, že jsou události zpravidla zmiňovány v takovém pořadí, v jakém se ve skutečnosti odehrály. To by v podstatě odpovídalo přirozenému pořádku slov, v jehož rámci však může dojít z jakýchkoli důvodů (například stylistických) k nejrůznějším odchylkám. Determinanty linearity vztahující se k procesu mají v zásadě co do činění s ekonomickým využíváním pracovní paměti. Naše pracovní paměť (mám zde na mysli pracovní paměť zdravého člověka) je vybavena tak zvanou krátkodobou pamětí, v níž jsou uložena slova, která mají být právě v daný moment zpracovávána. Kapacita této paměti se v průměru pohybuje kolem 7 slov. Za normální se považují hodnoty lišící se o dvě slova, a to jak směrem nahoru, tak i dolů.

Malé děti a pacienti, kteří jsou postiženi Brocovou afázií, disponují výrazně omezenější kapacitou krátkodobé paměti. Abychom svou pracovní paměť a pracovní

paměť našeho partnera v komunikaci nepřetěžovali, neměli bychom tuto hranici 7 plus mínus 2 slova překračovat.

Všechny doposud jmenované aspekty konceptualizace patří podle Levelta k tomu, co on sám nazývá jako makroplánování. Od něho odlišuje mikroplánování projevu. K mikroplánování patří faktory, které přispívají k identifikaci referenta, tedy kupříkladu otázka: mám na tomto místě říci „on“ nebo raději „Jan Novák“.

Další stupeň, který navazuje na mikroplánování, je tzv. gramatické kódování. Tento stupeň je ve srovnání s konceptualizací daleko lépe prozkoumán. Gramatické kódování je prvním vyloženě jazykovým dílčím procesem řečové produkce. Skládá se ze dvou částí: z aktivace lemmatu a z výstavby syntaktické struktury. Výslednou strukturu gramatického kódování nazývá Levelt jako „povrchovou strukturu“. Pod tím rozumí sémantický a syntaktický, ale stále ještě ne fonologicky specifikovaný řetězec morfémů.

Vzhledem k tomu, že představuje tato povrchová struktura input (z angl. vstup) fonologického kódování, musí obsahovat znaky, které budou odkazovat na odpovídající uloženou formu dané informace. Sem patří například takové znaky jako je pád, číslo, rod, způsob atd. Tyto znaky nazývá Levelt jako diakritické znaky. Kromě toho musí být tato povrchová struktura zároveň i prosodicky specifikována. To je důležité proto, aby bylo možné na následujícím stupni zvolit odpovídající větnou melodii a správné rozložení důrazu.

První dílčí proces gramatického kódování spočívá podle Levelta v aktivaci lemmat, zatímco fonologická podoba lexikálních jednotek bude aktivována až na dalším stupni, fonologickém kódování.

Druhý dílčí proces slouží k výstavbě syntaktické struktury. Zde se Levelt opírá o teorii Kempena a jeho kolegů, kterou vyvinuli v rámci tzv. procedurální gramatiky (Kempen, Hoenkap, 1987). Jejich teorie vychází z toho, že je volba syntaktické struktury výrazně determinována výběrem lexikálních item (elementů). Například verbum „darovat“ vyžaduje v syntaktické struktuře věty jak objekt v dativu, tak i objekt v akuzativu. Naproti tomu sloveso „obdarovat“ již jen objekt v akuzativu.

Aktivace lemmat a výstavba syntaktické stavby věty jsou centrálními procesy celého gramatického kódování. Každý z dílčích procesů lze ještě dále členit na menší subprocesy. Řadu experimentů provedli v tomto směru vědci z Psycholingvistického ústavu Institutu Maxe Plancka v Nijmegen. Jejich metodologie a závěry jsou však

příliš komplikované a nejsou pro tuto úvodní teoretickou kapitolu nezbytná, proto ji na tomto místě neuvádím.

Třetí komponenta řečové produkce zpracovává výsledek předchozích komponent, tedy sémanticky a syntakticky již daný řetězec morfémů, které se nacházejí již v takovém pořadí, v jakém mají být proneseny. Tato struktura musí být ještě fonologicky specifikována. Jednotlivým lexikálním prvkům musejí být přiřazeny odpovídající fonémy ve správném pořadí a promluva musí být ještě doplněna modely větné melodie a důrazu, v závislosti na tom, pro jaký akt promluvy se rozhodneme, např. intonace otázky, rozkazu apod. Jinými slovy musíme řetězec lexikálních prvků doplnit prozodickou strukturou. Toto fonologické kódování se týká rovněž jazykových jednotek větších než jednotlivá slova (tzv. fonologické fráze, celé věty).

Významný vliv má na fonologické kódování rovněž tempo řeči. Při vysokém tempu dochází často k silné redukci (v němčině například ve členech, v koncovkách apod.) nebo k asimilaci a jiným jevům.

Posledním stupněm řečové produkce je převedení fonologické reprezentace do artikulačních pohybů, tedy samotné koordinace a provedení komplikovaných pohybů. Někteří lingvisté jsou toho názoru, že není tato rovina již lingvisticky nijak zajímavá. Já se však domnívám, že i zde lze zaznamenat několik lingvistických momentů. Ani zde totiž neprobíhají všechny procesy zcela mechanicky, i zde dochází k plánování. Bylo například zjištěno, že osoby, které mají přečíst text nahlas dělají před víceslabičnými slovy delší pauzy než před slovy jednoslabičnými. Z toho vyplývá, že počet slabik, které následují, ovlivňuje kvalitu pauz. Proto se předpokládá, že i artikulace slov je nejprve naplánována, již hotové slovo se dostane do jakési „artikulační nárazníkové zóny“ a teprve potom nastává vlastní artikulace. Také pro plánování řečové motoriky existuje mnoho teorií, kterými se zde však nemohu zabývat. V každém případě se jedná o fenomén, který se vyznačuje obrovskou komplexností. Motorika mluvidel námi není v mateřském jazyce vědomě nijak řízena, přesto jsme ji schopni v případě neoptimálních podmínek (například ortodontických obtíží /problémy s chrupem/ nebo i při zcela obyčejném cucání bonbónu) vědomě ovládat tak, aby se výsledná akustická podoba námi produkovaného slova (řeči) i přes nepřízeň okolností co nejvíce přiblížila artikulaci normální.

Avšak Leveltův model není, jak již několikrát vplynulo, jediným psycholingvistickým modelem řeči. Stejnými teoriemi se zabývali i mnozí další lingvisté, jako například

Kochendörfer, Morton, Werani, Zimnjaja a další. Podstatou procesu řečové produkce se mimo již zmiňovaného J.M. Levelta zabýval i významný ruský psycholingvista A.A. Leontjev, jehož model bych ještě rád ve zkratce zmínil. Podle Leontjeva představuje řeč integrativní součást lidské činnosti. Stejně tak jako ostatní lidské činnosti se řečová činnost člověka vyznačuje svou charakteristickou strukturou a svým zaměřením na dosažení cíle a stejně tak jako každá jiná lidská činnost se i řečová činnost skládá ze tří stránek: začíná motivem a plánem a končí jistým výsledkem, textovou produkcí. Mezi jednotlivými složkami se nachází komplikovaný systém konkrétních činností a operací vedoucích k dosažení cíle. Leontjevův model řečových činností v mateřském jazyce je tvořen z těchto etapami:

Vnitřní etapou = „mluvním konceptem“

1. vznikem řečové intence (motivů, na jehož základě chce mluvčí cosi sdělit)
2. výstavbou vnitřního programu (všeobecného obsahu); mluvčí si vytváří hrubý plán obsahu své výpovědi, který je předpokladem pro to, aby byla pozdější promluva plynulá.
3. vnitřní gramaticko-sémantickou realizací výpovědi; mluvčí vybírá ty jazykové prostředky, s jejichž pomocí bude chtít vyjádřit své intence.

Vnější etapou = jazyková formulace a vlastní zvuková realizace

4. řečově-motorickou realizací; dochází k foneticko-intonační realizaci předem stanoveného syntakticko-morfologického plánu.
5. kontrolní etapou; mluvčí kontroluje - na základě reakce partnera v procesu komunikace – zda se mu podařilo u něho dosáhnout svého komunikativního záměru, a zda tento bude muset případně projev produktora doplnit nebo korigovat.

Při učení se cizím jazykům se klade velký důraz především na čtvrtou etapu, zatímco předchozí přípravné fáze, zejména pak třetí fáze zůstávají podceňovány.

Modely řečové produkce bychom mohli dále detailně analyzovat a srovnávat například z hlediska struktury jednotlivých rovin.

Výklad a srovnávání jednotlivých modelů řečové produkce by však vydalo na samostatnou diplomovou či disertační práci a není předmětem této práce. Na tomto

místě jsem chtěl jen ve zkratce naznačit to, jak se chápání produkce a percepce řeči v průběhu let vyvíjelo a z jakých různých aspektů na ni lze pohlížet.

1.4 OSVOJOVÁNÍ ŘEČI

1.4.1 Je schopnost mluvit vrozená nebo naučená?

Tuto otázku si klade lidstvo již od nepaměti. Tak například egyptský král Psammetich I. uskutečnil následující experiment, při kterém dnes naskakuje husí kůže. Nechal odvézt dvě novorozeňata na samotu k jistému pastýři koz, který s nimi nesměl promluvit ani jedno jediné slovo. Dětem se dostávalo hojnosti potravy, bylo o ně postaráno po všech stránkách, jediného, čemu se jim však nedostávalo byla lidská řeč. Po dvou letech byly obě děti přivezeny zpět ke králi, který chtěl zjistit, na jaké úrovni se u nich řeč v takovýchto podmínkách rozvinula. Jedinou slabiku, kterou obě děti ovládaly bylo „mée“. Jednalo se patrně o mečení koz, jedinou hlásku, kterou kdy uslyšely. Vraťme se ale o dva a půl tisíce let zpět do současnosti.

Otázku o původu řeči si kladou vědci i dnes. V nedávné historii (ve 20. století) se rozpoutala vřelá diskuze o jejím původu zejména mezi stoupenci dvou psychologických směrů, mezi behavioristy a mezi nativisty (diskuze se však ve skutečnosti účastnilo více směrů, jmenované dva směry byly však nejvýznamnější). Zatímco behavioristi (F. Skinner) tvrdí, že osvojování řeči probíhá na stejném principu jako naučené chování laboratorní krysy, která se pokusem a omylem v kombinaci s trestem a odměnou naučila proběhnout labyrintem - jedná se tedy o učení na bázi stimul – reakce, zastávají nativisti (N. Chomsky) teorii, že je schopnost mluvit u člověka vrozená.

Ačkoli hraje při učení jazyka významnou 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 vrozená. Svědčí pro to několik indicií.

Zaprvé je to již lokalizace řečových oblastí v levé mozkové hemisféře. Zadruhé se zdá, že má lokalizace řeči v levé hemisféře souvislost i s anatomickými rozdíly mezi jednotlivými polovinami mozku. Tak je například pianum temporale u většiny praváků (67%) v levé hemisféře větší (srov. Geschwind 1987). Zatřetí je možné pozorovat tuto anatomickou asymetrii již během prenatálního vývoje (během 31. týdne

těhotenství). Z toho jasně vyplývá, že tato asymetrie není výsledkem zkušeností a znalostí, které v průběhu života získáme, nýbrž že je determinována geneticky.

Začtvrté jsou novorozenci hned po narození schopni rozlišovat široké spektrum zvuků – tato schopnost má zásadní význam pro další porozumění řeči. Část těchto úžasných schopností postupem času ztrácíme. Novorozenci a kojenci jsou schopni vnímat zprvu jakékoli hlásky. Dalo by se říci, že je každý novorozenec schopen osvojit si a rozumět jakémukoli ze čtyř tisíc jazyků, kterými se na Zemi mluví. Schopnost vnímat hlásky byla potvrzena na základě výzkumů již u fétů v šestém měsíci těhotenství. U fétů v osmém měsíci těhotenství byla prokázána schopnost rozlišovat hlásky. Používalo se přitom měření rychlosti srdeční akce ve vztahu k jednotlivým pronášeným hláskám. V prvních týdnech po porodu od sebe dokáží děti rozlišovat hlásky, které se od sebe liší jen jednotlivými fonémy jako například „ba“ a „pa“. Kdybychom novorozenci opakovali stále jednu a tutéž hlásku a přitom bychom pomocí speciálně upraveného dudlíku nebo kojenecké láhve s připojením na měřicí zařízení měřili frekvenci sání, zjistili bychom, že se po delším opakování dané hlásky tato frekvence snižuje. Kdybychom však v takovém případě opakovanou hlásku zaměnili za hlásku jinou, frekvence sání kojence by se zrychlila. Novější studie navíc prokazují, že děti využívají pro zpracování řeči tytéž mozkové oblasti jako dospělí.

Díky této přístupnosti novorozenců k velkému počtu fonémů se tak může například vietnamské dítě naučit v českém jazykovém prostředí česky stejně dobře jako rodilý Čech nebo se naopak Čech může, bude-li vyrůstat v Německu, naučit německy na úrovni rodného jazyka. Jak je však novorozenec, později kojeneček a batole postupně více a více konfrontován/o s fonetickým systémem mateřského jazyka, ztrácí na druhé straně paradoxně schopnost pro rozlišování hlásek nerodného jazyka. (Fonologický systém češtiny je například tvořen 25 souhláskovými a 10 samohláskovými fonémy – 5 samohlásek krátkých, 5 samohlásek dlouhých¹². To je důvod, proč je jen málokterý pubescent nebo dospělý, jehož mateřským jazykem byl například některý z germánských jazyků, schopen vyslovit zcela čistě české „ř“ nebo ruské měkké „l“, pro Čecha bude těžké správně vyslovit německé otevřené a zavřené „e“ a pro Rusa například foném „h“.) Neurální příčina, která by dokázala ztrátu této schopnosti vysvětlit, není zatím doposud objasněna.

¹² srov. Černý, J. : Úvod do studia jazyka. Olomouc: Rubico 1998

U dětí můžeme dále pozorovat stále stejný univerzálně platný, identický průběh osvojování jazyka, kterým procházejí všechny děti tohoto světa nezávisle na jazyku a na kultuře. Řeč dítěte se vyvíjí v prostředí již hotové řeči a na podkladě zděděné schopnosti naučit se mluvit. První hlasový projev je křik novorozence. Tento křik je reflexní reakce, nemá žádnou sdělovací hodnotu. Hlas, který je zpočátku nevýrazný, se kolem šestého týdne začíná měnit. Všechny děti toho světa začínají svůj skutečný start do světa řeči fází žvatlání, která obsahuje zpočátku jednotlivé samohlásky, později i souhlásky. Po ní následuje fáze broukání, kdy dítě zvuky, které samo produkuje, porovnává se zvuky svého okolí. Kolem jednoho roku věku přecházejí děti do fáze jednoslovných výrazů, které doplňuje gesty, posléze následuje fáze dvouslovných až tříslavných frází se syntaktickou strukturou (kolem druhého roku věku). Ve dvou letech je již schopno mluvit i v krátkých větách. Zdokonaluje se gramatická stavba jazyka a vzrůstá slovní zásoba. Výslovnost se upřesňuje, mnoho slov ještě komolí, těžší hlásky vynechává nebo nahrazuje snazšími.

V období kolem tří let zná asi tisíc slov. Většina dětí už souvisle mluví. Objevuje se období otázek „Proč?“ Dítě je schopno se naučit jednodušší říkanky, básničky a písničky. Řeč se stále zdokonaluje.

V období mezi druhým a pátým rokem věku dítě postupně zvládá slovní tvary a větnou skladbu příslušného jazyka. Dítě mluví nejprve docela dlouho v holých větách, později si osvojuje spojku „a“ a začíná tvořit souřadná souvětí. Teprve daleko později si osvojuje i spojky podřadné, nejprve však například spojky příčinné (např. protože), teprve později spojky podmínkové. Toto pořadí je dáno složitostí vztahů, které dané spojky vyjadřují (srovnej Morávek 1969). Ve věku kolem čtyř až pěti let věku dospějí děti k plně vyvinuté komplexní řeči, která se podobá řeči dospělého člověka. V šesti letech má slovník dítěte asi čtyři tisíce slov. Tato slovní zásoba je však individuální. Množství slov, která dítě aktivně i pasivně užívá, je dáno sociálním prostředím, ve kterém se pohybuje. V tomto věku již dítě dokáže reprodukovat kratší příběh, mizí u něho fyziologická patlavost. Dítě by se mělo dokázat samo vyjádřit, jeho řečový projev by měl být souvislý, gramaticky správný a srozumitelný. Řečové schopnosti se fixují kolem sedmého roku. Pro přehlednost zde uvádím tabulky s jednotlivými fázemi vývoje rodného jazyka podle F. Čermáka (Čermák 2001, s. 59).

FÁZE VÝVOJE RODNÉHO JAZYKA (podle Čermáka)

PŘEDJAZYKOVÁ FÁZE

- broukání a křik – jedná se o dvě fáze

Holofrastická fáze (8. až 18. měsíc)

- užití prvních individuálních slov, zejména pro nejbližší osoby a věci

Fáze elementárních vět (též telegrafická fáze, 18. – 24. měsíc)

- tvorba obvykle jen dvoučlenných slovních kombinací (až 2500 kombinací)

Vlastní jazyková fáze (2./3. – 13./15. rok)

- hlavní fáze vývoje jazyka až do puberty, v níž jsou pro něj jak nejlepší předpoklady, tak vnímavost; je umožněna úspěšným průběhem tří předešlých přípravných fází.

POSTPUBERTÁLNÍ FÁZE

- projev schopnosti sebeorganizace a přizpůsobení se fyziologickému požadavku verbálního chování tu rychle upadá; jedná se o pro studium jazyka období kritické, lze v něm pokračovat i dale, i když obtíže jsou pak již větší.

LEXIKÁLNÍ A SYNTAKTICKÉ ROZLOŽENÍ VÝVOJE ŘEČI (podle Čermáka)

3 měsíce: žvatlání (fáze nekomunikativní, procvičují se především svaly)

9 měsíců: opakování slov

12 – 18 měsíců: první slova (typu máma, táta), často i gesta

18 – 24 měsíců: jednoslovné věty, případně jednoduchá spojení (dvou) slov (představ)

2 roky: znalost přes 200 slov

2,5 roku: znalost přes 400 slov

3 roky: znalost 800 – 1000 slov

obecně fáze 2 – 3 roky: delší věty s objektem, užívání adjektiv a adverbii

3,5 roku: znalost 1200 slov

3 roky a více: ještě delší a složitější věty (min. o 4 slovech), dítě začíná používat vedlejší věty, u sloves tvoří časy, vyslovuje již téměř vše

4,5 roku: znalost přes 1800 slov

6 let: znalost přes 2500 slov

Tabulka číslo 1.

Každé z dětí projde tímto vývojem různě rychle, nicméně průměrný věk jednotlivých stádií vývoje řeči je u všech kultur identický. Kromě toho je osvojování jazyka vymezeno i časově. Toto rozmezí se pohybuje mezi 3. rokem věku a pubertou. Po ukončení puberty se dramaticky snižuje schopnost pro osvojení druhého jazyka na úrovni jazyka mateřského. „Vlčí děti“, které vyrostly bez kontaktu s ostatními lidmi, již nejsou po pubertě schopny se nikdy naučit mluvit. Osvojit si jazyk je pro ně těžké i v případě, jestliže byly do společenství ostatních lidí začleněny ještě před začátkem puberty. Po nástupu puberty nehraje věk, kdy se dotyčná osoba jazyk učí, již žádnou

roli. Pubescenti jsou při osvojování jazyka stejně tak dobří (nebo špatní) jako dospělí ve věku mezi 30 a 40 lety. Tím samozřejmě nechci říci, že bychom se neměli po skončení puberty již pokoušet naučit se cizí jazyk, nicméně je však bohužel poněkud hořkou skutečností, že nejenže pro nás bude učení v tomto věku již nesrovnatelně těžší, ale jako téměř nemožné se ukazuje získání správné, to znamená přirozené výslovnosti nerodného jazyka (zejména v rovině suprasegmentálních jevů). Je však třeba připomenout i (nečetné) případy, kdy nerodilý mluvčí ovládl cizí jazyk k nerozeznání od rodilého mluvčího.

Tato pro osvojování jazyka kritická vývojová fáze mezi 3. rokem věku a pubertou odpovídá s velkou pravděpodobností procesu vyžívání mozku. Doposud však nebyl proveden žádný výzkum, který by byl zaměřen na sledování vztahů mezi vyžíváním mozku s jeho pro jazyk relevantními oblastmi a mezi osvojováním jazyků. Během výše uvedené kritické fáze se děti učí pravidla své mateřštiny tím, že naslouchají lidem ve svém okolí. Většina těchto jazykových pravidel je dětmi pochopena v okamžiku, kdy s jejich pomocí začne dítě tvořit správné věty.

Na tomto místě se však nabízí otázka, jak tento proces nazvat. Jedná se o proces učení nebo osvojování? Mnozí psychologové, zejména behavioristé, zastávají názor, že se své mateřštině učíme. Jedná se skutečně o proces učení, tak jak jej chápe pedagogika? Nikdo z nás se přeci neučil mateřštině tak, jako se později ve škole učil cizímu jazyku nebo například dějepisu, tedy uvědoměle. Podle mého názoru není termín učení zcela výstižný a přikláněl bych se tak spolu s Chomským spíše k termínu osvojování. Tento významný americký lingvista Noam Chomsky z Massachusetts Institute of Technologie zastává názor, že si každý člověk v sobě nese vrozený program pro osvojování cizího jazyka. Podle něho se malé dítě „učí“ jazyk na základě neustálého srovnávání toho, co denně slyší s geneticky stanoveným systémem pravidel, takzvanou univerzální gramatikou. Podle této hypotézy jsou děti vybaveny vrozenou schopností, rozpoznat jazyk ve svém okolí a jsou-li s tímto jazykem konfrontovány, jsou schopny si ho bez námahy osvojit a následně jej používat. Proto musejí mít děti ve svém mozku již vrozenou univerzální gramatiku, která představuje základ pro všechny živé jazyky.

Chomsky upozorňoval na to, že není možné vysvětlovat jazyk ani ostatní kognitivní schopnosti člověka pomocí schématu podnět-reakce, jak ji razil Skinner spolu s ostatními radikálními behavioristy. Jazyk je podle Chomského příliš kreativní proces. Pokaždé, když mluvíme, transformujeme naše myšlenky aktivním způsobem do slov.

V žádném případě se tedy nejedná o reprodukci již hotových vět z pevného repertoáru. Chomsky je přesvědčen, že se musí v lidském mozku nacházet zvláštní „orgán řeči“, který je vlastní pouze člověku. Tento „orgán“ dokáže kombinovat z konečné zásoby slov, resp. jádrových vět nekonečný počet vět. Tato schopnost musí být podle něho vrozená a nikoli naučená. Děti jsou tak stavu samy vytvářet nebo rozumět kombinacím slov, které předtím ještě nikdy neslyšely.

Lingvisté a psychologové jsou dnes toho názoru, že jsou skutečně určité obecně platné aspekty osvojování jazyka dány vrozenou strukturou lidského mozku. Mozek člověka je podle nich konstruován k tomu, aby si osvojil jazyk, který bude posléze používat. Konkrétní osvojený jazyk a dialekt, který bude mluvčí používat, je však determinován sociálním prostředím. V současnosti se v lingvistických kruzích vedou diskuze, v nichž zaznívají následující otázky. Zaprvé: Je tento specifický kognitivní „orgán“, který je specializován na zpracovávání řeči, přítomen pouze u člověka? Zadruhé: Jsou neurálně determinovaná jazyková pravidla určená vysloveně pouze pro zpracování jazyka nebo se jedná spíše o generelní kognitivní pravidla? Jsou neurální mechanismy určené pro řečovou reprezentaci zcela odděleny od ostatních kognitivních procesů? Jak jsem již uvedl výše, Chomsky tvrdí, že v lidském mozku existuje specifický „orgán“ pro jazyk, stejně tak jako zcela speciální neurální mechanismy, které se podle něho na osvojování jazyků rovněž podílejí. Proti Chomského teorii se však ohrazuje řada psychologů. Děti jsou totiž schopny pochopit některá pro řeč nutná abstraktní pravidla dříve, než jsou samy skutečně schopny mluvit. Jsou tak například schopny od sebe odlišovat některé kauzální a nekauzální události.

Tyto a další otázky jsou velkou výzvou pro zapojení neurobiologie do výzkumu řeči a kognitivního myšlení. První kroky byly již učiněny při výzkumu afázie. Afázií rozumíme poruchy v produkci i percepci řeči, které jsou způsobeny úrazou, iktem (cévní mozkovou příhodou), tumory (tumor lat. nádor) apod. V takovém případě je nejčastěji postižena právě oblast kortexu. Vědce, kteří se zabývají výzkumem afatiků, zajímají mimo jiné následující dvě věci: Na jedné straně je to otázka, zda se jedná v případě takového postižení řeči o izolované kognitivní poškození nebo zda je toto postižení spojeno s rozsáhlejším postižením kognitivních procesů. Na straně druhé je to otázka, které neurální struktury jsou základem pro vrozenou univerzální gramatiku. Domnívám se, že by bylo jistě ku prospěchu věci, kdyby byl i u nás vytvořen tým odborníků složený z lékařů neurologů, patologů a rentgenologů, psychologů,

psycholingvistů, neurolingvistů a lingvistů a dalších odborníků, který by se zabýval výzkumem osvojování, učení, produkcí i percepce řeči. V naší republice však, pokud je mi známo, žádný takovýto komplexní tým neexistuje a jazyk, resp. řeč jsou zkoumány, pakliže vůbec zkoumány jsou, z úzce specifických pohledů. Nejčastěji jsou u nás popisovány právě afázie, tedy stavy, kdy již došlo k patologii řeči. Naše lingvistika podle mého názoru nutně potřebuje nějaké podobné odborné pracoviště, které by se svou náplní podobalo například psycholingvistickému institutu prof. Pechmanna při lipské univerzitě nebo neurolingvistické laboratoři prof. Scheckera při univerzitě Freiburg, a které by se podobně jako výše zmíněná pracoviště zabývalo výzkumem lidské řeči. Jsem rád, že jsem měl tu možnost pobývat na obou pracovištích v rámci odborné stáže a seznámit se tak s metodikou psycholingvistických i neurolingvistických výzkumů.

1.4.2 Jeden mozek - dva jazyky

Osvojování jazyka se netýká jen dětského věku, v němž představuje významnou vývojovou etapu dětí. Každý z nás se někdy učil, poté, co více či méně dokonale ovládl svou mateřštinu, nějakému cizímu jazyku. Na tomto místě však záměrně užívám slovesa učil, neboť se na rozdíl od mateřského jazyka nejedná o nevědomé osvojování, nýbrž o vědomé učení. Učení cizímu jazyku klade na náš kognitivní systém vysoké nároky. Osvojení fonologického, lexikálního, morfologického a syntaktického systému cizího jazyka probíhá na bázi již dříve osvojeného mateřského jazyka. Jedním z velmi zajímavých předmětů neurověd je bádání o tom, jak je druhý, případně třetí a další cizí jazyk v mozku vlastně organizován. Je lokalizován do stejných oblastí, jako je tomu u jazyka mateřského nebo „sídlí“ v jiných oblastech? V medicínské literatuře byly popsány případy původně bilingvních osob, u nichž došlo k neurologicky podmíněnému postižení řeči (afázie, viz výše). Zajímavé bylo, že přitom došlo jen k poruše buďto jednoho nebo druhého jazyka (tedy mateřského nebo druhého/cizího). V rámci toho byly popsány (pravda nečetné) případy, u nichž postižení mozku „vymazalo“ mateřskou řeč, druhá později osvojená řeč však zůstala tímto postižením netknutá. Někteří pacienti pro změnu ztratili schopnost jednomu z jazyků porozumět, druhému jazyku však rozuměli bez obtíží. Při uzdravování těchto pacientů byly dále pozorovány i další zajímavé stavy. A to nejen v případě řečové produkce daných cizích jazyků, ale i v případě psaní. Někteří

pacienti například neuměli psát buďto vůbec, jiní naproti tomu jen neovládali nějaké konkrétní písmo.

Zastavme se nyní krátce u malého historického přehledu vývoje modelů organizace řeči v mozku u bilingvních a polyglotních osob, abychom pak pokračovali přiblížením v současné době aktuálních modelů.

Na začátku výzkumů organizace řeči v lidském mozku stály dva modely.¹³ Zaprvé se jednalo o představu bilingvních osob s tzv. Janusovou hlavou (Janus – řím. bůh dveří a bran, zobrazován se dvěma tvářemi, kdy jedna hledí dopředu a druhá dozadu), u nichž je každá z poloviny hlavy vybavena svou vlastní identitou pro každý jazyk. Každý jazyk má podle této představy v mozku své vlastní centrum řeči (v dominantní hemisféře), obě centra pak pracují nezávisle na sobě, podle toho, který jazyk bude dotyčná osoba právě používat. V případě druhého modelu byli jeho zastánci přesvědčeni o tom, že je levá (pro řeč dominantní) hemisféra rozhodující pro osvojování mateřského jazyka, zatímco na osvojování ostatních později naučených jazyků se naopak více podílí pravá hemisféra (tedy nedominantní). Obě konstrukce vycházejí z předpokladu jednojazyčnosti člověka jako normálního stavu a z názoru, že mozek, který ovládá více než jeden jazyk, musí být nějak „jinak“ organizován.

První teze, která byla zastávána Scoreby-Jacobsonem (1867) se však neuplatnila. Mnozí vědci, mezi nimi například Pötzl (1930), Penfield a Roberts (1959) nebo Gloning a Gloning (1965), vyvrátili domněnku, že by v našem mozku existovaly pro každý jazyk speciální oblasti, které by byly zodpovědné za jeho produkci a percepce. Pro tuto teorii neexistuje totiž žádný reálný neuroanatomický důkaz. Jestliže přitom navíc ještě uvážíme, že existují lidé (pravda spíše výjimečně, nicméně přece), kteří ovládají velké množství cizích jazyků najednou, je nelogické, aby se v kortexu těchto osob nacházelo deset nebo i více řečových oblastí, v závislosti na tom, kolik jazyků ovládají. Kdyby tomu tak bylo, znamenalo by to, že je počet jazyků, kterým jsme schopni se naučit, omezený. Ve skutečnosti je ale člověk schopen naučit se neomezenému počtu jazyků.

¹³ List. In: Fremdsprache Deutsch 1995, s. 28 a 33

Na rozdíl od právě uvedené představy organizace mozku se Pötzl (1930) domníval, že je možné v mozku lokalizovat jakousi "přepínací stanici", která polyglotním osobám umožňuje přepínat mezi různými jazyky. Toto přepínací centrum by se podle jeho názoru mělo nacházet buďto v levém supramarginálním (horním okrajovém) mozkovém závitě nebo v posteriorní (zadní) části Sylviovy rýhy. Avšak ani pro tuto teorii neexistuje žádný přesvědčivý důkaz (Gloning a Gloning, 1965).

Potvrzen ale nebyl ani druhý model, podle něhož by měla být pravá, tedy pro řeč nedominantní mozková hemisféra rozhodující pro používání cizího jazyka.

Jak již bylo uvedeno výše, existuje řada studií, které se zabývaly dvoj- a vícejazyčností. Na základě těchto výzkumů byla vytvořena hypotéza tvrdící, že se organizace řeči u bilingvních a polyglotních osob vyznačuje menším počtem znaků laterality (tzv. polyglotní ambilateralita), než je tomu u osob monolingvních. Albert a Obler¹⁴ na základě svých výzkumů zjistili, že u osob, které ovládají více jazyků, dochází při pravostranném postižení mozku k afáziím podstatně častěji (asi 10%), než je tomu u osob ovládajících pouze jeden jazyk. U nich se afázie při pravostranném postižení mozku objevuje jen asi v 1 - 2% případů. V předcházejících kapitolách této práce jsme se již dotkli faktu, že se více než 90% populace vyznačuje levostrannou řečovou dominancí. Na tomto místě je však zapotřebí zdůraznit, že se jedná o údaj, který se týká monolingvní populace. Na základě vyšetření pomocí WADA testu (viz kapitolu Mozkové hemisféry) a dalších vyšetření prováděných u afatiků bylo zjištěno, že je toto tradiční schéma levostranné řečové dominance v případě cerebrální organizace u bilingvních a polyglotních osob příliš rigidní.¹⁵

Vědci se přiklánějí k názoru, že řečová dominance představuje dynamickou veličinu, která se může v průběhu života měnit. Existují dokonce studie, které prokázaly, že i pravá hemisféra je schopna za jistých okolností převzít veškeré řečové funkce, které bývají normálně připisovány výhradně hemisféře levé. Dále se ukázalo, že řečová dominance nemusí být pro všechny ovládnuté jazyky zastoupena pouze na jedné straně. Pro některé jazyky může být umístěna vlevo, pro jiné vpravo.

Psycholingvistka B. Hawelekové se ve své práci (1992) podařilo potvrdit model cerebrální "reorganizace" u bilingvních a polyglotních osob, model který byl vytvořen

¹⁴ srov. Hawelek, B.: Sprachorganisation bei mehrsprachigen Personen. Hamburg: Kovač 1992

¹⁵ srov. Hawelek 1992

již v 70. letech Albertem a Oplerem. Při svém výzkumu vyšetřovala Haweleková pomocí osmi WADA testů tři ženy s mateřským jazykem polštinou, resp. ruštinou a s němčinou jako cizím jazykem. Podle tohoto modelu dochází při učení cizího jazyka k přesunu prvního osvojeného jazyka, který byl doposud lokalizován v levé hemisféře, do hemisféry pravé. To tedy znamená, že se mozek při učení dalšího jazyka zcela přeorganizuje. U probandek Hawelekové byly v pravé mozkové hemisféře zjištěny jak receptivní, tak i produktivní řečové schopnosti. Dominantně zde byl zastoupen první osvojený (mateřský) jazyk. Tuto reorganizaci mozku potvrzují i lékaři z neurologické kliniky VFN a NNH. Z toho bychom tedy mohli vyvodit hypotézu zabývající se tím, jak vlastně proces osvojování a učení jazyků probíhá: Nový jazyk je nejprve zaintegrovan do levé (dominantní) mozkové hemisféry. To má za následek to, že dojde k přesunu dříve osvojeného jazyka, který byl doposud usídlen v levé hemisféře, do pravé hemisféry. Díky tomuto přesunu dochází k rozbití jednostranně lokalizované řečové dominance. Stejným způsobem je pak podle tohoto modelu přesunut do pravé hemisféry i další osvojený jazyk, avšak již v poněkud menší míře. To tedy znamená, že řečová dominance v mozku představuje skutečně jev relativně dynamický, který se může v průběhu života pod vlivem nejrůznějších faktorů měnit. Jedním z faktorů, který dokáže přimět mozek ke své reorganizaci je vedle faktoru věku i způsob, jakým se cizímu jazyku učíme. Jinými slovy má způsob, jakým se učíme druhému nebo dalšímu cizímu jazyku, ale i způsob, jakým je tento jazyk vyučován, přímý dopad na vlastní organizaci mozku.

Je tedy celkem logické, že bude jazyk, kterému se učíme podle "tradiční" (školní) metody, lateralizován v levé mozkové hemisféře¹⁶. To je dáno tím, že jsou při vyučovacím procesu aktivovány především struktury a způsoby zpracování levé poloviny mozku. Čím více se tedy žáci učí jazyk na základě pravidel, tím více zapojují levou mozkovou hemisféru. Naopak u žáků, kteří se učí cizí jazyk, jehož pravidla zatím neznají a v daném jazyce nedisponují dostatkem znalostí, hraje větší roli pravá hemisféra (díky stereotypnímu používání jazyka)¹⁷.

¹⁶ Černigovskaja, T.: Die Lateralisierung von Sprachen bei Bilingualen. In: Grzybek, P.: Psychosemiotik - Neurosemiotik. Bochum: Brockmeyer 1993, s. 48-51

¹⁷ srov. Wode, H.: Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning bei München: Hueber 1993, s. 72

Černigovskaja¹⁸ shrnula množství závěrů z výzkumů cerebrální organizace řeči do tří bodů:

1) U jednoho a téhož jedince může být charakter cerebrální organizace několika jazyků různý.

2) Dominance řeči mozkových hemisfér je dynamickou veličinou - ta se může měnit v závislosti na jazykovém a kulturním prostředí a v závislosti na oblasti použití daného jazyka.

3) V zásadě závisí cerebrální organizace každého z jazyků na dvou skupinách faktorů. Těmi jsou:

a) nejazykové faktory

- věk, stupeň ovládnutí jazyka, pořadí osvojování jazyků

b) jazykové faktory

- struktura slabik: jazyky se zavřenými slabikami (většina) jsou lateralizovány spíše v levé hemisféře, jazyky s otevřenými slabikami (například japonština a polynésština) jsou uloženy v pravé hemisféře

- jazyky s alfabetickým systémem písma jsou lateralizovány silněji v levé hemisféře, jazyky s hieroglifickým systémem písma jsou lateralizovány spíše v pravé hemisféře,

- jazyky, které se píše zleva doprava jsou spíše levostranně lateralizované, jazyky psané zprava doleva jsou lateralizovány pravostranně,

- jazyky s orientací na "evropský, logický" typ myšlení jsou silněji zastoupeny v levé hemisféře, jazyky se symbolickou tradicí jsou pravostranné.

S prvními dvěma body bych s Černigovskoj souhlasil. Zajímavé by však jistě bylo realizovat další výzkumy k třetímu bodu. Určování lateralizace řeči na základě toho, zda se daný jazyk píše zleva doprava nebo naopak ap. považuji za velmi zajímavý přístup, který by si jistě zasloužil podrobnější výzkum.

Objevy, které byly učiněny na základě výzkumu cerebrální organizace tedy vedly k domněnce, že první a druhý jazyk nejsou v mozku organizovány jako jednotný systém ve zcela identických kortikálních oblastech, nýbrž že vycházejí z různých neuronových sítí. Závěrem této kapitoly zmíním ještě jeden zajímavý experiment.

¹⁸ Černigovskaja 1993, s. 50

První experimentální studie, které byly provedeny za pomoci neinvazivních funkčních zobrazovacích metod, domněnku různých neuronových sítí potvrdily. Jeden z lékařů, se kterým jsem svou práci konzultoval, mi vyprávěl o jisté výzkumné studii, která se zabývala zkoumáním dvou skupin osob. První skupina osob se naučila druhý jazyk v raném dětství, zatímco druhá skupina se ho naučila až podstatně později (v období postpuberty až rané dospělosti). Během funkční studie pomocí magnetické rezonance musely testované osoby v duchu samy pro sebe vyprávět, jak strávily předchozí den. Výsledky ukázaly, že se mozková reprezentace druhého jazyka u skupiny osob, které se tento jazyk naučily až později, odlišovala v Brocově oblasti od reprezentace jazyka prvního, zatímco u osob, které se druhý jazyk naučily již v raném dětství, byly při řečové produkci aktivovány identické oblasti mozku. Zajímavé bylo, že se však žádná taková diferenciací neprojevila v posteriorních řečových oblastech v okolí Wernickeho oblasti. U obou skupin zde byly zjištěny překrývající se aktivity jak pro první, tak i pro druhý jazyk.

Na základě tohoto objevu byla poději provedena řada dalších studií zaměřených na řečovou produkci bilingvních osob. Závěry výchozí studie se jimi však nepodařilo zcela potvrdit. Ve většině případů nebyly pozorovány žádné rozdíly v lokalizaci prvního a druhého jazyka. Přesto však dospěli vědci k novému zajímavému poznatku. Byly totiž pozorovány rozdíly v lokalizaci prvního a druhého jazyka nikoli při produkci, ale při percepci řeči. Při zpracování druhého jazyka docházelo v mozku opakovaně k aktivaci jeho rozsáhlejších nebo od sebe vzdálenějších oblastí, než tomu bylo při zpracování jazyka prvního, tedy mateřského. Z toho tedy vyplývá, že má cizí jazyk v řečové oblasti našeho mozku přeci jen jiné rozložení, než je tomu v případě řeči mateřské. Tento objev si můžeme vysvětlit tím, že se při porozumění řeči jedná o daleko komplexnější proces, při němž musí být během několika málo milisekund zpracováno velké množství informací, které navíc nebývají posluchačem mnohdy vnímány za optimálních okolností. Právě toto výrazné časové omezení by mohlo představovat pro nerodilé mluvčí velký problém. K tomu může dojít již při prvotním dekódování nebo segmentaci řečového signálu z okolního akustického prostředí. Problémy mohou vzniknout i při rozeznávání slov. Aby bylo možné vyrovnat se v druhém jazyce s těmito zvýšenými požadavky, musejí bilingvní osoby patrně využívat většího počtu neurálních zdrojů. Podle vědců by však mohlo být docela i možné, že v tomto případě dochází k aktivaci některých dalších systémů, které se jinak u rodilých mluvčí při zpracovávání mateřského jazyka neaktivují. Mohlo

by to tedy vypadat i tak, že nerodilý mluvčí využívá jakéhosi záložního zdroje v podobě ultrakrátkodobé paměti (viz dále kapitolu Paměť), v němž je uložena kopie právě vyslechnutého. Tato kopie pak slouží k tomu, aby měl nerodilý mluvčí v případě potřeby možnost vyslechnutou řeč ještě jednou zanalyzovat.

Zdá se tedy, že všechny shora uvedené poznatky odpovídají poznatkům o existenci již zmiňované kritické vývojové fáze, během níž dochází ke spontánnímu osvojení prvního (mateřského) jazyka.

Vzhledem ke složitosti celkové problematiky a vzhledem k tomu, že existuje několik různých modelů organizace mozku pro osoby ovládající více jazyků, je těžké vybrat z nich jeden, o kterém bychom mohli zodpovědně říci, že má obecnou platnost. Neméně těžké a nesmyslné by bylo pokusit se na základě dosavadních poznatků nějaký takový univerzální model vytvořit. A o to nám vlastně na tomto místě ani vůbec nejde. Pro nás jako pro učitele, kteří se zabývají výukou cizích jazyků, není v tuto chvíli rozhodující, jestli je cizí jazyk přijat nejprve levou hemisférou a jestli pak dochází k jeho přeuložení do hemisféry pravé nebo jestli vůbec k žádnému přeuložení nedochází. Rozhodující je pro nás zjištění, že nám výsledky výzkumu mozku prozatím nedovolují, aby se mohla některá z vyučovacích metod pro vyučování cizím jazykům opírat o činnost pouze jedné či druhé hemisféry, tak jako je tomu například v případě metody superlearningu nebo tzv. neurolingvistického programování, u nichž dochází k evidentnímu přeceňování pravostranné dominance. Existuje jednoduše příliš mnoho parametrů, které mohou organizaci řeči u lidí ovlivnit. Těmi to parametry jsou věk, způsob osvojování, emocionální vztah k jazyku (jazykům), divergence jazykových systémů, pořadí, ve kterém jsou jazyky osvojovány aj.

Položme si na tomto místě otázku, zda lze tyto doposud uvedené poznatky, jejichž sběr mi zabral téměř tři čtvrtě roku a vyžadoval alespoň elementární nastudování hned několika oborů, počínaje medicínou, přes neurolingvistiku, psycholingvistiku až po kognitivní psychologii, nějakým způsobem využít v didaktice cizích jazyků. Odpověď na tuto otázku se pokusím nalézt v následující kapitole. Ani v nejmenším si však nekladu za cíl vytvořit nový didaktický směr, v němž by se odrážely všechny dosavadní poznatky. Jde mi spíše o to, pokusit se s pomocí některých z nich odůvodnit didaktické a metodické postupy při vyučování cizím jazykům.

1.5 DIDAKTICKÁ VÝCHODISKA

1.5.1 Konsekvence pro vyučování cizím jazykům

Na analýzu poznatků dosavadních výzkumů mozku ve vztahu k řeči lze z hlediska didaktiky cizích jazyků nahlížet ze dvou úhlů pohledu. Buďto můžeme zkoumat to, jak se tyto poznatky uplatňují ve stávajících metodických přístupech a vyučovacích koncepcích nebo se z nich můžeme sami pokusit vyvodit možné konsekvence pro vyučování cizím jazykům. Samozřejmě, že se přitom neubráníme tomu, abychom se neopírali i o existující teoretické přístupy.

Žádná z „klasických“ metod (mám na mysli celé spektrum metod počínaje gramaticko-překládovou až po metodu komunikativního přístupu) do své teorie poznatky o výzkumu mozku nezahrnuje. Tento fakt není překvapivý. Výzkum mozku ve vztahu k řeči je dnes zatím stále ještě „v plenkách“, a tak z něho tedy tradiční metody čerpat nemohly. Na druhé straně je to dáno i tím, že dosud není rozvinuta interdisciplinární plodná spolupráce, jíž by se účastnili odborníci z příslušných oborů, a na jejímž základě by bylo možné poznatky z výzkumu organizace mozku využít nejen v oblasti medicíny (pro léčby afázií), ale i ve vyučování cizím jazykům nebo ve vyučování jiným předmětům (disciplínám). O jejich významu jsem se zmínil již v úvodní kapitole.

Vynecháme-li ale klasické metody a zaměříme-li se na některé takzvaně alternativní metody, které bývají mnohdy bohužel zneužívány pro komerční účely, neboť studentům poněkud klamavě slibují velmi rychlé osvojení cizího jazyka, aniž by studenti sami museli vyvinout nějaké zvýšené úsilí (mám na mysli například Lozanovovu sugestopedii) zjistíme, že se tyto metody na rozdíl od metod klasických sice cíleně opírají o výzkum mozku, avšak jejich nedostatkem někdy bývá, že příliš rigidně pracují s funkčním zaměřením jednotlivých hemisfér. Někteří zastánci právě již zmíněné sugestopedie tak někdy například příliš akcentují význam pravé mozkové hemisféry (vyžití hudby, obrazů). Pakliže se takovýto přístup k věci dovádí ad absurdum, jedná se přístup nesprávný. Při hledání nových, pro výuku a osvojování jazyka efektivnějších didaktických metod či postupů se nemůžeme opírat pouze o činnost buďto jen levé nebo jen pravé hemisféry. Mozek je velmi složitý orgán, na jeho činnost je třeba pohlížet jako na činnost celku a proto nelze vycházet pouze z dílčích poznatků vytržených ze souvislostí.

Bylo by patrně pošetilé domnívat se, že se nám na základě stávajících poznatků vyplývajících z výzkumu mozku podaří vytvořit jednotnou optimální teorii pro

vyučování cizím jazykům. Nelze toho docílit nejen proto, že o mozku, přes vše, co o něm víme, víme doposud ještě příliš málo nebo snad proto, že mnohé poznatky jsou stále ještě ne zcela ověřené, ale především proto, že aktuální stav poznání o mozku nepřipouští žádné absolutizující teze. Uvážíme-li jednotlivé modalitativní a principy fungování našeho mozku (vzájemná komplementární a integrativní spolupráce mezi oběma hemisférami, vysoká plasticita mozku aj.), bylo by iluzí myslet si, že se nám podaří vytvořit kompletní, obecně platný model, podle něhož by se všichni lidé celého světa mohli stejně dobře, stejně snadno a stejně efektivně naučit druhému, třetímu nebo třeba i desátému jazyku. Dalším důvodem proč toho nelze dosáhnout je to, že je každý člověk jiný a z toho důvodu nelze sestavit takový model, který by akcentoval individuální potřeby každého z nás.

Snad právě proto je pro oblast výzkumu mozku tak obtížné nalézt uplatnění také v oblasti didaktiky cizích jazyků. Lingvisté a lingvodidaktici si spolu s psychology již dlouho přejí najít konečně takovou metodu, s jejíž pomocí bychom se mohli naučit cizímu jazyku co nejlépe a co nejrychleji. Díky výzkumu mozku sice zpočátku svítla naděje, že by snad přeci jen bylo možné na základě znalosti cerebrálních pochodů nějakou takovou metodu vytvořit. Avšak nestalo se tak. Celá problematika je stále ještě příliš komplikovaná.

Prospěšnost dosavadního výzkumu mozku pro učení cizích jazyků však nemusí nutně tkvět jen ve vytvoření nové komplexní metody. Nemusí jít přece vždy za každou cenu jen o vytvoření nové teorie. Buďme skromnější. Pokusme se z některých dostupných poznatků vytvořit praktické úvahy. Pokusme se zamyslet nad následujícími otázkami. Na co bychom měli ve vyučovacím procesu (majíce na mysli vyučování CJ) dbát a čeho bychom se měli naopak vyvarovat? Které faktory je třeba z hlediska fyziologie mozku zohlednit? Na která vývojová stadia mozku je třeba brát mimořádný zřetel? Nad těmito otázkami se pokusím zamyslet v následující kapitole.

1.5.2 Praktické uplatnění poznatků z výzkumu v cizojazyčném vyučování

Učení druhého, resp. cizího jazyka probíhá vždy již na pilířích jazyka mateřského (výjimku zde představují jedinci, kteří byli vychováváni odmala koordinativně bilingvně). Na základě znalosti prvního jazyka se u každého jedince vytváří charakter sociálních a kognitivních jazykových schopností. Náš mozek je programově odkázán na osvojování mateřského jazyka (tutéž funkci plní u neslyšících i znaková řeč). Jestliže k tomuto procesu z nějakého důvodu nedojde, je jazykový potenciál nevratně

ztracen. Absolutním předělem je přitom puberta (viz podkapitolu „Je schopnost mluvit vrozená nebo naučená“, str. 41). U vlčích děti, které nebyly s jazykem konfrontovány nejpozději do nástupu puberty, jazykové schopnosti zanikají.

Vzhledem k tomu, že je druhý (cizí) a další jazyk závislý na již osvojeném systému mateřského jazyka, je zřejmé, že nebude proces učení dalším jazykům totožný s procesem učení jazyku prvnímu. Způsob, jakým jsme se učili svou mateřštinu nelze v žádném případě zcela identicky přenést i na učení jazyka druhého. Nejde přitom jen o faktor času, který jsme použili na osvojení mateřštiny, jde o to, že je jakýkoli další jazyk naší mateřštinou ovlivňován. Ani tak zvaná přirozená nebo přímá metoda dílem i metody Community Language Learning a The Silent Way, u níž její zastánci jako pozitivum zdůrazňují, že se v jejím případě jedná o stejný způsob učení jazyku jako tomu bylo v případě mateřštiny, není s osvojováním mateřského jazyka identická. Podmínky, které panovaly při osvojování mateřštiny nejsou v žádném případě totožné s podmínkami pozdějšího učení dalšího jazyka, byť bychom se mu stokrát učili tzv. „přímou“ metodou. V době, kdy se začneme ať už z jakékoli pohnutky učit další jazyky, jsme podstatně starší, než tomu bylo v případě osvojování naší mateřštiny. Učíme-li se cizí jazyk, učíme se mu zpravidla v uměle navozených podmínkách, chybí nám tedy onen podstatný nepřetržitý kontakt s daným jazykovým prostředím. Postupujeme od uvědomělého k neuvědomělému. Připusťme, že se můžeme jazyk učit v zemi, kde je daný osvojovaný jazyk jazykem oficiálním. Ale i kdyby tomu tak bylo, budeme se ale stejně nacházet na jiné vývojové úrovni, naše kognitivní myšlení bude daleko rozvinutější, podstatné budou i další faktory. Na základě prvního jazyka již byly totiž v našem mozku „přehozeny výhybky“ co se jeho organizace vzhledem k osvojování (učení) jazyka týče. Doba, v níž přistupujeme k učení druhému jazyku, má významný dopad na jazykovou kompetenci daného jedince. Záleží totiž na tom, na jaké úrovni vývoje se mozek jedince právě nachází. Chtěl bych se zde proto nejprve pozastavit u faktoru věku učících se. V předešlých kapitolách jsem uvedl, že se způsob učení jazyku u dětí a u dospělých zásadně liší. Děti jsou ve svém jednání, tedy i v případě učení, řízeny především „limbicky“ (viz podkapitolu „Mozkové hemisféry“). Vliv kortexu na způsob chování přichází postupně s věkem a šíří se „zprava doleva“ (to je důvod, proč je chování dlouhou dobu v duchu gestaltu a spontánní, tedy pokud se týká lateralizace je pravostranně ovlivněné). Levá hemisféra začíná být více zatěžována přibližně v období nástupu dítěte do školy. Teprve pak dochází ke sladění činnosti mezi oběma hemisférami.

Jak jsem již uvedl v předchozích kapitolách, probíhá syntaktické zpracování řeči především v levé anteriorní oblasti kortexu, konkrétně v Brocově oblasti a v jeho okolí (na rozdíl od sémantického zpracování, které je lokalizováno v levé posteriorní oblasti). U dětí ve věku kolem deseti jedenácti let věku se tyto procesy odehrávají poněkud jinak než je tomu u dospělých. Jak syntaktické, tak i sémantické zpracování jazyka probíhá především v posteriorních oblastech. Teprve po dovršení tohoto věku se zpracování řeči začíná podobat zpracování řeči u dospělých. Až potom nastupuje automatizace procesů syntaktického zpracování řeči.

⇒ Fonologický systém jazyka, gesta, mimika, kulturně a společensko specifické aspekty cizí řeči – to vše si děti osvojují bez zvláštní námahy – často nevědomě. Proto bychom měli právě těmto oblastem věnovat při jazykovém vyučování u dětí pozornost.

⇒ U úloh, které jsou řešeny spíše levou mozkovou hemisférou, například abstraktní jazyková pravidla, bychom měli mít na paměti to, abychom je nezařazovali do cizojazyčného vyučování příliš brzy, případně aby se nejednalo o žádná obtížná pravidla vyžadující abstraktní myšlení. Takové úlohy by mohly být pro děti s ještě nedokončenou vyváženou lateralizací příliš komplikované, mohly by překračovat jejich mentální kapacitu a mohly by mít negativní dopad na proces osvojování daného jazyka. Děti by takový způsob výuky totiž mohly odmítnout.

Pro děti je ve srovnání s dospělými snazší osvojit si „paraverbální“ složky řeči (jako např. výslovnost, intonace a prosodie). Na druhou stranu mají dospělí vyšší kapacitu paměti a možnost vědomě se naučit jazyk pomocí abstrakce nebo analýzy. Po dovršení puberty je již téměř nemožné osvojit si zcela bezchybnou výslovnost bez jakéhokoli, třeba i sebemenšího akcentu (výjimky ovšem potvrzují pravidlo).

Z toho můžeme vyvodit další didaktické konsekvence:

⇒ Před pubertou (čím dříve tím lépe) by měly být do výuky zakomponovány ve větší míře fonetické a fonologické aspekty daného jazyka, zvýšená pozornost by měla být věnována i intonaci a prozodii.

⇒ Žáci by měli pracovat pokud možno s autentickým jazykovým materiálem nejrůznějšího druhu. Je-li to jen trochu možné, měli by absolvovat alespoň část vyučování s rodilým mluvčím, měli by pracovat s autentickými nahrávkami, ty však

musejí odpovídat úrovni žáků, pracovat by mohli i s autentickými videonahrávkami, měli by se, opět v závislosti na možnostech, účastnit zahraničních výměn apod.

⇒ V popředí zájmu by měl stát nácvik komunikativních formulí, jejichž použití by mělo být plně zautomatizováno.

Tím samozřejmě v žádném případě nechci říci, že bychom se po dokončení puberty již neměli věnovat nácviku výslovnosti s odůvodněním, že se jí stejně už tak jako tak nemáme šanci naučit. Fyziologická vývojová stádia mozku totiž nesmíme chápat dogmaticky, vždy bychom se měli snažit z nich vybrat pro vyučování to nejlepší. Pozor bychom však měli v této etapě vzdělávání dát na přehnanou prezentaci pravidel. Děti jim v tomto věku zatím nebudou schopny porozumět, schopnost abstrakce u nich není zatím vyvinuta.

Shrneme-li vše ještě jednou: Abychom dostáli fyziologickým vývojovým stádiím mozku, platí pro osvojování jazyka z hlediska jeho struktury následující časová rozvah a dílčí předměty učebních procesů (jedná se pouze o hlavní body):

⇒ začátek školní docházky až věk kolem deseti let - fonologie cizího jazyka,

⇒ prepubertální období kolem přibližně deseti jedenácti let věku: flexe a syntax, učení jazyka na základě pravidel s gradací obtížnosti.

V zásadě bych se na pozadí výsledků výzkumu mozku přikláněl k tomu, aby byl cizí jazyk začleněn do vyučovacích osnov pokud možno od mladšího školního věku žáků. Po pubertě nebo po již několikrát zmiňované kritické fázi pro osvojování jazyka již není z hlediska výzkumu mozku žádný zásadní věkem determinovaný rozdíl, který by učení cizímu jazyku ovlivňoval. Proto již nelze z tohoto hlediska (jen z hlediska věku!!!) vyvozovat pro vyučování cizímu jazyku žádné další konsekvence. Odhlédneme-li od jiných faktorů (jako je míra motivace, značná pauza v učení u osob, které jsou již dlouho ze školy ap.) bude se čtyřicetiletý hluboce dospělý jedinec, co se organizace mozku týče, učit jazyk stejně jako sedmnáctiletý teenager.

Obraťme nyní naši pozornost na asymetrie mezi oběma hemisférami a na výsledky výzkumu lokalizací. Jak bylo již mnohokrát uvedeno, nelze na základě moderních zobrazovacích metod jako je například PET popřít, že kognitivní schopnosti vykazují v mozku provázané aktivity. Dále bylo na základě výzkumů prokázáno, že se i na

seběmenším kognitivním pochodu více či méně podílí nikoli jedna, nýbrž velké množství mozkových oblastí. Strukturální aspekty řeči jsou u většiny lidí reprezentovány a lokalizovány v levé mozkové hemisféře. Tím se dostáváme k diskutované problematice důležitosti jednotlivých hemisfér a k otázce řečové dominance, jejichž analýza vede mnohdy k mylným konsekvencím. Každá hemisféra využívá vlastního přístupu k řešení úloh a ke způsobu zpracování informací. Pojem „řečová dominance“ je navíc poněkud zastaralý, protože redukuje řeč pouze na její strukturální složky. Někteří odborníci se pokoušeli vyvodit závěry pro učení jazyka na základě „vykázání“ struktury jazyka do levé hemisféry a paraverbálních složek jazyka do hemisféry pravé. Stejným způsobem, jakým je mozek rozdělen na hemisféry, se pokoušeli rozdělit i jazyk na jeho rozličné složky, které se snažili oslovovat izolovaně. Lidská řeč však vyžaduje vždy souhru obou hemisfér, všechny aspekty řeči do sebe musejí současně vzájemně zapadat. Obě hemisféry musejí spolupracovat a jedna doplňovat druhou, už proto, že jsou ve svých funkčních strategiích založeny rozdílně a asymetricky.

⇒ Ve vyučování by neměla být vědomě žádná z hemisfér aktivována izolovaně. Pokoušet se „roztrhnout“ integrovaný a komplementární způsob fungování mozku nemá pro didaktiku cizích jazyků pozitivní efekt.

Co nám vlastně přináší poznatky o funkčnosti jednotlivých hemisfér u člověka? Znalost tohoto aspektu způsobu činnosti našeho mozku by nás měla uchránit před jednostranností v metodice a didaktice vyučování cizímu jazyku. Je pravdou, že každá z úloh, které jsou na mozek při učení jazyka kladeny, oslovuje více levou či pravou hemisféru, v žádném případě bychom však neměli k výběru těch či oněch úloh přistupovat programově.

Náš mozek totiž pracuje tak jako tak multidimensionálně. Již samotné vizuální pozorování slov bez dalších specifických úloh nastartuje v našem mozku jakýsi druh lingvistické analýzy daných slov, při níž nelze jednu či druhou polovinu mozku jednoduše odpojit.

Jak jsem uvedl v předcházejících kapitolách, může být cerebrální organizace vícera jazyků u jedné a téže osoby různá. To je ovlivněno tím, že hraje významnou roli při učení jazyka řada jazykových a nejazykových faktorů, stejně tak jako jazykové a kulturní prostředí a v neposlední řadě také způsob, jakým se cizímu jazyku učíme.

Dominance řeči v hemisférách tak představuje dynamický fenomén. To je z hlediska výzkumu mozku další důvod, proč by se měli učitelé cizích jazyků zamyslet nad svým způsobem výuky. Na základě extrémního „levostranně orientovaného vyučování“ nebo extrémního „pravostranně orientovaného vyučování“ sice existuje nepřímá možnost, jak lze ovlivnit organizaci mozku jednotlivce. Nám učitelům však nepřísluší favorizovat ten či onen typ studenta. Proto bych se na tomto místě přikláněl z takovému zaměření výuky, které by zasahovalo obě spektra (levou i pravou hemisféru). Opírat se zde nelze ani o fyziologické rozdíly mezi mužským a ženským mozkiem, tak jak je popisuje Kimurová (viz kapitolu „Neurolingvistický model řeči“).

⇒ V cizojazyčném vyučování bychom se měli pokusit, nabídnout našim žákům (studentům) co možná nejrozmanitější, ale na druhou stranu vyrovnaný jazykový input. Naším cílem přitom je, aby byl ve výsledném efektu stejnou mírou osloven způsob práce obou hemisfér. Měli bychom se snažit o to, aby žádná z hemisfér nebyla ani zanedbávána ani upřednostňována.

⇒ Na základě principu organizace a sebereference mozku by mělo být vyučování rozmanité, proměnlivé, diferencované, kreativní, komunikativní (se zapojením mimiky a gestikulace) apod. – měli bychom se vyvarovat jakémukoli dogmatu. Vyučování by nemělo být ani čistě kognitivní (ve smyslu čistě gramatické výuky, ani přehnaně hravé). Důležitá je pestrost.

Podívejme se nyní na možné didaktické konsekvence, které by vyplývaly z těchto úvah. Engelkamp¹⁹ zastává ve své „multimodální teorii“ názor, že je třeba preferovat multimodální kódování před monodimenzionálním. Vždy bychom se měli snažit o propojení různých druhů informací (verbální s vizuálními apod.). Za mimořádně účinné se podle Engelkampa ukazuje být zřetelné členění učiva, jako například graficky členěný text (tučné písmo, kurzíva aj.), který nebude mít na řádku více než 30 až 35 znaků (přibližně šířka novinového sloupce).

⇒ V zásadě jde o to, abychom našim žákům (studentům) poskytovali „multidimensionální“ nebo „multimodální“ informace. Ty jsou totiž mozkiem

¹⁹ podle Götze: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1995, s. 71 a další

zpracovávají podstatně lépe (tento princip odpovídá i spolupráci mezi hemisférami) a zůstanou tak lépe uchovány v paměti.

Učení se cizím jazykům je vrcholně komplexní proces. Vzhledem k tomu, že procesy učení probíhají u každého individua jinak, jsou nejuspěšnější takové metody, které působí na jedince celostně, to znamená, že budou nabízet kognitivní, kreativní a komunikativní prvky, tak aby byla využito maximum mozkové kapacity pro příjem a uchování nových informací. Nejedná se zde vlastně o nic jiného než o tzv. vícekanálové učení. S jeho pomocí by mělo dojít na základě multidimensionálního zpracování učiva k aktivaci co možná největšího počtu oblastí v asociačním kortexu. Zprvu je to proto, abychom spojovali staré informace s novými a tím je stále více prohlubovali, zadruhé se tak děje z toho důvodu, abychom širokým spektrem působení pokryli i doposud neznámé principy fungování mozku.

Dalším úkolem vyplývajícím z různých způsobů fungování mozku je kromě vícekanálového učení i to, jak žákům co nejlépe zpřístupnit pro ně neznámé učivo. Dnes je již známo, že je každá informace ukládána v kombinatorně strukturované podobě (i když jsou mikrobiologické procesy stále ještě zastřeny rouškou tajemství), takže má každá sebemenší informace v mozku jednotnou reprezentaci. Jestliže se máme naučit nějakým novým poznatkům, a tyto nám budou podávány izolovaně a rozčleněné na jednotlivé komponenty, bude mít náš mozek se zpracováním takových informací daleko více práce. Abychom mu proces percepce nových informací usnadnili, je smysluplné neznámé informace prezentovat vždy v jemu již známých souvislostech. Neznámá slova by proto neměla být prezentována izolovaně a odtržená od reality. Je prokázáno, že jsou slova naším mozkem zpracována daleko rychleji tehdy, jsou-li prezentována v sémantickém a syntaktickém kontextu.

⇒ Percepce a následné zpracování nových slov (zejména významových), ať jsou prezentována vizuálně nebo akusticky, budou umocněny tehdy, budeme-li nuceni odhalit jejich význam na základě kontextu nebo syntaktické struktury. Vyvarovat bychom se měli prezentace informací vytržených z reality a málo frekventovaných slov.

⇒ Seznam nových slov určených k osvojení by neměl představovat „suchý“ soupis několika sloupců izolovaných slov. Daná slova by měla být vždy doplněna o další

informace jako například o morfologické zvláštnosti, poznámky k syntaxi, fonetice, ke kolokaci slov, frázím obsahujícím daná slova, synonyma, další významy v případě homonym nebo i slovní pole. Doplněna by mohla být i informace varující před záměnou s podobnými slovy.

Žáci (studenti) by zde měli být vedeni k vlastní kreativitě. Struktura prezentace a doplňkové informace k lexiku výrazně podporuje zapamatování.

Před více než půl stoletím popsal George Miller ve své psychologické práci²⁰ magickou formuli 7 ± 2 . Tato číselná formule vystihuje kapacitu naší bezprostřední krátkodobé paměti a znamená, že jsme si schopni se lépe naučit položky rozdělené do pěti až sedmi smyslových souvislostí. Tato formule nachází své uplatnění v novějších výzkumech mozku: zpracování poznatků se děje v souvislostech a významových jednotkách.

⇒ Učení probíhá podle neurofyziologických výzkumů ve smyslových jednotkách, nikoli ve podobě izolovaných slov. Žáci (studenti) by proto měli být vedeni k tomu, aby se při jakékoli recepci snažili rozkrývat smyslové souvislosti (kontext), významové jednotky, fráze apod., nikoli jen izolovaná slova.

Takovéto souvislosti jako základ pro odkrývání, učení, uchování a vybavování jazyka korespondují s neurální sítí lidského mozku. Kielhöfer²¹ vychází z „mentálního lexikonu“, který rozčleňuje do následujících polí (sítí):

- pojmová pole (například hierarchické členění: Universität – Professor - Student),
- slovní pole (například: Sitzmöbel: Stuhl, Sessel, Bank...),
- syntagmatická pole (Hund - bellen),
- tématická pole (Fußball: Stürmer, Torwart, Tor, Stadion),
- zvuková pole (např. Haus und Hof),
- afektivní pole (Politiker: zu hoch besoldet, bestechlich atd.).

²⁰ Miller, George A. (1956), podle Göetze. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1995, s. 72; viz též Sternberg, R.J. (2002), s 190

²¹ podle Göetze. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1995, s. 72 a další

Tyto v „mentálním lexikonu uložené sítě“ (se vzájemnými spoji mezi sebou) by měly být aktivovány při rozkrývání významu. Toto tvrzení platí zejména pro pole tématická a afektivní, ale i zvuková pole.

Vzhledem k současnému stavu poznatků však pochybuji o tom, že lze náš „mentální lexikon“ skutečně rozdělit přesně do těchto šesti polí, jak je navrhuje Kielhöfer. Podle mého názoru se však jedná spíše o nahodilé dělení, které by bylo jistě možné modifikovat. Bylo by možné ho buďto rozšířit nebo ho koncipovat zcela jinak. Naše neurální sítě jsou jistě podstatně komplikovanější a nelze je proto takto snadno mapovat. Výše uvedené dělení bych chápal spíše jako dobrou snahu o jakési zpřehlednění tohoto principu. V našem mozku přeci dochází na jedné straně k neustálému vytváření mnoha nových spojení, na straně druhé ale mnoho spojení zaniká. Jedná se tedy o cirkulární proces a proto by bylo scestné jej takto rigidně dělit. Kromě toho jsou procesy vlastní organizace neurálních reprezentací podmíněny také zkušenostmi. Pokud chceme úspěšně dosáhnout cíle, jenž spatřujeme v podpoře tvorby této organizace, měli bychom jí přizpůsobit proces učení cizímu jazyku. Toho lze dosáhnout například pomocí „asociativního učení“. Přitom není podstatné, kolik různých polí do asociogramu zařadíme, podstatné je, aby vůbec k nějakým asociacím docházelo.

⇒ „Asociativní učení“ při vyučování cizím jazykům zvyšuje efekt uchování v paměti a podporuje individuální procesy vlastní organizace mozku. Asociogramy (verbální podoby nebo např. asociogramy v rámci kreativního psaní) by měly mít ve vyučování své pevné postavení.

Tento požadavek v sobě vlastně shrnuje předcházející myšlenky. Souvislosti a doplňkové informace jakéhokoli druhu, především takové, ke kterým dospěli naši žáci (studenti) sami, jsou dobrým předpokladem pro efektivní a optimální výsledek učení. „Roztříštěné“ informace, izolovaná slova, z kontextu vytržené vědomosti nebo abstraktní pravidla sice nečiní učení nemožným, v každém případě jej výrazně ztěžují, neboť nejsou schopny podporovat v mozku probíhající procesy.

Zmiňované souvislosti v případě učiva a jakékoli další informace k osvojovanému materiálu nemusíme využívat jen pro onen jediný daný jazyk, nýbrž i pro jakékoli další jazyky, kterým se budeme v budoucnu učit. Veškeré jazykové vědomosti, ať

explicitní (znalosti pravidel) nebo implicitní, nevědomé zkušenosti a schopnosti, může a měla by učící se osoba využít i při učení se dalším cizím jazykům. Náš mozek všechny zmíněné explicitní i implicitní jazykové vědomosti seřazuje a dále rozpracovává podle nám doposud neznámých principů a tyto vědomosti schopnosti a zkušenosti dále používá. Ačkoli na tyto jeho operace nemáme přímý vliv, můžeme fyziologické procesy mozku podpořit tím, že budeme naše žáky (studenty) upozorňovat na další možné souvislosti. Tak můžeme velmi dobře využívat například internacionalismů, ale i gramatického učiva, jehož systém lze přenést na další cizí jazyk (pozitivní transfer) nebo se můžeme naopak opírat o kontrastivní gramatiku a využít faktoru interference.

Již dávno je překonána doba, kdy se předpokládalo, že u bilingvních a polyglotních osob existují jakési dva „řečové mozky“ (viz subkapitulu Jeden mozek – dva jazyky). Žádné samostatné od sebe oddělené kortikální reprezentace řeči, které by byly zodpovědné za zpracování vždy jen jednoho konkrétního jazyka, v mozku potvrzeny nebyly. Jestliže není žádná oddělená řečová reprezentace přítomna v mozku, není důvodu snažit se o nějaké oddělování jazyků ve vyučovacím procesu. Dnes by patrně již nikoho nenapadlo (na rozdíl např. epochy, kdy převládala striktní „přímá metoda“) chtít vytěsnit při vyučování cizímu jazyku z hlav žáků (studentů) jejich mateřštinu. Je tomu právě naopak, veškeré jazykové znalosti, zkušenosti a dovednosti získané v mateřském jazyce bychom se měli snažit co nejvíce využívat zejména při učení cizích jazyků. Výsledný efekt, kterého dosáhneme, budeme-li při výuce cizího jazyka využívat znalostí a dovedností z jazyka osvojeného již dříve (mateřského nebo i cizího). Tento efekt převáží i případnou obavu z možné kontaminace osvojovaného jazyka prvky jazyka, kterého využíváme jako oporu. K občasnému výskytu chyb, způsobených míšením jazyků dochází i u přirozeně bilingvních osob.

Z hlediska výzkumu mozku tedy není žádný důvod k tomu, abychom mezi jazyky dělali ostrou dělící čáru. Opak je pravdou.

⇒ Díky aplikaci již nabytých jazykových znalostí a dovedností jakéhokoli druhu dochází k podpoření a pozitivnímu využití asociativních procesů mozku. Srovnávání, internacionalismy, zdůrazňování kontrastivních aspektů apod. velmi významně napomáhají efektivitě vyučovacího procesu.

Každý učitel by přitom samozřejmě ale měl mít na paměti individualitu a předchozí znalosti a zkušenosti žáků (studentů). Některým z nich vyhovuje využívat více srovnávání, ostatní to však může naopak zatěžovat. Jako příklad bych mohl na tomto místě uvést zkušenost ze své praxe, kdy se mě student ovládající podstatně lépe angličtinu než němčinu při právě procvičovaném jevu německé gramatiky ptal na jeho anglický ekvivalent. V takovém případě nevidím nejmenší důvod, proč daného ekvivalentu nevyužít jako opory. Je samozřejmé, že tohoto způsobu prezentace nelze využívat globálně pro všechny žáky (studenty).

Kromě toho je podle mého názoru vhodné, aby učitel cizího jazyka disponoval alespoň elementární znalostí rodného jazyka svých žáků. Zde narážím především na anglické a americké lektory, kteří často nedisponují jakýmkoli lingvistickým a pedagogickým vzděláním, kteří nejsou stavu využívat shora uvedených prostředků pro podporu asociativních procesů (transfer, interference apod.).

Zaměříme se v následujícím bodu ještě na problematiku „znalosti jazykových pravidel“. Na co je v tomto případě třeba z hlediska činnosti mozku dbát?

Při zpracování řeči rozlišujeme mezi deklarativní a procedurální znalostí.²² Deklarativní znalostí rozumíme znalost gramatických pravidel, významů slov atd., tedy jazykové znalosti, explicitní znalosti. Při procesech, s jejichž pomocí jsou tyto vědomosti aktivovány a aplikovány, se jedná o tzv. procedurální znalost, jinými slovy nevědomou či implicitní znalost.

Velká část procesu učení se cizímu jazyku probíhá nevědomě, implicitně. Nikdo z nás doposud neví, jaké spoje mozek volí, které informace a jakým způsobem spojuje s již dříve uloženými informacemi. Nikdo z nás není zatím schopen dopodrobna popsat veškeré asociační procesy a procesy paměti, ke kterým v lidském mozku během učení jazyku dochází. Je však známo, že je možné tyto procesy podpořit právě znalostí pravidel (explicitní znalostí). Díky možnosti vědomého abstrahování mohou žáci (studenti), využívající explicitních znalostí, dosáhnout větších pokroků, než ti, kteří explicitních znalostí nevyužívají.

²² podle Goetze. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1995, s. 73

⇒ Vědění (vědomosti) o osvojovaném jazyku podporují podle mého názoru proces učení se cizímu jazyku. Je však zapotřebí dodržovat několik zásad.

Jak bylo uvedeno výše, je základním předpokladem dosažení věku, kdy je žák schopen abstrakce pro pochopení pravidel v cizím jazyce. Ty žák pochopí až tehdy, má-li zcela osvojen systém pravidel v mateřském jazyce.

Efekt vyučovacího procesu se enormně zvyšuje tehdy, jestliže žák (student) odhalil příslušný jazykový jev sám, případně tehdy, jestliže mu byla implicitní informace (pravidlo) sdělena ve fázi, kdy žák stál sám těsně před jejím odhalením. Ve vyučování bychom měli dávat přednost induktivním postupům.

Zároveň bych zde chtěl ještě připomenout jeden faktor, který velmi zásadně ovlivňuje výsledný úspěch či případný neúspěch při osvojování cizího jazyka. Tímto faktorem je motivace a osobní přístup žáka (studenta). Může se totiž stát, a někdy se tak i stává, že bude vyučovací hodina či celý vyučovací proces připraven a naplánován v souladu se všemi didaktickými pravidly, jednotlivé kroky budou promyšleny do posledního detailu, budou zohledněny veškeré možné cerebrální procesy, přesto však nedojde k očekávanému efektu. Na vině zde může být právě absentující motivace ze strany žáka (studenta) a z naší strany se tak bude jednat o „sisyfovskou“ práci, kdy se nám patrně nikdy i přes veškeré vynaložené úsilí nepodaří dosáhnout vytčeného cíle. Správná motivace a angažovanosti žáků (studentů) totiž velmi významně ovlivňuje celkový výsledek vyučovacího procesu. Víme rovněž, že při odpovídající motivaci a vlastní zainteresovanosti dochází také v mozku dospělých osob k vytváření nových neurálních sítí. Informace z těchto sítí jsou pak následně ukládány v naší paměti. Na druhou stranu může již i v dětském věku docházet k zániku neurálních sítí. Dochází k tomu například tehdy, jsou-li dětem prezentovány pouze jednostranné, otupující a demotivující informace. Negativní dopad na celkovou efektivitu mají i další faktory: příliš velké vyučovací skupiny, nezajímavé texty v učebnicích, „suchá“ cvičení, negativní hodnocení učitele nebo malá společenská prestiž daného jazyka.

Na tomto místě bych rád upozornil na jednu zajímavost. Pozorný čtenář si jistě již v průběhu pročítání této kapitoly nemohl nevšimnout, že mnohé ze závěrů, které byly vyvozeny z neurolingvistických a psycholingvistických studií, velmi nápadně korespondují s didaktickými zásadami J. A. Komenského. Jedná se například o

zásadu aktivity, přiměřenosti, soustavnosti aj. To je pouze další z důkazů o nadčasovosti tohoto českého génia.

Pro osvojování cizího jazyka je podstatná také další důležitá činnost našeho mozku. Tou je naše paměť, díky níž jsme s to, v závislosti na věku a jiných faktorech (například intelektu), osvojit si více či méně snadno složitý systém nerodného jazyka. Tomuto neobyčejně zajímavému a důležitému fenoménu lidské bytosti se ve stručnosti věnuji v následující kapitole. Domnívám se, že by bylo chybou, kdybych ve své práci, v níž se věnuji problematice osvojování jazyka, právě tuto kapitolu opomněl.

1.6 PAMĚŤ

V poslední kapitole první části své disertační práce se ještě pokusím – velmi sumarizujícím způsobem – nastínit ty výsledky výzkumu paměti, které jsou relevantní pro produkci a percepci řeči (jazyka).

Dříve než se budu věnovat vlastní paměti, rád bych poznamenal, že je naše paměť zpravidla daleko lepší, než si my sami vůbec myslíme. To bylo v minulosti prokázáno na základě mnoha tímto směrem zaměřených výzkumů. Její výkon je pak ještě o to lepší, jestliže si její kvality uvědomujeme a dovedeme je využívat. Výzkumem mozku se v minulosti zabýval mj. například i vynikající ruský psycholog Alexander Lurija.

Paměť je prostředek, jímž saháme do své minulé zkušenosti proto, abychom tuto informaci využili v přítomnosti. Chápeme-li paměť jako proces, pak se jedná o dynamický mechanismus týkající se jak ukládání, tak získávání informací o minulé zkušenosti²³. Přesto dodnes víme o paměti stále ještě velmi málo ve srovnání s tím, jak důležitou roli paměť hraje pro všechny aspekty našeho života. Právě paměť představuje jakousi spojnicí mezi naším vnímáním a naším myšlením. Je součástí toho, co jsme zvyklí označovat jako „vědomí“, jako ono „nehmatatelné cosi“, co řídí naše celkové aktivní a reaktivní jednání. Bez paměti bychom nebyli schopni tak komplikovaně spojených asociativních a analytických poznávacích procesů, které se od nás každodenně požadují.

²³ Sternberg, R.J. Kognitivní psychologie. Praha : Portál, 2002, s. 181 – 182.

Ani užívání jazyka - produkce i percepce - by bez dobře fungující paměti nebylo možné. Při obou procesech jsme nuceni využívat naší interní paměti, v níž máme uloženy veškeré námi doposud získané vědomosti, znalosti a poznatky. Jen díky nim jsme schopni řeči porozumět. To tedy znamená, že paměť je „ein integraler Bestandteil anderer informationsverarbeitender Aufgaben wie Wahrnehmung, Mustererkennung, Verstehen und schlussfolgerndes Denken“²⁴.

Lidská paměť je úložištěm informací, které bychom mohli rozdělit do tří subsystémů: Systém pro přijímání informací (kódování), který nám umožňuje osvojení nových informací = můžeme se něčemu novému naučit.

Další systém umožňuje uložení přijaté informace (uskladnění) = jsme schopni si naučené (osvojené) zapamatovat.

Díky třetímu systému (vybavování) jsme schopni, přijaté a uložené informace vyvolat z paměti = jsme schopni přijaté naučené používat/reprodukovat.

Tyto tři systémy jsou vzájemně propojeny a přeměňují pouhé informace ve vědomosti (uložené, použitelné, potřebné a zpracované informace). V průběhu kódování jsou sensorická data transformována do mentálních reprezentací. Kódování informace je neobyčejně složitý proces, který je zabezpečován mechanismy neurofyzilogickými, neurochemickými, neurobiologickými, ale i neuropsychologickými. O tom, jak přesně kódování informace probíhá, však nemají doposud jasnou představu ani sami lékaři. Uskladnění odpovídá retenci kódovaných dat v paměti. V průběhu vybavování vyvoláváme nebo jinak užíváme informací uložených v paměti (srov. Sternberg, 2002, 182). Tuto činnost mozku bychom si mohli ve velmi zjednodušené podobě představit asi následovně: bezpočet neuronů (nervových buněk - viz k tomu blíže subkapitolu Stavba mozku) jsou vzájemně propojeny. Mezi těmito neurony dochází prostřednictvím elektrických impulzů ke vzájemným vzruchům, na jejichž základě jsou pak informace dále přenášeny z neuronu na neuron až do místa jejich zpracování. Tím vznikají jakési stopy signálů, tzv. engramy, které vytvářejí spolu se synapsemi rozsáhlou síť. A právě v těchto neurálních propojeních spočívá jedinečnost našeho mozku, které se doposud nevyrovná ani ten nejlepší počítač světa.

²⁴ Baddeley, A.D. Die Psychologie des Gedächtnisses. Stuttgart : Ulmer, 1979, s. 219.

Klíčovou otázkou neuropsychologů byla a stále zůstává otázka, které oblasti mozku jsou zodpovědné za ukládání informací, ve kterých oblastech mozku se nachází sídlo naší paměti. Poslední výzkumy ukazují, že například zrakové, sluchové či pachové znaky jsou uloženy v senzomotorických oblastech (viz subkapitolu Primární senzomotorické oblasti), které slouží ke zpracování příslušných vjemů. Pro explicitní paměť (vybavování informací z paměti, kdy jedinec záměrně reprodukuje či rozpozná určité informace) je významná část mozku zvaná hipokampus, která je jakousi zásobárnou vzpomínek (viz též subkapitolu Stavba mozku). Je pravděpodobné, že hipokampus slouží jako místo pro vzájemné propojování informací uložených v různých oblastech mozku. Svou roli v případě paměti hrají zřejmě rovněž i bazální ganglia, talamická jádra (zpracovávají emocionální paměť), amygdala (je významná pro vznik asociací mezi paměťovými stopami různých sensorických modalit, zprostředkovává vliv emocí na vnímání, paměť a učení). Svou roli hraje i mozeček. Výzkum paměti vzhledem k její lokalizaci v mozku je však stále bohužel ještě příliš mladý.

Představme si nyní například každodenní situaci každého z nás. Sedíme nad knihou nebo novinami a čteme. V takové situaci dochází k propojení našeho jazykového vědomí s vědomím okolního světa. Přitom se ale necháváme řídit našim podvědomím a z textu si vybíráme pouze ty informace, které jsou pro nás v danou chvíli relevantní. To znamená, že z textu neabsorbujeme veškeré informace, nýbrž pouze některé z nich. Co ale rozhoduje o tom, které informace to budou? Je to to, co jako čtenáři již známe, co již víme: Při čtení aktivujeme modely myšlení a jednání, které jsou uloženy v naší paměti, tedy integrované informace - engramy, které jsou v našem vědomí systematicky uloženy na základě přesných principů jejich organizace. Při ukládání vyslechnuté a pochopené informace (to je důležité při ústní komunikaci, kdy si musíme pamatovat promluvu recipienta) se uplatňuje zejména druhý ze tří výše uvedených podsystémů paměti. Jedná se vlastně o ten systém paměti, který byl v dřívějších výzkumech prakticky jediným zkoumaným systémem paměti. Právě tato úloha byla dlouho považována za jedinou úlohu lidské paměti. V oblasti výzkumu paměti udělala věda velký pokrok teprve v posledních patnácti letech. Některé výzkumy se přitom intenzivně zabývaly i zkoumáním paměti ve vztahu s osvojováním jazyka.

Co by měl učitel vědět o funkci ukládání naší paměti? Je známo, že struktura mozku každého z nás vypadá jinak. Vedle důkazů, které nám poskytuje studium anatomie lidských mozků, to můžeme pozorovat například i na základě toho, že si každý z nás vytváří zcela individuální techniky učení a zapamatování, které je možné zobecnit pouze v principu, nikoli však ve všech jejich detailech.

Popisují-li vědci mozek a jeho činnost, hovoří dnes obvykle o tzv. místní a časové orientaci mozku. Místní orientací rozumíme strukturu mozkové hmoty (viz kapitoly Stavba mozku a Mozkové hemisféry), tedy rozdělení mozku na jeho pravou a levou hemisféru, kdy každá z nich zpracovává v zásadě jiné činnosti (levá zpracovává řeč, je důležitá pro přijímání detailních informací apod., pravá je důležitá pro intuici, pro zpracování pocitů, pro chápání celkových souvislostí atd.) Vědomé zapojování obou mozkových hemisfér do duševních procesů může podstatně zvýšit efektivitu jejich zpracování. Zde je však důležitý ještě jeden fakt: Obě mozkové hemisféry řídí mj. i naši paměť. Bohužel zatím existuje stále ještě jen málo poznatků o tom, jak zlepšit výkon naší paměti při učení jazykům. To zůstává i do budoucna úkolem moderní vědy.

Časová orientace mozku hraje v souvislosti s ukládáním informací velkou roli. Mám zde na mysli skutečnost, že je lidská paměť složena z ultrakrátkodobé (nazývána též jako senzorická), krátkodobé a dlouhodobé paměti, přičemž nejsou všechny tři typy, stejně tak jako obě hemisféry, od sebe hermeticky odděleny, nýbrž jsou spolu vzájemně propojeny, mnohdy se dokonce vzájemně překrývají.

Ultrakrátkodobá paměť představuje jakousi bezprostřední paměť, „předsíň“ naší paměti. Je důležité vědět, že je tento typ paměti schopen přijmout velké množství informací, které se však během několika málo vteřin, v některých případech i desetin vteřiny (údaje se v odborné literatuře různí), maximálně však do dvaceti vteřin, z této paměti vytrácejí. Ultrakrátkodobá paměť totiž pracuje selektivně. Funguje jako filtr, který má za úkol ochránit nás před příliš mnoha nebo před zbytečnými informacemi. Do krátkodobé paměti budou předány pouze ty informace, které jsou důležité pro právě probíhající proces zpracování přichozích informací, jejich spojování s informacemi starými nebo pro jejich reprodukci. Tento typ paměti využíváme mj. při bezprostřední verbální komunikaci, kdy si musíme pamatovat informace obsažené v

projevu našeho partnera v komunikačním procesu, na které budeme později reagovat.

V naší aktuální paměti, krátkodobé paměti, jsou uloženy relevantní paměťové obsahy. I krátkodobá paměť je filtrem, jen s tím rozdílem, že v ní nejsou informace ukládány, tak jako v případě ultrakrátkodobé paměti, v podobě elektrických vlnění, nýbrž chemicky a to maximálně na dvě hodiny (i zde se údaje odborníků liší). V této „pracovní paměti“ dochází k propojování informací přicházejících z ultrakrátkodobé paměti s informacemi již uloženými v dlouhodobé paměti. Na základě jejich propojení dochází k vytváření nových smyslových jednotek, které mohou být pak v závislosti na jejich charakteru převedeny do dlouhodobé paměti, například tehdy, jestliže se tyto informace během 20 minut opakují a mají z toho důvodu svou relevanci. V opačném případě jsou informace z krátkodobé paměti vymazány, neboť je mozek již nepovažuje za relevantní.

V dlouhodobé paměti, našem „centrálním úložišti“, jsou informace zpracovávány jako chemické molekuly a tím více či méně trvale uloženy. Dlouhodobá paměť je z toho důvodu oním místem, kde se nachází naše vědění. Naši dlouhodobou paměť si můžeme představit jako celek složený ze dvou částí: z aktivní a neaktivní oblasti. Z aktivní oblasti můžeme kdykoli vyvolávat v ní uložené informace, z neaktivní oblasti můžeme informace vyvolat pouze na základě odpovídajícího impulsu. V takovém případě hovoříme o podvědomí, neboť informace musejí být nejprve znovu mobilizovány, musíme si je nejprve znovu uvědomit, například na základě určitých asociací nebo propojení s jinými informacemi. Dlouhodobé paměti budeme využívat například tehdy, budeme-li nuceni vyvolat z ní vhodný náhradní lexém nebo gramatickou strukturu, ocitneme-li se v nesnázích z důvodu stále ještě nedostatečného ovládnutí daného cizího jazyka. V takové situaci budeme muset tyto naše nedostatky kompenzovat těmi jazykovými prostředky, které již byly zautomatizovány a natrvalo uloženy v naší dlouhodobé paměti. Dovednosti kompenzačního vyjadřování v cizím jazyce je věnována následující stěžejní část mé práce.

Naše dlouhodobá paměť pak často ještě dlouho pracuje na problému, který je třeba vyřešit, i když se již dávno věnujeme jinému problému. Těchto „myšlenkových pochodů druhého řádu“ využívají některé alternativní didaktické směry vyučování cizím jazykům. Ty doporučují, aby si člověk osvojovaný materiál (látku) před spaním

ještě jednou zopakoval. Tím dojde před usnutím k opětovnému vyvolání uložených informací z paměti. Ty jsou pak zpracovávány ve spánku právě podvědomím.

Kromě tohoto dělení podle délky průběhu bychom mohli paměťové procesy dělit dále podle jejich obsahu (verbální a neverbální, epizodické a sémantické), podle charakteru zpracovávané informace (prostorové a časové), podle modality (zrakové a sluchové) aj.

Naši paměť můžeme a měli bychom trénovat, tak jako trénujeme svaly svého těla. Možná by nebylo bez zajímavosti, kdyby byly do studijních programů učitelství cizích jazyků zařazeny kurzy, v nichž by měli studenti možnost se metodami tréninku paměti seznámit. Své poznatky by pak mohli aplikovat nejen sami na sebe, ale i na své budoucí žáky (například krátká sekvence cvičení v úvodu vyučovací hodiny.) O pozitivním efektu při osvojování cizího jazyka by pak jistě nebylo sporu. Problematice trénování paměti se věnují různé publikace. Jedná se například o knižní publikace S. Lairové „Trénink paměti“²⁵ nebo D. Gamona „Trénink obou polovin mozku“.²⁶ Zároveň by bylo vhodné, aby si každý z nás na základě pozorování sebe sama uvědomil, jakým typem paměti je vybaven – zda převážně vizuálním, spíše auditivním nebo snad motorickým. Také schopností určování typů paměti by měl být, podle mého názoru, vybaven každý učitel, tím spíše učitel cizích jazyků. Byl by tak v hodinách cizího jazyka schopen přizpůsobit styl výuky potřebám svých žáků. Nakonec ještě jedno varování: Každý z nás, kdo klade na svou paměť vysoké nároky by si měl uvědomit, že nejen již malé množství alkoholu, ale i silné kouření a nedostatek spánku mají za následek snížení jejího výkonu.

