

TEZE DIZERTAČNÍ PRÁCE

Název VŠ:	Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Jméno ústavu:	Ústav českého jazyka a teorie komunikace
Jméno autora:	Mgr. Jaroslav Mašín
Název dizertační práce:	Lingvistická pragmatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka Pragmalinguistics in Teaching of Czech as a Foreign Language
Studijní program:	Filologie
Studijní obor:	Český jazyk
Jméno vedoucího práce:	prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.
Rok podání:	2014

Práce je věnovaná u nás zanedbávané oblasti osvojování cizího jazyka, totiž pragmatice. Vzhledem k tomu, že se jedná o širokou oblast, omezujeme se pouze na zkoumání mluvních aktů žádost/prosba. Cílem práce je popsat, jak si dva studenti češtiny osvojovali tyto mluvní akty během jednorozhodného intenzivního kurzu.

Práce je rozdělena do čtyř částí. V první části jsou představena teoretická východiska, druhá část se zabývá mluvními akty žádost/prosba a třetí část představuje vlastní experimentální výzkum s výsledky a vyhodnocením. Ve čtvrté závěrečné fázi jsou shrnuty výsledky výzkumu a jsou formulovány obecné lingvistické a didaktické závěry.

Součástí této práce jsou i dodatky, které obsahují jazykový materiál získaný během výzkumu.

V první části práce je uveden do české lingvistiky termín *Interlanguage Pragmatics*. V práci používáme český ekvivalent *pragmatika mezijazyka*. Jak již z tohoto slovního spojení vyplývá, termín v sobě spojuje dvě disciplíny – pragmalingvistiku a teorii osvojování cizího jazyka – a je analogický k dalším termínům *Interlanguage Grammar*, *Interlanguage Phonology*, *Interlanguage Lexicon* atd.

Pragmatika mezijazyka zkoumá, jak nerodilí mluvčí formulují své cíle a záměry v cizím jazyce. Dále ji zajímají vývojová stadia, kterými nerodilí mluvčí procházejí, když si osvojují pragmatický systém cílového jazyka (Kasper – Blum-Kulka, 1993). Zkoumání pragmatiky je v rámci teorie druhého jazyka užší než u klasické pragmatiky a zahrnuje výzkum mluvních aktů (jak mluvčí produkují mluvní akty a jak rozumějí mluvním aktům), v menší míře výstavbu konverzačního diskurzu (v centru pozornosti tohoto zkoumání je, jak je interakce organizována, jak na sebe jednotlivé výpovědi navazují, jak se mluvčí v

konverzaci střídají, jak je konverzace zahajována a ukončována) a konverzační implikatury.

Některým otázkám, kterým se pragmatika mezijazyka věnuje, je v práci věnována detailnější pozornost. Cílem je ukázat, čím se zahraniční lingvisté zabývali a k jakým výsledkům dospěli. Představení zahraničních výzkumů vede k detailnější znalosti dané problematiky.

V teoretické části práce přibližujeme, jaké způsoby se využívají pro výzkum pragmatiky mezijazyka, jaké jevy ji ovlivňují, dále pak jaký je vztah mezi gramatickou a pragmatickou kompetencí, jak ovlivňuje prostředí, ve kterém se nerodilý mluvčí pohybuje, jeho pragmatickou kompetenci.

Získávání dat pro výzkum pragmatiky mezijazyka je možné několika způsoby. Jazyková data mohou pocházet i z autentického diskurzu. Výzkumy, které berou data z autentických jazykových projevů, jsou ale v menšině.

Podrobně se různými typy sběru jazykových dat zabývají například Kasperová a Dahlová (Kasper – Dahl, 1991). Popisují přednosti a nedostatky jednotlivých metod, ke kterým patří data získaná pomocí psaných dotazníků, pomocí rolových her nebo tzv. metodou zpětné vazby.

Psané dotazníky mohou mít různou podobu. Podle Kasperové a Dahlové (Kasper – Dahl, 1991) je ve výzkumu pragmatiky mezijazyka tím nejpoužívanějším typem dotazníku test kompetence diskurzu, ve kterém je úkolem respondenta dokončení dialogu.

Rolové hry mohou být rozděleny podle toho, jestli v nich účastníci přebírají novou sociální roli, nebo jestli si nechávají svoji identitu. Také mohou být děleny podle toho, jakou volnost dávají účastníkům výzkumu.

Při metodě zpětné vazby jsou studenti vedeni k tomu, aby přemýšleli o jazykových prostředcích, které používají.

Výzkumy pragmatického vyjadřování nerodilých mluvčích můžeme rozdělit do dvou hlavních skupin – na průřezové a longitudinální výzkumy. Průřezové výzkumy převažují nad těmi longitudinálními. V průřezových výzkumech jsou data získaná od studentů cizího jazyka porovnávána s daty od rodilých mluvčích a jsou popisovány nedostatky ve vyjadřování nerodilých mluvčích.