Z poznatků uvedených v této kapitole lze vycházet v průběhu celého procesu osvojování cizího jazyka. Opírat se o ně můžeme např. jak při osvojování fonologického systému cizího jazyka u dětí a u dospělých, tak při prezentaci nového lexikálního nebo gramatického učiva, při jejich nácviu a fixaci nebo např. i při osvojování paraverbálních složek jazyka. Stejně tak si z nich můžeme čerpat i při nácviu dovednosti aplikace technik kompenzačního vyjadřování sloužících k překonávání jazykového deficitu. Problematice dovednosti kompenzačního vyjadřování jsou věnovány druhá a třetí kapitola této práce.

²⁵ Lairová, S. Trénink paměti. Praha: Portál, 1999.

²⁶ Gamon, D. Mozek a jak ho cvičit. Praha: Portál,

II. KOMPENZAČNÍ VYJADŘOVÁNÍ JAKO PROBLÉMOVÁ KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOST U ČESKÝCH ŽÁKŮ

Motto: „V základu je v jazyce všechno psychologické povahy.“
Ferdinand de Saussure

2.1 Úvod

Idea komunikativní orientace (jindy nazývána také jako přístup nebo jako metoda) cizojazyčného vyučování, která je v současnosti v lingvodidaktice všeobecně uznávána, vystoupila do popředí přibližně v 70. letech minulého století. Připomeňme, že její teoretické základy položil v roce 1972 D. Hymes. Jejím cílem je dosáhnout u žáků tzv. komunikativní kompetence (viz dále kapitolu Komunikativní kompetence). Termín kompetence pochází z anglického slova *competence* a setkat se s ním můžeme již u amerického strukturalisty N. Chomského, který rozlišoval tři druhy kompetence:

- **lingvistickou (jazykovou) kompetenci** (*linguistic competence*) – tedy znalost pravidel daného jazyka, celé struktury daného jazyka (viz níže); Chomsky zde měl však na mysli především gramatickou kompetenci, zejména vrozené předpoklady na generování gramaticky správných vět. (viz kapitolu Je schopnost mluvit vrozená nebo naučená?),
- **lingvistickou (jazykovou) performanci** (*linguistic performance*) – schopnost aplikace daného jazyka v praxi (sem Chomsky zařazuje pragmatickou kompetenci a aktuální performanci) a
- **osvojování jazyka** (*linguistic aquisition*).

Chomského klasifikaci později podrobil kritice výše zmíněný D. Hymes, který pod pojmem komunikativní kompetence chápe: „...both aspects of knowledge (now extended to include in particular sociolinguistic knowledge) and aspect of performance, or what Hymes terms 'ability for use'.“²⁷.

Význam slova kompetence lze v angličtině chápat sémanticky daleko šířeji, než jak jej chápeme v češtině. Ve srovnání s češtinou v sobě v angličtině termín *competence* navíc nese sémém způsobilosti, tj. schopnosti k něčemu.

Na rozdíl od dřívějších lingvodidaktických metod, především gramaticko-překladové, která přeceňovala lingvistickou kompetenci a u níž v centru pozornosti stála gramatika, již byla podřízena lexika, nás komunikativní metodika posledních desetiletí učí chápat jazyk především jako základní dorozumívací prostředek, jako

²⁷ R. Repka, 1997, s. 47

nástroj komunikace. Potřeba komunikovat je potřebou porozumět a být pochopen a je podmínkou existence každého společenství.

Komunikativní orientace cizojazyčného vyučování se snaží přiblížit komunikaci ve vyučovacím procesu co možná nejvíce reálné sociální komunikaci (viz kapitolu Druhy cizojazyčné komunikace). Komunikativní cíl je spolu s cílem vzdělávacím a výchovným hlavním cílem učení cizímu jazyku. R. Choděra²⁸ ve své publikaci *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí* uvádí: „... jazykovým cílem v praktickém vyučovacím předmětu je v podstatě nabytí, získání, osvojení komunikativní kompetence žákem.“

Dříve, než přejdu k pojmu komunikativní kompetence a následně vlastnímu fenoménu kompenzačního vyjadřování, které je hlavním předmětem této disertační práce, považuji za nutné, přiblížit mé chápání nejen pojmu komunikace, ale i pojetí komunikačního procesu v širších souvislostech. Zásadní východisko tvoří předpoklad vypovídající o tom, že cizímu jazyku se učíme především proto, abychom jej později využívali jako prostředku v procesu komunikace s osobami daného cizojazyčného prostředí nebo osobami používajícími tentýž jazykový kód.

2.2 KOMUNIKACE A KOMUNIKAČNÍ PROCES

Potřeba člověka být v kontaktu s jinými, vyměňovat si s nimi informace, je jedním ze prvotních předpokladů existence tohoto živočišného druhu. Interakce mezi lidmi je proces, v němž jsou si dvě osoby 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 znamenají *sdělení, pohovor, rozmluva*. V širším slova smyslu lze komunikaci chápat jako jakýsi proces spojení mezi objektem „A“ a objektem „B“. Proto se tento pojem uplatňuje nejen v oblasti psychologie člověka či v oblasti filologie, ale i v jiných oblastech lidské činnosti, jako například v dopravě, ve výpočetní, sdělovací nebo telekomunikační technice apod.

Česká multimediální encyklopedie u pojmu komunikace uvádí, že se z psychologického hlediska jedná o „sociální interakci, při níž dochází ke sdělování a přijímání informací. Komunikace se realizuje ve formě verbální (prostřednictvím řeči)

²⁸ Choděra, R., 1999, s. 51

nebo ve formě neverbální (prostřednictvím gest, mimiky, výrazu tváře, pohybů, intonace, tónu hlasu apod.)²⁹ Velice často se však jedná o kombinaci obou uvedených forem.

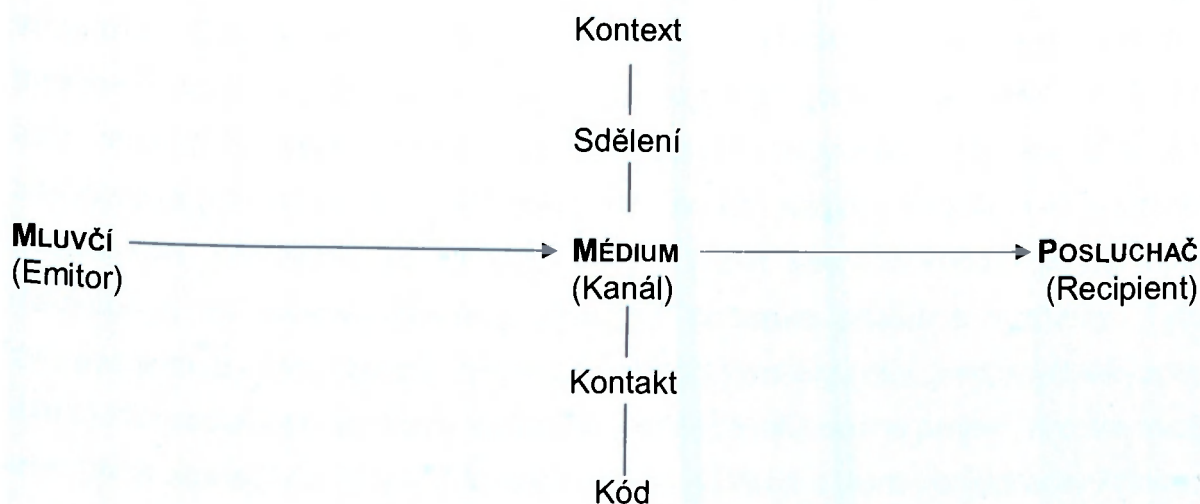
Komunikace tedy představuje zpřístupnění informace a zkušeností prostřednictvím vzájemně sdíleného kódu (nejčastěji jazykového) mezi účastníky komunikace.

2.2.1 Vymezení poimu proces komunikace

Jak již bylo uvedeno v kapitole 2.1., jedná se v případě komunikace o spojení mezi dvěma a více objekty, tedy o jakýsi proces přenosu informací. Komunikační proces lze názorně vyjádřit například následujícím způsobem:

informace, zakódovaná podle pravidel daného kódu, přechází ve formě **signálů** určitým **kanálem** od **zdroje - komunikátora** (mluvčího, emitora) směrem k **komunikantovi** (příjemci, recipientovi, posluchači, adresátovi), kde je dekódována.

F. Čermák ve své publikaci Jazyk a jazykověda³⁰ schematizuje proces komunikace následovně:



Jedná se však pouze o zjednodušený model komunikace. Mluvčí a posluchač si v běžné komunikaci střídají své role, ostatní složky zůstávají neměnné. Kontextem Čermák rozumí jazykovou i mimojazykovou situaci, sdělením je pak vlastní přenášená informace, kódem prostředky a pravidla jejich uspořádání, kontakt

²⁹ Česká multimediální encyklopedie. Voznice : Leda, 1996.

³⁰ Čermák, J., 2001, s. 118

představuje druh styku partnerů, kteří se na komunikaci podílejí a konečně médii se rozumí cesta, po níž se proces komunikace realizuje (srov. Čermák 2001, s. 19). Komunikace u člověka může probíhat pomocí množství různých dorozumívacích prostředků, a to jak vizuálních, tak akustických. V každodenní praxi se setkáváme s různými piktogramy, které nám sdělují informace o tom, že „zde“ se nachází nemocnice a „tam“ pošta. Řidiči se dorozumívají pomocí dopravních značek a dopravní signalizace, díky nimž víme, kdy máme jet a kdy naopak stát. Dnes a denně je možné slyšet na ulici houkání sanitky, které dává svému momentálnímu okolí na vědomí, že máme uvolnit cestu. Podobně lze přiblížit např. odbíjení hodin, které oznamuje konkrétní čas. Nejdůležitějším a nejrozšířenějším komunikačním systémem v lidské společnosti jsou však přirozené jazyky (těch je kolem 4000). Právě těmito druhy komunikačních systémů se zabývá vědní obor lingvistiky. Do obecného schématu komunikačního procesu, který jsem uvedl výše můžeme pro potřeby lingvistiky velmi zjednodušeně dosadit následující: zdrojem komunikace je **autor** jazykového sdělení (*komunikant, produktor, emitör*), v mluveném projevu **mluvčí**, v písemném projevu **pisatel**, kteří informaci kódují, tzn. dosazují za význam vždy určitý sled fonémů (zvukové jednotky toho kterého jazyka) nebo grafémů (nejmenší jednotka písemného projevu jazyka) a to podle předem daného kódu, tedy v tomto případě **jazyka**. Např. v případě mluveného projevu přechází zakódovaná informace ve formě zvukových vln od zdroje – mluvího k **příjemci** (*recipientovi, adresátovi, posluchači*), který ji podle stejného kódu - jazyka opět dekóduje a za zvukové jednotky postupně dosazuje příslušné významy. Tyto zvukové jednotky tedy vlastně zastupují konkrétní symboly (věci, jevy, myšlenky, city apod.) Komunikačním **kanálem** rozumíme v případě mluveného projevu prostor mezi mluvího a adresátem, tedy kanál mezi ústy mluvího a uchem posluchače. Princip, podle kterého produkce a percepce řeči probíhají, jsem uvedl v první části své disertační práce věnované neuro- a psycholingvistice. V této části práce budu vycházet zejména z modelů řečové produkce.

Přirozené jazyky plní však kromě základní nejdůležitější, tedy komunikativní funkce i funkce další. Těmi jsou funkce referenční (kontextová), expresivní (emotivní), konativní (apelová), fatická (interpersonální), metajazyková, poetická (estetická).

Proces komunikace studuje především teorie komunikace. Ta se v užším slova smyslu zabývá čistě fyzikální stránkou komunikačního procesu a patří spíše do oblasti kvantitativní či kybernetické lingvistiky. V tomto smyslu není pojetí komunikace pro téma mé práce relevantní a proto se jí nebudu dále zabývat. V širším slova smyslu teorie komunikace zahrnuje i zkoumání psychofyziologických podmínek, v nichž přenos informace probíhá. Zde mám na mysli zkoumání psychických a fyziologických vlastností mluvčího a adresáta, které výsledek komunikace zásadním způsobem ovlivňují. Právě těmito vlastnostmi se pak podrobněji zabývá poměrně mladý interdisciplinární obor psycholingvistika, který vznikl teprve v polovině 20. století (viz první část práce). Psycholingvistika je v ní definována jako teoretické východisko pro pochopení procesu tvorby řečové promluvy, respektive principu uplatnění kompenzačního vyjadřování, jehož podstata je v našem případě klíčovým tématem.

Na pojem komunikace lze nahlížet i z hlediska psychologie. Ta chápe komunikaci jako sociální interakci, jejímž účelem je přenos informací mezi **komunikátorem** (mluvčím) a jedním či více **komunikanty** (adresáty, příjemci). V popředí zájmu zkoumání psychologie stojí mj. zejména motivace, která vede jednotlivé strany k tomu, že vůbec ke komunikačnímu aktu přistoupí. Spolu s tímto zkoumá psychologie i dopad informace na jejího příjemce.

2.2.2 Funkce a motivace komunikace

Lidská komunikace plní z psychologického hlediska čtyři základní funkce (srov. Vybíral, 2000):

- ① funkci informativní – předávání informací, podání zprávy,
- ② funkci instruktážní – za účelem naučit, poskytnout návod,
- ③ funkci persuazivní – přesvědčovací funkci, kdy se mluvčí snaží protějšek komunikace nějakým způsobem ovlivnit, zmanipulovat,
- ④ zábavní funkci – prostřednictvím komunikace chce mluvčí navodit veselou náladu, rozveselit.

V každodenním mezilidském styku neplní komunikace vždy pouze jednu jedinou funkci, i když i to je v některých situacích možné. Ve většině případů se jedná o kumulaci více funkcí najednou. Tak má komunikační akt například za úkol příjemce

informovat o nových skutečnostech, zároveň jej má ale nějakým způsobem ovlivnit i jeho myšlení. Jindy plní informace úlohu zábavní, spolu s ní však např. i funkci instruktážní.

Tyto výše uvedené funkce jsou funkcemi zjevnými, na jejich základě lze relativně snadno rozpoznat, jakého cíle chce mluvčí v rámci komunikace dosáhnout.

Ke vzniku optimálním způsobem probíhajícího komunikačního aktu dochází tehdy, jestliže je jedinec dostatečně motivován k tomu, aby se na jejím vzniku a průběhu podílel, tzn. jestliže pomocí řečové komunikace uspokojuje některou ze svých aktuálních komunikačních potřeb. Tyto potřeby mohou být velmi rozmanité: prostý přenos informace (její předání nebo získání), vyřešení nějakého problému, domluvení široce chápané spolupráce, sdílení pocitů nebo dojmů, ubezpečení o názorové nebo emocionální blízkosti, akcentování rozdílnosti potřeb nebo zájmů, vyjasnění stanovisek, sebevyjádření (např. v uměleckých textech apod.)

Obecně se tedy za motivaci komunikační činnosti považuje potřeba produktora působit na vědomí recipienta. Vedle těchto zjevných motivů se v každém z nás skrývají i motivy latentní, které jsou na první pohled neprůhledné.

Mezi latentní motivace, které v nás podněcují potřebu komunikace patří (srov. Z. Vybíral, 2000, s. 24-25):

motivace kognitivní – potřeba sdělit naše niterní pocity a názory;

motivace sdružovací – potřeba, resp. touha navazovat kontakty s ostatními lidmi; tato motivace patří k základním lidským potřebám;

motivace sebepotvrzovací – potřeba sebereflexe ve vztahu s ostatními;

motivace adaptační – vymezení a potvrzení své vlastní role; proces sociální integrace;

motivace přesilová – potřeba prosazení se a uplatnění se;

motivace existenciální – potřeba udržení se v dobrém duševním zdraví;

motivace požitkářská – potřeba uvolnění, „útěk“ od starostí a problémů; aj.

Jedním ze základních předpokladů socializace člověk je schopnost navazování kontaktů. Nedostatek schopnosti kontaktu s ostatními lidmi může být jen povahovým rysem, může být zaviněn špatnou výchovou nebo jinými zevními vlivy, jindy ovšem může být závažným projevem duševní choroby nebo vývojové poruchy.

Sama řečová činnost se tedy řídí stejnými pravidly jako jakákoli jiná lidská činnost, to znamená, že vzniká tehdy, když je nějak motivována, v tomto případě potřebou něco sdělit, přikázat, na něco se zeptat apod.

Problematika míry a kvality motivace řečové promluvy se výrazně projevuje zejména v procesu cizojazyčného vyučování, kde je „probuzení“ co nejvyšší možné míry motivace jedním ze základních předpokladů vedoucích k úspěchu (viz též kapitolu Druhy cizojazyčné komunikace).

Jak jsem již uvedl, probíhá komunikace pomocí jazykových kódů spojením verbálních a neverbálních. Verbálními prostředky rozumíme jazykové jednotky jako jsou jednotky fonetické, grafické, lexikální, sémantické, gramatické, stylistické. Projevy, které jsou vnímatelné jinak než jako jazykový kód pak chápeme jako prostředky neverbální komunikace. Jsou jimi gestika, 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 zjevu.

Verbální a neverbální projevy od sebe nejsou odděleny zcela jasnou hranicí. Mezi oběma existují jisté přechody.

Veškeré v této kapitole popsané procesy se uplatňují nejen při komunikaci v mateřském jazyce, ale i v rámci tzv. interkulturní komunikace, jinými slovy tedy při komunikaci v cizím jazyce. Oproti komunikaci v mateřštině jsou však tyto procesy v cizím jazyce komplikovány limitovanou mírou ovládnutí daného jazyka.

V takovém případě je mluvčí nucen využívat i takových strategií a technik, které mu umožní jeho omezení do jisté míry vyvážit či překonat. „Vedle komunikativních dovedností fungují v jazykovém cíli dovednosti pomocné, jakési techniky, jako je manipulace se slovníky při čtení a s ní spojený odhad (etymologický, kontextový, situační) smyslu textu, jehož protějškem je v rovině produkce dovednost kompenzačního vyjadřování.“³¹

Právě ony techniky jsou klíčovým tématem této části mé práce a pojednávám o nich podrobněji níže. Nejprve však několik slov k základním pojmům, které s danou problematikou souvisí.

³¹ Choděra, R., 1999, s. 50

2.3 DRUHY CIZOJAZYČNÉ KOMUNIKACE

Při vyučování cizím jazykům v uměle navozených podmínkách školního prostředí nejsme při nejlepší vůli stavu dosáhnout takového druhu komunikace, který by odpovídal komunikaci reálné, tedy skutečné sociální komunikaci, tak jak se s ní setkáváme nebo později budeme setkávat v reálném cizojazyčném prostředí nebo při komunikaci s rodilým mluvčím. S. Jelínek uvádí „Cizojazyčná komunikace užívaná jako základní způsob vyučování – učení danému jazyku je označována jako komunikace učební.“³² S. Jelínek ji tamtéž charakterizuje jako „...řízené (didakticky uspořádané) osvojování kvantitativně omezeného okruhu vybraných jazykových prostředků (o tzv. modifikovaný input) spolu s odstupňovaným rozvíjením receptivních a produktivních řečových dovedností v úzkém spojení s poznatky z reálií a kultury.“

Typické znaky, kterými se učební komunikace odlišuje od komunikace reálné vyjmenovává ve svém článku L. Ries³³: „Učební cizojazyčná komunikace trpí často tím, že u komunikátora chybí záměr, u příjemce účinek ... nejde o výměnu prožívaných obsahů, ale o výměnu slov“. Jinými slovy to tedy znamená, že v případě učební cizojazyčné komunikace absentuje některá z přirozených motivačních složek, které jsem uvedl v kapitole „Funkce a motivace komunikace“. „Cizojazyčná učební komunikace trpí značnou jednostranností, když v mluvním výcviku i písemném vyjadřování převažují komunikační akty s informačním cílem. Ústní cizojazyčná komunikace je většinou zkrácena o paraverbální a neverbální prostředky, je tedy odříkáváním slov.“ (L. Ries 1986-1987, s. 395-397).

Nezanedbatelným problémem učební komunikace je podle mého názoru právě již zmíněná skutečnost, že v jejím případě dochází k jakési patologii motivace. Mám zde na mysli absenci přirozeného spontánního komunikačního záměru u mluvčího na straně jedné a absentující efekt procesu komunikace u příjemce na straně druhé.

Mezi reálnou (sociální) cizojazyčnou komunikací a cizojazyčnou komunikací učební existuje ještě jeden zásadní rozdíl, jehož podstatu vystihuje S. Jelínek: „Z hlediska žáka (studenta) a všeobecně z hlediska člověka, který ovládá daný jazyk pouze

³² Jelínek, S., 2000-2001, s. 3

³³ Ries, L., 1986-1987, s. 395-397

částečně, se skutečná cizojazyčná sociální komunikace vyznačuje na rozdíl od komunikace učební tým, že v reálné komunikativní situaci (např. při hovoru s cizincem, při poslechu autentického cizojazyčného projevu, při čtení autentického textu) se nebere ohled na to, co kdo z cizího jazyka již zná (čemu se dosud naučil), a co ještě nezná. Reálná (přirozená) komunikativní situace je komplexní, na rozdíl od učební komunikace je didakticky neorganizovaná (nepřipravená a nepřizpůsobená omezeným jazykovým znalostem toho účastníka komunikace, který se danému jazyku teprve učí a ovládá jej nedokonale).“³⁴

Proto bychom měli mít při vyučování cizímu jazyku na paměti to, abychom naše žáky vedle učební komunikace připravili i na konfrontaci s reálnou cizojazyčnou komunikací. Měli bychom se snažit vystavovat je takovým situacím, které budou takovou komunikaci simulovat. Žáci se musí postupně naučit zdolávat obtíže, se kterými se budou v reálné komunikaci dříve nebo později setkávat. My jako učitelé bychom pak měli být těmi, kteří jim pomohou jejich obtíže překonávat, ukázat a nabídnout jim strategie, s jejichž pomocí lze vzniklé obtíže zdolávat. Od počátku vyučování bychom tedy měli naše žáky a studenty vést k tomu, aby vedle operací onomaziologických, gramatických a fonetických ovládali i operace kompenzační, které by se měly stát nedílnou součástí jejich mluveného projevu v cizím jazyce.

2.4 KOMUNIKATIVNÍ METODA

V úvodu této části práce jsem uvedl, že byl přibližně v 70. letech minulého století do lingvodidaktické terminologie zaveden nový didaktický přístup (orientace), který označujeme jako komunikativní metodu vyučování cizím jazykům. V dnešní lingvodidaktice se komunikativní cíl výuky precizuje pojmem komunikativní kompetence (srov. S. Jelínek 2000-2001, s. 3).

Iva Pýchová³⁵ rozlišuje deset základních charakteristických rysů komunikativní metody (KM), z nichž pro pochopení podstaty KM některé uvádím:

- primární význam se při komunikaci věnuje sdělení významu, formě jazyka se věnuje pouze pozornost pragmatická; gramatika není přeceňována;
- důraz je kladen na plynulost projevu (zejména mluveného); je daleko větší tolerance vůči jazykovým chybám,

³⁴ Jelínek, S., 2000-2001, s. 3

³⁵ Pýchová, I., 1996/1997, 3-4, s. 39-41 a 5-6, s. 75-77

- žáci mají být vystaveni kontaktu s živým autentickým jazykem, zejména při rozvíjení dovednosti čtení a poslechu;
- důležitý pro pochopení slov a vět cizího jazyka je kontext;
- žáci mají jazyk ovládnout jeho podvědomým osvojováním pomocí časté expozice v jeho srozumitelné podobě a pomocí jejich vlastní produkce. Jedná se vlastně o integraci několika Krashenových hypotéz a patří mezi základní zásady KM;
- v KM se pozornost upírá na žáka, role učitele není přeceňována, ten plní úlohu jakéhosi facilitátora, který povede studenty k samostatnému učení;
- žáci jsou vedeni ke skupinové práci, aplikuje se tzv. hraní rolí; trénují se tak mj. spontánní reakce, na které budou žáci později odkázáni v rámci sociální komunikace (srovnej kapitolu Druhy cizojazyčné komunikace);
- akcentován je především mluvený projev (jako v dnešní době patrně nejčastější forma použití cizího jazyka), v němž mají být integrovány veškeré dovednosti.

Velmi transparentně se shora uvedené rysy ve velké míře uplatňovaly (a dodnes uplatňují) zejména v tzv. alternativních metodách, které se snažily připravovat žáky na reálnou komunikaci a na rozvoj řečových produktivních dovedností, jakož i na rozvíjení strategické kompetence (spolu s ní i kompenzačního vyjadřování). Těmito alternativními metodami byly např. The Natural Approach, The Oral Approach, The Silent Way, Community Language Learning, The Physical Response nebo např. sugestopedie. (srovnej Choděra, Výuka cizích jazyků na prahu nového století II.díl., 2000)

2.5 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE

Komunikativní přístup ve vyučování cizím jazykům představuje v současné době patrně nejuznávanější didaktickou koncepci. Na rozdíl od předchozích přístupů (gramaticko-překladová metoda, přímá metoda apod.) chápe tato koncepce zcela jinak roli učitele a žáka, jiným způsobem chápe cíle a techniky cizojazyčného vyučování atd. (viz kapitolu Komunikativní metoda). Cílem takto orientované výuky je dosažení tzv. komunikativní kompetence u našich žáků. Níže uvádím několik pohledů renomovaných odborníků na podstatu pojmu komunikativní kompetence.

L. Ries³⁶ chápe komunikativní kompetenci jako „schopnost přiměřeného komunikativního chování, která umožňuje člověku vstupovat do sociálních komunikačních aktů způsobem obvyklým v daném jazykovém společenství.“ To znamená, že používá nejen správně jazykových prostředků, nýbrž že způsob, který pro komunikaci zvolil nebudí dojem neobvyklosti.

Pedagogogický slovník (Průcha et al.³⁷) definuje komunikační (komunikativní) kompetenci - *angl. communicative competence* - 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“.

Podle L. Tondla³⁸ rozumíme komunikativní kompetenci schopnost účastníka komunikace v dostatečné míře zvládnout příslušné soustavy pravidel a těchto soustav pak využít.

J. Veselý³⁹ ve svém článku uvádí 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. Jelínek⁴⁰ chápe pod pojmem komunikativní 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.)“ „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.“ (S. Jelínek, 2002, s 7).

³⁶ Ries, L., 1987, s. 6

³⁷ Průcha, J. et al., 2001, s. 105

³⁸ Tondl, L., 1996, s. 183

³⁹ Veselý, J., 1991-1992, s. 34

⁴⁰ Jelínek, S., 2000/2001, s. 3-5

Strategické kompetenci se věnuji samostatně podrobněji v kapitole se stejnojmenným názvem.

Na rozdíl od Jelínka jsou v Evropském referenčním rámci⁴¹ rozlišovány pouze tři druhy komunikativních subkompetencí:

- **lingvistická kompetence**
- **sociolingvistická kompetence**
- **pragmatická kompetence.**

Lingvistická kompetence je v Rámci (s. 111) definována jako znalost formálních prostředků, na jejichž základech mohou být konstruovány a formulovány správně vytvořené a smysluplné výpovědi. Lingvistická kompetence je dále tvořena kompetencí lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou, ortografickou a ortoepickou.

Pod pojmem sociolingvistická kompetence rozumíme osvojení znalostí a dovedností, které mluvčí potřebuje ke zvládnutí společenských dimenzí jazyka. Patří k ní lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, dialekty, různé funkční styly. (Rámec, s. 121-122).

Konečně pragmatická kompetence se zabývá tím, jak uživatel zná principy, podle nichž jsou sdělení:

organizována, strukturována a uspořádána, tzv. „*diskursní kompetence*“;
používána k vyjádření komunikativních funkcí, tzv. „*funkční kompetence*“;
uváděna v takovém sledu, který odpovídá interakčním a transakčním schématům, tzv. „*kompetence výstavby textu*“ (srov. Rámec, s. 125)

S poněkud odlišnou klasifikací kompetencí se můžeme setkat u D. Fontany⁴², který se domnívá, že učitelům může pomoci, když si rozvíjející se řečovou zdatnost dětí představí jako soustavu čtyř zvláštních, i když vzájemně souvisejících oblastí. V duchu toho rozlišuje následující subkompetence:

- **mluvnickou kompetenci**, která umožňuje přesným, jasným a společensky uznávaným způsobem vyjadřovat význam;

⁴¹ Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 110

⁴² Fontana, D., 2003, s. 91

- **sociálně-řečovou kompetenci**, která dítěti umožňuje hovořit způsobem přiměřeným statusu a chápavosti oslovované osoby, v souladu s normami a zvyklostmi sociálního prostředí;
- **kompetenci k souvislému projevu**, která se projevuje schopností spojovat výroky navzájem způsobem vykazujícím souvislost a směr, schopnosti vyhýbat se protimluvům a nepodstatným věcem a schopností zprostředkovávat význam jednoznačně a plynule;
- **strategickou kompetenci**, která umožňuje správně užívat takové prostředky, jako je metafora, přirovnání, intonace, výška hlasu atd.“

K těmto čtyřem základním dovednostem bývá ještě někdy podle D. Fontany přiřazována navíc ještě tzv. analytická kompetence představující vnitřní řeč komunikátora, která je důležitá pro úspěšnost jeho myšlení. Pomocí vnitřní řeči člověk objevuje své nové možnosti a vytváří nové strategie k řešení problémů. Vyučování jazykům by mělo rozvíjet všechny čtyři oblasti resp. pět oblastí řečové kompetence.

Souhrnně bychom tedy mohli říci, že komunikativní kompetencí rozumíme schopnost člověka předávat dalším účastníkům komunikačního procesu informace přijatelně rychle a správně, prostřednictvím pro všechny strany známého znakového (jazykového) kódu a to takovým způsobem, který bude akceptovatelný pro všechny zúčastněné. Stejně sem patří i schopnost tyto informace přijímat.

2.6 STRATEGIE UČENÍ

V průběhu získávání komunikativní kompetence využívá jak učitel, tak především žáci samotní, řadu nejrůznějších učebních strategií, jejichž správná aplikace napomáhá k dosažení předem vytčeného cíle.

Koncept strategií učení bývá v odborné literatuře interpretován nejednotně, někdy dokonce i dosti rozporupně. Například Rubin (in Helbig 2001, s. 685) se omezuje vyloženě jen na ty strategie, které ovlivňují učení přímo (*witch ... affect learning directly*). Podobné srovnatelné omezení významu pojmu strategií učení bychom našli i u O'Malleye, Chamota a Wendena. Naproti tomu Oxford (1990), Cohen (1998) a Bimmel a Rampilon (2000) ke strategiím učení přiřazují i tzv. komunikativní strategie, které uživateli cizího jazyka usnadňují, i přes jeho nedostatečnou míru ovládnutí

cizího jazyka, dosáhnout svých komunikativních cílů. Tyto strategie proto bývají v některých pramenech označovány také jako „kompenzační strategie“. Jejich bližší popis a členění uvádím v následující části své práce.

S pomocí naší odborné literatury je možné strategii učení vymežit jako „postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného 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)⁴³. 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.“⁴⁴

Výše zmiňovaní němečtí lingvodidaktici P. Bimmel a U. Rampilon⁴⁵ definují strategie učení (*Lernstrategien*) následovně: „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.*

Autoři na tomtéž místě upozorňují na to, že je třeba strategie učení odlišovat od učebních technik (*Lerntechniken*), stejně jako i od strategií, které aplikujeme při samotném používání jazyka (*Sprachgebrauchsstrategien*).

Technikami učení P. Bimmel s U. Rampilon chápou „Fertigkeiten, die Lernende gebrauchen, um etwas zu lernen, z.B. die Fertigkeit, etwas in einem Lexikon oder einer Grammatik nachschlagen zu können.“

⁴³ Mareš, 1998, s. 58

⁴⁴ Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 230

⁴⁵ Bimmel, P.; Rampilon, U., 2001, s. 196

Strategie, které aplikujeme při samotném používání jazyka 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 etwas Gestik, Mimik, Umschreibungen von Wörtern usw. Sie dient also der Kompensation, um Mängel in der Beherrschung der Fremdsprache auszugleichen.“

Podobně jako R. Oxford (viz níže) rozdělují Bimmel a Rampilon strategie učení na přímé a nepřímé.

G. Helbig uvádí různá pojetí strategií, tak jak je chápou lingvodidaktici anglosaských zemí Dickinson a Stern. 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 Lemerverhalten bezieht.“⁴⁶

Stern (1983) 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.“ (Helbig, G. 2001, s. 686)

Používané strategie učení jsou determinovány stylem učení. Ten má podobu metastrategie učení a stává se sice také určitým postupem při učení, ale na rozdíl od strategií je komplexnějším, stabilnějším, nezávislejším na obsahu učení. Styl učení se rozvíjí působením vnějších a vnitřních vlivů, vzniká na vrozeném základě, jímž je kognitivní styl. Kognitivní styl 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 pedagogického velmi důležité.

⁴⁶ Helbig, G., 2001, s. 686

Dílčí postupy při učení, které jsou promyšleně uspořádány a vytvářejí vyšší celek, tedy strategii učení, jsou taktiky učení. Žák nebo student si učební taktiky uvědomuje a záměrně je používá. Taktiky jsou pozorovatelné a měřitelné. Taktik je relativně mnoho různých druhů, podobně jako strategií učení. Jednotlivé strategie je možné řadit do skupin, které se vyznačují společnými znaky. Tím vznikají různé klasifikace strategií, jejichž historie začala v 60. letech minulého století výzkumem strategií úspěšných žáků (Rubin, 1975; Naiman, Frohlich, Stern, Todesco, 1978 in Helbig 2001, s. 685). V současnosti existuje celá řada nejrůznějších klasifikací, které jsou založeny na rozličných klasifikačních kritériích, jako jsou například psychologické funkce (O'Malley, Chamot, 1990 in Helbig 2001, s. 685); na lingvistickém základě a 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.

Rozdíl v klasifikacích strategií je ovlivněn skutečností, zda se touto problematikou zabývají pedagogové, lingvisté, didaktici nebo psychologové. Tento rozdíl se pak logicky jeví mnohdy jako podstatný. Za nejkompexnější a pro naši praxi nejlépe aplikovatelnou považují klasifikaci strategií pro učení cizímu jazyku podle R. L. Oxfordové (1990). Tuto klasifikaci níže připojuji. Rebecca Oxfordová rozlišuje ve své práci *Language learning strategies: what every teacher should know* (1990) dva základní druhy strategií: strategie **přímé** a strategie **nepřímé** (stejně tak Bimmel/Rampilon 2000, viz výše).

PŘÍMÉ STRATEGIE přispívají bezprostředně k učení cizího jazyka:

- ⇒ **paměťové strategie** mají vysoce specifickou funkci – pomáhají totiž žákovi (studentovi) zapamatovat a vybavovat si nové informace. Patří mezi ně strategie jako používání představivosti, propojování strukturované opakování apod.
- ⇒ **kognitivní strategie** umožňující porozumět novému jazyku a produkovat ho za pomoci nejrůznějších prostředků jako jsou dedukce, analýza, shrnování poznatků aj.
- ⇒ **kompenzační strategie** jako je například dovednost odhadu sémantické stránky, aplikace synonym, dovednost parafráze a dalších, které žákům (studentům) používají cizí jazyk bez ohledu na žakovy mezery ve znalostech daného jazyka a ostatních dovednostech jeho používání.

NEPŘÍMÉ STRATEGIE naproti tomu, ve velmi zjednodušeném podání, facilitují učení jazyku nepřímo:

⇒ **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.

⇒ **afektivní strategie** pomáhají regulovat emoce, úzkost, strach, motivaci a postoje.

⇒ **sociální strategie** napomáhají učení prostřednictvím interakce s ostatními (dotazování, spolupráce, rozvoj empatie).

PAMĚTOVÉ STRATEGIE	Vytváření mentálních spojů	seskupování asociování, propojování kontextualizace
	Používání představ a zvuků	používání představivosti 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	opakování, napodobování formální procvičování fonetického a ortografického systému rozpoznávání a užívání frazeologických obrátů a vzorů kombinování jazykových struktur procvičování v přirozeném kontextu
	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
	Překonávání omezení v mluvení a psaní	používání lingvistických vodítek používání mimolingvistických vodítek přechod do mateřského jazyka obdržení pomoci používání mimiky nebo gestikulace vyhýbání se komunikaci zcela nebo jen částečně výběr tématu přizpůsobení si nebo přiblížení (aproximace) sdělení vytváření neologismů používání slovního opisu nebo využívání synonym
KOMPENZAČNÍ STRATEGIE		

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)		
Evaluační učení	plánování a příprava na anticipovaný jazykový úkol nebo situaci	
	vyhledávání příležitosti pro používání jazyka	
	sebezpozorování sebehodnocení	
AFEKTIVNÍ STRATEGIE	Snižování úzkosti	používání progresivní relaxace, hlubokého dýchání, meditace
		relaxace hudbou
		relaxace pomocí smíchu
	Sebepovzbuzování	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

Tabulka číslo 2: Přehled strategií učení cizímu jazyku podle R. Oxford (1990)

Pro téma mé práce je relevantní především třetí skupina přímých strategií, tzv. kompenzační strategie. „Kompenzační strategie je schopnost, jak obcházet a překonávat obtíže při komunikaci, schopnost nalézat náhradní řešení jen těmi jazykovými prostředky, které jsou aktivně osvojeny.“⁴⁷

Vzhledem k tomu, že předmětem mé práce je zkoumání problematiky a míra dovednosti kompenzačního vyjadřování v němčině u českých žáků, budu se v následující kapitole věnován prostoru pojmu strategická kompetence, do níž kompenzační vyjadřování spadá, a následně pak kompenzačnímu vyjadřování v cizím jazyce samotnému.

⁴⁷ Žofková, H., 2002, s. 104

2.7 STRATEGICKÁ KOMPETENCE

Jak již v předchozích kapitolách několikrát zaznělo, hlavním cílem komunikativní metody učení cizím jazykům je nabytí tzv. komunikativní kompetence. Ta se, v závislosti na pojetí jednotlivých autorů, skládá z několika komponent. Na tomto místě se přidrží členění podle S. Jelínka (viz kapitolu Komunikativní kompetence). Podle něho je komunikativní kompetence tvořena následujícími pěti subkompetencemi: kompetencí jazykovou (lingvistickou), kompetencí řečovou (pragmatickou), strategickou, sociolingvistickou a sociokulturní.⁴⁸

Strategická kompetence má tzv. realizační charakter a nepatří jako taková mezi vědomosti, nýbrž dovednosti, resp. schopnosti využívat něčeho. Od tohoto tvrzení se odvíjí fakt, že představuje součást komunikativní performance, v rámci které jsou jednotlivé kompetence integrovány. Strategická kompetence jako jedna ze základních komponent je mluvčím využívána nejčastěji tehdy, jestliže jejím prostřednictvím potřebuje vykompenzovat nedostatky v některé ze složek tzv. lingvistické kompetence (viz kapitolu Komunikativní kompetence). V rámci této své kompenzace využívá mluvčí těch prostředků, které jsou mu dobře známy a v jejichž používání si je více či méně jistý. Jedná se o tzv. „ostrůvky jistoty“ (islands of reliability). „Je to právě strategická kompetence, která učí žáka hledat variantní řešení, adaptovat se, přizpůsobovat své komunikativní chování komunikačním situacím, řídit a plánovat komunikační akt.“⁴⁹

Stejně tak jako komunikativní kompetence je i strategická kompetence tvořena několika jednotlivými složkami - dovednostmi:

- dovedností logického odhadu (lexikální a gramatický odhad) – ta se uplatňuje v případě poslechu cizojazyčného (ale i mateřského) projevu nebo při četbě cizojazyčného textu;

- dovednost práce se slovníkem – o této dovednosti hovoříme zejména při receptivní dovednosti čtení cizojazyčného textu nebo v případě produktivní dovednosti psaní a

- kompensační vviadřování. tato dovednost nachází uplatnění v případě mluveného projevu. Zde je třeba poznamenat, že se zejména tato dovednost uplatňuje nejen při

⁴⁸ Jelínek, S., 2002, s. 7

⁴⁹ Žofková, H., 2002, s. 102

mluvení v cizím jazyce, nýbrž i v případě používání mateřštiny. Kompenzační vyjadřování se může uplatňovat taktéž i v případě spontánního písemného projevu, bez opory o slovník nebo o gramatické příručky.

Jazykový deficit lze však kromě výše uvedených verbálních způsobů kompenzovat i nonverbálními prostředky. Odborná psychologická literatura rozlišuje osm základních nonverbálních způsobů sdělování. Jsou jimi:

- | | |
|---|---|
| - pohledy (řeč očí), | - gesta (gestika), |
| - výrazy obličeje (mimika), | - dotek (haptika), |
| - pohyby těla (kinezika), | - přiblížení či oddálení (proxemika), |
| - fyzické postoje (konfigurace všech částí těla), | - úprava zevnějšku,
- životní prostředí. |

Z našeho hlediska jsou v případě kompenzačního vyjadřování relevantní zejména mimika, gestika, řeč očí a kinezika.

2.8 KOMPENZAČNÍ VYJADŘOVÁNÍ V CIZÍM JAZYCE

Vzhledem k tomu, že hlavním předmětem empirické části mé disertační práce je zkoumání dovednosti kompenzačního vyjadřování u českých mluvčích, nebudu se dále zabývat dovedností logického odhadu ani dovedností práce se slovníkem či jinými příručkami, nýbrž přejdu rovnou k samotné podstatě dovednosti kompenzačního vyjadřování. Právě tento fenomén jsem si zvolil záměrně jako určitý model procesu řečové produkce (viz kapitolu Psycholingvistický model řeči) a s jeho pomocí se pokusím prakticky demonstrovat jeden z možných předmětů zkoumání moderní psycholingvistiky, v praktické provázanosti s oblastí lingvodidaktiky.

Vyjasněme si však nejdříve ze všeho pojem kompenzace jednak z obecného hlediska, tak jak jej definuje Akademický slovník cizích slov, jednak i z hlediska odborného, tak, jak je chápán v psychologii a pedagogice.

V obecném pojetí rozumíme pod pojmem kompenzace „vyrovnání nebo vyvážení nějakého nedostatku.“⁵⁰

⁵⁰ Akademický slovník cizích slov, 2001, s. 404

Psychologický slovník⁵¹ definuje kompenzaci jako „vyrovnání, náhradu, aktivní způsob, jímž se člověk vyrovnává s životními nezdary, jimiž řeší konflikty a reaguje na frustraci a to změnou cíle nebo cesty k němu.“

Z pedagogického hlediska⁵² je kompenzace chápána jako „pedagogické opatření v organizaci a obsahu výuky, jimiž se vyrovnává sociokulturní, jazykový aj. handicap některých skupin žáků ve školním vzdělávání.“ Tato definice se však vzdaluje předmětu této práce.

Našemu chápání kompenzace v procesu vyjadřování v cizím jazyce se nejvíce přibližují první dvě výše uvedené definice.

V případě kompenzačního vyjadřování v cizím jazyce se jedná o vyrovnání nedostatku v rozsahu znalostí těch jazykových prostředků, kterými žák (student) disponuje. Kompenzace se v širším pojetí uplatňuje ve všech čtyřech řečových dovednostech, v závislosti na nich se však jedná o různé druhy kompenzace. Jak již bylo uvedeno v kapitole Strategická kompetence, uplatňuje se kompenzace při dovednosti čtení a psaní v podobě práce se slovníky a jazykovými příručkami, při dovednosti čtení a poslechu jako dovednost odhadu.

„Tímto tzv. kompenzačním vyjadřováním se žák učí hledat v obsahu to, co je v něm podstatné, a oddělovat i abstrahovat to, co je v něm méně významné, druhotné. Jde o složitou dovednost pohotově vyjádřit zamýšlenou výpověď se zřetelem ke komunikativní dostatečnosti, nikoli jazykové přesnosti.“⁵³

Bezpochyby nejsložitější je situace v případě ústního vyjadřování v cizím jazyce. V takovém případě totiž mluvčí zpravidla nemá možnost využívat ani slovníku, ani žádných jazykových či jiných příruček. Jejich použití by výrazně zpomalilo normální tempo ústního projevu. Kromě toho používání takových pomůcek často nedovoluje ani daná situace, kdy u sebe mluvčí zpravidla ani takové publikace k dispozici nemá. Při ústním vyjadřování v cizím jazyce se tak žák (student) musí při vyjadřování svých intencí spolehnout pouze na ty jazykové prostředky, které si aktivně osvojil. Musí se tedy dokázat vyjádřit omezenými jazykovými prostředky

⁵¹ Hartl, Hartlová, 2000, s. 262-263

⁵² Průcha, J. et al., 2001, s. 110

⁵³ Hendrich, J., 1988, s. 216

zejména v rovině lexikální, dále v rovině morfologie a syntaxe, a někdy i v rovině fonetiky/fonologie (například tehdy, kdy si není jistý správnou výslovností a zvolí raději jiného lexikálního prostředku).

Na tomto místě je nutné připomenout, že se s touto formou kompenzace nesetkáváme pouze v případě používání cizího jazyka, nýbrž i v jazyce mateřském. I zde se stává, že si mluvčí nemůže v dané situaci vzpomenout na sémanticky vhodný výraz (má ho tzv. „na jazyku“), a je nucen nahradit jej nějakým jiným (zástupným) výrazem.

K větší potřebě kompenzace dochází v případě, kdy se rozvírají pomyslné „nůžky“ mezi mentální úrovní mluvčího a mírou jeho osvojení jazykových prostředků daného cizího jazyka. Jako příklad lze uvést případ vysokoškolsky vzdělaného odborníka, který ovládá daný cizí jazyk na úrovni středně pokročilého žáka, přesto potřebuje vyjádřit své komplikovanější intence.

Jak již bylo řečeno v kapitole Strategická kompetence (viz výše), rozlišujeme kompenzaci pomocí verbálních prostředků a kompenzaci prostřednictvím nonverbálních prostředků. Věnujme ale nyní pozornost kompenzačnímu vyjadřování pomocí verbálních prostředků.

S pojmem kompenzační vyjadřování se v naší odborné literatuře můžeme nejdetailněji setkat především ve spojení se jménem Josefa Veselého (ještě před ním se však toutéž problematikou zabýval i František Malíř – viz níže), který kompenzační vyjadřování propracoval na podkladu ruštiny. Závěry jeho práce lze jistě přenést i na jazyky jiné. V současné době se této problematice věnují rovněž Hana Žofková a Dana Zelenková. V následující části své práce se budu opírat zejména práce J. Veselého, z něhož u nás současná dostupná literatura k dané problematice více či méně vychází. Zároveň pro mě bude vodítkem i příspěvek v ročence Info DaF 2002, jehož autory jsou Frank Kostrzewa a Bok Ja Cheon-Kostrzewa.⁵⁴

⁵⁴ Kostrzewa, F; Cheon-Kostrzewa, B.J., 2002, s. 505-515

J. Veselý ve svém příspěvku „Kompenzační vyjadřování při ústním projevu v ruštině“⁵⁵ konstatuje, že si při učení cizího jazyka osvojujeme tzv. mikrojazyk, tedy větší nebo menší penzum veškerých jazykových prostředků, lexikálních, fonetických, gramatických a ortografických. Nejvýrazněji se tato omezenost projevuje u prostředků lexikálních a gramatických, méně často již prostředků fonetických a ortografických.

V případě receptivních dovedností využíváme celého rozsahu všech jazykových prostředků, které jsme si doposud osvojili. Složitější situace však nastává v případě produktivních řečových dovedností, kdy nevyžíváme celého rozsahu jazykových prostředků, nýbrž pouze těch, které jsme si osvojili aktivně, tedy takových, které jsme si do jisté míry zautomatizovali.

Chceme-li dokázat vyjádřit v mluveném projevu své zamýšlené intence, musíme disponovat kvalitně osvojeným (zautomatizovaným) jazykovým minimem přiměřeného rozsahu. J. Veselý se v citovaném příspěvku opírá o výzkum, který ukázal, že rozsah minima pro mluvený projev nemusí být velký. „Je známo, že běžně mluvené projevy se i v mateřštině realizují v rozmezí nevelkého repertoáru nejužívanějších prostředků. Jako postačující k jednoduchému projevu se obvykle uvádí dobře vybrané a dobře osvojené lexikální minimum v rozsahu 1500 jednotek.“⁵⁶ Rozsah lexikálních jednotek žáků v českých školách na konci jejich středoškolské docházky tuto hranici výrazně převyšuje (rozsah však kolísá v závislosti na typu školy).

V případě kompenzačního vyjadřování v mluveném projevu jde tedy především o to, aby se jedinec vypořádal se vzniklou komunikativní situací, a to takovým způsobem, aby proces komunikace proběhl bezproblémově a na jeho konci bylo vzájemné porozumění. Josef Veselý (1970, s. 59) v souvislosti s tímto pracuje s termínem tzv. aproximativního vyjadřování. Aproximací v tomto případě rozumíme skutečnost, že se při cizojazyčné komunikaci nevyjadřujeme tak, jak bychom se vyjadřili v mateřském jazyce, naše promluva je v cizím jazyce jednodušší, původně zamýšlený záměr je realizován ve zredukované podobě. Podle J. Veselého může

⁵⁵ Veselý, J., 1970, s. 55

⁵⁶ Veselý, J., 1970, s. 57

kompensační vyjadřování sice někdy vést k jisté míře primitivnosti, na druhou stranu je lépe vyjádřit se poněkud jednodušeji, než se nedokázat vyjádřit vůbec.

Jak jsem zmínil již výše, nebyl J. Veselý tím, kdo se u nás problematikou kompenzačního vyjadřování zabýval jako první. Třicet let před vydáním jeho článku se stejné problematice věnoval již zmiňovaný František Malíř, který nácvik této dovednosti začleňoval do svých učebnic (ruštiny a angličtiny). Na rozdíl od J. Veselého ji však nenazýval jako dovednost kompenzačního vyjadřování, ale jako dovednost tzv. „volného překladu“, převodu. Pod volným překladem F. Malíř chápal „dovednost předávat v ruštině informace, které byly nejprve zformulovány česky, pomocí těch jazykových prostředků ruštiny, které daný jedinec ovládá.“⁵⁷ K jednotlivým subdovednostem volného překladu F. Malíř řadí redukci neznámých lexémů nebo gramatických jevů a jejich nahrazení lexémy nebo jevy známými, dále prostředky nonverbálního vyjadřování, vyjádření pomocí obrazu aj. Ve své Metodice z roku 1949 (s. 85) dává budoucím učitelům následující návod: „Naučme žáky plně využívat slov, která dobře znají. Vštěpujme jim neustále zásadu: Není-li to nutné, nepouštěj se nikdy do tématu ani do věty, na kterou slovníkově ani mluvnicky nestačíš! Vždyť při běžném hovoru tě nikdo nenutí, abys užil toho či onoho slova. Pracuj s tou zásobou slovní, kterou máš! Avšak plně ji využij!“

Z uvedeného je tedy zřejmé, že v tomto případě došlo k překrytí významu výrazů „kompensační vyjadřování“ a „volný překlad“. Proti užívání termínu „volný překlad“ ve významu synonyma pro „kompensačního vyjadřování“ se však ohrazuje J. Veselý (1970, s. 60), který „volný překlad“ chápe jako termín nepřesný, neboť se v případě kompenzačního vyjadřování nejedná o proces tzv. vnitřního překládání struktur zformulovaných nejprve v mateřském jazyce do jazyka cizího. J. Veselý zároveň zamítá i termín „opisné vyjadřování“, který se svým významem blíží termínu volný překlad.

Na tomto místě nemohu jinak než se výhradami J. Veselého ztotožnit. Již výše jsem uvedl, že dovednosti kompenzačního vyjadřování využíváme i v případě komunikace v mateřském jazyce. Tehdy však nemůžeme v žádném případě hovořit o dovednosti „volného překladu“ neboť se o žádný překlad nejedná. Dalším důvodem, proč podle

⁵⁷ Malíř, F., 1969, s. 186

mého názoru nelze s termínem F. Malíře souhlasit, je ten, že bychom se měli maximálně snažit, aby žáci v daném cizím jazyce přemýšleli, měli bychom se snažit docílit toho, aby měli jazykové prostředky cizího jazyka zautomatizovány tak, aby se v procesu komunikace soustředili nikoli na formu, ale na obsah výpovědi. A my, jako učitelé cizích jazyků, z vlastní zkušenosti víme, že není nemožné takového stavu dosáhnout. I potom se však žáci (studenti) ocitnou v situaci, kdy se jim nebude nějakého výrazu nebo gramatického jevu dostávat a budou nuceni jej vykompenzovat výrazem či jevem jiným. Přesto se ani v tomto případě (mám na mysli případ ideálního stavu, kdy žák již v cizím jazyce tzv. myslí) nebude jednat o „překlad“.

2.8.1 Typy kompenzačního vyjadřování

Základní typologie kompenzačního vyjadřování v mluveném projevu v této práci již opakovaně zazněla. Kompenzační vyjadřování můžeme primárně rozdelit na dva základní typy: kompenzace pomocí verbálních prostředků a kompenzace pomocí neverbálních prostředků. Předmětem této práce a následného empirického výzkumu je kompenzace prostředky jazykovými, proto bude v následující části věnována pozornost právě jí.

V případě verbální kompenzace v mluveném projevu rozlišujeme její následující typy:

- **substituční kompenzaci** (a její mutace),
- **redukční kompenzaci**,
- **perifrastická kompenzaci**.

U prvních dvou typů se zamýšlená struktura výpovědi v zásadě nemění, při perifrastické kompenzaci dochází k výrazné transformaci původně zamýšlené výpovědi. Tato základní klasifikace je v závěru této kapitoly doplněna o další prostředky kompenzačního vyjadřování, o nichž se domnívám, že jimi lze jazykový deficit v mluveném projevu kompenzovat stejně úspěšně.

2.8.1.1 Substituční kompenzace

K substitučnímu typu kompenzace se komunikátor uchyluje tehdy, nedojde-li u něho v procesu produkce řeči k vyvolání vhodného lemmatu z jeho mentálního lexikonu. V takovém případě nahradí mluvčí ve fázi formulace (jedná se o druhý modul procesu řečové produkce, srov. kapitolu Psycholingvistický model řeči) chybějící lemma, které je původně zamýšlenému výrazu sémanticky nejbližší. Struktura

výpovědi zůstává v takové podobě, jak byla stanovena ve fázi konceptualizace. Nedochozí tedy ke změně její struktury ani ve fázi formulace morfologické, ani syntaktické. Přítomna bývá však jistá míra aproximace.

Např.:

Byl parný letní večer. ⇨ Es war ein wärmer Sommerabend.

Otec pil lahodné pivo. ⇨ Der Vater trank sehr gutes Bier.

Naštvaná manželka se starala o děti. ⇨ Die aufgeregte Frau hat sich um Kinder gekümmert.

Mutací substituční kompenzace je náhrada hyponyma hyperonymem. Z hlediska psycholingvistiky probíhá proces řečové produkce stejně jako ve výše popsaném případě, kdy v rovině formulace nedojde k vyvolání lemmatu hyponyma z mentálního lexikonu, proces řečové promluvy se navrácí zpět o úroveň výše, tedy do úrovně konceptualizace, kdy dochází k restrukturalizaci původní intence a náhradě chybějícího lemmatu druhového pojmu lemmatem pojmu rodového.

Např.:

Naše babička má vlčáka. ⇨ Unsere Oma hat einen (großen) Hund.

V létě jím hodně angrešt, špendlíky ap. ⇨ Im Sommer esse ich viel Obst.

Ke kávě si dám laskonku. ⇨ Zum Kaffee nehme ich ein Dessert (nebo eine Torte, einen Nachtsch ap.)

Někdy lze v takovém případě uplatnit kombinaci kompenzace verbální s kompenzací nonverbální. Je tomu například tehdy, můžeme-li na danou věc ukázat. Příklad: Zum Kaffee nehme ich dieses. Řečová produkce je tedy doplněna deikcí, mluvčí na míněný objekt ukazuje. Takovýto způsob kombinace obou hlavních typů kompenzace lze využít však jen v relativně malém procentě případů. Chceme-li přesto námi zamýšlenou intenci vyjádřit co možná nejpřesněji, můžeme využít kompenzace perifrastické (viz dále).

Např.

Zum Kaffee nehme ich die Torte, die als zwei Plätzchen aus Baiser mit Creme dazwischen aussieht.

Další mutací substituční kompenzace může být použití tzv. internacionalismů. Tento druh kompenzace však již vyžaduje relativně vysoké nároky na mentální úroveň

mluvčího. Uplatňovat jej mohou s úspěchem zejména jedinci s vyšším vzděláním nebo jedinci, kteří jsou sečtělí a disponují širokým rozhledem.

Napr.

Koncert navštívilo mezinárodní obecnstvo. ⇒ Das Konzert hat ein internationales Publikum besucht.

Továrny musí omezit vývoz. ⇒ Die Fabriken müssen den Export reduzieren.

Ukažte mi prosím Vaše doklady. ⇒ Zeigen Sie mir bitte Ihre Dokumente.

Tato mutace substituční kompenzace s sebou však přináší i četná úskalí. Nesprávně zvolený internacionalismus totiž může zásadně bránit porozumění. Nebezpečím v tomto případě může být i používání lexémů z angličtiny, o kterých se může mluvčí mylně domnívat, že jsou internacionalismy.

Napr.:

Naše továrny v současnosti téměř nic nevyrábějí. ⇒ Unsere *Factories produzieren zur Zeit fast gar nichts.

V případě využívání tohoto druhu kompenzace je nezbytným předpokladem jejího úspěchu kvalitní a správné osvojení sémantiky daných lexémů – internacionalismů mluvčím.

2.8.1.2 Redukční kompenzace

Tento typ kompenzace je na rozdíl od substituční kompenzace založen nikoli na nahrazení neznámého lemmatu jiným lemmatem, nýbrž na totálním vynechání daného výrazu. K takovému jevu dochází v případě, že mluvčí hledaný výraz buďto vůbec nezná nebo tehdy, nedošlo-li k jeho vyvolání z jeho mentálního lexikonu. I v tomto případě se komunikátor snaží překonat vzniklé obtíže v procesu komunikace tím, že přizpůsobí svůj komunikativní cíl svým jazykovým možnostem. Redukční kompenzace se vyznačuje tím, že jsou vynechány menší nebo větší části výpovědi. Z hlediska psycholingvistiky dochází k redukci a to podobně jako u substituční kompenzace buďto na úrovni formulace nebo již na úrovni konceptualizace.

Faerch a Kasper (in Kostrzewa, 2002, s. 506) navíc rozlišují formální redukci (*formal reduction strategy*), v rámci které „der Sprecher versucht inkorrekte Äußerungen zu vermeiden und gleichzeitig ein ausreichendes Maß an Geläufigkeit (*fluency*) sicherzustellen. Der Sprecher konzentriert sich in seiner Sprachverwendung auf stabile, gut automatisierte Regeln.“ Tento druh redukce se uplatňuje jak v rovině

morfosyntaxe, tak i v rovině lexikální. Redukovat však lze pouze takové části výpovědi, které nejsou jejím jádrem. V opačném případě by došlo k narušení sémantiky výpovědi a tím k následnému nedorozumění.

Např.:

Minulý akademický rok studovalo na českých VŠ přes 14 500 zahraničních studentů.

⇒ Im letzten Jahr studierten an tschechischen Hochschulen über 14 500 ausländische Studenten. (Redukce výrazu „akademický“.)

Vedle formální redukce rozlišují totiž autoři na tomtéž místě i tzv. funkční redukci (*funktional reduktion strategy*). Ta tkví v tom, že „thematische Teilaspekte vermieden werden (lokale Reduktion), oder aber ein Thema vollkommen aufgegeben wird (globale Reduktion). Ebenso kann ein Lerner ein Thema initiieren, dann jedoch aufgrund formaler Schwierigkeiten aufgeben (message abandonment).“

Redukční kompenzace nachází své uplatnění zejména při tzv. volném tlumočení. J. Veselý (1970, s. 63) v tomto případě hovoří o tzv. kondenzi promluvy, kdy se rozvitější promluva kondenzuje do menšího počtu jednotlivých výpovědí.

2.8.1.3 Perifrastická kompenzace

V případě perifrastické kompenzace již nedochází k pouhé záměně jednoho lexému za lexém jiný, aniž by přitom intendovaná struktura výpovědi zůstávala beze změny, nýbrž dochází již k přestavbě celkové struktury výpovědi. I v případě perifrastické kompenzace používá mluvčí těch jazykových prostředků, které jsou mu dobře známy a které má zautomatizovány.

Tento druh kompenzace lze využívat nejen na lexikální úrovni, kdy je nahrazen jeden výraz opisem pomocí více slov, např. neteř ⇒ die Tochter meiner Schwester, nýbrž i na úrovni gramatické, a sice v případě, kdy je mluvčímu gramatická struktura (tvar) neznáma nebo když si jí není jist / a kdy tedy tuto strukturu vyjádří náhradním způsobem, např. ⇒ Zde jsou přijímány platební karty. ⇒ Hier kann man mit Karten (be)zahlen.

Za variantu perifrastické kompenzace je možné podle mého názoru mohli považovat i využití antonymie v kombinaci s negací. Jako druh perifrastické kompenzace ji lze interpretovat proto, že u ní dochází na úrovni konceptualizace ke změně větné

struktury (původně zamýšlená pozitivní výpověď je transformována ve výpověď negativní), a nikoli jen k náhradě jednoho lexému lexémem jiným (tj. synonymickému vyjádření, které je druhem substituce).

Např.: Ich bin noch nicht verheiratet (místo ledig) nebo Die Unterkunft war für mich nicht billig (místo teuer).

Kromě těchto základních kompenzačních strategií dochází v případě ústního vyjadřování můžeme k využití dílčích strategií, jejichž vhodná aplikace pomáhá mluvčímu kompenzovat nedostatky v procesu mluvené komunikace.

Jedním z těchto způsobů je změna jazykového kódu.

V principu se jedná o to, že mluvčí v případě komunikační bariéry využívá třetího jazykového kódu, přičemž zásadním předpokladem tohoto druhu kompenzace je, že bude tento kód znám všem účastníkům komunikace. Tak lze například při komunikaci v němčině nahradit neznámý lexém nejčastěji lexémem anglickým (vliv tzv. fenoménu lingua franca), ale i francouzským, ruským apod.

Např.:

Ich warte auf dich auf dem Airport (namísto Flughafen) nebo Die Kinder waren sehr happy (namísto glücklich).

Další z možností je podle mého názoru i jakési kreativní tvoření slov mluvčím. Mluvčí vytváří pro daný jazyk (v našem případě pro němčinu) nesprávná slova (nejčastěji kompozita, méně často deriváty).

Např.:

Seit zwei Wochen besuche ich eine Autoschule (namísto Fahrschule) nebo Hast du bitte eine Feuermaschine (namísto Feuerzeug).

2.8.2 Model kompenzace

V případě jedinců, u nichž zatím ještě nedošlo k plnému zautomatizování daného cizího jazyka (v cizím jazyce zatím tzv. „nepřemýšlí“) bychom mohli proces substituční kompenzace nastínit z pohledu psycholingvistiky přibližně následujícím způsobem. Jako příklad použijme cvičení číslo 1 z dotazníku, na jehož základě byla testována dovednost kompenzačního vyjadřování v němčině u českých žáků (viz kapitolu Charakteristika dotazníku).

Úkolem žáků bylo nahradit v tomto cvičení hyponyma hyperonymy.

Příklad zadání:

1. Nahrďte kurzívou vytištěná druhová podstatná jména v následujících větách jmény rodovými.

Moje babička má vlčáka.

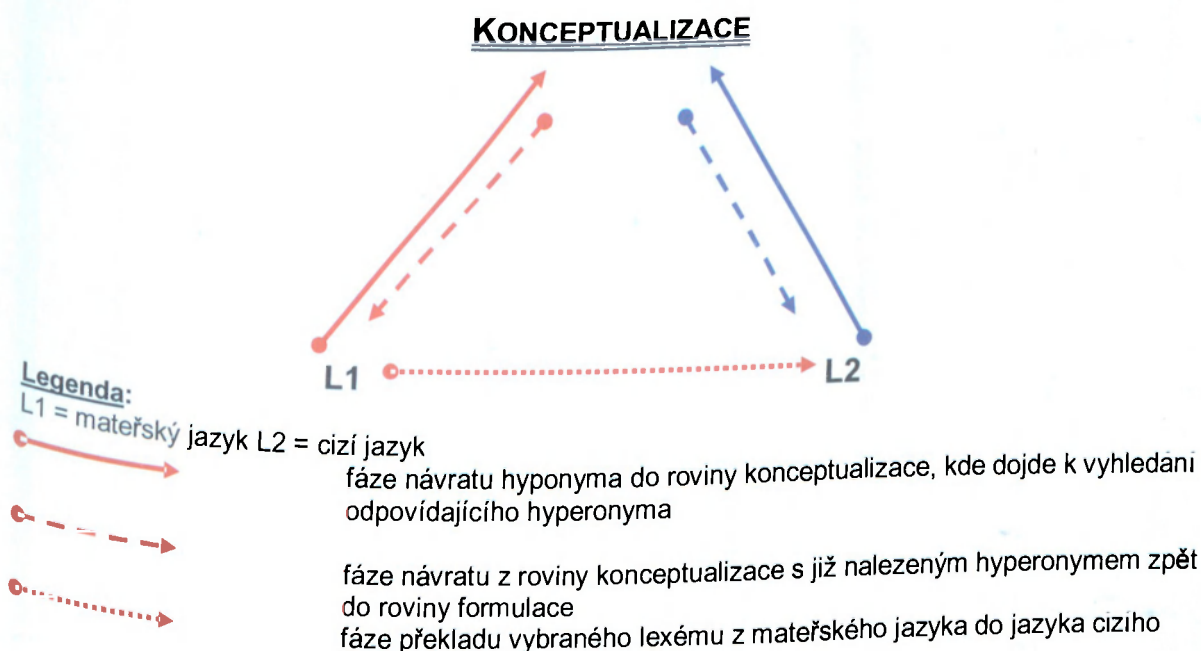
V létě jím hodně angrešt, špendlíky a ostružiny.

Objednám si ke kávě laskonku.

Očekávanými řešeními byly např. výrazy Hund, Obst a např. Dessert, Torte, Nachttisch apod.

U žáků, u nichž není doposud automatizace kvalitní, probíhá tento druh substituce tak, jak je uvedeno na schématu níže (značeno červeně). Žák se vrací ve své mateřštině nejprve do roviny konceptualizace, kde ve svém mentálním lexikonu vyhledá odpovídající hyperonymum k lexému „vlčák“, k lexémům „angrešt“, „špendlíky“, „ostružiny“ a k lexému „laskonka“. Po jejich nalezení se s již novými lexémy navrácí do roviny formulace, v níž dochází k překladu těchto lexémů z L1 do L2 (L1 = mateřský jazyk; L2 = cizí jazyk).

V případě mluvčích, u nichž je automatizace kvalitní, zejména u koordinativně bilingvních osob, ale i u subordinativně bilingvních, kteří se vyznačují vysokou mírou ovládnutí cizího jazyka, probíhá tento druh substituční kompenzace tak, jak je na schématu uvedeno modrou barvou. V jejich případě zcela odpadá nutnost mezifáze překladu z L1 do L2, celý proces se tak odehrává pouze v rovině jednoho jazyka. Tato skutečnost má ve výsledném efektu vliv na celkovou spontaneitu a prozřenost daného projevu.



2.8.3 Problematika kompenzace (kompenzačního vyjadřování) v současných lingvodidaktických dokumentech

Mezi základní lingvodidaktické dokumenty současné sjednocující se Evropy patří především dva dokumenty Rady Evropy, které vznikaly postupně v průběhu devadesátých let minulého století. Jedná se o „Společný evropský referenční rámec pro jazyky“, s podtitulem Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, jenž byl do češtiny přeložen v roce 2002 a „Evropské jazykové portfolio“, do češtiny přeložené v roce 2001, které je určeno studentům v ČR ve věku od 15 do 19 let.

V obou těchto dokumentech se můžeme setkat se strategiemi vedoucími k dovednosti kompenzace jazykových nedostatků.

Evropský referenční rámec začleňuje kompenzaci 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.“⁵⁸ 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 takto:

KOMPENZOVÁNÍ	
C2	Dokáže nahradit slovo, které si nemůže vybavit, významovým ekvivalentem tak snadno, že je to sotva postřehnutelné.
C1	Viz B2
B2	Dokáže užít opisů a parafrází, aby zakryl(a) mezery ve své slovní zásobě a gramatice.
B1	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). 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.
A2	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.“)
A1	Deskriptor není k dispozici.

Tabulka číslo 3: Evropský referenční rámec, 2002, s. 66

⁵⁸ Evropský referenční rámec, 2002, s. 65

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 kompenzaci 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 kompenzace 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.

Výše zmiňované Evropské jazykové portfolio představuje projekt vycházející z Evropského referenčního rámce stejně tak jako on rozlišuje šest mezinárodních jazykových úrovní. Hlavním cílem Evropského jazykového portfolio je „názorně a podle mezinárodně stanovených a srovnatelných kritérií informovat o jazykových dovednostech a interkulturních zkušenostech žáků a zároveň jim má pomáhat učit se lépe a snadněji.“ (Evropské jazykové portfolio, s. 1) Evropské jazykové portfolio je tvořeno třemi částmi:

- jazykovým pasem, který podává přehled o dosažené úrovni jazykových znalostí žáků, o vykonaných jazykových zkouškách, obsahuje seznam kritérií k sebehodnocení;
- jazykovým životopisem podávajícím informace o procesu učení se cizím jazykům a
- souborem dokumentů a prací, které je osobní sbírkou žáků.

Velká pozornost je v Evropském jazykovém portfolio věnována mj. strategickým kompetencím a spolu s nimi tedy i kompenzačnímu vyjadřování. Strategické kompetence jsou v Evropském jazykovém portfolio na srovnatelných úrovních Evropského rámce popisovány následovně:

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 přítom 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.				

Tabulka číslo 4: Evropské jazykové portfolio, 2002, s. 8 – 37.

Po prostudování obou zmiňovaných dokumentů lze dospět k závěru, že jak Evropský referenční rámec tak i Evropské jazykové portfolio kladou důraz na rozvíjení komunikativní kompetence u našich žáků. V rámci rozvoje této kompetence by měl být akcentován rozvoj všech jejích složek, tedy i složky strategické a v rámci ní dovednosti kompenzačního vyjadřování.

2.8.4 Jazykové prostředky a kompenzační vyjadřování

V rámci této kapitoly bylo již několikrát zmíněno, že hlavním cílem současného cizojazyčného vyučování je, nebo by alespoň mělo být, dosažení tzv. komunikativní kompetence u našich žáků a studentů. Pro dosažení tohoto cíle je nutné dosaženo, aby došlo k ovládnutí všech čtyřech řečových dovedností: čtení, poslechu, písemného projevu a mluveného projevu. Podle E. Beneše rozumíme pod pojmem řečové dovednosti „schopnost používat cizího jazyka za účelem komunikace, a to buď v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka, buď receptivním nebo aktivním způsobem“ (srov. J. Hendrich, 1988, s. 186)

Tyto uvedené dovednosti bychom mohli dále rozdělit na dovednosti receptivní, u nichž musí nejprve dojít k dekódování přijímané informace. Mezi tyto dovednosti patří čtení psaného projevu a jedna z nejobtížnějších řečových dovedností – porozumění poslechu. Druhou skupinu pak tvoří dovednosti produktivní. V jejich případě musíme naše intence nejprve zakódovat do cizojazyčného kódu. Pod produktivními řečovými dovednostmi rozumíme dovednost psaní v cizím jazyce a mluvený projev, pro nerodilého mluvčího další velmi náročná dovednost. Navíc rozlišujeme i tzv. reproduktivní řečové dovednosti, například zpěv. Mimo to bychom mohli vyčlenit ještě tzv. dovednosti kombinované, tj. takové u nichž dochází ke kombinaci receptivních a produktivních dovedností, například psaní podle diktátu nebo hlasité čtení. (Srov. J. Hendrich, 1988, s. 186.)

Základním stavebním materiálem pro dosažení těchto čtyřech řečových kompetencí je ovládnutí tzv. jazykových prostředků. (Pod jazykovými prostředky chápeme čtyři dílčí roviny jazykového systému („langue“): lexikální prostředky, gramatické prostředky, zvukové prostředky a grafické prostředky.

„Všechny pokusy oprostit jazykové vyučování od zbytečného balastu gramatiky, fonetiky apod. zatím vždy ztroskotaly a jsou odsouzeny k ztroskotání, protože se míjejí cílem: bez komplexního zvládnutí všech jazykových složek nelze se naučit cizímu jazyku.“⁵⁹

Vztah mezi jazykovými prostředky a řečovými dovednostmi bychom tedy mohli chápat jako vztah mezi částí a celkem.

⁵⁹ Oliverius, Z. in Hendrich et al., 1988, s. 129

2.8.4.1 Jazyková minima ve vztahu ke kompenzačnímu vyjadřování

Výše uvedené jazykové prostředky mají zásadní význam v případě rozvoje řečových dovedností našich žáků. Na druhé straně se však tyto jazykové prostředky při systematickém rozvíjení řečových dovedností dále upevňují a dochází k formování tzv. řečových automatismů. Otázkou však zůstává, v jakém rozsahu by měly být jazykové prostředky osvojovány. Je samozřejmé, že nikdo z nás nemůže ovládat veškeré jazykové prostředky stoprocentně. Neovládáme je ani v případě mateřského jazyka. Z toho důvodu je zapotřebí stanovit tzv. jazyková minima, která budou představovat kvalitní fundament pro ovládání cizího jazyka. J. Veselý v jednom ze svých článků (1970, s. 55) hovoří o tom, že si při učení se cizímu jazyku vlastně osvojujeme jeho tzv. mikrojazyk. Se stejným termínem se setkáváme i u E. P. Šubina (1970), který konstatuje, že by cizojazyčné vyučování mělo vést k „dosažení tzv. stupně komunikativní dostatečnosti v rámci přesně vymezeného jazyka.“⁶⁰

V duchu s dělením jazykových prostředků lze vymezit následující čtyři jazyková minima:

- fonetické minimum;
- gramatické minimum;
- lexikální minimum a
- pravopisné minimum.

Kvalitní ovládnutí těchto jazykových minim (především pak minima lexikálního a gramatického) je nezbytným předpokladem pro pozdější úspěšnou aplikaci kompenzačních strategií pomocí verbálních prostředků.

2.8.4.2 Lexikální minimum

Slovní zásoba představuje klíčovou složku každého jazyka. Při výběru slovní zásoby, která má být v dané etapě osvojována, bychom se měli řídit především hlediskem účelnosti a hlediskem ekonomičnosti slovní zásoby. Osvojované lexikální minimum by v sobě mělo zahrnovat jednotky určené jak k produktivnímu, tak i k receptivnímu osvojení. Má-li osvojená slovní zásoba nalézt své uplatnění při kompenzaci jazykových nedostatků, musí být osvojena tak důkladně, aby byla její aplikace co nejpohotovější (týká se produktivní slovní zásoby).

⁶⁰ Hendrich, J. et. al., 1988, s. 88

Odvisele od rozsahu slovní zásoby týče, rozlišujeme čtyři typy lexikálního minima (srovnej Hendrich et. al, 1988, s. 133). Níže uváděné dělení lexikálního minima vzniklo na základě výzkumu Katedry jazyků ČSAV v 60. letech minulého století.

- elementární lexikální minimum – rozsah 800 – 1000 slov, slouží pro komunikaci na základní témata;

- základní lexikální minimum – rozsah 1400 – 2000 slov, slouží pro komunikaci v běžných situacích a pro četbu lehčích textů;

- souborné lexikální minimum – rozsah kolem 5000 slov, slouží pro komunikaci vztahující se k odbornějším tématům (kultura, politika, ekonomika) a využívané k četbě obtížnějších textů (beletrie, noviny, časopisy, odborné texty) a

odborné čtecí lexikální minimum – rozsah kolem 2300 obecné odborné slovní zásoby, slouží k četbě odborné literatury.

Má-li být slovní zásoba kvalitně osvojena, aby pak mohla být úspěšně využita v případě kompenzačního vyjadřování, je třeba věnovat pozornost i způsobu její prezentace. Tehdy je pro prezentaci slovní zásoby nezbytná její sémantizace. Mám tím na mysli např. vyjádření významu daného slova prostřednictvím opisu, pomocí využití synonymie, antonymie apod. Vzhledem k tomu, že se jedná z psycholingvistického hlediska již o náročnější formy prezentace, nelze je uplatňovat v etapě osvojování elementárního lexikálního minima a patrně asi ani v úrovni základního lexikálního minima (pokud ano, tak spíše v konečné fázi této etapy). Jistě však lze tento způsob prezentace zařadit v etapě osvojování souborného lexikálního minima, kdy je možné a podle mého názoru i opodstatněné začít naše žáky seznamovat se způsoby kompenzačního vyjadřování. Je však nutné patřičně dbát osvojování a procvičování tzv. zrádných slov (falsche Freunde, faux amis, false friends), která mohou v mysli žáků evokovat mylné představy o svém významu. S těmito tzv. zrádnými slovy se setkáváme ve všech běžně vyučovaných jazycích. Například v němčině jsou to slova: trampen, které neznamena trampovat, nýbrž jet stopem nebo sloveso geben, které žáci pod vlivem interference mateřského jazyka užívají v nesprávných konotacích, např. Was *geben Sie zum Trinken? místo Was nehmen Sie zum Trinken? nebo Ich *gebe es in den Schrank místo Ich lege es ... Častou chybou je v němčině nesprávné používání slovesa brauchen, které má v češtině a v němčině odlišné konotace. Např. Ich *brauche etwas kopieren. Ich

*brauche heute etwas früher nach Hause gehen namísto správného Ich muss etwas kopieren a Ich muss heute etwas früher nach Hause gehen.

Stejně obezřetně je třeba užívat internacionalismy, které nelze vždy využívat v obou jazycích stejně, např. der Konkurs – Wir haben gerade einen *Konkurs an der Uni namísto eine Stellenausschreibung. Totéž platí i aplikaci lexému Brigade. Např. In den Ferien arbeitete ich in einer *Brigade místo správného Ferienjob ci Nebenbeschäftigung a další.

K daleko větší frekvenci takto kvalifikovaných chyb však dochází v případě jazyků blízce příbuzných.

2.8.4.3 Gramatické minimum

Gramatika a slovní zásoba jazyka se vzájemně prolínají. Gramatika plní v případě řečové produkce funkci kódovací - z hlediska psycholingvistického se jedná o úroveň formulace, naopak v případě recepce plní gramatika funkci dekódovací. Pro dosažení komunikativní kompetence je zapotřebí zautomatizovaného ovládní gramatických jevů a struktur daného jazyka. E. Beneš (1970, s. 91) chápe gramatickým minimem „účelný výběr mluvnických jevů určitého jazyka nezbytných pro dosažení vytčeného cíle jeho osvojení.“

Podobně jako u lexikálního minima rozlišujeme i u gramatického minima několik jeho stupňů (srovnej J. Hendrich, 1988, s. 146):

- elementární gramatické minimum – nezbytné pro elementární znalost cizího jazyka;

- základní gramatické minimum – nutné k vybudování kvalitního základu cizího jazyka a

- souborné gramatické minimum – nezbytné ke spolehlivému všestrannému ovládní cizího jazyka na vyšší úrovni.

E. Beneš navíc vyděluje i tzv. „odborné čtecí gramatické minimum“, které je, podobně jako odborné čtecí lexikální minimum, určeno pro čtení odborné literatury.

Také u gramatického minima rozlišujeme minimum určené k produktivnímu a minimum určené k receptivnímu osvojení. Pro dovednost kompenzačního vyjadřování je relevantní především gramatické minimum určené k produktivnímu osvojení, které pak bude žák používat při svém spontánním mluveném (popř. písemném) projevu.

Výběr gramatického minima by se měl řídit zejména produktivností daných jevů a frekvencí jejich použití. Žáci by si měli v rámci tohoto minima osvojovat i gramatická pravidla, paradigmata, o jejichž znalost se budou moci později při kompenzačním vyjadřování tzv. „opřít“ v případě, dojde-li na některé z úrovní řečové produkce (nejčastěji na úrovni formulace, případně konceptualizace) z nějakého důvodu k selhání v tvorbě intendované promluvy.

Při nácviku osvojevaného gramatického minima rozlišujeme několik typů cvičení, od imitačních až po odpovědi na otázky (srovnej J. Hendrich, 1988, s. 154-155). Pro nácvik gramatického učiva ve vztahu ke kompenzačnímu vyjadřování můžeme vhodně uplatňovat cvičení substituční (pro nácvik substituční kompenzace), u nichž nahrazujeme vybraná slova nebo slovní spojení jinými slovy, aniž by se přitom měnila struktura věty, např. Hast du einen Hund? stimul ⇒ Tier ⇒ reakce Hast du ein Tier? apod. Dominantním typem jsou cvičení transformační (pro nácvik perifrastické kompenzace), u nichž dochází ke změně větné struktury, např. An der Pädagogischen Fakultät werden auch Fremdsprachen studiert, transformace ⇒ An der Pädagogischen Fakultät studiert man auch Fremdsprachen.

Transformační cvičení bychom však měli aplikovat nejprve bezpřekladově, teprve po dosažení vyšší jazykové zběhlosti našich žáků můžeme přejít k překladové formě transformačních cvičení.

2.8.4.4 Fonetické a grafické minimum

Nedostatky, které jsou v nejrůznějších situacích nejčastěji kompenzovány, spadají do roviny gramatické nebo lexikální. Méně častá jsou selhání v rovině fonetiky nebo grafiky. Osvojujeme-li si systém nějakého cizího jazyka, osvojujeme si ovšem vedle lexiky a gramatiky i jeho prostředky fonetické a grafické. Na rozdíl od lexikálních a gramatických prostředků nejsou v případě prostředků fonetických a grafických osvojovány jen některé z nich, nýbrž všechny (nebo téměř všechny). V kapitole Kompenzační vyjadřování v cizím jazyce již bylo uvedeno, že J. Veselý (1970, s.55) v souvislosti s osvojováním cizího jazyka hovoří o osvojování jeho tzv. mikrojazyka. Tentýž autor na tomtéž místě uvádí: „Omezenost mikrojazyka se týká především prostředků lexikálních a do značné míry i gramatických, mnohem méně již prostředků fonické a grafické realizace.“ Sumární inventář fonetických a grafických prostředků je ve srovnání s gramatickými a zejména lexikálními prostředky nesrovnatelně menší. K ovládnutí dovednosti písemného projevu je nutné osvojení grafického systému

daného jazyka v celém jeho rozsahu, k ovládnutí dovednosti mluveného projevu je nutné osvojení převážné většiny fonetických prostředků.

Dojde-li při mluveném projevu k selhání na úrovni fonologického kódování (viz kapitola Psycholingvistický model řeči), lze tento nedostatek kompenzovat pomocí grafických prostředků tím, že danému výrazu dáme grafickou podobu. Stejně tak je možné kompenzovat selhání při písemném projevu prostředky fonetickými, například v situaci, kdy se mluvčí dopustí v písemném projevu chyby na úrovni grafiky nebo ortografie a tato chyba může mít za následek nedorozumění. Tehdy může mluvčí inkriminovaný výraz vyslovit a na základě správné fonologické realizace význam objasnit.

Např. Machen Sie bitte die *Tier zu namísto správného Machen Sie bitte die Tür zu.

2.9 NÁCVIK A ROZVÍJENÍ KOMPENZAČNÍHO VYJADŘOVÁNÍ PŘI VYUČOVÁNÍ CIZÍM JAZYKŮM

2.9.1 Předpoklady úspěšného kompenzačního vyjadřování

Má-li být kompenzační vyjadřování úspěšné, musí být mluvčí vybaven kvalitní znalostí jazykového minima ve všech jeho výše uvedených strukturálních složkách. Tohoto minima totiž bude využívat ve chvíli, kdy bude potřebovat vykompenzovat nedostatek v některém z jazykových prostředků tím, že použije toho prostředku, který se mu pohotově vybaví. Jde tedy o to, aby bylo jazykové minimum mluvčího dokonale zautomatizováno. Spontánní mluvený (ale i písemný) projev bude tedy daleko efektivnější tehdy, bude-li mluvčí ovládat menší rozsah jazykových prostředků, zato ale dokonale, a bude-li je umět pohotově aplikovat, než aby byl vybaven znalostí velkého množství jazykových prostředků, avšak jen na receptivní úrovni, u nichž pak bude spontánní aplikace váznout.

J. Veselý (1970, s. 57) uvádí tři faktory, které jsou velmi důležité pro plynulý průběh ústního vyjadřování:

1. rozsah aktivně osvojeného jazykového minima;
2. obsah tohoto minima, tj. které konkrétní prostředky tvoří tento soubor;
3. stupeň jeho ovládnutí.

Dalším důležitým předpokladem efektivního kompenzačního vyjadřování při mluveném projevu je osvojení jednotlivých technik kompenzace. V každém případě je při kompenzaci potřeba získat čas, během něhož v našem mozku dojde k transformacím na některé z úrovní řečové produkce. Této časové „rezervy“ využívá

mluvčí buď ve fázi konceptualizace, kdy dojde ke změně konceptu intendované promluvy, nebo ve fázi formulace, kdy dojde k náhradě neaktivovaného lemmatu lemmatem spontánně aktivovaným.

2.9.2 Cvičení podporující rozvoj dovednosti kompenzačního vyjadřování

Učitelé cizích jazyků si musí být vědomi toho, že bude pro jejich žáky velice obtížné, řešit v případě mluveného projevu co nejvíce možných komunikativních situací pomocí omezeného repertoáru jazykových prostředků. Nelze se spolehnout ani na nahodilé řešení vzniklé stresové situace, tedy na to, že si žáci „nějak“ sami pomůžou. Je zapotřebí usilovat o to, aby se žáci naučili osvojený jazyk (makrojazyk) pohotově aplikovat. Stejně tak je zapotřebí naučit žáky technikám vhodné kompenzace pro případ výskytu jazykových nedostatků. Učitel by měl svým žákům rovněž vštěpovat, že mohou jednu a tutéž intenci vyjádřit pomocí různých modalit, měl by dbát na to, aby žáci při mluveném projevu v cizím jazyce nevyužívali tzv. vnitřního překládání. Tento typ překládání plní spíše úlohu jakési „brzdy“ ve spontaneitě cizojazyčného projevu a bývá zároveň zdrojem četných interferenčních chyb. Kromě toho by žáci měli být vystavováni takovým situacím, které budou imitovat situace reálné komunikace, rozuměj situace, v nichž se budou muset za použití svých limitovaných jazykových prostředků vyjádřit i ke složitějším tématům, ve složitějších situacích. Toho lze dosáhnout vhodným použitím dílčích i komplexních cvičení.

Domnívám se však, že by bylo z psychologického hlediska vhodné, aby byli studenti ze strany učitele vždy cíleně upozorňováni na to, o jaký nácvik se jedná a aby v tomto duchu byla jasně formulována i zadání ke cvičením. Žáci by si měli podle mého názoru uvědomovat myšlenkové operace, které provádějí a které si mají řízeným nácvikem zautomatizovat natolik, aby je mohli později úspěšně spontánně aplikovat při mluveném (písemném) projevu v reálné komunikativní situaci.

2.9.2.1 Cvičení dílčí

„Pod dílčími cvičeními rozumíme ta, která jsou zaměřena na výcvik v jednotlivých typech kompenzačního vyjadřování.“ J. Veselý (1970, s. 70) (V shodě s tímto názorem jsou jako dílčí cvičení chápána taková cvičení, která jsou zaměřena na rozvíjení dovednosti substituce, redukce, perifráze (srovnej kapitulu Typy kompenzačního vyjadřování)).

Ve cvičeních, která jsou zaměřena na rozvoj substituční kompenzace, jde o to, aby se žáci naučili používat namísto daných výrazů výrazy jim významově blízké.

V případě těchto cvičení by měla být dodržována zásada gradace, to znamená, že bychom měli začínat nejprve cvičeními bezpřekladovými, později postupně přecházet ke cvičením překladovým.

Příklad bezpřekladové úlohy:

Das ist ein Mann ohne festen Wohnsitz ⇒ Das ist ein Obdachlose, substituovaným výrazem je lexém Obdachlose.

Příklad překladové úlohy:

Byl parný letní večer. ⇒ Es war ein warmer Sommerabend, neznámý výraz parný byl nahrazen lexémem warm.

Podobně lze využívat i cvičení zaměřených na substituční kompenzaci, v nichž mají žáci nahrazovat druhové pojmy pojmy rodovými.

Příklad bezpřekladové úlohy:

Wir haben Schränke bestellt. ⇒ Wir haben Möbel bestellt.

Příklad překladové úlohy:

Koupil jsem ženě tulipány. ⇒ Ich habe meiner Frau Blumen gekauft, substituovaný výraz je slovo Blumen.

Také v případě těchto cvičení platí zásada gradace: nejprve bezpřekladový nácvik, později překladová varianta.

Další možností nácviku dovednosti substituční kompenzace v oblasti slovní zásoby nabízejí internacionalismy, kdy bude úlohou žáků použít místo čistě německého (nebo českého, v případě překladového cvičení) slova tzv. internacionalismu.

Příklad bezpřekladové úlohy:

Zeigen Sie mir bitte Ihren Ausweis. ⇒ Zeigen Sie mir bitte Ihre Dokumente.

Příklad překladové úlohy:

Moje rodiče mají soukromý podnik. ⇒ Meine Eltern besitzen eine Privatfirma, hledaným internacionalismem je výraz Privatfirma.

Také tuto mutaci cvičení zaměřených na substituci je vhodné realizovat nejprve bezpřekladové, poté překladově.

Ve cvičeních zaměřených na nácvik redukční kompenzace se jedná o vynechání členu nebo i většího celku výpovědi, který však není jádrem celé informace. Účelem takových cvičení je, aby se žáci naučili rozpoznávat, který výraz je v dané výpovědi důležitý, a který ne. Následným úkolem pak je nědůležitý výraz z věty vypustit a pak dokázali nenásilně vypustit, aniž by tím utrpěla intendovaná výpověď a aniž by komunikant tuto redukci vůbec zaznamenal.

Příklad překladové úlohy:

Minulý akademický rok studovalo na českých VŠ přes 14 500 zahraničních studentů.
⇒ Im letzten Jahr studierten an tschechischen Hochschulen über 14 500 ausländische Studenten, jedná se o redukci výrazu „akademický“.

Nácvik redukční kompenzace by měl postupovat rovněž od bezpřekladových k překladovým cvičením.

V případě cvičení zaměřených na perifrastickou kompenzaci mají žáci za úkol změnit strukturu výpovědi. Perifráze však již klade na žáka daleko vyšší nároky, než tomu bylo v případě substituce nebo redukce. Kromě záměny lexikálního obsazení ve větě musí žák často transformovat i gramatické struktury. Využívat můžeme opět bezpřekladové varianty, kdy mají žáci opisem vyjádřit zadaný výraz nebo rozsáhlejší celek nebo podobně jako u předchozích typů cvičení překladové varianty.

Příklad bezpřekladové úlohy:

In Tschechien werden Skoda-Autos produziert. ⇒ In Tschechien produziert man Skoda-Autos – jedná se o náhradu pasivní konstrukce za aktivní.

Příklad překladové úlohy:

Teď toho mám ale vážně plné zuby. ⇒ Jetzt habe ich aber wirklich genug!

Perifrastická kompenzaci je pro její stupeň obtížnosti třeba věnovat zvýšenou pozornost. Její nácvik bude vyžadovat více času a úsilí, než tomu bude u předchozích typů dílčích cvičení.