Na rozdíl od průřezových studií trvají longitudinální studie delší časový úsek. Objektem výzkumu bývají jeden nebo dva nerodilí mluvčí, kteří jsou sledováni například během pobytu v cizí zemi. Longitudinální výzkumy popisují vývoj pragmatické kompetence v průběhu času. Podle našeho názoru se longitudinální a průřezové výzkumy mohou

doplňovat. Ty průřezové totiž mohou na větším počtu respondentů ukázat, jestli jsou výsledky longitudinálních výzkumů ojedinělými, nebo obecně platnými.

Mezijazyk je ovlivňován různými jevy. Podle Barronové (Barron, 2003) jsou tři z nich důležité pro formování pragmatiky mezijazyka. Jsou to: pragmatický přenos (transfer), přílišné pragmatické zobecnění (pragmatic overgeneralization) a chyby způsobené nedostatky ve vyučování.

Takahashiová a Beebeová (Takahashi – Beebe, 1987) formulují hypotézu o tom, jak funguje pragmatický transfer a jak se odlišuje od transferu v jiných oblastech mezijazyka. Jejich hypotéza má čtyři body a nejdůležitější je poslední bod, protože platí pouze pro transfer pragmatický. Podle něj se pragmatický transfer vyskytuje více u pokročilejších studentů než u méně pokročilých. Je tomu tak proto, že méně pokročilí studenti nemají dostatečnou jazykovou znalost pro pragmatický transfer. Následně v práci uvádíme výzkumy, které tuto hypotézu potvrzují (například Kasper – Rose, 2002), nebo vyvrací (například Maeshiba a kol., 1996).

Přílišné pragmatické zobecnění (overgeneralization) je jev, který můžeme pozorovat při výzkumu osvojování mateřského i cizího jazyka. V teorii pragmatiky mezijazyka se projevuje především tak, že studenti používají jednoduché strategie, které si osvojili již v minulosti a dobře si je pamatují. Mluvíme o tzv. strategii nejmenší námahy. Další tendencí, kterou je možné pozorovat v mezijazyce nerodilých mluvčích, je snaha vyjadřovat se jasně a přesně a snaha být si ve vyjadřování jistý. Jazykové projevy nerodilých mluvčích jsou proto delší a jevy, které by rodilí mluvčí zpravidla nevyjádřili, jsou tady explicitně vyřčeny (Barron, 2003, s. 40).

Posledním jevem, který ovlivňuje pragmatické vyjadřování nerodilých mluvčích, jsou učební materiály a vyučovací proces. V práci uvádíme příklady studií, které zkoumaly jazykové učebnice, popřípadě další materiály pro výuku, a všímaly si nedostatků, které tyto materiály mají (viz např. Schauer – Adolphs, 2006).

Dalším jevem, kterému je v práci věnována pozornost, je vztah mezi gramatickou a pragmatickou kompetencí. Existují protichůdné názory na to, co předchází čemu. Některé studie tvrdí, že nerodilí mluvčí používají pragmatické funkce před tím, než si osvojí gramatické formy, které se používají k realizaci těchto funkcí. Další skupina studií ukazuje, že nerodilí mluvčí si osvojují gramatické formy cizího jazyka před tím, než si osvojí jejich pragmalingvistické funkce (Kasper – Rose, 2002).

Odpověď na tuto otázku není jednoznačná a je ovlivněna řadou jevů. Například tím, v jaké fázi vývoje se nerodilí mluvčí nacházejí. V průběhu osvojování cizího jazyka totiž procházejí různými vývojovými stupni, během nichž jsou postaveni před rozdílné úkoly. Rané fáze osvojování cizího jazyka jsou v zásadě více pragmatické než gramatické. Ve zcela raných fázích staví nerodilí mluvčí na pragmatické znalosti, kterou mají k dispozici z mateřského jazyka, případně z dalších jazyků. Nerodilý mluvčí má k dispozici malé množství prostředků (slova a intonaci) a ty používá k tvorbě mluvních aktů. Ve vyjadřování ilokučních sil se nerodilí mluvčí spoléhají na situaci a kontext. Také pracují s omezenou gramatickou znalostí, kterou mají v té chvíli k dispozici. Zároveň si v této fázi osvojují novou gramatiku, kterou potřebují k vyjádření svých záměrů v osvojovaném jazyce (viz Ellis – Barkhuizen, 2005).

V dalších fázích vývoje se projevuje opačná tendence. Jako první jsou osvojovány gramatické formy a ty jsou následně podmínkou pro pragmaticky sofistikované vyjadřování. Tyto prostředky potom získávají pragmaligvistickou funkci. Učebním cílem se stává objevování různorodých, zpravidla sekundárních významů specifických gramatických forem. Znalost těchto gramatických forem se stává podmínkou pro správné vyjadřování většího množství různých ilokučních sil s jemnými pragmatickými odlišnostmi. Z tohoto předpokladu vyplývá, že v pokročilejších fázích rozvoj gramatiky předchází rozvoji pragmatiky.

Někteří badatelé tvrdí, že pro rozvoj pragmatické kompetence je důležitý dlouhodobý pobyt v zemi, kde se tímto jazykem mluví. Jedině takový pobyt může nerodilým mluvčím zajistit kvalitní osvojení pragmatické kompetence.