2.9.2.2 Cvičení komplexní

Po nácviku kompenzačního vyjadřování prostřednictvím dílčích cvičení je možné přistoupit k nácviku této dovednosti pomocí tzv. komplexních cvičení. Taková cvičení však již kladou na žáky podstatně vyšší nároky, neboť se v nich jedná o vzájemně prolínající se komplex jednotlivých druhů kompenzace. I při práci s těmito cvičeními je nutné dodržovat gradaci obtížnosti. Příliš náročná komplexní cvičení

zvolená v nesprávné etapě by mohla mít za následek demotivaci žáků a minula by se tak účinkem.

V prvotní fázi lze například využívat vtipného nebo pro žáky jinak přitažlivého **obrazového materiálu**, který by měli žáci sami (nebo zpočátku i formou skupinové práce) nějak okomentovat. Při prezentaci svých myšlenek budou jistě narážet na nedostatky ve znalostech jazykových prostředků, které budou nuceni překonávat. V krajním případě mohou zpočátku využít pomoci učitele.

V další fázi nácviku je možné pozvolna přecházet k **volnému písemnému překladu** z češtiny do cizího jazyka, kdy bude text obsahovat pro žáky neznámé výrazy a konstrukce. I zde bychom měli počet neznámých jevů pozvolna gradovat. J. Veselý (1970, s. 70) upozorňuje, že „obtížnost překladu musí být úměrná jazykové i intelektuální vyspělosti žáků.“ Důraz bychom měli klást i na formulaci zadání cvičení, jejíž odůvodnění bylo uvedeno výše.

Příklad zadání:

Představte si, že pracujete v německé firmě a Váš nadřízený je Němec. V denním tisku ho zaujal titulek jistého článku a zajímá jej, co se v daném článku píše. Požádal Vás o jeho volný překlad.

Podle mého názoru lze předpokládat, že bude dovednost volného překladu pro žáky zprvu patrně poměrně obtížná, postupným opakovaným nácvikem se však budou jejich výkony jistě zlepšovat.

Teprve v momentě, kdy jim již nebude volný překlad způsobovat větší obtíže, je možné přejít k dalšímu typu komplexních cvičení, a sice k **ústním tlumočnickým cvičením**. Ta představují, co do kritéria obtížnosti, vyvrcholení v systému cvičení rozvíjejících kompenzačním vyjadřování. Od žáků se zde vyžaduje pouze aproximativní vyjádření podstaty sdělení. Při jejich nácviku se mohou uplatnit různé formy:

Učitel nebo i jiný žák pronáší jednu až dvě i více vět a vyzvaný žák je co nejspontánněji „tlumočí“ do cizího jazyka.

Cvičení provádějí dva žáci, přičemž první žák pronáší český text (nejlépe popisného nebo dějového charakteru) a druhý je převádí do cizího jazyka. Toto cvičení mohou provádět i tři žáci, kdy jeden představuje Čecha, druhý tlumočnicka a třetí například Němce, který se může zpětně ptát na to, co jej zajímá.

Tato cvičení můžeme provádět také za pomoci techniky, například kazetového nebo CD přehrávače, nebo s pomocí videonahrávek, které budou obsahovat nahrávky českého textu, jež mají žáci přetlumočit do cizího jazyka. Vyvrcholením takového nácviku může být např. použití třeba i krátké autentické nahrávky rozhlasových nebo televizních zpráv. Takové cvičení však lze s úspěchem aplikovat pouze u nejlepších žáků. (Srovnej J. Veselý, 1970. s. 71.)

Ani zde nelze zapomínat na formulaci zadání ke cvičení, které můžeme případně doplnit komentářem. Ze zadání by měl jasně vyplývat cíl daných cvičení, žáci mají vědět, proč takové cvičení vůbec provádějí, k čemu je má nácvik dovést, řečí žáků mají vědět „k čemu jim to jednou bude“.

J. Veselý ve svém příspěvku (1970, s. 71) konstatuje, že uvedená cvičení nevyčerpávají všechny možnosti, a že je úkolem teorie a praxe vyučování vypracovat systém účinných a vhodně gradovaných cvičení, která povedou k rozvoji dovednosti kompenzačního vyjadřování.

2.9.3 Metodické postupy při osvojení kompenzačního vyjadřování

Na různých místech bylo opakovaně řečeno, že dovednost pohotového a korektního vyjadřování v cizím jazyce v nejrůznějších komunikativních situacích představuje bezesporu jednu z nejobtížnějších řečových dovedností. Další řečovou dovedností, která klade na žáky (mluvčí) vysoké psychologické nároky, je poslech autentického projevu. Formování dovednosti cizojazyčného ústního projevu probíhá po celou dobu učení se jazyku. Na konci vzdělávání poskytovaného všeobecnou střední školou (rozuměj gymnázia) by měl být ústní projev v cizím jazyce především jazykově správný (ve všech prostředcích), měl by být pokud možno plynulý, bez dlouhých pauz váhání, tempo takového projevu by se mělo pohybovat mezi 170 – 200 slabikami za minutu a cizojazyčný projev by měl zároveň působit přirozeným dojmem. Na druhé straně si učitelé musí být dobře vědomi toho, že bude spontánní mluvený projev (méně spontánní písemný) žáků patrně asi vždy obsahovat nějaké chyby. Já osobně však zastávám názor, že bychom neměli žákům při mluveném verbálním projevu opravovat každou i sebemenší chybu, nýbrž jen takové chyby, které by mohli mít dopad na celkový efekt porozumění. Z vlastní zkušenosti vím, že

časté opravování chyb při spontánním mluveném projevu působí spíše inhibičně než motivačně.

J. Veselý zastává názor, že je pro cizojazyčný projev nezbytné, aby se rozvíjení dovednosti kompenzačního vyjadřování stalo neodmyslitelnou součástí vyučování cizím jazykům: „Je účelné vést studenty k tomu, aby se vyjadřovali v cizím jazyce prostě a přitom obratně operovali těmi prostředky, které dobře znají.“⁶¹

Problematiku této subkapitoly, tedy problematiku kompenzačního vyjadřování si ze svého pohledu dovolím shrnout takto. V předchozí kapitole jsem uvedl klasifikaci cvičení určených k rozvoji dovednosti kompenzačního vyjadřování. Zároveň jsem u jednotlivých typů uváděl, že lze většinu z nich realizovat jak bezpřekladově, tak i překladově. V případě prvotní fáze nácviku dovednosti kompenzačního vyjadřování, tedy při aplikaci tzv. dílčích cvičení (viz kapitolu Cvičení podporující rozvoj dovednosti kompenzačního vyjadřování) bych doporučoval, aby dominantní byla spíše bezpřekladová forma nácviku, u cvičení komplexních, kdy by již žáci měli ovládat jednotlivé dílčí techniky kompenzačního vyjadřování, bych se přikláněl k cvičením překladovým.

V práci rovněž již zaznělo, že by učitelé měli své žáky stále upozorňovat na to, že mohou tutéž svou intenci vyjádřit různými způsoby. Opět z vlastní zkušenosti vím, že se mnozí žáci/studenti (zejména adolescenti nebo studenti dospělého věku) snaží v cizím jazyce vyjádřit své intence tak, jak by je vyjádřili v mateřtině. K tomu se jim ale samozřejmě nedostává potřebných jazykových prostředků. Tehdy pak u nich často dochází k blokaci ve fázi gramatické formulace (druhá fáze psycholingvistického modelu řeči) a intendovaná promluva selže. Žáci si musí uvědomovat to, že nesmějí bazírovat pouze na jednom jediném způsobu vyjádření svých myšlenek, nýbrž že se musí snažit hledat i jiné cesty, jimiž lze zamýšleného cíle dosáhnout, a to i za cenu jisté aproximace. S tím souvisí i nutnost odnaučovat žáky tzv. vnitřnímu překládání, které má stejně inhibiční efekt, jako shora uvedené nebo v lepším případě vede k hojnému výskytu jazykových chyb. Žáci mají využívat těch jazykových prostředků, které dobře znají, které mají tzv. zautomatizovány a jsou si jejich použitím jistí. Na druhé straně je nutné vést je i k jakési jazykové vynalézavosti, s jejíž pomocí si budou rozšiřovat své dosavadní vyjadřovací možnosti. Kdyby žáci stále využívali pouze těch prostředků, které bezpečně ovládají,

⁶¹ Veselý, J., 1984-1985, s. 245

mohlo by to vést v konečném důsledku k trvalé primitivnosti jejich ústního projevu. Při komunikaci se žáky bychom dále měli podle mého názoru používat takový jazyk, který nebude adaptovaný přímo úrovni žáků, nýbrž takový jazyk, který bude jejich úroveň o něco převyšovat (tzv. Krashenův vzorec „I+1“).

V neposlední řadě by učiteli neměla být cizí snaha vystavovat žáky, po kvalitní školní přípravě, reálné cizojazyčné komunikaci, například formou výměnných pobytů v zemi daného jazyka, besedami s rodilými mluvčími, návštěvami akcí, které pořádají centra podporující šíření daného cizího jazyka u nás (v případě němčiny například Goethův Institut v Praze 1) apod.

III. EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 ANALÝZA ČESKÝCH A ZAHRANIČNÍCH UČEBNIC NĚMECKÉHO JAZYKA

V této kapitole se blíže zaměřím na to, jak jsou jednotlivé druhy kompenzačního vyjadřování prezentovány a následně fixovány v těch učebnicích, které jsou používány v jednotlivých školách, v nichž jsem realizoval svůj empirický výzkum. Jedná se o následující školy a učebnice (případně učební soubory):

GYMNÁZIUM LITOMĚŘICKÁ, PRAHA

4. ročník ⇒ **HÖPPNEROVÁ, V.; KREMZOVÁ, A.** *Němčina pro jazykové školy 2.* Praha : Scientia, 2002. ISBN 80-7183-264-2.

8. ročník ⇒ **HÖPPNEROVÁ, V.** *Deutsch für Gymnasien 2.* Praha : Scientia, 2003. ISBN 80-7183-202-2.

GYMNÁZIUM VITĚZNÁ PLÁŇ, PRAHA

pouze 4. ročník

AUFDERSTRASSE, H. et al. *Themen neu 2 – Kursbuch.* Ismaning : Max Hueber Verlag, 2001. ISBN 3-19-001522-8.

AUFDERSTRASSE, H. et al. *Themen neu 2 – Pracovní sešit.* Plzeň : Fraus, 2001. ISBN 80-85784-39-4.

GYMNÁZIUM TRUHLÁŘSKÁ, PRAHA

pouze 8. ročník

DUSILOVÁ, D. et. al. *Sprechen Sie Deutsch? 2.* Praha : Polyglot, 2001. ISBN 80-86195-14-7.

GYMNÁZIUM JIŘÍHO Z PODĚBRAD, PODĚBRADY

4. ročník

DUSILOVÁ, D. et. al. *Sprechen Sie Deutsch? 3.* Praha : Polyglot, 2002. ISBN 80-86195-20-1.

8. ročník

DUSILOVÁ, D. et. al. *Sprechen Sie Deutsch? 3.* Praha : Polyglot, 2002. ISBN 80-86195-20-1.

GYMNÁZIUM J. MACHARA. BRANDÝS N.L.

4. ročník

DUSILOVÁ, D. et. al. *Sprechen Sie Deutsch? 3*. Praha : Polyglot, 2002. ISBN 80-86195-20-1.

8. ročník

DUSILOVÁ, D. et. al. *Sprechen Sie Deutsch? 3*. Praha : Polyglot, 2002. ISBN 80-86195-20-1.

GYMNÁZIUM NYMBURK. NYMBURK

4. ročník

AUFDERSTRASSE, H. et al. *Themen neu 2 – Kursbuch*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2001. ISBN 3-19-001522-8.

AUFDERSTRASSE, H. et al. *Themen neu 2 – Pracovní sešit*. Plzeň : Fraus, 2001. ISBN 80-85784-39-4.

8. ročník

AUFDERSTRASSE, H. et al. *Themen neu 3 – Kursbuch*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2001. ISBN 3-19-001523-6.

AUFDERSTRASSE, H. et al. *Themen neu 3 – Pracovní sešit*. Plzeň : Fraus, 2001. ISBN 80-85784-81-5.

GYMNÁZIUM THOMASE MANNA. PRAHA

pouze 8. ročník

HASENKAMP, G.; SCHMIDT, R., *Zwischen den Pausen 1*. Verlag für Deutsch : Ismaning, 1997. ISBN 3-88532-250-1.

MARLOK, Z.; SCHMIDT, R. *Zwischen den Pausen 2*. Verlag für Deutsch : Ismaning, 1998. ISBN 3-88532-253-6.

EKOGYMNÁZIUM, PODĚBRADY

pouze 4. ročník

DUSILOVÁ, D. et. al. *Sprechen Sie Deutsch? 3*. Praha : Polyglot, 2002. ISBN 80-86195-20-1.

Z analyzovaných učebnic jsou 4 učebnice české provenience (Němčina pro jazykové školy 2., Deutsch für Gymnasien 2., Sprechen Sie Deutsch? 2 a Sprechen Sie Deutsch? 3) a 4 provenience německé (Themen neu 2, Themen neu 3, Zwischen den Pausen 1 a Zwischen den Pausen 2).

3.1.1 Charakteristika analýzy učebnic

Před zahájením vlastní analýzy shora uvedených učebnic jsem si položil následující otázky, na něž jsem se snažil na základě analýzy nalézt odpověď:

1. Jsou v učebnicích přítomna cvičení zaměřená na rozvoj kompenzačního vyjadřování?
2. V případě, že se tato cvičení v učebnicích vyskytují, jsou cvičeními dílčími nebo komplexními?
3. Jakým způsobem jsou tato cvičení žákům/studentům prezentována? Explicitně nebo implicitně?
4. Existuje mezi jednotlivými cvičeními nějaká provázanost?
5. Vyskytují se v učebnicích vedle verbálních cvičení i taková cvičení, která by podporovala i kompenzaci pomocí nonverbálních prostředků?

Celkem bylo proanalyzováno **3783** cvičení z nichž by bylo možné využít pro rozvoj dovednosti kompenzačního vyjadřování v němčině jako cizímu jazyku 857 (22,6%) cvičení (22,65%). V průběhu analýzy jsem postupně prováděl soupis všech těchto cvičení, které jsem poté rozčlenil do pěti skupin podle typu kompenzace. Vzhledem k tomu, že tento soupis čítal ve finále 92 stran, neuvádím zde záměrně všechna, nýbrž ke každému typu cvičení, které by mohlo přispět k rozvoji kompenzačního vyjadřování, uvádím pouze výběr cvičení.

V další části této subkapitoly prezentuji jak kvantitativní, tak i kvalitativní analýzu cvičení rozvíjejících dovednost kompenzačního vyjadřování (KV). Nejprve uvádím souhrnné výsledky vlastní analýzy, které jsou vyjádřeny ve dvou tabulkách. U všech učebnic jsme prováděli jak celkovou kvantitativní analýzu, tak i dílčí kvantitativní analýzu jednotlivých typů cvičení rozvíjejících KV. V první tabulce je v prvním sloupci zachyceno kvantitativní vyhodnocení, tedy celkový počet cvičení v jednotlivých učebnicích spolu celkovým počtem cvičení rozvíjejících dovednost kompenzačního vyjadřování (uvedeno za lomítkem). Vedle celkového vyhodnocení nalezneme v téže tabulce rovněž i kvantitativní vyhodnocení jednotlivých typů cvičení. To je rozděleno do 5 kategorií (sloupců): substituční cvičení, perifrastická cvičení, redukční cvičení, komplexní cvičení a nonverbální cvičení. V tabulce číslo 2 jsem zachytil procentuální vyjádření zastoupení jednotlivých typů cvičení zaměřených na KV daných učebnicích.

Za tabulkami následuje sumární graf, v němž jsou uvedeny všechny analyzované učebnice najednou i s grafickým znázorněním zastoupení jednotlivých typů cvičení pro rozvoj KV. Konečně za ním pak uvádím vlastní dílčí kvalitativní analýzu cvičení rozvíjejících dovednost KV, tak jak jsou zastoupena v jednotlivých mnoh analyzovaných učebnicích. Její součástí jsou i vybrané příklady daných typů cvičení. Tyto dílčí analýzy jsou v úvodu vždy doplněny grafickým přehledem znázornění poměrného zastoupení jednotlivých typů cvičení na KV v dané učebnici.

3.1.2 Sumární výsledky analýzy učebnic

Kvantitativní vyhodnocení cvičení v analyzovaných učebnicích

	Počet cvičení v dané učebnici celkem / z toho na KV*	Substituční cvičení	Perifrastická cvičení	Redukční cvičení	Komplexní cvičení	Nonverbální cvičení
Němčina pro JŠ 2.	549 / 66	0	3	0	63	0
Deutsch für Gymnasien 2.	214 / 33	2	4	0	27	0
Sprechen Sie Deutsch? 2.	852 / 231	6	71	0	154	0
Sprechen Sie Deutsch? 3.	707 / 173	16	66	0	91	0
Themen neu 2.	472 / 116	1	42	1	72	0
Themen neu 3.	444 / 102	1	60	0	41	0
Zwischen den Pausen 1.	255 / 81	4	33	0	43	1
Zwischen den Pausen 2.	290 / 55	1	25	0	29	0

Tabulka číslo 5

*KV = kompenzační vyjadřování

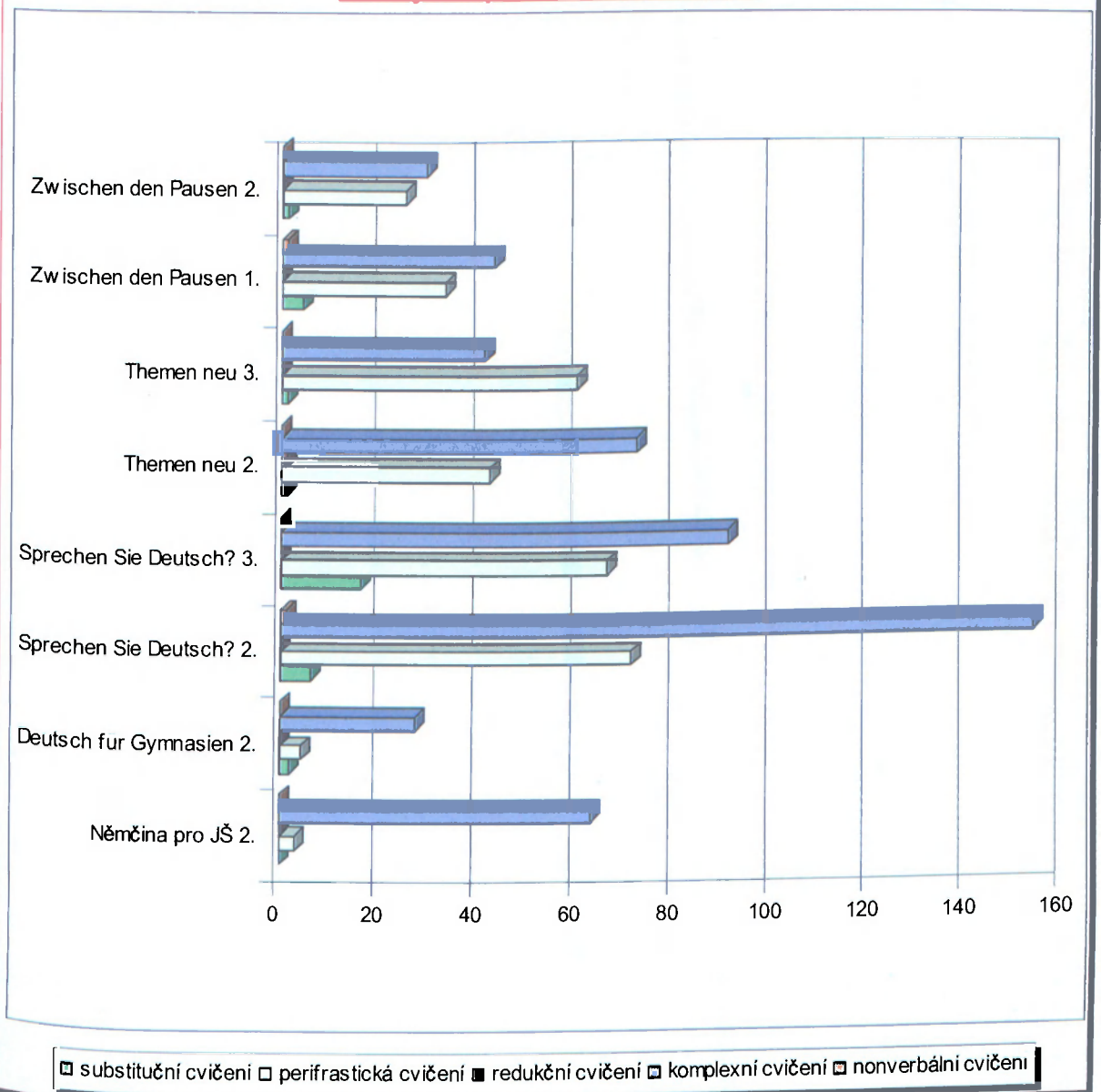
Procentuální zastoupení jednotlivých typů cvičení rozvíjejících kompenzační vyjadřování v analyzovaných učebnicích⁶²

	Počet cvičení v dané učebnici celkem / z toho % na KV*	Substituční cvičení	Perifrastická cvičení	Redukční cvičení	Komplexní cvičení	Nonverbální cvičení
Němčina pro JŠ 2	549 / 12%	0%	5%	0%	95%	0%
Deutsch für Gymnasien 2	214 / 15%	6%	12%	0%	82%	0%
Sprechen Sie Deutsch? 2	852 / 27%	3%	31%	0%	66%	0%
Sprechen Sie Deutsch? 3	707 / 24%	9%	38%	0%	53%	0%
Themen neu 2	472 / 25%	1%	36%	1%	62%	0%
Themen neu 3	444 / 23%	1%	59%	0%	40%	0%
Zwischen den Pausen 1	255 / 32%	5%	41%	0%	53%	1%
Zwischen den Pausen 2	290 / 19%	2%	45%	0%	53%	0%

Tabulka číslo 6

⁶² Pozn.: všechny údaje v procentech jsou zaokrouhleny na celá čísla.

**Vyhodnocení analýzy učebnic z hlediska cvičení zaměřených na
rozvoj kompenzační dovednosti**

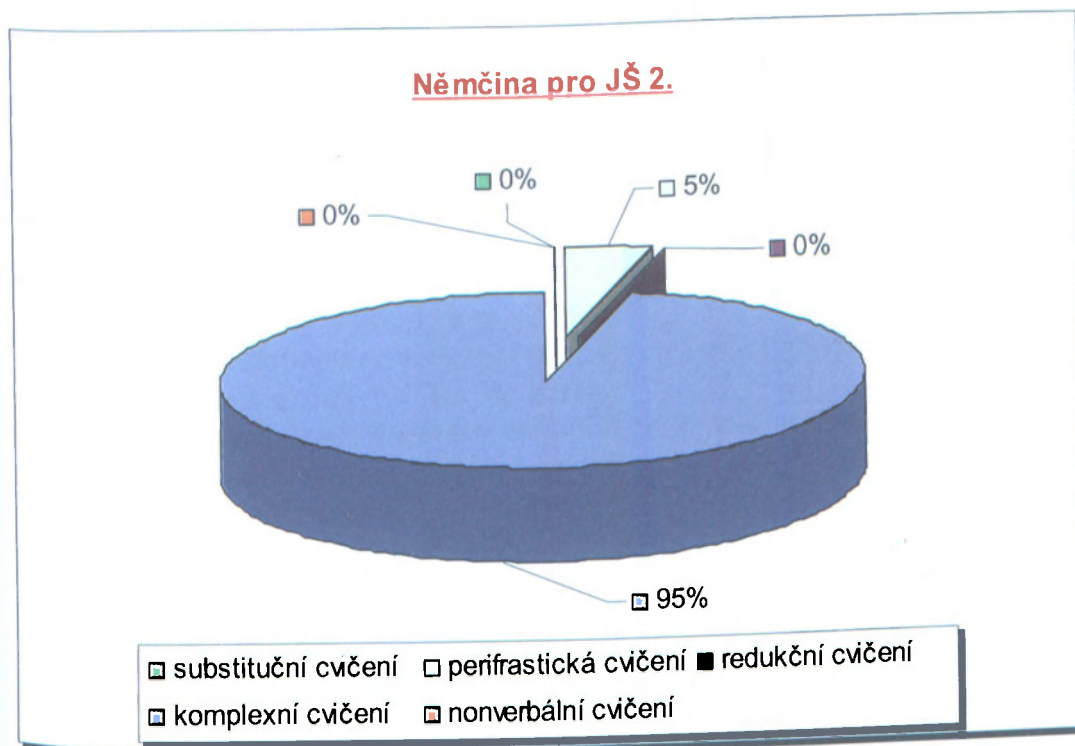


Graf číslo 1

3.1.3 Dílčí kvalitativní a kvantitativní analýza učebnic

HÖPPNEROVÁ. V.. KREMZEROVÁ. A. Němčina pro jazykové školy 2.

Cvičení celkem 549, z toho KV 66



Graf číslo 2

Substituční cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

Perifrastická cvičení – 5%

197/15

Vyjádřete jinak. Užijte formulace z článku:

In der Nähe war niemand.

Er maskierte sich.

Sie überlegte nicht lange.

Er lief aus dem Haus.

Er fuhr sehr schnell.

Ihr fiel etwas Kluges ein.

221/3

Vyjádřete německy jiným způsobem:

Er hat an seinen Eltern dauernd etwas zu kritisieren.

Beispiel: Er muss an seinen Eltern dauernd etwas kritisieren.

251⁶³

Vyjádřete čtyřmi způsoby:

Kouření v restauracích je třeba zakázat. Pracovní dobu je nutno dodržovat. Tvoje přání lze splnit. To nelze zaměnit. Je nutné ho zatknout. To je třeba zvlášť zdůraznit.

Redukční cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

Komplexní cvičení – 95% (příklady)

33/9

Vyjádřete se německy v těchto situacích:

- kupte si vstupenku na vřetení představení do první řady na balkon;
- půjčte si u kolegy 100 eur do zítřka;
- postěžujte si kolik vydáváte měsíčně za jízdné;
- zeptejte se kolik stojí oprava vašeho televizoru;
- objednejte telefonicky pro kolegy z vašeho oddělení 16 lístků na večerní představení v sobotu na galerii.

150/16

Chcete strávit dovolenou v cizině. Obráťte se na zaměstnance cestovní kanceláře, aby vám poradil a pomohl.

263/8

Ved'te tento dialog:

- A se svěřuje přítelkyni, že se strašně zamilovala.
B se ptá, jak přítel vypadá, jaký je a co dělá.
A odpovídá. Nejvíce se jí na něm líbí, že je vtipný a plný nápadů.
B se ptá, co tomu říkají rodiče.

...

161/5

Was meinen Sie?

Ist die Entwicklung der Technik weniger gefährlich als ihre Stagnation?

Könnten wir auch ohne Technik gut leben?

Wäre unser Leben nicht ruhiger und gesünder?

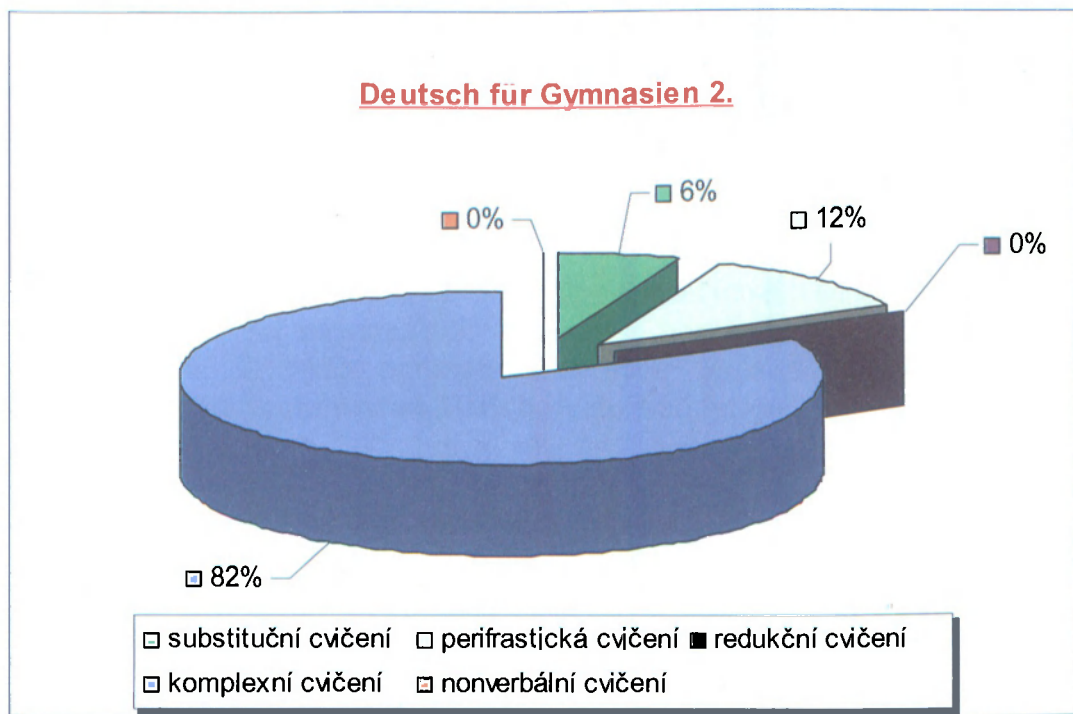
Werden die Menschen durch die Technik nicht fauler?

Führt nicht die ganze Automatisierung zur Arbeitslosigkeit?

Nonverbální cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

⁶³ cvičení po výkladu nové látky vyjadřování možnosti a nutnosti



Graf číslo 3

Substituční cvičení – 6%

83/4 ⁶⁴

Setzen Sie in Klammern angeführten Verben ein!

Er sprach mit ihr im Garten. (sich unterhalten)

Wo habt ihr geschlafen? (übernachten)

Hoffentlich tut er etwas dagegen. (unternehmen)

Er lehrte mich schwimmen. (j-m beibringen)

...

98/5

Finden Sie im Text bedeutungsähnliche Ausdrücke.

Der Angeklagte **kam** in den Saal. Sein Betrug war eine **dumme** Idee. Der Vater war **Fabrikbesitzer**. Er **kümmerte sich wenig um** seinen Sohn. Im Autosalon **wollte** man von ihm keine Anzahlung. Auch im Hotel **bezahlte er nicht**. Seine Eltern hatten eine **sehr große** Wohnung. Der Vater hat die Schulden **bezahlt**. Das Urteil **war** mild.

⁶⁴ primárně je toto cvičení sice zaměřeno na nácvik odlučitelných a neodlučitelných předpon, sekundárně však podle mého názoru latentně přispívá i k rozvoji KV

Perifrastická cvičení – 12%

29/1

Drücken Sie einfacher aus!

Das kannst du dir ausmalen. Meine Verhandlungsposition hat sich verschlechtert. Ich hatte eine Menge Antworten auf Lager. Meine Schularbeit war mehr rot als schwarz. Ich lege meinen Eltern die verpatzte Arbeit vor. Ich bitte Vati um ein Autogramm. Ich könnte jeden Meter Schulweg nutzen.

82/3

Drücken Sie anders aus!

Ich bin **sehr** verliebt. Wie soll ich ihm **zeigen**, was ich fühle? **Er gefällt mir sehr**. Ihre Allgemeinbildung ist **mangelhaft**. Auch der Charakter muss **in Ordnung sein**. **Ich vertraue ihm**. Sie redet **schlecht** über mich. Er ist **furchtbar ungeschickt**. **Ich möchte sehr gern ein nettes Mädchen kennen lernen**.

121/7

Was bedeuten folgende Sprichwörter?

Dreimal umgezogen ist wie einmal abgebrannt.

Wenn sich zwei streiten, lacht der dritte.

Einmal ist keinmal.

Vieraugen sehen mehr als zwei.

Ordnung ist das halbe Leben.

Geteilte Freude ist doppelte Freude, geteilter Schmerz halber Schmerz.

130/2

Drücken Sie anders aus!

Man sieht und hört ihn kaum. Sie bleibt wohl sitzen. Er kann sehr gut mit Mädchen umgehen. Sie hat dann doch noch eine Eins gekriegt. Er paukt dauernd. Er sieht super aus. Grosse Kälte stört sie nicht. Sie ist gut in Geographie. Sie kommt selten pünktlich. Sie lacht den ganzen Tag.

Redukční cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

Komplexní cvičení 82% (příklady)

13/5

Fragen Sie Ihren Nachbarn! Antworten Sie auf Deutsch!

Musíš každý den časně vstávat? Co děláš, aby ses pořádně probudil? Proč ráno necvičíš? Co ti jde na nervy? Co nemáš rád? Musíš se někdy rozčilovat? Proč jsi tak smutný?

46/4

Führen Sie folgenden Dialog!

A si stěžuje na špatný vzduch ve městě.

B se vůbec nediví. Automobilový provoz je strašný.

A dává vinu lidem. Jsou líní chodit pěšky a jezdí jen autem.

- B doufá, že se situace zlepší. Jsou už katalyzátorová auta a bezolovnatý benzín.
 A tomu nevěří. Podle jeho názoru bude mít brzo každá rodina dvě auta.

71/3

Diskutieren Sie folgende Meinungen!

- Mann sollte eine Fremdsprache nur durch Sprechen lernen, ohne Grammatik.

Die schönste Sprache ist Französisch.

Die ganze Welt spricht englisch. Wozu soll man dann noch Deutsch lernen?

124/2

Formulieren Sie auf Deutsch!

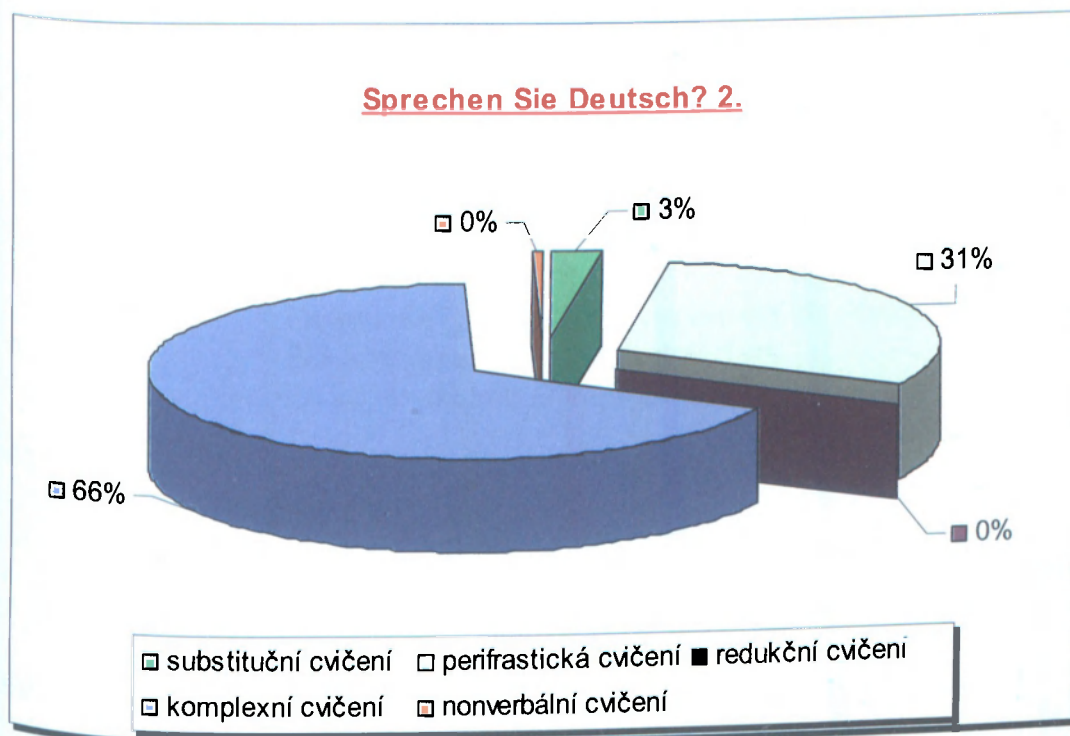
- omluvu, že nemůžete přijít, protože máte schůzku
- konstatování, že spolužačka o vás mluví špatně za vašimi zády
- informaci, že zítra bude zamračeno, částečně mlhavo a zataženo
- ...

Nonverbální cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

DUSILOVÁ. D. Sprechen Sie Deutsch? 2

Cvičení celkem 852, z toho na KV 231



Graf číslo 4

Substituční cvičení 3% (příklady)

41/6

Ersetzen Sie die Eigennamen und die Substantive durch Personalpronomen.

Beispiel: Ist Juliane ihrer Mutter ähnlich?

Reicht dem Mädchen das Taschengeld aus? Hast du dich an deine Freunde gewöhnt?

156/2 II.

Ersetzen Sie die kursiv gedruckten Wörter durch die folgenden Ausdrücke.

Bedienung – erfreuen – schmackhaft – Feinschmecker – Schnellimbiss – beraten – lecker

Dieses Restaurant ist sehr beliebt, die Speisen sind hier wirklich *gut*.

In der *Schnellgaststätte* kann man billig und schnell satt werden.

Das *Personal* in dieser Gaststätte ist sehr aufmerksam....

165/ (bez označení)

Was bedeuten diese Ausdrücke? Finden Sie die richtige Erklärung.

der Bhf. - der Krimi – die BRD – die S-Bahn – das Abi - ...

das Abitur – der Kriminalfilm/Kriminalroman – die Bundesrepublik Deutschland – der Bahnhof...

Perifrastická cvičení 31% (příklady)

31/4 I.

Wie verstehen Sie folgende Aussagen. Ordnen Sie zu.

Es liegt da immer viel Zeug.

Sie suchen etwas schräges.

Gegen Konsumtempel ist „Alexas“ eine Wohltat.

Gegen die großen Einkaufszentren ist „Alexas“ eine Erholung.

Sie suchen etwas Ungewöhnliches.

Es liegen da immer viele Sachen.

43/4

Üben Sie Ihren Wortschatz.

Suchen Sie die passenden Erklärungen.

r Schreibblock, r Deckel, s Duschgel, e Glühbirne, e Seife, r Badeschwamm, e Büroklammer

ein Mittel (oft rund, farbig und duftet schön) zum Waschen des Körpers

man kann damit einen Topf schließen; etwas aus Glas, es macht Licht in der Lampe;

etwas aus Draht oder Plastik, hält Zettel zusammen; Papier zum Schreiben ...

128/10

Verkürzen Sie die Sätze mit Hilfe der Infinitivkonstruktionen mit ZU und mit UM – ZU.

Mark freut sich, dass er in den Ferien viel reist.

Ingo beeilt sich, damit er den Zug erreicht.

142/14

Üben Sie die Bildung der Partizipien.

Beispiel: Der Hund spricht ⇒ der sprechende Hund)

Das Auto fährt hinauf. Die Information fehlt. Die Touristen kommen zurück...

Redukční cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

Komplexní cvičení 66% (výběr)**43/3**

Beantworten Sie die Fragen des neugierigen Kunden:

Ich suche die Lebensmittelabteilung. Wo ist sie?

Wo verkauft man hier Handys? Wann schließen Sie das Geschäft?

...

45/9

Übernehmen Sie die Rollen.

a) Sie haben im Kaufhaus Meier eine Kaffeemaschine gekauft. Sie möchten sie aber reklamieren (das Wasser ist nicht heiß genug, der Kaffee schmeckt nach Öl). Gegenargumente des Verkäufers: nur Kaffee der Marke „Türke“ benutzen (das steht in der Gebrauchsanweisung) lauwarmes Wasser in die Maschine gießen, nicht kaltes

...

79/20

Reagieren Sie.

Ist die heutige Jugend schlechter als vor 50 Jahren?

Außern Sie sich zu den folgenden Stichpunkten, nennen Sie Ihre positiven und negativen Erfahrungen: Beziehung Kinder – Eltern, Beziehung der Geschwister, Familie – Clique.

87/13

Geben Sie den Inhalt des Textes wieder.

157/8 II.

Was würden Sie in den folgenden Situationen tun?

- Der Mann, der am Nebentisch sitzt, fängt an zu rauchen und das stört Sie.
- Die Rechnung, die Sie bekommen haben, ist Ihrer Meinung nach zu hoch.
- Sie wollen bezahlen, aber Sie stellen fest, dass Sie Ihr Portemonnaie zu Hause vergessen haben.

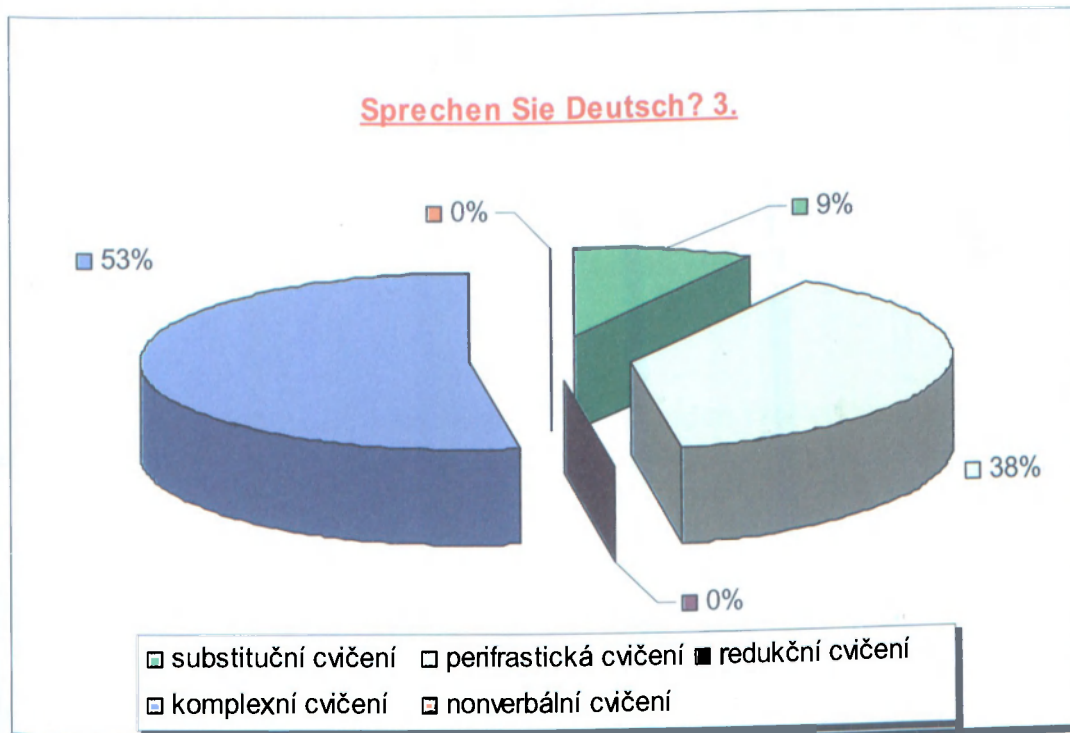
...

Nonverbální cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

DUSILOVÁ, D. *Sprechen Sie Deutsch? 3*

Cvičení celkem 707, z toho KV 173



Graf číslo 5

Substituční cvičení 9% (výběr)

85/6 I.

„Der Handschuh“ Sagen Sie es anders.

Bsp. sich legen ⇒ sich niederstrecken, furchtbar ⇒ schrecklich ...

99/ bez označení⁶⁵

Bilden Sie Fragen und Antworten nach dem Muster.

Hat er sich ein Auto gekauft? Ja, er hat sich eins gekauft.

Hat er sich für ein Buch entschieden? Ja, er hat sich für eins entschieden.

Hat man euch Postkarten angeboten? Ja, man hat uns welche angeboten.

105/1

Ersetzen Sie die schräg gedruckten Satzteile durch die im Text stehenden Ausdrücke.

166/1

Wie heißen die Synonyme? Suchen Sie die Wörter und Wortverbindungen aus dem Märchen heraus.

⁶⁵ cvičení je primárně zaměřeno na nácvik používání zájmen v zástupné funkci substantiv, sekundárně jej lze využít i jako prostředek substituce.

Perifrastická cvičení 38% (výběr)

85/7

Erklären Sie auf Deutsch.

Bsp. der Handschuh ⇒ im Winter trägt man ihn an der Hand um nicht zu frieren. Der Ritter, ⇒ ein Edelmann, der auf einem Pferd reitet ...

115/ bez označení

Ersetzen Sie die Modalverben durch die Verben haben oder sein + zu

Die Eltern müssen die Ostereier gut verstecken ⇒ Die Eltern **haben** die Ostereier gut zu verstecken.

119/2

Ordnen Sie zu den Ausdrücken die entsprechenden **Wortklärungen** zu.

wachen – traute – hold – der Hirt – j-m etw. kundmachen – der Retter – schlagen

nicht schlafen, auf j-n aufpassen – jemand, der andere aus der Gefahr **befreit** – Töne von Uhren oder Glocken – jemand, der sich z.B. um Schafe **kümmert** – lieblich, von zarter Schönheit – harmonisch – etw. bekannt machen

158/8⁶⁶

Formen Sie die Sätze um. Benutzen Sie dabei die Konjunktionen während, bevor, nachdem.

Bei der Verfolgung des verdächtigen Mannes kam es zu einem Unfall. ⇒ Während man den verdächtigen Mann verfolgte, kam es zu einem Unfall.

201/8

Versuchen Sie die folgenden Wörter mit Hilfe von Relativsätzen zu erklären.

Beispiel: Brauerei ⇒ ist eine Fabrik, in der Bier hergestellt wird.

Redukční cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

Komplexní cvičení 53% (výběr)

19/4 II.

Rudi telefoniert mit seiner Freundin Angelika. Übernehmen Sie die Rollen....

161/5

Massenmedien. Welche Vor- und Nachteile haben die Massenmedien?

⁶⁶ cvičení je sice původně zaměřeno na transformaci z hlavních vět na vedlejší věty časové, resp. přechod z nominalizace do verbalizace, nicméně právě této transformace „Nominalstil“ ⇒ Verbalstil“ lze velmi dobře využít i pro nácvik dovednosti KV.

174/7 II. ⇒ tlumočnické cvičení

Eine Gruppe übersetzt den Text mit Hilfe eines Wörterbuches ins Tschechische. Die andere Gruppe versucht dann, den Text zurück ins Deutsche zu übersetzen und vergleicht das Resultat mit dem Original.

240/11

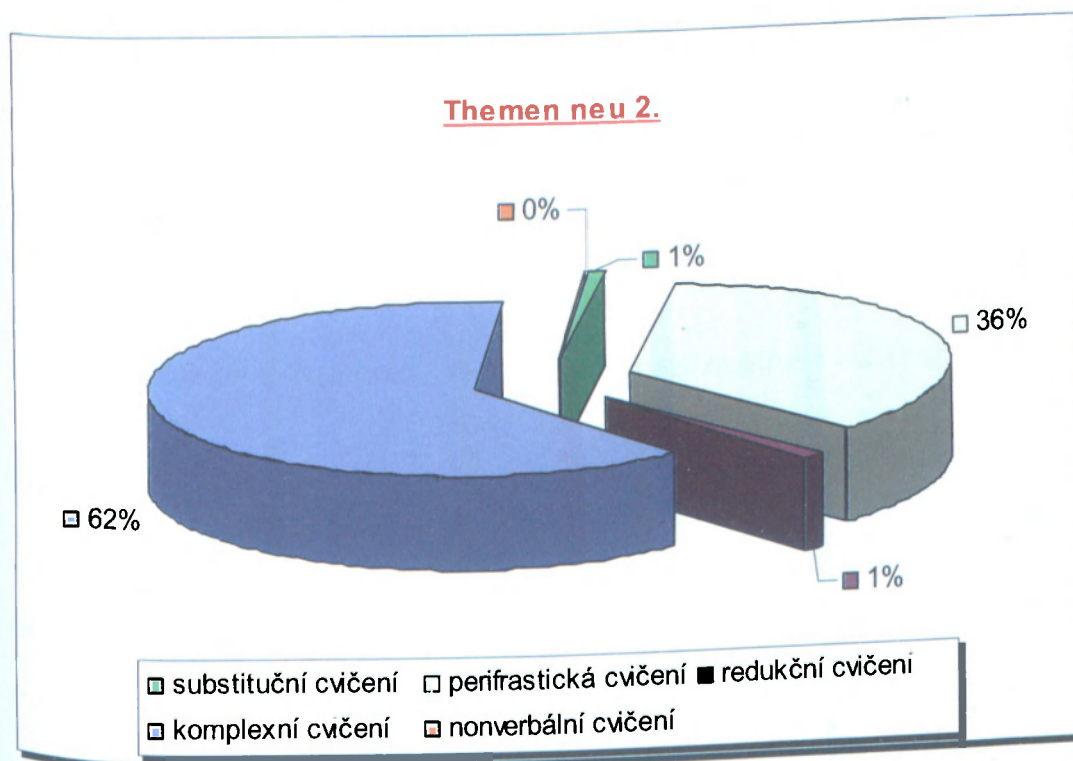
Sehen Sie sich das Bild an. Beschreiben Sie, was Monika tut.

Nonverbální cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

AUFDERSTRASSE. H. Themen neu 2.

Cvičení celkem 472, z toho KV 116



Graf číslo 6

Substituční cvičení – 1%

94/13⁶⁷

Wer ist gemeint.

Perifrastická cvičení 36% (výběr)

44/13

Sie können es auch anders sagen.

⁶⁷ nahraza různých lexémů zájmenem „sie“ v různých významech

128/5

Sagen Sie es anders. Verwenden Sie folgende Wörter.

134/22

Was für Dinge sind das? Beispiel: Blechdose ⇔ Dose aus Blech.

134/23⁶⁸

Sagen Sie es anders.

Redukční cvičení – 1%

118/15

Kürzen Sie den Text über Xaver und Ilona. Kürzen Sie den Text so, dass er nicht länger ist als die Texte zu den beiden anderen Paaren.

Komplexní cvičení – 62%

45/18⁶⁹

Wie finden Sie Straßenmusikanten? Diskutieren Sie. – Kommunikative Formeln

93/26 (popis obrázku)

Was sehen Sie?

111/3⁷⁰

Sollen Grosseltern, Eltern und Kinder zusammen in einem Haus wohnen.

Nonverbální cvičení - 0%

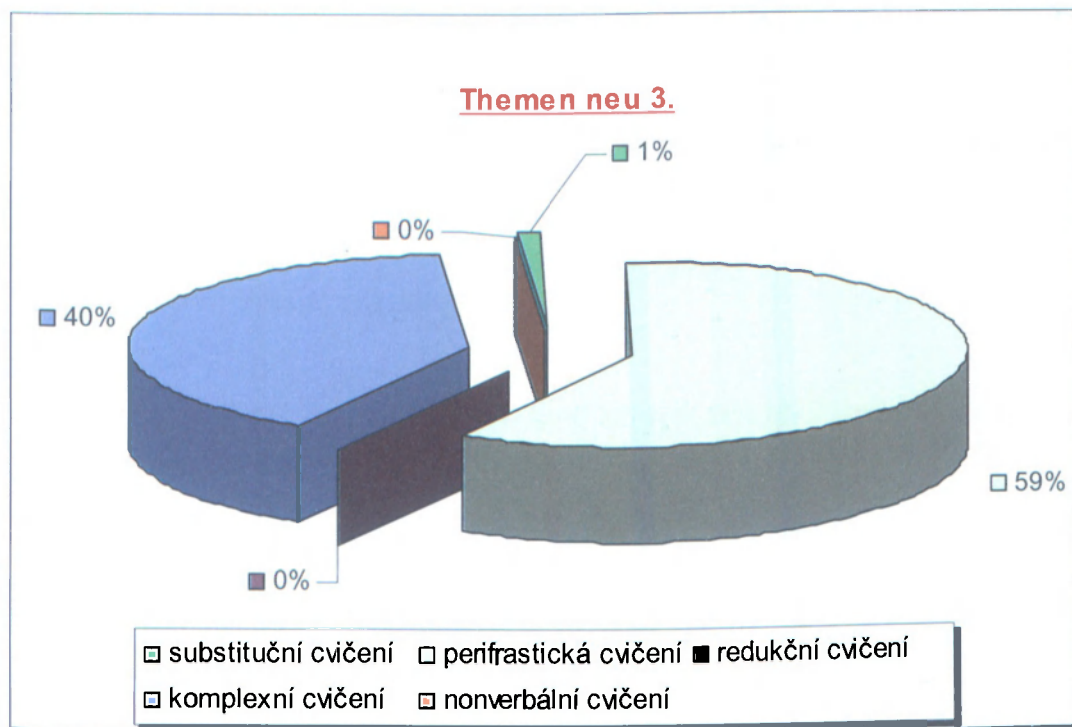
⁶⁸ cvičení je zaměřeno na transformaci vět s man v pasivní konstrukce a obráceně; z hlediska KV se jedná o perifrázi

⁶⁹ žáci mají k dispozici tzv. komunikativní formule, které mají v dialogích aplikovat

⁷⁰ žáci mají k dispozici již některé hotové struktury

AUFDERSTRASSE, H. Themen neu 3.

Cvičení celkem 444, z toho KV 102



Graf číslo 7

Substituční cvičení – 1%

142/17

Neuer Wortschatz

Diese Wörter haben eine ähnliche Bedeutung. Ersetzen Sie sie.

Perifrastická cvičení 59% (výběr)

10/4 ⁷¹

Beschreiben Sie Ihre Traumwohnung...

Ich wünsche mir ...	Dann könnte ich ...
Ich würde gern ...	Dann wäre ich ...
Ich hätte gern ...	Dann hätte ich ...
	Dann würde ich ...
	Dann gäbe es ...

15/13

Erklären Sie fünf Stichwörter aus dem Duden, die Ihnen wichtig erscheinen, mit Ihren eigenen Worten. Versuchen Sie, Beispiele dafür zu finden.

⁷¹ cvičení je primárně zaměřeno na nácvik používání konjunktivu 2, druhoplánově se z hlediska KV jedná o perifrastické vyjadřování.

25/9

Versuchen Sie die Bedeutung der folgenden Wörter im Gespräch zu klären.

Freizeitanlage Freizeitmensch Freizeitforscher ... Zukunftsrisiko ...

57/1

Beschreiben Sie möglichst genau, was auf den Bildern links zu sehen ist. – Für welche Produkte werben die Bilder?

Auf dem ersten Bild kann man einen Jungen sehen.

Auf dem ersten Bild ist ein Junge zu sehen.

117/4 ⁷²

Welche Fragen und Formulierungen sind schwer zu verstehen? Warum?

Versuchen Sie, zusammen mit Ihrem Nachbarn einfachere Formulierungen zu finden.

Redukční cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

Komplexní cvičení 40% (výběr)

11/5

Machen Sie Interviews im Kurs.

Berichten Sie:

... wohnt in ... Sie ist mit ihrem Zimmer nicht zufrieden, weil ... Aber ...

60/11 ⁷³

Diskutieren Sie über die Statistik.

94/3

Reklamieren Sie.

- Ich habe bei Ihnen dieses Radio gekauft. Und jetzt ist die Antenne abgebrochen.

Kann das repariert werden?

- Nein, das geht leider nicht. Die Antenne muss ersetzt werden.

- ...

Nonverbální cvičení – 0%

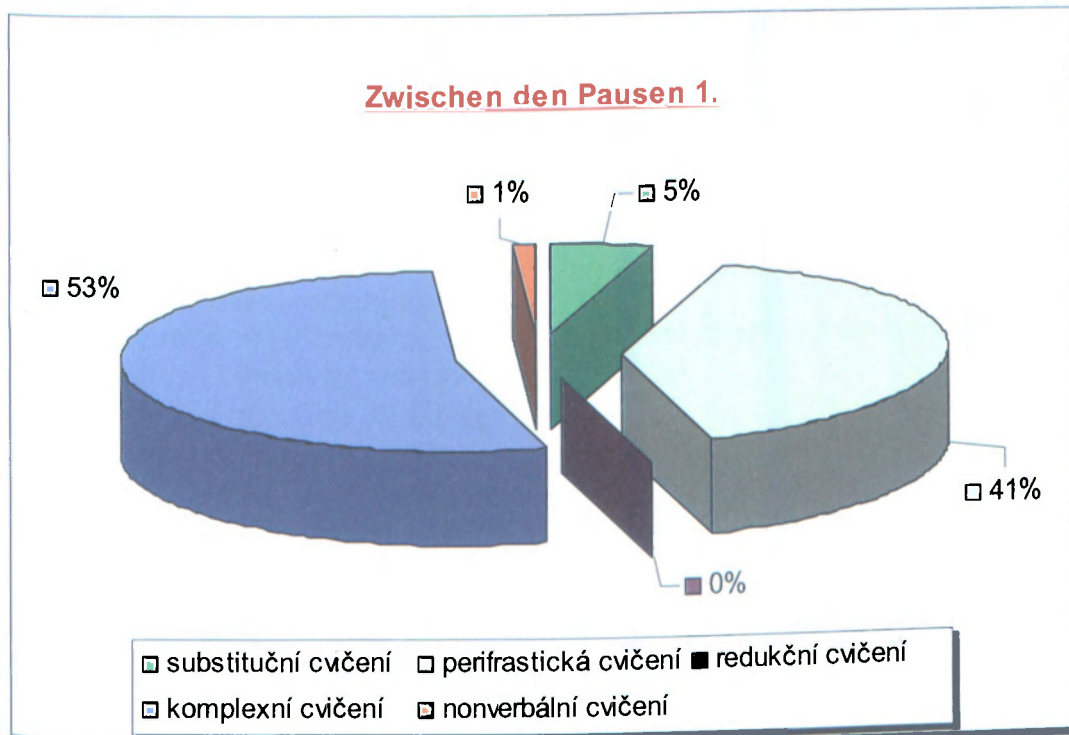
Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

⁷² toto cvičení vychází z předchozího textu.

⁷³ zaci mají vlastními slovy prezentovat výsledky sociogram

HASENKAMP, G.; SCHMIDT, R., Zwischen den Pausen 1.

Cvičení celkem 255, z toho KV 81



Graf číslo 8

Substituční cvičení 5% (výběr)

50/3.5

Tragen Sie folgende Begriffe aus der deutschen „Hochsprache“ in die Tabelle ein:
 Die Gaststätte – die Kleidung – das Aussehen – die Lesebrille – das Lokal – hart
 arbeiten – das äußere Erscheinungsbild – die Kleidungsstücke

So heißt es in der Umgangssprache/Jugendsprache/als Anglizismus	So heißt es im Hochdeutschen / in der Schriftsprache
die Kneipe	
das Outfit	
die Klamotten	
schuften	
die Kreuzworträtselbrille	

110/4.9 a

Klären Sie die Bedeutung der folgenden Begriffe mit Hilfe eines Wörterbuches – Gibt es Bedeutungsunterschiede?

- r Dichter, - r Schriftsteller, - Autor, - r Verfasser, - r Poet.

Perifrastická cvičení 41% (výběr)

48/3.1

Geben Sie diese Formulierungen aus dem Text mit eigenen Worten wieder:

- Meine Oma ihr letztes Hemd für mich geben.
- Meine Oma hat ihre Familie in den schwierigsten Zeiten durchgebracht.
- Meine Oma hat mit Computern nichts am Hut.
- ...

171/2.2

Jemandem etwas vorschlagen

Sie haben einen Menschen kennen gelernt, der Ihnen so sympathisch ist, dass Sie zusammen mit ihm etwas unternehmen möchten:

Verwenden Sie folgende Strukturen:

- Hättest du Lust, morgen ...
- Wie wäre es denn, wenn wir ...
- Was hältst du davon, wenn wir ...

206/2.6

Bilden Sie Sätze mit „sein + zu“.

Beispiel:

„Wir sind im Urlaub telephonisch nicht erreichbar.“ – „Wir sind im Urlaub telefonisch nicht zu erreichen.“

- a. „Man kann diesen Konflikt kaum lösen.“
- b. „Du hast einen tollen Partner! Wir können dich nur beneiden.“
- c. „Was du da sagst, kann man kaum glauben.“
- d. ...

Redukční cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

Komplexní cvičení 53% (výběr)

65/4⁷⁴

Mit Wörtern arbeiten

Beschreiben Sie die Grafik.

67/5

Gespräche führen: Telefonieren

Die Situation

Sie haben auf einer Party ein Mädchen / einen Jungen beobachtet, die / der Ihnen sehr gefällt. Sie haben sie / ihn nicht angesprochen. Von dem Gastgeber haben Sie sich aber die Telefonnummer geben lassen.

⁷⁴ zaci prezentují graf stárnutí obyvatelstva

Sie sitzen bereits 2 ½ Stunden vor dem Telefonhörer, halben Tafel Schokolade gegessen ... Endlich telefonieren Sie...

131/1.1

a.

Ein Thema vorbesprechen (popis obrázku)

Beschreiben Sie die junge Frau / das Mädchen. Was trifft zu ...

b.

Woran könnten Sie denken? Was ist möglicherweise geschehen?

Wie geht's weiter?

Haben Sie einen Menschen in einer ähnlichen Situation erlebt?

Notieren Sie Ihre Gedanken zu Diesem Foto. Geben Sie dem Foto einen Titel.

141/7

Ein Thema vortragen

Bereiten Sie einen Kurzvortrag zu einem dieser Themen vor. Der Vortrag sollte nicht länger als 2 – 3 Minuten dauern....

Nonverbální cvičení – 1%

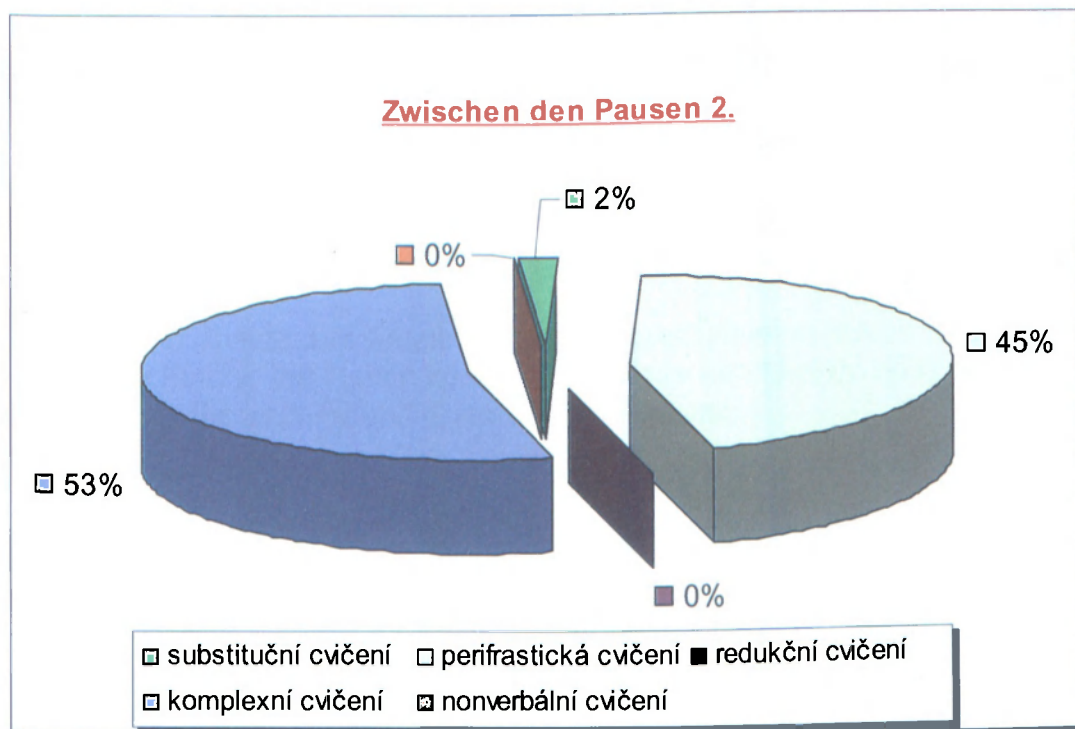
103/3.1. b

Spielen Sie die Geschichte nach:

- Schreiben Sie verschiedene Buchtitel und die entsprechenden Autorennamen jeweils auf ein Blatt; diese Blätter dienen im Spiel als Bücher.
- Eine Person (Lehrer, Schüler...) wählt ein Blatt („Buch“) aus ohne auf das Blatt zu schauen.
- Ein Schüler „findet“ dieses „Buch“ in einem Bus (Kino, Parkbank, beim Zahnarzt oder an einem anderen Ort), liest es und reagiert mimisch / gestisch darauf; er kann auch kurze Kommentare abgeben, ohne dabei den Autor oder den Titel zu nennen.
- Einige Mitschüler, die sich am gleichen Ort befinden, reagieren ebenfalls mimisch / gestisch auf den Leser ...

MARLOK, Z.; SCHMIDT, R. *Zwischen den Pausen 2.*

Cvičení celkem 290, z toho KV 55



Graf číslo 9

Substituční cvičení – 2%

87/4.5

Welche der zwei angegebenen Alternativen passt sinngemäß?

- Der Biosensor analysiert das Blut. Anschließend erteilt der „elektronische Doktor“ einen Ratschlag.
danach/schließlich
- Nanotechnologie ist für viele Menschen pure Sciencefiction.
natürliche/reine
- ...

Perifrastická cvičení 45% (výběr)

18/5.2

Mit Wörtern arbeiten

Formen Sie die Sätze mit „lassen“ so um, dass das Wort „lassen“ ersetzt wird und der Sinn des Satzes erhalten bleibt.

Beispiel:

Lassen Sie sich von Ihrem Tischnachbarn die unbekanntesten Wörter erklären.

⇒ Bitten Sie Ihren Tischnachbarn Ihnen die unbekanntesten Wörter zu erklären.

...

102/7.1

Prüfungen kennen lernen

Formen Sie die Sätze um; ändern Sie dabei nicht den Sinn der Sätze.

a. An einem warmen Junitag des Jahres 1978 erreichte den Ingenieur Le Messurier der Anruf eines Studenten.

Formen Sie diesen Satz um, indem Sie das Verb „anrufen“ benutzen.

b. Die Schweißer machten sich sofort an die Arbeit.

Ersetzen Sie „sich an die Arbeit machen“ durch eine andere Verbkonstruktion.

c. Arthur Nussbaum erlaubte keine Schweißarbeiten während der Bürozeiten – aus Furcht, der Rauch könnte Panik unter den Mietern auslösen.

Ersetzen Sie „aus Furcht“ durch einen Gliedsatz.

d. ...

133/7.2 d

Ersetzen Sie die unterstrichenen Formulierungen durch sinnverwandte Formulierungen:

- Muss der Staat den Sekten auf die Finger sehen?
- Eine öffentliche Pflicht zum Hinschauen besteht auch dann, wenn einzelne Menschen durch die Lehren ihrer Gruppe und Meister zu Schaden zu kommen drohen.
- Es sind eher die Schwachen, die auf dem boomenden Sektenmarkt umworben werden; es sind diejenigen, denen der Sinn ihres Daseins abhanden gekommen ist.

137/10

Mit Wörtern arbeiten

Bilden Sie Passivsätze, bzw. Passiversatzformen mit lassen. Beispiel:

Passiv

Darüber kann man streiten.

⇒

lassen

Darüber lässt sich streiten.

Graffiti können nur mit einem teuren

Mittel von S-Bahnen entfernt werden.

⇒

...

...

Redukční cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

Komplexní cvičení 53% (výběr)

70/7

Mit Bildern arbeiten

Sprechen Sie über

- die Situation: Was geschieht? Wo spielt die Szene?
- Die beiden Personen: Alter, Aussehen, Gesichtsausdruck, Körperhaltung

- Über die Wirkung des Bildes auf Sie: Sind Sie empört? Finden Sie die Situation peinlich, lustig...?

Berichten Sie über Erfahrungen in ähnlichen Situationen:

Waren Sie schon einmal „Opfer“ in einer solchen Situation?

Vielleicht auch „Täter“?

Wie würden Sie in dieser Situation handeln? Was würden Sie sagen?

73/1

Ein Thema vorbereiten

a.

- Alle Krankheiten werden besiegt.
- Techniker entwickeln Motoren, die 0,000 000 001 Meter groß sind.
- Wolkenkratzer sind über 1.000 Meter hoch.
- Der Mensch ist in der Lage Planeten zu besuchen, die 300 Milliarden Kilometer entfernt sind.
- Lebewesen fremder Planeten leben bereits seit Jahrzehnten unerkannt auf der Erde.

Welche dieser Entwicklungen halten Sie für realistisch, welche für möglich, welche für Ideen aus einem Sciencefictionroman?

- b. Lesen Sie Sciencefictionliteratur? Sehen Sie sich wissenschaftliche Magazine im Fernsehen an? Lesen Sie gern Zeitschriftenartikel, die sich mit der Zukunft unseres Planeten beschäftigen? – Berichten Sie, was Sie dabei über die Zukunft unseres Planeten erfahren haben.

Nonverbální cvičení – 0%

Tento typ cvičení nebyl v učebnici zastoupen.

3.1.4 Souhrnné hodnocení analýzy učebnic

V analyzovaných učebnicích byly zastoupeny všechny typy cvičení přispívající k rozvoji kompenzačního vyjadřování. Jednalo se o cvičení substituční, perifrastická, redukční, komplexní a nonverbální. Zastoupena byla jak cvičení dílčí, tak i komplexní.

Z dílčích cvičení se nejčastěji vyskytovala cvičení perifrastická, v nichž měli žáci často za úkol definovat vlastními slovy zadané výrazy nebo měli jinak vyjádřit zadané větné struktury (v některých případech měli k dispozici hotové synonymické komunikativní formule). Perifrastická cvičení se velkou měrou uplatňovala při nácvičku gramatického učiva. Je sice pravdou, že primárním účelem těchto cvičení byl nácviček aktuálně probíraných gramatických jevů, nicméně podle mého názoru lze tento typ cvičení velmi dobře využít i pro rozvoj dovednosti kompenzace jazykových nedostatků. Jedná se například o pro němčinu typické infinitivní konstrukce, rozvítené přívlastkové vazby, pasivní konstrukce, ale i například subjektivní použití modálních sloves a mnohé jiné. Dovednost KV se totiž může uplatňovat jak v oblasti kompenzace nedostatků v rovině gramatických jevů, tak i v rovině lexikální. Právě na kompenzaci nedostatků v rovině lexikální jsem zaměřil svůj empirický výzkum.

Podstatně méně často se v učebnicích vyskytovala čistě substituční cvičení. V rámci těchto cvičení měli studenti pracovat se synonymickými výrazy, kdy měli zaměňovat slova nebo rozsáhlejší slovní spojení. V analyzovaných učebnicích jsem zaznamenal rovněž jakési hybridní typy cvičení, která rozvíjela jak dovednost substituce, tak i dovednost perifráze. V případě cvičení substitučních i perifrastických se jednalo o cvičení bezpřekladová.

Daleko tristnější situace byla u cvičení redukčních. Čistě redukční cvičení, kde byl požadavek redukce explicitně obsažen již v zadání úlohy, se mi podařilo detekovat pouze v jednom jediném případě a sice v německé učebnici Themen neu 2 (viz výše). Důvodem absence redukčních cvičení v analyzovaných učebnicích bude pravděpodobně skutečnost, že se dovednost redukce výpovědi nacvičuje obvykle až na větších celcích, velice často pak při ústních tlumočnických cvičeních. Implicitně je však redukce obsažena i v daleko častěji frekventovaných cvičeních typu „Fassen Sie den Inhalt mit eigenen Worten zusammen“ nebo „Geben Sie den Text mit eigenen Worten wieder“ apod. Explicitnímu nácvičku redukce jako jedné z možností kompenzace jazykového nedostatku není v daných učebnicích věnována bohužel dostatečná pozornost.

Totéž se týká i další, poněkud krajní techniky kompenzace a sice možnosti vyjádření řečové intence prostřednictvím nonverbálních prostředků. Cvičení akcentující tuto dovednost jsem našel pouze v německé učebnici *Zwischen den Pausen 1*. V tomto cvičení mají žáci využívat prostředků mimiky a gestikulace. Absence tohoto typu cvičení však považuji za vcelku pochopitelnou. Prvotním cílem cizojazyčné výuky je ovládnutí jazykových jednotek a struktur toho či onoho cizího jazyka za účelem pozdější verbální komunikace s rodilými mluvčími nebo jinými mluvčími ovládajícími tentýž jazykový kód. Nonverbální komunikace tedy nepředstavuje cíl vyučování cizím jazykům. Domnívám se, že právě to je důvod, proč ji autoři učebnic do svých publikací vůbec nezařazují.

Největší měrou byla v analyzovaných učebnicích detekována cvičení komplexní. Ta se vyskytovala jak ve formě bezpřekladové, tak i překladové. Cvičení tohoto druhu měla různou podobu. Počínaje cvičeními, v nichž mají žáci vlastními slovy volně popisovat jednotlivé obrázky nebo série obrázků s dějovou linií, přes popis grafů a jejich následný komentář, dále situační cvičení, kdy mají žáci reagovat v nějaké uměle navozené situaci, cvičení, v nichž mají žáci diskutovat k daným problémům a mnohé jiné, až po relativně obtížná komplexní cvičení, v nichž měli žáci za úkol přednést referát nebo přednášku na zadané téma. Výše uvedené typy cvičení uvádím v příkladech u dílčích analýz jednotlivých učebnic.

Množství cvičení, která jsou zaměřena na rozvoj dovednosti kompenzačního vyjadřování se v analyzovaných učebnicích velmi liší. Jejich častější výskyt jsem zaznamenal především v učebnicích německé proveniencí *Zwischen den Pausen*, špatně si nestojí ani u nás velmi často používaná učebnice vydavatelství Polyglot *Sprechen Sie Deutsch?*, nejméně cvičení ze všech analyzovaných učebnic jsem našel v učebnicích autorky Höppnerové. Rozdílná míra zastoupení cvičení rozvíjejících KV je patrně dána datem vzniku učebnice, dále autory zastávanou metodickou koncepcí, stanovenými cíly výuky a jistě i mnoha dalšími faktory.

Vedle otázky kvantity a kvality jsem si v úvodu této kapitoly vytkl za cíl zjistit, zda existuje mezi cvičeními rozvíjejícími dovednost KV v jednotlivých učebnicích, případně v dalších součástech učebního souboru, nějaká kontinuita. Bohužel se mi nepodařilo ani u jedné z analyzovaných učebnic nalézt transparentní linii, která by jednotlivá cvičení vzájemně propojovala, nezaznamenal jsem ani tzv. princip gradace obtížnosti, v jehož duchu by nácvik dovednosti KV probíhal.

Cvičení zaměřená na KV se v učebnicích vyskytovala spíše nahodile, bez logické návaznosti, bez systémového propojení.

S tím do jisté míry souvisí i další v úvodu této kapitoly vytčená otázka týkající se způsobu prezentace cvičení žákům, tedy otázka toho, zda jsou tato cvičení prezentována explicitně či implicitně. Vzhledem k nesystematičnosti výskytu daných cvičení v analyzovaných učebnicích a vzhledem k tomu, že jsou mnohá z cvičení, která by mohla podle mého názoru podporovat rozvoj dovednosti KV, primárně zaměřena na nácvik jiných jevů, než je dovednost KV, jednalo se ve většině případů o implicitní nácvik dovednosti kompenzačního vyjadřování. Za předpokladu, že na latenci nácviku dovednosti KV neupozornil studenty vyučující, nebyli si tito vědomi skutečnosti, že právě nacvičují další možnosti kompenzace svého jazykového deficitu. Vnímavější žáci (studenti) si tuto skutečnost možná mohli uvědomit u cvičení se zadáním typu „Sagen Sie es anders“, „Wie können Sie es anders sagen“ apod.

3.2 CHARAKTERISTIKA A ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKU ZAMĚŘENÉHO NA MÍRU

DOVEDNOSTI KOMPENZAČNÍHO VYJADŘOVÁNÍ

Dotazník byl sestaven v souladu se stanoveným cílem, který uvádím v úvodní části své disertační práce. Tímto cílem bylo zjištění stavu aktuální úrovně dovednosti kompenzačního vyjadřování u českých žáků.

Dotazník sestává ze tří částí. Vstupní část je tvořena hlavičkou s názvem Univerzity Karlovy a mým jménem jako jménem zadavatele, dále úvodním oslovením respondentů, ve kterém se jim představuji, vysvětluji jim účel dotazníku a podávám stručný návod na vypracování dotazníku. Neopomněl jsem na tomto místě zdůraznit, jak důležité je vyplnění dotazníku ze strany respondentů. Zdůraznění důležitosti není náhodné. Touto pasáží první části dotazníku jsem se snažil respondenty motivovat k pečlivému vypracování všech jeho položek.

První část byla zaměřena na míru motivace žáků při učení se němčině, dále na jejich zkušenosti s reálnou a učební cizojazyčnou komunikací, na typy strategií, které používají v případě reálné cizojazyčné komunikace a na případné způsoby nácviiku dovednosti kompenzačního vyjadřování při vyučování němčině tak, jak se s nimi žáci v průběhu svého studia setkávali. Tato část byla tvořena 14 položkami s výběrovými distraktory, přičemž měli respondenti u osmi položek možnost doplnit volně své vlastní postřehy.

Druhá část dotazníku byla zaměřena na samotnou dovednost aplikace kompenzačního vyjadřování v procesu cizojazyčné komunikace. Skládá se z celkem pěti cvičení. Všechna tato cvičení jsem vytvořil sám. U prvních čtyř cvičení bylo mým záměrem vytvořit dílčí cvičení zaměřená na dovednost KV. Cvičení 2 představuje sice cvičení kontextualizované, přesto jsem v něm sledoval dílčí dovednosti respondentů.

Cvičení číslo 1 je zaměřeno na dovednost explicitní substituce (žáci měli nahradit kurzívou zvýrazněné výrazy, které měly být substituovány), ve cvičení číslo 2 bylo mým záměrem zjištění míry dovednosti implicitní substituce, kdy jsem do čtyř krátkých vět záměrně implikoval takové lexémy, o nichž jsem se domníval, že jimi nebudou respondenti ve své aktivní slovní zásobě disponovat. Kontextuálnost tohoto cvičení nebyla samoučelná, žáky jsem se snažil na základě jeho obsahu motivovat k vypracování. Cvičení číslo tři bylo zaměřeno na další typ kompenzačního vyjadřování, a sice na perifrázi. V tomto případě jsem respondentům předložil 7

izolovaných lexémů, které byly zastoupeny nejčastěji používanými slovními druhy, tedy substantivy, slovesy, adjektivem a adverbium. Ani v tomto případě nebyl výběr lexémů náhodný, pokoušel jsem se vybrat takové lexémy, u nichž bude vyšší pravděpodobnost možnosti použití při spontánním cizojazyčném projevu v cílovém jazyce. Mám na mysli například lexém „zaměstnavatel“ pro případ, že by se respondenti v budoucnu ucházeli o práci v některé z německy mluvících zemí, „vyléčený“ v případě nutnosti vyhledání zdravotní péče, spojení „jednat s někým“ pro případ obchodního setkání nebo jednání na úřadech, „krátkodobě“ například pro vyjádření trvání délky pobytu při komunikaci s policisty nebo celníky na hranicích apod.

Cvičení číslo 4 bylo rovněž zaměřeno na dovednost substituce jako prostředku kompenzace a bylo rozděleno do dvou částí, do části nekontextualizované a kontextualizované. V případě tohoto cvičení jsem však záměrně zvolil již komplikovanější způsob substituce. Úkolem respondentů bylo vyjádřit sémantiku zadaných spojení (v první části cvičení se totiž nejednalo o jednotlivé izolované výrazy, nýbrž o spojení) nebo těch výrazů, které byly v kontextu graficky zvýrazněny, pomocí tak zvaných internacionalismů. Pod pojmem *internacionalismus* přitom spolu s Akademickým slovníkem cizích slov⁷⁵ rozumím taková slova, která jsou používána v několika nepříbuzných jazycích, v nichž přitom mají stejný nebo podobný význam. I přesto, že bychom dnes mohli vliv angličtiny označit jako tzv. fenomén „lingua franca“, považoval jsem při vyhodnocování této položky svého empirického výzkumu anglicismy za nesprávné řešení. Využití změny jazykového kódu (viz kapitolu Druhy kompenzačního vyjadřování) by sice mohlo v dané situaci vést, stejně tak jako aplikace patřičného internacionalismu, k úspěšnému přenosu intendované informace, avšak na druhé straně nelze stoprocentně předpokládat, že budou stejný náhradní jazykový kód ovládat všechny zúčastněné strany komunikačního procesu. Kromě jsem si vědom toho, že z hlediska lingvistiky nelze považovat anglicismy za internacionalismy. Stejně tak si dobře uvědomuji, že účelem cizojazyčné výuky není vést žáky a studenty ke změně jazykového kódu jako hlavního prostředku kompenzace. Tohoto způsobu kompenzace lze využít pouze v nejvyšší nouzi. Poslední cvičení číslo 5 představovalo již nikoli dílčí, nýbrž komplexní cvičení zaměřené na dovednost kompenzačního vyjadřování. Jednalo se o autentický článek

⁷⁵ Akademický slovník cizích slov, 2000, s.341

z páteční přílohy Akademie českého celostátního deníku Lidové noviny, který pojednával o zahraničních studentech na českých vysokých školách. Záměrně jsem zvolil takový autentický text, který by byl svým obsahem respondentům blízký a který by zároveň poskytoval možnosti pro pokud možno všechny způsoby kompenzačního vyjadřování.

Původní znění dotazníku tak, jak jej obdrželi i respondenti, tvoří přílohu této práce.

Formu dotazníku jako jednu z výzkumných metod jsem zvolil z několika důvodů. Prvním důvodem byla možnost jeho hromadného zadání. Formou dotazníku bylo totiž možné provést výzkum během jedné vyučovací hodiny najednou u větší skupiny respondentů. Zvolil-li bych jinou výzkumnou metodu (např. rozhovor nebo metodu pozorování), obávám se, že by se tento způsob výzkumu nesetkal s kladným ohlasem ani ze strany vedení škol, ani ze strany jednotlivých vyučujících, kteří by museli žáky uvolňovat ze svých hodin nebo jejichž hodiny bych svou přítomností jistě narušoval. Dalším důvodem byla i příliš velká časová náročnost výzkumu, kterou by si vyžádaly ostatní výzkumné metody. V neposlední řadě mě k volbě metody dotazníku donutily i ekonomické důvody. Při použití jiných výzkumných metod bych musel disponovat kvalitní technikou, s jejíž pomocí bych pořizoval záznamy a ty posléze analyzoval. Bohužel jsem neměl k žádné takové technice přístup a z vlastních prostředků bych ji nemohl financovat.

Všechny dotazníky jsem administroval osobně. Tento způsob administrace s sebou nesl hned několik pozitiv. Zaprvé to byla 100% návratnost vyplněných dotazníků, zadruhé možnost vysvětlit respondentům osobně na místě význam dotazníku, důležitost jejich spolupráce, případně zodpovědět vzniklé dotazy. Pozitivem byl jistě i psychologický moment, mám na mysli osobní lidský kontakt s respondenty.

Administrace probíhala v rozmezí tří měsíců, od března 2005 do května 2005, na celkem v 8 gymnáziích. Výběr těchto gymnázií nebyl náhodný. Do výzkumu jsem z důvodu objektivity srovnatelnosti zařadil pouze maturitní ročníky čtyřletých a osmiletých gymnázií. Záměrně jsem si vybral rovnoměrně 4 gymnázia pražská a čtyři gymnázia mimopražská (ze Středočeského kraje). Zároveň jsem se snažil ve výzkumu zohlednit jak státní, tak i soukromá gymnázia. Zde jsem však již narazil na problém týkající se vstřícnosti ze strany soukromých gymnázií. Zatímco spolupráce se státními školami byla zcela bezproblémová a oslovené školy mi velmi ochotně

vyšly vstříc a umožnily mi provést u nich svůj výzkum, oslovená soukromá gymnázia buďto vůbec nezareagovala (ředitelství každé vybrané školy jsem zasílal osobní dopis, v němž jsem se představil, seznámil vedení se zamýšleným výzkumem, s jeho významem i možným využitím získaných poznatků; součástí dopisu bylo i vyjádření mé školitelky) nebo uvedla důvody, proč výzkum nelze zrealizovat. Ve výsledném efektu mi výzkum umožnila pouze dvě soukromá gymnázia, jedno pražské a jedno mimopražské.

3.2.1 Přehled gymnázií zapojených do výzkumu

Celý výzkum byl prováděn na níže uvedených gymnáziích a v uvedených ročnících:

STÁTNI GYMNÁZIA

Praha

Gymnázium Litoměřická, Pha 9	4. ročník	+	8.ročník
Gymnázium Vítězná pláň, Pha 4	2x 4. ročník		
Gymnázium Truhlářská, Pha 1	2x 8. ročník		

Středočeský kraj

Gymnázium Jiřího z Poděbrad, Poděbrady	4. ročník	+	8. ročník
Gymnázium J. Machara, Brandýs n.L.	4. ročník	+	8. ročník
Gymnázium Nymburk, Nymburk	4. ročník	+	8. ročník

SOUKROMÁ GYMNÁZIA

Praha

Gymnázium Thomase Manna, Pha 9	8. ročník
--------------------------------	-----------

Středočeský kraj

Ekogymnázium, Poděbrady	4. ročník
-------------------------	-----------

Celkem dotazník vypracovalo **176** respondentů ze **14** tříd.

V další subkapitole již prezentuji vlastní výsledky výzkumu testovaných tříd.

3.2.2 Výsledky vyhodnocení empirického výzkumu

V této kapitole uvádím konkrétní výsledky svého shora popsaného empirického výzkumu. Jedná se o výsledky vycházející z první a druhé části dotazníku. Pro lepší přehlednost i snazší pochopení jsem vyhodnocení zpracoval graficky. Za tímto účelem jsem pro prezentaci výsledků vyhodnocení první části dotazníku a pro dílčí vyhodnocení druhé části dotazníku používal rozložený výsečový graf doplněný legendou a hodnotami v procentním vyjádření.

Pro prezentaci výsledků analýzy souhrnného vyhodnocení druhé části jsem zvolil 100% sloupcový graf, rovněž doplněný legendou a vstupními hodnotami jednotlivých kategorií. Veškeré varianty převodu hledaných výrazů a spojení, tak jak je používali respondenti, jsou seřazeny podle četnosti jejich použití do tabulek a rozděleny do tří skupin podle srozumitelnosti, které jsou navíc barevně odlišeny (zeleně, žlutě, červeně – viz kapitolu Souhrnné vyhodnocení 2. části dotazníku – cvičení 1. až 4. a Souhrnné vyhodnocení 5. cvičení druhé části dotazníku). U cvičení 1. až 4. je procentuální vyjádření podle srozumitelnosti uváděno v tabulkách, u vyhodnocení cvičení 5 pomocí výsečového grafu.

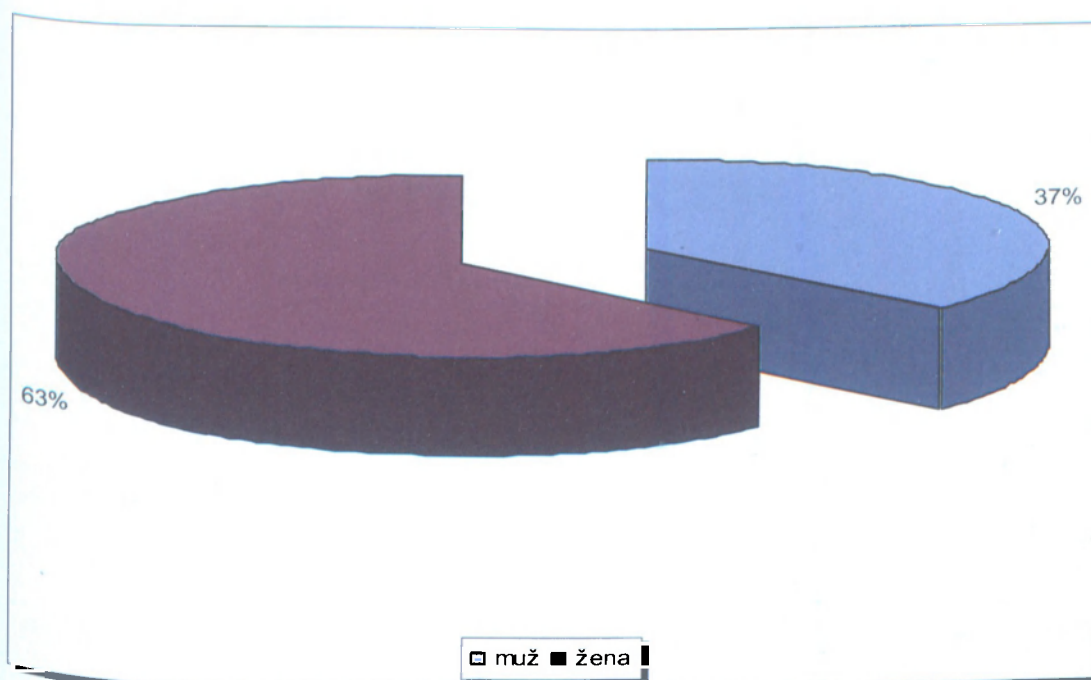
3.2.2.1 Vyhodnocení 1. části dotazníku⁷⁶

První část dotazníku, jež byla zaměřena na motivaci, byla analyzována u všech 176 respondentů najednou a její vyhodnocení podává souhrnnou informaci o míře motivace pro učení němčiny u dotazovaných studentů, o frekvenci jejich použití němčiny v reálné cizojazyčné komunikaci a zároveň poskytuje i vlastní sebeevaluaci žáků, vypovídající o tom, co jim při komunikaci v němčině činí největší obtíže, jaké strategie volí pro překonávání těchto obtíží i v jaké rozsahu se věnují ve vyučovacím procesu nácviku dovednosti technik kompenzačního vyjadřování.

Jsem:

Distraktor	Počet odpovědí
Muž	65
Žena	111

Tabulka číslo 7



Graf číslo 10

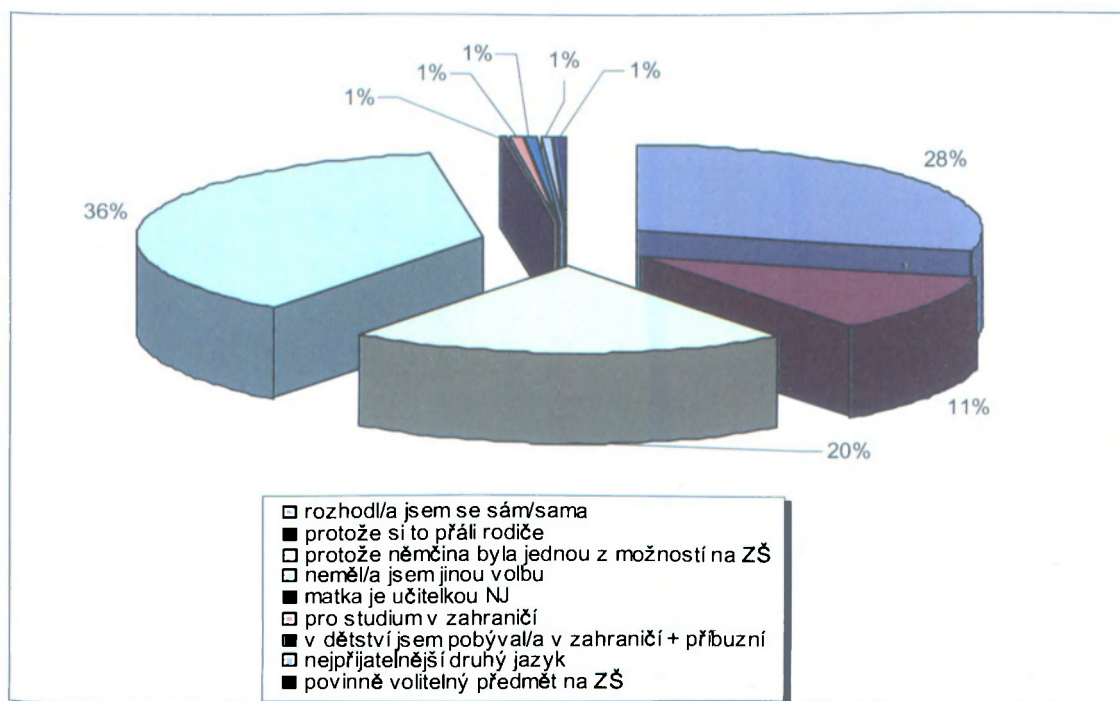
Empirického výzkumu se zúčastnilo 63% žen a jen 37% mužů.

⁷⁶ Pozn.: všechny údaje v procentech jsou zaokrouhleny na celá čísla.

1. Co nebo kdo Vás motivovalo začít se učit němčinu?

Distraktor	Počet odpovědí
Rozhodl/a jsem se sám/sama	55
Protože si to přáli rodiče	21
Protože němčina byla jednou z možností na ZŠ	39
Neměl/a jsem jinou volbu	71
<i>Jiný důvod:</i>	
Matka je učitelkou NJ	1
Pro studium v zahraničí	1
V dětství jsem pobýval/a v zahraničí + příbuzní	1
Nejpříjemnější druhý jazyk	1
Povinně volitelný předmět na ZŠ	1

Tabulka číslo 8



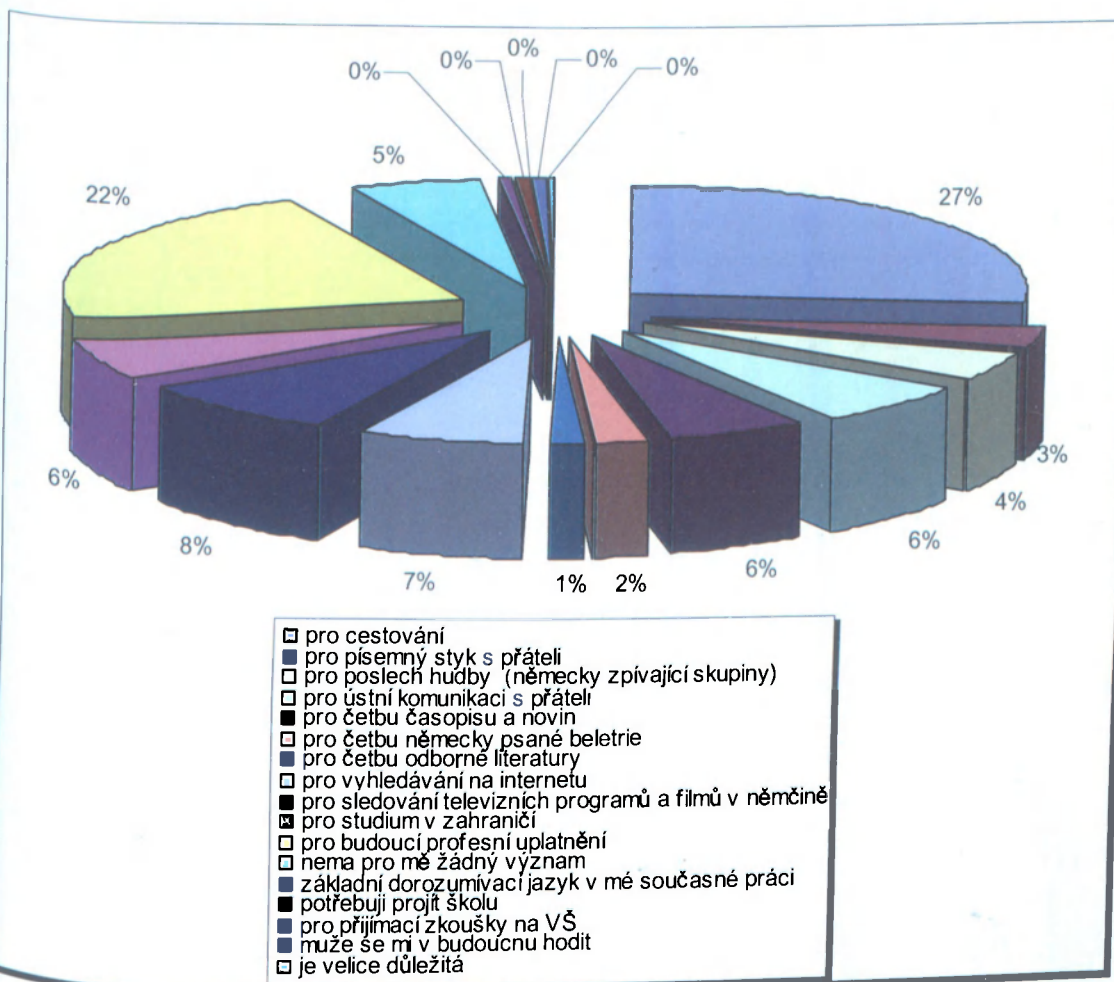
Graf číslo 11

Na otázku týkající se motivace k učení se němčině odpovědělo 36% respondentů, tedy více než jedna třetina, že neměli jinou volbu. Tento fakt by mohl mít hypoteticky za následek, že míra motivace u těchto studentů pro studium němčiny nebude tak vysoká, jako u těch studentů, kteří se pro její studium rozhodli dobrovolně a uváženě. Tuto skupinu tvoří 28% respondentů ze zkoumaného vzorku. 20% respondentů se pak pro studium němčiny na střední škole rozhodlo proto, že se jí věnovali již na základní škole. Ostatní volní motivy byly minoritní.

2. Pro jaké účely je pro Vás osobně znalost němčiny důležitá?

Distraktor	Počet odpovědí
Pro cestování	113
Pro písemný styk s přáteli	14
Pro poslech hudby (německy zpívající skupiny)	18
Pro ústní komunikaci s přáteli	27
Pro četbu časopisů a novin	24
Pro četbu německy psané beletrie	9
Pro četbu odborné literatury	6
Pro vyhledávání na internetu	28
Pro sledování televizních programů a filmů v němčině	34
Pro studium v zahraničí	25
Pro budoucí profesní uplatnění	91
Nemá pro mě žádný význam	22
Jiný účel:	↓
Základní dorozumivací jazyk v mé současné práci	2
Potřebuji projít školu	2
Pro přijímací zkoušky na VŠ	1
Může se mi v budoucnu hodit	2
Je velice důležitá	1

Tabulka číslo 9



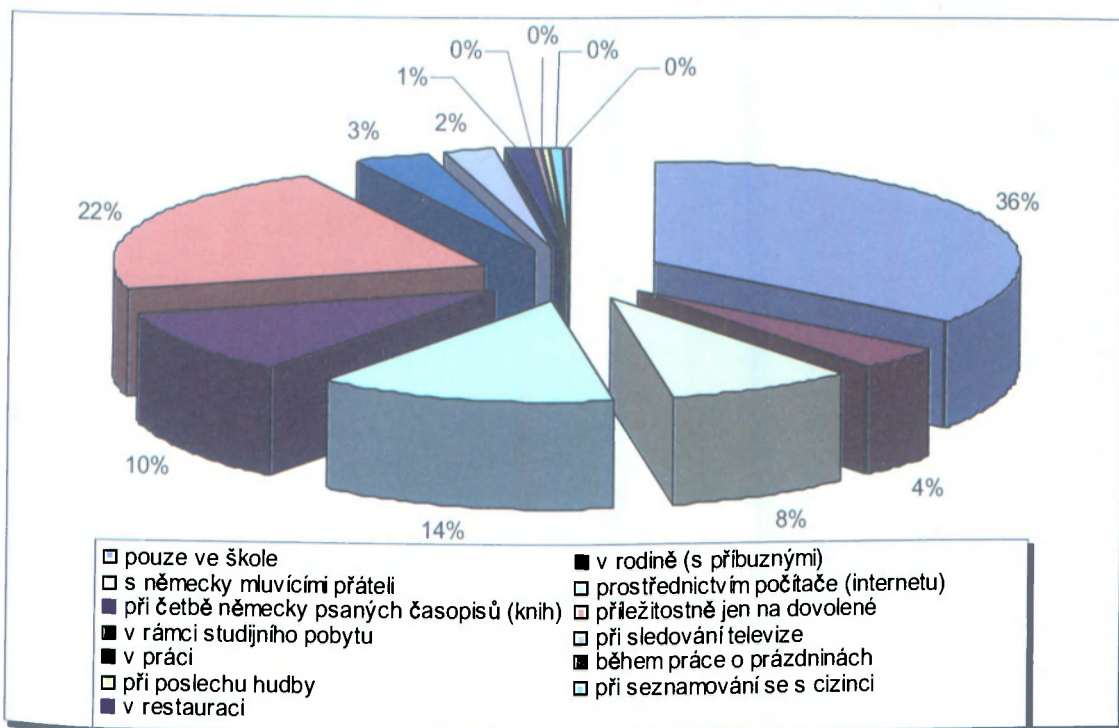
Graf číslo 12

V případě otázky důležitosti znalosti němčiny pro jednotlivé respondenty byla nejčastější odpovědí její znalost pro potřeby cestování (27%), 22% procent studentů spatřuje výhodu znalosti tohoto jazyka pro své pozdější profesní uplatnění, třetím z možného uplatnění němčiny je pro sledování televizních programů a filmů v němčině (8%). Zajímavé bylo, že jen 6% respondentů odpovědělo, že je pro ně znalost tohoto jazyka důležitá pro komunikaci s německy mluvícími osobami. Překvapivý byl i výskyt odpovědi „nemá pro mě žádný význam“ u 22 respondentů (5%) a „potřebuji projít školu“ u 2 respondentů. U těchto studentů lze jen těžko předpokládat pozitivní motivaci pro učení se němčině.

3. V jakých situacích přicházíte do kontaktu s němčinou?

Distraktor	Počet odpovědí
Pouze ve škole	97
V rodině (s příbuznými)	11
S německy mluvícími přáteli	22
Prostřednictvím počítače (internetu)	36
Při četbě německy psaných časopisů (knih)	28
Prilležitostně jen na dovolené	59
V rámci studijního pobytu	9
<i>Jinde (uveďte prosím kde):</i>	0
Při sledování televize	6
V práci	3
Během práce o prázdninách	1
Při poslechu hudby	1
Při seznamování se s cizinci	1
V restauraci	1

Tabulka číslo 10



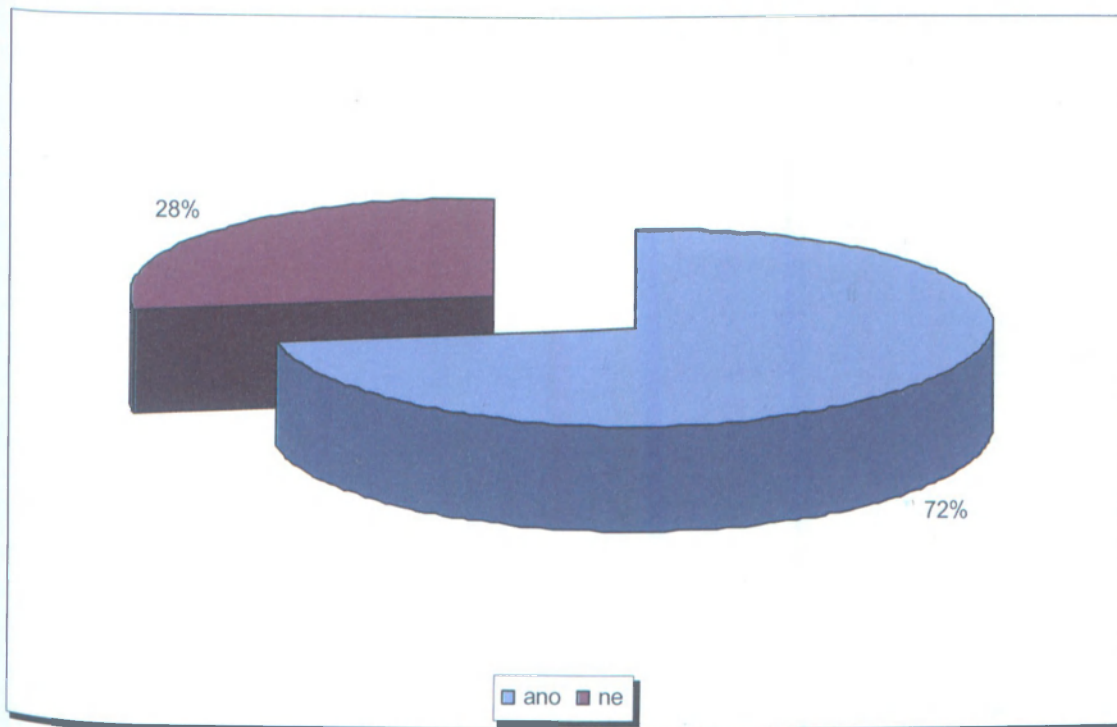
Graf číslo 13

Na otázku zkoumající přímý kontakt s němčinou odpověděla více než jedna třetina dotázaných, že s tímto jazykem nepřijdou do styku jinde než ve škole. 22% respondentů ji příležitostně využívá o dovolené a 14% dotázaných při vyhledávání na internetu. Pouhých 10% dotázaných gymnazistů čte německé časopisy nebo knihy v německém originále a jen 8% respondentů využívá tohoto jazyka aktivně při komunikaci s německy mluvícími jedinci.

4. Použil/a jste němčinu Vy osobně při rozhovoru s nějakým rodilým mluvčím?

Distraktor	Počet odpovědí
Ano	127
Ne	49

Tabulka číslo 10



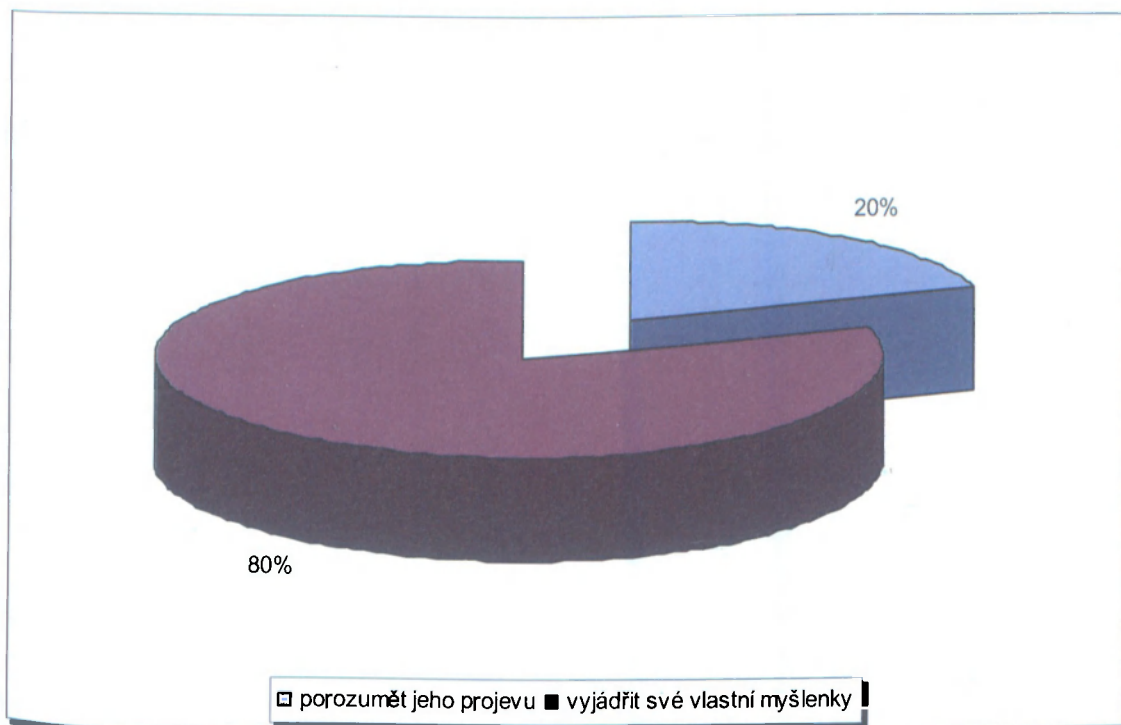
Graf číslo 14

Podle mého názoru lze interpretovat jako alarmující zjištění, že **49 respondentů**, tedy téměř jedna třetina (28%) ze všech testovaných studentů, kteří se učí německy nejméně 4 roky (ve většině případů však daleko déle), doposud nikdy nepoužilo tento jazyk při reálné (sociální) komunikaci s rodilým mluvčím. Jejich veškerý kontakt s němčinou se odehrává tedy pouze v rovině učební cizojazyčné komunikace (viz kapitolu Druhy cizojazyčné komunikace).

5. V případě, že jste v předešlé otázce odpověděl/a „ano“, co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?

Distraktor	Počet odpovědí
Porozumět jeho projevu	36
Vyjádřit své vlastní myšlenky	141

Tabulka číslo 11



Graf číslo 15

Rovných 80% respondentů, kteří se již někdy ocitli v procesu reálné cizojazyčné komunikace, spatřovalo největší problém této komunikace nikoli v receptivní řečových dovednostech, nýbrž v dovednostech produktivních.

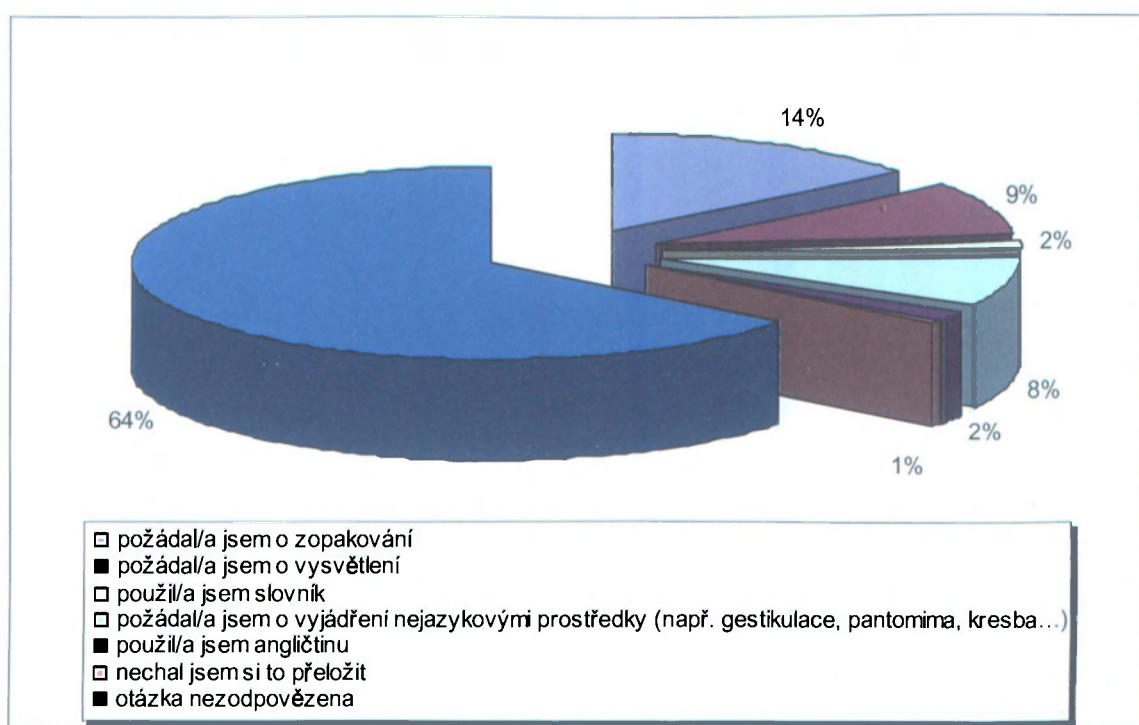
Z psycholingvistického hlediska se tedy jedná o nedostatky v některé z rovin procesu řečové produkce (viz kapitolu Psycholingvistické modely řeči). Nejpravděpodobněji se bude jednat o rovinu konceptualizace a gramatické formulace, rovina fonologické formulace a vlastní artikulace budou představovat problém spíše jen výjimečně.

Důvodem, proč spatřují mnozí respondenti největší problém právě ve vyjádření vlastních myšlenek je podle mého názoru právě i nedostatečná míra ovládnutí kompenzačních technik a přílišná vazba na mateřský jazyk, tzv. fenomén vnitřního překládání (viz kapitolu Model kompenzace).

6. Jak jste reagoval/a, jestliže jste nerozuměl/a všemu? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste se dobral/a smyslu nepochopeného?

Distraktor	Počet odpovědí
Požádal/a jsem o zopakování	26
Požádal/a jsem o vysvětlení	15
Použil/a jsem slovník	3
Požádal/a jsem o vyjádření nejazykovými prostředky (např. gestikulace, pantomima, kresba...)	14
<i>Jinak (uvedte, prosím, jak)</i>	
použil/a jsem angličtinu	3
nechal jsem si to přeložit	1
otázka nezodpovězena	114

Tabulka číslo 12



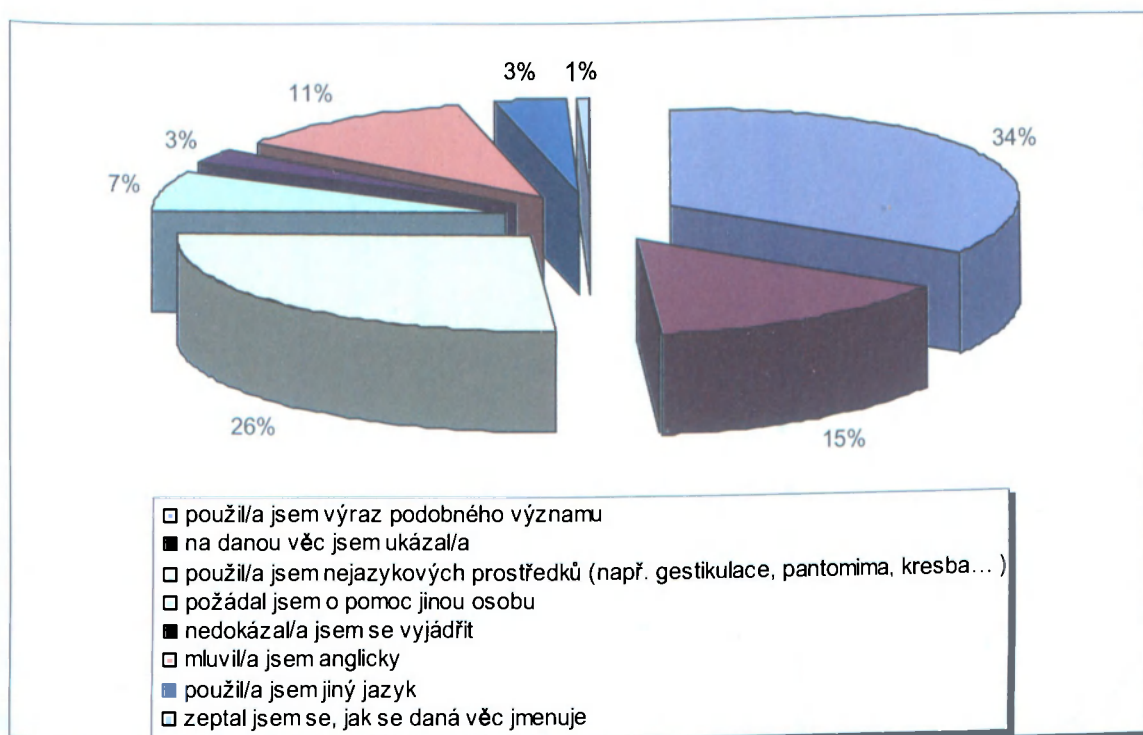
Graf číslo 16

Na tuto otázku odpovědělo pouze 62 respondentů (36%). Nejčastější strategií při prvotním nepochopení bylo požádání o zopakování nepochopeného ve 14% případů a požádání o vysvětlení v 9% případů. 14 studentů (8%) využívá v takovém případě nonverbálních prostředků.

7. Jak jste reagoval/a, jestliže jste měl/a potíže při vyjadřování svých myšlenek? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste myšlenku nakonec přeci jen vyjádřil/a?

Distraktor	Počet odpovědí
Použil/a jsem výraz podobného významu	64
Na danou věc jsem ukázal/a	27
Použil/a jsem neязыkových prostředků (např. gestikulace, pantomima, kresba...)	49
Požádal jsem o pomoc jinou osobu	13
Nedokázal/a jsem se vyjádřit	5
Jinak (uved'te jak)	↓
Mluvil/a jsem anglicky	21
Použil/a jsem jiný jazyk	6
Zeptal jsem se, jak se daná věc jmenuje	1

Tabulka číslo 13



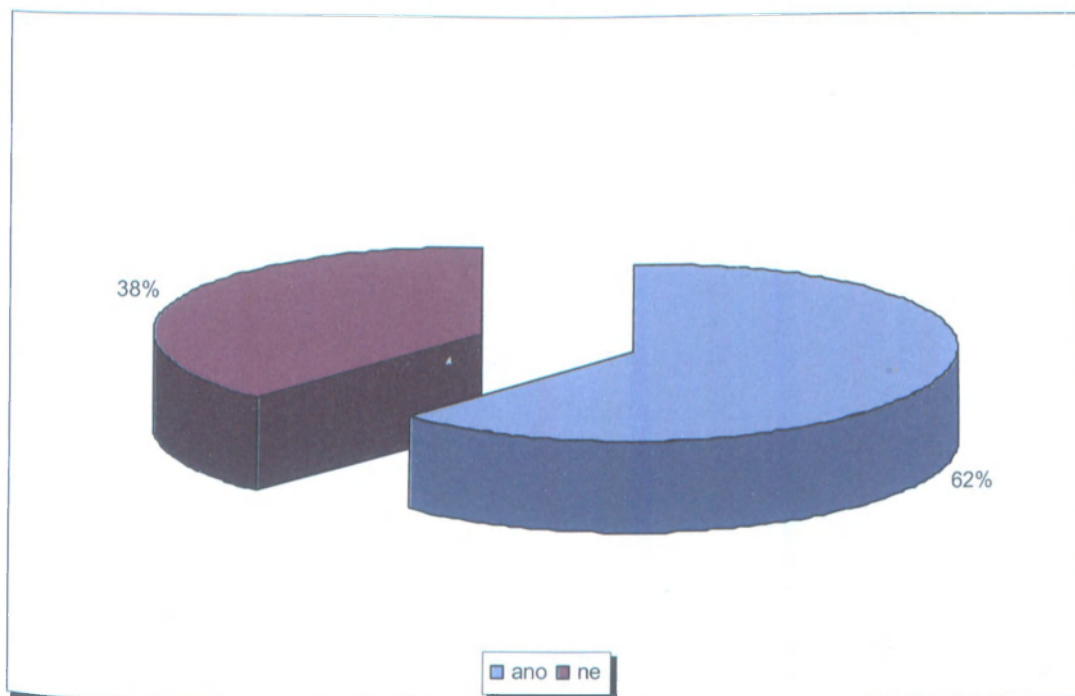
Graf číslo 17

Jak již vyplynulo z odpovědí na otázku číslo 5, představuje pro 80% respondentů největší problém vyjadřování vlastních myšlenek v němčině. Pro překonání této obtíže volí 34% studentů použití synonymického výrazu (z hlediska typů KV se jedná o substituci), 26% respondentů uplatňuje neverbální komunikaci a 15% uplatnilo deikci. Tu však lze využít pouze pro vyjádření na místě komunikace dostupných konkrétně, nelze ji jako strategii aplikovat pro vyjádření abstrakt. 14% využilo kompenzace pomocí změny jazykového kódu (11% z nich přitom volilo angličtinu). U pouhých 3% komunikace zcela selhala.

8. Simulujete ve vyučování někdy běžné životní situace formou tzv. rolí (jeden žák je např. prodavač, druhý je zákazník, lékař-pacient, policista-turista apod.)?

Distraktor	Počet odpovědí
Ano	109
Z toho : ⇨ Často	4
⇨ Občas	42
⇨ Málokdy	63
Ne	67

Tabulka číslo 14



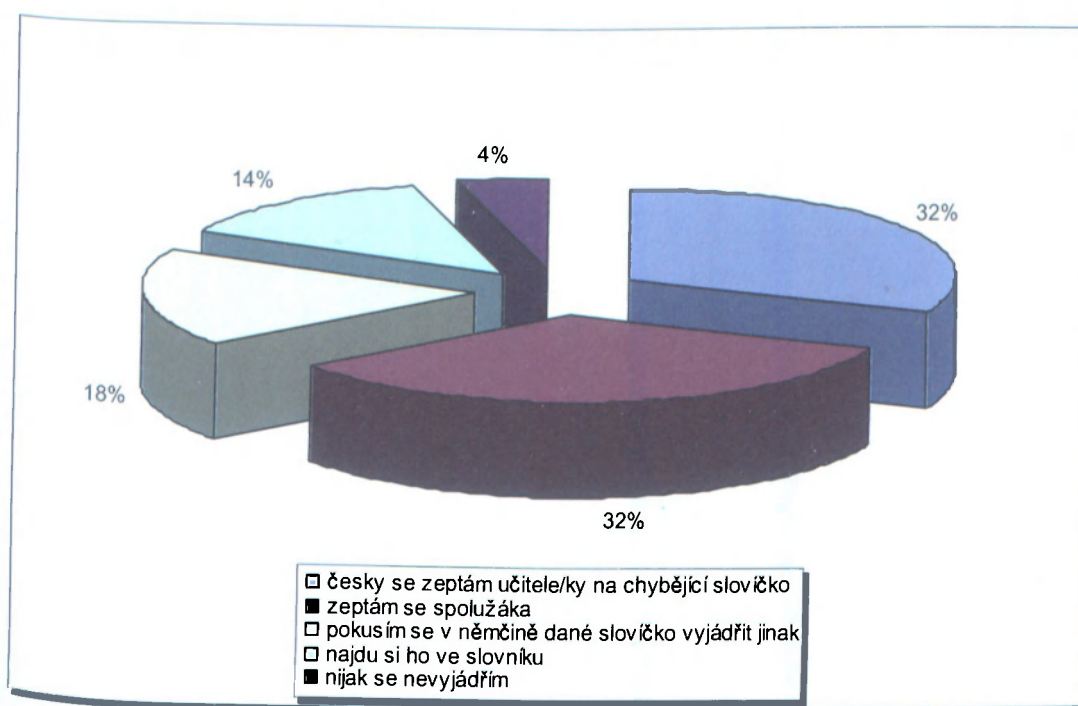
Graf číslo 18

62% z dotázaných studentů se v průběhu výuky němčiny setkala s tzv. hraním rolí, které svou podstatou podporuje osvojení dovednosti kompenzačního vyjadřování. Necelá 4% z nich se s touto technikou setkávají často, přes 38% občas a téměř 58% jen málokdy. Oproti tomu více než jedna třetina studentů se se simulováním běžných situací ve výuce nikdy nesešla.

9. Jistě se Vám občas stává, že v hodině nevíte, jak se německy řekne to či ono slovíčko. Jak v takové situaci reagujete?

Distraktor	Počet odpovědí
Česky se zeptám učitele/ky na chybějící slovíčko	86
Zeptám se spolužáka	88
Pokusím se v němčině dané slovíčko vyjádřit jinak	48
Najdu si ho ve slovníku	37
Nijak se nevyjádřím	12
Jinak (uvedte jak):	0

Tabulka číslo 15



Graf číslo 19

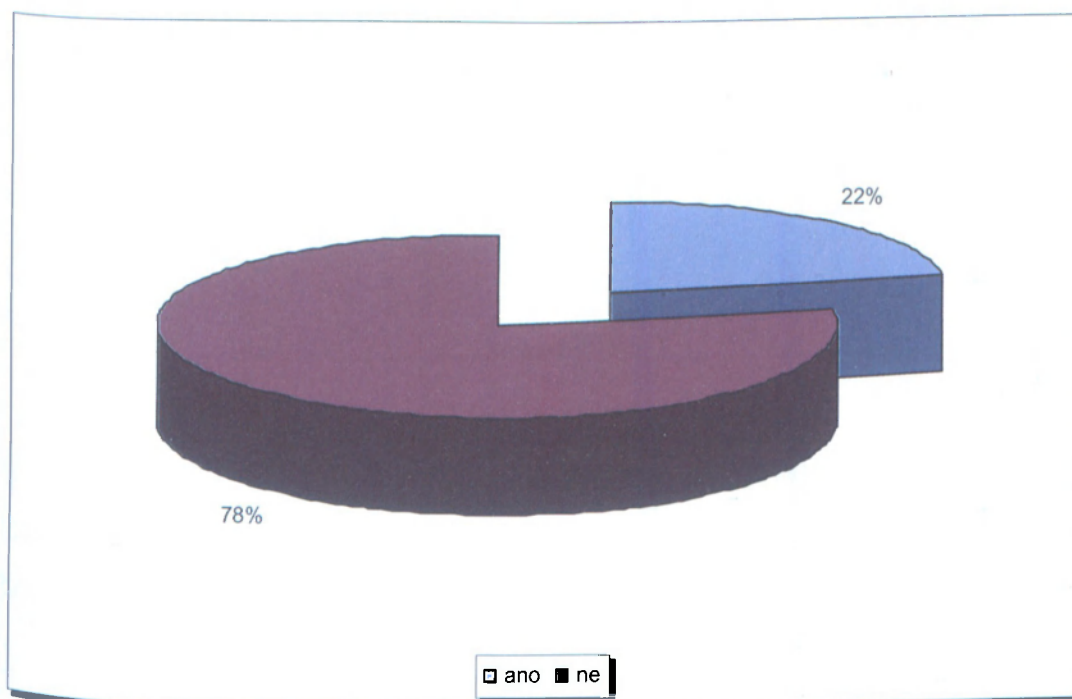
Velmi rozšířeným postupem, jak vyjádřit neznámé slovo v němčině, představuje pro studenty dotázání se vyučujícího v mateřském jazyce s očekáváním, že učitel/ka hledaný výraz napoví v cílovém jazyce. Tento postup volí 32% ze všech dotázaných respondentů. Tutéž techniku, s tím rozdílem, že se student nezeptá vyučujícího, ale svého spolužáka, volí dalších 32% respondentů. Tento postup je však krajně neefektivní, ani v nejmenším totiž u studentů nepřispívá k rozvoji kompenzačních dovedností. Učitelé by se tomuto způsobu „pomoci“ měli vystříhat a studenty vést spíše k osvojování kompenzačních technik, které budou moci později v případě potřeby využívat v procesu reálné komunikace. Důvod, proč se někteří vyučující k tomuto postupu uchylují, je zřejmě úspora času i „zbytečné“ námahy.

18% respondentů se snaží vyjádřit daný lexém jiným způsobem (náhradou za jiný lexém – substitucí nebo opisem – perifrází), 14% studentů si neznámé slovíčko vyhledá ve slovníku. Tento postup je chvályhodný, avšak v procesu mluvené komunikace těžko využitelný. Velmi vhodně však lze práce se slovníkem využít v případě receptivní dovednosti čtení cizojazyčného textu nebo v případě produktivní řečové dovednosti psaní.

10. Zúčastnil/a jste někdy nějakého výměnného pobytu v některé z německy mluvících zemí, kdy jste přitom pobýval/a v tamní rodině?

Distraktor	Počet odpovědí
Ano	39
Ne	137

Tabulka číslo 16



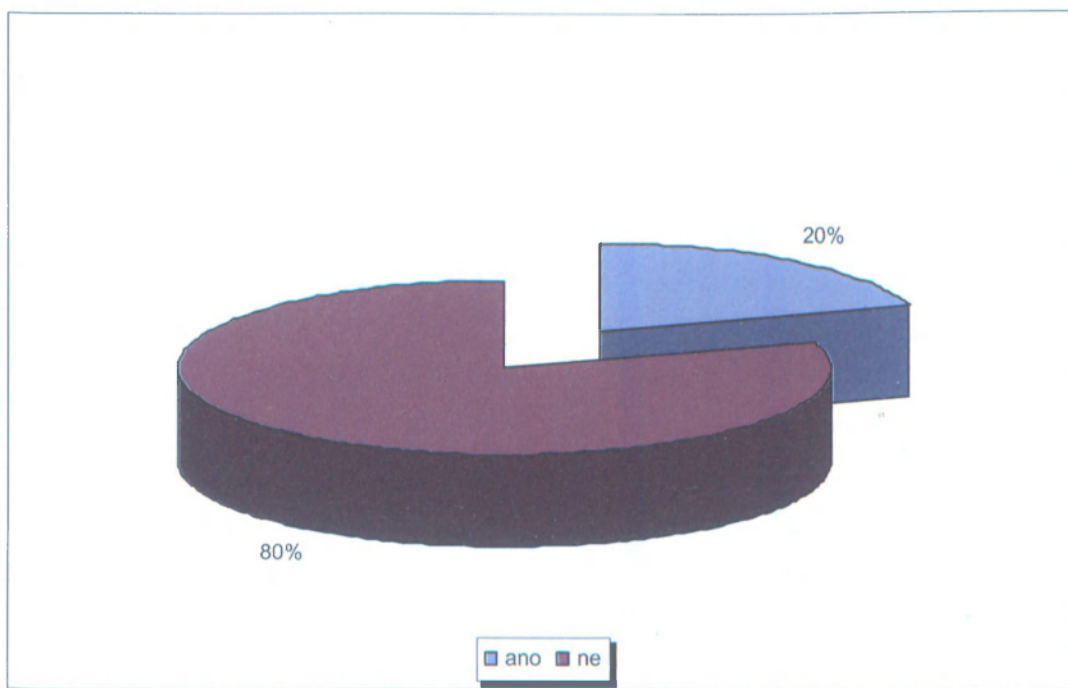
Graf číslo 20

22% z dotázaných studentů mělo alespoň jednou v životě příležitost pobývat v německy mluvící rodině. Dalo by se tedy předpokládat, že byli tito studenti již konfrontováni s některou z kompenzačních strategií.

11. Zažil/a jste již někdy jako vyučujícího rodilého mluvčího?

Distraktor		Počet odpovědí
Ano		35
	Z toho: ⇨	
	déle než 6 měsíců	22
Ne		141

Tabulka číslo 17



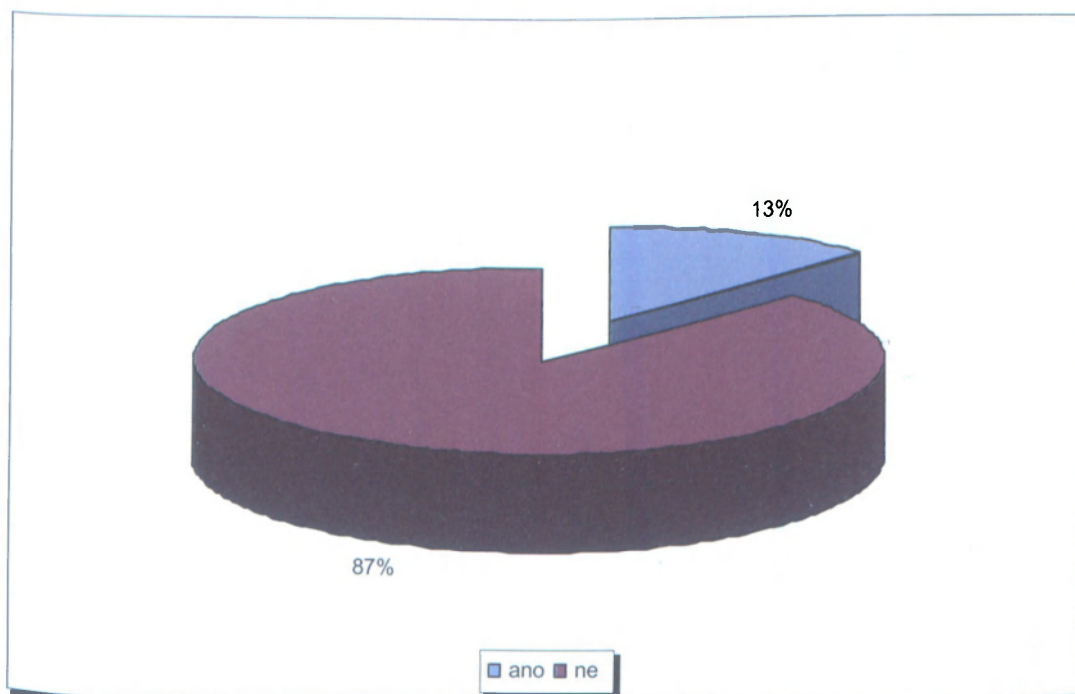
Graf číslo 21

Rodilého mluvčího jako vyučujícího zažilo 20% respondentů (z toho 22 studentů pod dobu delší než 6 měsíců). I v tomto případě by se tedy dalo předpokládat, že byli tito studenti nuceni využívat kompenzačních strategií.

12. Nacvičujete tzv. tlumočnické dovednosti? (Př. Jeden žák představuje českého mluvčího, druhý je tlumočník, který tlumočí do němčiny nějaký rozhovor, cizí projev, situaci apod. - lze i obráceně z němčiny do češtiny).

Distraktor		Počet odpovědí
Ano		23
	Z toho: ↪ Často	2
	↪ Občas	9
	↪ Málokdy	12
Ne		153

Tabulka číslo 18



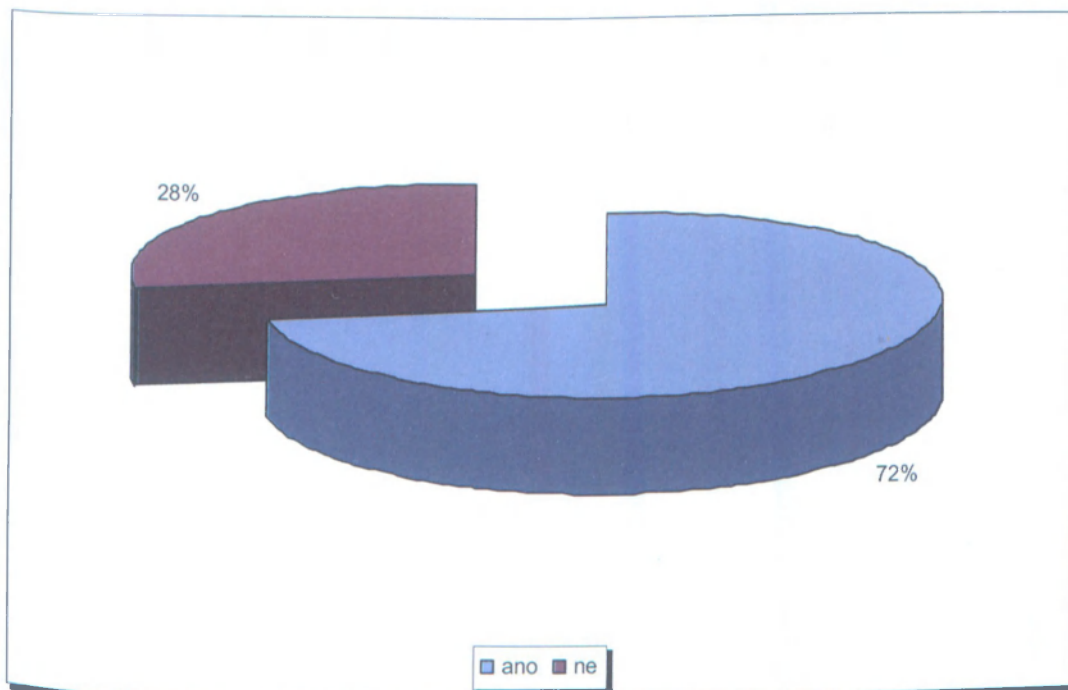
Graf číslo 22

Nácviku tlumočnických dovedností, které velmi významně přispívají k ovládnutí a pozdější spontánní aplikaci strategií kompenzačního vyjadřování, se v rámci hodin němčiny věnuje pouhých 13% studentů (z toho 52% jen málokdy). Zbývajících 87% se s touto dovedností nikdy nesešlo.

13. Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s tzv. volným překladem (nejedná se o doslovný překlad, důležité je zachování hlavní myšlenky, kterou můžete vyjádřit např. opisem; méně podstatná slova můžete vynechat apod.)

Distraktor		Počet odpovědí
Ano		127
	Z toho: ⇒ Často	26
	⇒ Občas	67
	⇒ Málokdy	34
Ne		49

Tabulka číslo 19



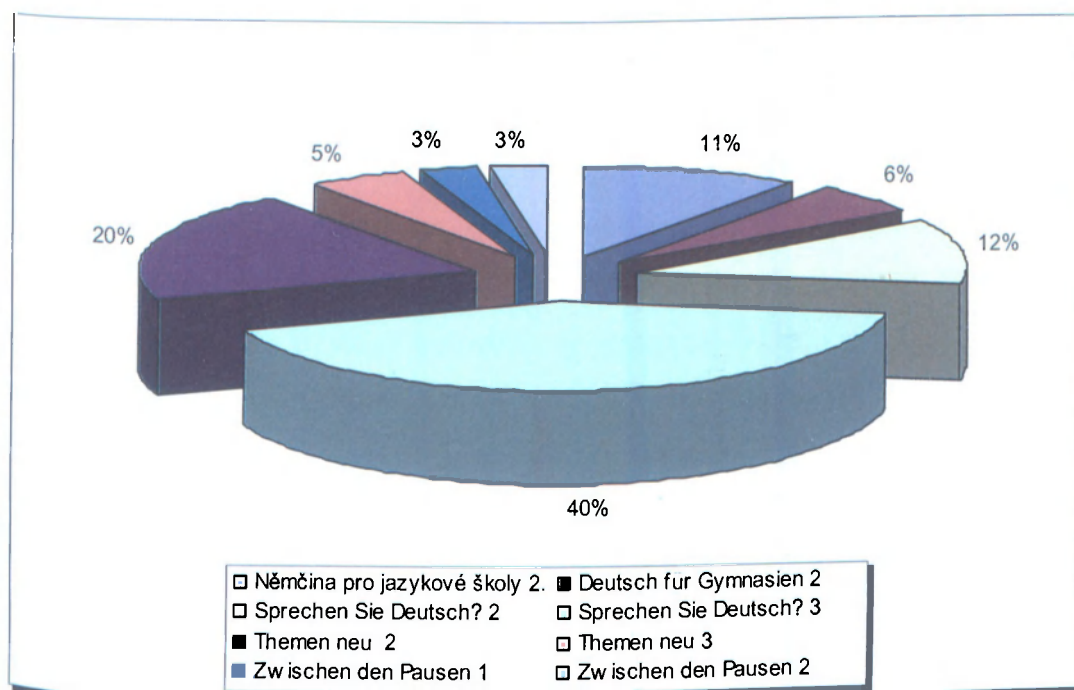
Graf číslo 23

Podstatně rozšířenější je na rozdíl od tlumočnických dovedností tzv. volný překlad (viz k tomuto termínu kapitolu Kompenzační vyjadřování v cizím jazyce). V hodinách němčiny se s ním setkává nebo setkala 72% dotázaných studentů. ! u nich lze tedy předpokládat, že již byli vyučujícími seznámeni s některými technikami kompenzačního vyjadřování.

14. Označte prosím název učebnice (učebních materiálů), s kterou (kterými) na gymnáziu pracujete v současnosti při hodinách němčiny. V případě, že se jedná o několikadílnou učebnici, uveďte i díl, se kterým právě pracujete.

Distraktor	Počet odpovědí
Němčina pro jazykové školy 2.	19
Deutsch fur Gymnasien 2	10
Sprechen Sie Deutsch? 2	21
Sprechen Sie Deutsch? 3	72
Themen neu 2	36
Themen neu 3	8
Zwischen den Pausen 1	5
Zwischen den Pausen 2	5

Tabulka číslo 20



Graf číslo 24

Nejčastěji používanou učebnicí je v našich školách učebnice pro střední a jazykové školy vydavatelství Polyglot Sprechen Sie Deutsch? 3. kterou požívá 40% z testovaných studentů. Na druhém místě se umístila německá učebnice Themen neu 2. S ní pracuje celkem 20% respondentů. Třetí nepoužívanější učebnicí byl druhý díl řady učebnic Sprechen Sie Deutsch.

3.2.2.2 Shrnutí vyhodnocení 1. části dotazníku

Souhrnně lze říci, že největší obtíže žáci spatřují ve své produktivní dovednosti ústního vyjadřování v němčině, tedy při formulaci a prezentaci svých vlastních výpovědí. Pro překonání obtíží při vyjadřování řečové intence je nejčastěji používaným prostředkem kompenzace náhrada neznámého nebo momentálně neevokovaného lexému pomocí synonymického výrazu, z hlediska KV se jedná o substituci. Nejčastější strategií pro překonání prvotního nedorozumění při receptivní dovednosti poslechu je požádání o zopakování nepochopeného.

Z výsledků vzešlých z vyhodnocení dotazníků rovněž vyplynulo, že u relativně velké části dotazovaných studentů chybí dostatečná motivace pro učení němčiny. Mnozí tento jazyk vnímají jako jakési „nutné zlo“. Při nedostatečné míře motivace se zpravidla jen velmi obtížně dosahuje optimálního výsledku (viz kapitolu Praktické uplatnění poznatků z výzkumu v cizojazyčném vyučování). Zároveň se ukázalo, že velká část z dotazovaných studentů němčinu doposud nikdy nepoužila v reálné komunikaci, s tímto jazykem se setkávají pouze ve škole.

Konečně jsem na základě vyhodnocení všech dotazníků zjistil, že není ze strany některých učitelů věnována v hodinách německého jazyka nácviku dovednosti kompenzačního vyjadřování dostatečná pozornost.

3.2.2.3 Metodika dílčího vyhodnocení 2. části dotazníku, ukázka dílčího vyhodnocení

Druhá část dotazníku zkoumající vlastní dovednost aplikace jednotlivých kompenzačních technik byla vyhodnocena vždy pro každou skupinu (třidu) respondentů zvlášť. V závěru jsou všechny výsledky shrnuty v jeden celek (viz kapitolu Souhrnné vyhodnocení 2. části dotazníku – cvičení 1. až 4. a Souhrnné vyhodnocení 5. cvičení druhé části dotazníku).

Vzhledem k tomu, že převod celého vyhodnocení jedné jediné třídy (skupiny) do textového editoru představuje i s grafy přibližně 30 stran, rozhodl jsem se na tomto místě neprezentovat všech 14 tříd (skupin), nýbrž jen jednu skupinu státního a jednu skupinu soukromého gymnázia. Za příklad jsem si zde zvolil 4. ročník státního Gymnázia J. Machara v Brandýse nad Labem, jako reprezentanta státních škol, a 8. ročník pražského soukromého Gymnázia Thomase Manna, jako zástupce soukromých gymnázií. Toto gymnázium jsem zvolil pro ukázkou metodiky vyhodnocování navíc z toho důvodu, že se jedná o gymnázium česko-německé a výsledky vyhodnocení druhé části dotazníku se v mnohém výrazně odlišují od výsledků ostatních skupin respondentů.

Za těmito dílčími výsledky analýzy uvádím sumární vyhodnocení dovednosti kompenzačního vyjadřování všech 14 testovaných skupin (tříd). Jednotlivá dílčí vyhodnocení všech 14 tříd přikládám na CD nosiči, který je součástí mé disertační práce. Níže prezentované dílčí hodnocení má posloužit pouze pro pochopení metodiky vyhodnocování.

3.2.2.4 Ukázka metodiky dílčího vyhodnocování 2. části dotazníku

Gymnázium J. Machara, Brandýs nad Labem (státní gymnázium)

II. NYNÍ VYPRACUJTE. PROSÍM. NÁSLEDUJÍCÍ KRÁTKÁ CVIČENÍ.

1. Nahradte kurzívou vvtištěná druhová podstatná jména v následujících větách imévn rodovými.
Př. V DATARTU se prodávají vysavače, DVD přehrávače, kuchyňské roboty, myčky aj.

Im DATART werden Haushaltsgeräte verkauft. nebo: Im DATART verkauft man Haushaltsgeräte.

Moje babička má vlčáka.

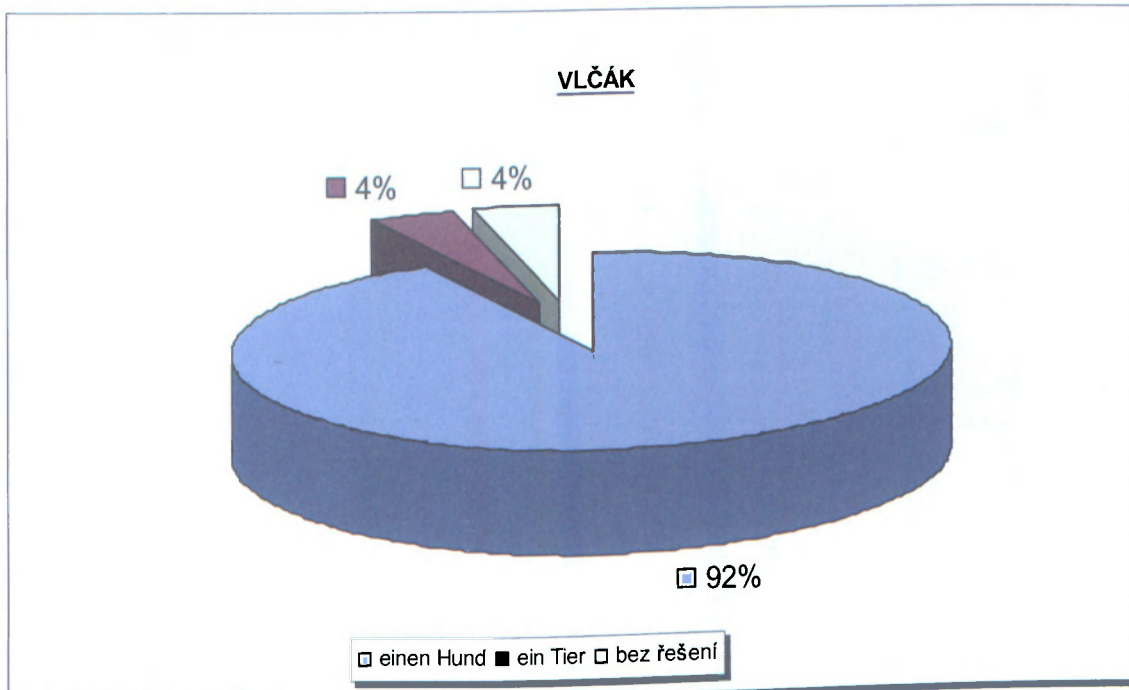
V létě jím hodně angrešt, špendlíky a ostružiny.

Objednám si ke kávě laskonku.

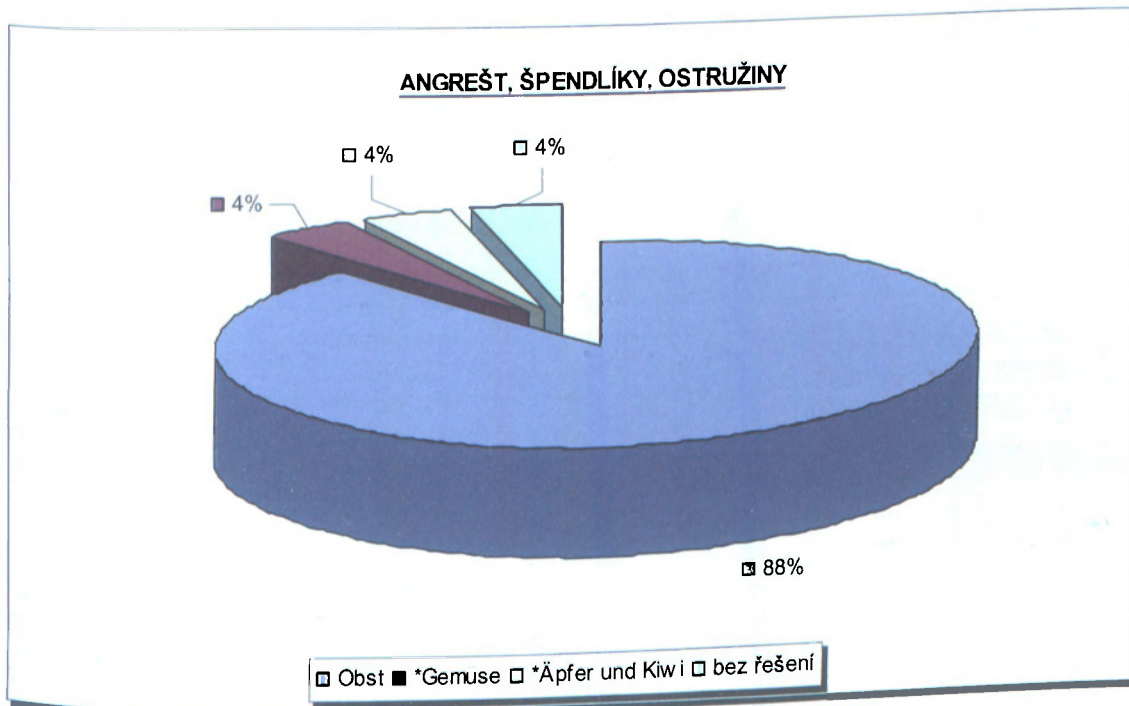
Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
<i>vlčák</i>			
	⇒ einen Hund	24	
	ein Tier	1	
	bez řešení	1	
<i>angrešt, špendlíky, ostružiny</i>			
	⇒ Obst	23	
	*Gemuse	1	patrně záměna lexémů Obst a Gemuse
	*Apfer und Kiwi	1	
	bez řešení	1	
<i>laskonka</i>			
	⇒ ein Dessert	5	
	einen Kuchen	1	
	einen Keks	1	
	eine Süßigkeit	1	
	etwas Süßes	3	
	*die Süßen	1	
	*ein süß	1	
	*etwas süße	1	
	*ein Bonbon	1	
	bez řešení	11	

* jsou označeny chybné výrazy

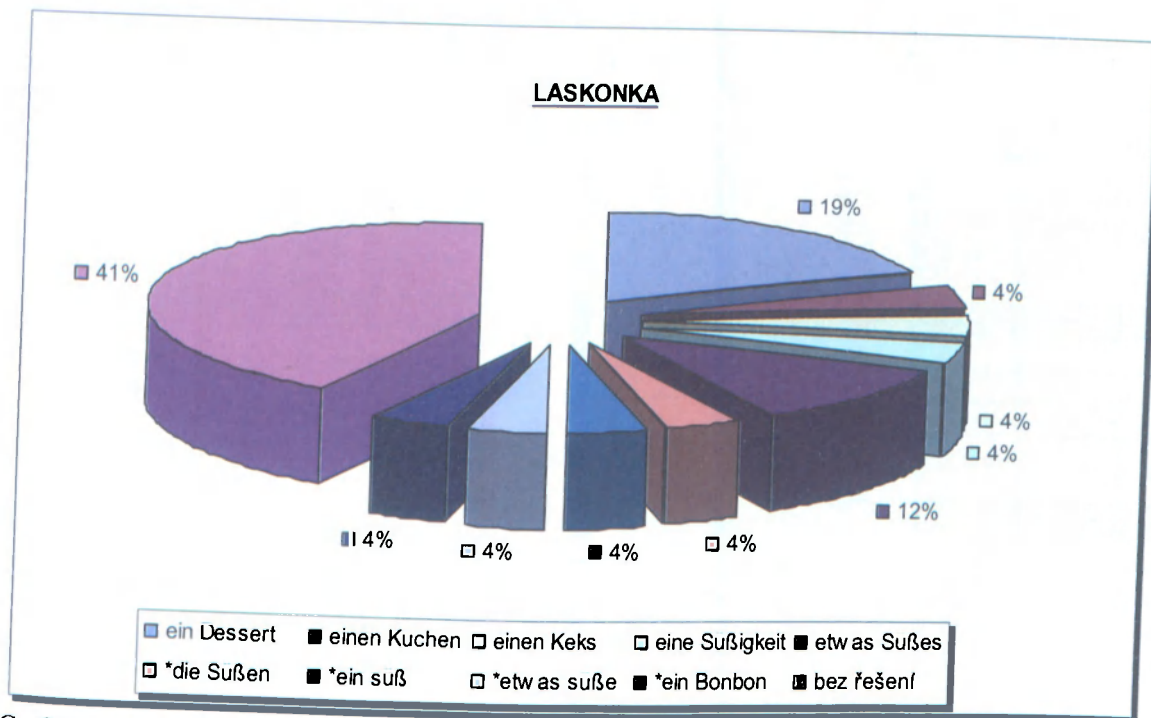
Tabulka číslo 21



Graf číslo 25



Graf číslo 26



Graf číslo 27

2. Převeďte do němčiny. Pokuste se nahradit pro Vás neznámá slovíčka jinými německými slovy.

Byl **parný** letní večer. Netečný otec rodiny nadále klidně popíjel své lahodné pivo, zatímco jeho manželka obstarávala děti. Schylovalo se k rodinné bouři.

Nejčastější varianty vyjádření:

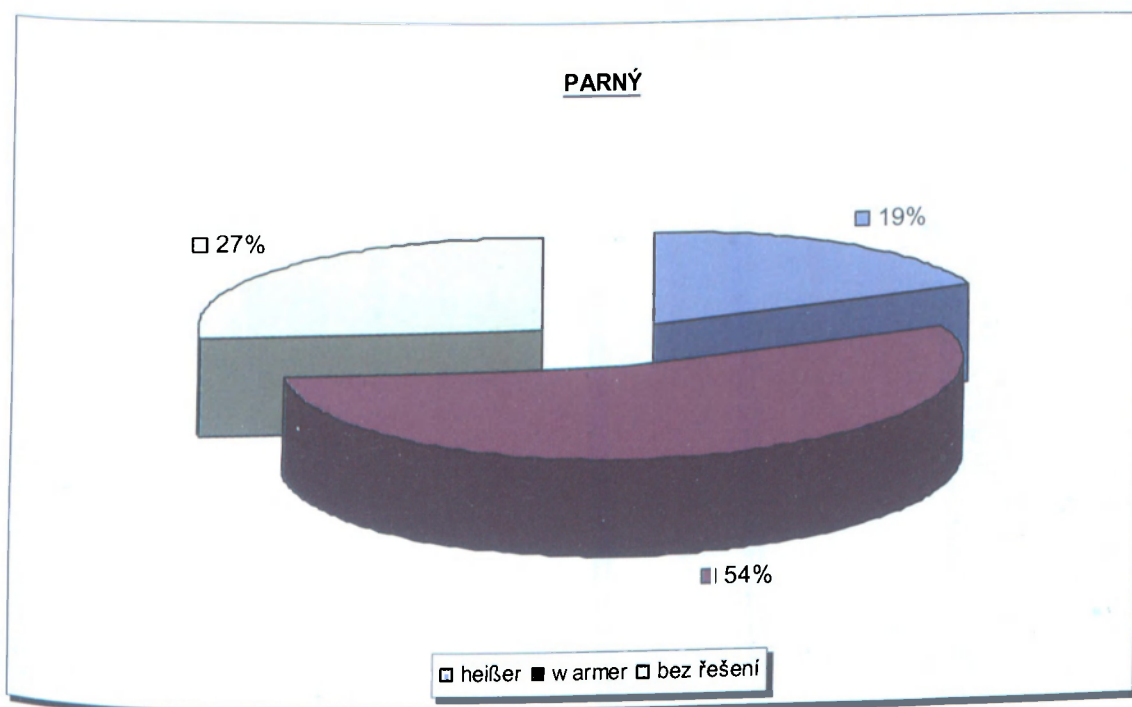
Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
<i>parný</i>	⇒ heißer	5	
	warmer	14	jeden respondent rozšířil sémantiku spojení ještě o adjektivum feucht
	Abend	2	redukce výrazu
	bez řešení	5	
<i>letní večer</i>	⇒ Sommerabend	9	
	Abend im Sommer	3	
	sommerlicher Abend	1	
	Sommernacht	4	
	*Nachmittag	1	
	Abend	2	redukce části spojení
	bez řešení	6	redukce celého spojení, náhrada perifrází Es war warm
<i>netečný otec</i>	⇒ rücksichtsloser Vater	1	
	böser Vater	1	
	fauler Vater	1	
	nervöser Vater	2	nevystihuje sémantiku hledaného spojení
	unglücklicher Vater	1	nevystihuje sémantiku hledaného spojení
	*oberflächlicher Vater	1	nevystihuje sémantiku hledaného spojení

	*ignoranter Vater	1	spojení
	Der Vater ignorierte seine Frau und Kinder	1	perifráze
	*Der Vater war allein	1	perifráze – nevystihuje zcela sémantiku hledaného spojení
	Vater	11	redukce části výrazu
	bez řešení	5	
popíjet			
⇒	trinken	19	
	immer wieder trinken	1	
	ständig trinken	1	
	bez řešení	5	
lahodné pivo			
⇒	leckeres Bier	1	
	gutes Bier	5	
	schmackhaftes Bier	2	
	*schmeckliches Bier	2	
	*schmeckte Bier	1	
	*geschmecktes Bier	1	
	Bier	9	redukce části spojení
	bez řešení	5	
naštvaná manželka			
⇒	seine Frau ärgert sich	3	
	seine Frau, die nicht gut gelaunt war	1	perifráze s využitím relativní věty
	seine Frau war aggressiv	1	zesílení sémantiky
	seine böse Mutter	1	posun významu
	*geärgerte Frau	1	
	seine Frau hatte Angst/mit Angst	2	perifráze – nevystihuje však sémantiku hledaného spojení
	Mutter	1	redukce části spojení, posun významu
	Frau	10	redukce části spojení
	Partnerin	2	redukce části spojení, posun významu
	bez řešení	5	
obstarávat			
⇒	sich kümmern um	9	
	sorgen für	1	
	auf Kinder aufpassen	1	
	Kinder besorgen	1	
	mit Kindern spielen	2	
	mit Kindern sein	2	
	sich kümmern *über, *von	2	chybná rekece
	*über Kinder sehen	1	
	bez řešení	7	
schylovat se k rodinné bouři			
⇒	Der Familiensturm hat begonnen.	1	
	Die Situation in der Familie hat	1	

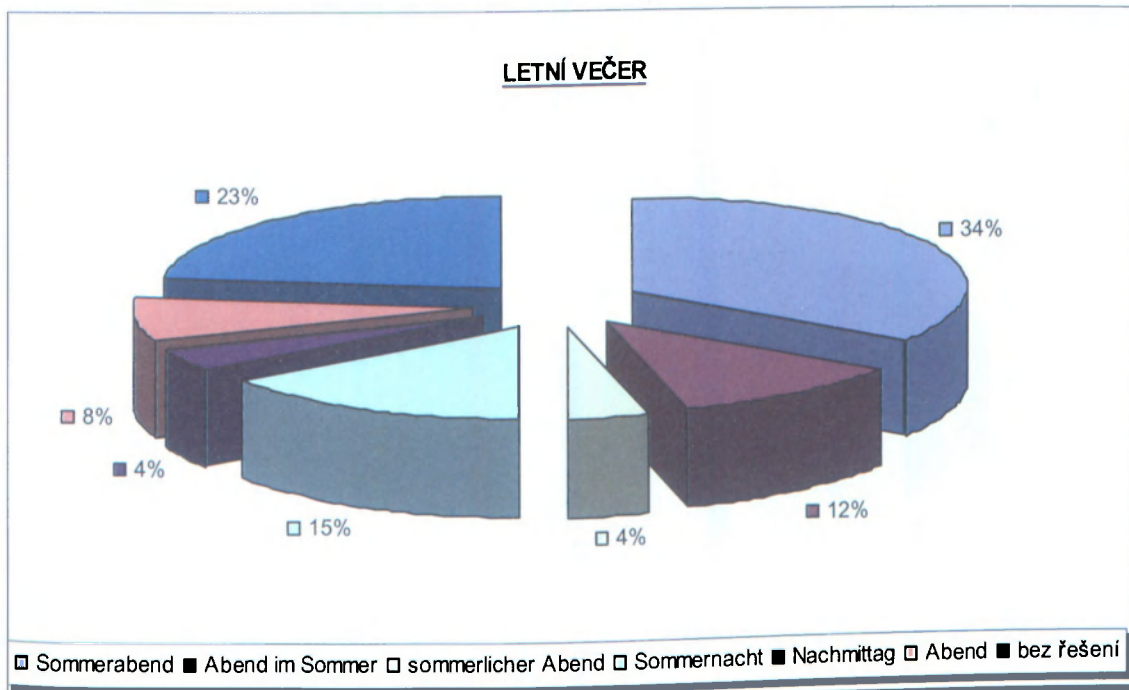
	schrecklich ausgesehen.		
	Sie werden sich schrecklich streiten.	1	
	Bald kommt ein Familiensturm.	1	
	Es sieht so aus, dass die Eltern schreien beginnen.	1	
	Es war ein schlechter Abend in der Familie.	1	
	Es wird *stürmen in der Familie.	1	chybná konotace slovesa
	bez řešení	19	věta zcela vynechána
4 práce nebyly v této poloze vypracovány vůbec, 1 práce zde byla nevyhodnotitelná. * označené varianty jsou chybné			

Tabulka číslo 22

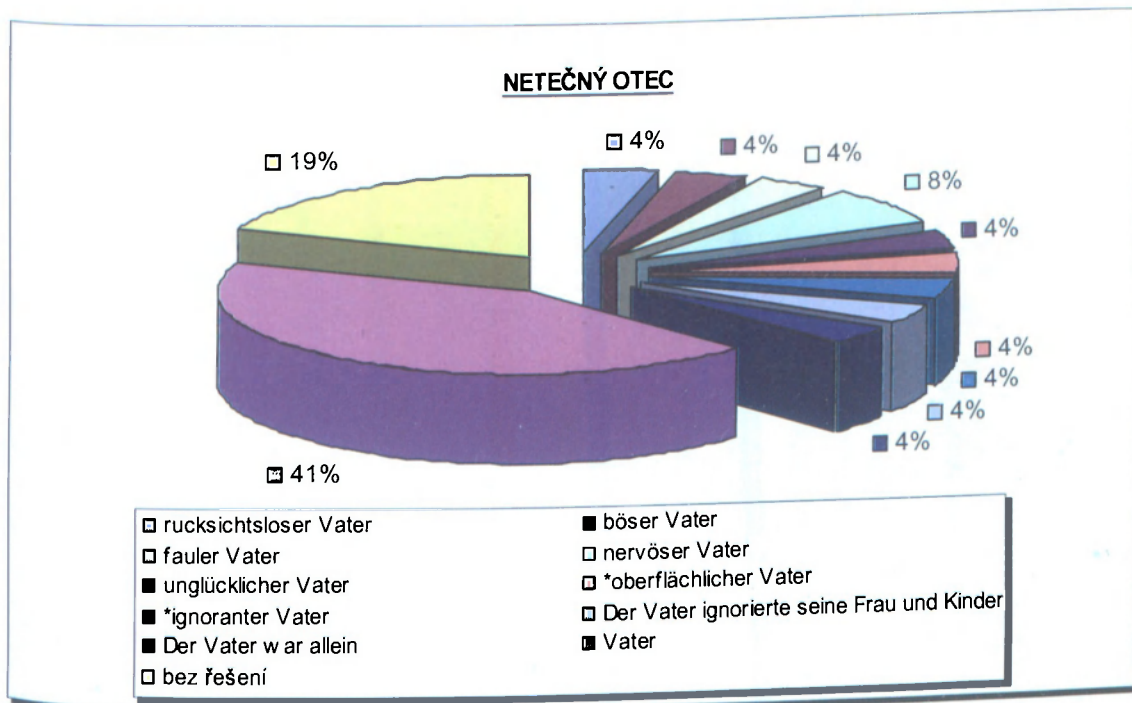
Sumárně se v tomto cvičení studenti dopouštěli, tak jako v ostatních skupinách respondentů, chyb v deklinaci substantiv a adjektiv, v genusu substantiv (*heisses Abend, *die/*das Vater, *das Zeit aj.) záměna osobních a posesivních pronomen (*ihnen Kinder místo ihre Kinder aj.) nesprávné používání posesivních pronomen (*dein Bier místo sein Bier, *ihre Partnerin místo seine Partnerin aj.) Zásadních chyb se probendí dopouštěli ve tvarech sloves (zejména v minulém čase, výjimkou nebyly však ani chyb ve tvarech přítomného času). Chyb se probendí s dopouštěli rovněž v rovině německé syntaxe. Velmi často se vyskytovaly výrazy s anglickou ortografií nebo čistě anglické lexémy (*Father, *drinkt, *Beer).



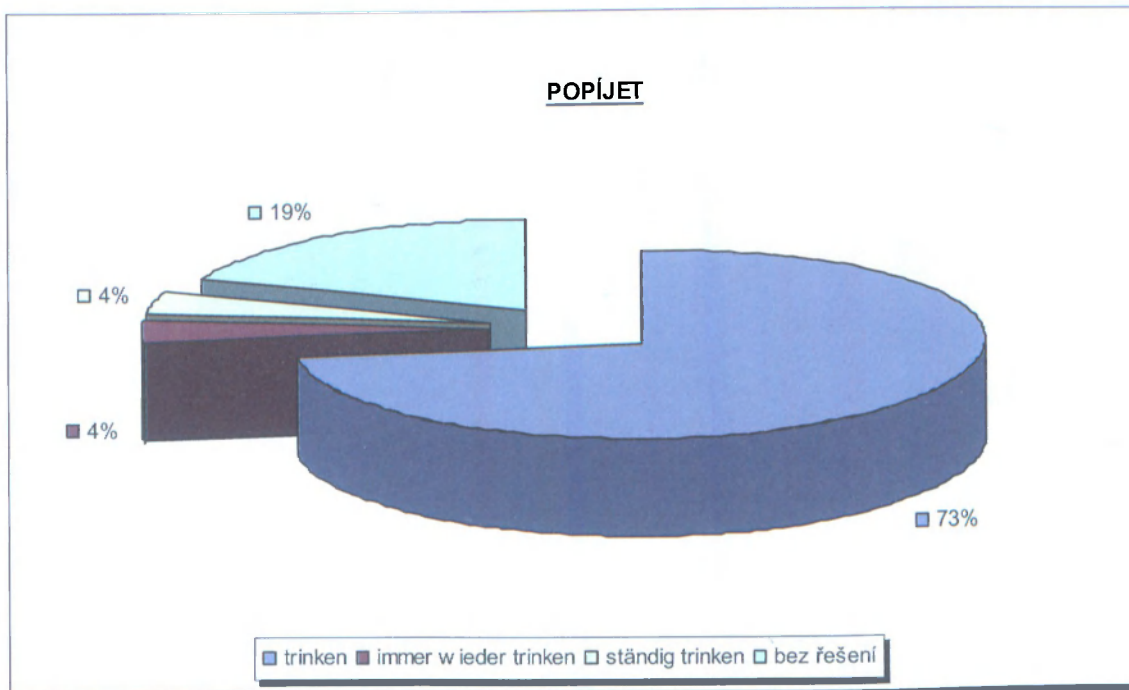
Graf číslo 28



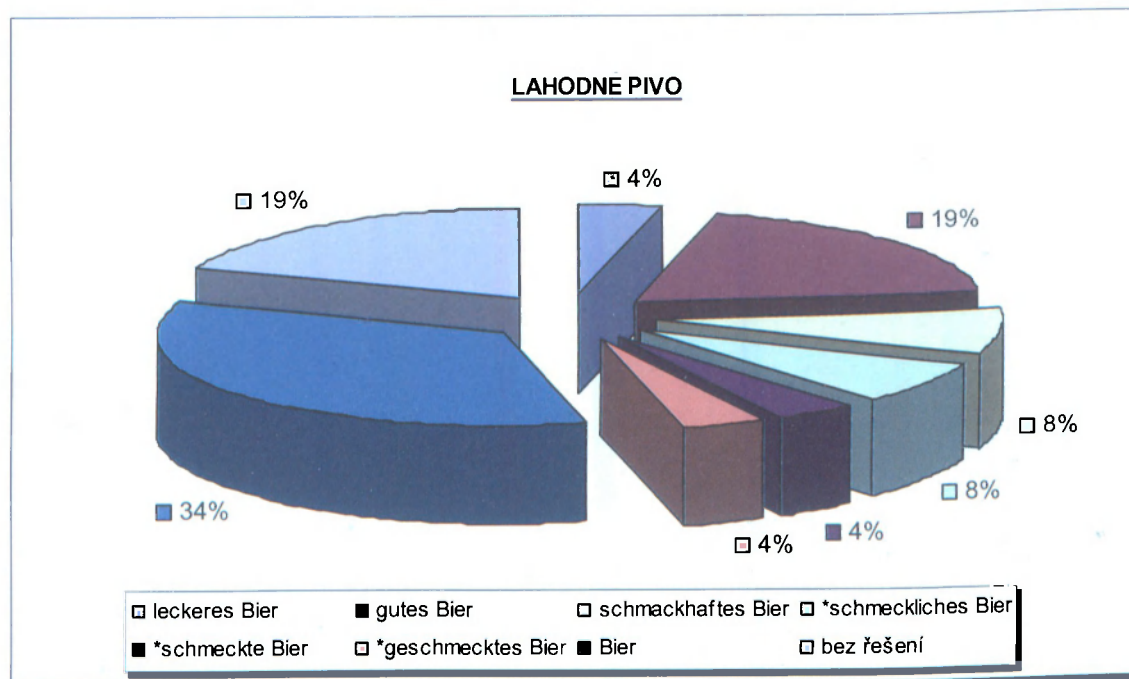
Graf číslo 29



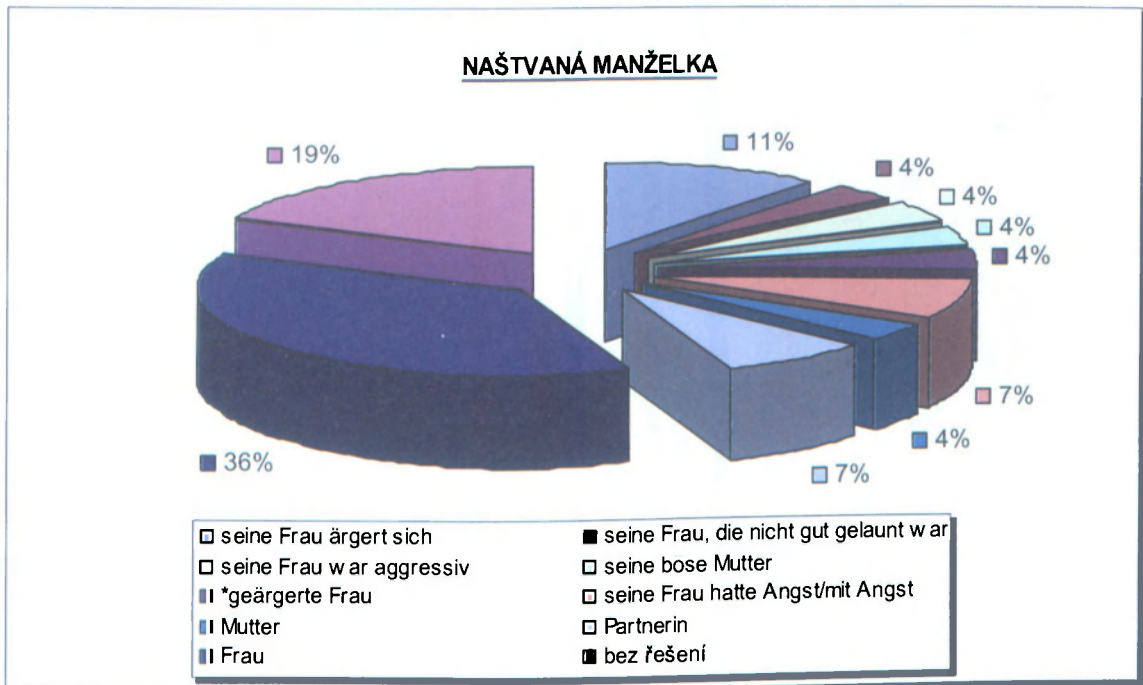
Graf číslo 30



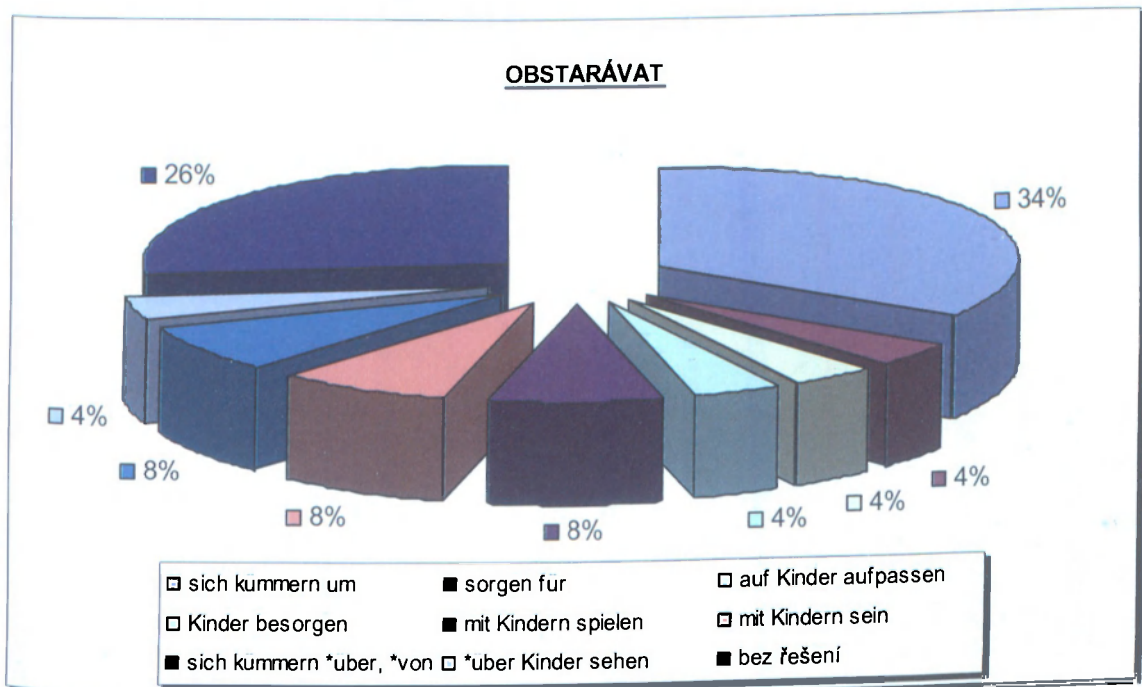
Graf číslo 31



Graf číslo 32

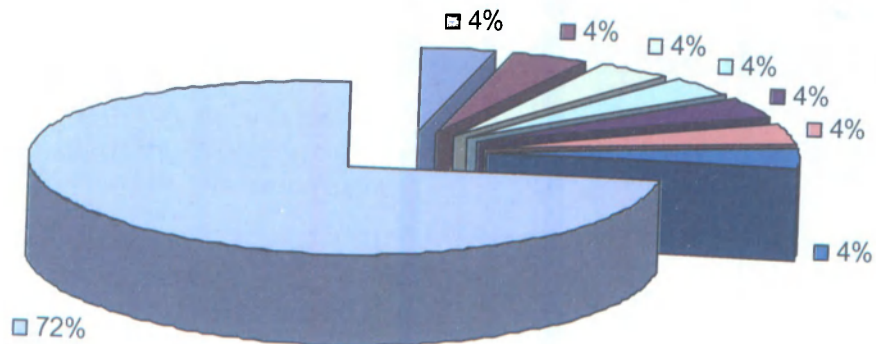


Graf číslo 33



Graf číslo 34

SCHYLOVAT SE K RODINNÉ BOUŘCE



- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Der Familiensturm hat begonnen. | <input type="checkbox"/> Die Situation in der Familie hat schrecklich ausgesehen. |
| <input type="checkbox"/> Sie werden sich schrecklich streiten. | <input type="checkbox"/> Bald kommt ein Familiensturm. |
| <input type="checkbox"/> Es sieht so aus, dass die Eltern schreien beginnen. | <input type="checkbox"/> Es war ein schlechter Abend in der Familie. |
| <input type="checkbox"/> Es wird *stürmen in der Familie. | <input type="checkbox"/> vĕta zcela vynechána |

Graf číslo 35

3. Vyjádřete uvedená slova německy. Vysvětlete je vlastními slovy - opisem (nepoužívejte jejich jednoslovné německé protějšky!)

Př.: tužka ⇒ eine Sache, die zum Schreiben dient; eine Sache, mit der man schreibt apod.