Například Barronová (Barron, 2003) ale ukazuje ve své monografii, že během pobytu irských studentů v Německu docházelo k nerovnoměrnému rozvoji pragmatické kompetence. Některé strategie si studenti osvojili rychle, jiné pomaleji a některé se nerozvíjely vůbec. Výzkumy tohoto typu ukazují, že pobyt v cizí zemi neznamená automatický rozvoj pragmatické kompetence.

Na základě různých výzkumů docházíme k závěru, že k rozvoji pragmatické kompetence může přispět jak pobyt v cizí zemi, tak i výuka ve školním prostředí. Během pobytu v cizí zemi je důležité především najít si kamarády – vrstevníky a komunikovat s nimi (viz Shea, 1994). S takovými komunikačními partnery totiž nerodilý mluvčí sdílí stejné zájmy, a proto se komunikace s kamarády jeví jako nejlepší pro rozvoj pragmatické kompetence.

K rozvoji pragmatické kompetence může přispívat i školní prostředí. Jako vhodné

výukové prostředí uvádějí Kasperová a Roseová (Kasper – Rose, 2002) vyučování, při kterém se střídají různé způsoby výuky. To znamená, že se při výukových aktivitách střídá aktivní role učitele a studentů. Výhodou školního prostředí je také to, že studenti zde zpravidla dostávají od vyučujících zpětnou vazbu. Je proto důležité této možnosti využívat a upozorňovat ve třídě studenty i na jejich pragmatické nedostatky.

Samotná osobnost nerodilého mluvčího také výrazně ovlivňuje rozvoj pragmatické kompetence. Někteří nerodilí mluvčí se chtějí vyjadřovat bez gramatických chyb. Jiné naopak gramaticky správné vyjadřování příliš nezajímá. Zatímco studiu individuálních rozdílů byla v literatuře věnována velká pozornost a toto studium má jako součást zájmu o osvojování druhého jazyka dlouhou tradici, o vlivu individuálních rozdílů na osvojování pragmatické kompetence v cizím jazyce se příliš neví. Řada studií se více soustředila pouze na to, že pro úspěšné osvojování pragmatické kompetence je důležité mít pozitivní vztah k dané kultuře (viz například Schmidt, 1993; Takahashi, 2005 atd.).

Jak jsme uvedli výše, pragmatika mezijazyka se zabývá zejména osvojováním mluvních aktů nerodilými mluvčími. Ostatní otázky pragmatiky jsou v pozadí. Nejčastěji zkoumaným mluvním aktem v zahraniční literatuře je *request*. Domníváme se, že tento termín je v angličtině používán širěji než v češtině a odpovídají mu dva české termíny zdvořilá žádost a prosba.

Žádost/prosba jsou v jazyce nerodilých mluvčích nejčastěji zkoumanými mluvními akty, protože jsou to frekventované mluvní akty a vyjadřují různé záměry. Jejich podoba je ovlivněna sociálním postavením mluvčího a adresáta a jejich vzájemným vztahem. Žádosti/prosby bývají realizovány přímými i nepřímými strategiemi, jejichž cílem je přispívat k úspěšné komunikaci. Z tohoto důvodu nabízí zkoumání mluvních aktů žádosti/prosby pohled na více aspektů osvojování pragmatické kompetence nerodilých mluvčích. Nerodilí mluvčí se se žádostmi/prosbami setkávají již od počátku osvojování cizího jazyka, svoje žádosti/prosby mohou adresovat lidem různého společenského postavení, rodilým i nerodilým mluvčím. Badatelé zkoumají ve vyjadřování žádostí/proseb různé zdvořilostní strategie. Na mluvním aktu žádosti/prosby je také relativně jednoduše možné zkoumat vývojová stadia, kterými studenti procházejí (viz např. Schauer, 2009; Ellis – Barkhuizen, 2005).

Další část práce představuje mluvní akt žádosti/prosby teoreticky. Většina výzkumů zabývajících se analýzou těchto mluvních aktů v zahraničí pracuje se schématem, které bylo vytvořeno v práci Blum-Kulkové a Olshtainové (Blum-Kulka – Olshtain, 1984). Tento přístup

rozděluje žádosti/prosby na elementární části. V české tradici se s ním nepracuje. Dělení na elementární části se jeví jako vhodné při rozboru jazyka nerodilých mluvčích, a proto z něj v naší analýze vycházíme.

Za prvé pracují Blum-Kulková a Olshtainová (Blum-Kulka – Olshtain, 1984) s přímostí a nepřímostí proseb. Strategie při vyjadřování proseb klasifikují podle nepřímosti do několika kategorií.

Za druhé Blum-Kulková a Olshtainová (Blum-Kulka – Olshtain, 1984) rozčleňují mluvní akt žádosti/prosby do několika komponentů. Podle nich se žádosti/prosby skládají z: *address term* (v práci používáme český ekvivalent adresování), *head act* (v práci používáme český ekvivalent hlavní akt žádosti/prosby) a *support move* (v práci používáme český ekvivalent podpurný akt).

Hlavní akt žádosti/prosby je tou částí vyjádření, která má funkci žádosti/prosby a může existovat samostatně. Zároveň také často obsahuje tzv. vnitřní modifikační prostředky, které upravují působení žádosti/prosby na adresáta. Kromě vnitřních modifikačních prostředků, které jsou součástí hlavního aktu, ještě mluvčí může podpořit účinek žádosti/prosby externími modifikacemi tzv. podpurným aktem. Typickým příkladem podpurného aktu je zdůvodnění žádosti/prosby.

Velmi detailní pozornost věnujeme v naší práci představení tří důležitých longitudinálních studií, které se zabývaly osvojování žádosti/prosby studenty angličtiny. První longitudinální výzkum je popsán ve Schmidově studii (Schmidt, 1983). Schmidt po dobu několika let sledoval Japonce jménem Wes, který si osvojoval angličtinu. Wes nechodil do školy a anglicky se učil během svého života na Havaji. Autor si všímá řady jevů, mimo jiné také toho, jak vyvíjela kompetence Wese při formulování žádostí/proseb.

Další významnou longitudinální studií je studie Ellisova (Ellis, 1992), který zkoumal, jak si během několika trimestrů osvojovali dva mladí chlapci mluvní akt žádost/prosba. Oba chlapci se anglicky učili ve školním prostředí. Autor je pozoroval během školní interakce a zapisoval si jejich autentické prosby.

Poslední důležitou studií je studie japonské autorky Achibové (Achiba, 2003), která po dobu sedmnácti měsíců sledovala, jak si její malá dcera osvojovala mluvní akt žádost/prosba.

Na základě výsledků studií Achibové a Ellise definují Kasperová a Roseová (Kasper – Rose, 2002) pět fází, kterými prochází nerodilý mluvčí, pokud si osvojuje mluvní akt žádosti/prosby v angličtině. Je to tzv. přípravné období, pro které je charakteristické vyjadřování bez syntaxe. Vyjadřování je v této době velmi kontextově zapojené. V druhém

období nerodilí mluvčí spoléhají na naučené komunikační výpovědní formy a imperativ. Ve třetím období nerodilí mluvčí již dokáží analyzovat naučené výpovědní formy a začínají se zde objevovat další strategie konvenčního nepřímého vyjadřování. Ve čtvrtém období se objevují komplikovanější syntaktické konstrukce, nerodilí mluvčí začínají k vyjadřování žádostí/proseb užívat kondicionálu. V posledním období se vyjadřování nerodilých mluvčích přizpůsobuje adresátovi a situaci, objevují se podmínkové věty a vyjadřování se přibližuje vyjadřování rodilých mluvčích.

Tyto studie jsou v práci detailně představeny proto, že součástí výzkumu je také porovnání vývojových cest studentů češtiny a angličtiny.

Dále se v této části práce detailně věnujeme tomu, jak žádosti/prosby vyjadřují čeští rodilí mluvčí. Prací, které se takových popisem zabývají, není mnoho. Opíráme se zde zejména o popisy Grepla a Karlíka (Grepl – Karlík, 1998) a Obenbergerové (Obenbergerová, 1992).

Ve čtvrté části práce je představen samotný výzkum. Sběr materiálu trval dva semestry a probíhal v Ústavu jazykové a odborné přípravy, ve studijním středisku Albertov. Zúčastnili se ho dva studenti – japonská studentka, která je v práci označena jako M, a tchajwanský student, který je v práci označen jako H. Cílem výzkumu bylo sledovat, jak tyto dva studenti formulovali svoje žádosti/prosby.

Sběr jazykového materiálu probíhal od prvního dne jejich studia ve škole. Jazyková data byla získávána několika způsoby. Za prvé byly zapisovány spontánní jazykové projevy studentů během vyučování. Za druhé byly nahrávány rolové hry studentů, které vznikaly pro výukové i výzkumné účely. Za třetí byly kopírovány písemné projevy studentů, které vznikly během procesu vyučování. Kombinace více způsobů sběru dat umožnila získat větší množství jazykových dat. Různé způsoby získávání dat vedou podle Achibové (Achiba, 2003) u longitudinálních studií k větší průkaznosti výsledků.

Předmětem výzkumu byl vývoj pragmatické kompetence při tvoření mluvních aktů žádost/prosba. Výzkum se soustředil na gramatické a lexikální prostředky. Stranou nechal prostředky prozodické.

Jak jsme již uvedli výše, sběr jazykových dat začal hned první den studia češtiny a skončil s koncem ročního kurzu. Jazykový materiál obsahuje 94 žádostí/proseb od studenta H a 119 žádostí/proseb od studentky M. Osvojování mluvních aktů žádost/prosba jsme rozdělili do pěti vývojových stadií, kterými nerodilí mluvčí procházeli. Jazykové prostředky (gramatické a lexikální), které studenti užívali v jednotlivých vývojových stadiích, jsou

v práci detailně popsány. Vše je doplněno příklady. Jazykové projevy obou studentů jsou popisovány najednou, na konci každé fáze jsou uvedeny nejčastěji používané strategie a společné a rozdílné znaky. Následující přehled ukazuje pouze vybrané jazykové prostředky, které studenti používali v jednotlivých fázích. Jde tedy jen o obecnou charakteristiku jednotlivých fází.