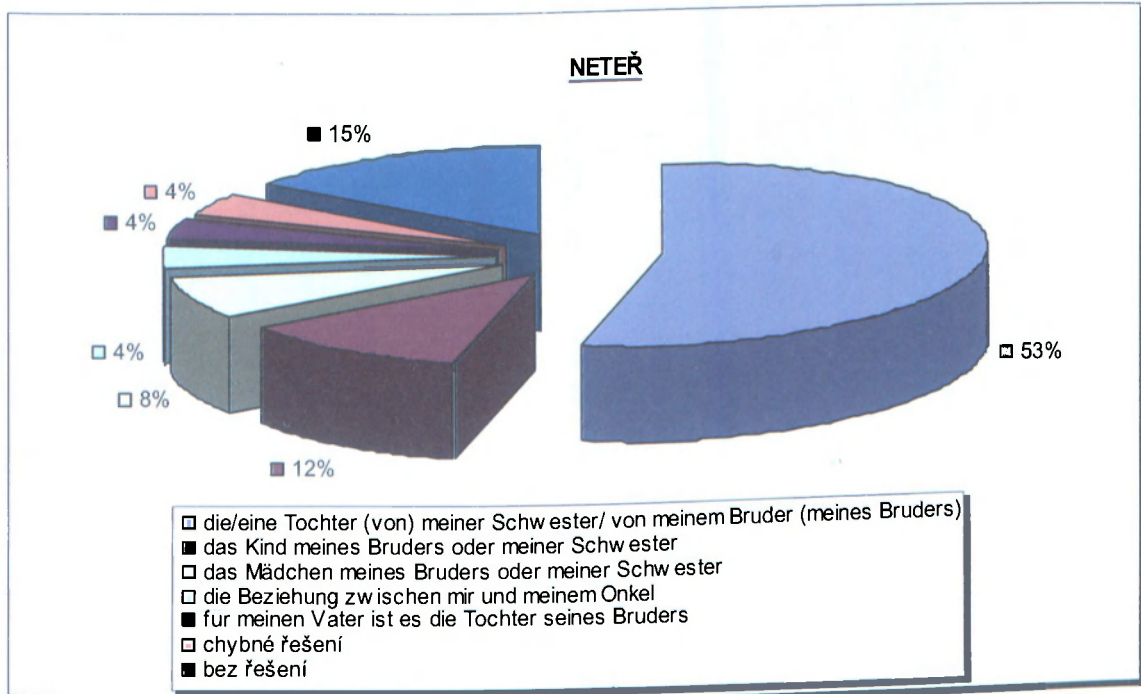
Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
neteř			
⇒	die/eine Tochter (von) meiner Schwester/ von meinem Bruder (meines Bruders)	14	
	das Kind meines Bruders oder meiner Schwester	3	
	das Mädchen meines Bruders oder meiner Schwester	2	
	die Beziehung zwischen mir und meinem Onkel	1	
	*für meinen Vater ist es die Tochter seines Bruders	1	
	chybné řešení	1	*Nitte
	bez řešení	4	
krátkodobě			
⇒	für kurze Zeit	3	
	(etwas dauert) nicht lange Zeit	4	
	(etwas dauert) nur kurze Zeit	6	
	nur kurze Weile	2	
	für einen kurzen Moment	2	
	nicht so lange	1	
	für wenig Zeit	4	
	chybné řešení	1	*nicht langsam
	bez řešení	3	
uhánět			
⇒	(sehr) schnell fahren	4	

	sehr schnell laufen	7	
	sehr schnell gehen	4	
	chybné řešení	2	*benutzen jemanden zu bezahlen
	bez řešení	9	
bezdomovec			
⇒	ein Mann, der kein Haus hat	6	
	ein Mann (Mensch) ohne Haus	7	
	ein Mann, der keine Wohnung hat	5	
	ein Mann/Mensch, der kein Haus hat und auf der Strasse/unter der Brücke wohnt	4	
	ein Mensch ohne Dach über dem Kopf	1	
	jemand ohne *Heimat	1	
	*Ohnehausmann	1	chybná kreativní slovtvorba
	*Keinehausmann	1	chybná kreativní slovtvorba
vyléčený			
⇒	jemand, der krank war, aber jetzt gesund ist	8	
	ein gesunder Mensch	2	
	eine Person, die nicht krank ist schon gesund sein	1	
		2	
	ein Mensch, der zur Zeit keine Krankheit hat	1	
	ein Mensch, der aus dem Krankenhaus zurückgekommen ist	1	rozsáhlá perifráze nevystihující podstatu zadaného lexému
	ein Mensch, der nach einer Krankheit wieder gesund ist	2	
	geheilt	2	
	ohne Krankheit	2	
	*ausgesund	1	chybná kreativní slovtvorba
	jemand *wo war krank	1	brání porozumění
	bez řešení	3	
zaměstnavatel			
⇒	ein Mensch, der anderen (mir) (eine) die Arbeit gibt	10	
	ein Mensch, der anderen (mir) (eine) die Arbeit anbietet	3	
	ein Mensch, für den ich arbeite	3	
	mein Chef in der Arbeit	1	
	mein Boss	1	
	jemand, der eine Firma hat und einige Leute arbeiten bei ihm	1	
	chybný výraz	4	*der Leider – zřejmě se mělo jednat o lexém „der Leiter“; *der Boss, Gott und Scheisse ???; *eine Persona, die im Büro arbeitet
	bez řešení	3	
jednat			
⇒	sprechen mit jemandem über etwas (Arbeit, Problem...)	23	

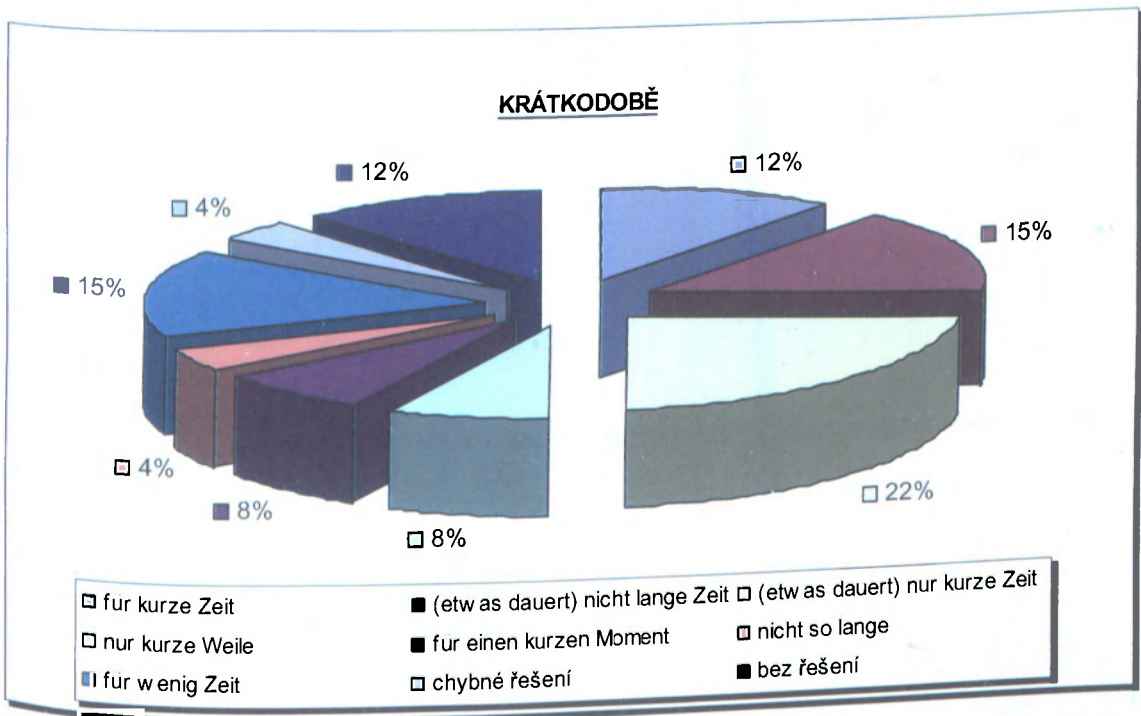
	diskutieren mit jemandem	1	
	mit jemand Arbeitsgespräche *haben	1	
	bez řešení	1	

* jsou označeny chybné výrazy

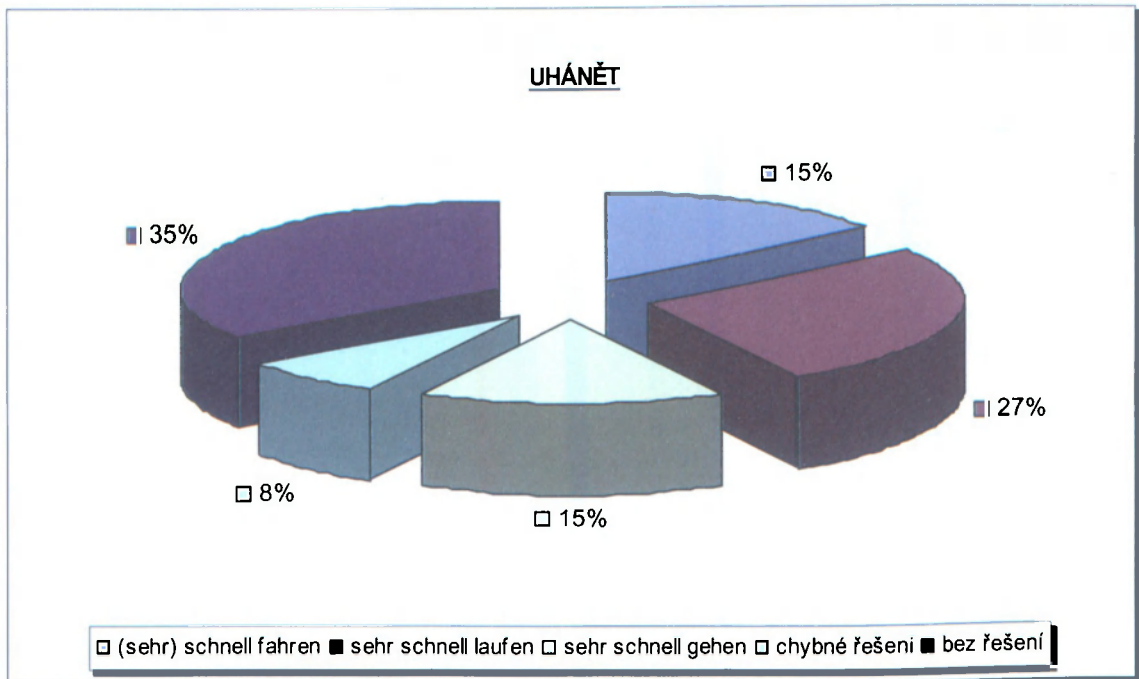
Tabulka číslo 23



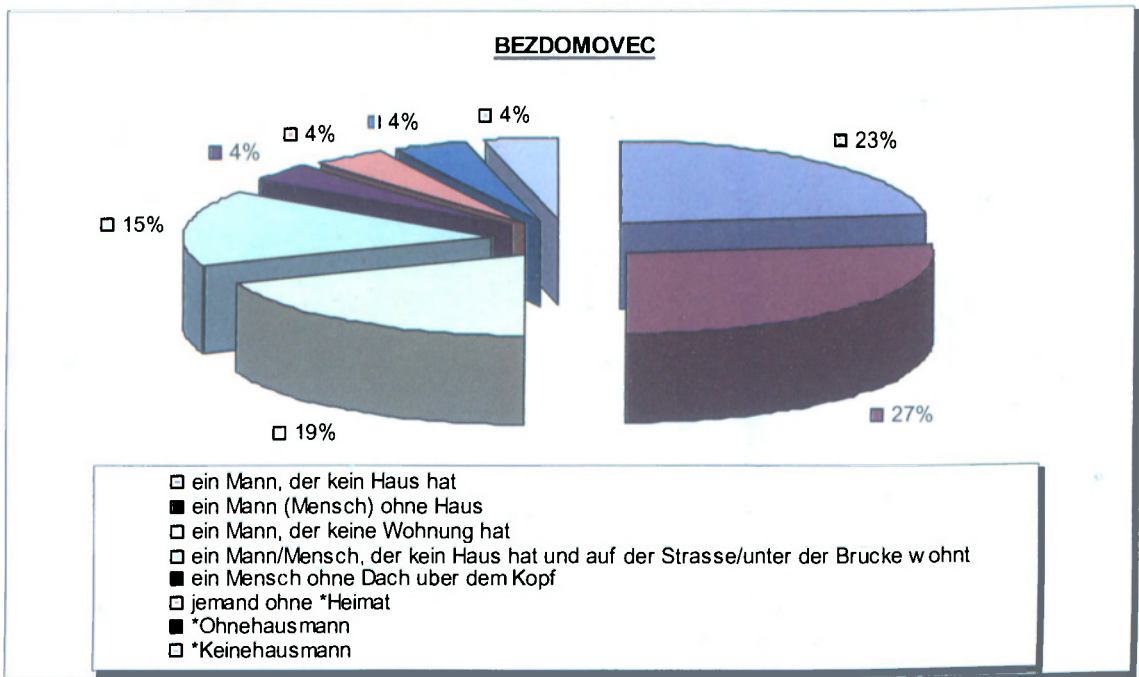
Graf číslo 36



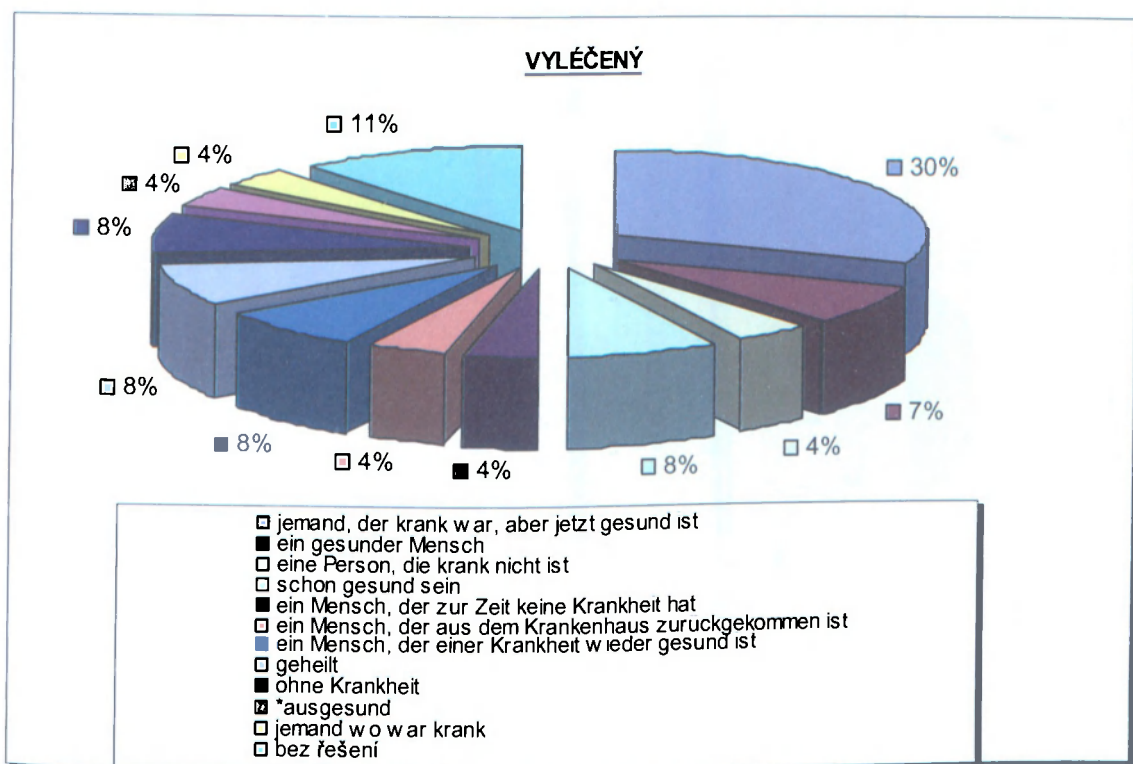
Graf číslo 37



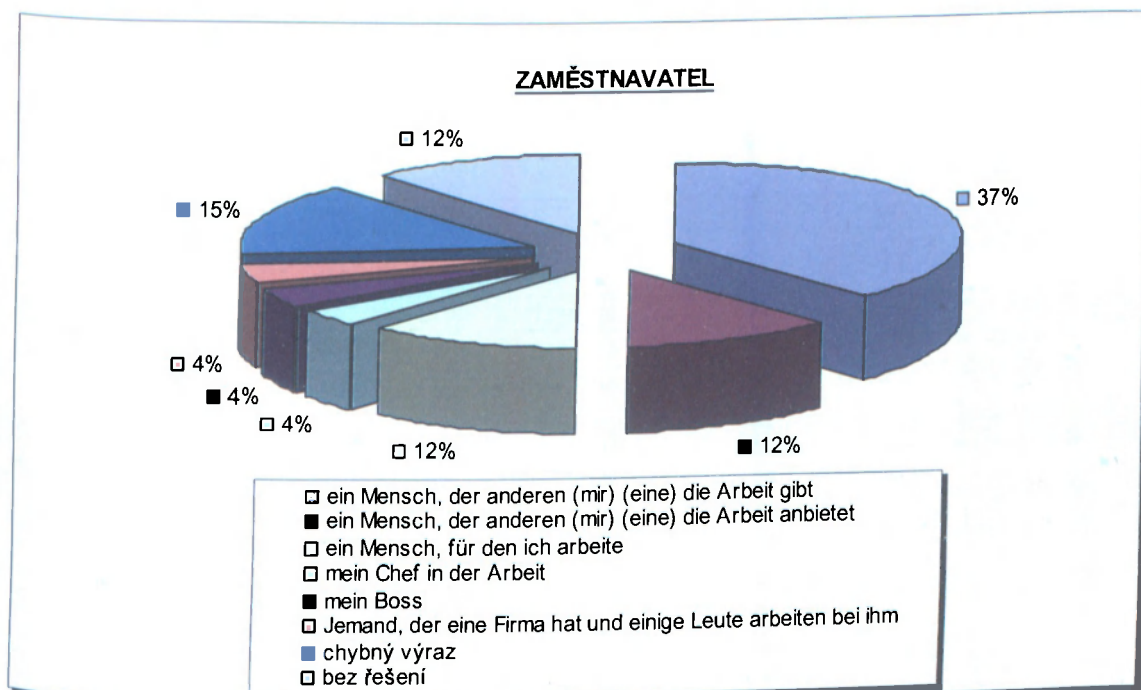
Graf číslo 38



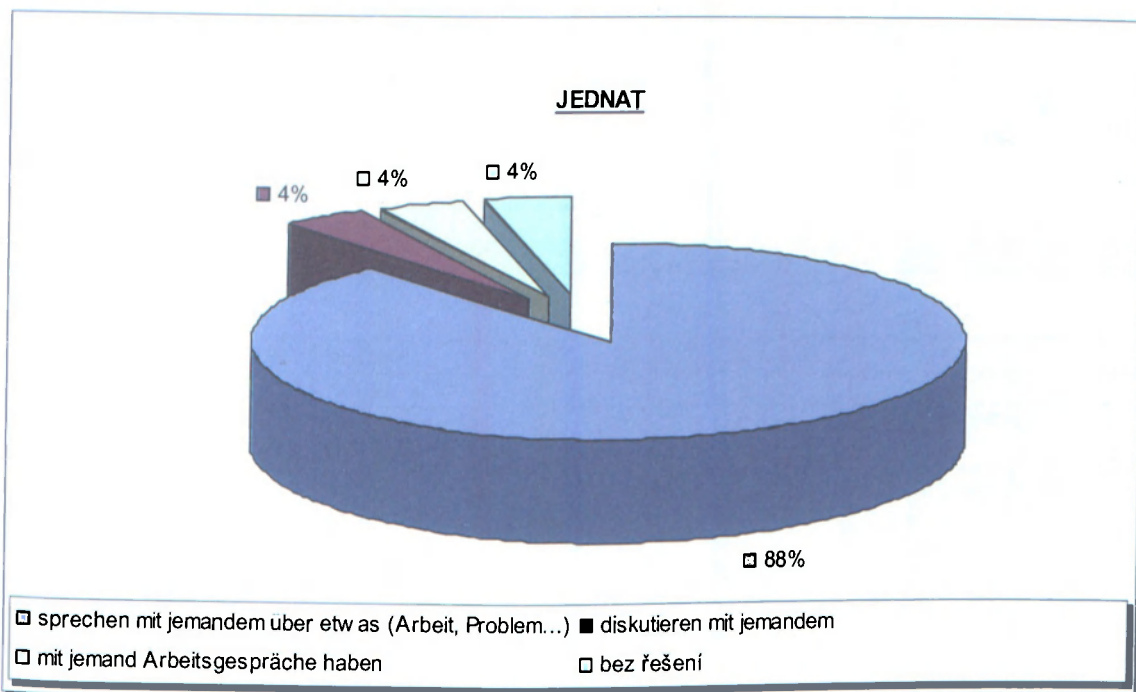
Graf číslo 39



Graf číslo 40



Graf číslo 41



Graf číslo 42

4. Vyjádřete následující spojení a věty německy pomocí internacionalismů. (V souvislých větách použijte internacionalismů u podtržených výrazů.)

Př.: skládat imobilu → Möbeln komponieren

Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
<i>složitě hospodářství</i>			
	⇒ komplizierte Ökonomie (*Ökonomik)	1	ortografie by neměl vliv na porozumění
	*difficult Ökonomik	1	interference angličtiny
	*High-technological Economy	1	interference angličtiny
	redukce první části spojení	1	pouze Ökonomie/Ökonomik
	chybné řešení	5	*agriculture, schwere Wirtschaft, *Kocourkov
	bez řešení	17	
<i>současný cestovní ruch</i>			
	⇒ *Present travel Service	4	vliv interference angličtiny
	gegenwärtiger Reiseverkehr	1	není internacionalismus
	Tourismus	1	redukce první části spojení
	chybné řešení	1	*heute Reise
	bez řešení	19	
<i>mezinárodní obecnost</i>			
	⇒ internationales Publikum	10	
	chybné řešení	1	*kosmopolitan Leute
	bez řešení	15	
<i>soukromý podnik</i>			
	⇒ private Firma (Privatfirma)	3	

	private Fabrik	1	
	privater Konzern	2	
	private *Company	4	interference angličtiny
	Firma	1	redukce první části spojení
	chybné řešení	1	
	bez řešení	14	
souhrnná písemná zkouška			
	⇒ Finaltest	1	
	Endtest	1	
	*general written examination	2	silný vliv angličtiny
	Test	6	redukce první části spojení
	chybné řešení	3	*zusammenfassen Probe
	bez řešení	13	

* jsou označeny chybné výrazy

Tabulka číslo 24

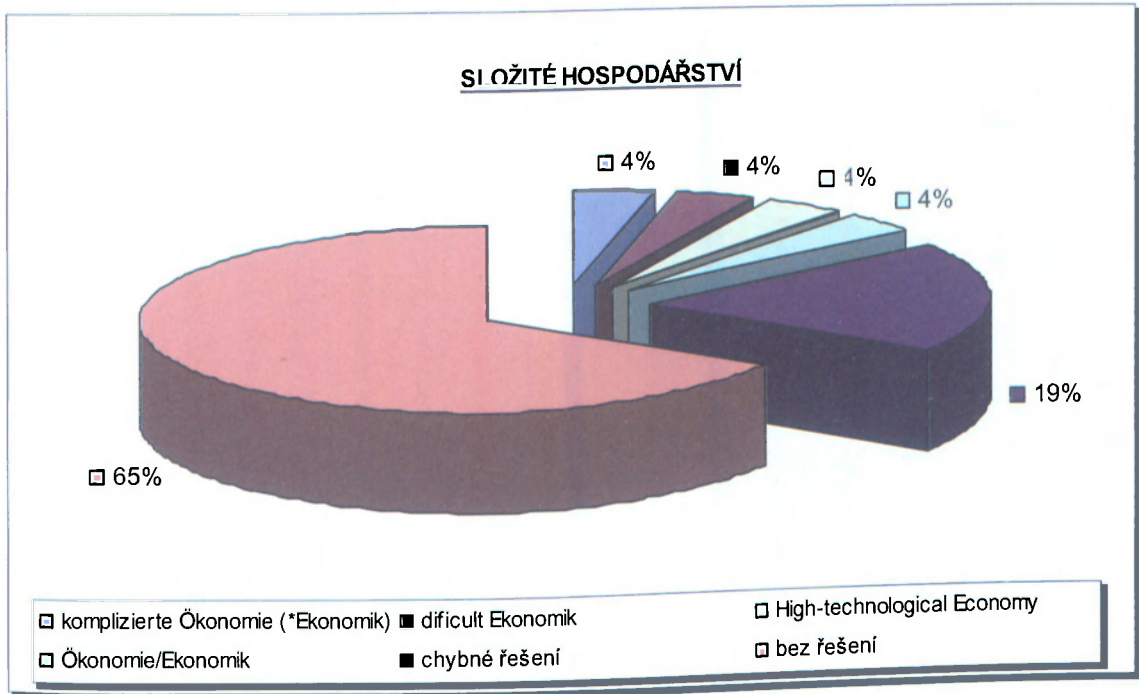
Překladové větvy

Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
záchod			
	⇒ das WC	5	
	die Toilette	15	1 respondent použil obou výrazů
	00	1	
	bez řešení	6	
průmysl			
	⇒ Industrie	11	
	Wirtschaft	1	není internacionalismem
	*Industry	1	interference angličtiny
	bez řešení	13	
vyrábět			
	⇒ produzieren	10	
	machen	3	není internacionalismem
	bez řešení	13	
továrny			
	⇒ Fabriken	4	
	Fabriks	1	koncovka plurálu - interference angličtiny
	*Factories	2	interference angličtiny
	*Industriehäuser	1	chybná kreativní slootvorba
	*Industriebauen	2	chybná kreativní slootvorba
	bez řešení	16	
vývoz			
	⇒ den Export	10	
	Viele Fabriken können deshalb sogar nicht im Ausland verkaufen	1	redukce výrazu s rozsáhlou parafrází
	bez řešení	15	

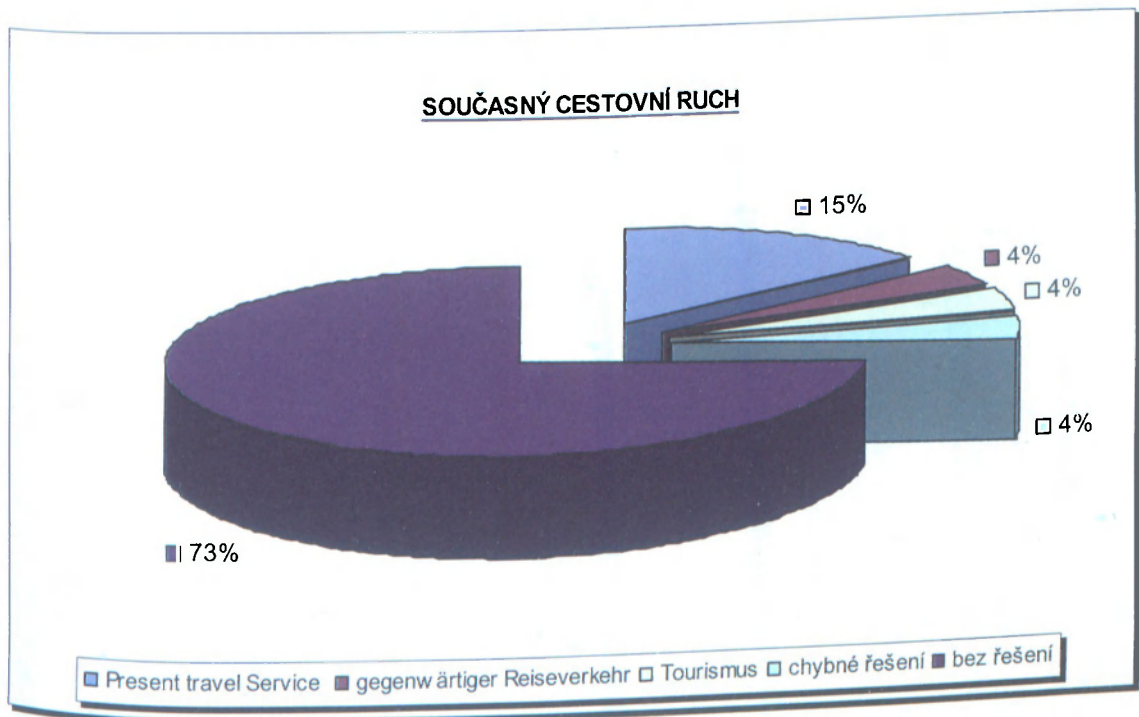
<i>omezit</i>			
	⇒ reduzieren	2	
	(be)enden	2	není internacionalismem
	Viele Fabriken können deshalb sogar nicht im Ausland verkaufen	1	redukce výrazu s rozsáhlou parafrází
	chybné řešení	2	*stören; *anhalten
	bez řešení	19	
<i>osobní doklady</i>			
	⇒ persönliche Papiere	1	
	personál Dokuments	2	interference angličtiny
	*Identification Card	1	silný vliv angličtiny
	Pass	2	Jeden respondent použil zároveň i lexému Ausweiss
	*Nacionalität	1	
	chybný výraz	3	*private Reisen; *personen Karten; *Scheinen
	bez řešení	16	
2 respondenti nahradili spontánně internacionalismem „Produkte“ i výraz zboží, byt v případě tohoto výrazu užití internacionalismu v zadání nebylo * jsou označeny chybné výrazy			

Tabulka číslo 25

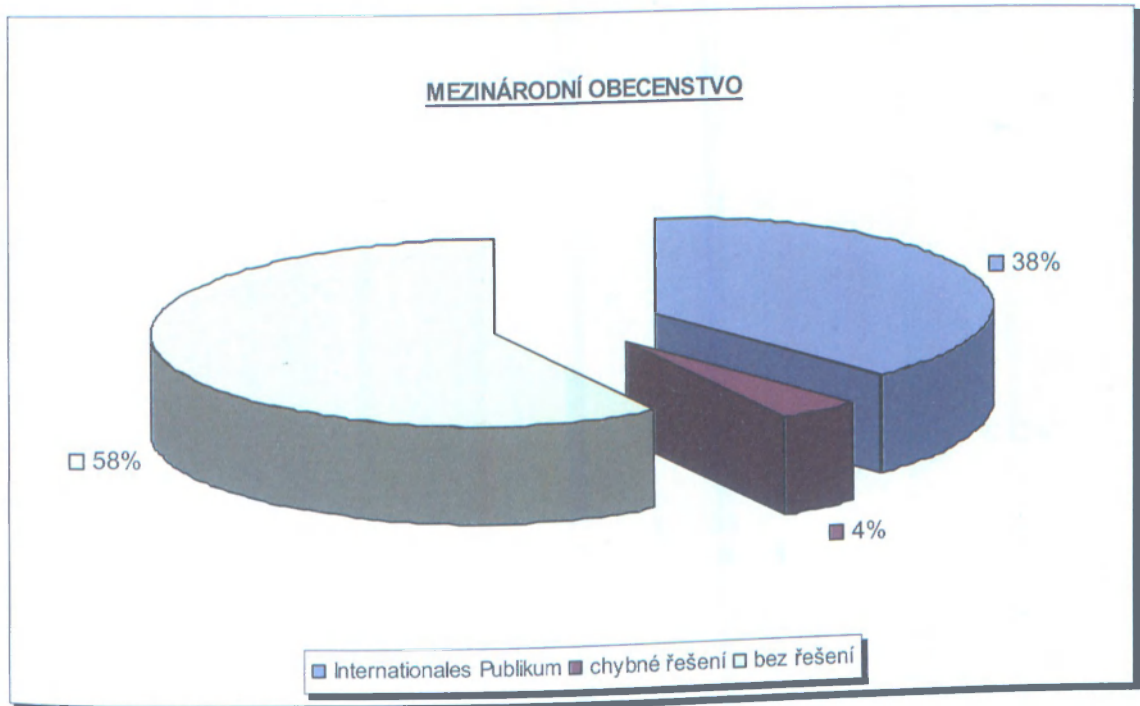
Sumárně: ve vypracování této položky se často objevovaly chyby v rovině morfosyntaxe (záměna tázacích osobních i přivlastňovacích zájmen, genus substantiv, flexe obecně, postavení větných členů v německé větě, kongruence subjektu a predikátu a mnohé jiné), ale i v úrovni lexiky (např. záměna lexémů **Schauen Sie mir!* *Schauen mir...* ve významu „ukážte mi prosím...“, velmi častý výskyt anglických lexémů, chybná kreativní slovtvorba aj.)
ve srovnání s ostatními testovanými skupinami bylo mnoho zůstalo mnoho položek nevyřešených.



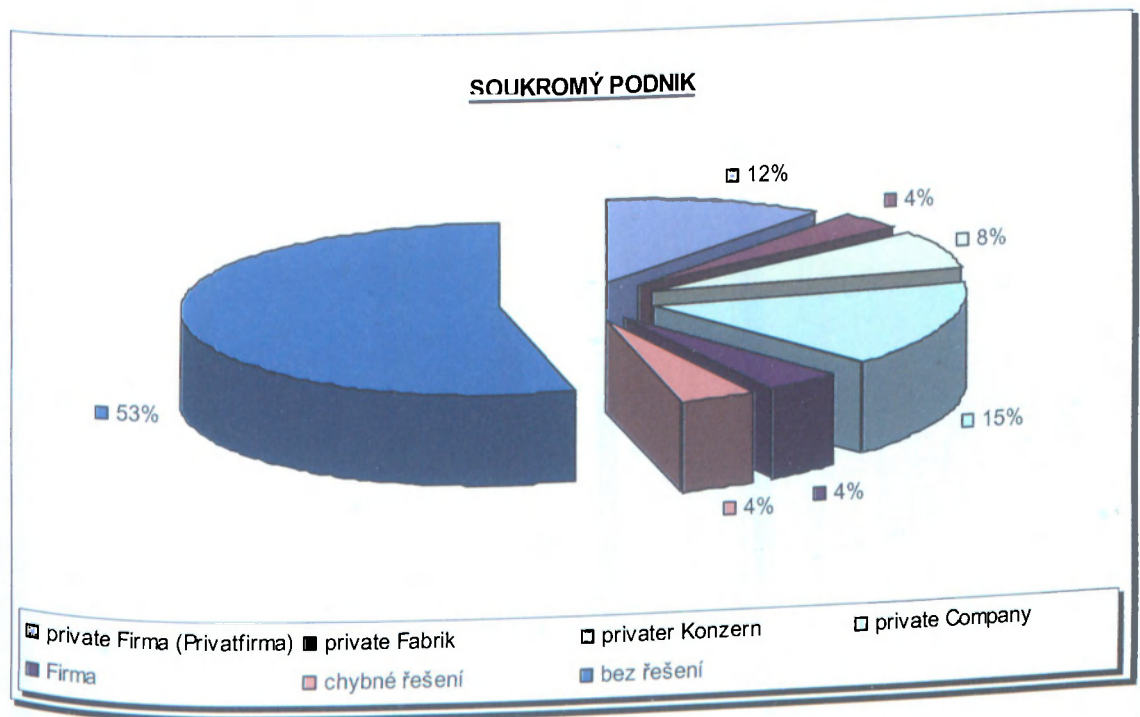
Graf číslo 43



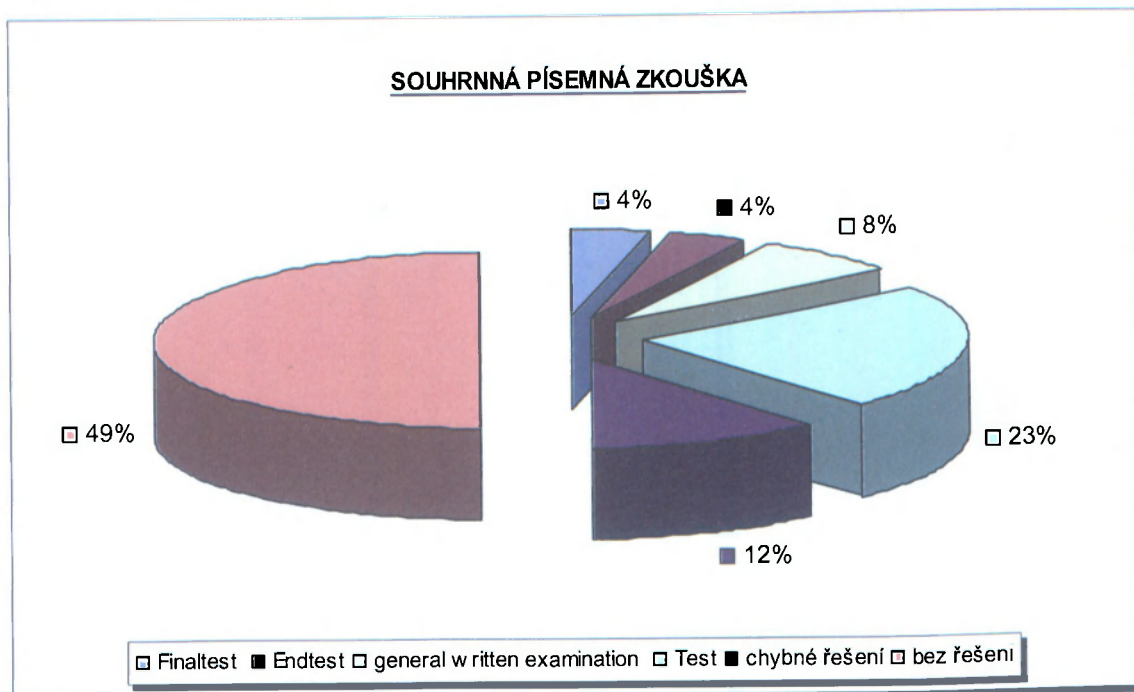
Graf číslo 44



Graf číslo 45

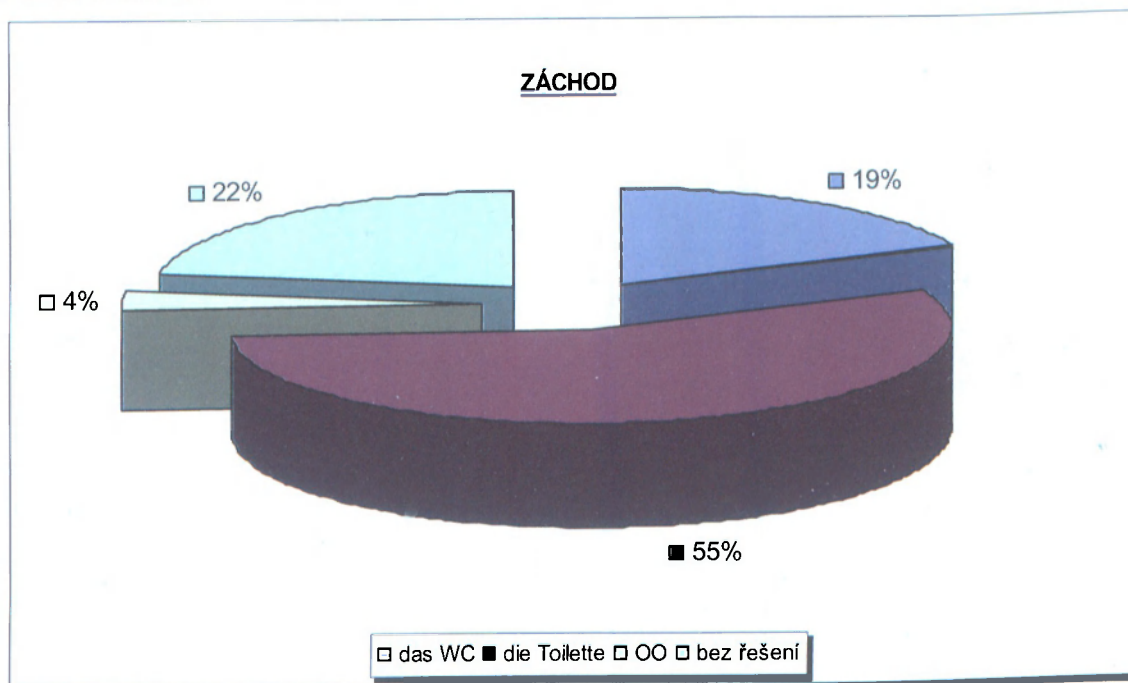


Graf číslo 46

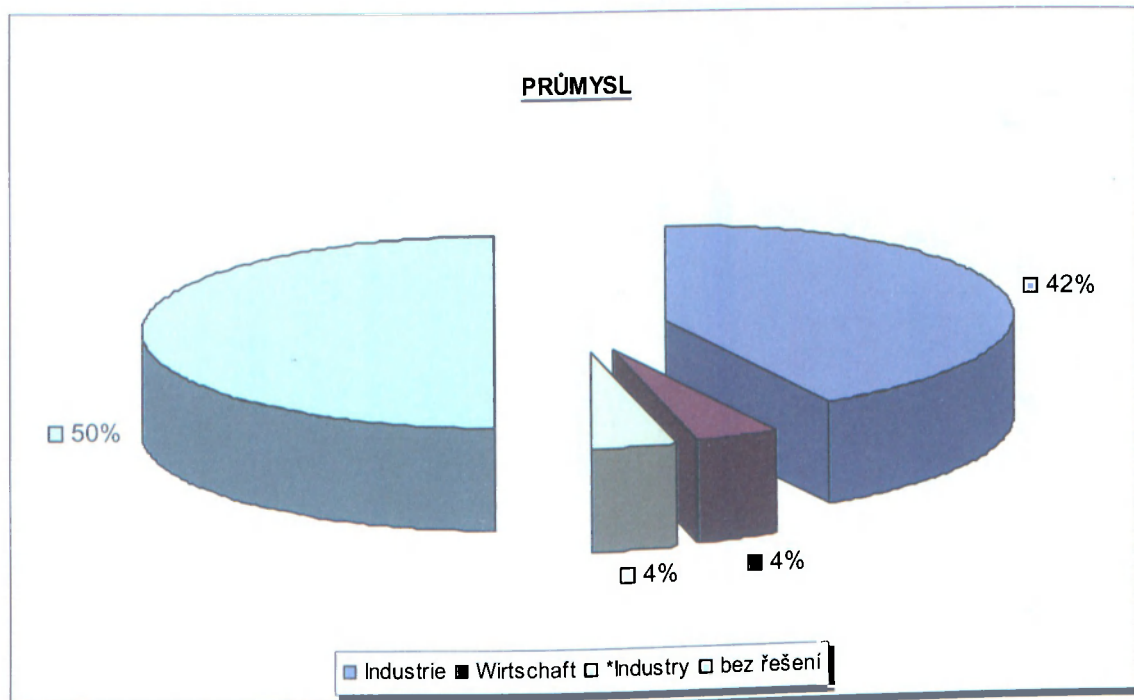


Graf číslo 47

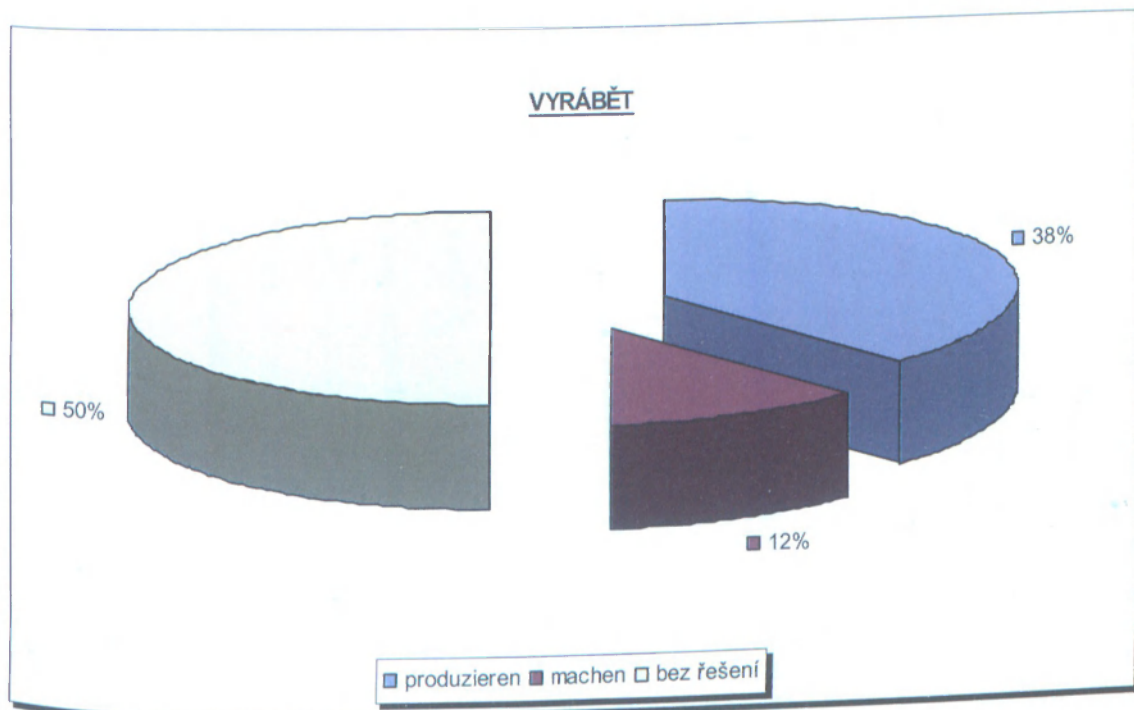
Překladové věty



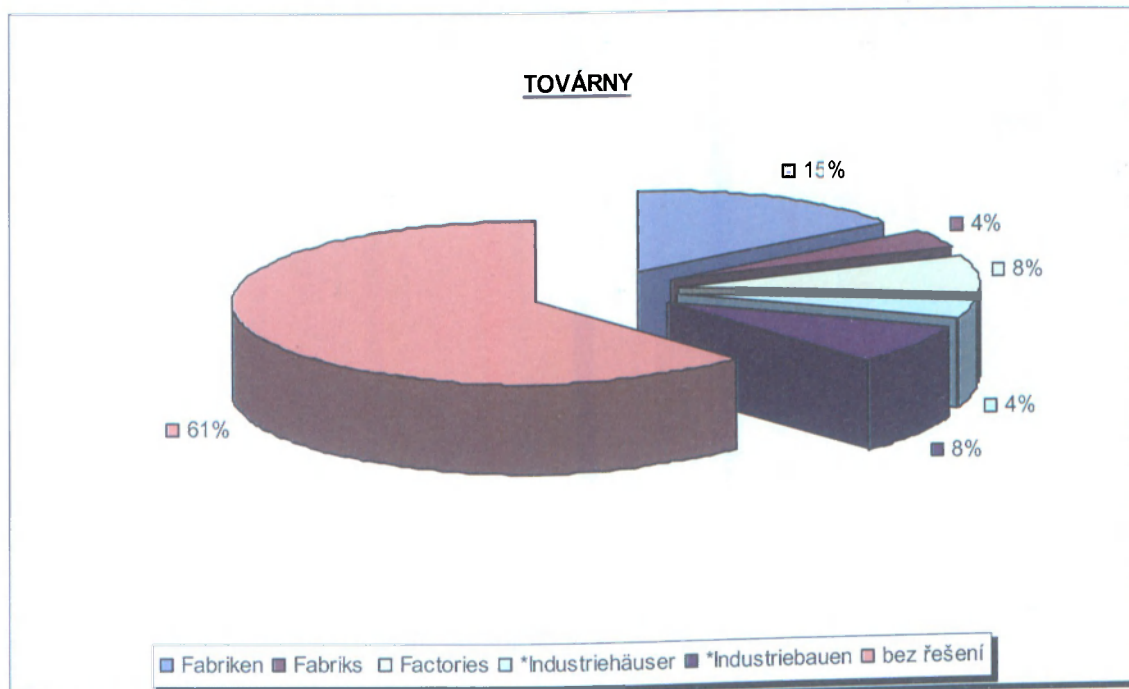
Graf číslo 48



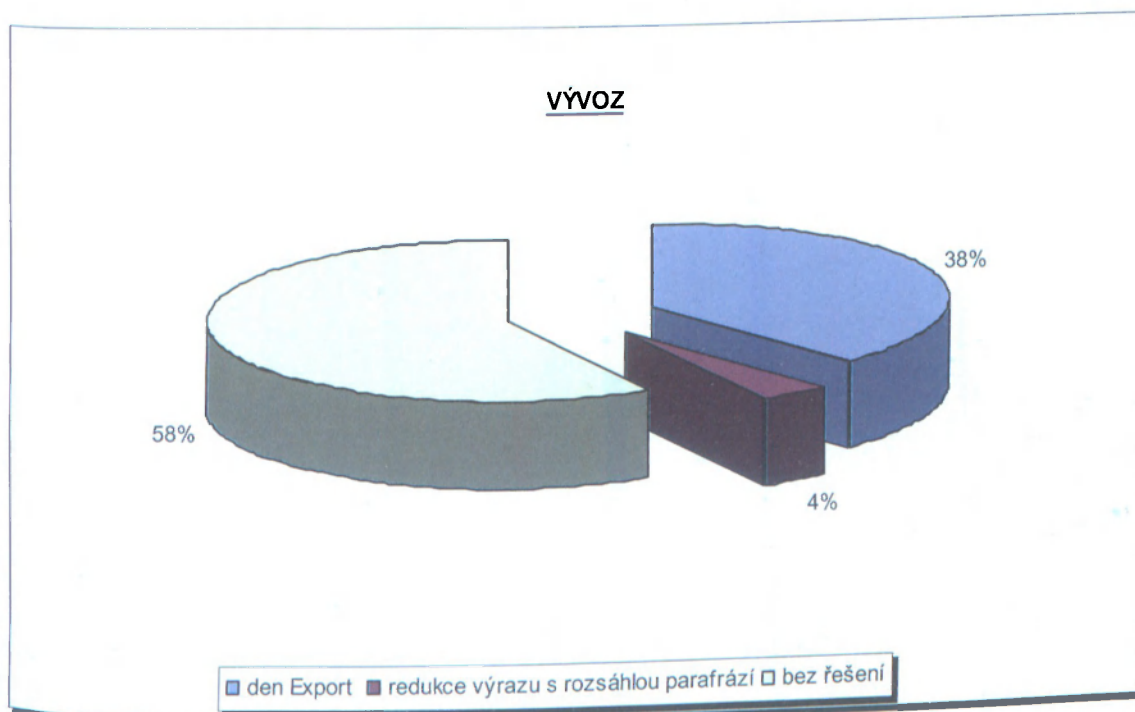
Graf číslo 49



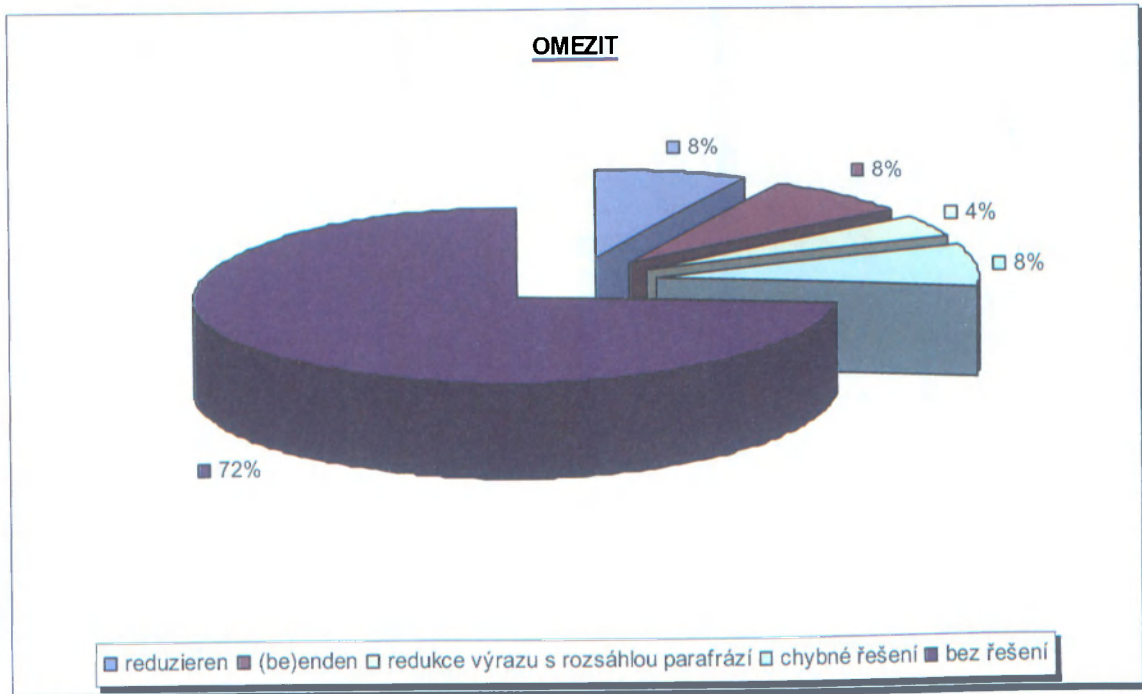
Graf číslo 50



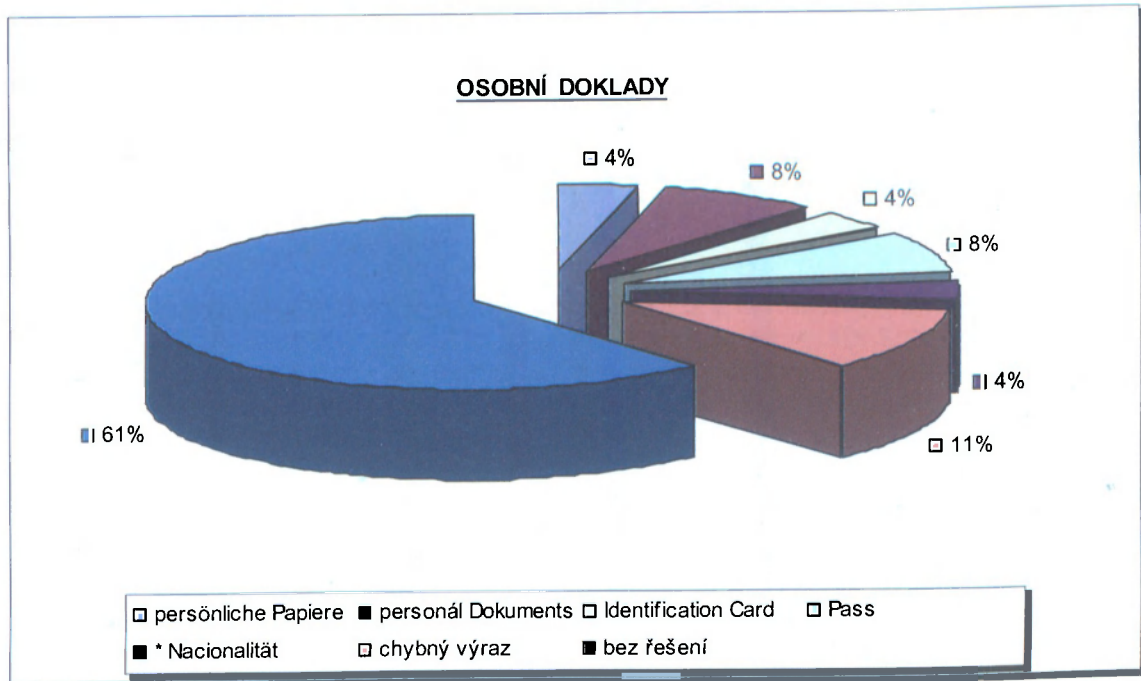
Graf číslo 51



Graf číslo 52



Graf číslo 53



5. Představte si nyní, že jste tlumočnick/tlumočnice, jehož/jejímž úkolem je volně přetlumočit německému partnerovi následující text. Vyjádřete vlastními slovy, v rámci Vašich možností, zvýrazněnou část textu.

5 prací bylo vypracováno zcela, 3 z poloviny, 1 práce byla vypracována pouze asi ze třetiny, zbývající práce nebyly vypracovány buďto vůbec (12x) nebo nebyly vyhodnotitelné (3x).

Pro vyjádření českého spojení „**minulý akademický rok**“ používali studenti v němčině plného spojení „letztes akademisches Jahr“ (2x), redukce výrazu „akademický“ „letztes Jahr“ (4x), „letztes Schuljahr“ (1x) – nesprávná konotace lexému Schuljahr, „vor dem Jahr“ (1x), im Jahr 2004“ (1x). Jednou bylo použito spojení „nächstes Jahr“ (1x), přičemž došlo k zásadnímu zkreslení transformované informace. V jednom případě došlo k redukci celé informace (1x). Dvanáct prací nebylo v tomto bodu vypracováno vůbec (12x), tři byly z jazykového hlediska nevyhodnotitelné (3x).

Pro „**zahraniční posluchače**“ byly nejčastějšími ekvivalenty: redukováný výraz „Ausländer“ (1x), „Studenten aus Ausland“ (1x), jednou „Studenten aus anderen Staaten“ (1x), „internationale Studenten“ (1x), dále chybných spojení „*ausländere Studenten“ (4x) a „*Leute von anderen Stádte“ (1x), dvakrát pouze redukováného výrazu „Studenten“ (2x), zde však došlo k výraznému zkreslení celé informace. Dvanáct prací nebylo v tomto bodu vypracováno vůbec (12x), tři byly z jazykového hlediska nevyhodnotitelné (3x).

Spojení „**domácí studenti**“ bylo vyjadřováno následovně: „tschechische Studenten“ (4x). Čtyřikrát se uplatnila totální redukce celého spojení (4x). Patnáct prací nebylo v tomto bodu vypracováno vůbec (15x), tři byly z jazykového hlediska nevyhodnotitelné (3x).

Pro vyjádření českého participia přezentu použili tři respondenti relativní vedlejší věty „die Ausländer/Studenten, die in tschechisch/in der tschechischen Sprache studieren...“ (3x). Dva respondenti použili indikativu přezentu slovesa studieren (Ausländer studieren in Tschechisch apod.) (2x), zde však došlo ke zkreslení vyjádření podmínky pro neplacení studia. Tři respondenti použili zásadní redukce informace, která měla podstatný vliv na přenos původního sdělení z L1, např. „Diese Studenten bezahlen nichts für Studium.“ (3x) Došlo totiž ke ztrátě informace o tom, že studenti vlastně musí studovat v češtině, mají-li mít stejné podmínky jako domácí studenti. Patnáct prací nebylo v tomto bodu vypracováno vůbec (15x), tři byly z jazykového hlediska nevyhodnotitelné (3x).

Pro výraz „**neplatit školné**“ používali studenti výrazy „keine *Schulrechnungen zahlen“ (1x), „für das Studium nicht bezahlen“ (2x), „kein Geld für Studium zahlen müssen“ (1x), „kein Geld für studieren bezahlen müssen“ (1x), jednou „kein Geld für Studieren und Lehrer bezahlen“ (1x), „nicht zahlen“ (2x) Patnáct prací nebylo v tomto bodu vypracováno vůbec (15x), tři byly z jazykového hlediska nevyhodnotitelné (3x).

Pro „**nezvládnout jazyk hostitelské země**“ byly v němčině použito následujících výrazů: „Tschechisch nicht sprechen können“ (1x), „unsere Sprache nicht gut kennen“ (1x), jednou „tschechisch kennen“ (1x), „tschechische Sprache nicht verstehen“ (1x), chybného spojení „in tschechische *Gespräche studieren“ (1x). Osmnáct prací nebylo v tomto bodu vypracováno vůbec (18x), tři práce byly z jazykového hlediska nevyhodnotitelné (3x).

K přenosu dané informace by došlo na základě pouhých tří prací z celkových 26 prací, které byly vyhodnoceny. Tyto tři práce se vyznačovaly dobrou kvalitou vypracování, zaznamenáno bylo několik nedostatků (jak v rovině gramatiky, tak i lexiky), které by však nebránily porozumění. Patrná byla snaha o co nejdůvěrnější přenos informací z L1 do L2. Ostatní práce buďto nebyly vypracovány vůbec nebo byly plné takových chyb, které by komunikaci velice ztěžovaly nebo by ji dokonce zcela znemožnily.

Celkově bylo vypracování touto skupinou slabé.

Chyby sumárně:

Kongruence podmětu s přísudkem (mehr als 14500 Studenten *hat studiert...10000 Ausländer studiert...)

Tvary plurálu substantiv

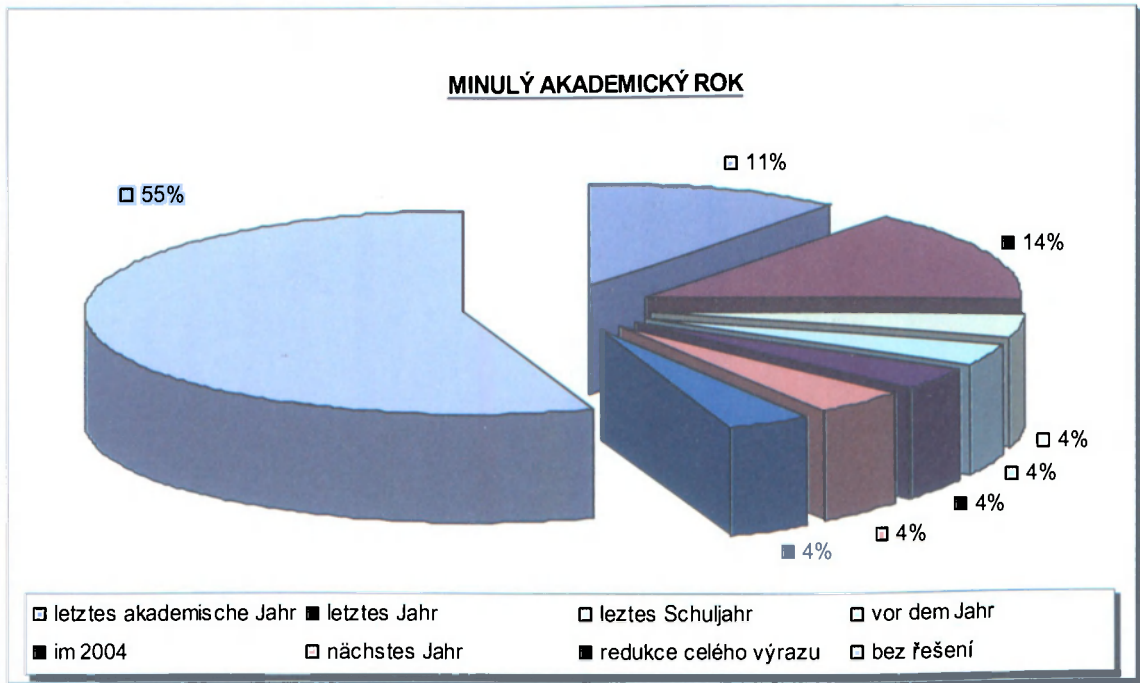
Deklinace substantiv, adjektiv a pronomén – např. an *tschechische *Uni, an *unser *Uni, 2/3 von *sie.

Genus substantiv - *die Schuljahr, *der Sprache aj.

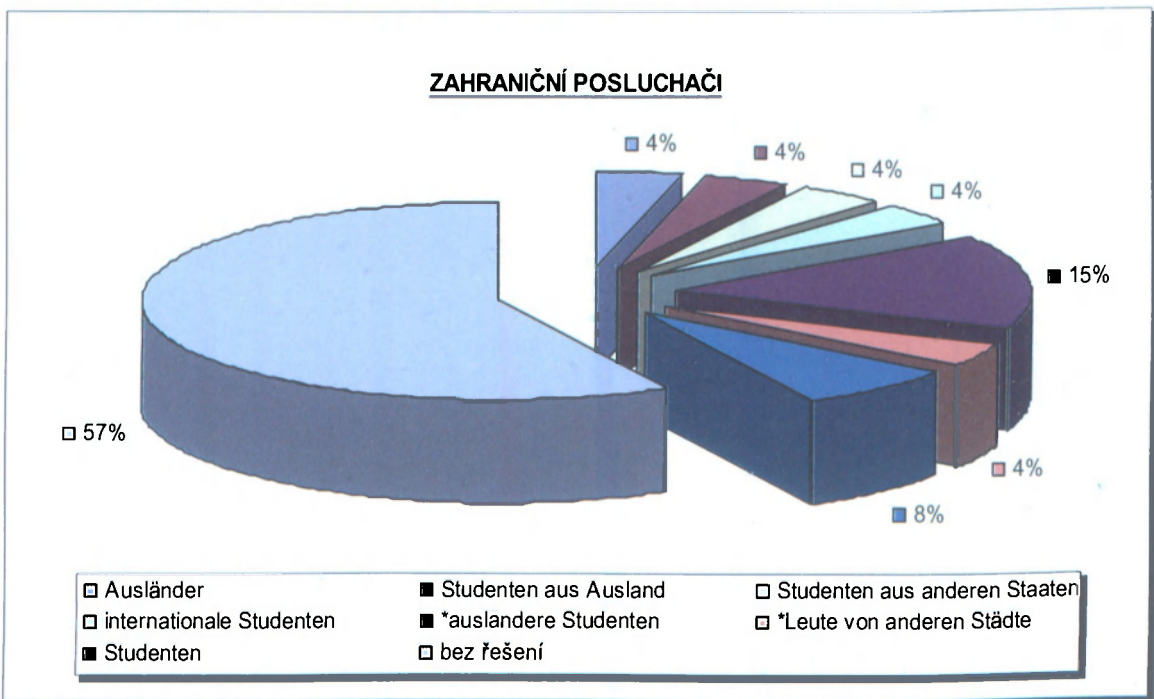
Pozice větných členů, zejména verba finita, v německé HV a VV.

(*jsou označena chybná řešení.)

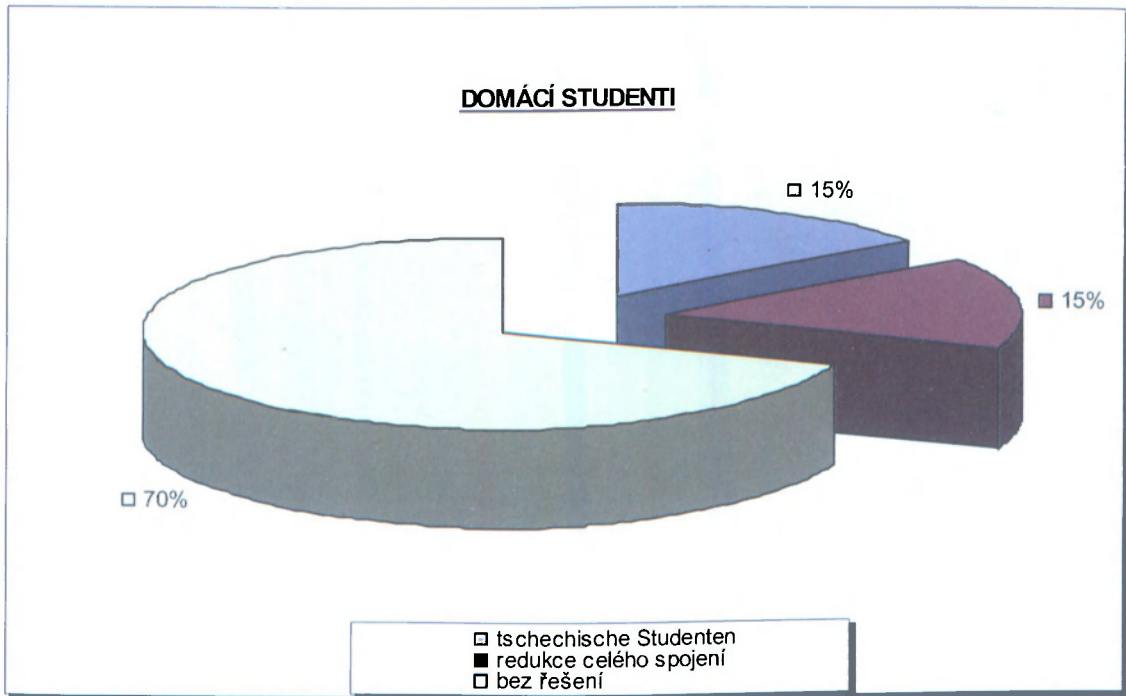
Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
<i>minulý akademický rok</i>			
⇒	letztes akademische Jahr	2	věrný převod
	letztes Jahr	4	redukce lexému akademický
	letztes Schuljahr	1	redukce lexému akademický
	vor dem Jahr	1	perifráze (chybná)
	im 2004	1	perifráze
	*nächstes Jahr	1	chybný výraz
	redukce celého výrazu	1	redukce celková
	bez řešení	15	
<i>zahraniční posluchače</i>			
⇒	Ausländer	1	substituce s redukcí lexému zahraniční
	Studenten aus Ausland	1	perifráze
	Studenten aus anderen Staaten	1	perifráze
	internationale Studenten	1	perifráze
	*ausländere Studenten	4	chybný výraz
	*Leute von anderen Städte	1	chybný výraz
	Studenten	2	redukce lexému zahraniční
	bez řešení	15	
<i>domácí studenti</i>			
⇒	tschechische Studenten	4	substituce lexému domácí
	redukce celého spojení	4	redukce celková
	bez řešení	18	
<i>neplatit školné</i>			
⇒	keine *Schulrechnungen zahlen	1	substituce lexému školné (chybná)
	für das Studium nicht bezahlen	2	perifráze
	kein Geld für Studium zahlen müssen	1	perifráze
	kein Geld für Studieren bezahlen müssen	1	perifráze
	kein Geld für Studieren und Lehrer bezahlen	1	perifráze
	nicht zahlen	2	redukce lexému školné
	bez řešení	18	
<i>neovladnout jazyk hostitelské země</i>			
⇒	Tschechisch nicht sprechen können	1	perifráze
	unsere Sprache nicht gut kennen	1	perifráze
	tschechisch nicht kennen	1	perifráze
	tschechische Sprache nicht verstehen	1	perifráze
	in tschechische *Gespräche studieren	1	chybné řešení
	bez řešení	21	



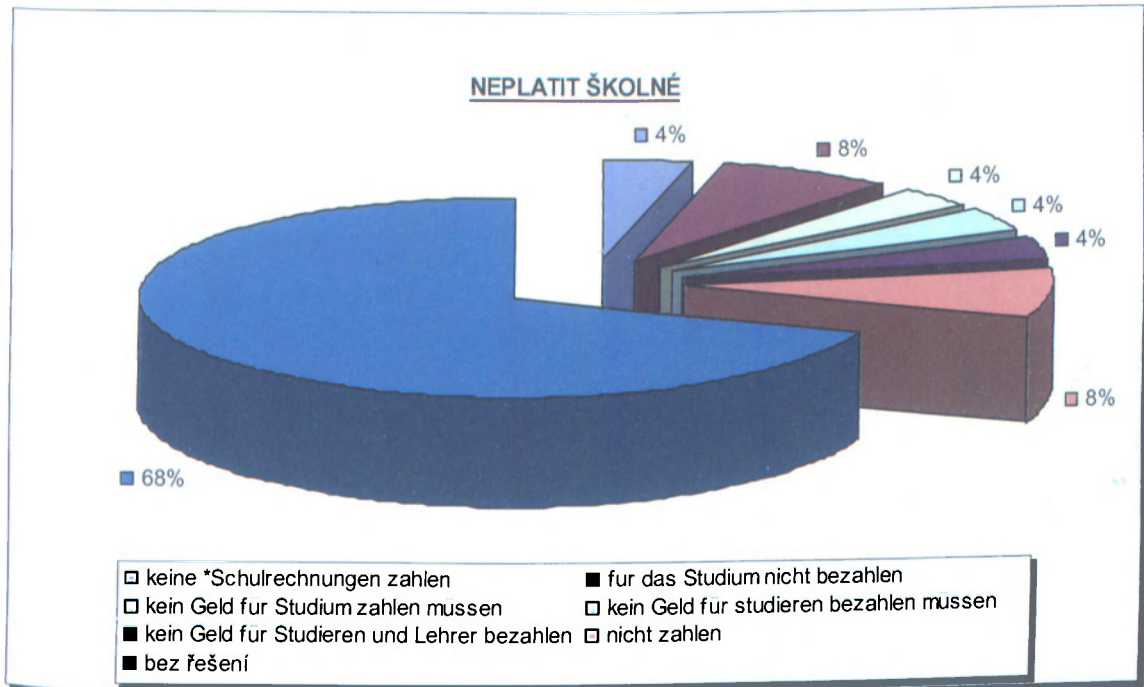
Graf číslo 54



Graf číslo 55

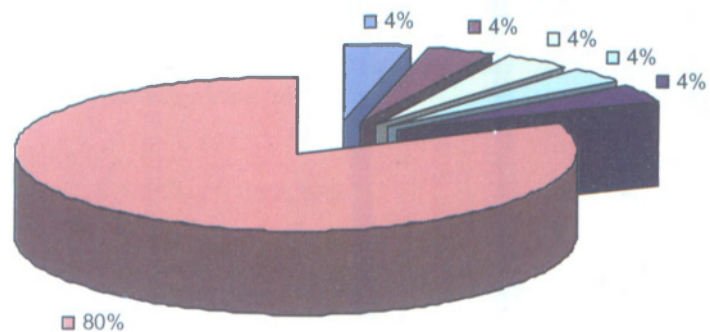


Graf číslo 56



Graf číslo 57

NEOVLÁDAT JAZYK HOSTITELSKÉ ZEMĚ



- Tschechisch nicht sprechen können
- unsere Sprache nicht gut kennen
- tschechisch nicht kennen
- tschechische Sprache nicht verstehen
- in tschechische *Gespräche studieren
- bez řešení

Graf číslo 58

Gymnázium Thomase Manna, Praha (soukromé gymnázium)

1. Nahrad'te kurzívou vtištěná druhová podstatná jména v následujících větách jmény rodovými.

Př. V DATARTU se prodávají vysavače, DVD přehrávače, kuchyňské roboty, myčky aj.

Im DATART werden Haushaltsgeräte verkauft. nebo: Im DATART verkauft man Haushaltsgeräte.

Moje babička má vlčáka.

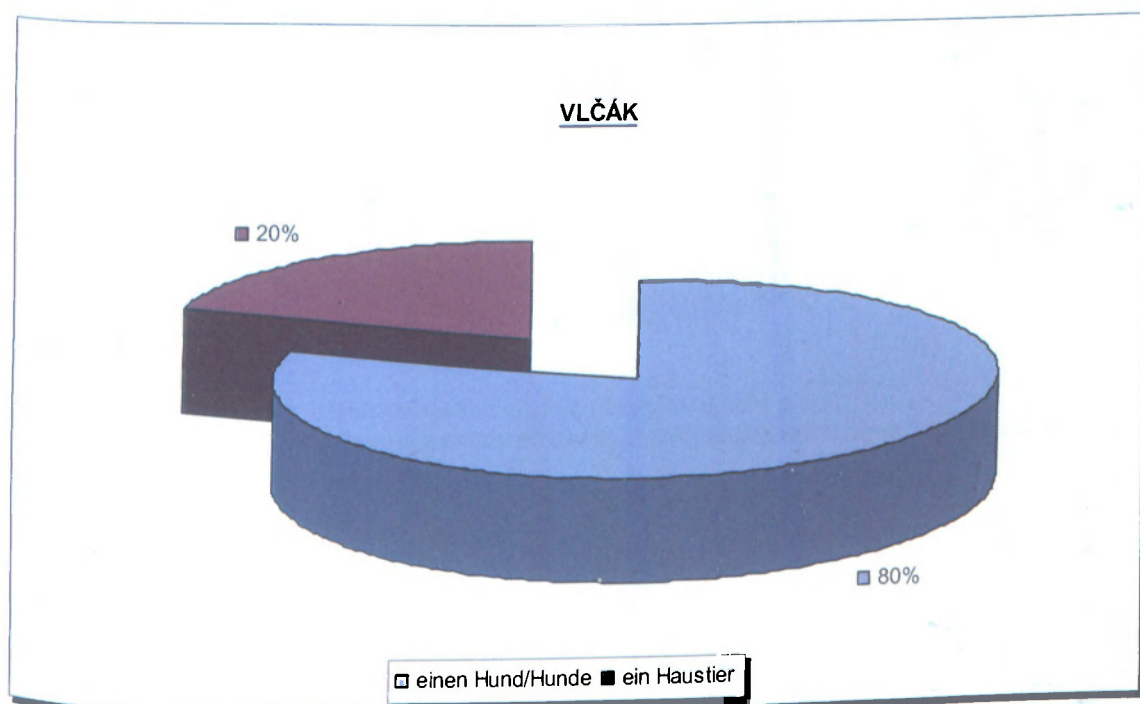
V létě jim hodně angrešt, špendlíky a ostružiny.

Objednám si ke kávě laskonku.

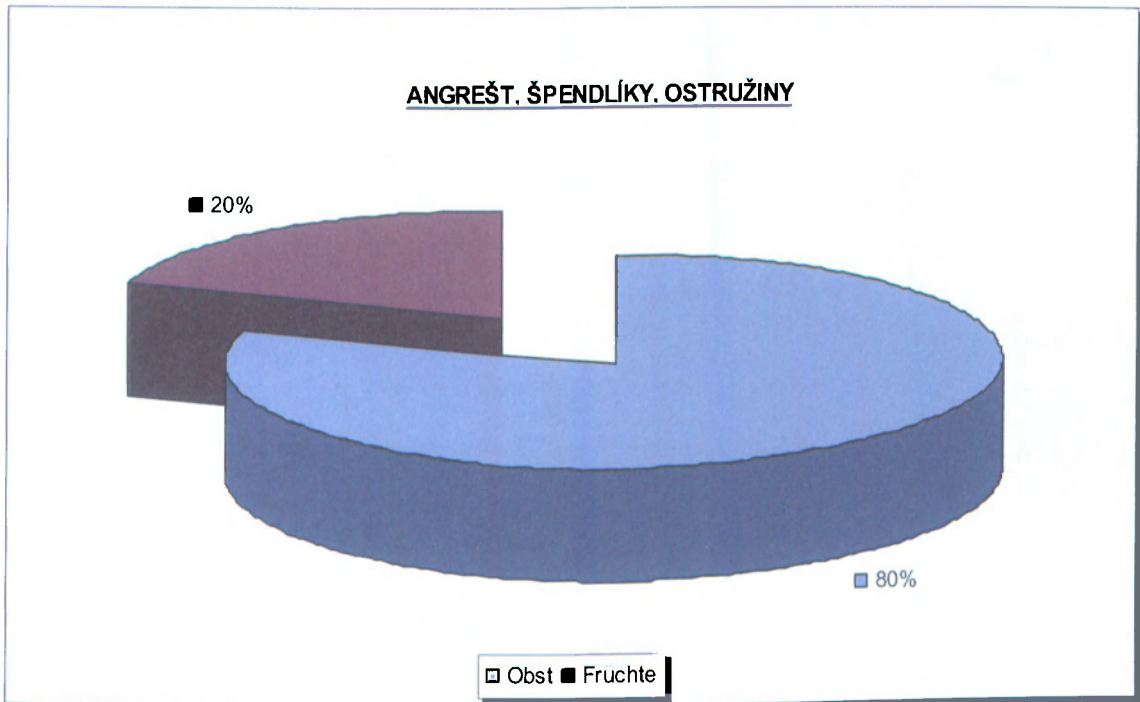
Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
vlčák			
	⇒ einen Hund/Hunde	4	
	ein Haustier	1	
angrešt, špendlíky, ostružiny			
	⇒ Obst	4	
	Fruchte	1	
laskonka			
	⇒ eine Torte	1	
	Ein Dessert	1	
	*eine Keks	1	přítomna chyba v genusu = der Keks
	Süßigkeiten	1	výraz Süßigkeiten nevystihují zcela podstatu hledaného výrazu
	chybný výraz	1	*eine Beilage

* jsou označeny chybné výrazy

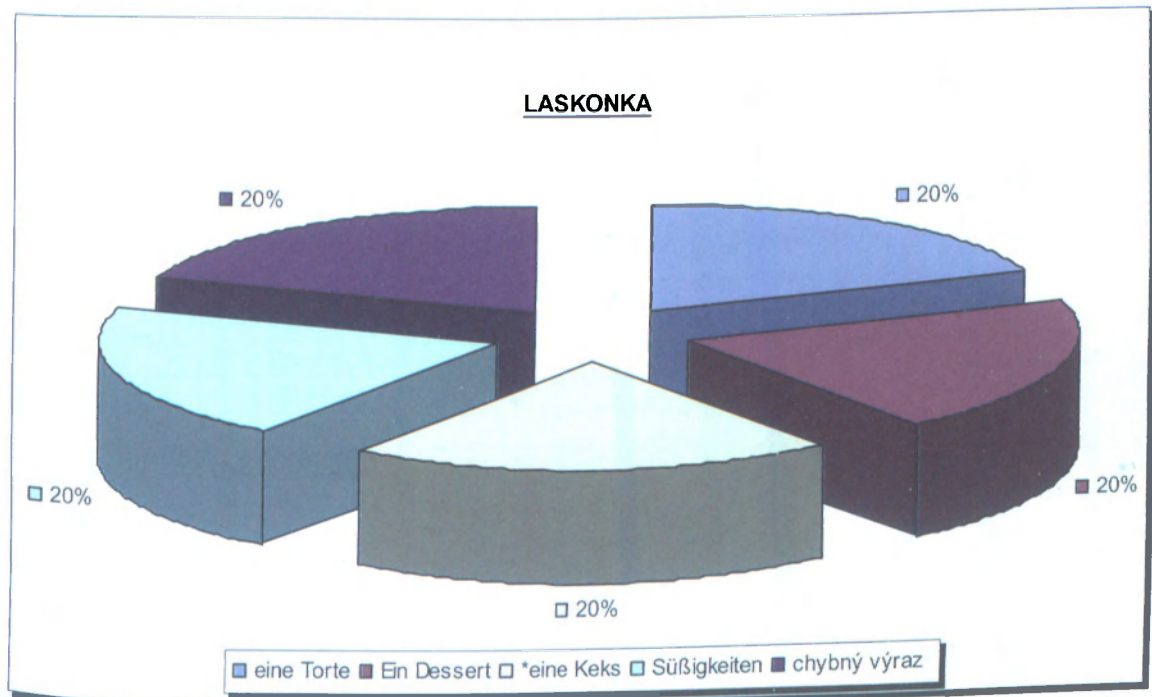
Tabulka číslo 27



Graf číslo 59



Graf číslo 60



Graf číslo 61

2. Převeďte do němčiny. Pokuste se nahradit pro Vás neznámá slovíčka jinými německými slovy.

Byl parný letní večer. Netečný otec rodiny nadále klidně popíjel své lahodné pivo, zatímco jeho nastvnaná manželka obstarávala děti. Schylovalo se k rodinné bouři.

Nejčastější varianty vyjádření:

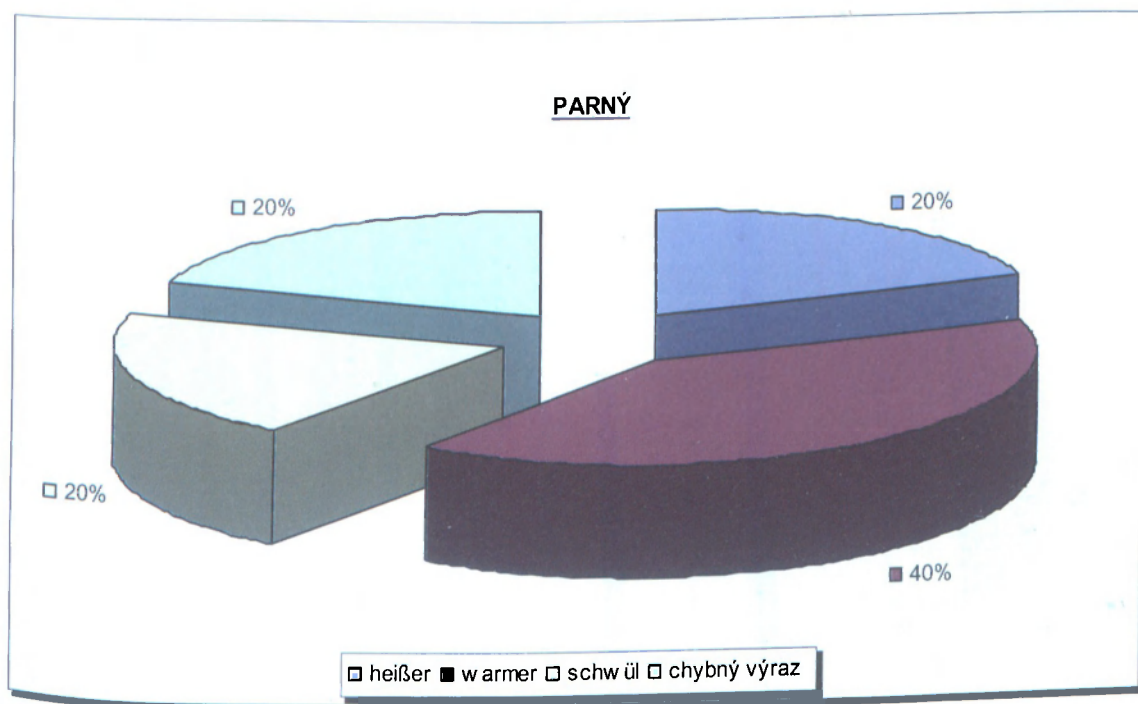
Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
<i>parný</i>			
	⇒ heißer	1	
	warmer	2	
	schwül	1	chyba v genosu *schwüles Abend
	chybný výraz	1	schwul = homosexuální, patrně interference s schwül
<i>letní večer</i>			
	⇒ Sommerabend	3	
	Sommertag	1	
	Abend	1	redukce výrazu
<i>netečný otec</i>			
	⇒ der Vater, dem alles Wurst war	1	
	chybný výraz	2	*gedulge Vater, *unzulässiger Vater
	Vater	2	redukce výrazu
<i>popíjet</i>			
	⇒ trinken	2	
	ruhig trinken	2	přiblížení sémantiky hledaného výrazu pomocí adverbia ruhig
	saufte	1	chybný tvar préterita, pejorativum
<i>lahodné pivo</i>			
	⇒ leckeres Bier	1	
	sein geschmackvolles Bier	1	
	sein besonderes Bier	1	chyba v *sein besonder Bier
	chybný výraz	1	*sein beliebstenes Bier
	Bier	1	redukce výrazu
<i>naštvaná manželka</i>			
	⇒ seine aufgeregte Frau	1	
	seine geärgerte Frau	1	
	seine wütende Frau	1	
	chybný výraz	1	*seine geargte Frau
	seine Frau	1	redukce výrazu
<i>obstarávat (děti)</i>			
	⇒ sich kümmern um	3	
	die Kinder besorgen	1	
	sich mit den Kindern beschäftigen	1	

<i>schylovat se k rodinné bouři</i>			
⇒	Es kam ein Konflikt zwischen den Eltern.	1	
	Es soll ein Streit kommen.	1	chyba v genusu *eine Streit
	Es fuhrte sich zu einem Familienstreit.	1	
	Es kam langsam zum Familienstreit.	1	
	bez řešení	1	věta vynechána
* označené varianty jsou chybné			

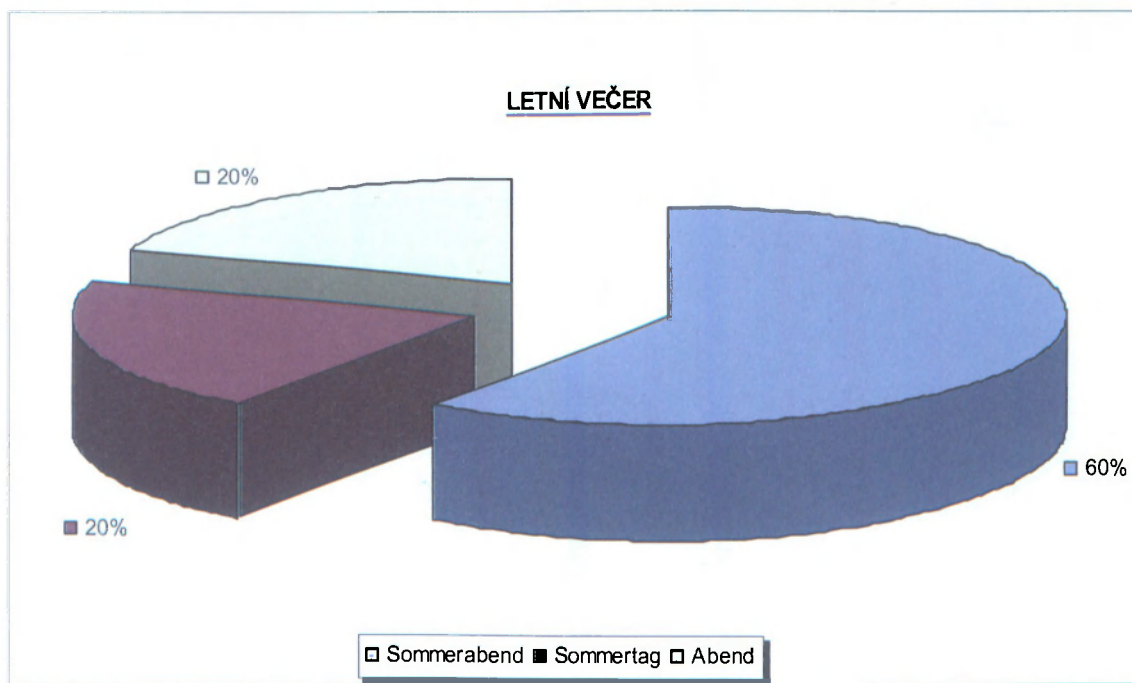
Tabulka číslo 28

Sumárně v tomto cvičení projevovali respondenti vysokou míru dovednosti kompenzace. Chyby se vyskytovaly opakovaně pouze v rodech substantiv, jednou se vyskytl intrajazykový transfer (schwul/schwul), výjimečně byly zaznamenány chyby v rovině morfologické (*saufte místo soff), v ojedinělých případech byly použity zkomolené výrazy. Jedna chyba se vyskytla v rovině ortografické, ta by však nebránila porozumění.

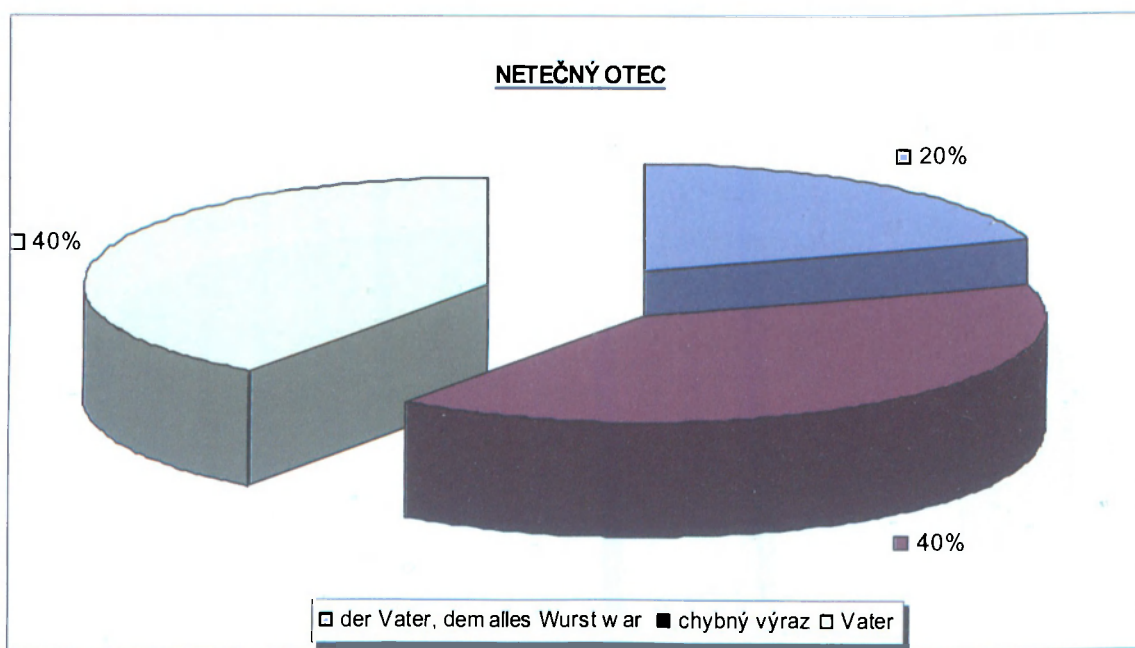
Respondenti i v tomto cvičení hojně využívali redukce jako kompenzačního prostředku.



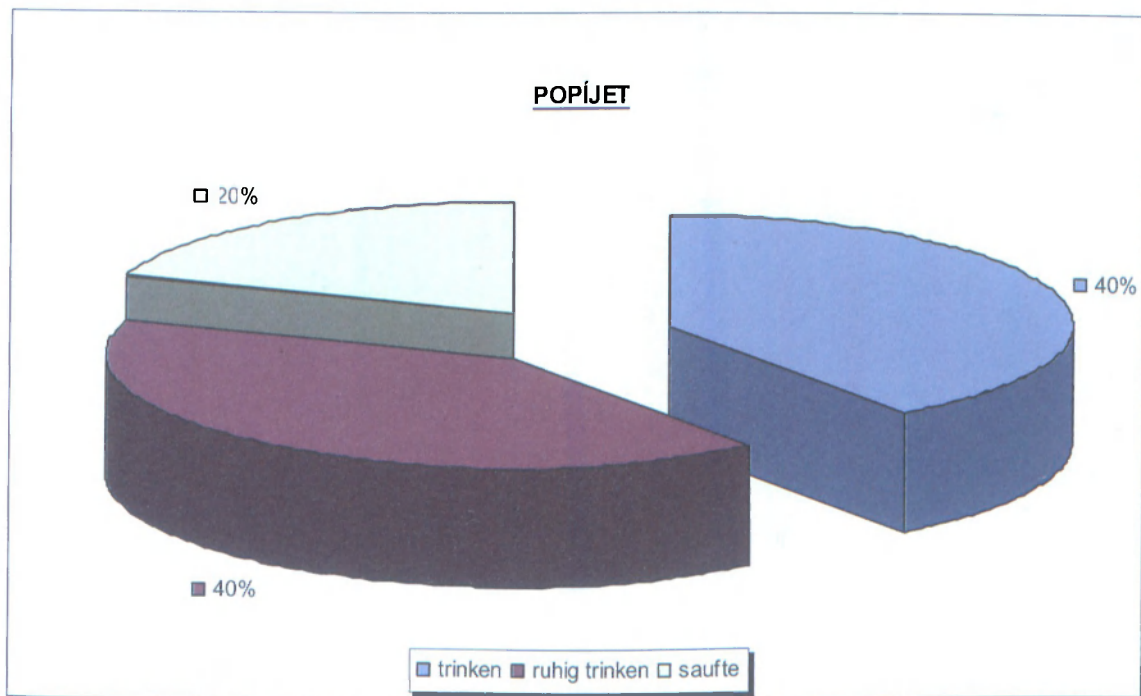
Graf číslo 62



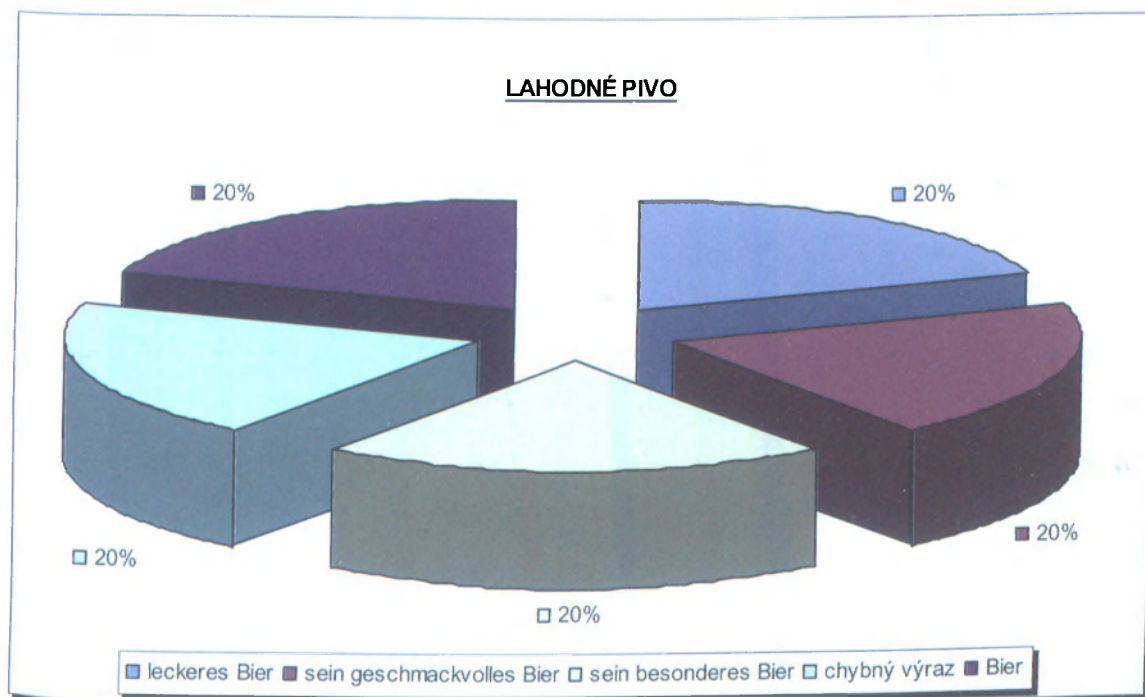
Graf číslo 63



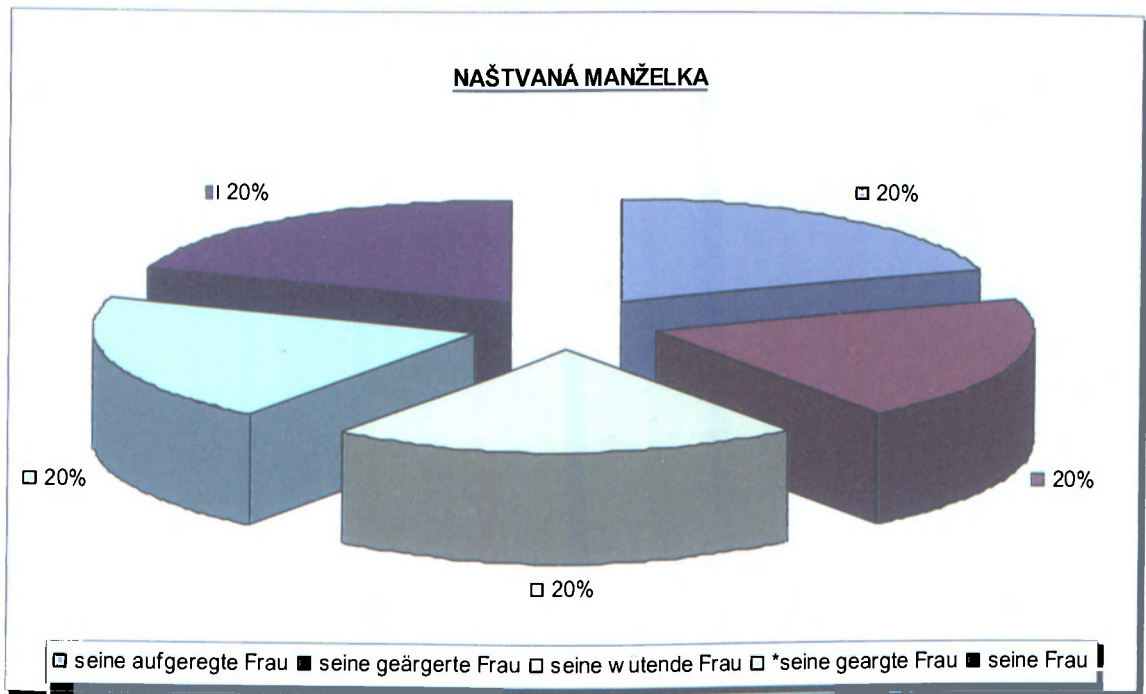
Graf číslo 64



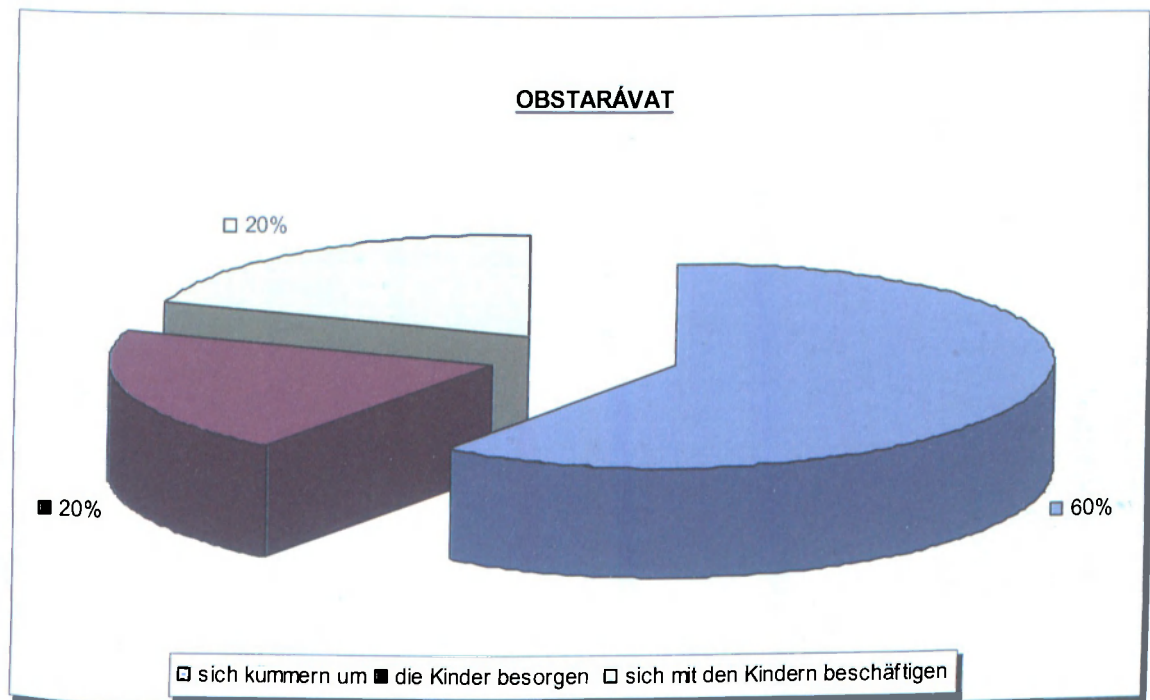
Graf číslo 65



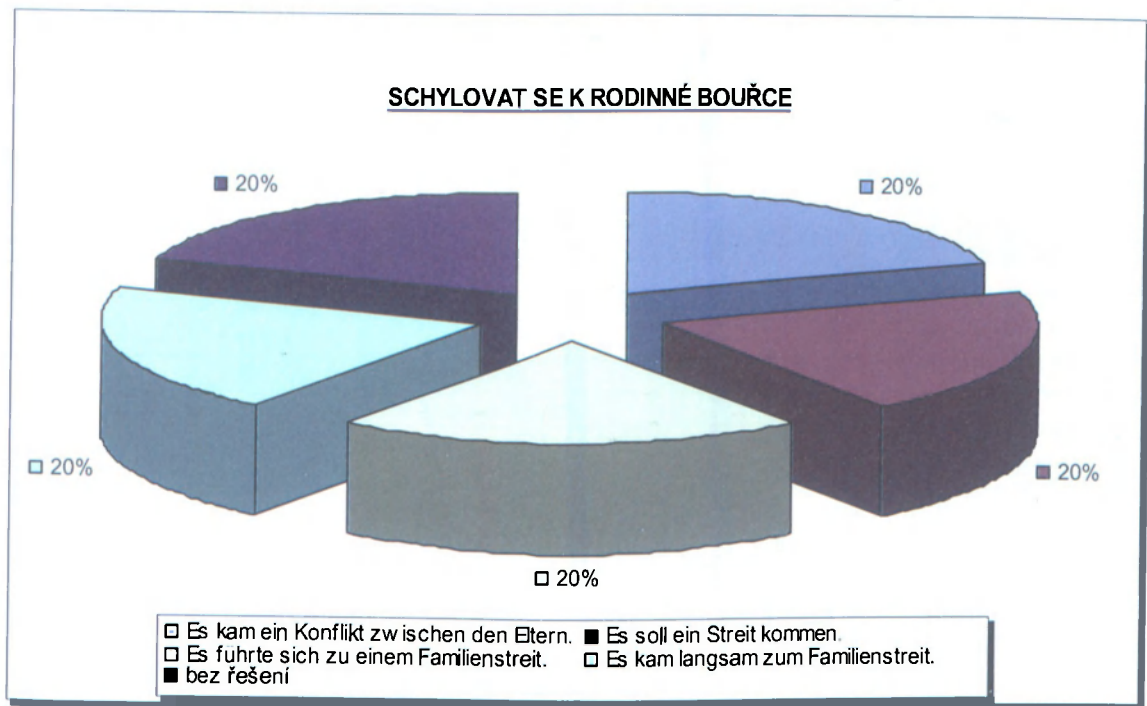
Graf číslo 66



Graf číslo 67



Graf číslo 68



Graf číslo 69

3. Vyjádřete uvedená slova německy. Vysvětlete je vlastními slovy - opisem (nepoužívejte jejich jednoslovné německé protějšky!)

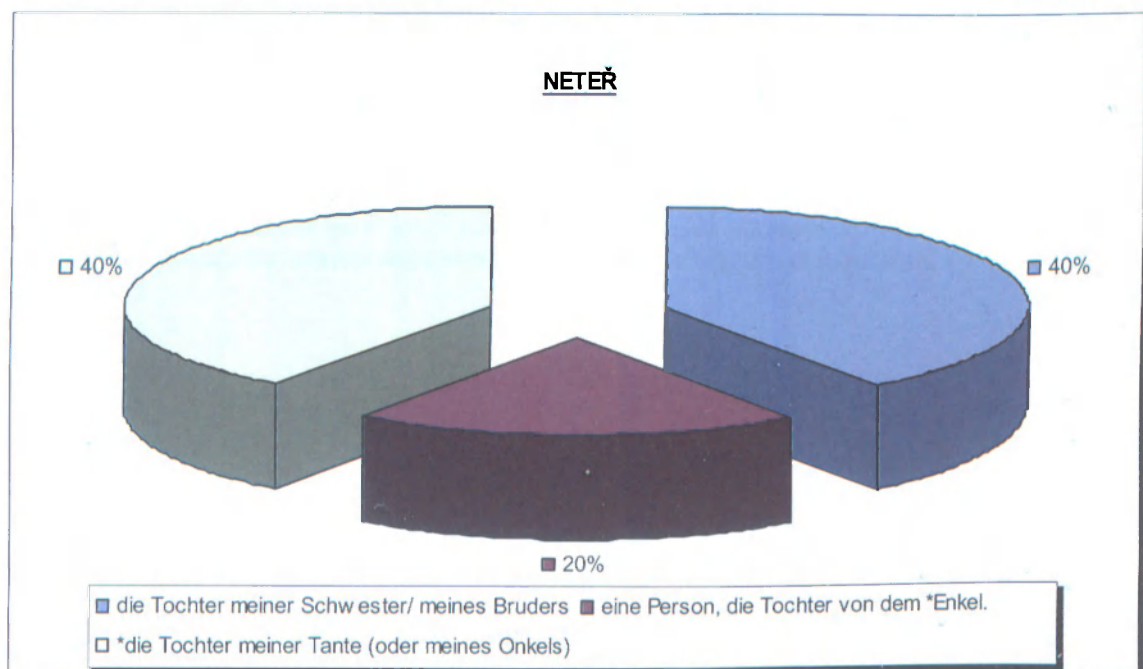
Př.: tužka ⇒ eine Sache, die zum Schreiben dient; eine Sache, mit der man schreibt apod.

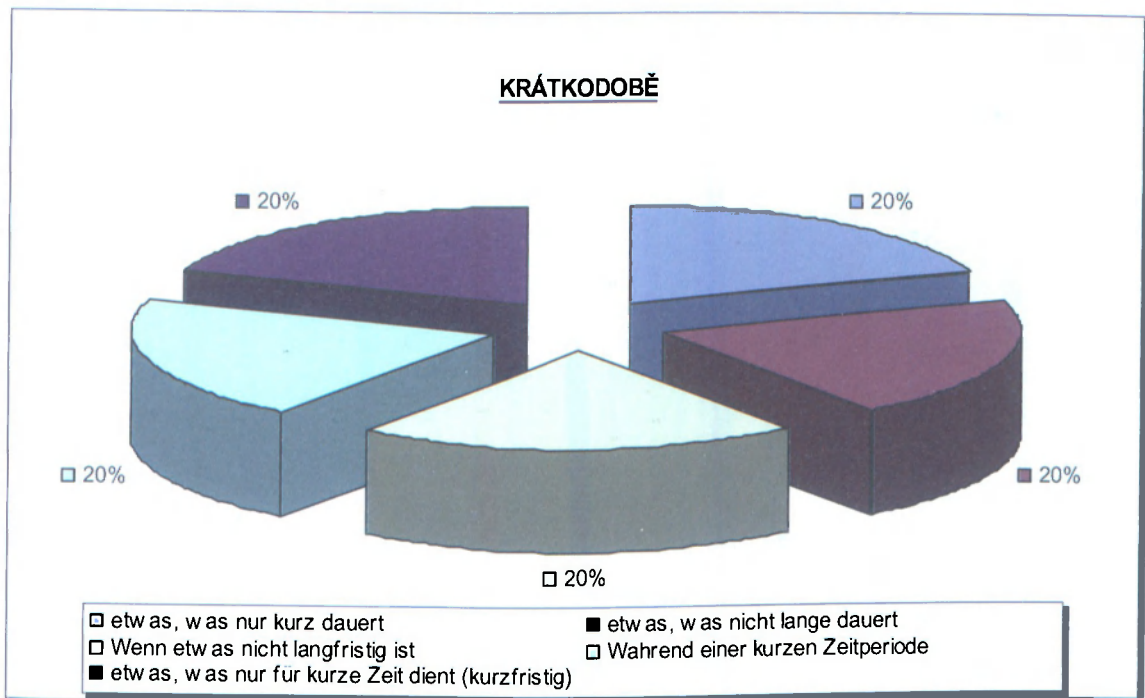
Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
<i>neteř</i>			
	⇒ die Tochter meiner Schwester/ meines Bruders	2	
	eine Person, die Tochter von dem *Enkel.	1	bud'ťo se jedná o neznalost sémantiky zadaného českého výrazu, nebo se jedná a paronymii Onkel/Enkel
	*die Tochter meiner Tante (oder meines Onkels)	2	příčinou je patrně neznalost sémantiky zadaného českého výrazu
<i>krátkodobě</i>			
	⇒ etwas, was nur kurz dauert	1	
	etwas, was nicht lange dauert	1	
	wenn etwas nicht langfristig ist	1	
	während einer kurzen Zeitperiode	1	
	etwas, was nur für kurze Zeit dient (kurzfristig)	1	
<i>uhánět</i>			
	⇒ (sehr) schnell laufen	2	
	(sehr) schnell fahren	1	použito obou výrazů
	sich sehr schnell bewegen	1	
	in die Bewegung *bringen	1	FVG – chybná vazba slovesa

<i>bezdomovec</i>			
	⇒ ein Mensch, der keine Wohnung/kein zu Hause hat	2	
	jemand, der kein Haus oder Wohnung hat	1	
	*ein Mensch ohne Immobilien	2	nevystihuje zcela podstatu zadaného výrazu
<i>vyléčený</i>			
	⇒ jemand, der krank war und ist es nicht mehr	1	
	die Krankheit wird geheilt.	1	
	eine nicht mehr kranke Person	1	
	wenn die medizinische *Pflege erfolgreich war	1	vhodnější Betreung místo Pflege
	jemand, der von seiner Krankheit geheilt wird, ...	1	
<i>zaměstnavatel</i>			
	⇒ eine Person, die anderen die Arbeitsplätze gibt.	1	
	der (jemand), der einem Arbeiter (Menschen) eine Arbeit gibt	3	
	jemand, den viele Leute hassen, dank dem sie aber arbeiten können	1	komplikované parafrastické vyjádření
<i>jednat</i>			
	⇒ mit j-m eine Sitzung führen	1	
	diskutieren mit j-m über etwas	1	
	mit jemandem etwas Wichtiges besprechen	1	
	mit j-m etwas erledigen	1	
	das, wie man mit j-m umgeht, wie man sich mit etwas beschäftigt, welche Stellung man dazu nimmt.	1	komplikovaná parafráze
<i>* jsou označeny chybné výrazy</i>			

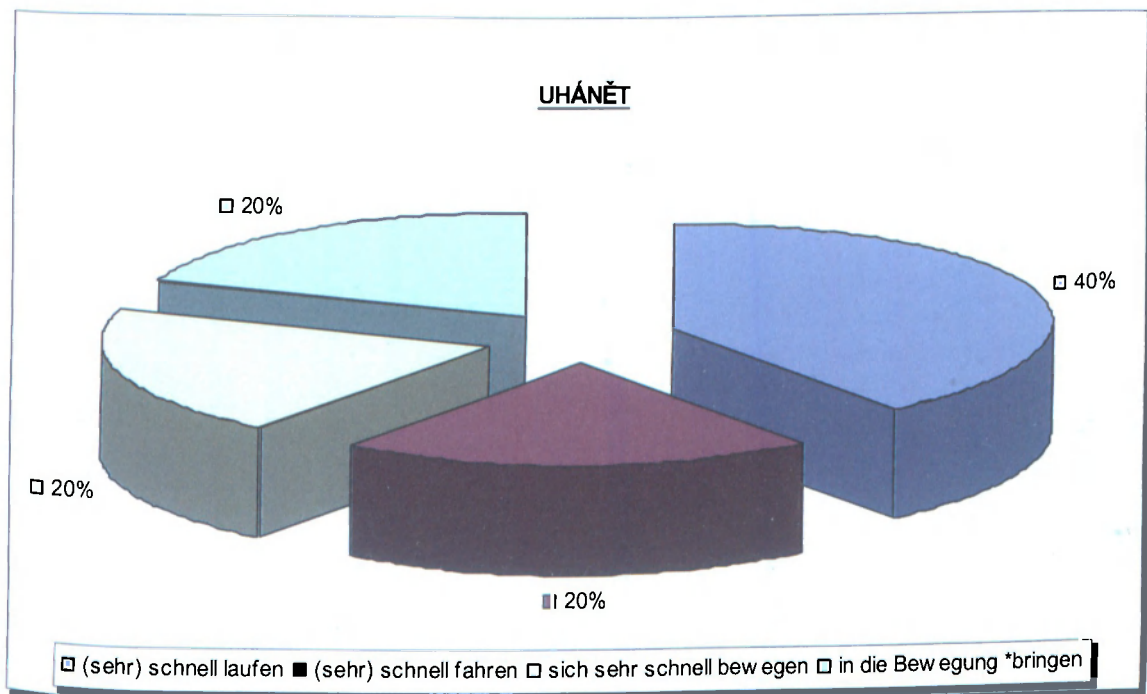
Tabulka číslo 29

Graf číslo 70

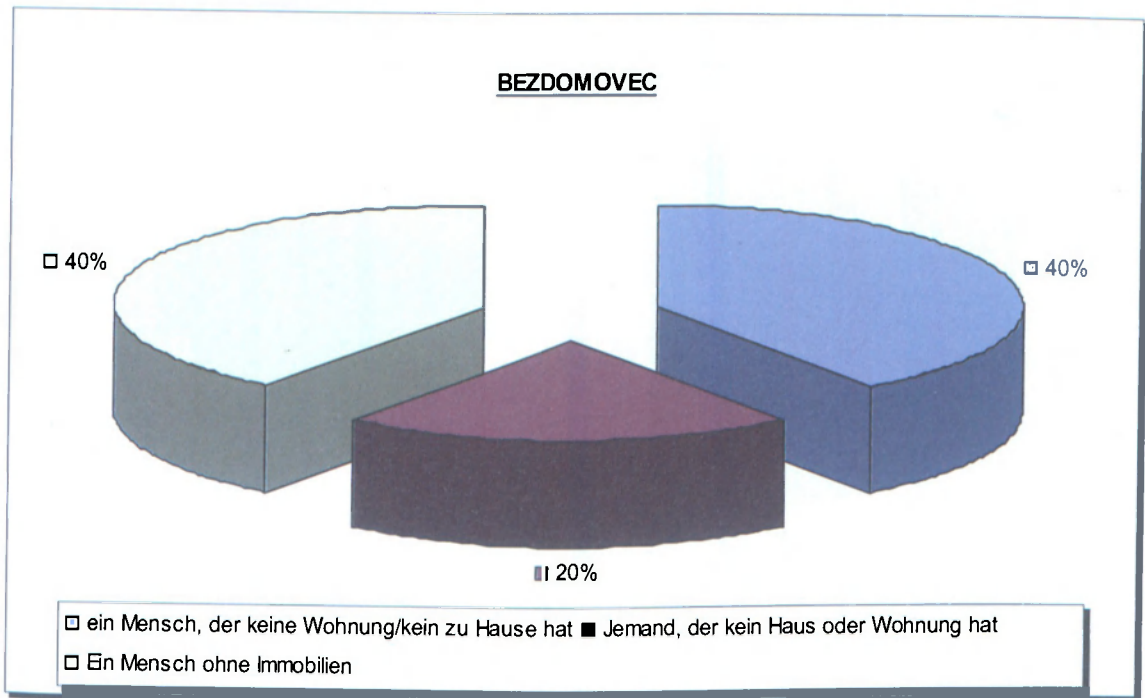




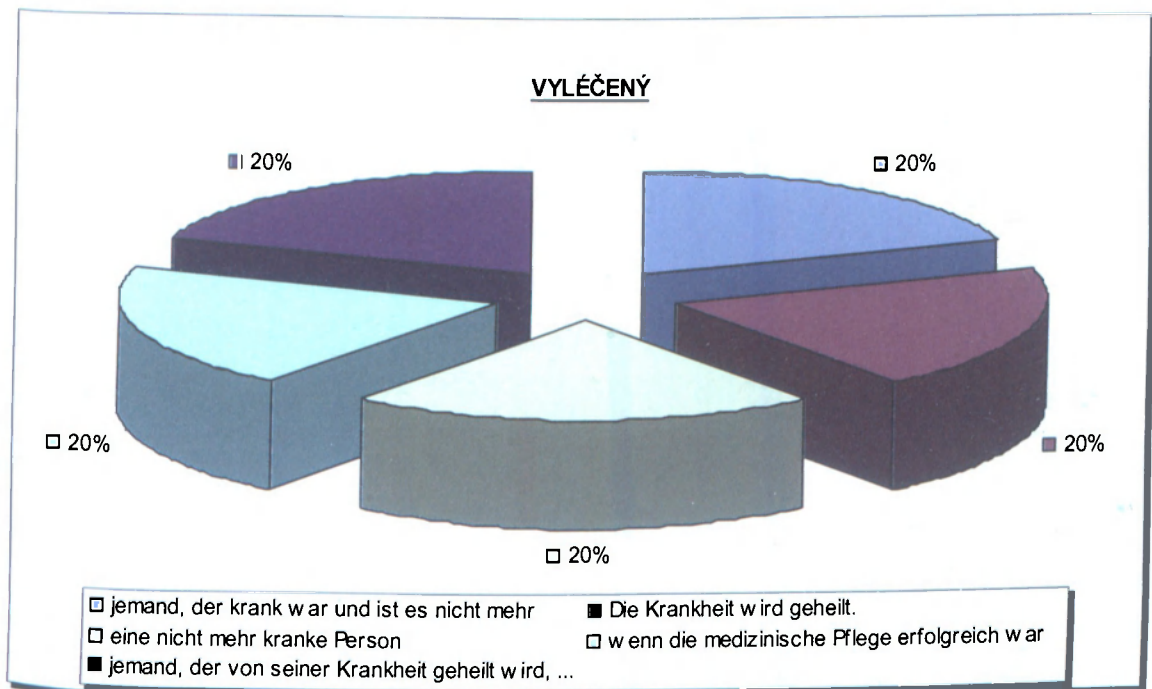
Graf číslo 71



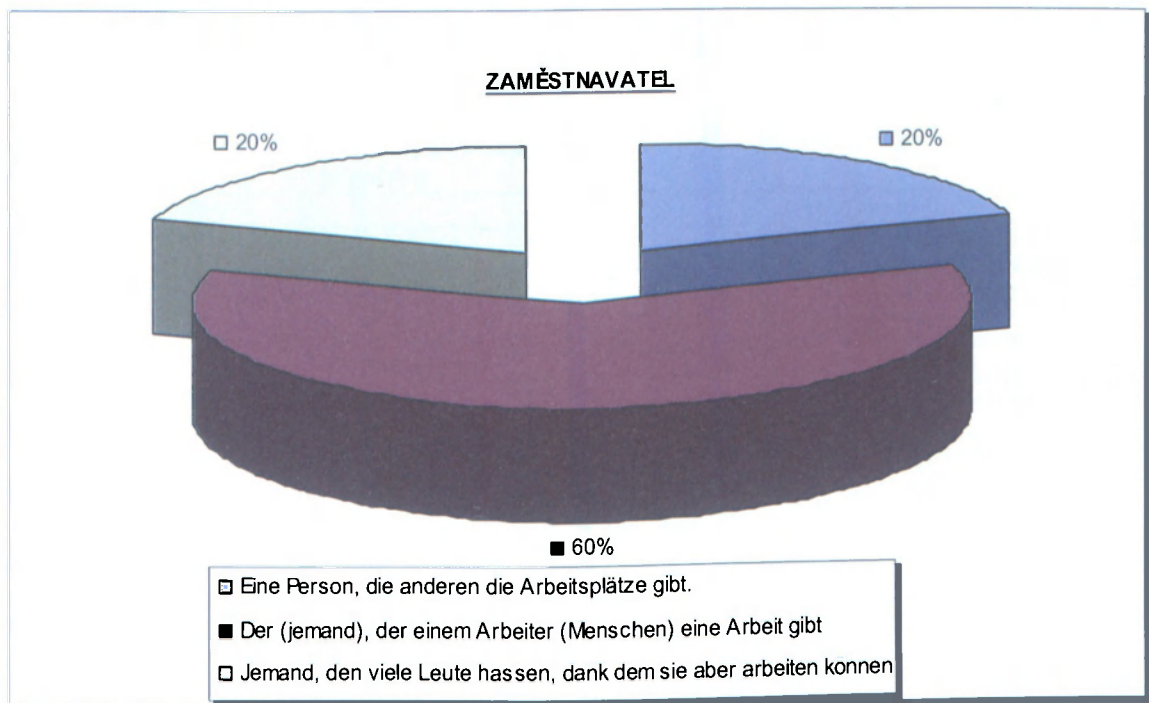
Graf číslo 72



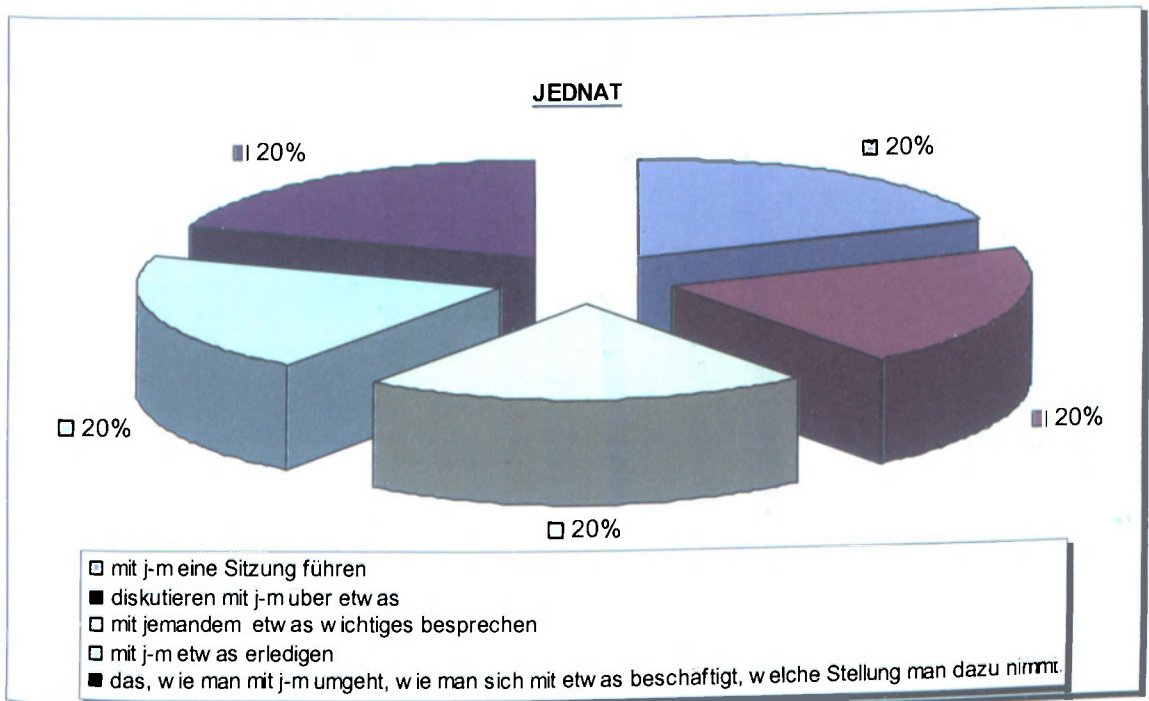
Graf číslo 73



Graf číslo 74



Graf číslo 75



Graf číslo 76

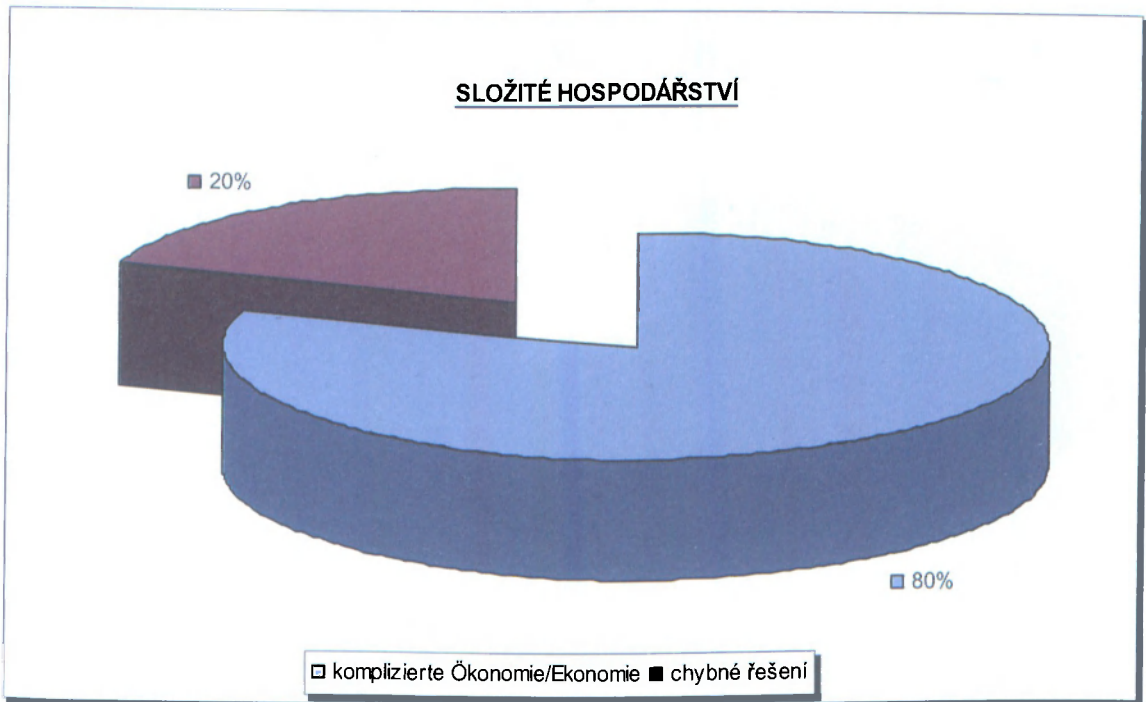
4. Vyjádřete následující spojení a věty německy pomocí internacionalismů. (V souvislých větách použijte internacionalismů u podtržených výrazů.)

Př.: skládat hudbu ⇒ Musik komponieren

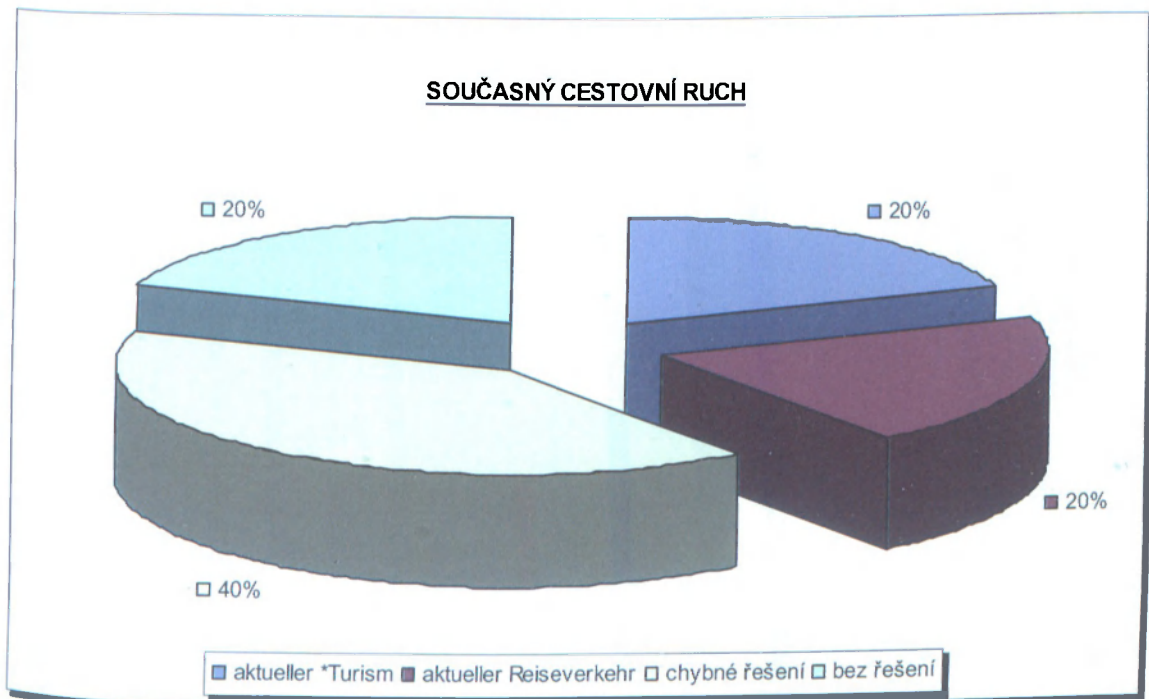
Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
<i>složité hospodářství</i>			
	⇒ komplizierte Ökonomie/Ekonomie	4	ortografická stránka nebrání porozumění mluveného projevu, proto považuji výraz za správné řešení
	chybné řešení	1	*Industrie
<i>současný cestovní ruch</i>			
	⇒ aktueller *Turism	1	interference angličtiny v rovině ortografie
	aktueller Reiseverkehr	1	parciální vyjádření internacionalismy
	chybné řešení	2	např. *heutige Sonnenindustrie, Transport
	bez řešení	1	
<i>mezinárodní obecnost</i>			
	⇒ internationales Publikum	3	
	internationale Zuschauer	1	parciální vyjádření internacionalismy
	chybné řešení	1	pouze international
<i>soukromý podnik</i>			
	⇒ Privatfirma/ die private Firma	2	
	die private Gesellschaft	1	parciální vyjádření internacionalismy
	*privates Bussines	1	anglicismus
	*personale Corporation	1	anglicismus
<i>souhrnná písemná zkouška</i>			
	⇒ schriftlicher Test	2	redukce prvního výrazu, chybí "komplexer"
	*sumare schriftliche Exam	1	využití anglicismu, výraz by patrně ztížil porozumění
	bez řešení	2	

* jsou označeny chybné výrazy

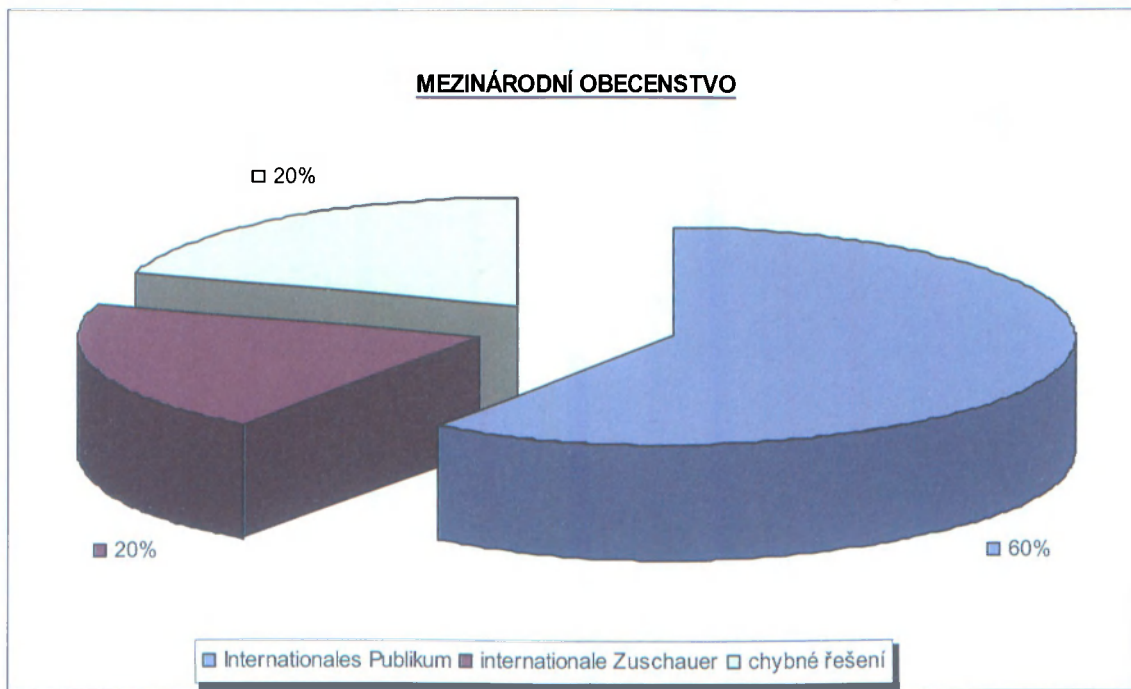
Tabulka číslo 30



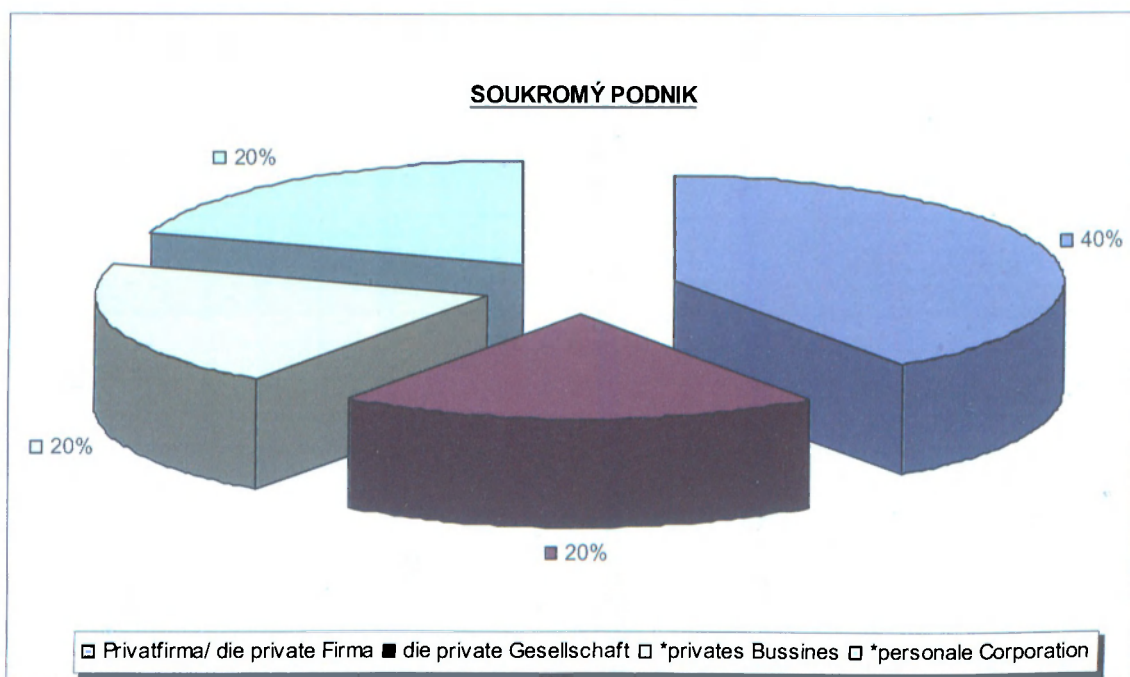
Graf číslo 77



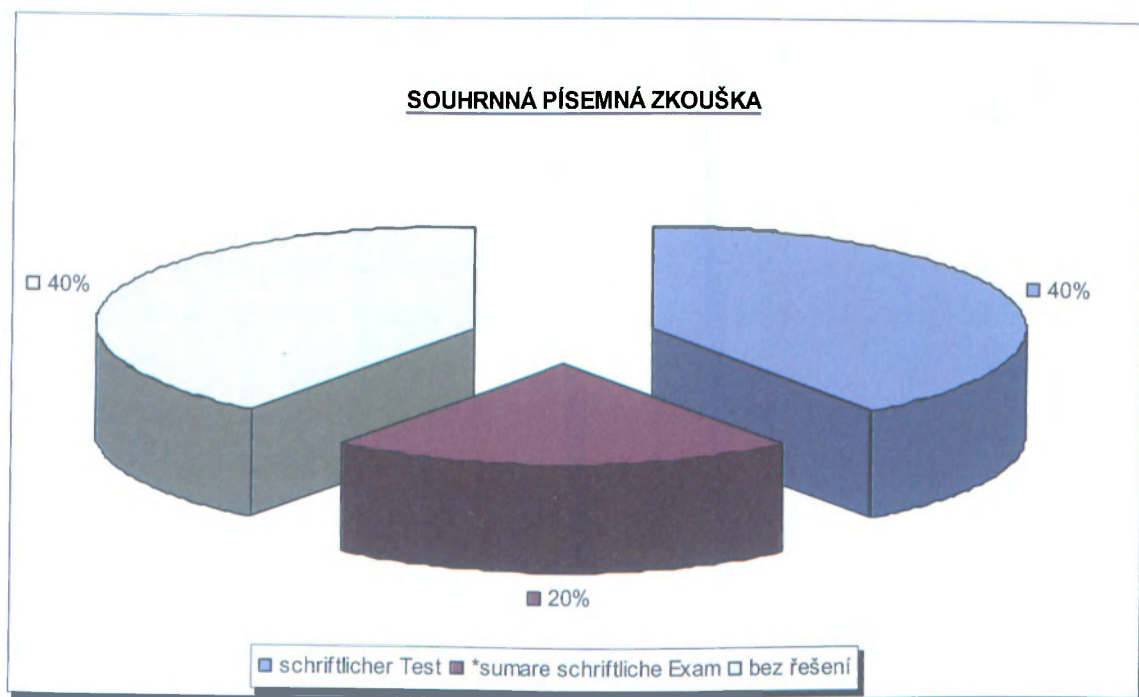
Graf číslo 78



Graf číslo 79



Graf číslo 80



Graf číslo 81

Překladové věty

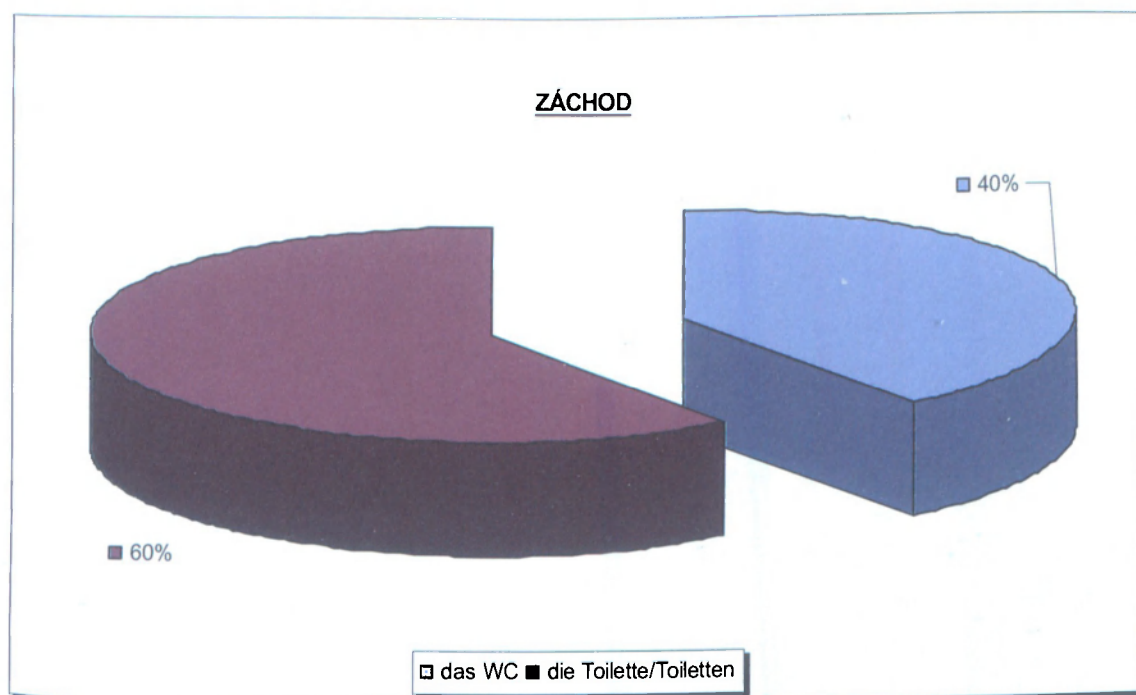
Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
<i>záchod</i>	⇒ das WC	2	
	die Toilette/Toiletten	3	
<i>průmysl</i>	⇒ Industrie	4	
	bez řešení	1	věta vynechána
<i>vyrábět</i>	⇒ produzieren	3	
	herstellen	1	není internacionalismus
	bez řešení	1	věta vynechána
<i>továrny</i>	⇒ Fabriken	4	
	bez řešení	1	věta vynechána
<i>vývoz</i>	⇒ den Export	4	často chybný genus
	bez řešení	1	věta vynechána
<i>omezit</i>	⇒ reduzieren	1	
	einschränken	1	není internacionalismus
	*verniedrigen	2	nesprávný neologismus
	bez řešení	1	věta vynechána
<i>osobní doklady</i>	⇒ Papiere	2	
	(personliche) Dokumente	1	vhodnější Personal-
	Passport	1	

	bez řešení	1	
* jsou označeny chybné výrazy			

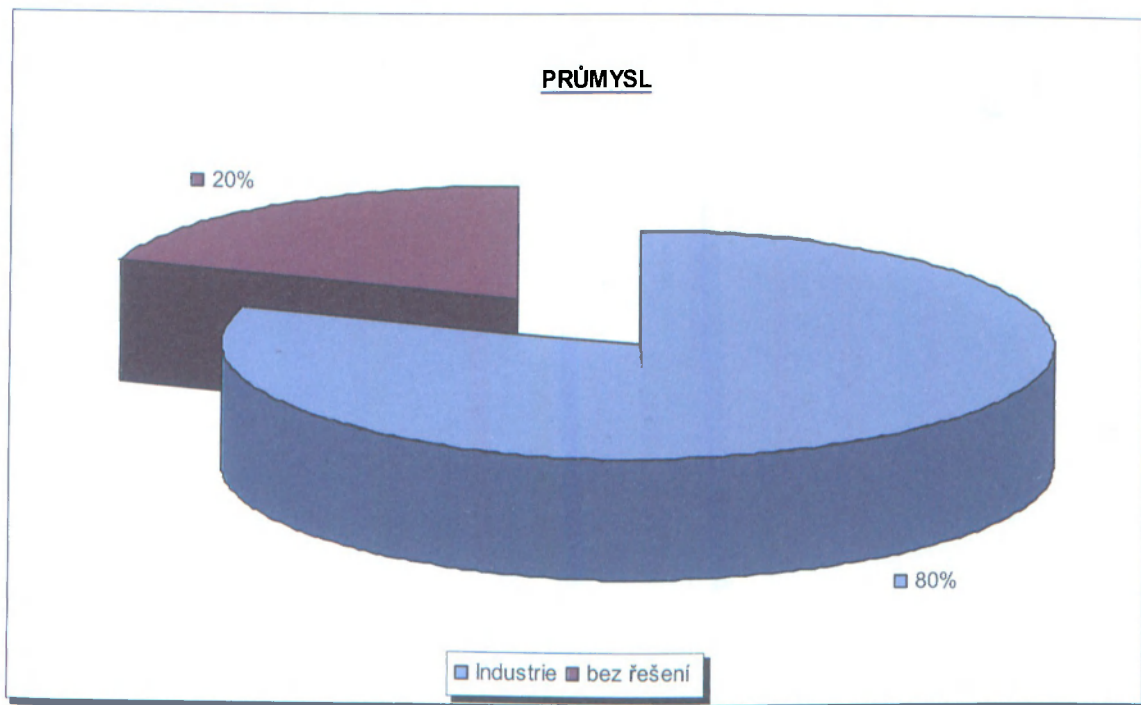
Tabulka číslo 31

Sumárně: Převod tří posledních vět do němčiny nečilo studentům nejmenších obtíží (s výjimkou shora uvedených nedostatků). Pouze jeden žák zcela vynechal druhou větu. Žáci využívali i zde spontánně parafráze, např. *Unsere Industrie produziert fast gar nichts...*. Z hlediska morfologie a syntaxe se chyby vyskytovaly jen ojediněle (viz výše), žáci používali např. spontánně i konjunktivů, nepřímých otázek aj.

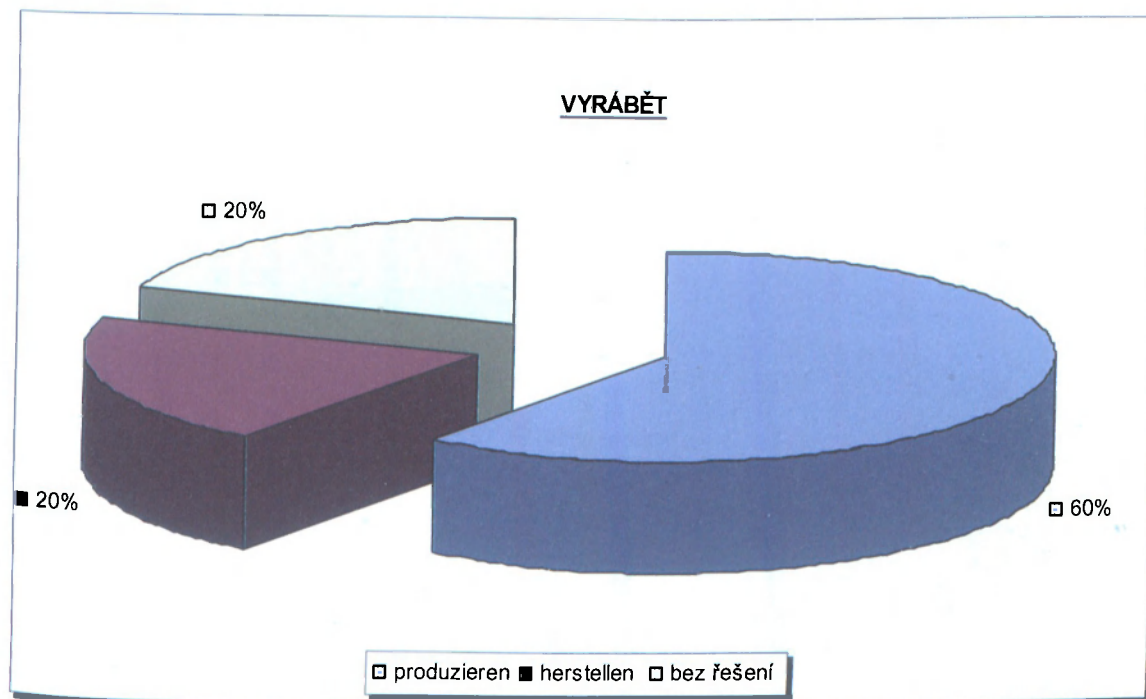
Používání internacionalismů představovalo pro tyto studenty zřejmě největší. To bylo způsobeno patrně tím, že se jejich vyučující Mgr. Tkadlečková ve vyučování snažila žáky internacionalismy v komunikaci v němčině odnaučit. Důvodem byla, podle slov Mgr. Tkadlečkové, často nesprávná (nemístná) aplikace internacionalismů ze stran studentů.



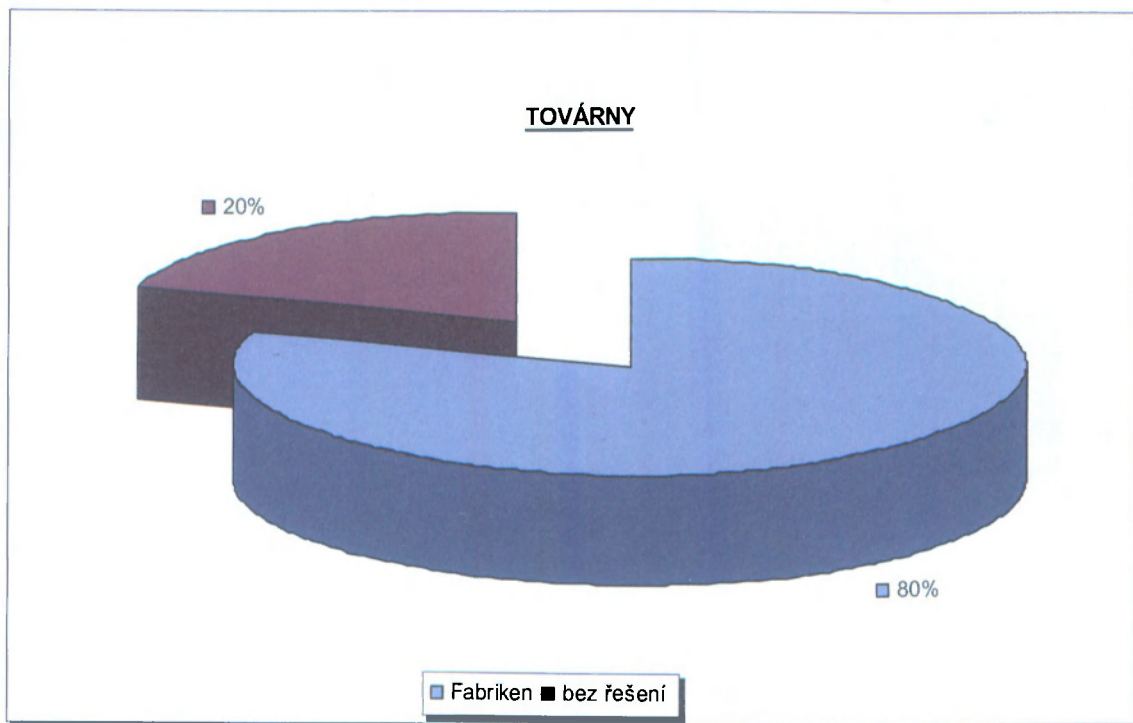
Graf číslo 82



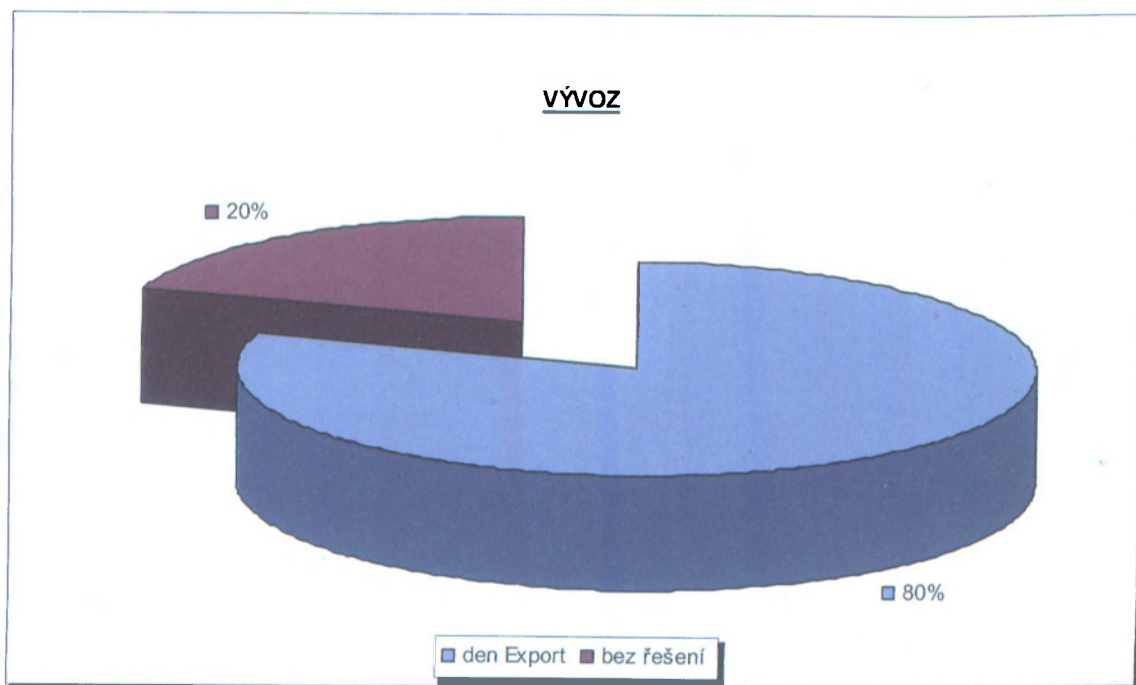
Graf číslo 83



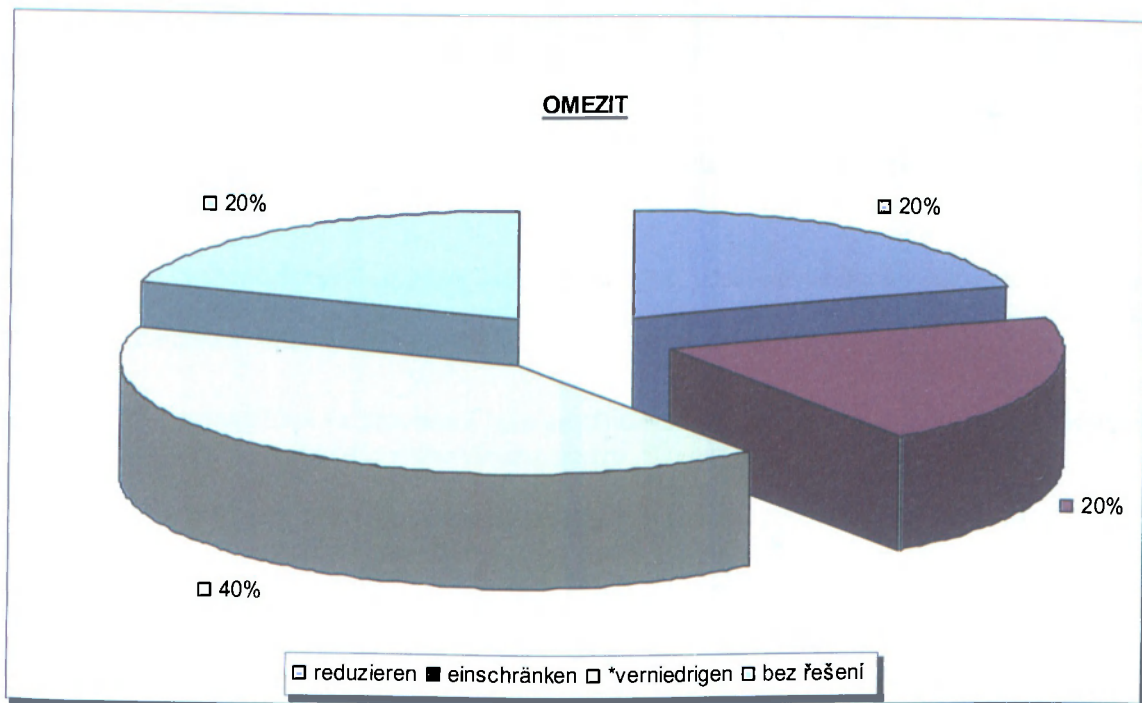
Graf číslo 84



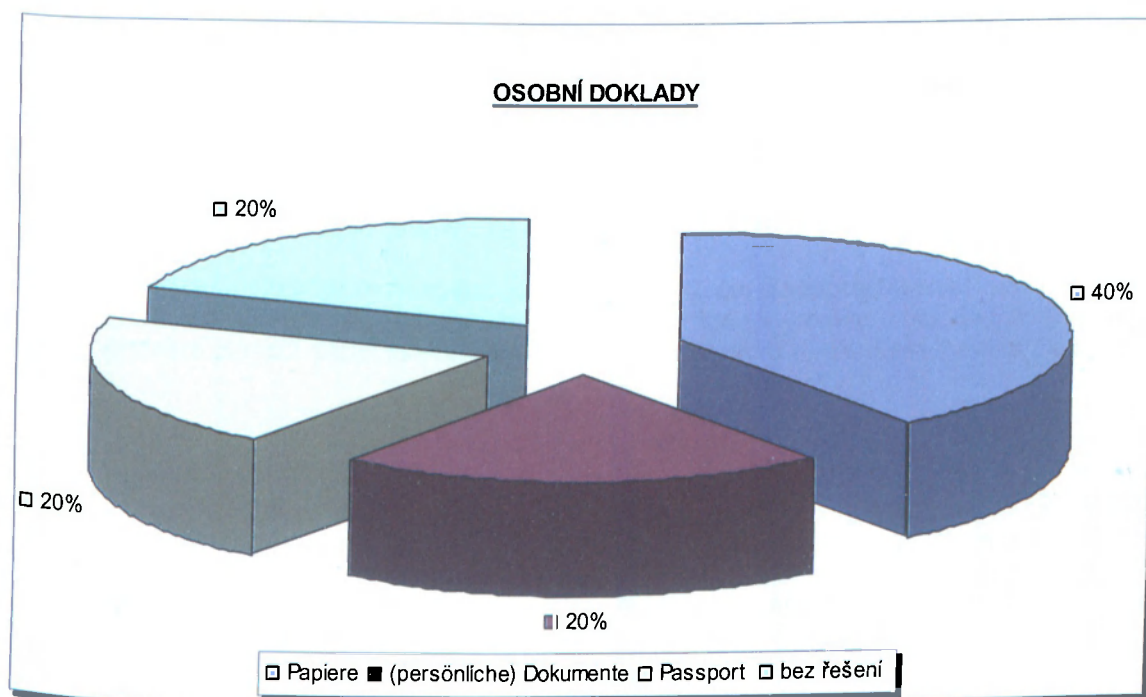
Graf číslo 85



Graf číslo 86



Graf číslo 87



Graf číslo 88

5. Představte si nyní, že jste tlumočnick/tlumočnice, jehož/jejímž úkolem je volně přetlumočit německému partnerovi následující text. Vyjádřete vlastními slovy, v rámci Vašich možností, zvláště zřetelnou část textu.

Všechny práce byly v tomto bodě vypracovány zcela. Všichni studenti se velmi rigidně drželi zadaného textu.

Pro vyjádření českého spojení „minulý akademický rok“ používali studenti v němčině „im letzten akademischen Jahr“ (3x) a redukce výrazu „akademický“ „letztes Jahr“ (2x). Jednou došlo k záměně „nächstes“ místo „letztes“.

„Zahranční studenti“ byli 3x převedeni jako ausländische Studenten, 1x jako Auslandsstudenten a jednou byla použita redukce prvního výrazu, pouze „Studenten“.

Pro spojení s participiém prézentu „Cizinci studující v češtině...“ použili 3 studenti relativní vedlejší věty, dva žáci spojení vyjádřili následovně: „Die Ausländer studieren auf Tschechisch, und haben dann die selben Bedingungen.“ V případě tohoto vyjádření nebyla v němčině zachována sémantika českého originálu.

Pro spojení „domácí studenti“ bylo použito parafráze Tschechen (1x), jednou „die tschechische“ (Studenten – elipsa) (1x), jednou nesprávně heimliche Studenten (interference heimats- a heimlich) (1x), a jednou Heimstudenten - chybný lexém. V jednom případě byl u výrazu student použito výrazu Heimatsschüler (v němčině odlišná konotace SchulerXStudent).

Spojení „neplatit školné“ používali studenti výrazy „(für) das Studium nicht bezahlen müssen“, „für die Schule nicht bezahlen müssen“, „sie müssen kein Schulgeld bezahlen“ (1x), „sie müssen keine Studiengebühr zahlen...“ (1x), „sie bezahlen nichts für das Studium“ (1x) a jednou redukce celého spojení.

Vztažná věta „zahranční studenti, kteří...“ byla ve 4 případech převedena opět vztažnou větou, jednou parafrází.

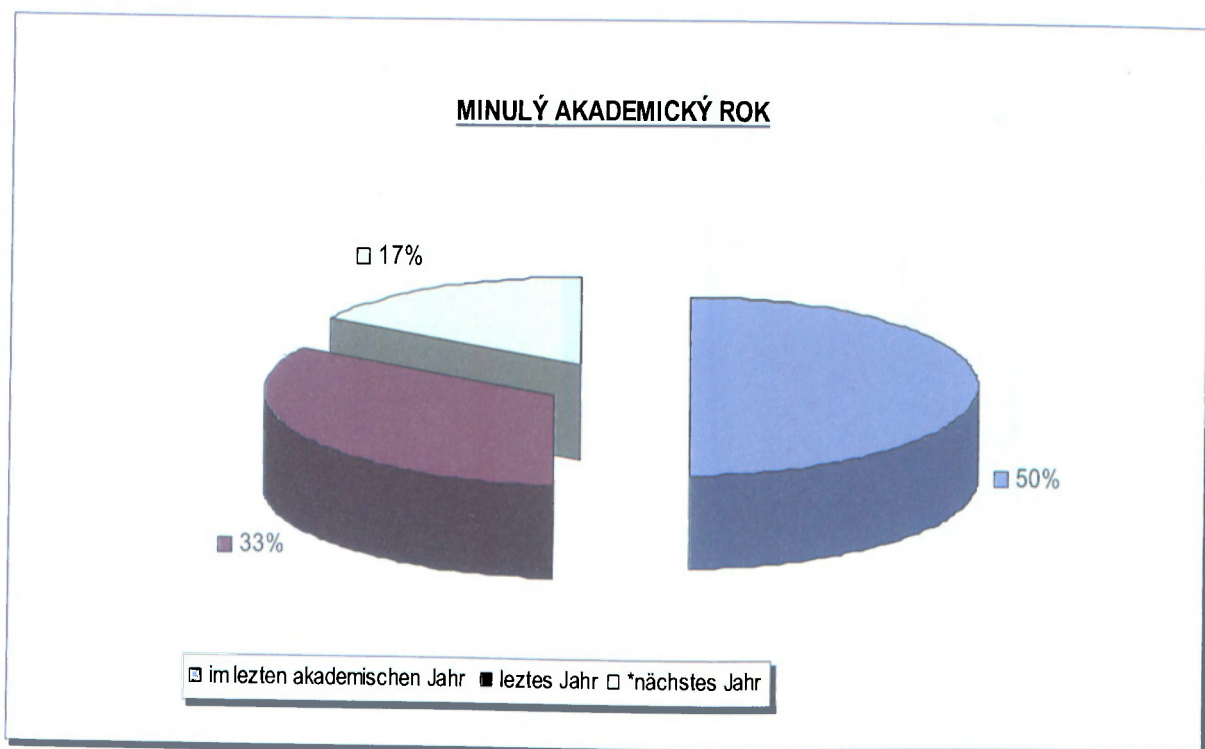
Pro spojení „nezvládnout jazyk hostitelské země“ využívali respondenti německých ekvivalentů: die Sprache des Gastlandes nicht so gut beherrschen (2x), die Gastsprache nicht verkraften (1x), nicht tschechisch können (1x), mit Tschechisch nicht umgehen können (1x). Jeden respondent použil parafráze pomocí podmínkové věty: „...wenn sie es nicht in der Sprache des Gastlandes schaffen.“

Chyby shrnutí:

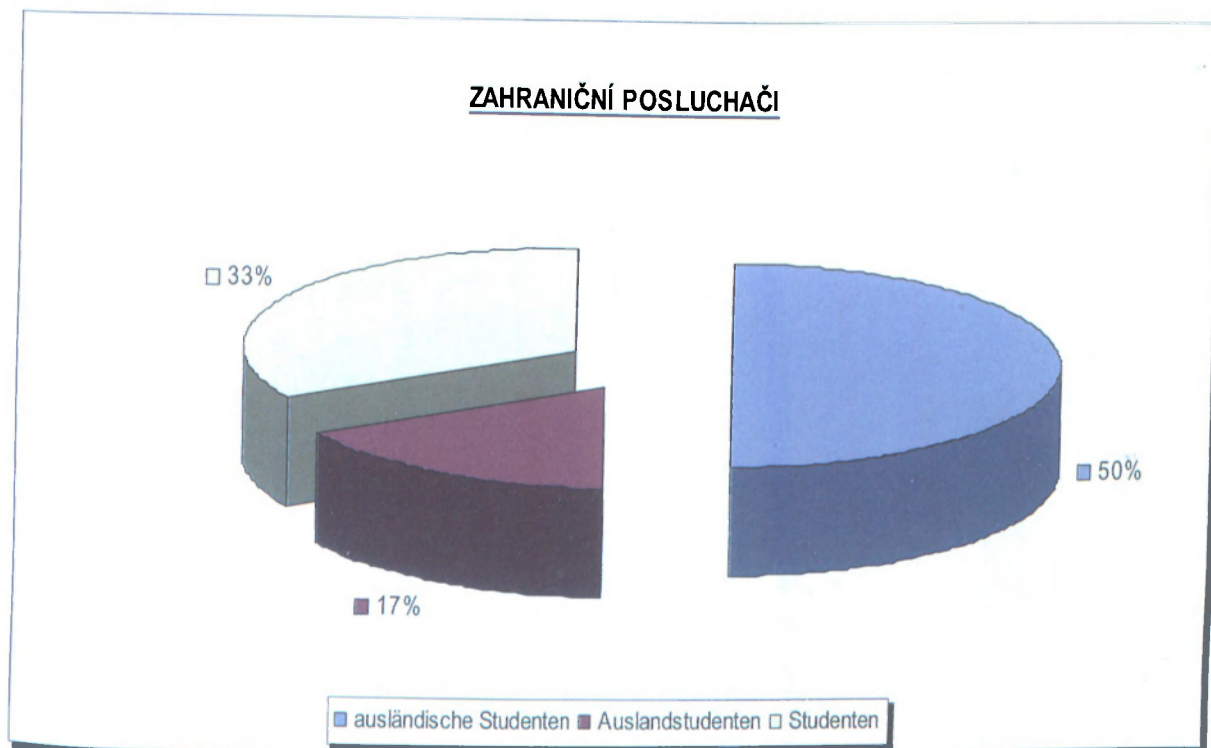
Z hlediska morfologie a syntaxe patřily tyto práce k nejlepším. Chyby se však vyskytly v kongruenci subjekt a predikátu An den Universitäten *hat ... 14 500 Studenten studiert; An den tschechischen Universitäten *studierte 14 500 Studenten... V nemnoha případech se objevily chyby v používání členu, resp. rodu substantiv např. Studenten haben gleiche Bedingungen místo die gleichen B.; den Jahr místo das Jahr, ihre Studium a v deklinaci, zejména substantiv a adjektiv. Častější chyby byly zaznamenány v rovině ortografie.

Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
<i>minulý akademický rok</i>			
	⇒ im letzten akademischen Jahr	3	věrný převod
	letztes Jahr	2	redukce lexému akademický
	*nächstes Jahr	1	chybné řešení
<i>zahraniční posluchači</i>			
	⇒ ausländische Studenten	3	věrný převod
	Auslandstudenten	1	kreativní slovtvorba
	Studenten	2	redukce lexému zahraniční
<i>domácí studenti</i>			
	⇒ Tschechen	1	substituce s redukcí lexému domácí
	die tschechischen Studenten	2	substituce lexému domácí
	*heimliche Studenten	1	chybné řešení
	*Heimstudenten	1	chybné řešení
	*Heimatschüler	1	chybné řešení
<i>neplatit školné</i>			
	⇒ für das Studium nicht bezahlen müssen	1	perifráze
	für die Schule nicht bezahlen müssen	1	perifráze
	sie müssen kein Schulgeld bezahlen	1	věrný převod
	sie müssen keine Studiengebühr zahlen	1	věrný převod
	sie bezahlen nichts für das Studium	1	perifráze
	redukce celého spojení	1	redukce celková
<i>nezvládnout jazyk hostitelské země</i>			
	⇒ die Sprache des Gastlandes nicht so gut beherrschen	2	věrný převod
	die Sprache des Gastlandes nicht schaffen	1	věrný převod
	die Gastsprache nicht verkraften	1	kreativní slovtvorba u lexému Gastsprache
	nicht tschechisch können	1	perifráze
	mit Tschechisch nicht umgehen können	1	perifráze

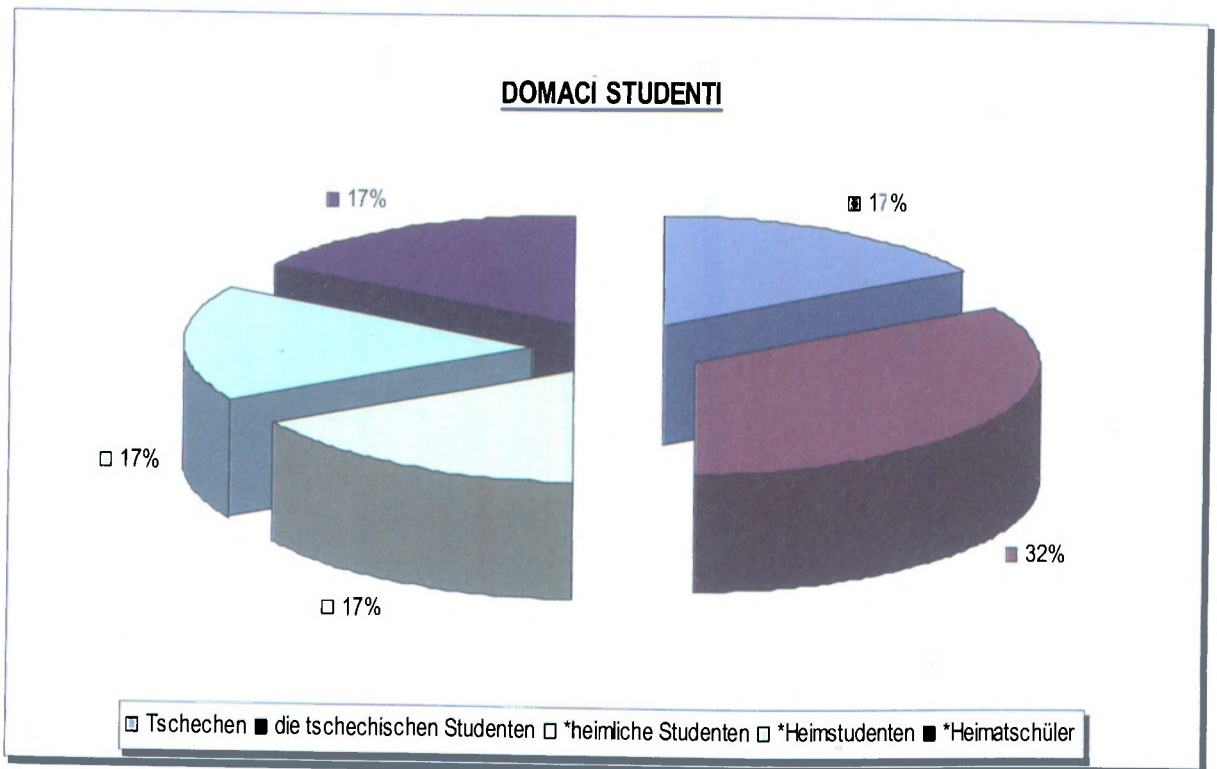
Tabulka číslo 32



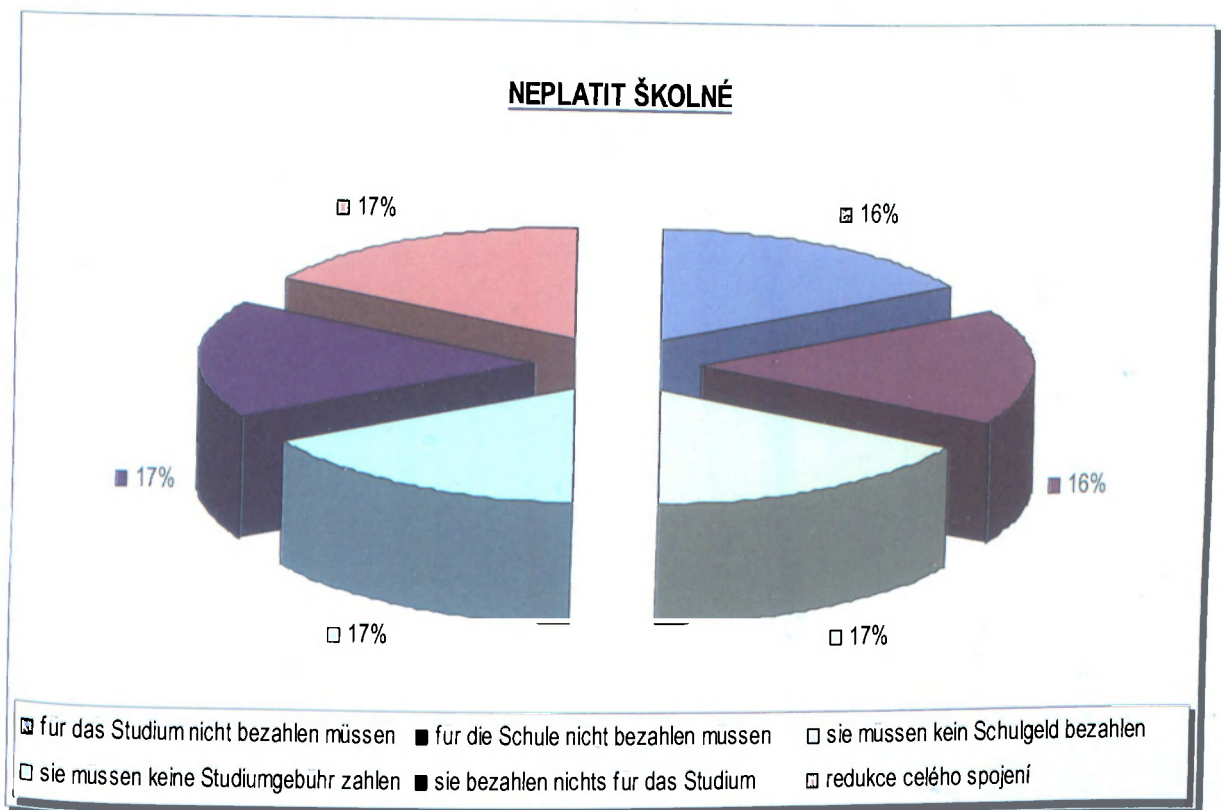
Graf číslo 89



Graf číslo 90

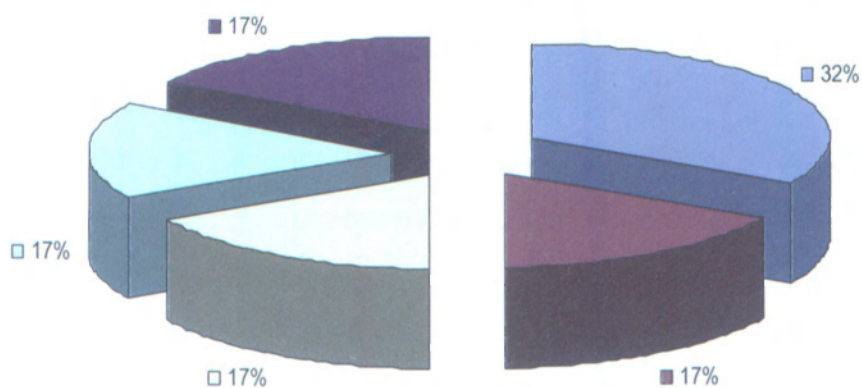


Graf číslo 91



Graf číslo 92

NEZVLÁDNOUT JAZYK HOSTITELSKÉ ZEMĚ



- die Sprache des Gastlandes nicht so gut beherrschen
- die Sprache des Gastlandes nicht schaffen
- die Gastsprache nicht verkraften
- nicht tschechisch können
- mit Tschechisch nicht umgehen können

Graf číslo 93

3.2.2.5 Souhrnné vyhodnocení 2. části dotazníku – cvičení 1. až 4.

Veškeré respondenty použité varianty výše uvedených možností jednotlivých hledaných výrazů a spojení jsem seřadil podle pořadí četnosti jejich výskytu v převodech do tabulky. Tyto varianty jsem navíc rozdělil do tří skupin, které jsem pro snazší orientaci barevně rozlišil.

Zeleně jsou označeny ty varianty překladu, které by rodilému mluvčímu nečinily při porozumění žádné obtíže. **Zluto** barvou jsou označeny ty převody, kterým by byl rodilý mluvčí schopen porozumět, jejich pochopení by však z jeho strany vyžadovalo již jistou míru vlastní invence. **Konečně červeně** jsou označeny (pak varianty, kterým by mluvčí v daném kontextu vůbec neporozuměl, čímž by došlo buďto k absolutnímu nepochopení nebo jen velmi obtížnému pochopení intendovaného sdělení. Rozdělení všech variant převodu do těchto tří skupin jsem konzultoval s rodilou mluvčí, která je na rozdíl ode mne schopna zcela objektivně posoudit, která z variant je pro rodilého mluvčího bez předchozí znalosti kontextu srozumitelná a která nikoli. Za každou takovou tabulkou vztahující se k jednotlivým úlohám uvádím celkový přehled variant převodu hledaných lexémů a spojení, dále tabulku s počtem srozumitelných, dílem srozumitelných a nesrozumitelných variant, jejich grafické znázornění a nakonec jejich procentuální zastoupení v rámci celku. Součástí vyhodnocení je i tabulka s přehledem četnosti použití jednotlivých technik kompenzačního vyjadřování.

1. Nahraďte kurzívou vtištěná druhová podstatná jména v následujících větách iménv rodovými.

Moje babička má *vlčáka*.

V létě jím hodně *angrešt, špendlíky a ostružiny*.

Objednám si ke kávě *laskonku*.

Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
<i>vlčák</i>			celkem 4 varianty
⇒	alnen Hund	1 0 2	substituce lexému „vlčák“
	aln Tier	0	substituce lexému „vlčák“
	ein Haustier	1	substituce lexému „vlčák“
	kleine Wollan	1	
	bez řešení		
<i>angrešt, špendlíky, ostružiny</i>			celkem 6 variant
⇒	Obst	1 0 2	substituce lexémů „angrešt...“
	Fruchte	1	substituce lexémů „angrešt...“

	Banan	1	substituce lexému „angrešt...“
	*Gemüse	2	
	*Frull	1	změna jazykového kódu
	*Apfel und Kiwi	1	
	bez řešení	4	
laskonka			
	⇒ eine Süßigkeit	48	substituce lexému „laskonka“
	eine Torte	23	substituce lexému „laskonka“
	ein Bonbon	18	substituce lexému „laskonka“
	etwas Süßes	8	substituce lexému „laskonka“
	einen Kuchen	4	substituce lexému „laskonka“
	ein Tortestück	1	substituce lexému „laskonka“
	ein Törtchen	1	substituce lexému „laskonka“
	einen Nachtisch	1	substituce lexému „laskonka“
	ein Konditoreierzeugnis	1	substituce lexému „laskonka“
	ein Konditoreiprodukt	1	substituce lexému „laskonka“
	ein Stück Torte	1	perifráze
	einen Sacher	1	substituce lexému „laskonka“
	*eine Zuckertorte	1	substituce lexému „laskonka“
	*eine Süßigkeit	1	substituce lexému „laskonka“
	*ein süß	9	
	etwas *Süßiges	9	
	*etwas süße	5	
	*etwas süß	3	
	einen Keks	2	
	*ein Bonbon	2	
	*ein Pischinger	1	
	eine Puddingtorte	1	
	eine *Mühspeise	1	
	*etwas von Sugar	1	
	*einen Süßer	1	
	ein * Süßstück	1	
	*die Süßen	1	
	eine Schokolade	1	
	ein Plätzchen	1	
	ein Biskuit	1	
	eine Oblate	1	
	*eine Küche	1	
	*eine Beilage	1	
	bez řešení	25	

* jsou označeny chybné výrazy

Tabulka číslo 33

Pro vyjádření lexému „vlčák“ použili studenti celkem
 Pro vyjádření lexému „angrešt, špendlíky, ostružiny“ použili studenti celkem
 Pro vyjádření lexému „laskonka“ použili studenti celkem

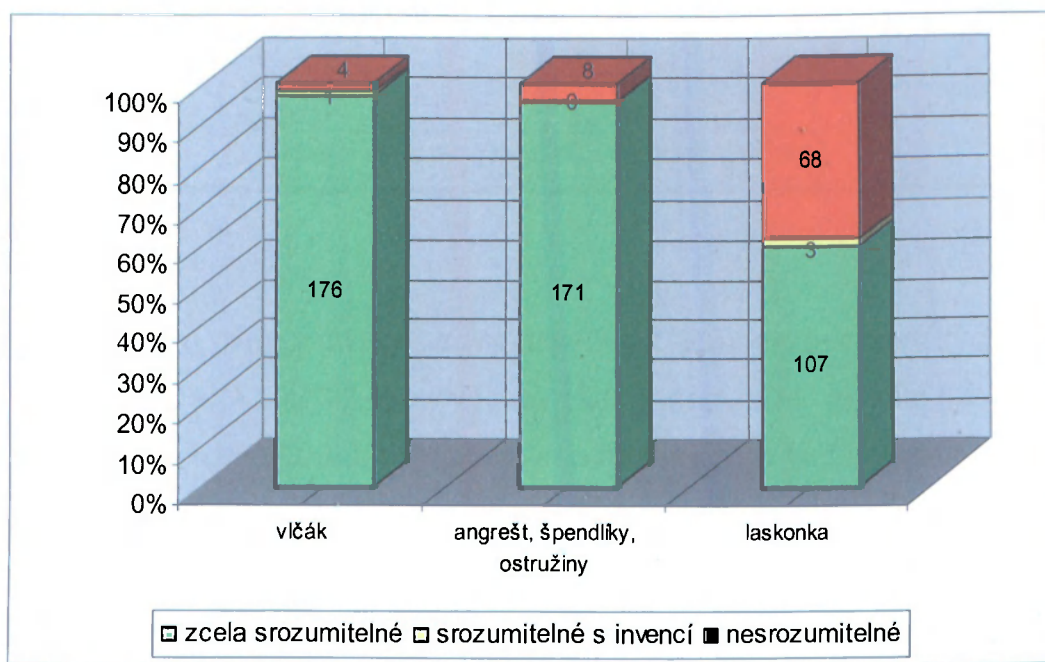
4 varianty.
 6 variant.
 34 variant.

Celkový přehled srozumitelnosti použitých variant

	zcela srozumitelné	srozumitelné s invencí	nesrozumitelné
vlčák	171	1	4
angrešt, špendlíky, ostružiny	168	0	8
laskonka	105	3	68

Tabulka číslo 34

Grafické znázornění



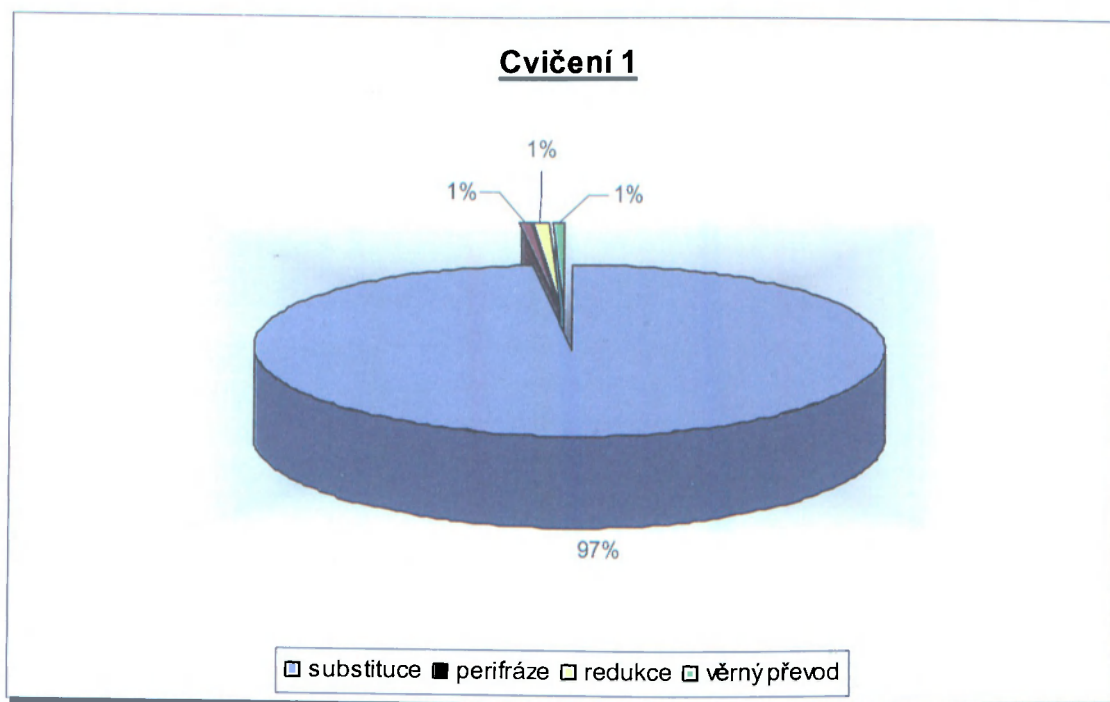
Graf číslo 94

Procentuální vyjádření

	zcela srozumitelné	srozumitelné s invencí	nesrozumitelné
vlčák	100%	1%	2%
angrešt, špendlíky, ostružiny	97%	0%	5%
laskonka	61%	2%	39%

Tabulka číslo 35

Procentuální vviádření využití jednotlivých technik kompenzačního vviádřování



Graf číslo 95

V případě tohoto cvičení byla celková úspěšnost kompenzace zadaných lexémů velmi vysoká (86%). Jak již vyplynulo ze zadání dotazníku, jednalo se v případě 1. cvičení o explicitní substituci hyperonyma hyponymem. V porovnání s výsledky ostatních cvičení činil tento typ substituce respondentům nejmenší obtíže. Použití substituce představovala s souladu se zadáním úlohy hodnotu 97%, 1% řešení bylo zastoupeno perifrází, 1% redukcí a v 1% použili respondenti věrného převodu, tzn. že nedošlo k substituci hyponyma hyperonymem.

2. Převeďte do němčiny. Pokuste se nahradit pro Vás neznámá slovíčka jinými německými slovy.

Byl parný letní večer. Netečný otec rodiny nadále klidně popíjel své lahodné pivo, zatímco jeho naštvaná manželka obstarávala děti. Schylovalo se k rodinné bouři.