První vývojová fáze zahrnovala u obou studentů stejný časový úsek. Trvala od prvního do čtvrtého týdne studia. Studenti M a H byli úplní začátečníci, kteří nemohli stavět ani na minimální znalosti českého jazyka. Prosby jsou v tomto období adresovány učiteli a týkají se zejména učebního procesu. Studenti v tomto období nedokázali tvořit vlastní rolové hry, ve kterých by o něco žádali/prosili. Pokud jim přesto vyučující takový úkol zadával, jeho pokusy nevedly k zamýšlenému cíli. Toto období také neposkytlo dostatečný jazykový materiál, na kterém by bylo možné zkoumat rozdílné individuální projevy obou studentů.

Oba studenti realizovali své prosby pomocí výpovědních formulí, které se naučili z učebnice: *mám otázku...*, *ještě jednou, prosím, jak se řekne česky...* a *co znamená...* Přestože studentům z počátku dělaly tyto fráze potíže, především pro svoji délku, naučili se je používat.

Studenti M a H se snažili s vyučujícím komunikovat v češtině. Tato snaha se odráží v jejich jazykových projevech odlišným způsobem. Student H použil výpovědní formu *mám otázku...*, a dále pokračoval anglicky. Studentka M se naopak angličtině vyhýbala a pomáhala si zvuky, intonací nebo ukazováním rukou.

Pokud studenti prosili o nějaký objekt, používali spojení *prosím* + označení dané věci. Jedná se o primitivní vyjadřování, které je typické pro nerodilé mluvčí nižších jazykových úrovní. Verbum *prosím* je zde prostředkem, který vytváří samotnou prosbu.

Zatímco první fáze trvá u obou studentů stejně dlouho a její konec je pevně ohraničen, u druhé fáze to tak není. Během druhé fáze již můžeme pozorovat ve vyjadřování studentů více individuálních rysů. Přejít mezi druhou a třetí fází není u obou studentů stejný. Druhá fáze zahrnuje u studenta H období od pátého do třináctého týdne výuky a u studentky M od pátého do čtrnáctého týdne výuky. V této fázi se objevují nové strategie k vyjadřování proseb. Většina z nich se rozvíjí v následující třetí fázi.

V této fázi si studenti osvojovali prezentní tvary sloves (včetně modálních). Během celého tohoto období docházelo k rozvoji a upevňování slovesných forem. Kompetence k vytváření žádostí/proseb se významně rozšířila po absolvování lekce s tématem restaurace.

Studenti se naučili několik způsobů, jak objednávat jídlo a pít: *dám si...*, *chtěl/a bych...*, *jednou/dvakrát ...*, *ještě jednou ...*, *prosím*. Z nabízených možností se jako nejčastější způsob prosby o nějakou věc objevuje v jazykových projevech studentů konstrukce *dám si...*, kterou používali i nevhodně. Naopak nejméně populární byla u studentů konstrukce *chtěl/a bych...*, která byla pravděpodobně pro studenty svým kondicionálním tvarem příliš komplikovaná. Tyto ustálené komunikační výpovědní formy mohli studenti využít i v jiných situacích (např. v rolových hrách v realitní nebo cestovní kanceláři).

Zatímco při osvojování angličtiny jsou první fáze charakterizovány častým používáním imperativu, při osvojování češtiny není imperativ typickým prostředkem začátečníků. Je to způsobeno jeho komplikovaným tvořením v češtině. Přesto ale studenti měli tendenci k používání jednoduchých forem při vyjadřování proseb. Svoji neznalost imperativních forem nahrazovali výpověďmi s přezentem nebo infinitivem, které doplňovali modifikačním prostředkem *prosím*.

Vedle konstrukcí, které studentům nabízela učebnice, se v jazykovém materiálu objevují i další prostředky, a to: *chci*, *mám* a *potřebuju*. Tvar *chci...*, který najdeme většinou u studentky M, byl často používán nevhodně. Naopak u studenta H najdeme v této fázi verbum *mít* v 1. os. sg., které používal ve funkci žádosti/prosby. V češtině ale tvar *mám* tuto funkci plnit nemůže. Tento prostředek ve funkci prosby najdeme v jazykových projevech studenta H pouze ve druhé fázi, v následujících fázích se už neobjevuje.

Velké procento proseb realizoval student H prostřednictvím verba *mocet*. Forma *můžu* se u něho objevuje jako první a formy *můžeš/můžete* se objevují později. Studentka M toto verbum ve druhé fázi ještě nepoužívala. V jejích jazykových projevech se objevuje se zpožděním. Z tohoto důvodu přechází do třetí vývojové fáze o něco později než student H.

V této fázi se začínají objevovat i další prostředky, o kterých pojednáváme detailněji ve třetí fázi.

Ve třetí fázi se nejčastěji používanou strategií k vyjadřování proseb stává verbum *mocet*. Vyjadřování nepřímých proseb pomocí formálního i neformálního tvaru (*můžeš/můžete*) a také počátek aktivního užívání verb *půjčovat (si)/půjčit (si)* a samotného dativu považujeme v našem výzkumu za počátek třetí vývojové fáze.

Třetí vývojová fáze zahrnuje poměrně dlouhý časový úsek. U studentky M trvá asi třináct týdnů, u studenta H dvacet týdnů. Oba studenti používali strategie, které se začaly objevovat už v předcházející fázi. V této fázi ale dochází k jejich rozvoji. Studenti si také fixovali už dříve naučenou gramatiku a rozšiřovali si slovní zásobu. Z tohoto důvodu mohli

přesněji formulovat své žádosti/prosby. V tomto období můžeme pozorovat výraznější rozdíly ve vyjadřování našich studentů.

Kromě verba *moct* vyjadřovali oba studenti výzvovou funkci přítomnými tvary, které podle našeho názoru neúmyslně užívali místo imperativu.

Z modifikačních prostředků často používali verbum *prosím*, jehož způsob používání se ale v průběhu vývoje proměňoval. V první fázi to byl prostředek, který studenti kombinovali s objektem zájmu a vyjadřovali tak primitivní prosbu. V této fázi již používali *prosím* ve spojení s verbem *moct* a vyjadřovali tak komplikovanější žádosti/prosby.

M a H používali také modifikační částice a příslovce, každý však preferoval trochu jiné prostředky. Modifikační částice a příslovce ale zpravidla modifikovaly zdůvodnění, nikoli hlavní akt proseb.

Svoje žádosti/prosby také studenti velmi často doplňovali zdůvodněním. Zpravidla však nevyjadřovali syntaktické vztahy mezi zdůvodněním a samotnou žádostí/prosbou pomocí spojek. Zahraniční výzkumy (např. Hassall, 2003) ukázaly, že nerodilí mluvčí často doplňují své žádosti/prosby zdůvodněními. Dělají tak proto, že v rolových hrách přebírají do svých jazykových projevů zadání úkolu. Druhým důvodem je, že zdůvodnění je pro nerodilé mluvčí jednoduchým prostředkem k modifikaci žádosti/prosby.

Ani jeden ze studentů v této fázi nepoužíval aktivně ve funkci žádosti/prosby kondicionální tvary, přestože byli s kondicionálem seznámeni ve škole na přelomu druhé a třetí fáze.

Pouze studentka M formulovala svoje žádosti/prosby pomocí tvarů *chci* a *nechcete*. Užívání těchto tvarů ve funkci žádosti/prosby je ale v češtině omezené a studentka M je užívala často nevhodně. V jazykových projevech studenta H tyto prostředky nenajdeme.

Čtvrtá vývojová fáze se objevuje pouze u studentky M. Student H touto fází neprošel. U studentky M trvala čtvrtá fáze od dvacátého osmého týdne výuky až do konce výzkumu. Období je spjato s výukou imperativních tvarů. Do této doby používali studenti pouze imperativního tvaru od slovesa *čekat/počkat* (popřípadě *zavolat*). Od počátku čtvrté fáze začíná studentka M aktivně užívat imperativních tvarů. V této době se také v jejích jazykových projevech přestává objevovat prezens ve výzvové funkci. Naposledy užila tohoto prezentu v dvacátém čtvrtém týdnu. Ukazuje se tedy, že pokud student ovládá imperativní tvary, nepoužívá prezentu ve výzvové funkci. Tento jev potvrzuje předpoklad, že užívání prezentu supluje v jazykových projevech studentů funkci imperativu a že užívání tohoto tvaru ve výzvové funkci patří k obecným rysům mezijazyka nerodilých mluvčích.

Student H imperativních tvarů aktivně neužíval. Imperativní tvary používal pouze v gramatických cvičeních. V rolových hrách preferoval jiné prostředky. Z tohoto důvodu neprošel čtvrtou fází.

Kromě imperativu, který studentka M užívala při formulaci žádostí/proseb, najdeme v této fázi i jiné tendence. V jejích jazykových projevech začínají kvantitativně převažovat tvary *můžeš/můžete* nad tvarem *můžu*. Studentka tedy začíná více užívat verba *mocť* v nepřímých žádostech/prosbách. U studenta H k tomuto jevu došlo již během třetí vývojové fáze.

Zatímco čtvrtá vývojová fáze se neobjevuje u studenta H, pátou vývojovou fází nenajdeme u studentky M. Na samém konci ročního kurzu v předposledním třicátém čtvrtém týdnu výuky začal student H aktivně užívat kondicionálních tvarů verba *mocť*. Studentka M do této vývojové fáze během jednoročního kurzu nedospěla.

Kondicionál se v jeho jazykových projevech během posledního týdne výuky objevuje ve více prosbách, a to v různých formách. Nejedná se tedy pouze o náhodný výskyt.

Kondicionál je prostředkem k vyjádření zdvořilosti. Vyjádření pomocí kondicionálu jsou považována za zdvořilejší pro svoji hypotetičnost (viz Hirschová, 2013). K aktivnímu používání kondicionálu nerodilými mluvčími dochází až po delší době osvojování cizího jazyka. Užívání modifikačních prostředků často není pro nerodilé mluvčí snadné.