Nejčastější varianty vyjádření:

Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
parný			celkem 15 variant
⇒	warm	11	substituce lexému „parný“
	heiß	10	substituce lexému „parný“
	heißer	8	substituce lexému „parný“
	Der Abend war warm.	1	perifráze
	Die Temperaturen waren ziemlich hoch	1	perifráze

	Es war Hitze	2	perifrása
	Hot	1	změna jazykového kódu
	schwul	1	záměna lexémů „schwul“ x „schwul“
	ein Hitze Abend	1	
	hiesig	1	
	schwarz	1	
	regional	1	
	sonstige reden	1	
	bez řešení	14	
letní večer			
			celkem 17 variant
⇒	Sommerabend	14	věrný převod
	Abend im Sommer	10	perifrása
	Abend	7	redukce lexému „parný“
	Sommernacht	8	substituce lexému „večer“
	Nacht	1	redukce lexému „letní“ + substituce lexému „večer“
	sommerlicher Abend	1	věrný převod
	Sommer	1	redukce + substituce
	sommeriger Abend	1	substituce
	Sommeres	1	
	Nachmittag (im Sommer)	1	
	Summer Abend	1	změna jazykového kódu
	der Abend war sommer	1	
	sommeren Abend	1	
	sommerheit Abend	1	
	sommer Abend	1	
	somme Abend	1	
	sommer	1	
	bez řešení	11	
netečný otec			
			celkem 59 variant
⇒	vater	16	redukce lexému „netečný“
	der faule Vater	1	substituce lexému „netečný“
	der phlegmatische Vater	1	substituce lexému „netečný“
	der Vater, den nichts interessiert	1	perifrása
	der Vater, der sich für nichts interessiert	1	perifrása
	der unfreundliche Vater	1	substituce lexému „netečný“
	der ...	1	substituce (s negací)
	der müde Vater	1	substituce lexému „netečný“
	der böse Vater	1	substituce lexému „netečný“
	der egoistische Vater	1	substituce lexému „netečný“
	Der Vater „dem alles egal war.“	1	perifrása
	Der Vater, dem alles Wurst war	1	perifrása
	Der nichts machende Vater	1	perifrása
	Ignoranter Vater	1	substituce lexému „netečný“
	Der Vater hatte keine Lust	1	perifrása
	sonst was zu machen	1	
	Der rücksichtslose Vater	1	substituce lexému „netečný“
	Der Vater von der Familie, der auf	1	perifrása
	eine Frage antwortete	1	

	Der Vater ignorierte seine Frau und Kinder	1	perifráze
	Der Vater, der nicht kommunizierte	1	perifráze
	Der Vater, der nichts gemacht hat	1	perifráze
	Der Vater der Familie, der schlechte Laune hatte	1	perifráze
	Der Vater, der mit niemandem sprechen wollte	1	perifráze
	der nicht sehr nette Vater	1	perifráze
	der sich nicht *interessiertes Vater	1	perifráze
	Der Vater war alle n	1	perifráze
	der stille Vater	1	substituace lexému „netečný“
	der schlechte Vater	1	substituace lexému „netečný“
	der traurige Vater	1	substituace lexému „netečný“
	oberflächlicher Vater	1	substituace lexému „netečný“
	der ruhige Vater	1	
	der familiäre Vater	1	
	der hässliche Vater	1	
	der nervöse Vater	1	
	der geschlossene Vater	1	
	*der inerte Vater	1	
	der kalte Vater	1	
	der Vater, der in Ruhe war	1	
	der ängstliche Vater	1	
	*der langweilige Vater	1	
	*kalmes Vater	1	patně se jedná o interferenci angličtiny - lexém "calm"
	*ein aufräumender Vater	1	
	Der Vater hatte kein *Interesse	1	interference angličtiny
	Der Vater, der ohne Bewusstsein liegt	1	
	Der Vater, den man nicht stören kann	1	
	der dumme Vater	1	
	der unsorgfältiger Vater	1	
	der unglückliche Vater	1	
	der schreckliche Vater	1	
	der strenge Vater	1	
	der aggressive Vater	1	
	der ruhige Mann	1	
	der begeisterte Vater	1	
	*rücksichtsvoller Vater	1	chybný lexém -voller
	chybné řešení	1	výrazy významně bránící porozumění
	bez řešení	1	
popijet			
	→ trinken	124	celkem 14 variant
	weiter trinken	1	redukce sémantiky lexému
	immer weiter trinken	1	perifráze - věrný převod
	immer trinken	4	perifráze - věrný převod
	ständig trinken	1	perifráze - věrný převod
	immer wieder trinken	1	perifráze - věrný převod
	dauernd trinken	1	perifráze - věrný převod
	langsam trinken	1	perifráze - věrný převod

	ruhen	1	substituce pomocí vulgarismu
	ruhig trinken	2	perifráze
	*drankdrunk	2	změna jazykového kódu
	*beruhmt trinken	1	
	trab	1	
	still und gemütlich trinken	1	
	bez. haben!	22	
lahodné pivo			
			celkem 30 variant
⇒	gutes Bier	20	substituce lexému „lahodný“
	Bier	31	redukce lexému „lahodné“
	leckeres Bier	30	věrný převod
	schmackhaftes Bier	4	substituce lexému „lahodný“
	ausgezeichnetes Bier	1	substituce lexému „lahodný“
	ein kostliches Bier	1	věrný převod
	delikates Bier	1	věrný převod
	besonders Bier	1	substituce lexému „lahodný“
	gutes Bier	1	substituce lexému „lahodný“
	ein gut schmeckendes Bier	1	věrný převod
	Bier, welches gut war	1	perifráze
	einmalige Bier	1	substituce lexému „lahodný“
	schmeckendes Bier	1	substituce lexému „lahodný“
	*sein schmackendes Bier	1	substituce lexému „lahodný“
	*schmecktes Bier	8	
	*schmeckliches Bier	4	
	*schmackvolles Bier	1	
	*schmecktes Bier	1	
	*Leisens Bier	2	patrně záměna lahodný x lahový
	*Leisches Bier	1	
	*besser Bier	1	
	*wunder Bier	1	
	*Bier in der Flasche	1	patrně záměna lahodný x lahový
	ein beliebtes Bier	1	chybná konotace lexému beliebt
	*sein schmackvolles Bier	1	
	*gemütliches Bier	1	
	schmackvolles Bier	1	
	*Leisern Wein	1	
	ohnehin reisen!	2	brání porozumění
	bez. reisen!	22	
naštvaná manželka			
			celkem 40 variant
⇒	eine Frau	31	redukce lexému „naštvaná“
	eine aufgereizte Frau	8	substituce lexému „naštvaná“
	eine wutende Frau	7	věrný převod
	eine Frau bracht sich	8	perifráze
	*Partnerin	2	redukce lex. „naštvaná“ + substituce - posun významu
	eine Frau, die nicht gut auskam war	1	perifráze s využitím relativní věty
	eine Frau, die nicht gute Laune hatte	1	perifráze

	arbeiten mit Kindern	1	perifrāze
	mit Kindern viel machen	1	perifrāze
	auf Kinder gucken	1	perifrāze
	für Kinder kochen	1	perifrāze
	viel Arbeit mit Kindern haben	1	perifrāze
	sich kümmern *über, *von	12	perifrāze (chybnā rekce)
	sorgen (sich) *über, *um	7	perifrāze (chybnā rekce)
	*sie machte die Kinder zufrieden	1	perifrāze
	*sich über Kinder interessieren	1	perifrāze
	mit Kindern Sorgen haben	1	perifrāze
	*sie unterhaltete die Kinder	1	perifrāze (chybný tvar verba)
	*über (auf,an) Kinder sehen	3	
	Kinder besorgen	3	
	*Kinder machen	2	
	*auf (um) die Kinder pflegen	2	
	*sich Kinder ansehen	1	
	*Kinder in Ordnung machen	1	
	*Sachen über Kinder machen	1	
	*für Kinder gehen	1	
	*über Kinder laufen	1	
	*sich um Kinder benutzen	1	
	Kinder beobachten	1	
	*sie hat alles gegen die Kinder gemacht	1	
	chybný výraz	1	výraz brānicí porozumění
	bez řešení	34	
schylovat se k rodinné bouřce			
			celkem 85 variant
⇒	Es kam zum Familienstreit	3	perifrāze
	Es kam (langsam) zum Streit	2	perifrāze
	Es wurde Zeit für (vor) Familienstreit.	2	perifrāze
	Es soll ein Streit kommen.	2	perifrāze
	Es war eine unangenehme (nicht gute) Atmosphäre	2	perifrāze
	Der Streit musste früher oder später kommen.	1	perifrāze
	Es führte zu einem Familienstreit.	1	perifrāze
	Ein Familienstreit kann passieren.	1	perifrāze
	Es war klar, dass sie streiten werden.	1	perifrāze
	Jetzt beginnt der Familienstreit.	1	perifrāze
	Es war klar, dass sie diskutieren werden.	1	perifrāze
	Sie werden sich schrecklich streiten.	1	perifrāze
	Die Situation zwischen dem Ehepaar war schrecklich	1	perifrāze
	Es wurde Familienkrise	1	perifrāze
	Es kam ein Konflikt zwischen den Eltern.	1	perifrāze
	Es war ein schlechter Abend in	1	perifrāze

der Familie.		
Es sieht so aus, dass die Eltern schreien beginnen.	1	perifrāze
In der Familie war ein schlechtes Klima	1	perifrāze
Die Familie wird sich streiten.	1	perifrāze
Es kommen Familienprobleme	1	perifrāze
Etwas in der Familie war nicht in Ordnung	1	perifrāze
Es sah so aus, dass ein Problem in der Familie ist	1	perifrāze
Ein Familienstreit war in der Nähe.	3	perifrāze
Ein Konflikt war in der Nähe.	1	perifrāze
Ein Familienstreit war nicht weit.	1	perifrāze
Es ist zu einem Familienstreit gegangen.	1	perifrāze
Die Situation in der Familie hat schrecklich ausgesehen.	1	perifrāze
Die Atmosphäre in der Familie war immer schlechter.	1	perifrāze
Es wird ein Familienkrieg	1	perifrāze
Es ging direkt zu einer Familienkatastrophe.	1	perifrāze
Die Situation war schlecht.	1	perifrāze
Das *Familiengewitter kommt (kam, ist gekommen).	1	
Der *Familiensturm war in der Nähe (näher und näher)	1	
Bald kommt ein *Familiensturm.	1	
Langsam geht es zum *Familiengewitter.	1	
Es näherte sich zu einem *Familiensturm.	2	
Der *Familiensturm war nicht weit	1	
Es war *Familiensturm	1	
Jetzt beginnt der *Familiensturm.	1	
Der *Familiensturm hat begonnen.	1	
Ein *Familiengewitter hat angeblasen.	1	
Das *Familiengewitter wird früh intensen	1	
Es sah als vor einem *Familiensturm aus.	1	
Es war nicht weit von einem *Familiensturm	1	
Bald kommt ein *Familiensturm.	1	
Es wird *Familiengewitter.	1	
Es wird der *Familiensturm.	1	
Es war vor einem *Familienstreit.	1	
Sie hatten *Familiensturm!	1	
Alles ging zum *Familiengewitter	1	
Es zieht zu einem *Familiengewitter.	1	
Das *Familiengewitter *liegt in der Luft.	1	

*In der Familie werden Blitze und Donner	!	
Man konnte den *Familiensturm fühlen	!	
Es wird *sturmen in der Familie.	!	chybná konotace slovesa
Ein kleiner *Familiensturm beginnt	!	
Es ging zum *Familiensturm	!	
Ein *Familiensturm wurde gekommen.	!	
*der Familiensturm kommt bald	!	
*Die Familiensturm war nebean.	!	
Der *Families Sturm war nicht weit.	!	
Das war nicht out	!	
Das *Gewitter war näher und	!	
In dieser Familie begann starker *Sturm.	!	
Die Situation war unangenehm und wir warten auf den *Sturm	!	
Das ist ein Resem	!	brání porozumění
bez Resen!	!	

*označené varianty jsou chybné

Tabulka číslo 36

Sumárně se v tomto cvičení studenti dopouštěli chyb v deklinaci substantiv a adjektiv, v genu substantiv (*heisses Abend, *die/*das Vater, *das Zeit aj.), důrazelo r záměně osobních a posesivních pronomen (*ihnen Kinder místo ihre Kinder aj.) nesprávnému používání posesivních pronomen (*dein Bier místo sein Bier, *die/*das Abend, *die Sturm, *die Ehepaar..., *ihre Partnerin místo seine Partnerin aj.) často absentovaly členy u substantiv nebo jejich absence. Velice často se objevovaly chyby ve tvarech minuleho času sloves (zejména tvary participií), výjimkou nebyly však ani chyby ve tvarech prezentu. Chyb se studenti dopouštěli rovněž v rovině německé syntaxe. Velmi často se vyskytovaly výrazy s anglickou ortografií, tvary s anglickou morfologií (*was místo war) nebo čistě anglické lexémy (*Father, *drink, *Beer). Velice často uplatňovali respondenti v tomto cvičení tzv. kreativní slovtvorbu, ve většině případů by však nové lexémy spíše bránily porozumění.

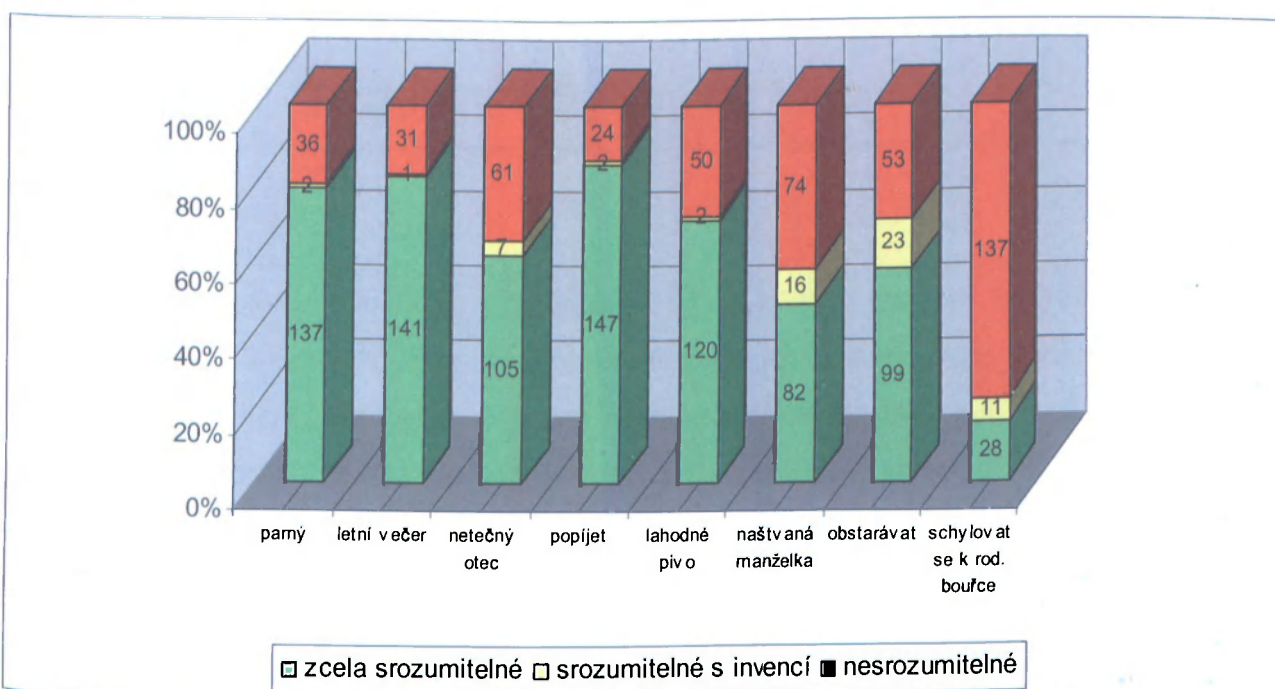
Pro vyjádření lexému „parný“ použili studenti celkem	15 variant.
Pro vyjádření spojení „letní večer“ použili studenti celkem	17 variant.
Pro vyjádření spojení „netečný otec“ použili studenti celkem	59 variant.
Pro vyjádření lexému „popíjet“ použili studenti celkem	14 variant.
Pro vyjádření spojení „lahodné plvo“ použili studenti celkem	30 variant.
Pro vyjádření spojení „naštvaná manželka“ použili studenti celkem	40 variant.
Pro vyjádření lexému „obstarávat“ použili studenti celkem	33 variant.
Pro vyjádření spojení „schylovat se k rodinné bouřce“ použili studenti celkem	85 variant.

Celkový přehled srozumitelnosti použitých variant

	celkem srozumitelné	srozumitelné s invencí	nesrozumitelné
parný	137	2	37
letní večer	141	1	34
netečný otec	105	7	64
popíjet	147	2	27
lahodné pivo	120	2	54
naštvaná manželka	86	16	74
obstarávat	99	23	54
schylovat se k rod. bouřce	28	11	137

Tabulka číslo 37

Grafické znázornění



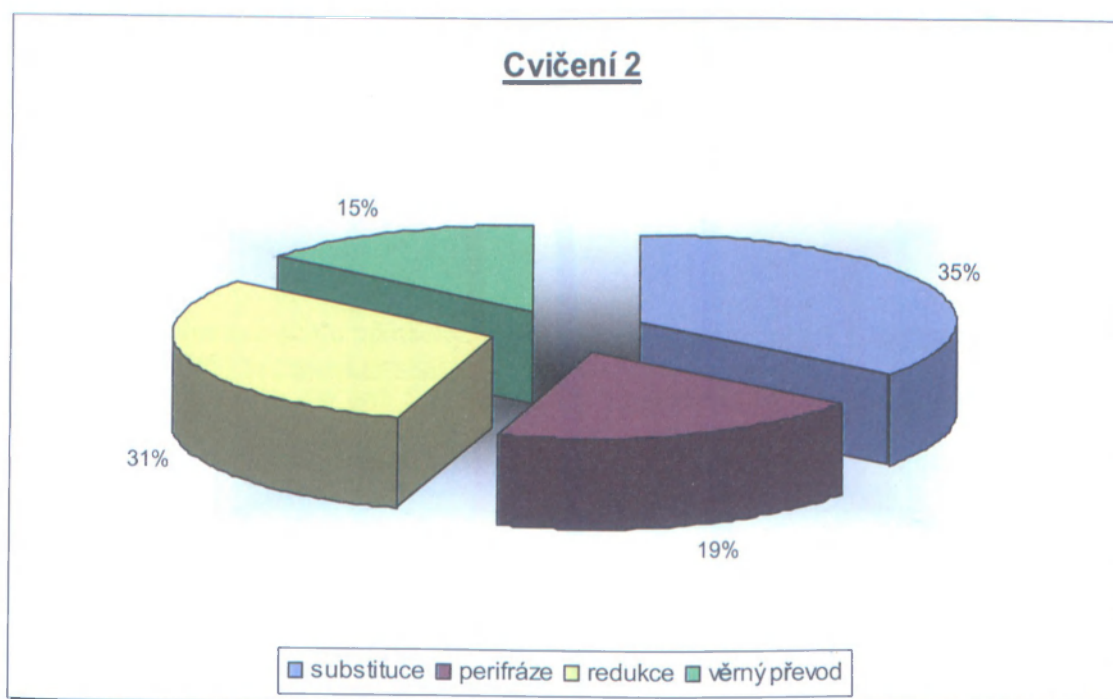
Graf číslo 96

Procentuální vyiádření

	zcela srozumitelné	srozumitelné s invencí	nesrozumitelné
parný	78%	1%	20%
letní večer	80%	1%	18%
netečný otec	60%	4%	35%
popíjet	84%	1%	14%
lahodné pivo	68%	1%	28%
naštvaná manželka	47%	9%	42%
obstarávat	56%	13%	30%
schylovat se k rodinné bouřce	16%	6%	78%

Tabulka číslo 38

Procentuální vviádření využití jednotlivých technik kompenzačního vviádřování



Graf číslo 97

Toto cvičení se svou obtížností významně lišilo od cvičení prvního. Na rozdíl od něho je druhé cvičení cvičením kontextualizovaným obsahujícím větší počet lexikálně náročných jednotek a kladoucí na respondenty nároky týkající se nejen kompenzace pomocí substituce, ale i dalších kompenzačních technik. Kromě toho se jedná o cvičení s implicitní kompenzací, to znamená, že studentům nebyl předem sdělen návod k tomu, který lexém nebo které spojení mají kompenzovat a jakým způsobem.

Jak vyplynulo z celkové analýzy tohoto cvičení, byla úspěšnost zdárného přenosu v němčině a tím tedy i úspěšnost použití správných kompenzačních technik vedoucích k překonání tohoto nedostatku, již výrazně nižší než u čisté substituce v prvním cvičení. Varianty převodu, které by byly pro německy mluvícího recipienta srozumitelné, se pohybovaly na hranici 61%. Nejobtížnější položkou tohoto cvičení bylo pro studenty poslední spojení „schylovalo se k rodinné bouři“, u něhož byla úspěšnost srozumitelného nebo částečně srozumitelného přenosu pouze 22%. V 78% případů by došlo u recipienta k nepochopení přenášené informace. Zároveň by se dalo na základě výsledků vyhodnocení konstatovat, že snáze kompenzují respondenti jednotlivé lexémy (s využitím

substituace, zde se pohybuje úspěšnost kolem 80%), než slovní spojení nebo kratší výpovědi.

V případě tohoto cvičení využívali studenti všech základních technik kompenzace, tedy substituace ve 35%, perifráze v 19%, relativně častá byla technika redukce jedné z částí spojení 35% a v 15% případů využili respondenti více či méně věrného převodu.

3. Vyjádřete uvedená slova německy. Vysvětlete je vlastními slovy - opisem (nepoužívejte jejich jednoslovně německé protějšky!)

Př.: tužka ⇒ eine Sache, die zum Schreiben dient; eine Sache, mit der man schreibt apod.

Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
neterř.			celkem variant 27
	⇒ die/eine Tochter (von) meiner Schwester/ von meinem Bruder (meines Bruders)	14	perifráze
	das Kind meines Bruders oder meiner Schwester	7	perifráze
	das Mädchen meines Bruders oder meiner Schwester	5	perifráze
	die Tochter von meinen Geschwistern	3	perifráze
	meine Schwester hat ein Mädchen	1	perifráze
	Das Mädchen, dessen Tante ich bin	1	perifráze
	die Tochter der Schwester meiner Mutter	1	perifráze
	für meinen Vater ist es die Tochter meines Bruders	1	perifráze
	für meine Mutter ist das die Tochter ihres Bruders	1	perifráze
	die Beziehung zwischen mir und meinem Onkel	1	perifráze
	Frau, die ist *meinen Bruder oder *meine Schwester Tochter	1	perifráze
	*die Tochter meiner Tante	1	neznalost sémantiky hledaného lexému
	*Tochter des Onkels	1	neznalost sémantiky hledaného lexému
	Meine Tochter hat ein Kind, das ist für mich...	1	chybná sémantika - mluvčí očekává pomoc recipienta
	*Nitte	1	chybné řešení
	*ein Mensch, das aus der Familie kommt	1	
	*ein Familienmitglied, das zu der Bräutigams Familie gehört.	1	
	*die Tochter Vaters Bruders	1	neznalost sémantiky hledaného lexému
	*das Mädchen, wer ist meine Bräutigams Familie	1	
	*eine Person, die Tochter von dem Enkel	1	
	meine Mutti hat eine Mutti und ich bin ihre ...	1	
	die Kinder, Schwester, seine Bräutigams	1	
	die Tochter meiner Mutti	1	neznalost sémantiky

	*eine Tochter deinem Bruder	1	hledaného lexému
	*die Tochter vom Sohn meines Onkels	1	neznalost sémantiky hledaného lexému
	*chybné řešení	2	
	bez řešení	20	
			celkem variant 36
krátkodobě			
⇒	für kurze Zeit	53	perifráze
	etwas dauert nicht lange	23	perifráze
	(etwas dauert) nicht lange Zeit	17	perifráze
	(etwas dauert) nur kurze Zeit	9	perifráze
	nicht für lange Zeit	7	perifráze
	keine lange Zeit	7	perifráze
	nur kurze Weile dauern	5	perifráze
	nur kurz dauern	4	perifráze
	für einen kurzen Moment	3	perifráze
	nicht so lange (machen)	3	perifráze
	für kurze Zeit	2	perifráze
	nur für einen Augenblick	1	perifráze
	nicht auf die Dauer	1	perifráze
	nicht für lange Weile	1	perifráze
	kurzfristig	1	perifráze
	nur eine Weile	1	perifráze
	binnen kurzer Zeit	1	perifráze
	in kurzer Zeit	1	perifráze
	nicht langfristig sein	1	perifráze
	Zeit, die nicht lange dauert	1	perifráze
	eine kurze Zeitperiode	1	perifráze
	nicht über lange Zeit	1	perifráze
	für wenig Zeit	6	perifráze
	nicht zeitlich lang	1	perifráze
	in kurze	1	perifráze
	kurzzeitig	1	
	Zeit, die kürzer ist als länger	1	
	*die Zeit, wie dauert nicht so lange	1	
	kürzlich	1	
	*etwas schnell machen	1	
	*keine Langweile	1	
	*nicht für lange Termine	1	
	chybné řešení	4	*nicht langsam, die Zeit, der für kurz Period längt, in kürsten Zeit
	bez řešení	13	
			celkem variant 32
uhánět			
⇒	sehr schnell laufen	83	perifráze
	(sehr) schnell fahren	16	perifráze
	sehr schnell gehen	16	perifráze
	schnell rennen	3	perifráze
	sich sehr schnell bewegen	2	perifráze
	laufen so schnell wie man kann	2	perifráze
	sehr schnell weglaufen	1	perifráze
	rennen wie ums Leben	1	perifráze
	sich noch schneller bewegen als laufen	1	perifráze
	laufen und laufen	1	perifráze
	sehr eilen	1	perifráze
	sich beeilen	1	perifráze

	sehr schnell sein	1	perifrāze
	legen	1	perifrāze
	Wenn wir etwas schnell schaffen müssen.	1	perifrāze
	*gehen faster	2	
	etwas soli sehr schnell	1	
	etwas *fast machen	1	změna jazykového kódu
	*lassen schnell	1	
	-n benötigen mitzugehen	1	
	sehr lustig laufen	1	
	in die Bewegung *bringen	1	nesprāvnā FVG
	bez řešení	37	
bezdomevec			
			celkem variant 35
⇒	ein Mann (Mensch), der kein Haus hat	40	perifrāze
	ein Mann (Mensch) ohne Haus	31	perifrāze
	ein Mann/Mensch, der kein Haus hat und auf der Strasse/unter der Brücke wohnt	24	perifrāze
	ein Mann (Mensch), der keine Wohnung hat	22	perifrāze
	ein Mann (Mensch) ohne eine Wohnung	14	perifrāze
	ein Mensch ohne Dach über dem Kopf	6	perifrāze
	eine Person ohne Haus	4	perifrāze
	ein Mensch (Mann), der nirgendwo wohnt	3	perifrāze
	ein Mann, der auf der Strasse wohnt	3	perifrāze
	Leute, die kein Zuhause haben	3	perifrāze
	jemand, der kein Heim hat	3	perifrāze
	Ein Mensch, der keinen Platz zum Wohnen hat	2	perifrāze
	ein Mann, der kein Zimmer zum schlafen hat	1	perifrāze
	ein Mann welcher kein Haus, keine Familie hat	1	perifrāze
	ein Mann, der in keinem Haus wohnt	1	perifrāze
	Ein Person, die kein Haus hat	1	perifrāze
	*ein Mann, der nicht im Haus wohnt	1	perifrāze
	eine Person, das keinen Ort hat, wo zu überzuschlafen	1	perifrāze
	Ein Mensch, der keinen Platz zum Leben hat	1	perifrāze
	*ein Mensch, der keine *Haus hat	1	
	ein Mensch ohne *Immobilien	1	nevystihuje podstatu
	ein Mann, der keine *Heimat hat	1	
	*Ohnehausmann	1	chybnā kreativnı slovtvorba
	*Keinehausmann	1	chybnā kreativnı slovtvorba
	*der Mensch ohne die Wohnung	1	
	*ein Männchen, ohne Hause	1	
	*ein Mann, welche nicht wo wohner	1	
	jemand ohne *Heimat	1	
	Man lebt nicht *Hause	1	
	bez řešení	5	

vyléčený			celkem variant 47
⇒	Jemand, der krank war, aber jetzt gesund ist	47	perifráze
	nicht mehr krank sein	42	perifráze
	wieder gesund	1	perifráze
	schon gesund sein	1	perifráze
	nicht krank, gesund	1	perifráze
	geheilt sein	1	perifráze
	gesund	1	perifráze
	Der Mensch, der krank war, aber jetzt ist er schon in Ordnung	1	perifráze
	Jemand, der krank war und ist nicht mehr	1	perifráze
	Eine Person, deren Krankheit war ist und sie gesund ist	1	perifráze
	Ein Zustand nach einer erfolgreichen Heilung	1	perifráze
	Ein Zustand, der nach der Krankheit kommt.	1	perifráze
	Ein Mensch, der aus dem Krankenhaus zurückgekommen ist nach einer Krankheit wieder gesund sein	1	rozsáhlá perifráze
	Jemand, der krank war, jetzt hat er keine Krankheit	1	perifráze
	Ein kranker Mann wurde geheilt, jetzt hat er keine Krankheit	1	perifráze
	Ein Mensch war krank und jetzt ist er nicht	1	perifráze
	Der Gesundheitszustand nach der Krankheit	1	perifráze
	Jemand, der von seiner Krankheit geheilt wird	1	perifráze
	Jemand, der krank war, die Krankheit wird geheilt	1	perifráze
	wann die medizinische Pflege erfolgreich war	1	perifráze
	Jemand *wo war krank	1	perifráze - Dialekt, aber eher Arbeiterschicht
	ein Mensch, der einer Krankheit wieder gesund ist	3	perifráze
	ein Gesunder, der krank war	2	perifráze
	eine Person, die nicht krank ist	10	
	ein gesunder Mensch	1	
	ohne Krankheit	1	
	*Persone, wer war krank, aber jetzt sie ist nicht krank	1	
	*ausgesund	1	chybná kreativní slovtvorba
	*gesund nach einmal	1	
	*ein Mensch mit keinem krank	1	
	*die Männchen gesund	1	
	eine Person, die keine Probleme mit ihrer Gesundheit hat	1	
	ein Mensch, der zur Zeit keine Krankheit hat	1	
	ein Mann, den man nicht mehr teilen muss	1	
	Ein Mann mit keinen Gesundheitsproblemen	1	

	keine Krankheit haben	1	
	bezahlen	2	
zaměstnavatel			
			celkem variant 36
⇒	ein Mensch, der anderen (mir) (eine) die Arbeit gibt	15	perifrása
	ein Mensch, für den (bei dem) ich arbeite	16	perifrása
	ein Mensch, der anderen (mir) (eine) die Arbeit (an) bietet	15	perifrása
	mein Chef (Direktor) in der Arbeit	6	perifrása
	eine Person, die anderen (mir) die Arbeit gibt	5	perifrása
	Der, der einem Arbeiter eine Arbeit gibt	3	perifrása
	Jemand, der eine Firma hat und einige Leute arbeiten bei ihm	3	perifrása
	Jemand, der uns für die Arbeit bezahlt	3	perifrása
	jemand (die Firma), die Arbeitsplätze bietet	2	perifrása
	eine Person, die einen Job anbieten kann	1	perifrása
	eine Person, die mir Geld für meine Arbeit gibt	1	perifrása
	ein Mensch, der mir Lohn gibt	1	perifrása
	ein Mann, der einen Arbeitsplatz gibt	1	perifrása
	eine Firma, wo man arbeitet	1	perifrása
	ein Mensch, der viele Arbeitnehmer hat	1	perifrása
	ein Mensch, der eine Firma besitzt und für den ich arbeite	1	perifrása
	mein Boss	1	perifrása
	er gibt die Arbeit oder Aufgaben	1	perifrása
	er gibt Geld zum Arbeiter	1	perifrása
	Eine Firma, bei der ich arbeite	2	perifrása
	geben die Arbeit für Leute	1	
	der Hauptmensch im Job	1	
	Jemand, der mir den Job vermittelt	1	
	Jemand, den viele Leute hassen, dank dem sie aber arbeiten können	1	
	ein Mann in der Arbeit oder in der Firma	1	
	bezahlen	2	
jednat			
			celkem variant 24
⇒	sprechen mit jemandem über etwas (Arbeit, Problem...)	11	perifrása
	diskutieren mit jemandem	9	perifrása
	sprechen mit jemandem und etwas lösen	5	perifrása
	mit Klienten (jemandem) über etwas Wichtiges sprechen	5	perifrása
	sich unterhalten mit jemandem	4	perifrása
	mit jemandem etwas lösen oder über etwas entscheiden	2	perifrása
	mit jemandem handeln	2	perifrása
	mit jemandem etwas Wichtiges besprechen	1	perifrása

reden mit jemandem über eine Sache	1	perifrás
sprechen jemandem, was wichtig ist	1	perifrás
mit jemandem eine Sitzung führen	1	perifrás
mit jemandem ein Gespräch führen	1	perifrás
mit jemandem Arbeitsverträge haben	1	perifrás
mit jemandem ein Gespräch machen	1	perifrás
telefonieren mit jemandem	2	perifrás
mit jemandem etwas erledigen	1	perifrás
„... wie man mit j-m umgeht, wo man sich mit etwas beschäftigt, welche Stellung man dazu nimmt, wenn wir etwas lösen“	1	
mit jemandem etwas zu machen	1	
interviewer	1	
Unternehmen	1	
32	1	

* jsou označeny chybné výrazy

Tabulka číslo 39

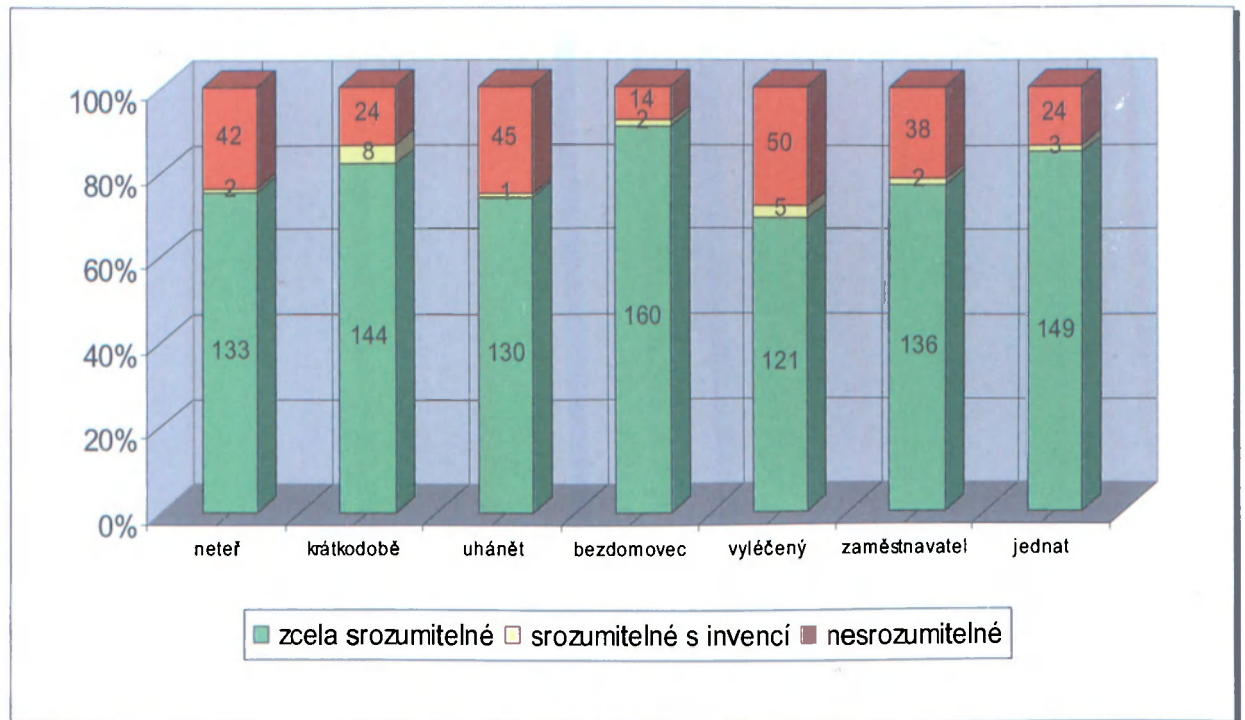
Pro vyjádření lexému „neteř“ použili studenti celkem	27 variant.
Pro vyjádření lexému „krátkodobě“ použili studenti celkem	36 variant.
Pro vyjádření lexému „uhánět“ použili studenti celkem	32 variant.
Pro vyjádření lexému „bezdomovec“ použili studenti celkem	35 variant.
Pro vyjádření lexému „vyléčený“ použili studenti celkem	47 variant.
Pro vyjádření lexému „zaměstnavatel“ použili studenti celkem	36 variant.
Pro vyjádření lexému „jednat“ použili studenti celkem	24 variant.

Celkový přehled srozumitelnosti použitých variant

	rozumitelné	srozumitelné s invencí	nerozumitelné
neteř	133	2	41
krátkodobě	144	8	24
uhánět	130	1	45
bezdomovec	160	2	14
vyléčený	121	5	50
zaměstnavatel	136	2	38
jednat	149	3	24

Tabulka číslo 40

Grafické znázornění



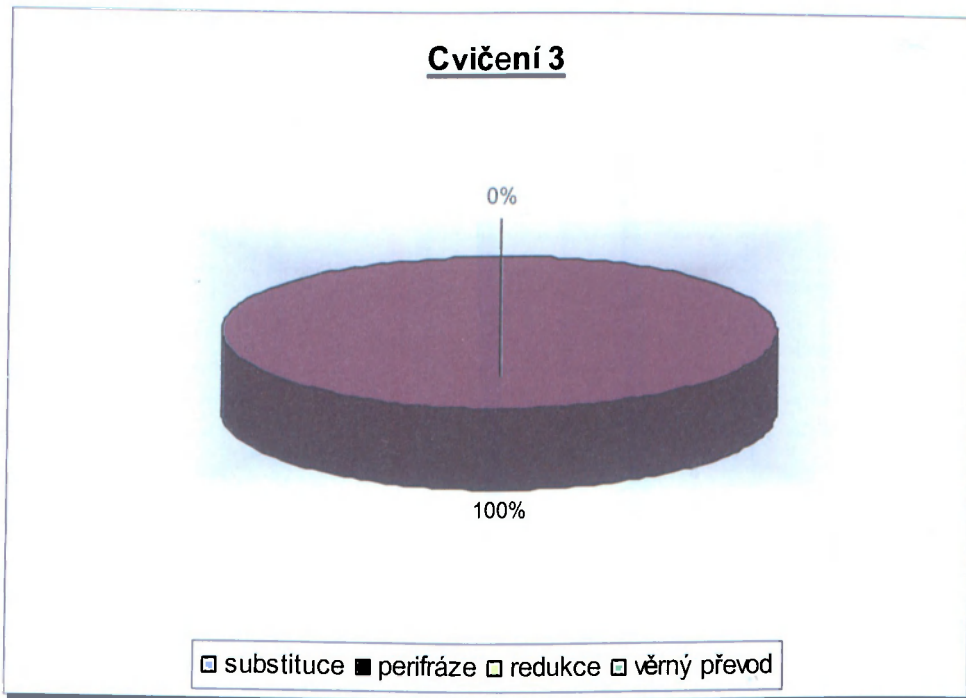
Graf číslo 98

Procentuální vyiádření

	zcela srozumitelné	srozumitelné s invencí	nesrozumitelné
neteř	76%	1%	24%
krátkodobě	82%	5%	14%
uhánět	74%	1%	26%
bezdomovec	91%	1%	8%
vyléčený	69%	3%	28%
zaměstnavatel	77%	1%	22%
jednat	85%	2%	14%

Tabulka číslo 41

Procentuální vviádření vvužití iednotlivých technik kompenzačního vviadřování



Graf číslo 99

Třetí cvičení bylo zaměřeno na dovednost explicitní perifrása. V souladu se zadáním byla tedy ve 100% případů použita právě tato kompenzační technika. Podobně jako v případě explicitní substitute u prvního cvičení se i zde pohybovalo procento úspěšnosti srozumitelného nebo dílem srozumitelného převodu na hranici kolem 80% (79,14%), což je z hlediska matematického vyhodnocení hodnota vysoká. Dovednost perifrastické kompenzace neovládá jen pětina všech respondentů.

4. Vyjádřete následující spojení a věty německy pomocí internacionalismů. (V souvislých větách použijte internacionalismů u podtržených výrazů.)

Př.: skládat hudbu ⇒ Musik komponieren

Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
složitě hospodářství			celkem variant 36
⇒	<u>komplizierte</u> <u>Ökonomik</u> * <u>Ökonomik</u>	40	substitute pomocí internacionalismů (ortografie by neměla vliv na porozumění)
	<u>komplizierte</u> Wirtschaft	12	substitute - internacionalismus jen u prvního lexému
	* <u>Ökonomie</u> /* <u>Ökonomi</u>	7	substitute internacionalismem+ redukce lexému „složitý“
	<u>komplizierte</u> Volkswirtschaft	1	substitute - internacionalismus jen u prvního lexému
	schwere Wirtschaft	3	substitute bez internacionalismu

	komplizierte Industrie	3	substituce pomocí internacionalismů
	schwere *Ekonome	2	substituce - internacionalismus pouze u druhého lexému
	problematische Wirtschaft	1	substituce - internacionalismus pouze u prvního lexému
	unklares Ökonomie	1	
	*komplizieren Industrie	1	
	problematische Ökonomik	1	změna jazykového kódu
	high-technological Economy	1	změna jazykového kódu
	*komplizierte Economy	1	změna jazykového kódu
	nicht so einfache Industrie	1	
	schwere Industrie	1	
	komplizierte *Landwirtschaft	1	
	bez varianty	0	
současný cestovní ruch			
			celkem variant 44
⇒	aktueller Tourismus	17	substituce pomocí internacionalismů
	heutiger Tourismus	9	substituce - internacionalismus pouze u druhého lexému
	Tourismus	1	substituce internacionalismem + redukce lexému „aktuální“
	moderner Tourismus	1	substituce internacionalismem
	gegenwärtiger Tourismus	1	substituce - internacionalismus pouze u druhého lexému
	gegenwärtiger Reiseverkehr	1	substituce bez internacionalismu
	aktueller Reiseverkehr	1	substituce - internacionalismus pouze u prvního lexému
	aktuelle Fremdenverkehrsindustrie	1	parciální substituce internacionalismem
	aktuelle Reiseindustrie	1	parciální substituce internacionalismem
	*heutzutäglicher Tourismus	2	internationalismus pouze u druhého lexému
	heutiges Reisen	1	substituce bez internacionalismu
	*heutzutäglicher Reiseverkehr	1	
	*erwartet Tourism	1	změna jazykového kódu
	*Present travel Service	1	vliv interference angličtiny
	der gleichzeitige Tourismus	1	
	aktueller *Tourismus	1	
	akt. *zeitiges Tourismus	1	
	erwartet Tourismus	1	změna jazykového kódu
	Tourline	1	změna jazykového kódu
	heute Tourismus	1	
	täglicher Tourismus	1	
	bez varianty	11	
mezinárodní obecnstvo			
			celkem variant 23
⇒	Internationales Publikum	17	substituce internacionalismy

	internationale Audience	12	substituce internacionalismy
	internationale Zuschauer	12	substituce - internacionalismus pouze u prvního lexému
	internationales Auditorium	2	substituce internacionalismy
	internationale Seher	1	substituce - internacionalismus pouze u prvního lexému
	internationale Fans	1	substituce internacionalismy
	*internationale Leute	4	
	*international publik	3	změna jazykového kódu
	bez řešení	94	
soukromý podnik			
			celkem variant 32
⇒	private Firma (Privatfirma)	46	substituce internacionalismy
	Privatbetrieb	7	substituce - internacionalismus pouze u první části složeniny
	private Fabrik	6	substituce internacionalismy
	Privatbusiness	5	substituce internacionalismem
	Firma	4	substituce internacionalismem + redukce první části spojení
	Privatgeschäft	3	substituce - internacionalismus pouze u první části složeniny
	Privatunternehmen	2	substituce - internacionalismus pouze u první části složeniny
	privater Konzern	2	substituce internacionalismy
	der private Betrieb	1	substituce - internacionalismus pouze u první části spojení
	private Organisation	1	substituce internacionalismy
	die private Gesellschaft	1	substituce - internacionalismus pouze u první části spojení
	unstaatlichen Fabriken	1	substituce - internacionalismus pouze u druhé části spojení
	*Private Company	7	změna jazykového kódu
	*persönliche Firma	4	
	*persone Firma	2	
	*personal Fabrik	2	
	Privates Corporation	2	změna jazykového kódu
	*personale Firma	1	
	*Privatschaft	1	
	*personal Firm/Agency/Company	1	změna jazykového kódu
	*personale Corporation	1	změna jazykového kódu
	*die gemeinsame Firma	1	
	*Personalbetrieb	1	
	*Business	1	změna jazykového kódu
	bez řešení	73	
souhrnná písemná zkouška			
			celkem variant 35
⇒	Test	50	substituce pomocí internacionalismu + redukce první části spojení
	komplexer Test	10	substituce pomocí

	Kompletter Test	4	internacionalismů substituce pomocí internacionalismů
	allgemeine schriftliche Prüfung	4	substituce bez internacionalismu
	schriftlicher Test	4	substituce - internacionalismus pouze u druhé části spojení
	Kompletter Schreibtest	4	substituce pomocí internacionalismu
	schriftliche Prüfung	4	substituce bez internacionalismu
	allgemeiner (Schreib)test	4	substituce pomocí parciálního internacionalismu
	Schreibtest	3	substituce pomocí parciálního internacionalismu
	Finaltest (finaler Test)	3	substituce pomocí internacionalismu
	Endtest	1	parciální internacionalismus
	kohärenter Test	1	perifráze internacionalismem
	Prüfung	1	substituce bez internacionalismu
	*Examinator Kontrollarbeit	3 2	změna jazykového kódu
	*general written examination	2	změna jazykového kódu
	*Summartest	1	změna jazykového kódu
	*Summare schriftliche Exam	1	střídání jazykových kódů
	*summierter Test	1	
	Summertest	82	

* jsou označeny chybné výrazy

Tabulka číslo 42

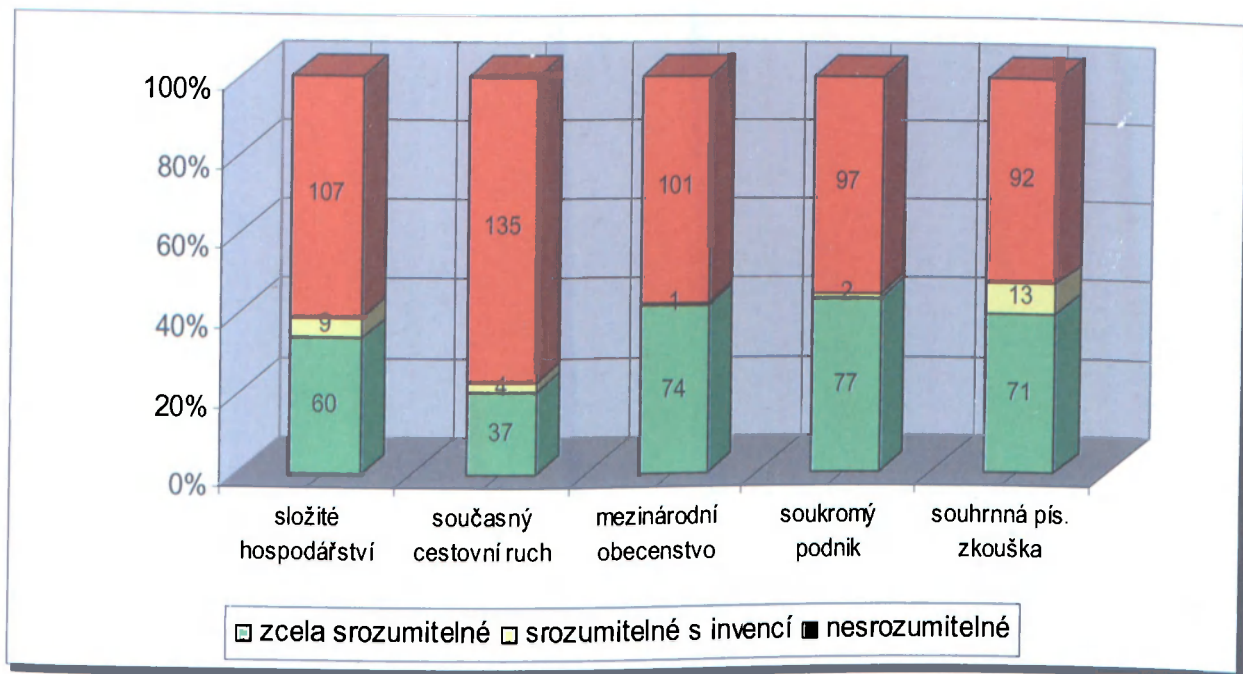
Pro vyjádření spojení „složitě hospodářství“ použili studenti celkem	36 variant.
Pro vyjádření spojení „současný cestovní ruch“ použili studenti celkem	44 variant.
Pro vyjádření spojení „mezinárodní obecnost“ použili studenti celkem	23 variant.
Pro vyjádření spojení „soukromý podnik“ použili studenti celkem	32 variant.
Pro vyjádření spojení „souhrnná písemná zkouška“ použili studenti celkem	35 variant.

Celkový přehled srozumitelnosti použitých variant

	celkem srozumitelné	srozumitelné s invencí	nesrozumitelné
složitě hospodářství	60	9	107
současný cestovní ruch	37	4	135
mezinárodní obecnost	74	1	101
soukromý podnik	77	2	97
souhrnná pís. zkouška	71	13	92

Tabulka číslo 43

Grafické znázornění



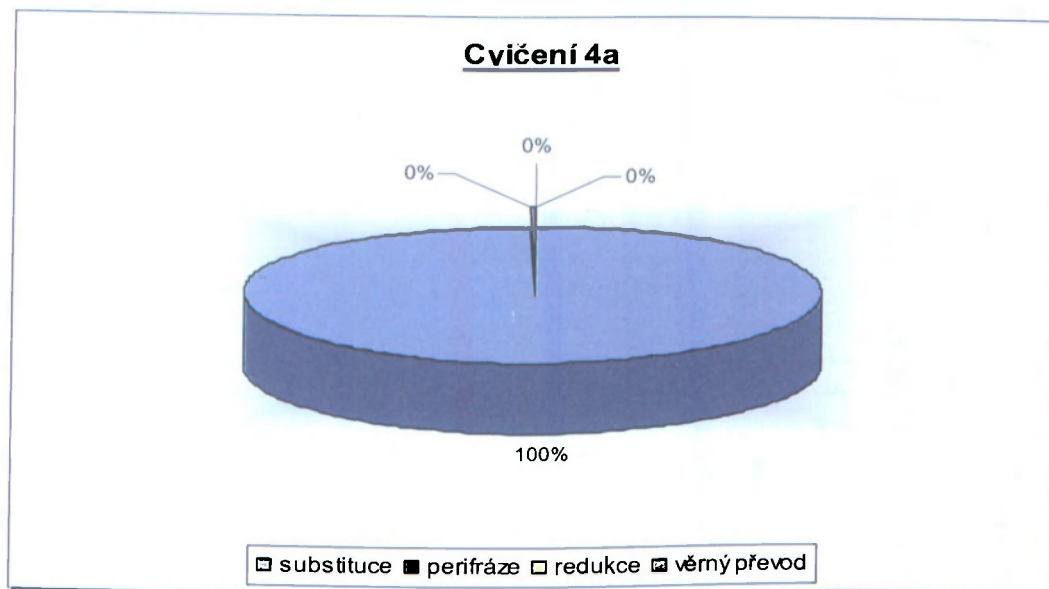
Graf číslo 100

Procentuální vviádření

	zcela srozumitelné	srozumitelné s invencí	nesrozumitelné
složité hospodářství	34%	5%	61%
současný cestovní ruch	21%	2%	77%
mezinárodní obecnstvo	42%	1%	57%
soukromý podnik	44%	1%	55%
souhrnná zkouška	40%	7%	52%

Tabulka číslo 44

Procentuální vviádření využití jednotlivých technik kompenzačního vviádřování



Graf číslo 101

Překladové větv

Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
záchod	⇒ die Toilette	11	celkem variant 3 substituce pomocí internacionalismů
	das WC	8	substituce pomocí internacionalismů
	☺☺	1	substituce pomocí Internacionalismu - ikony
	bez řešení	10	
průmysl	⇒ Industrie	100	celkem variant 5 substituce pomocí internacionalismů
	*Industrie	10	změna jazykového kódu
	*Ekonomie / Ökonomie	8	
	☺☺☺☺☺	1	není internacionalismem
	bez řešení	11	
vyrábět	⇒ produzieren	8	celkem variant 12 substituce pomocí internacionalismů
	herstellen	4	substituce bez internacionalismu
	herstellen	1	substituce bez internacionalismu
	machen	13	substituce bez internacionalismu
	*produktieren	3	substituce pomocí internacionalismu
	*produktieren	1	
	*nicht im Betrieb sein	1	
	exportieren	1	
bez řešení	11		

továrny			celkem variant 15
	⇒ Fabriken	78	substituce pomocí internacionalismu
	Betriebe	4	substituce bez internacionalismu
	Industrieanlagen	1	substituce bez internacionalismu
	Fabriks	3	Substituce - internacionalismus - koncovka plurálu - interference angličtiny
	'Factories (Factory)	15	změna jazykového kódu
	Konzern	2	
	Firmen	2	
	'Industriebauer	2	chybná kreativní slovtvorba
	'Fabriken	1	změna jazykového kódu
	'Industriehäuser	1	chybná kreativní slovtvorba
	bez řešení	0	
vývoz			celkem variant 7
	⇒ den Export	104	substituce
	exportieren	5	perifráze
	Viele Fabriken können deshalb sogar nicht im Ausland verkaufen	1	redukce výrazu s perifrází
	bez řešení	08	
omezit			celkem variant 31
	⇒ reduzieren	33	substituce pomocí internacionalismu
	reduzieren	5	substituce pomocí internacionalismu
	minimalisieren	4	substituce pomocí internacionalismu
	begrenzen	3	substituce bez internacionalismu
	niedriger machen (niedrigen)	2	perifráze bez internacionalismu
	kleiner machen	1	perifráze bez internacionalismu
	weniger exportieren	1	perifráze pomocí internacionalismu
	beschränken	1	substituce - není internacionalismem
	nicht so viel exportieren	1	redukce výrazu s parafrází pomocí internacionalismu
	regulieren	1	substituce pomocí internacionalismu
	mit Export enden	1	perifráze internacionalismem
	Viele Fabriken können deshalb sogar nicht im Ausland verkaufen	1	redukce výrazu s perifrází bez internacionalismu
	kleineren Export haben	1	perifráze pomocí internacionalismu
	*stoppen	4	
	*restriktieren	3	
	*verniedrigen	3	chybná kreativní slovtvorba
	beenden	2	není internacionalismem
	eliminieren	2	
	*erniedrigen	2	
	halten	1	
	stagnieren	1	
	*stornieren	1	
	nicht importieren	1	

		101	
osobní doklady			celkem variant 37
⇒	personliche Dokument	7	substituce pomocí internacionalismů
	Personalauswei	7	substituce bez internacionalismu
	personliche Papiere	7	substituce pomocí internacionalismů
	Pass	7	substituce internacionalismem
	Legitimation	7	substituce pomocí internacionalismu
	private Dokument	7	substituce pomocí internacionalismů
	Identifikationskart	7	substituce pomocí internacionalismu – částečná interference angličtiny
	Personaldokumente	8	substituce pomocí částečného internacionalismu
	Dokumente	8	substituce pomocí internacionalismu
	Papiere	8	substituce pomocí internacionalismu
	Personalpapiere	5	substituce pomocí částečného internacionalismu
	*Identifikation	1	substituce pomocí internacionalismu
	Identification Card (ID)	11	změna jazykového kódu
	Personalkarten	1	
	*personal Informationen	1	
	personal Dokumente	1	změna jazykového kódu
	Passport	1	změna jazykového kódu
	personale Papiere	1	
	Personenpapiere	1	
	*personal identifikation	1	
	*Nacionalität	1	
	Personaldata (PD)	1	
	*Personalität	1	
	*ID Number	1	změna jazykového kódu
	private Karte	1	
	personliche Karte	1	
	Person	1	

* jsou označeny chybné výrazy

Tabulka číslo 45

Sumárně: ve vypracování této položky se často objevovaly chyby v rovině morfologie i syntaxe (záměna tazacích osobních i přivlastňovacích zájmen, genu substantiv („die Export, *unser_ Ökonomie, *unser_ Industrie... nebo byla substantiva používána s nulovým členem), flexe obecně, postavení větných členů v německé větě, kongruence subjektu a predikátu a mnohé jiné, vyskytla se i dvojitá negace v německé větě), ale i v úrovni lexiky (např. záměna lexémů *ziegen místo zdiven a *Schauen Sie mir! Schauen mir... ve významu „ukážete mi prosím..“, velmi častý výskyt anglických lexémů, chybná kreativní slovtvorba aj.)
Dále se vyskytovala interference angličtiny (viz výše), která se projevovala i častým užíváním tvarů sloves 2. os. singuláru pro vyjadřování vykání (pro němčinu ze sociokulturního hlediska nepřipustné).

- Pro vyjádření lexému „záchod“ použili studenti celkem
- Pro vyjádření lexému „průmysl“ použili studenti celkem
- Pro vyjádření lexému „vyrábět“ použili studenti celkem
- Pro vyjádření lexému „továrny“ použili studenti celkem
- Pro vyjádření lexému „vývoz“ použili studenti celkem

- 3 varianty.
- 5 variant.
- 12 variant.
- 15 variant.
- 7 variant.

Pro vyjádření lexému „omezit“ použili studenti celkem
 Pro vyjádření spojení „osobní doklady“ použili studenti celkem

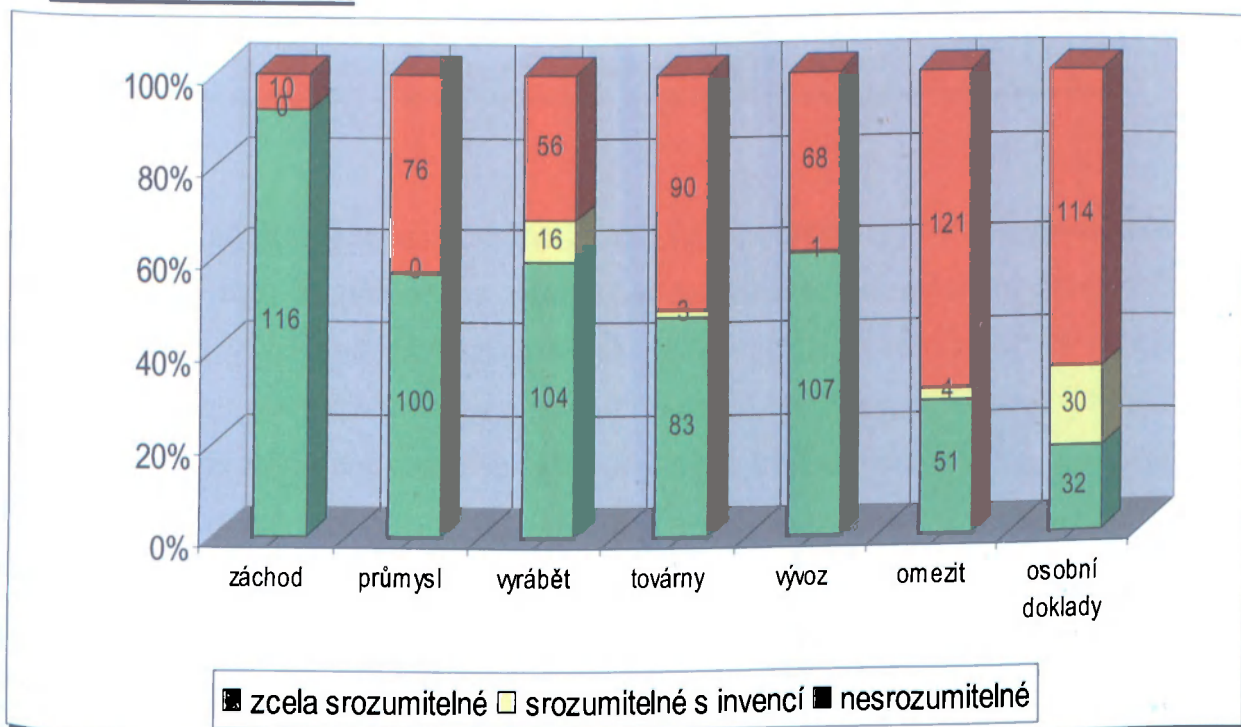
31 variant.
 37 variant.

Celkový přehled srozumitelnosti použitých variant

	zcela srozumitelná	srozumitelné s invencí	nesrozumitelná
záchod	116	0	10
průmysl	100	0	76
vyrábět	104	16	56
továrny	83	3	90
vývoz	107	1	68
omezit	51	4	121
osobní doklady	32	30	114

Tabulka číslo 46

Grafické znázornění



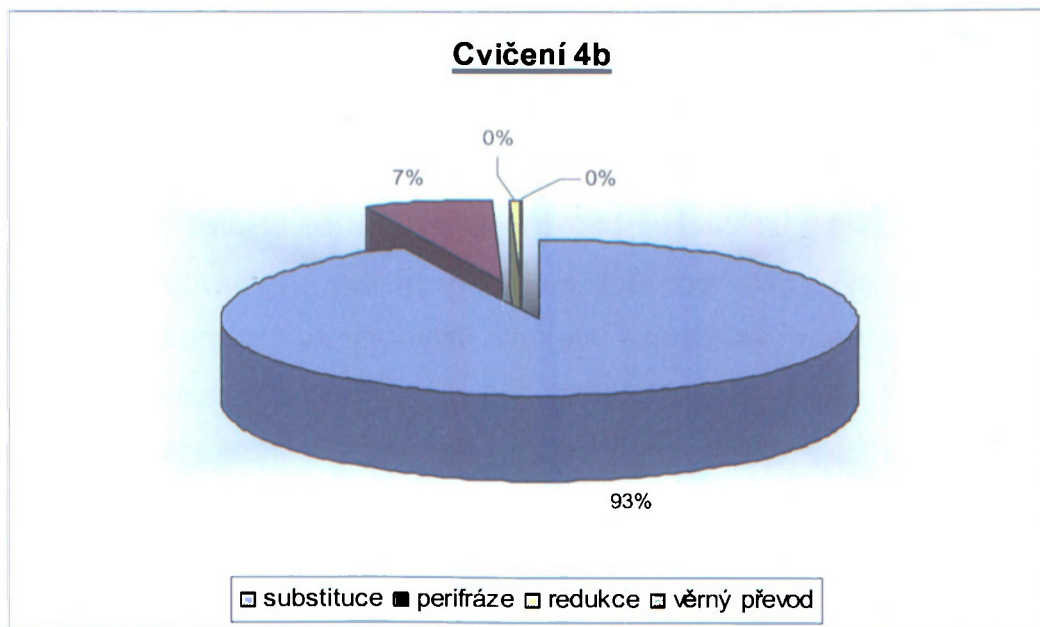
Graf číslo 102

Procentuální vviádření

	zcela srozumitelná	srozumitelné s invencí	nesrozumitelná
záchod	66%	0%	6%
průmysl	57%	0%	43%
vyrábět	59%	9%	32%
továrny	47%	2%	51%
vývoz	61%	1%	39%
omezit	29%	2%	69%
osobní doklady	18%	17%	65%

Tabulka číslo 47

Procentuální vyjádření využití jednotlivých technik kompenzačního vyjadřování



Graf číslo 103

Čtvrté cvičení se skládalo ze dvou částí. Část 4a představovalo nekontextualizované cvičení, které bylo zaměřeno na dovednost substituce vybraných spojení, avšak nikoli pomocí jiných německých lexémů, které by byly respondentům možná dostupné v jejich mentálním lexikonu, nýbrž pomocí tak zvaných internacionalismů. Také využití mezinárodně používaných slov patří totiž rovněž k jedné z možností kompenzačních strategií pro překonání jazykových nedostatků (viz kapitolu Typy kompenzačního vyjadřování) a lze ji s úspěchem (pakliže je tato technika dobře zvládnuta) využít při neznalosti německého ekvivalentu nebo v případě jeho momentálního „výpadku“.

Jak se však na základě vyhodnocení ukázalo, patří tato technika u testovaných studentů k nejslabšímu článku dovednosti kompenzace jazykových nedostatků. Celých 60% všech testovaných studentů (maturantů) českých škol není stavu využít internacionalismů jako substitučního prostředku pro vyjádření své řečové intence v případě selhání ve fázi konceptualizace při tvorbě své řečové výpovědi (viz kapitolu Psycholingvistické modely).

Vzhledem k tomu, že se jednalo o převod izolovaných spojení, použili respondenti ve 100% případech techniky substituce. Zajímavé bylo, že se v tomto případě nijak významně neuplatnila například technika redukce.

Lepších výsledků bylo dosaženo ve cvičení 4b, které bylo rovněž zaměřeno na dovednosti kompenzace pomocí využití internacionalismů, ovšem na rozdíl od cvičení 4a se jednalo o cvičení kontextualizované bez explicitního návodu pro použití jednotlivých kompenzačních technik. Navíc se v tomto cvičení nevyskytovala slovní spojení, ale jen jednotlivé lexémy (s výjimkou posledního spojení – osobní doklady). V případě tohoto cvičení se úspěšnost převodu vedoucím k pochopení sdělované informace pohybovala na hranici 56%, neúspěšnost 44%. Na základě výsledků bychom mohli konstatovat, že čeští studenti neovládají dovednost kompenzace pomocí substituce internacionalismů v dostatečně rozvinuté míře.

Při vyhodnocování jsem za správné varianty nepovažoval využívání anglicismů, i když si plně uvědomuji vliv angličtiny jako *lingua franca*. Angličtinu jako další jazykový kód by totiž pro zaručení úspěšnosti pochopení přenášené informace musely ovládat obě strany komunikačního procesu (jak emitor, tak i recipient). Z tohoto předpokladu však nelze obecně vycházet, proto hodnotím řešení pomocí substituce anglickými lexémy za nesrozumitelné.

3.2.2.6 Souhrnné vyhodnocení druhé části dotazníku - cvičení 5.

V případě této úlohy se jednalo o cvičení komplexní. Úkolem studentů bylo v tomto případě převést do němčiny originální autentický text, který jsem při sestavování dotazníku převzal z celostátního deníku Lidové noviny (ze dne 25.02.2005, příloha Akademie, s. 19).

Zadání úlohy znělo:

5. Představte si nyní, že jste tlumočnick/tlumočnice, jehož/jejímž úkolem je volně přetlumočit německému partnerovi následující text. Vyjádřete vlastními slovy, v rámci Vašich možností, zvýrazněnou část textu.

Transkripce textu:

„Na českých vysokých školách studovalo minulý akademický rok přes 14 500 zahraničních posluchačů, asi o 2055 víc než rok předtím. Cizinci studující v češtině mají stejné podmínky jako domácí studenti, neplatí tedy školné. V češtině studuje přes 10 000 cizinců, více než dvě třetiny z nich jsou Slováci. Zahraniční studenti, kteří jazyk hostitelské země nezvládnou, mohou studovat v cizím jazyce...“

V textu jsem se zaměřil na vyjádření pěti spojení. Jednalo se o následující spojení:

- *minulý akademický rok*
- *domácí studenti*
- *nezvládat jazyk hostitelské země.*
- *zahraniční posluchači*
- *neplatit školné a*

Způsob vyhodnocení a prezentace výsledků jsou analogické s vyhodnocením cvičení 1 až 4. V případě tohoto cvičení jsem navíc vypracoval grafické znázornění procentuálního zastoupení srozumitelných, dílem srozumitelných a nesrozumitelných variant převodu.

Sledovaný výraz	Varianty převodu do němčiny	Počet řešení	Poznámka
<i>minulý akademický rok</i>			celkem variant 16
⇒	letztes Jahr	58	redukce lexému „akademický“
	letztes akademisches Jahr	26	věrný převod
	im Jahr 2004	10	perifráze
	voriges Jahr	8	redukce lexému „akademický“
	voriges akademisches Jahr	1	věrný převod
	im Jahre 2003/2004	1	perifráze
	letztes Schuljahr	7	substituce + redukce lexému „akademický“
	im Schuljahr 2003/2004	1	substituce + redukce
	letztes akademisches Schuljahr	1	Substituce chybná konotace lexému Schuljahr
	*nächstes Jahr	2	chybný výraz
	das letzte *Semester	2	substituce lexému „rok“ (chybná)
	*dieses Jahr	1	redukce, chybná sémantika
	vor *dem Jahr	1	
	letztes *Jahrgang	1	redukce; chybná konotace
	in der letzten Zeit	1	perifráze s posunem významu
	neexistující výraz	1	
	bez řešení	54	
zahraniční posluchači			
			celkem variant 21
⇒	ausländische Studenten	47	věrný převod se substitucí lexému „posluchači“
	Studenten aus Ausland	24	perifráze
	Ausländer	18	substituce s redukcí lexému „zahraniční“
	fremde Studenten	4	substituce lexému „zahraniční“
	Auslandsstudenten	2	Substituce - kreativní slovtvorba
	Studenten aus anderen Ländern	2	perifráze
	Studenten aus anderen Staaten	1	perifráze
	internationale Studenten	1	substituce lexému „zahraniční“
	ausländische Hörer	1	věrný převod
	nicht tschechische Studenten	1	perifráze
	Studenten von Ausland	2	perifráze
	Leute aus anderen Ländern	1	perifráze

	die Studenten, die aus Ausland kommen	1	perifráze
	Studenten aus Europa	1	perifráze
	Studenten	0	redukce lexému „zahraniční“
	*ausländere Studenten	1	chybný výraz
	Fremdstudenten	1	substituce, kreativní slovotvorba (chybná)
	*ausländern Studenten	1	perifráze
	*Leute von anderen Städte	1	chybný výraz
	Leute Ausländer	1	substituce obou lexémů
	Fremdsprachenlernen	1	kreativní tvorba (chybná)
	bez řešení	0	
domáci studenti			
			celkem variant 19
↔	technische Studenten	4	substituce lexému „domáci“
	Technen	10	redukce lexému „domáci“ + substituce lexému „studenti“
	unsere Studenten	5	substituce lexému „domáci“
	Studenten aus der Tschechischen Republik	1	perifráze
	Studenten aus Tschechien	1	perifráze
	Studenten	2	redukce lexému „domáci“
	die Studenten von Inland	1	perifráze
	Studenten von Tschechien	1	substituce lexému „domáci“
	*Czech Studenten	1	Substituce parciální změna jazykového kódu
	*Czechische Studenten	1	Substituce parciální změna jazykového kódu
	Studenten aus Inland	1	perifráze
	Heimstudenten	1	chybná kreativní slovotvorba
	*heimliche Studenten	1	substituce + chybná konotace lexému „heimlich“
	*Hausstudenten	1	chybná kreativní slovotvorba
	*Heimstudenten	1	kreativní slovotvorba + chybná konotace lexému „Heim-“
	Studenten die zu Hause studieren	1	perifráze
	die *Technischen	1	substituce lexému „domáci“ (zavádějící)
	*normale Studenten	1	substituce lexému „domáci“ (zavádějící)
	Tschechische heimliche Studenten	1	substituce; chybná konotace lexému „heimlich“
	bez řešení	0	inkl. celkové redukce

neplatit školné			celkem variant 28
→ für das Studium nicht bezahlen	12		perifráze
für das Studium nicht bezahlen müssen	11		perifráze
kein Geld für Studium zahlen	4		perifráze
nichts zahlen für Studium	3		perifráze
wann sie auf Tschechien studieren, müssen sie nicht zahlen	3		rozsáhlá perifráze
kein Geld (be)zahlen müssen	2		substituace lexému „školné“
kein Geld für die Ausbildung bezahlen müssen	1		perifráze
sie müssen keine Studiengebühr zahlen	1		věrný převod – perifráze + kreativní slovtvorba
keine Gebühr bezahlen müssen	1		substituace lexému „školné“
kein Geld für Studium zahlen müssen	1		perifráze
kein Geld für das akademische Jahr bezahlen	1		perifráze
kein Geld für Studieren bezahlen müssen	1		perifráze
kein Geld für die Universität zahlen	1		perifráze
kein Geld für Studieren und Lehrer bezahlen	1		perifráze
für die Schule nicht (be)zahlen müssen	15		perifráze
nicht (be)zahlen müssen	8		perifráze + redukce lexému „školné“
kein Schulgeld bezahlen müssen	5		perifráze – chybná konotace lex. „Schulgeld“
nicht (be)zahlen	5		redukce lexému „školné“
kein Schulgeld bezahlen für die Schule kein Geld (be)zahlen	4		substituace lex. školné (chybná konotace)
kein Geld für Studien zahlen	4		perifráze
kein Geld bezahlen für die Schule kein Geld geben	2		perifráze
nichts zahlen	2		perifráze
sie müssen nur Wohnungen bezahlen	1		perifráze s redukcí
keine *Bezahlungen zahlen	1		perifráze (rozsáhlá); nevystihuje zcela podstatu zadaného spojení
keine *Schulrechnungen zahlen	1		perifráze
nicht die *Schulrechnungen bezahlen müssen	1		perifráze chybná
bez řešení	81		
nezvládnout jazyk			celkem variant 41

hostitelské země			
	Tschechisch nicht sprechen können	11	perifráze
→	Tschechisch nicht sprechen	1	perifráze
	tschechische Sprache nicht kennen	1	perifráze
	Tschechisch nicht können	1	perifráze
	die Sprache des Landes nicht können	3	perifráze
	unsere Sprache nicht können	1	perifráze
	die Sprache des Gastlandes nicht beherrschen	1	věrný převod - perifráze
	in der tschechischen Sprache nicht studieren können	1	perifráze
	...wenn für sie Tschechisch schwer ist	1	perifráze
	Tschechisch nicht verstehen	1	perifráze
	tschechische Sprache nicht können	1	perifráze
	die Sprache nicht können	1	perifráze
	die Sprache nicht sprechen können	1	perifráze
	Tschechisch nicht beherrschen	1	perifráze
	tschechische Sprache nicht verstehen	1	perifráze
	Sprache in dem Land, wo sie studieren, nicht können	1	perifráze
	die Studenten für welche die Sprache in der Tschechischen Republik schwer ist	1	perifráze (rozsáhlá)
	die Studenten, die die Sprache unseres Landes nicht können	1	perifráze (rozsáhlá)
	in Tschechisch studieren ist ein Problem	1	perifráze
	wann ihnen die Sprache des Landes, wo sie sind, Probleme macht	1	perifráze (rozsáhlá)
	die ausländischen Studenten können auch in einer Fremdsprache studieren	1	perifráze (rozsáhlá)
	sie können auch in einer anderen Sprache studieren	1	perifráze (rozsáhlá)
	die Sprache des Gastlandes nicht kennen	1	substituace lexému „nezvládnout“
	Tschechisch ist ein großes Problem	1	perifráze (rozsáhlá)
	Probleme mit der Sprache haben	1	perifráze
	in unserer Sprache nicht studieren können	1	perifráze
	Sprache des Landes nicht sprechen können	1	perifráze
	unsere Sprache nicht gut kennen	3	perifráze
	Tschechisch nicht schaffen	2	substituace spojení „jazyk host. země“ + redukce;

			chybná konotace lexému slovesa „schaffen“
	die Sprache des Gastlandes nicht schaffen	2	perifráze + chybná konotace slovesa „schaffen“
	Tschechisch nicht kennen	2	perifráze
	die Sprache nicht schaffen	1	redukce lexému „host. země“ + chybná konotace lexému slovesa „schaffen“
	die tschechische Sprache nicht schaffen	1	perifráze
	mit unserer Sprache nicht sprechen können	1	perifráze
	die *Hostsprache	1	kreativní slovtvorba – neexistující lexém
	die Sprache des Landes nicht *schaffen	1	substituce spojení „host. země“ + chybná konotace slovesa „schaffen“
	in tschechische *Gastsprache studieren	1	
	die Gastsprache nicht *verkräften	1	substituce + kreativní slovtvorba lexému „Gastsprache“, chybná konotace slovesa „verkräften etw.“
	mit Tschechisch nicht umgehen können	1	perifráze
	Probleme mit dem Gespräch lösen	1	perifráze
	abwovod celé věty do englisch	1	změna jazykového kódu
		1	

Tabulka číslo 48

Chyby sumárně:

Kongruence subjektu a predikátu An den Universitäten *hat ... 14 500 Studenten studiert; An den tschechischen Universitäten *studierte 14 500 Studenten...

Tvary sloves v minulém čase

Časté chyby v deklinaci i konjugaci

Chyby v genusu substantiv *den Jahr; *ihre Studium

Užívání členu u substantiv a adjektiv - Studenten haben *gleiche Bedingungen místo die gleichen B.;

Interference důsledkem paronym (zahlen x zählen aj.)

Užívání předložek

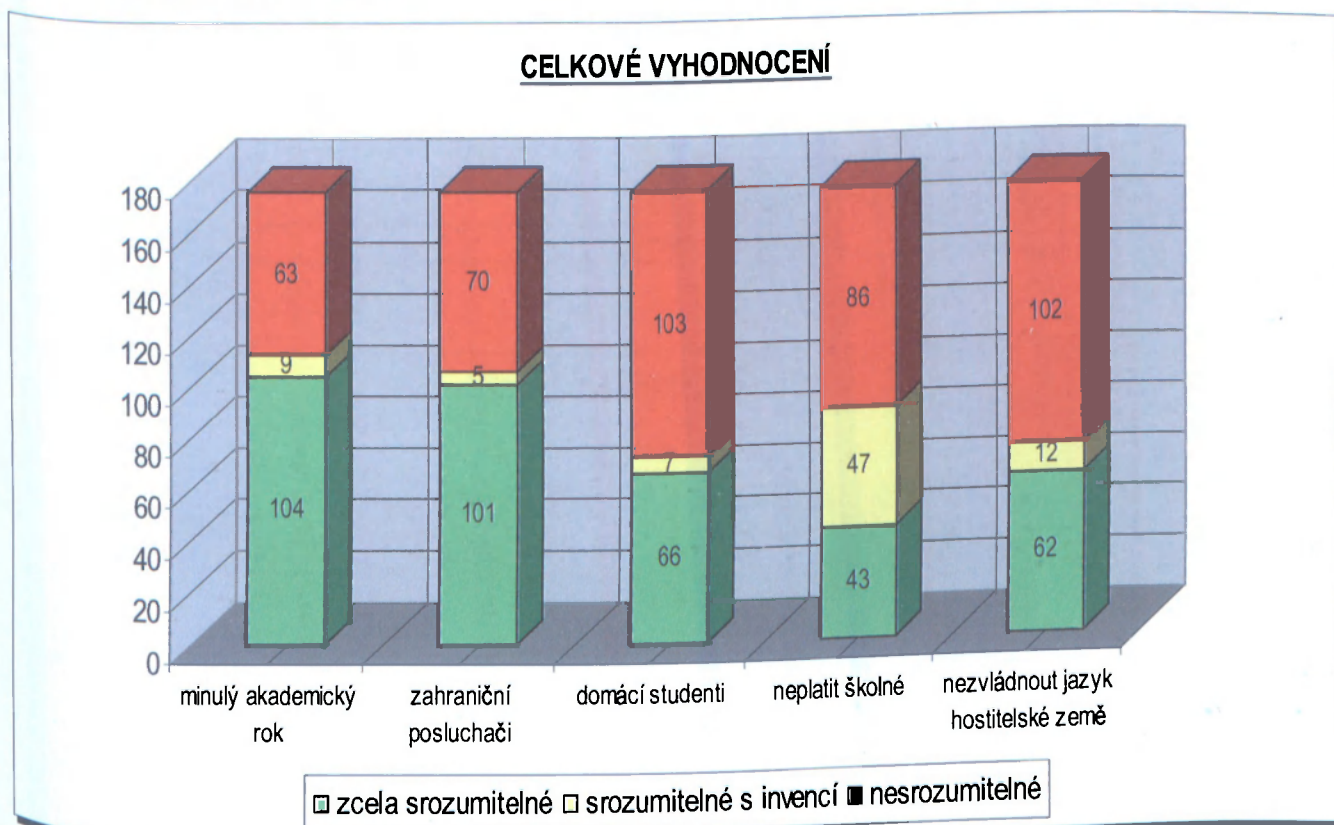
- Pro vyjádření spojení „minulý akademický rok“ použili studenti celkem 16 variant.
- Pro vyjádření spojení „zahraniční posluchači“ použili studenti celkem 21 variant.
- Pro vyjádření spojení „domácí studenti“ použili respondenti celkem 19 variant.
- Pro vyjádření spojení „neplatit školné“ použili studenti celkem 28 variant.
- Pro vyjádření spojení „nezvládnout jazyk hostitelské země“ použili studenti celkem 41 variant.

Celkový přehled srozumitelnosti použitých variant

	zcela srozumitelné	srozumitelné s invencí	nesrozumitelné
minulý akademický rok	104	9	63
zahraniční posluchači	101	5	70
domácí studenti	66	7	103
neplatit školné	43	47	86
nezvládnout jazyk hostitelské země	62	12	102

Tabulka číslo 49

Grafické znázornění



Graf číslo 104

Procentuální vviádření

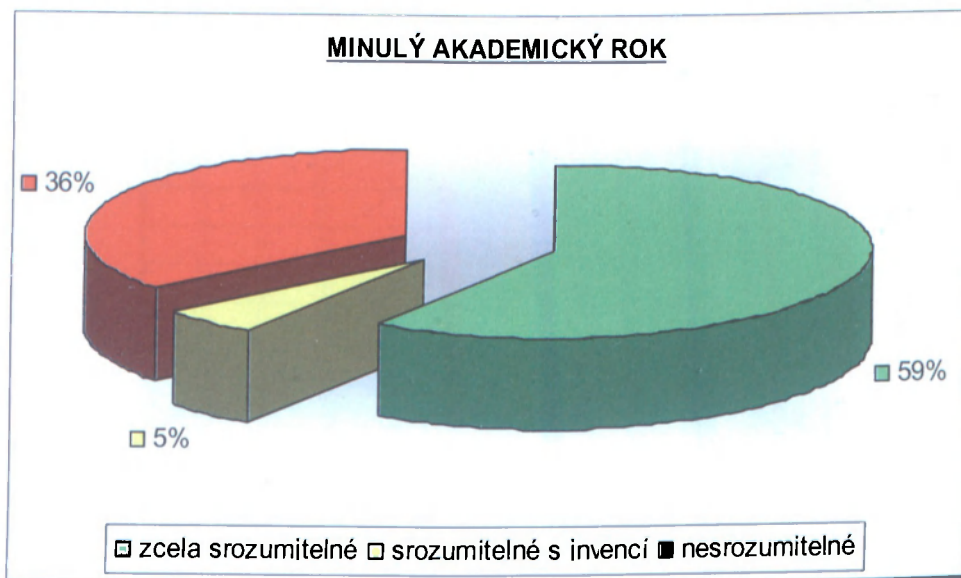
	zcela srozumitelná	srozumitelné s invcí	nesrozumitelná
minulý akademický rok	59%	5%	38%
zahraniční posluchači	57%	3%	40%
domácí studenti	37%	4%	59%
neplatit školné	24%	28%	49%
nezvládnout jazyk hostitelské země	35%	7%	58%

Tabulka číslo 50

Procentuální vviádření jednotlivých položek

<i>minulý akademický rok</i>		
	zcela srozumitelné	104
	srozumitelné s invencí	9
	nesrozumitelné	63

Tabulka číslo 51

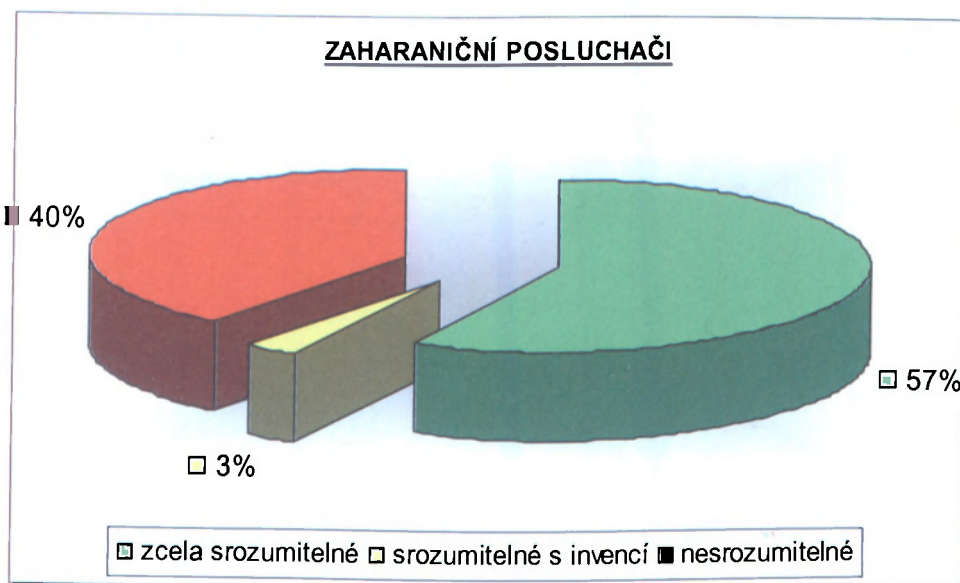


Graf číslo 105

Spojení „*minulý akademický rok*“ by v němčině dokázalo vyjádřit celkem 64% respondentů (113 respondentů ze 176). U 36% případů by došlo k nedorozumění.

<i>zahraniční posluchači</i>		
	zcela srozumitelné	101
	srozumitelné s invencí	5
	nesrozumitelné	70

Tabulka číslo 52

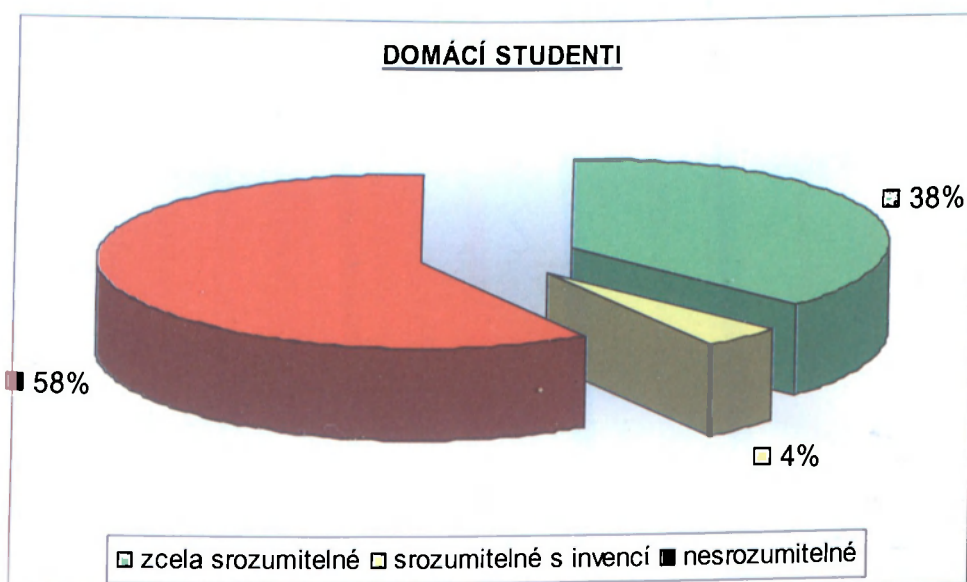


Graf číslo 106

Další hledané spojení „*zahraniční posluchači*“ by bez větších obtíží spontánně vyjádřilo v němčině celkem 60% (106 ze 176) z testovaných studentů. 40% studentů by nebylo schopno danou informaci vyjádřit v němčině tak, aby byla srozumitelná.

<i>domácí studenti</i>		
	zcela srozumitelné	66
	srozumitelné s invencí	7
	nesrozumitelné	103

Tabulka číslo 53

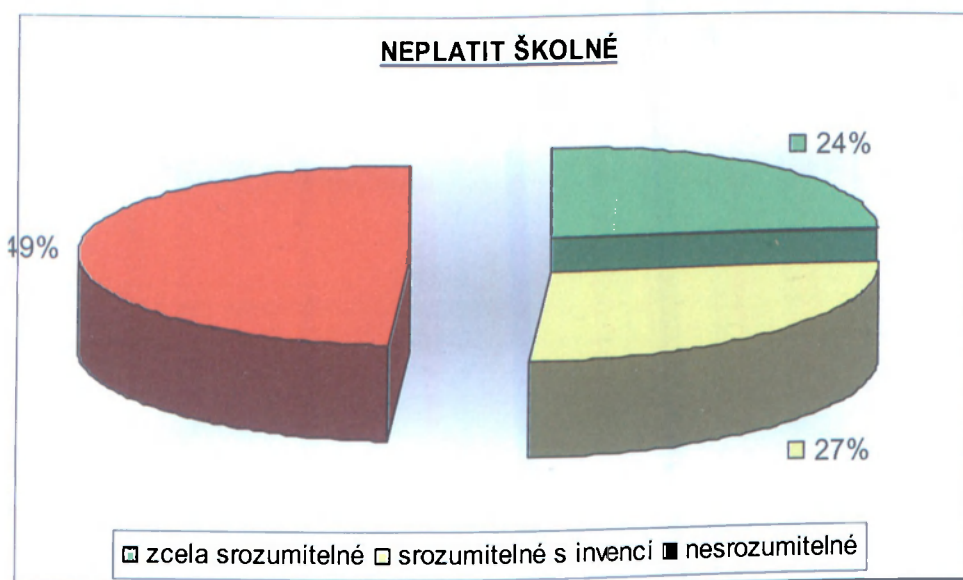


Graf číslo 107

V případě spojení „*domáci studenti*“ byla úspěšnost převodu výrazně nižší, než tomu bylo u obou výše uvedených spojení. V němčině by ji vyjádřilo jen 42% (73 ze 176) studentů. Překvapivé je, že toto vcelku běžné spojení by nebylo v němčině schopno vyjádřit celých 58% testovaných studentů.

<i>neplatit školné</i>		
	zcela srozumitelné	43
	srozumitelné s invencí	47
	nesrozumitelné	86

Tabulka číslo 54



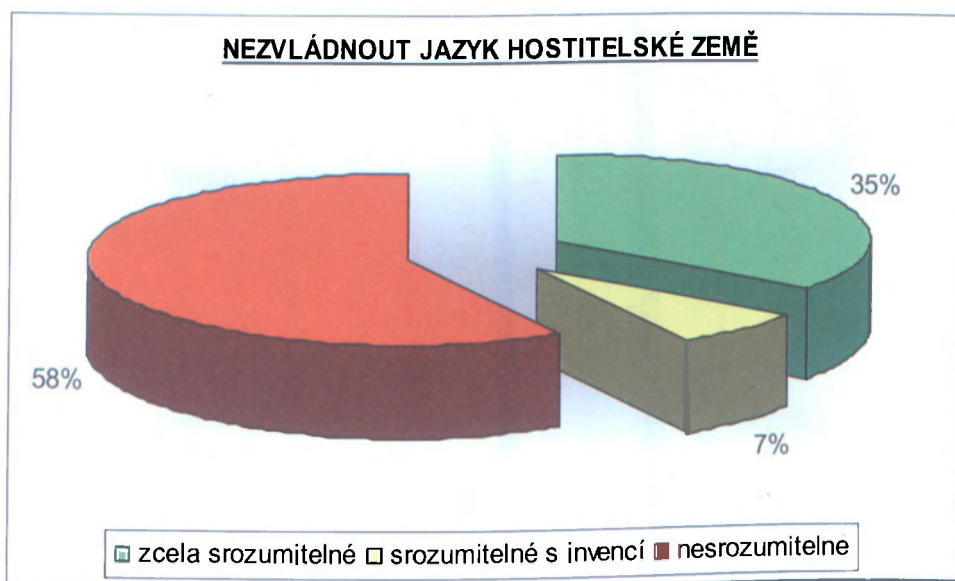
Graf číslo 108

Rovněž u spojení „*neplatit školné*“ byl převod do němčiny výrazně slabší, než u prvních dvou zadaných spojení. Toto spojení by dokázalo v němčině vyjádřit pouhých 51% (90 ze 176) respondentů. I zde bude, podobně jako v předchozím případě, patrně na vině vysoké procento nevypracovaných prací.