Po dobu trvání dvousemestrálního kurzu jsme sledovali to, jak dva zahraniční studenti formulovali své žádosti/prosby. Vývoj v osvojování pragmatické kompetence u nich nebyl na konci zkoumání ukončen. Domníváme se, že vývoj pragmatické kompetence by pokračoval dál. Predikujeme šestou fází. Předpokládáme, že v ní by studenti byli schopni aktivně vytvářet syntakticky komplikované výpovědi (např. podmínkové věty). Zároveň by došlo k rozvoji slovní zásoby, pomocí které by studenti dokázali zpřesnit své záměry.

Jazykové projevy studentů nebyly totožné a mohli jsme pozorovat společné i individuální znaky.

První fáze trvala u obou studentů stejně dlouho. Oba studenti také produkovali podobné prosby. U druhé fáze to již bylo jiné. Ta trvala u studenta H kratší časový úsek. Na rozdíl od studentky M používal student H již během druhé fáze verbum *mocť*.

Třetí fáze naopak skončila dříve u studentky M. Během třetí fáze byl ale repertoár strategií studenta H větší. Student H také více používal nepřímých strategií.

Ze třetí fáze přešla studentka M do čtvrté fáze. V této fázi používala aktivně imperativ.

Snažila se ho užívat při každé vhodné příležitosti. Student H tento krok nenásledoval a na aktivní užívání imperativu rezignoval. Teprve ve čtvrté fázi začala studentka M užívat více nepřímých strategií.

Ze třetí fáze nepřešel student H do čtvrté, ale do páté fáze. Pátá fáze se objevuje až na samém konci ročního pozorování a je charakterizována tím, že se v ní objevují formy kondicionálu. Studentka M ze čtvrté do páté fáze nepostoupila.

Oproti studentce M používal student H podpůrný akt, kterým lichotil adresátovi, a také prostředky, kterými vyzýval adresáta k odpovědi. Naopak studentka M používala tvar *nechceš/nehcete* a pravděpodobně se domnívala, že se jedná o zdvořilé vyjádření. Používání těchto tvarů ale není vždy vhodným vyjádřením.

Podle našeho názoru jsou rozdíly mezi oběma studenty ovlivněny jejich osobností a kontaktem s českými rodilými mluvčími. Student H ovládal více strategií, protože si v Praze našel české kamarády, se kterými se stýkal ve volném čase. Naopak studentka M se s Čechy nestýkala, ale češtinu studovala pilně sama doma. Byla tedy lepší v gramatice a měla i lepší výsledky z testů.

Již výše jsme zmínili závěry Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 2002). Ty na základě různých studií dospěly k tomu, že při osvojování žádostí/proseb procházejí nerodilí mluvčí angličtiny pěti fázemi.

V závěru výzkumné části vzájemně porováváme vývojové fáze v obou jazycích. První fázi jsme definovali jako období, ve kterém studenti vytvářeli prosby závislé na kontextu, neznali prezentní slovesné tvary. Studenti adresovali své prosby učitelům a jejich prosby se většinou týkaly učebního procesu. K tomuto účelu užívali komunikační výpovědní formy, ke kterým je vedla jejich učebnice. Prostředky, které užívali naši studenti v první fázi, odpovídají prostředkům, které užívají studenti angličtiny. Z tohoto důvodu považujeme první fázi při studiu obou jazyků za totožné.

Druhou fázi jsme charakterizovali jako seznamování se s prezentem českých sloves. Osvojování prezentu při studiu češtiny je náročnější a zabírá delší časový úsek. Studenti se v této době také naučili několik komunikačních výpovědních forem, které mohli používat při komunikaci v restauraci. Naučené výpovědní formy ale mohli využívat i v jiném komunikačním prostředí. Tento rys můžeme najít i u studentů angličtiny. Na druhou stranu druhý typický znak tohoto období, používání imperativu, u studentů učících se česky nenajdeme. Imperativ má totiž v češtině vlastní tvary, a je proto pro studenty poměrně obtížný.

Ve třetí fázi dochází k rozvoji strategií, které se objevují už ve druhé fázi. Studenti také začínají používat nepřímá vyjádření žádosti/prosby. Kasperová a Roseová (Kasper – Rose, 2002) charakterizují toto období jako odklon od naučených komunikačních výpovědních forem a směřování k nepřímému konvenčnímu vyjadřování. Přechod od automaticky naučených frází ke kreativnímu vyjadřování je těžké pozorovat, protože je plynulý. Ve třetí fázi oba nerodilí mluvčí užívali strategie, které se poprvé objevily ve fázi druhé. V této fázi dochází k zpřesňování jejich vyjadřování. Z tohoto důvodu považujeme tuto fázi v angličtině i v češtině za identickou. Studenti češtiny ale stále ještě neovládali imperativní tvary. Místo nich používali indikativu přítomnosti. Na základě analýzy jsme dospěli k závěru, že tak činí v domněnku, že užívají imperativních tvarů.

Čtvrtou fázi jsme charakterizovali aktivním užíváním imperativních tvarů. Zajímavé je, že aktivně imperativní tvary používal pouze jeden z našich studentů. Kromě užívání imperativu tuto fázi charakterizuje užívání strategií, které se už objevovaly v předcházejících fázích. Tato fáze nemá žádný ekvivalent v osvojování anglického jazyka, protože tam již studenti užívají imperativní tvary od druhé fáze.