Přenos dané informace do němčiny by ztroskotal u 49% respondentů, tedy téměř u celé poloviny z nich.

nezvládnout jazyk hostitelské země		
	zcela srozumitelné	62
	srozumitelné s invencí	12
	nesrozumitelné	102

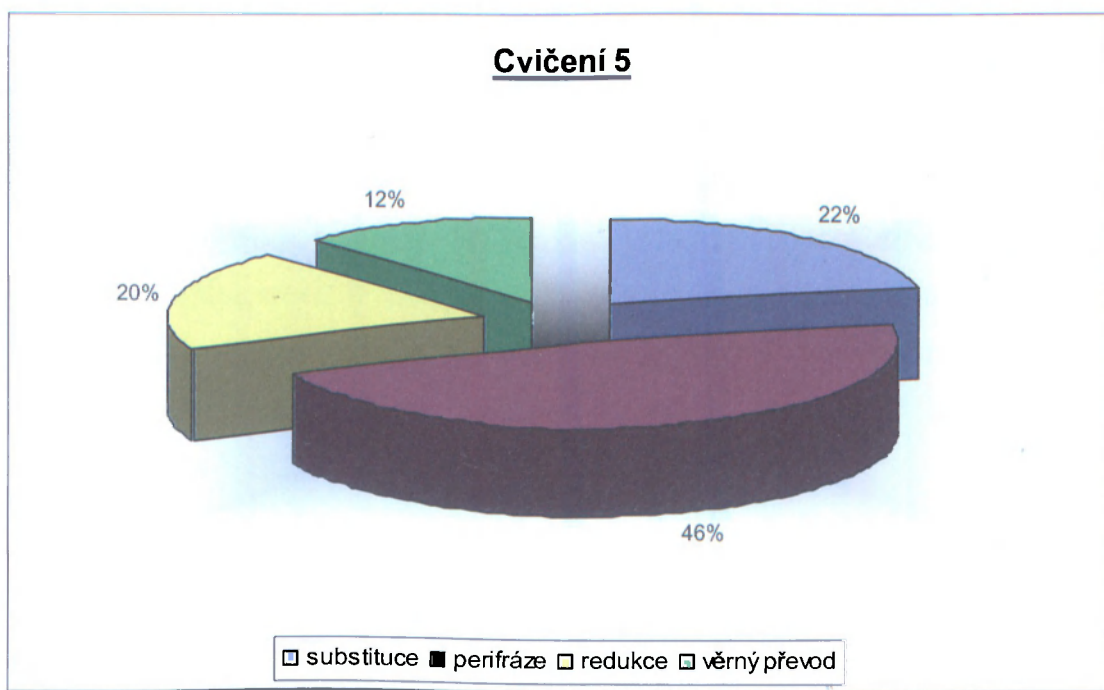
Tabulka číslo 55



Graf číslo 109

Spojení „nezvládnout jazyk hostitelské země“ patřilo spolu se spojením „domácí studenti“ k nejslabším článkům celého převodu. Jeho vyjádření by se v němčině podařilo pouhým 42% (74 ze 176) studentů. Tak jako u předchozích dvou spojení je tento fakt způsoben: zaprvé vysokým procentem nevypracovaných prací v tomto bodu, zadruhé zřejmě i relativně vysokou jazykovou náročností spojení, se kterou se měli studenti při převodu vyrovnat. U 58% testovaných studentů by jejich komunikativní záměr zcela selhal.

Procentuální vyjádření využití jednotlivých technik kompenzačního vyjadřování



Graf číslo 110

Také poslední páté cvičení bylo cvičením komplexním kontextualizovaným. Na rozdíl od všech předchozích cvičení se jednalo o cvičení neadaptované, neboť bylo vytvořeno na základě autentického novinového článku. Vzhledem ke svému charakteru představovalo nejobtížnější ze všech cvičení (z toho důvodu zařazeno až na konec).

I přes jeho lingvistickou náročnost jej úspěšně vypracovalo 51% studentů, tedy polovina ze všech. Úspěšným vypracováním zde mám na mysli nejen srozumitelné vyjádření analyzovaných lexémů, ale i srozumitelnou gramatickou stránku sdělení. Celý můj výzkum dovednosti aplikace kompenzačních technik byl však zaměřen na dovednost kompenzace jazykového deficitu v rovině lexikální, proto se na tomto místě analýze morfologické a syntaktické stránky sdělení podrobně nevěnuji.

Při převodu zadaného autentického textu do němčiny využívali studenti všech tří hlavních kompenzačních technik. Substituce byla zastoupena 22%, nejčastěji používanou technikou byla perifráze sdělovaného obsahu (46%), své uplatnění našla i redukce (20%). Ve 12% všech správných řešení využili studenti věrného převodu.

3.2.3 Statistické vyhodnocení

Jako poslední způsob vyhodnocení jsem zvolil metodu statistické analýzy, jejíž výsledky uvádím v této subkapitole.

Mým předpokladem bylo, že budou kategorie odpovědí stejnorodé vzhledem k tomu, že jsou stejnorodé i otázky ve smyslu jejich lingvistické náročnosti.

Vstupní data splňují zobecněné Yarnoldovo kritérium⁷⁷, které dovoluje použít test homogenity multinomických rozdělení⁷⁸. Nulová hypotéza tvrdila, že struktura odpovědí v jednotlivých otázkách bude homogenní tj. procentuální zastoupení jednotlivých typů odpovědí se nebude statisticky významně lišit na hladině významnosti 5 %.

U všech pěti cvičení test nulovou hypotézu zamítá, tedy struktura odpovědí na jednotlivé otázky není homogenní.

Při výpočtu bylo postupováno podle následujícího vzorce:

$$\chi^2 = n \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{n_{ij}^2}{n_{i.} n_{.j}} - n$$

$$n_{ij} = \begin{pmatrix} n_{11} \dots n_{12} \dots n_{1c} \\ n_{21} \\ \vdots \\ n_{r1} \dots n_{r2} \dots n_{rc} \end{pmatrix}$$

$$n_{i.} = \sum_j n_{ij}$$

$$n_{.j} = \sum_i n_{ij}$$

⁷⁷ Yarnoldovo kritérium - kritérium, zda je dostatečný počet údajů pro danou statistickou metodu (test).

⁷⁸ Multinomické rozdělení je rozdělení pravděpodobností toho, že v sérii N po sobě nezávisle provedených pokusů je počet výskytů jevu A_i roven X_i , kde A_i jsou jednotlivé jevy, které mohou nastat s pravděpodobnostmi p_i , $i=1, \dots, k$, (k ... počet jevů, A_i ... (jevy $i=1, \dots, k$); p_i ... pravděpodobnosti jevů A_i , N ... počet provedených pokusů.)

Cvičení číslo 1.

Vstupní data

171	1	4		176
168	0	8		176
105	3	68		176
444	4	80		

Tabulka číslo 56

$$\chi^2_4 = 118.67 > 9.49$$

Kompenzační techniky

substituce	perifráze	redukce	věrný převod		suma
172	0	0	0		172
171	0	0	0		171
109	1	0	0		110
452	1	0	0		
suma ⇒ 452	3	3	3		

Tabulka číslo 57

$$3.1251 < \chi^2_6(0,05) = 12.59$$

Yarnoldovo kritérium dovoluje test homogenity multinomických rozdělení použít. Na základě výsledku testu bylo zjištěno, že je rozložení odpovědí homogenní a že otázky byly zvoleny lingvisticky přibližně srovnatelně obtížné. Na základě výsledku bychom tedy mohli předpokládat, že kdybychom tentýž nebo jemu podobný test zadali srovnatelnému vzorku dalších respondentů stejného věku, vzdělání, navštěvující stejný typ školy, používající stejné učebnice, byly by výsledky nového vzorku respondentů buďto identické nebo případně velmi podobné výše uvedeným získaným výsledkům. Očekávat bychom mohli i použití shodných kompenzačních technik. Proměnnou, která by mohla mít vliv na celkový výsledek dalšího testování by byla osoba učitele.

Cvičení číslo 2.

Vstupní data

137	2	37		176
141	1	34		176
105	7	64		176
147	2	27		176
120	2	54		176
86	16	74		176
99	23	54		176
28	11	137		176
882	66	460		

Tabulka číslo 58

$$\chi^2_{14} = 296.46 > 23.68$$

Kompenzační techniky

substituce	perifráze	redukce	věrný převod		suma
134	5	0	0		139
11	19	19	95		144
35	21	56	0		112
1	24	124	0		149
57	1	31	33		122
27	11	53	7		98
63	59	0	0		122
0	39	0	0		39
suma ⇔	328	179	283	135	

Tabulka číslo 59

$$1120.4 > \chi^2_{21}(0,05) = 32.67$$

Yarnoldovo kritérium umožňuje test použít. Testem homogenity multinomických rozdělení však bylo zjištěno, že je rozložení odpovědí heterogenní, nelze tedy očekávat, že by výsledky dalšího případného testování u srovnatelného vzorku probandů nebyly identické s výsledky získanými na základě provedeného výzkumu.

Cvičení číslo 3.

Vstupní data

133	2	41		176
144	8	24		176
130	1	45		176
160	2	14		176
121	5	50		176
136	2	38		176
149	3	24		176
938	23	271		

Tabulka číslo 60

$$\chi^2_{12} = 48.982 > 21.03$$

Kompenzační techniky

substituce	perifráze	redukce	věrný převod	suma
0	135	0	0	135
0	152	0	0	152
0	131	0	0	131
0	162	0	0	162
0	126	0	0	126
0	138	0	0	138
0	152	0	0	152
suma ⇨	996			

Tabulka číslo 61

$$0 < \chi^2_{18}(0,05) = 28.87$$

I v tomto případě dovoluje Yarnoldovo kritérium test homogenity multinomických rozdělení použít. Výsledek testu prokázal, že je rozložení odpovědí homogenní, otázky byly z lingvistického hlediska podobně stejně obtížné. Platí zde totéž, co u prvního cvičení. Jestliže bychom tentýž test použili pro testování další srovnatelné skupiny respondentů, mohli bychom předpokládat, že budou výsledky tohoto testování srovnatelné s výsledky výše uvedených vypracování. Respondenti by pravděpodobně použili týchž kompenzačních technik. Celkový výsledek by však mohla ovlivnit proměnná učitele.

Cvičení číslo 4a.

Vstupní data

60	9	107		176
37	4	135		176
74	1	101		176
77	2	97		176
71	13	92		176
319	25	536		

Tabulka číslo 62

$$\chi^2_8 = 45.127 > 15.51$$

Kompenzační techniky

substituce	perifráze	redukce	věrný převod	suma
69	0	0	0	69
41	0	0	0	41
75	0	0	0	75
79	0	0	0	79
83	1	0	0	84
suma ⇨ 347	1	0	0	

Tabulka číslo 63

$$\chi^2 = 3.1519 < \chi^2_{12}(0.05) = 21.03$$

Rozložení odpovědí je homogenní, to znamená, že odpovědi jsou stejnorodé, resp. že otázky jsou srovnatelné náročnosti. Dalo by se tedy předpokládat, že by další skupina testovaných osob, stejného věku, navštěvující stejný typ školy, pracující se stejnou učebnicí odpověděla na tytéž či podobné otázky velmi pravděpodobně stejně nebo přibližně stejně. Shodné nebo podobné by byly zřejmě i kompenzační techniky. Také v tomto případě by svou roli sehrál vliv učitele.

Cvičení číslo 4b. (překladové věty)

Vstupní data

116	0	10		176
100	0	76		176
104	16	56		176
83	3	90		176
107	1	68		176
51	4	121		
32	30	114		
593	54	535		

Tabulka číslo 64

Kompenzační techniky

175	0	0	0	175
100	0	0	0	100
120	0	0	0	120
86	0	0	0	86
104	3	1	0	108
47	6	2	0	55
32	38	0	0	70
664	47	3	0	
	2	2		

Tabulka číslo 65

Yarnoldovo kritérium zakazuje použít test homogenity multinomických rozdění. Z toho důvodu chybí pod tabulkami výpočty.

Cvičení číslo 5.

Vstupní data

104	9	63	176
101	5	70	176
66	7	103	176
43	47	86	176
62	12	102	176
376	80	424	

Tabulka číslo 66

$$\chi^2_8 = 129.46 > 15.51$$

Kompenzační techniky

9	11	66	1	87
25	33	0	48	106
51	10	12	0	73
7	77	6	1	91
3	72	1	2	78
95	203	85	52	

Tabulka číslo 67

$$523.23 > \chi^2_{12}(0,05) = 21.03$$

Rozložení odpovědí bylo heterogenní, u dalšího vzorku respondentů nelze tedy předpokládat tytéž odpovědi ani použití stejných kompenzačních technik.

3.2.4 Shrnutí výsledků 2. části dotazníku

Celkově lze tedy na základě výsledků výzkumu konstatovat, že přibližně jen polovina ze všech testovaných studentů maturitních ročníků českých gymnázií, na nichž jsem svůj výzkum prováděl, je stavu vyjádřit své či reprodukovat myšlenky v německém jazyce tak, aby došlo na druhé straně komunikačního procesu, tedy u komunikanta (recipienta), k jejich porozumění a proces komunikace tak mohl pokračovat dále v obráceném pořadí, tzn. zpět ke komunikátorovi (emitorovi) (viz kapitolu Vymezení pojmu proces komunikace). Tito studenti jsou přitom v roli komunikátora schopni využívat všech jazykových kompenzačních prostředků, nečastěji se jednalo o substituci, dále perifrázi a nakonec i redukci. V některých případech používali studenti věrného převodu.

Smutným zjištěním pro mě však bylo, že téměř u poloviny studentů by proces komunikace zkolaboval, neboť by tito studenti nebyli schopni svou řečovou intenci dovést v německém jazyce do zdárného konce (výrazně lepších výsledků dosahovali studenti u cvičení s explicitní substitucí a explicitní perifrází izolovaných lexémů). Tento fakt evokuje následující reflexi: jako jedna z možností by se mohla nabízet nedostatečná motivace studentů k vypracování celou zadanou úlohu až do konce. Pro to by svědčily zejména ty práce, které nebyly vypracovány vůbec. Při vyhodnocování dotazníků se sice vyskytovaly práce, které nebyly v některé z položek vůbec vypracovány (jen velmi ojediněle nebyly dotazníky vypracovány vůbec), daleko častěji se však jednalo o práce, u nichž se jejich autoři o vypracování sice snažili, avšak výsledek jejich snažení nebyl příliš uspokojivý. Z toho tedy vyplývá, že příčinou tak vysokého procenta neúspěšných vypracování nebyla patrně nedostatečná míra motivace studentů přetransformovat zadaný text v danou chvíli do jiného jazykového kódu, ale spíše selhání v rovině jejich lingvistických kompetencí a zároveň nedostatečně rozvinutá dovednost aplikace kompenzační strategie (strategií), kterými by byli schopni ve vzniklé situaci vyrovnat své jazykové nedostatky. Mou hypotézou příčiny tohoto nezdaru je zde příliš rigidní opora českých mluvčích o mateřský jazyk. Podle mého názoru zde totiž došlo k již dříve popisovanému fenoménu tzv. vnitřního překládání, při němž se čeští mluvčí pokoušejí o věrný převod jazykových výpovědí, které si zformulovali ve své tzv. vnitřní řeči v mateřštině a které se snaží převést do jiného jazykového kódu (v našem případě do němčiny), a to nejlépe se stejnou lexikální náplní i syntaktickou strukturou. Je samozřejmé, že takovéto „překládání“ musí dříve nebo později narazit

na problém buďto na úrovni lexikálního obsazení výpovědi, v morfologické stránce jejích elementů nebo v syntaktické struktuře dané intendované výpovědi. Vzhledem k tomu, že tito mluvčí zřejmě nedisponují aktivním ovládním kompenzačních technik s jejichž pomocí by vzniklé jazykové nedostatky překonali, ztroskotá jejich projev často již při první obtíži.

Výsledky této druhé (praktické) části dotazníku mého empirického výzkumu korespondují s výsledky jeho první části, v níž studenti sebeevaluovali mj. i své dovednosti aplikace jednotlivých kompenzačních technik. Je nutné připomenout, že 80% všech respondentů spatřovalo největší obtíž ve vyjádření svých vlastních myšlenek v němčině, kompenzačních technik pro překonání jazykových obtíží přitom používá jen 34% ze všech testovaných gymnazistů. 66% studentů pak pro překonání vzniklých obtíží uplatňuje buďto deikci, prostředky nonverbální komunikace, přechod do jiného jazykového kódu aj. nebo se v dané situaci vůbec nevyjádří.

Vrátíme-li se k zpět k podstatě kompenzačního vyjadřování jako jednoho z možných psycholingvistických modelů řečové produkce, můžeme předpokládat, že k selhání v procesu řečové produkce dochází nejčastěji již v rovině konceptualizace, méně často v rovině formulace (gramatického kódování). Studenti, u nichž zatím nedošlo k ovládnutí kompenzačních technik, totiž stále ještě nejsou stavu operativně přetransformovat jimi zamýšlenou výpověď v rovině konceptualizace do takové struktury, již budou schopni o úroveň níže, tedy v rovině formulace, konkrétně gramatického kódování, přiřazovat konkrétní lemmata, jež budou vyvolávat ze svého mentálním lexikonu.

Koncept výpovědi musí mluvčí převést nejprve do roviny vnější řeči, kterou pak pronese nahlas a která se komunikačním kanálem dostane od emitora k recipientovi. Réma výpovědi, které bylo stanoveno ve fázi konceptualizace se přitom rozvádí do organizované věty (organizovaných vět), jež musejí být srozumitelné recipientovi. Emitor přitom využívá repertoáru těch jazykových prostředků, kterými on sám aktivně disponuje. V tomto případě může uplatnit jeden ze tří postupů:

1. emitor využije pro výpověď již hotových řečových jednotek např. typu Was sagen Sie dazu? Das stimmt nicht. apod.;
2. emitor využije vět s částečně hotovou strukturou, např. Ich bin der Meinung, dass, ... Meiner Meinung nach ... Das Problem besteht darin, dass... aj.,
V nichž musí zbývající část výpovědi doplnit spontánně zaplnit jemu dostupnými jazykovými prostředky;

3. emitör musí svou ve fázi konceptualizace intendovanou výpověď vytvořit rychlým zaplněním gramatické struktury příslušným jazykovým materiálem, tedy jednotlivými vhodnými slovy v odpovídajících tvarech, slovními spojeními atd. v závislosti na dané komunikativní situaci.

Při kódování výpovědi se tedy uplatňuje jak reprodukce hotových elementů (jednotek) řečového aktu (mnohdy bez jejich významné změny), tak i rychlá kombinace jednotlivých elementů ve vyšší jazykové jednotky.

Při ústním projevu na běžná témata je pozornost emitora zaměřena na téměř vždy na obsah jím zamýšlené výpovědi. Jazykové vyjádření obsahu výpovědi probíhá zautomatizované, tedy v jeho podvědomí. Toto zaměření na obsah a nikoli na formu výpovědi je však možné pouze v případě, že editor ovládá daný jazyk komunikativního aktu plně. Nejčastěji je tomu tak při používání mateřského jazyka, eventuálně při používání cizího (nerodného) jazyka, jenž si mluvčí osvojil na velmi vysoké úrovni, téměř na úrovni mateřského jazyka.

Vzhledem k tomu, že proces řečové produkce probíhá rychlostí v řádu milisekund, je zapotřebí, aby byla dovednost kompenzačních technik zvládnutá na maximální možné míře. Musí se jednat ve skutečnosti o dokonale zvládnutý automatismus, který bude v případě potřeby aplikován v úrovni konceptualizace tak spontánně, aby recipient pokud možno vůbec nepoznal, že u emitora došlo při plánování řečové výpovědi k nějakému přetransformování jím intendované výpovědi. Není-li tato dovednost zvládnuta dokonale, dochází k selhání procesu komunikace.

Podle mého názoru by tedy bylo žádoucí věnovat nácviku jednotlivých technik kompenzačního vyjadřování při vyučování němčiny (a domnívám se, že i v případě dalších cizích jazyků) větší pozornost. Jejich zautomatizované ovládání by jistě usnadnilo pozdější reálnou cizojazyčnou komunikaci českých mluvčích a přispělo k plynulosti a větší přirozenosti jejich cizojazyčného projevu.

ZÁVĚR

V úvodu své práce jsem si stanovil 5 cílů.

Domnívám se, že všechny tyto cíle byly ve svých hlavních rysech splněny.

Na základě poznatků, kterých jsem nabyl podrobným studiem odborné literatury a četnými konzultacemi s odborníky z různých oborů medicíny a psychologie, jsem se pokusil vyvodit několik praktických poznámek, které by mohly být do budoucna podnětné pro učitele cizích jazyků při výuce jak dětí, tak i dospělých. Jsou to shrnuté poznatky ze jmenovaných oborů, které mohou být nápomocny při vytváření teoretického povědomí učitelů i poznatky směřující do jejich praxe. Z těchto poznatků lze vycházet také při cíleném nácviku využívání jednotlivých technik kompenzačního vyjadřování.

Své poznatky shrnuji do následujících myšlenek:

- učení cizího jazyka probíhá na pilířích osvojeného jazyka mateřského, absolutním předělem pro kvalitní ovládnutí všech složek cizího jazyka je období puberty, kdy se rapidně snižují dispozice k tomu ovládnout cizí jazyk na stejně dokonalé úrovni jako jazyk mateřský; tento fakt souvisí v nervovém vyžívání mozku;
- u dětí je zprvu jejich chování a jednání ovlivňováno pravou mozkovou hemisférou; levá hemisféra začíná být více zatěžována až v období předškolního a mladšího školního věku, teprve tehdy dochází ke sladění činností mezi oběma hemisférami;
- děti si daleko snadněji osvojují fonologický systém jazyka, jakož i kulturně a společensko specifické aspekty cizí řeči; s postupem věku schopnost bezchybného osvojení fonologického systému upadá;
- u dětí do přibližně 10 let věku není dokončena vyváženost lateralizace činnosti mozkových hemisfér; děti mladšího školního věku nejsou schopny jazykové abstrakce;
- v cizojazyčném vyučování bychom se měli pokusit, nabídnout našim žákům (studentům) co možná nejrozmanitější, ale na druhou stranu vyrovnaný jazykový input. Naším cílem přitom je, aby byl ve výsledném efektu stejnou mírou osloven způsob práce obou hemisfér;

- na základě principu organizace a sebereference mozku by mělo být vyučování rozmanité, proměnlivé, diferencované, kreativní, komunikativní (se zapojením mimiky a gestikulace) apod. – měli bychom se vyvarovat jakémukoli dogmatu; vyučování by nemělo být ani čistě kognitivní (ve smyslu čistě gramatické výuky, ani přehnaně hravé); důležitá je pestrost;
- ve vyučování by neměla být vědomě žádná z hemisfér aktivována izolovaně; pokoušet se „roztrhnout“ integrovaný a komplementární způsob fungování mozku nemá pro didaktiku cizích jazyků pozitivní efekt; v zásadě jde o to, abychom našim žákům (studentům) poskytovali „multidimensionální“ nebo „multimodální“ informace; ty jsou totiž mozkiem zpracovávány podstatně lépe (tento princip odpovídá i spolupráci mezi hemisférami) a zůstanou tak lépe uchovány v paměti;
- učení probíhá podle neurofyzilogických výzkumů ve smyslových jednotkách, nikoli ve podobě izolovaných slov; žáci (studenti) by proto měli být vedeni k tomu, aby se při jakékoli recepci snažili rozkrývat smyslové souvislosti (kontext), významové jednotky, fráze apod., nikoli jen izolovaná slova.

Další závěry lze vyvodit i v oblasti psycholingvistiky. Lidská řeč totiž není pouze produktem našeho centrálního nervového systému, ale i naší psyché. Proces verbální komunikace, zejména pak řečové produkce, na kterou navazuje později klíčová problematika této práce, dovednost aplikace technik kompenzačního vyjadřování jako jednoho z psycholingvistických modelů řečové produkce, probíhá v našem vědomí s neobyčejnou rychlostí. Nejedná se přitom o jediný psychický proces, nýbrž o komplex vzájemně propojených procesů. Podstatou, jak řečová produkce v našem vědomí probíhá, se zabývám psycholingvistické části prvního teoretického oddílu své disertační práce.

Poslední třetí, empirická část této disertační práce se skládá z několika subkapitol. Zaprvé se jedná o kapitolu věnovanou analýze učebnic německého jazyka používaných v gymnáziích, v nichž jsem prováděl empirický výzkum. Tato analýza byla zaměřena na výskyt cvičení rozvíjejících dovednost kompenzačního vyjadřování v analyzovaných učebnicích němčiny, na to, jak jsou jednotlivé druhy kompenzačního vyjadřování prezentovány a následně fixovány v těch učebnicích. Z výsledků kvantitativní i kvalitativní analýzy učebnic vyplynulo, že se nácvik této

dovednosti uplatňuje v různé míře, a to jak z hlediska četnosti jejich výskytu, tak i z hlediska jejich typologie. V analyzovaných učebnicích se vyskytovala jak cvičení dílčí, tak i komplexní. Z dílčích cvičení byla nejčastěji zastoupena cvičení perifrastická, v nichž měli studenti za úkol opisovat zadané výrazy či spojení nebo transformovat celé výpovědi (mnohdy se jednalo o transformaci složitých gramatických jevů). Méně často než cvičení perifrastická se v analyzovaných učebnicích vyskytovala cvičení čistě substituční, ve kterých bylo úkolem studentů pracovat se synonymickými výrazy, s jejichž pomocí měli zaměňovat slova nebo rozsáhlejší slovní spojení. Na základě analýzy jsem zjistil, že je ve sledovaných učebnicích věnována téměř nulová pozornost nácviku další kompenzační techniky, techniky redukce. Explicitně jsem tento typ cvičení zaznamenal pouze v jediné učebnici (Themen neu 2). Podobně jako cvičení redukční nejsou v učebnicích (s výjimkou učebnice Zwischen den Pausen) vůbec akcentována rovněž ani cvičení sloužící k nácviku nonverbální komunikace.

Největší podíl ze všech cvičení v analyzovaných učebnicích zaujímala cvičení komplexní. Ta se vyskytovala jak ve formě bezpřekladové, tak i překladové. Cvičení tohoto druhu měla různou podobu. Počínaje cvičeními, v nichž mají žáci vlastními slovy volně popisovat jednotlivé obrázky nebo série obrázků s dějovou linií, přes popis grafů a jejich následný komentář, dále situační cvičení, kdy mají žáci reagovat v nějaké uměle navozené situaci nebo cvičení, v nichž mají žáci diskutovat k daným problémům a mnohé jiné, až po relativně obtížná komplexní cvičení, v nichž měli žáci za úkol přednést referát nebo přednášku na zadané téma. Výše uvedené typy cvičení uvádím v příkladech u dílčích analýz jednotlivých učebnic.

Dalším poznatkem, který vyplynul z provedené analýzy, byla skutečnost, že mezi cvičeními rozvíjejícími dovednost aplikace kompenzačních technik v případě jazykového selhání mluvčího neexistuje v daných učebnicích žádná vzájemná provázanost, cvičení se vyskytovala náhodně, bez gradace obtížnosti.

Klíčovou subkapitolou třetí (empirické) části práce, jež je zároveň klíčovou částí celé práce, je věnována analýze výsledků empirického výzkumu, který jsem osobně prováděl dotazníkovou formou ve vybraných pražských i mimopražských gymnáziích. Výzkumu se zúčastnilo celkem 176 studentů maturitních ročníků státních i soukromých gymnázií pražského i středočeského kraje. Dotazník byl sestaven mou osobou na základě prostudování odborné literatury uvedené v seznamu. Dotazník sestával ze dvou částí.

Po vyhodnocení všech výsledků 1. části dotazníku, která byla zaměřena na subjektivní hodnocení míry motivace a dovednosti aplikace strategií kompenzačního vyjadřování, jež byly hodnoceny samotnými studenty, jsem dospěl k následujícím závěrům (pro vyhodnocení bylo použito matematického procentuálního vyjádření):

- největší obtíže spatřují žáci ve své produktivní dovednosti ústního vyjadřování v němčině, tedy při formulaci a prezentaci svých vlastních výpovědí (80% těch, kteří již někdy němčinu uplatnili v procesu reálné cizojazyčné komunikace);
- pro překonání obtíží při vyjadřování řečové intence je nejčastěji používaným prostředkem kompenzace náhrada neznámého nebo momentálně neevokovaného lexému pomocí synonymického výrazu (ve 34% případů), z hlediska KV se jedná o substituci, 26% respondentů využívá nonverbální komunikace, 15% deikce a 14% žáků využívá změny jazykového kódu (11% z toho přechod do angličtiny);
- nejčastěji aplikovanou strategií pro překonání prvotního nedorozumění při receptivní dovednosti poslechu je požádání o zopakování nepochopeného (ve 14%), požádání o vysvětlení (9% žáků) a 8% žáků využívá v takovém případě prostředků nonverbální komunikace;
- u relativně velké části dotazovaných studentů chybí dostatečná motivace pro učení němčiny, 36% respondentů uvedlo, že se jí učí jen proto, že nemají jinou volbu, 5% žáků uvedlo, že pro ně nemá znalost němčiny žádný význam;
- velká část (více než jedna třetina) z dotazovaných studentů němčinu doposud nikdy nepoužila v reálné komunikaci, s tímto jazykem se setkávají pouze ve škole;
- ze strany některých učitelů není věnována v hodinách německého jazyka nácviku dovednosti kompenzačního vyjadřování dostatečná pozornost;

Ze souhrnného vyhodnocení všech výsledků 2. části dotazníku spočívající ve stanovení objektivní míry vlastní dovednosti aplikace technik kompenzačního vyjadřování vplynuly k následující závěry:

- přibližně jen polovina ze všech testovaných studentů maturitních ročníků českých gymnázií, na nichž jsem svůj výzkum prováděl, je stavu vyjádřit své či reprodukovat myšlenky v německém jazyce tak, aby došlo na druhé straně komunikačního procesu k jejich porozumění;

- tito mluvčí jsou přítom v roli komunikátora schopni využívat všech jazykových kompenzačních prostředků, nečastěji se jednalo o substituci, dále perifrázi a nakonec i redukci; v některých případech používali studenti věrného převodu;
- výrazně lepších výsledků dosahovali studenti u cvičení s explicitní substitucí a explicitní perifrázi izolovaných lexémů;
- podstatně horší výsledky vykazovali respondenti u kontextualizovaných cvičení a u substituce pomocí internacionalismů;
- výsledky této druhé (praktické) části dotazníku mého empirického výzkumu velmi pěkně korespondují s výsledky jeho první části – na základě sebeevaluace spatřovalo 80% všech respondentů největší obtíž ve vyjádření svých vlastních myšlenek v němčině, kompenzačních technik pro překonání jazykových obtíží přitom používá jen 34% ze všech testovaných gymnazistů; výsledky vyhodnocení druhé části dotazníku potvrdily, že 45% studentů má ve skutečnosti problémy s aplikací vhodných kompenzačních technik pro překonání jazykových obtíží;
- statistická analýza pomocí homogenity multinomických rozdělení v některých případech prokázala pravděpodobnost, že by možné v případě dalšího testování na srovnatelném vzorku probandů (stejného věku, navštěvujících stejný typem školy, pracující s touž učebnicí apod.) očekávat tytéž nebo velmi podobné výsledky řešení s aplikací týchž kompenzačních technik; toto zobecnění se týká konkrétně úlohy číslo 1, 3 a 4a (nekontextualizovaná cvičení). V případě kontextualizovaných cvičení se homogenitu rozložení odpovědí potvrdit nepodařilo.

Přínos celé své práce spatřuji především v komplexním interdisciplinárním uchopení problému, tj. studium a zkoumání vymezené problematiky jak z hlediska neurolingvistiky, psycholingvistiky a psychologie, tak i z hlediska lingvodidaktiky. Za významné považuji pro současnou didaktiku cizích jazyků i zjištění aktuálního stavu míry dovednosti KV v němčině u českých žáků - maturantů. Poznatky, které vplynuly na základě této práce je možné využít jak při samotné výuce německého jazyka, tak i při tvorbě nových učebních materiálů.

Plně si však uvědomuji, že téma dovednosti kompenzačního vyjadřování jako jednoho z psycholingvistických modelů řečové produkce není touto prací zcela

vyčerpáno. Problematika této dovednosti zde byla zkoumána a popisována pouze z několika málo úhlů pohledu.

Dovednost vhodného používání kompenzačních strategií pro překonávání jazykových nedostatků si podle mého názoru zaslouží daleko více pozornosti, než kolik jí bylo věnováno v rámci této disertační práce. Tato problematika by si zcela jistě zasloužila výzkum dovednosti její aplikace nejen v rovině lexikální, ale i rovině gramatické. Dále si uvědomuji, že by bylo třeba ověřit daná cvičení pokud možno celoplošně na větším vzorku respondentů. Zajímavé by byly výsledky výzkumu provedeného nikoli jen na jednom typ škol, ale na různých typech škol s následným porovnáním získaných dat. Stejně tak by bylo jistě z hlediska statistiky velmi zajímavé provést výzkum toho, na jaké úrovni se nachází míra dovednosti aplikace kompenzačních strategií u žen (studentek) a jaká u mužů (studentů). V neposlední řadě by jistě stálo za pozornost zjištění míry ovládnutí technik kompenzačního vyjadřování v závislosti na používaných učebnicích.

K zodpovězení všech těchto dosud ještě nevyjasněných otázek je zapotřebí shromáždění velkého počtu dat a spolupráce většího počtu odborníků z různých oblastí. Mé časové ani pracovní možnosti mi bohužel nedovolily nalézt na všechny tyto otázky uspokojivou odpověď fundovaně podloženou výsledky empirických výzkumů.

Dalším výzkumem této problematiky by se mohla do budoucna zabývat například vědecká pracoviště pedagogického zaměření. Pedagogická fakulta UK by mohla podle mého názoru být styčným bodem, v němž by mělo docházet k propojení teoretických výzkumů s praxí.

Z poznatků získaných na základě této disertační práce i z poznatků, které by vyplynuly z dalších výzkumů by bylo možné vyjít nejen při vlastní výuce německého jazyka v českých školách, ale i při tvorbě nových učebnic.

RESUME

The submitted work dwells on neurolinguistic and psycholinguistic aspects of language learning and problems with application of compensative strategies in the process of language difficulties overcoming in the connection with Czech native speakers in German language.

The work is divided into three parts. The first part presents theoretical basis of new interdisciplinary subjects of neurolinguistics and psycholinguistics. The second part is also theoretical and it is concentrated on compensative ability to express oneself in a foreign language. The third part is empirical and it bases on a research done at Prague and outside-Prague grammarschools with 176 respondents.

According to thoroughly studied specialised literature and consultations with specialists in medicine and psychology, the author tries to deduce some practical conclusions, which could be used by teachers of foreign language teaching both children and adults. In the connection with a certain age human brain works with language in different ways.

Human speech is produced not only by our central nervous system but also by our psyche. The process of verbal communication proceeds in human consciousness in incredible speed. And it is not the sole psychic process but the complex of mutually connected processes. The way in which speech is proceeded in our consciousness is contained in the psycholinguistic section of the theoretical part of the work. The second theoretical part includes the topic of compensative ability to express oneself in a foreign language.

The third empirical part of the work is divided into several subchapters. One deals with analysis of German textbooks used at grammarschools, where the research was done. The analysis is aimed at compensative ability to express oneself exercises and how different means of compensative ability to express oneself are presented and fixed. Tested textbooks contain both partial and comprehensive exercises. The most frequent type of partial exercise is a periphrastic one. In the periphrastic type of exercise students rewrite given words and phrases or transform complete utterances. Less frequent type of exercise is a substitutional one, where students work with synonymic expressions and substitute words or word phrases. According to the analysis the author found out that in the tested textbooks there is almost zero attention paid to another compensative technique, the technique of reduction. This

type of exercise was explicitly registered just in Themen neu 2 textbook. Also exercises aimed at non-verbal communicative practice are not included in the tested textbooks (with the exception of Zwischen den Pausen textbook).

The most frequent exercises in the tested textbooks are comprehensive exercises. These are found both in translational and non-translational form. These exercises vary. Students can be asked to describe in their words separate pictures or a sequence of pictures, they can describe and comment on graphs, they are asked to react in different situations, they should be able to make a speech on given topics etc.

The next important subchapter of the third (empirical) part, which is also the crucial part of the work itself, includes the analysis of the research results. The research was done at Prague and outside-Prague grammarschools by the author himself. 176 final-grade-students of public and private grammarschools took part in the research. The questionnaire consists of 2 parts.

The first part concentrates on motivation of students learning German language and their experience with real and teaching foreign language communication. There are also included various strategies of practising compensative ability to express oneself in German. This part contains 14 multiple-choice tasks and the respondents had also possibility to express their own standpoints to 8 tasks.

The second part of the questionnaire concentrates on actual compensative ability to express oneself. This part contains five exercises created by the author himself. Four exercises train at partial ability of the respondents. The last exercise is comprehensive. It is an unadapted text from the Lidove noviny newspaper and the task was to translate it into German focusing on lexical level not grammatical one.

According to the results of the first part of the questionnaire the author came to the conclusion (expressed in percentage):

- students find out most difficulties in their productive ability to express themselves in oral way in German, it means to form and present their own utterances;
- students overcome difficulties with presenting their intentions mainly by replacing of unknown or momentarily unevocated lexeme with a synonymic expression, from the point of compensative ability to express oneself it is substitution;
- the most frequent strategy to overcome misunderstandings of listening comprehension is to ask for repeating;

- relatively great number of the respondents is not motivated enough to learn German;
- great number of the respondents has never used German in real communication, they use the language just at school;
- some teachers of German do not pay particular attention to compensative ability practising.

The results of the second part of the questionnaire are evaluated in percentage and for the final assessment of the second part the author also used the method of statistic analysis applying the test of homogeneity of multinomial division.

Final assessment of the second part is following:

- approximately half of all tested final-grade-students are able to express or report ideas in German in the way that the other side of the communicative process can understand;
- speakers in the role of communicators are able to use all types of language compensative possibilities, mainly substitution, then periphrastic type or even reduction, in some cases students used literal transfer;
- markedly better results can be found in explicit substitution exercises and in explicit periphrases of separate lexemes;
- markedly worse results are found in comprehensive exercises and in substitution using internationalism;
- the results of the second (practical) part of the questionnaire correspond with the results of its first part- on the basis of self-evaluation 80% of all respondents can see the biggest problem in expressing of their own ideas in German, only 34% of all tested students use compensative techniques to overcome language difficulties;
- 45% of all students can find their real problems in application of suitable compensative techniques to overcome language difficulties;
- statistic analysis applying the test of homogeneity of multinomial division shows in some cases probability that it would be possible to express the same or similar results in further testing of comparable group of respondents (same age, same type of school, same textbook etc.); this generalisation is connected with 1, 3, and 4a exercises (non-comprehensive exercises). In the case of comprehensive exercises it was not possible to prove homogeneity of division.

The author is aware that the topic of compensative ability to express oneself, as one of the psycholinguistic methods, is not fully finished. This ability was studied and described just in several points of view.

Further research of the problems could be done for example by some research departments with pedagogical specialisation. In my opinion Faculty of Education of Charles University could be only the point, where theoretical research meets practice.

RESUMEE

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit neurolinguistischen und psycholinguistischen Aspekten des Spracherwerbs und mit der Problematik der Fertigkeit der Anwendung kompensatorischer Strategien bei der Überwindung sprachlicher Schwierigkeiten, bei Tschechen, die die deutsche Sprache lernen. Diese kompensatorischen Strategien stellen eines der psycholinguistischen Modelle des Prozesses der Sprachproduktion dar.

Die gesamte Arbeit besteht aus drei Teilen. Der erste Teil beinhaltet einen theoretischen Exkurs in die relativ jungen interdisziplinären Fachgebiete der Neurolinguistik und Psycholinguistik. Dieser theoretische Exkurs dient als Ausgangsbasis für das folgende Kapitel.

Der zweite Teil ist ebenfalls theoretisch und hebt auf die eigene Fertigkeit des kompensatorischen Ausdruckes in einer Fremdsprache ab.

Der letzte Teil stellt einen empirischen Bereich dar, und geht von einer Forschung aus, die auf die Fertigkeit des kompensatorischen Ausdruckes im Deutschen bei tschechischen Lernenden gerichtet wurde. Diese Forschung hat der Autor dieser Arbeit in mehreren Gymnasien in Prag und außerhalb Prags mit einer Gruppe von 176 Probanden durchgeführt.

Obgleich der aktuelle Stand der Kenntnisse aus den Fachgebieten der Neurowissenschaften in Beziehung zum Spracherwerb (sowohl der Muttersprache, als auch Fremdsprachen) immer noch mit einem Schleier des Geheimnisses verhüllt ist, hat sich der Autor bemüht aus allen Erkenntnissen, die er auf Grund seines ausgiebigen Studiums der Fachliteratur und auf Grund zahlreicher Konsultationen mit Experten von verschiedenen Gebieten der Medizin und Psychologie, einige praktische Bemerkungen herzuleiten, die in Zukunft für Fremdsprachenlehrer, sowohl beim Kinderunterricht, als auch beim Unterricht der Erwachsenen vorteilhaft sein könnten. Das menschliche Gehirn verarbeitet die Sprache in Abhängigkeit vom Alter auf unterschiedliche Art und Weise.

Die in der Arbeit zum Ausdruck gebrachten Erkenntnisse könnten den Fremdsprachenunterricht in tschechischen Schulen viel effektiver machen und sollte zu grundlegendem Wissen jedes Fremdsprachelehrers gehören.

Die Sprache ist nicht nur Produkt unseres zentralen Nervensystems, sondern auch Produkt unserer Psyche. Der Prozess der verbalen Kommunikation, vor allem der Sprachproduktion, auf die der Autor dann später in Form der einzelnen Techniken des kompensatorischen Ausdruckes eingeht, verläuft im menschlichen Bewusstsein mit einer außergewöhnlichen Geschwindigkeit. Es handelt sich dabei nicht nur um einen einzigen Prozess, sondern um Komplex gegenseitig verknüpfter Prozesse, an deren Ende die lautliche Realisation einer bisher sprachlosen rednerischen Intention steht. Wie die sprachliche Produktion in unserem Bewusstsein eigentlich verläuft, damit beschäftigt sich der psycholinguistische Abschnitt des ersten theoretischen Teiles dieser Dissertationsarbeit.

Ausgehend von diesem Abschnitt knüpft der zweite theoretische Teil an. Dieser beschäftigt sich ausschließlich mit der Fertigkeit des kompensatorischen Ausdruckes in einer Fremdsprache bei tschechischen Sprechern. Dieser Teil stellt die theoretische Ausgangsbasis für den dritten empirischen Teil dieser Dissertationsarbeit dar.

Der letzte, empirische Teil dieser Dissertationsarbeit besteht aus mehreren Subkapiteln. Erstens handelt es sich um das Kapitel, das der Analyse der Lehrbücher der deutschen Sprache, die in Gymnasien, in denen die empirische Forschung betrieben wurde, gewidmet wird. Diese Analyse wurde auf das Vorhandensein der Übungen gerichtet, die die Fertigkeit des kompensatorischen Ausdrucks in den analysierten Lehrwerken entwickeln sollen. Sie ist auch darauf gezielt darzustellen, wie die einzelnen Arten des kompensatorischen Ausdrucks in gegebenen Lehrbüchern präsentiert und hintereinanderweg fixiert werden. Aus den Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Analyse hat sich ergeben, dass die Einübung dieser Fertigkeit in unterschiedlichem Maß zur Geltung kommt und zwar sowohl aus der Sicht der Häufigkeit ihres Vorhandenseins, als auch aus der Sicht ihrer Typologie. In den analysierten Lehrbüchern kamen sowohl partielle, als auch komplexe Übungen vor. Aus den partiellen Übungen waren am häufigsten periphrastische Übungen vertreten, in denen es die Aufgabe der Schüler war, die gegebenen Ausdrücke oder Verbindungen umzuschreiben oder ganze Aussagen zu transformieren (manchmal hat sich um Transformierung komplizierter grammatischer Strukturen gehandelt). Weniger häufig als die periphrastischen Übungen traten in den analysierten Lehrwerken reine Substitutionsübungen auf. Die Aufgabe der Schüler bestand darin mit synonymischen Ausdrücken zu arbeiten, mit deren Hilfe

die Schüler einzelne Wörter oder umfangreichere Wortverbindungen ersetzen sollten. Auf Grund der Analyse hat der Autor festgestellt, dass in den bearbeiteten Lehrwerken fast Nullaufmerksamkeit der Einübung der weiteren kompensatorischen Technik, der Technik der Reduktion, gewidmet wurde. Explizit war dieser Typ der Übung nur in einem Lehrbuch registriert, und zwar im Lehrbuch Themen neu 2. Ähnlich wie die Reduktionsübungen sind in Lehrbüchern (mit Ausnahme des Lehrbuches Zwischen den Pausen) ebenfalls gar keine Übungen akzentuiert, die der Einübung der nonverbalen Kommunikation dienen.

Den größten Anteil von allen Übungen in den analysierten Lehrbüchern nahmen die sog. komplexen Übungen ein. Die kamen sowohl in der Form ohne Übersetzung, als auch in der Übersetzungsform vor. Übungen dieser Art hatten unterschiedliche Formen. Angefangen mit Übungen, in denen Schüler frei mit eigenen Worten einzelne Bilder oder Bilderserien mit einer Handlungslinie beschreiben sollten, weiter über Beschreibung der Grafiken und ihr anschließenden Kommentar, über Situationsübungen, in denen Schüler in einer künstlich hervorgerufenen Situation reagieren sollen, weiter über Übungen, in denen Schüler zu gegebenen Problemen diskutieren sollen, bis zu relativ schwierigen komplexen Übungen, in denen Schüler ein Referat oder einen Vortrag zu bestimmten Themen halten sollten. Die oben angeführten Übungen führt der Autor mit Beispielen in der partiellen Analyse der einzelnen Lehrbücher an.

Die nächste Erkenntnis, die die durchgeführte Analyse erhellte, war die Tatsache, dass es zwischen Übungen, die die Fertigkeit der Anwendung der kompensatorischen Techniken in Falle des sprachlichen Versagens des Sprechers weiter entwickeln sollte, keine einheitliche gegenseitliche Verbindung gab. Die Übungen tauchten per Zufall auf, ohne eine Graduierung des Schwierigkeitsgrades.

Weiteres Schlüsselkapitel des dritten (empirischen) Teiles, das zugleich auch den essentialen Teil der gesamten Arbeit bildet, ist der eigenen Analyse der Ergebnisse der empirischen Forschung, die der Autor persönlich in der Form eines Fragebogens in ausgewählten Prager Gymnasien und Gymnasien aus dem Kreis Mittelböhmen durchgeführt hat, gewidmet.

An der Forschung haben insgesamt 176 Schüler-Abiturienten staatlicher und privater Gymnasien aus dem Kreis Prag und Mittelböhmen teilgenommen. Der gesamte

Fragebogen wurde allein vom Autor zusammengesetzt. Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen.

Sein erster Teil war auf das Maß der Motivation der Schüler im Deutschunterricht gezielt, weiter auf ihre Erfahrungen mit der realen und der schulischen Fremdsprachenkommunikation, auf einzelne Typen der Strategien, die sie im Falle der realen fremdsprachlichen Kommunikation anwenden und auf eventuelle Arten der Einübung des kompensatorischen Ausdrucks beim Deutscherlernen so, wie es Schüler im Laufe ihres Erlernens erfahren.

Diesen Teil haben 14 Fragen mit Selektionsantworten gebildet, bei acht Fragen hatten die Befragten die Möglichkeit ihre eigenen Bemerkungen frei zu ergänzen.

Der zweite Teil des Fragebogens war schon direkt auf die eigene Fertigkeit der Anwendung der kompensatorischen Strategien im Prozess einer fremdsprachlichen Kommunikation gerichtet. Er bestand insgesamt aus 5 Übungen. Alle diese Übungen waren vom Autor dieser Arbeit geschaffen. Bei den ersten 4 Übungen war die Absicht des Autors partielle Übungen zur Feststellung des Maßes der Fertigkeit des kompensatorischen Ausdrucks zu schaffen, in denen er partielle Fertigkeiten der Schüler verfolgte (die Übung Nr. 2 war zwar im Vergleich zu anderen Übungen eine kontextuelle Übung. Hier wurde lediglich die lexikalische Besetzung der ausgesuchten Lexeme und Verbindungen verfolgt).

Die letzte fünfte Übung stellte einen nicht adaptierten Text dar, der aus der Zeitung Lidové noviny übernommen wurde. Die Aufgabe der Schüler war es, diesen Text frei ins Deutsche zu transformieren. In diesem Falle handelte sich bereits schon um eine kontextuelle Übung.

Der Hauptgegenstand des Interesses des Autors war die Verfolgung des Maßes der Fertigkeit der Kompensation sprachlicher Mängel bei tschechischen Schülern auf der lexikalischen Ebene. Die grammatische Ebene wurde nur aus der Sicht dessen, ob die übertragene Information verständlich war oder nicht, beurteilt.

Nach der Auswertung des ersten Teiles des Fragebogens gelangte der Autor zu folgenden Schlüssen (zur Auswertung wurde der mathematische prozentuelle Anteil zu Grunde gelegt):

- die größte Schwierigkeit sahen die Schüler in ihrer produktiven Fertigkeit des mündlichen Ausdrucks im Deutschen, also bei Formulierung und Präsentation ihrer eigenen Aussagen;

- zur Überwindung der Schwierigkeiten beim Ausdrücken der Sprechintention ist das am häufigsten verwendete Mittel der Kompensation das Ersetzen eines unbekanntes oder momentan nicht evozierten Lexems durch einen synonymischen Ausdruck; aus der Sicht der kompensatorischen Strategien handelt es sich um die Technik der Substitution;
- die häufigste Technik zur Überwindung des primären Missverständnisses bei der rezeptiven Fertigkeit des Hörens ist das Ersuchen um Wiederholung des Gesagten;
- beim relativ großem Teil der Schüler fehlt eine ausreichende Motivation zum Deutschlernen;
- ein großer Teil der befragten Schüler hat Deutsch bisher nie bei realer Kommunikation angewendet, mit dieser Sprache kommen sie lediglich in der Schule in Kontakt;
- von Seiten mancher Lehrer wird der Einübung der Fertigkeit der Anwendung der kompensatorischen Techniken eine nicht ausreichende Aufmerksamkeit im Deutschunterricht gewidmet.

Für die Auswertung der partiellen Ergebnisse einzelner getesteten Klassen des zweiten Teiles des Fragebogens und für die Auswertung der summarischen Ergebnisse des gesamten zweiten Teiles wurde der mathematische prozentuelle Anteil gewertet, bei der summarischen Auswertung des zweiten Teiles hat der Autor zusätzlich noch die Methode der statistischen Analyse mit Hilfe des Testes der Homogenität der multinomischen Aufteilung angewendet.

Auf Grund der summarischen Auswertung aller Ergebnisse des 2. Teiles ist der Autor zu folgenden Schlüssen gelangt:

- ungefähr nur eine Hälfte aller getesteten Schüler – Abiturienten aus tschechischen Gymnasien, in denen der Autor dieser Arbeit seine Forschung durchgeführt hat, ist im Stande ihre eigenen oder reproduzierten Gedanken auf deutsch so auszudrücken, dass es auf der anderen Seite des Kommunikationsprozesses zu ihrem Verständnis kommt;
- diese Schüler sind dabei in der Rolle eines Kommunikators fähig, alle Mittel der Kompensation anzuwenden, am häufigsten handelte es sich um die Substitution, weiter um die Periphrase und schließlich auch um die Reduktion;

in manchen Fällen haben die Schüler auch eine genaue Übersetzung angewendet;

- zu deutlicher besseren Ergebnissen sind die Schüler bei Übungen mit einer expliziten Substitution und expliziter Periphrase isolierten Lexeme gelangt;
- wesentlich schlechtere Ergebnisse wiesen die Befragten bei kontextuellen Übungen und bei der Substitution mit Hilfe von Internationalismen auf;
- die Ergebnisse dieses zweiten (praktischen) Teiles des Fragebogens stimmen sehr gut mit den Ergebnissen des ersten Teiles überein – auf Grund der Selbstevaluierung haben 80% aller Schüler die größte Schwierigkeit im Ausdrücken ihrer eigenen Gedanken auf deutsch gesehen; kompensatorische Techniken zur Überwindung der sprachlichen Schwierigkeiten werden nur von 34% aller befragten Gymnasiasten angewendet;
- die Ergebnisse der Auswertung des zweiten Teiles des Fragebogens haben bestätigt, dass 45% der Schüler in der Tat Probleme mit der Anwendung entsprechender kompensatorischer Techniken zur Überwindung der sprachlichen Schwierigkeiten haben;
- die statistische Analyse mit Hilfe der statistischen Methode der Homogenität multinomischer Aufteilung hat in manchen Fällen die Wahrscheinlichkeit gezeigt, dass es im Falle einer weiteren Forschung mit einer vergleichbaren Gruppe der Probanden (gleiches Alter, gleiche Art der Schule, gleiches Lehrbuch etc.) möglich wäre, die gleichen oder ähnliche Ergebnisse der Lösungen mit einer Anwendung dergleichen kompensatorischen Techniken zu erwarten; diese Verallgemeinerung betrifft konkret die Aufgaben Nummer 1, 3 und 4a (nicht kontextuelle Übungen). Im Falle der kontextuellen Übungen ist es nicht gelungen, die Homogenität der Aufteilung der Antworten zu bestätigen.

Der Autor dieser Arbeit ist sich bewusst, dass dieses Thema der Fertigkeit des kompensatorischen Ausdruckes als eines der psycholinguistischen Modelle der sprachlichen Kommunikation auf Grund dieser Dissertationsarbeit nicht völlig bearbeitet ist.

Die Problematik wurde hier nur aus einigen bestimmten Schenkeln untersucht und beschrieben. Sie verdient jedoch viel größere Aufmerksamkeit, als man ihr im Rahmen dieser Dissertationsarbeit hat widmen können.

Mit der weiteren Forschung der Fertigkeit dieser Problematik könnten sich in der Zukunft z.B. wissenschaftliche Institutionen mit pädagogischer Ausrichtung beschäftigen. Die Pädagogische Fakultät der Karlsuniversität könnte meiner Meinung nach zum Berührungspunkt werden, in dem sie einen Beitrag zur Verbindung zwischen theoretischer Forschung und Praxis naher Anwendung leisten würde.

РЕЗЮМЕ

Приложенная работа рассматривает нейролингвистические и психоллингвистические аспекты изучения языка и проблемы искусства применения компенсационных стратегий при преодолении языковых барьеров у чешско-говорящих людей в немецком языке, как одну из психоллингвистических моделей процесса создания речи.

Вся работа состоит из трех частей. Первая часть представляет из себя теоретический экскурс по относительно молодым междисциплинарным отраслям нейролингвистики и психоллингвистики. Этот теоретический экскурс служит как введение к следующей части. Вторая часть является тоже теоретической и направленной на собственное мастерство компенсационного высказывания в иностранном языке. Последняя, третья часть – часть эмпирическая, исходящая из исследования направленного на мастерство компенсационного высказывания в немецком языке у чешско-говорящих людей, которое автор проводил в пражских и не пражских гимназиях на примере 176 опрошенных.

И не смотря на то, что состояние сегодняшних познаний в области неврологии касающихся освоения языков (как родного, так и иностранных) всё ещё закрыт в какой то степени шалью тайны, попытался автор, на основе своих познаний, которые он накопил на основе подробного и добросовестного изучения соответствующей литературы и частых консультаций с экспертами из разных отраслей медицины и психологии, вывести несколько практических замечаний, которые, в будущем, могли бы быть полезными для учителей иностранных языков при обучении, как детей, так и взрослых. Дело в том, что человеческий мозг обрабатывает язык в зависимости от возраста разными способами. Речь здесь идет о общих познаниях в именованных отраслях, которые могут быть полезными при создании теоретического сознания учителей и познаний направленных на их практику.

Людская речь, всё таки, не просто продукт нашей центральной нервной системы, но ещё и нашей психики. Процесс словесной коммуникации, а именно создания речи, на котором автор в дальнейшем основывается на примере отдельных техник компенсационного высказывания, проходит в сознании человека с необычной скоростью. При этом речь не идет только об одном

психическом процессе, а напротив, о сложной взаимной кооперации всех задействованных процессов, чьей задачей является звуковая реализация, до этого момента, немой речевой деятельности. То, каким способом создание речи проходит в нашем сознании и исследует отдел психолингвистики в первой части этой диссертационной работы.

Из этого отдела образуется и в дальнейшем ссылается вторая теоретическая часть, которая только частично посвящена мастерству компенсационного высказывания в иностранном языке у чешско-говорящих людей. Она представляет из себя теоретическую базу для третьей эмпирической части диссертационной работы.

Последняя третья – эмпирическая часть этой диссертационной работы состоит из нескольких под-частей. Во первых речь идет о части посвященной анализу учебников немецкого языка, использованных в гимназиях, в которых было проведено эмпирическое исследование. Этот анализ был направлен на наличие упражнений развивающих мастерство компенсационного высказывания в проанализированных учебниках немецкого языка, на то, как одиночные виды компенсационного высказывания в данных учебниках представлены и зафиксированы. Из результатов количественного и качественного анализа учебников выяснилось, что выработка этого мастерства усиливается в разной степени, а это как, в зависимости от уровня частоты их наличия так и от уровня их типологии. В проанализированных учебниках встречались, как частичные упражнения, так и полноценные. В частичных упражнениях самым частым заданием была перефразировка, в нем, задачей студентов было описание данных выражений или предложений, или изменение всего высказывания (нередко речь шла о изменении сложных грамматических явлений). Менее часто, чем упражнения на перефразировку в проанализированных учебниках встречались упражнения только на замену, в которых задачей студентов было работать с синонимобразными выражениями, с их же помощью заменять слова или расширенные словосочетания. На основе анализа автор выяснил, что в исследованных учебниках внимание на развитие компенсационных стратегий, техник сокращения почти не уделялось. Выделено, этот тип упражнений присутствовал только в одном учебнике, а именно в учебнике Themen leu 2. Подобно тому как упражнения на сокращение совсем отсутствуют в учебниках

(за исключением учебника *Zwischen den Pausen*), также упражнения служащие для практики не-словесной коммуникации тоже не акцентированы. Самая большая часть во всех упражнениях в проанализированных учебниках была отведена полноценным упражнениям. Они встречались как и в непередаваемой форме, так и в передаваемой. Упражнения этого типа имели разные формы. Начальные упражнения, в них, ученики должны описывать картинки или серию картинок с общим смыслом своими словами, потом описание графиков и их последующий комментарий, потом ситуационные упражнения, когда ученики должны уметь адекватно реагировать в какой-нибудь умело выдуманной ситуации, упражнения, в которых ученикам надо обсуждать к данным проблемам и многие иные, даже до относительно сложных упражнений, в которых задачей является презентация реферата или выступление на заданную тему. Выше приведенные типы упражнений представляет автор в примерах у частичного анализа отдельных учебников.

Дальнейшим познанием, которое вышло из проведенного анализа была действительность, что между упражнениями развивающими мастерство применения компенсационных техник в случае языковой недостаточности говорящего не существует в данных учебниках никакая взаимная связанность, упражнения выглядят случайно, без градации сложности.

Следующая ключевая под-часть третьей эмпирической части работы, которая является основной частью целой работы, посвящена анализу результатов эмпирического исследования, которое автор лично проводил формой анкеты, в выбранных пражских и загородных гимназиях. В исследовании приняло участие во-общем 176 учеников выпускных классов государственных и частных гимназий пражского края и центральной Чехии. Вся анкета была составлена лично автором. Анкета состояла из двух частей.

Её первая часть была направлена на уровень мотивации учеников при обучении немецкому языку, в дальнейшем на их опыт с реальным и учебным иностранным общением и на обстоятельственные способы практики мастерства компенсационного высказывания при обучении немецкого языка, так как во время своего обучения ученики с этим встречались. Эта часть была составлена из 14 пунктов с выборочными дистракторами, причем опрошенные имели у 8 пунктов возможность свободно дополнить свои собственные наблюдения (заметки).

Вторая часть анкеты была прямо направлена только на мастерство применения компенсационного высказывания в процессе иностранно язычной коммуникации. Она состояла из 5 упражнений. Все эти упражнения были созданы автором предложенной работы. У первых четырех упражнений автор хотел создать частичные упражнения направленные на мастерство КВ, в них наблюдал он частичное мастерство опрошенных (упражнение 2. по сравнению с другими было контекстуализовано, в нем наблюдалась загруженность выбранных словесных единиц и сочетаний). Последнее пятое упражнение представлял текст взятый из дневной газеты «Lidové poviny», который студенты должны были свободно перевести на немецкий язык. В этом случае речь шла о чисто контекстуализованное упражнение. Главным предметом авторского интереса было наблюдение уровня мастерства компенсации языковых недостатков у чешско говорящих людей в лексическом поле. Поле грамматики было оценено только с точки зрения того, была ли передаваемая информация понятна или нет.

На оценку результатов 1. части анкеты автор пришел к следующим заключениям (для оценки был использован математически-процессуальный анализ):

- самые большие трудности испытывают ученики в своем продуктивном мастерстве высказывания в немецком языке, при формулировке и презентации своих собственных мыслей;
- для преодоления трудностей при высказывании речевой интенции самым используемым средством является компенсационная замена неизвестного или неразвитой словесной единицы с помощью синонимического выражения, по отношению к КВ речь идет о замене;
- чаще всего применяемой стратегией для преодоления первичного недоразумения при воспринимательном звуковом мастерстве является просьба о повторе непонятого;
- у относительно большой части опрошенных студентов не хватает мотивации для изучения немецкого языка;
- большая часть опрошенных студентов до момента опроса немецкий язык в реальной коммуникации не использовала, а встречалась с ним только в школе;

- со стороны некоторых учителей достаточно много внимания уделялось во время уроков немецкого языка мастерству компенсационного высказывания.

Для оценки частичных результатов по отдельности протестированных классов второй части анкеты и общих результатов всех второй части было использовано математически-процессуальное исследование, в случае общей оценки 2 части автор также выбрал ещё и метод статистического анализа при помощи тестов гомогенического мультиномического разделения.

Из общей оценки всех результатов 2 части анкеты выплыли следующие заключения:

- приблизительно только половина из всех протестированных студентов выпускных классов чешских гимназий, на которых я провел свой исследование, способны свои и заимствованные мысли высказать на немецком языке, так чтобы на другой стороне коммуникационного процесса их поняли;
 - эти люди при этом, в роли коммуникатора в состоянии использовать все языковые компенсационные средства, чаще всего речь шла о замене, потом перефразировке и наконец сокращение: в некоторых случаях был использован дословный перевод;
 - заметно лучших результатов достигли студенты в упражнениях с эксплицитной заменой и перефразировкой изолированных словесных единиц;
 - заметно худшие результаты показывали респонденты в контекстуализованных упражнениях и у замены при помощи интернационализма;
 - результаты этой второй (практической) части анкеты моего эмпирического исследования очень хорошо соответствуют с результатами его первой части – на основе самооценки 80% всех респондентов встречали самые большие трудности в высказывании своих собственных мыслей на немецком, компенсационную технику для преодоления языковых трудностей при этом использовали только 34% из всех протестированных гимназистов;
- Результаты оценки второй части анкеты подтвердили что 45% студентов на самом деле имеют проблемы с применением подходящих компенсационных техник для продления языковых трудностей;

- статистический анализ при помощи гомогенического мультиномиального разделения в некоторых случаях доказал вероятность, что может быть в случае следующего тестирования на сравнимом примере (того же возраста, посещающих тот же тип школы, работающих с тем же учебником итд) можно ожидать те же или очень подобные результаты решений с использованием компенсационных техник; это обобщение касается отделов 1, 3 и 4а (неконтекстуализованные упражнения). В случае контекстуальных упражнений гомоген распределения ответов доказать не удалось.

Автор уведомляет, что тема мастерства компенсационного высказывания как одна из психолингвистических моделей создания речи не была полностью исчерпана. Проблематика этого мастерства в этой работе была исследована и описана в этой работе, только с нескольких точек зрения.

Проблематика мастерства компенсационного высказывания не была этой работой полностью исчерпана. Дальнейшим исследованием этой проблематики могла бы заниматься исследовательско-прикладная группа педагогического направления. Педагогический факультет Карлового Университета мог бы, с моей точки зрения, быть точкой соприкосновения, в которой теоретические результаты сообщались бы с практикой.

SEZNAM LITERATURY:

- Akademický slovník cizích slov.* Praha : Academia, 2001. ISBN 80-200-0607-9.
- ANDĚL, J.** *Statistické metody.* Praha : Matfyzpress, 2003. ISBN 80-86732-08-8.
- APELTAUER, E.** *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs.* Kassel: Langenscheidt, 1997. ISBN 3-468-49658-3.
- AUFDERSTRASSE, H. et al.** *Themen neu 2 – Kursbuch.* Ismaning : Max Hueber Verlag, 2001. ISBN 3-19-001522-8.
- AUFDERSTRASSE, H. et al.** *Themen neu 2 – Pracovní sešit.* Plzeň : Fraus, 2001. ISBN 80-85784-39-4.
- AUFDERSTRASSE, H. et al.** *Themen neu 3 – Kursbuch.* Ismaning : Max Hueber Verlag, 2001. ISBN 3-19-001523-6.
- AUFDERSTRASSE, H. et al.** *Themen neu 3 – Pracovní sešit.* Plzeň : Fraus, 2001. ISBN 80-85784-81-5.
- BADDELEY, A.D.** *Die Psychologie des Gedächtnisses.* Stuttgart : Ulmer, 1979.
- BALCAR, K.** *Úvod do studia psychologie osobnosti.* Chrudim: Mach, 1991.
- BENEŠ, E. et al.** *Metodika cizích jazyků.* Praha : SPN, 1970
- BIALYSTOCK, E.** Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22, s. 13-14, 1989
- BIMMEL, P.; RAMPILLON, U.** *Lernautonomie und Lernstrategien.* München: Langenscheidt, 2000. ISBN 3-468-49651-6.
- BLEIDISTEL, A.** *Neurolinguistische Aspekte des Spracherwerbs und des Sprachgebrauchs.* Bochum : AKS Verlag, 1992. ISBN 3-925453-12-1.
- BRADÁČOVÁ, Z.** Zřetel k mateřštině žáků v zahraničních učebnicích ruštiny. *Cizí jazyky*, 2000/2001, roč. 44, č. 5. ISSN 1210-1811.
- BRAGDON, A. D.; FELLOWS L.** *Trénink obou polovin mozku.* Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-511-3.
- BRUNER, J.** *Wie das Kind sprechen lernt.* Bern : Verlag Hans Huber, 1987. ISBN 3-456-81561-1.
- BUSCHA, J.; FREUDENBERG-FINDEISEN, R.; FORSTSTREUTER, E.; KOCH, H.;**
- KUNTZSCH, L.** *Grammatik in Feldern.* Ismaning : Verlag für Deutsch, 1998. ISBN 3-88532-681-7.
- BUTZKAMM, W.** *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen : A. Francke Verlag, 2002. ISBN 3-8252-1505-9.

- CAMPADIEU, P.** Warum lernen manche Menschen leicht und andere nur mit Mühe eine Fremdsprache? *Deutsch als Fremdsprache*, 1999, roč. 36, č. 3, s.156 – 159. ISSN 0011-9741.
- COHEN, A.D.** *Language Learning : Insights for Learners, teachers and Researchers*. Boston : Heinle & Heinle, 1990
- ČERNÝ, J.** *Dějiny lingvistiky*. Olomouc : Votobia, 1996. ISBN 81-85885-96-4.
- ČIHÁK, R.** *Anatomie 3*. Praha : Grada, 2004. ISBN 80-247-1132-X.
- DIJKSTRA, T.** *Einführung in die Psycholinguistik*. Göttingen : Huber, 1993. ISBN 3-456-82364-9.
- DITTMAR, N.; ROST-ROTH M.** *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main : Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1995. ISBN 3-631-48365-1.
- DUSILOVÁ, D. et. al.** *Sprechen Sie Deutsch? 2*. Praha : Polyglot, 2001. ISBN 80-86195-14-7.
- DUSILOVÁ, D. et. al.** *Sprechen Sie Deutsch? 3*. Praha : Polyglot, 2002. ISBN 80-86195-20-1.
- ERHARD, A.** *Základy jazykovědy*. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-24612-5.
- FLUCK, H. R.** *Didaktik der Fremdsprachen*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1992. ISBN 3-8233-4524-9.
- FÖGEN, T.** O učení se cizím jazykům ve vztahu k mateřštině I, II. *Cizí jazyky*. 1998/99, roč. 42, č. 5-6, s. 79, č. 7-8, s. 113 – 114. ISSN 1210-1811.
- FONTANA, D.** *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
- FROLÍKOVÁ, Z.** Testy ve vyučování cizím jazykům. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha : SPN, 1976, s. 155 – 174.
- GAMON, D.** *Mozek a jak ho cvičit*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-680-2.
- GALPERIN, P.J.; LEONTJEV, A.N.** *Probleme der Lerntheorie*. Berlin : Vol und Wissen, 1979
- GAVORA, P.** *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, P.; REPKA, R.** *Gramatika vo vyučování cudzích jazykov*. Bratislava : SPN, 1979.
- GRIMM, H.; ENGELKAMP, J.** *Sprachpsychologie*. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1981. ISBN 3 503 01671 6.

- HARTIG, M.** *Psycholinguistik des Deutschen*. Berlin : Weidler Buchverlag, 1999. ISBN 3-89693-317-5.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.** *Psychologický slovník*. Praha : Portál 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HASENKAMP, G.; SCHMIDT, R.**, *Zwischen den Pausen 1*. Verlag für Deutsch : Ismaning, 1997. ISBN 3-88532-250-1.
- HELBIG, G.** et al. *Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. Deutsch als Fremdsprache*. Berlin : 2001. ISSN 0011-9741.
- HENDRICH, J.** et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.
- HERRMANN, T.** *Allgemeine Sprachpsychologie: Grundlagen und Probleme*. Weinheim : Psychologie-Verlagsunion, 1995. ISBN 3-621-27231-3.
- HÖPPNEROVÁ, V.; KREMZOVÁ, A.** *Němčina pro jazykové školy 2*. Praha : Scientia, 2002. ISBN 80-7183-264-2.
- HÖPPNEROVÁ, V.** *Deutsch für Gymnasien 2*. Praha : Scientia, 2003. ISBN 80-7183-202-2.
- HÖRMANN, H.** *Psychologie der Sprache*. Berlin : Springer-Verlag, 1977. ISBN 3-540-08174-7.
- HOWARD, P. J.** *Příručka pro uživatele mozku*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-661-6.
- CHODĚRA, R.** *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.
- CHODĚRA, R.** *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy : Editpress, 2000. ISBN 80-2387-482-9.
- CHOMSKY, N.** *Syntaktické struktury*. Praha : Academia, 1966.
- CHRÁSKA, M.** *Didaktické testy*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- JANÍKOVÁ, V.** Seminář k osvojování slovní zásoby. *Cizí jazyky*, 1998/99, roč. 42, č. 1 – 2, s. 17 – 27. ISSN 1210-1811.
- JELÍNEK, S.** K vědeckosti a přiměřenosti školní gramatiky ruského jazyka. In *Sborník PedF UK v Praze*. Praha : SPN, 1970, s. 147 – 157.
- JELÍNEK, S.** O didaktických aspektech konfrontace ruštiny s češtinou. In *Sborník pedagogické fakulty University Karlovy v Praze, Filologické studie IV* . Praha : SPN, 1973, s. 91 – 103.

- JELÍNEK, S.** O vyučování gramatiky cizího jazyka. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha : SPN 1976, s. 55 – 71.
- JELÍNEK, S.** Gramatika, žáci a učitelé při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*. 1998/1999, roč. 42, č. 9-10, s.150-152. ISSN 1210 – 1811.
- JELÍNEK, S.** K učební a reálné cizojazyčné komunikaci. *Cizí jazyky*. 2000/2001, roč. 44, č. 1, s.3-5. ISSN 1210 – 1811.
- JELÍNEK, S.** O lexikálních cvičeních při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 2001/2002, roč. 45, č. 4, s. 111 – 113. ISSN 1210 – 1811.
- JELÍNEK, S.** Vývojové proměny komunikativní orientace cizojazyčné výuky. *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, 2002, s. 6-10. ISBN 80-7290-076-5.
- KALINA, S.; BEST, J.** *Übersetzen und Dolmetschen*. Basel : Francke, 2002. ISBN 3-8252-2329-9.
- KANDEL, E.R.; SCHWARTZ, J.H.; JESSELL, T.M.** *Principles of neural Science*. London : Prentice-Hall International, 1993.
- KLANN-DELIUS, G.** *Spracherwerb*. Stuttgart : Verlag J.B. Metzler, 1999. ISBN 3-476-10321-8.
- KNOBLOCH, C.** *Sprachpsychologie*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1984. ISBN 3-484-31051-0.
- KOSTRZEWA, F.; CHEON-KOSTRZEWA, B.J.** Strategien in der Lernersprache einer polnischen Migrantin – empirische Befunde. *Info DaF*, roč, 28, č. 6, s. 505- 515. ISSN 0724-9616.
- KOUKOLÍK, F.** *Mozek a jeho duše*. Praha : Makropulos, 1995. ISBN 80-901776-1-1.
- KOUKOLÍK, F.** *Já – o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha : Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0736-0.
- KOUKOLÍK, F.** *Lidský mozek – Funkční systémy - Normy a poruchy*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-379-X.
- KULIČ, V.** *Chyba a učení*. Praha : SPN, 1971.
- KULIŠŤÁK, P.** *Neuropsychologie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.
- LACHOUT, M.** Konsekvence neurolingvistického výzkumu pro didaktiku cizího jazyka. *Inovativní tendence v kurikulu studijního oboru „Učitelství německého jazyka pro základní školy“*. Brno : Masarykova univerzita, s.156 – 162. ISBN 80-210-3697-4.

- LAIROVÁ, S.** *Trénink paměti.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-71782-93-9.
- LEONTJEV, A.A.** *Psichologičeskije edinicy i poroždenie rečevovo vyskazyvanija.* Moskva : 1969.
- LEONTJEV, A.N.** *Problémy psychického vývoje.* Praha : SPN, 1966
- LINHART, J.** *Psychologie učení.* Praha : SPN, 1967.
- LINHART, J.** *Činnost a poznávání.* Praha : Akademie věd, 1976.
- LURIJA, A.R.** *Neuropsychologie a vyšší psychické funkce.* Praha : Univerzita Karlova, 1980.
- LURIJA, A.R.** *Ľudský mozok a psychické procesy.* Bratislava : SPN, 1975.
- LURIJA, A.R.** *Základy neuropsychologie.* Bratislava : SPN, 1982.
- MACHOVÁ, J.** *Biologie člověka pro speciální pedagogy.* Praha : Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-980-2.
- MALÍŘ, F.** *Stručná metodika ruského jazyka pro školy národní a střední.* Praha : ÚSČS, 1949.
- MALÍŘ, F.** et al. *Metodika vyučování ruskému jazyku.* Praha : SPN, 1969.
- MAREŠ, J.:** *Styly učení žáků a studentů.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MARLOK, Z.; SCHMIDT, R.** *Zwischen den Pausen 2.* Verlag für Deutsch : Ismaning, 1998. ISBN 3-88532-253-6.
- MEIBAUER, J.** et al. *Einführung in die germanistische Linguistik.* Stuttgart – Weimar : J.B. Metzler Verlag, 2002. ISBN 3-476-01851-2.
- MULTHAUP, U.** *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen.* Ismaning : Hueber, 1995. ISBN 3-19-006616-7.
- MYSLIVEČEK, J.; MYSLIVEČKOVÁ-HASSMANOVÁ, J.** *Nervová soustava. Funkce, struktura a poruchy činnosti.* Praha : Avicenum, 1989.
- NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H.H.; TODESCO, A.** *The Good Language Learner.* Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- NOVÝ, J.** Mluvená němčina a její charakteristické vlastnosti. *Cizí jazyky*, 2000/2001, roč. 44, č. 5, s. 153 – 154. ISSN 1210 – 1811.
- Ottova všeobecná encyklopedie*, I. a II. díl. Praha : Ottovo nakladatelství, 2003. ISBN 80-7181-959-X.
- O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U.** *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge : Cambridge University Press, 1990. ISBN 0-521-35286-X.
- OXFORD, R. L.** *Language learning Strategies. What Every Teacher Should Know.* Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990. ISBN 9-8384-2862-2.

- PETERSEN, S.E.; FOX, P.T.; POSNER, M.I.; MINTUN, M.; RAICHLE, M.E.** Positron emission tomographic studies of the processing of single words. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1988, č. 1.
- PIAGET, J.** *Psychologie intelligence*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
- PIAGET J.; INHELDEROVÁ B.** *Psychologie dítěte*. Praha : SPN, 1970.
- PRIBRAM, K.H.** *Mozek a mysl*. Praha : Vesmír, 1999. ISBN 80-86010-19-8.
- PRIBRAM, K.H.** *Jazyki mozga*. Moskva : Progress, 1975.
- PRŮCHA, J.** *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.** *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001 ISBN 80-7178-579-2.
- PÝCHOVÁ, I.** Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 1996/1997, roč. 40, č. 3-4, 5-6, s. 39-41, 75-77. ISSN 1210 – 1811.
- PŘÍHODA, V.** *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha : SPN, 1963.
- PŘÍHODA, V.** *Ontogeneze lidské psychiky II*. Praha: SPN, 1983.
- RAMPILON, U.** *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen DaF*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2000. ISBN 3-19-001638-0.
- RAMPILON, U.** *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München : Hueber, 1996. ISBN 3-19-006967-0.
- SAUSSURE, F. de.** *Kurz obecné lingvistiky*. Praha : Academia, 1996. ISBN 80-
- SPERBER, H. G.** *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb*. München : iudicium-Verlag, 1989. ISBN 3-89129-209-0.
- SPITZER, M.** *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg – Berlin : Spektrum Akademischer Verlag, 2002. ISBN 3-8274-1396-6.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- STERNBERG, R. J.** *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
- SUTTNER, W.** *Strategies ans Styles*. Aalborg : Danisch Refugee Council, 1989.
- ŠIMEČKOVÁ, A.** *Úvod do jazykovědné germanistiky*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0595-3.
- ŠEJKOV, N.** *Mozek zkoumá mozek*. Praha : Svoboda, 1983.
- ŠKALOUDOVÁ, A.** *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha : PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-56-0.

- RAMPILLON, U.; ZIMMERMANN, G.** *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning : Hueber, 1997. ISBN 3-19-006624-8.
- RUBIN, J.** What the „Good Language Learner“ Can Teach Us. *Tesol Quarterly*, 9, s. 41-51, 1975.
- TARONE, E.** Some Thought on the Notion of „Communication Strategy“. In Faerch, C.; Kasper, G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*, s. 61-74. London : Longman, 1983.
- TONDL, L.** *Mezi epistemologií a sémiotikou*. Praha : Filosofia, 1996.
- TÖNSHOFF, W.** *Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren*. München : Hueber, 2001. ISBN 3-19-006624-8.
- TÖNSHOFF, W.** Der Sprachbesitz als Lernhilfe. *Cizí jazyky*, 2000 – 2001, roč. 44, č. 3, s. 81 - 83. ISSN 1210-1811.
- VÁGNEROVÁ, M.** *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VESELÝ, J.** K otázce komunikativní kompetence při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 1991/1992, roč. 35, č. 2., s. 33-41. ISSN 1210 – 0811.
- VESELÝ, J.** Kompenzační vyjadřování při ústním projevu v ruštině. *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové*. 11. Jazyk-literatura-metodika. Praha : SPN, 1970.
- VESELÝ, J.** K psycholingvistické stránce ústního projevu v cizím jazyce. *Cizí jazyky ve škole*, 1984-1985, č. 6, s. 241-246.
- VESELÝ, J.** *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Praha : SPN, 1985.
- VESELÝ, J.** Problematika tzv. odhadu a potenciálního slovníku v cizím jazyce. *Cizí jazyky ve škole*, 1981-1982, č. 10, s. 434-440.
- VESELÝ, J.** Princip komplexnosti při vyučování cizímu jazyku. *Cizí jazyky ve škole*, 1990, roč. 34, č. 5, s.193-199.
- VESTER, F.** *Denken, Lernen, Vergessen*. München : dtv, 1997. ISBN 3-423-30003-5.
- VYBÍRAL, Z.** *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2
- VYGOTSKIJ, L.S.** *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha : SPN, 1976.
- VYGOTSKIJ, L.S.** *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1971.

- WIDDIG, W.; OHLENDORF I. M.; POLLOW T. A.** *Sprache und Gehirn.* HochschulVerlag : Bochum, 1992. ISBN 3-8107-5059-X.
- WODE, H.** *Psycholinguistik.* Hueber : Ismaning, 1993. ISBN 3-19-006619-1.
- ZELENKOVÁ, D.** *Kompenzační vyjadřování jako lingvodidaktický problém.* Praha, 2003. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce S. Jelínek
- ŽOFKOVÁ, H.** Úloha kompenzačních strategií při utváření multilingvální kompetence ve výuce cizího jazyka. *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, 2002, s. 101-110.
- ČERMÁK, F.** *Jazyk a jazykověda.* Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0154-0.
- ČERNÝ, J.** : *Úvod do studia jazyka.* Olomouc : Rubico 1998. ISBN 80-85839-24-5.
- Česká multimediální encyklopedie.* Voznice : Leda, 1996.
- HAWELEK, B.** : *Sprachorganisation bei mehrsprachigen Personen.* Hamburg : Kovač 1992. ISBN 3-86064-041-0.
- Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.* Munchen: iudicium, 1995. ISBN: 3-89129-157-4.
- LEVELT, J.M.W.** *Speaking. From Intention to Artikulation.* Cambridge MA : MIT Press, 1989. ISBN 0-262-12137-9.
- REPKA, R.** *Od funkcí jazyka ku komunikativnemu vyučovanou.* Bratislava : SAP, 1997. ISBN 80-85665-89-1.
- RIES, L.** *Didaktika ruštiny : Vyučování jako komunikace, součinnost a hra 1. a 2.* Ostrava : PedF, 1987.
- ROHEN, J.W.; YOKOCHI, C.** *Anatomie člověka.* Martin : Osveta, 1994. ISBN 80-217-0446-2.
- ROKYTA, R; ŠŤASTNÝ, F.** *Struktura a funkce lidského těla.* Praha : Tigris, 2002. ISBN 80-900130-2-3
- SPRINGER, S. P.; DEUTSCH, G.** *Linkes – rechtes Gehirn.* Heidelberg/Berlin/Oxford : Spektrum, 1995. ISBN 3-86025-154-6

PŘÍLOHY

1. ukázka dotazníku zkoumajícího strategie a míru dovednosti KV studentů maturitních ročníků vybraných gymnázií
2. CD nosič s dílčími vyhodnoceními dotazníků všech testovaných 14 tříd (soubory v programech MS Word a MS Excel)

Vážená studentko, vážený studente,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění následujícího dotazníku. Jmenuji se Martin Lachout, pracuji na katedře germanistiky PedF UK, kde v rámci doktorského studia provádím výzkum zaměřený na míru dovednosti spontánního vyjadřování v němčině u českých studentů.

Níže uvedené otázky si prosím důkladně přečtete a zakroužkujete u nich jednu z nabízených variant. U některých z nich doplňte svůj vlastní názor.

Váš názor je velmi důležitý pro zjištění aktuálního stavu zkoumané problematiky.

Veškerá na základě tohoto dotazníku získaná data využiji jen pro vlastní výzkumné účely.

I.

Datum vyplnění dotazníku:

Jsem: a) muž b) žena

Navštěvuji: a) 4. ročník čtyřletého gymnázia b) 8. ročník osmiletého gymnázia

1. Co nebo kdo Vás motivovalo začít se učit němčinu?

- a) Rozhodl/a jsem se sám/sama
- b) Protože si to přáli rodiče
- c) Protože němčina byla jednou z možností na ZŠ
- d) Protože jsem neměl/a jinou volbu
- e) Jiný důvod

2. Pro jaké účely je pro Vás osobně znalost němčiny důležitá?

- a) Pro cestování
- b) Pro písemný styk s přáteli
- c) Pro poslech hudby (německy zpívající skupiny)
- d) Pro ústní komunikaci s přáteli
- e) Pro četbu časopisů a novin
- f) Pro četbu německy psané beletrie
- g) Pro četbu odborné literatury
- h) Pro vyhledávání na internetu
- i) Pro sledování televizních programů a filmů v němčině
- j) Pro studium v zahraničí
- k) Pro budoucí profesní uplatnění
- l) Nemá pro mě žádný význam
- m) Jiný účel (uvedte, prosím, jaký)

3. V jakých situacích přicházíte do kontaktu s němčinou?

- a) Pouze ve škole
- b) V rodině (s příbuznými)
- c) S německy mluvícími přáteli
- d) Prostřednictvím počítače (internetu)
- e) Při četbě německy psaných časopisů (knih)
- f) Příležitostně jen na dovolené
- g) V rámci studijního pobytu
- h) Jinde (uvedte prosím kde)

4. Použil/a jste němčinu Vy osobně při rozhovoru s nějakým rodilým mluvčím?

- a) Ano
- b) Ne

5. V případě, že jste v předešlé otázce odpověděl/a „ano“, co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?

- a) Porozumět jeho projevu (pokračujte dále otázkou č. 6)
- b) Vyjádřit své vlastní myšlenky (pokračujte otázkou č. 7)

6. Jak jste reagoval/a, jestliže jste nerozuměl/a všemu? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste se dobral/a smyslu nepochopeného?

- a) Požádal/a jsem o zopakování
- b) Požádal/a jsem o vysvětlení
- c) Použil/a jsem slovník
- d) Požádal/a jsem o vyjádření neязыkovými prostředky (např. gestikulace, pantomima, kresba...)
- e) Jinak (uveďte, prosím, jak)

7. Jak jste reagoval/a, jestliže jste měl/a potíže při vyjadřování svých myšlenek? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste myšlenku nakonec přeci jen vyjádřil/a?

- a) Použil/a jsem výraz podobného významu
- b) Na danou věc jsem ukázal/a
- c) Použil/a jsem neязыkových prostředků (např. gestikulace, pantomima, kresba...)
- d) Požádal jsem o pomoc jinou osobu
- e) Nedokázal/a jsem se vyjádřit
- f) Jinak (uveďte jak)

8. Simulujete ve vyučování někdy běžné životní situace formou tzv. rolí (jeden žák je např. prodavač, druhý je zákazník, lékař-pacient, policista-turista apod.)?

- a) Ano
 - b) Ne
- ⇒ Jestliže ano, s jakou frekvencí?
- Často
Občas
Málokdy

9. Jistě se Vám občas stává, že v hodině nevíte, jak se německy řekne to či ono slovíčko. Jak v takové situaci reagujete?

- a) Česky se zeptám učitele/ky na chybějící slovíčko
- b) Zeptám se spolužáka
- c) Pokusím se v němčině dané slovíčko vyjádřit jinak
- d) Najdu si ho ve slovníku
- e) Nijak se nevyjádřím
- f) Jinak (uveďte jak)

10. Zúčastnil/a jste někdy nějakého výměnného pobytu v některé z německy mluvících zemí, kdy jste přitom pobýval/a v tamní rodině?

- a) Ano
- b) Ne

11. Zažil/a jste již někdy jako vyučujícího rodilého mluvčího?

- a) Ano
- b) Ne

⇒ Pokud ano, jak dlouho:

12. Nacvičujete tzv. tlumočnické dovednosti? (Př. Jeden žák představuje českého mluvčího, druhý je tlumočník, který tlumočí do němčiny nějaký rozhovor, cizí projev, situaci apod. - lze i obráceně z němčiny do češtiny).

a) Ano

b) Ne

⇒ Jestliže ano, s jakou frekvencí?

Často

Občas

Málokdy

13. Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s tzv. volným překladem (nejedná se o doslovný překlad, důležité je zachování hlavní myšlenky, kterou můžete vyjádřit např. opisem; méně podstatná slova můžete vynechat apod.)

a) Ano

b) Ne

⇒ Jestliže ano, s jakou frekvencí?

Často

Občas

Málokdy

14. Označte prosím název učebnice (učebních materiálů), s kterou (kterými) na gymnáziu pracujete v současnosti při hodinách němčiny. V případě, že se jedná o několikadílnou učebnici, uveďte i díl, se kterým právě pracujete.

a) Sprechen Sie Deutsch – jaký díl

b) Themen neu – jaký díl

c) Německy s úsměvem

d) DER, DIE, DAS – němčina pro jazykové školy, jaký díl

e) Jiné (uveďte prosím pokud možno přesný název, příp. díl)

.....

Pokračujte, prosím, další částí dotazníku!

II. NYNÍ VYPRACUJTE. PROSÍM. NÁSLEDUJÍCÍ KRÁTKÁ CVIČENÍ.

1. Nahrad'te kurzívou vytištěná druhová podstatná jména v následujících větách jmény rodovými.

Př. V DATARTU se prodávají vysavače, DVD přehrávače, kuchyňské roboty, myčky aj.

Im DATART werden Haushaltsgeräte verkauft. nebo: Im DATART verkauft man Haushaltsgeräte.

Moje babička má vlčáka.

V létě jím hodně angrešt, špendlíky a ostružiny.

Objednám si ke kávě laskonku.

2. Převeďte do němčiny. Pokuste se nahradit pro Vás neznámá slovíčka jinými německými slovy.

Byl parný letní večer. Netečný otec rodiny nadále klidně popíjel své lahodné pivo, zatímco jeho našťavaná manželka obstarávala děti. Schylovalo se k rodinné bouři.

3. Vyjádřete uvedená slova německy. Vysvětlete je vlastními slovy - opisem (nepoužívejte jejich jednoslovné německé protějšky!)

Př.: tužka ⇒ eine Sache, die zum Schreiben dient; eine Sache, mit der man schreibt apod.

neteř ⇒

krátkodobě ⇒

uhánět ⇒

bezdomovec ⇒

vyléčený ⇒

zaměstnavatel ⇒

jednat (s někým) ⇒

4. Vyjádřete následující spojení a věty německy pomocí internacionalismů. (V souvislých větách použijte internacionalismů u podtržených výrazů.)

Př.: skládat hudbu ⇔ Musik komponieren

složité hospodářství ⇔

současný cestovní ruch ⇔

mezinárodní obecnost ⇔

soukromý podnik ⇔

souhrnná písemná zkouška ⇔

⇔ Promiňte prosím, kde se zde nachází záchod.

⇔ Náš průmysl dnes nevyrábí téměř žádné zboží, mnoho továren musí dokonce omezit vývoz.

⇔ Ukažte mi prosím Vaše osobní doklady.

5. Představte si nyní, že jste tlumočnick/tlumočnice, jehož/jejímž úkolem je volně přetlumocit německému partnerovi následující text. Vyjádřete vlastními slovy, v rámci Vašich možností, zvýrazněnou část textu.

Cizinců přibýlo

PRAHA. Na českých vysokých školách studovalo minulý akademický rok přes 14 500 zahraničních posluchačů, asi o 2500 víc než rok předtím. Cizinci studující v češtině mají stejné podmínky jako domácí studenti, neplatí tedy školné. V češtině studuje přes 10 000 cizinců, více než dvě třetiny z nich jsou Slováci. Zahraniční studenti, kteří jazyk hostitelské země nevládnou, mohou studovat v cizím jazyce. Vysoké školy jim nabízejí studijní programy většinou v angličtině. Pak se ale studium platí. Například na medicíně může takové školné přesahovat deset tisíc amerických dolarů ročně. Takzvaných samoplátců je podle Ústavu pro informace ve vzdělávání 1100.

Slovenských občanů studovalo v ČR loni přes 7000. Druhou nejpočetnější skupinou jsou Rusové, kterých v Česku bylo téměř 400, Ukrajinců přes 350. Nejvíce cizinců studovalo na Univerzitě Karlově - více než 4500. Na brněnskou Masarykovu univerzitu chodilo přes 1700 a na pražskou Vysokou školu ekonomickou více než 1500 cizinců. Na soukromých vysokých školách je zhruba 1600 zahraničních posluchačů. Celkem na českých vysokých školách studuje nyní kolem 274 000 lidí.

Děkuji Vám za Váš čas a spolupráci Martin Lachout

LN 2.5.02.2005, příloha A kade.wic, s. 147