Do páté fáze dospěl pouze jeden z našich studentů. Protože se tato fáze objevuje až na konci výzkumu, neposkytla nám bohužel velké množství jazykového materiálu. V této fázi se objevuje při formulaci prosb kondicionál. Naši páté fázi odpovídá v osvojování angličtiny čtvrtá fáze. Proces osvojování pragmatické kompetence nebyl na konci sledování ukončen. Předpokládáme, že po páté fázi by studenti mohli ještě přejít do šesté fáze, která by odpovídala páté fázi v angličtině.

Cesta, kterou nerodilí mluvčí angličtiny a češtiny během osvojování procházejí, má podobné i rozdílné rysy. Nerodilí mluvčí v obou jazycích začínají jednoduchými a neúplnými prosbami. Postupně si osvojují naučené komunikační výpovědní formy. Poté začínají své žádosti/prosby tvořit pomocí verba *moct*. Pro nerodilé mluvčí je jednodušší doplnit svoje prosby tzv. externími modifikacemi, především zdůvodněním. Naopak používání tzv. prostředků vnitřní modifikace je pro studenty v obou jazycích náročnější a řada prostředků (např. aktivní užívání kondicionálu) se objevuje až v závěrečných fázích.

Za nejpodstatnější rozdíl mezi osvojováním angličtiny a češtiny pokládáme rozdíl v používání přítomných a imperativních tvarů. Rané vývojové fáze při osvojování angličtiny totiž charakterizuje časté používání imperativních tvarů. Tento jev v češtině pozorovat nemůžeme, protože čeština má samostatné imperativní tvary, které jsou pro nerodilé mluvčí náročné. Přesto ale studenti češtiny používali k vyjádření výzvolných funkcí přítomných tvarů.

Prézentní tvary sice v češtině mohou plnit výzovou funkci, jejich použití je však omezené a naši studenti nepoužívali prézentu stejným způsobem jako rodilí mluvčí. Zajímavé bylo také zjištění, že se začátkem znalosti imperativních tvarů přestala studentka M používat v této funkci prézentu. Užívání prézentních tvarů místo imperativu v počátečních fázích považujeme tedy za obecný rys mezijazyka.

V závěrečné kapitole také nastiňujeme cesty, jimiž by se mohl další výzkum v této oblasti ubírat v budoucnosti. Zmiňujeme také, jak mohou být naše výsledky využity k pedagogickým účelům, například při tvorbě studijních plánů nebo výukových materiálů.

ACHIBA, Machiko. *Learning to request in a second language: a study of child interlanguage pragmatics*. Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters, c2003, xii, 223 p. Second language acquisition, 2. ISBN 9781853596124.

BARRON, Anne. *Acquisition in interlanguage pragmatics learning how to do things with words in a study abroad context: learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co, 2003, xiv, 398 p. Pragmatics, new ser. 108. ISBN 90-272-9666-9.

BLUM-KULKA, Shoshana a Elite OLSHTAIN. Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)1. *Applied Linguistics*. 1984, vol. 5, issue 3, s. 196-213. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/5.3.196>.

ELLIS, Rod. Learning to Communicate in the Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*. 1992, vol. 14, issue 01, s. 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.4337/9780857931207.00005>.

ELLIS, Rod a Gary Patrick BARKHUIZEN. *Analysing learner language*. 1st pub. Oxford: Oxford University Press, 2005, x, 404 s. Oxford applied linguistics. ISBN 01-943-1634-3.

GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba češtiny*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1998, 503 s. ISBN 80-719-8281-4.

HASSALL, Tim. Requests by Australian learners of Indonesian. *Journal of Pragmatics*. 2003, vol. 35, issue 12, s. 1903-1928. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/pbns.217.07has>.

HIRSCHOVÁ, Milada. *Pragmatika v češtině*. Vyd. 2., V Karolinu 1., dopl. Praha: Karolinum, 2013, 335 s. ISBN 978-80-246-2233-0.

KASPER, Gabriele a Merete DAHL. Research Methods in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*. 1991, vol. 13, issue 02, s. 215-247. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/llt.36.13coh>.

- KASPER, Gabriele a Shoshana BLUM-KULKA. *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press, 1993, vi, 253 p. ISBN 01-950-6602-2.
- KASPER, Gabriele a Kenneth R. ROSE. *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA [u.a.]: Blackwell, 2002. ISBN 978-063-1234-302.
- MAESHIBA, Naoko, Naoko YOSHINAGA, Gabriele KASPER a Steven ROSS. Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. (ÉDITORS), Susan M. Gass and Joyce Neu. *Speech Acts Across Cultures Challenges to Communication in a Second Language*. [Nachdr.]. Berlin; New York: Walter De Gruyter Inc, 2006, s. 155-187. ISBN 9783110191257.
- OBENBERGEROVÁ, Dana. Politeness of English and Czech requests. In *Linguistica Pragmatis II*. Praha : Academia, 1992, s. 93-100. ISSN 0862-8432.
- SHEA, David P. Perspective and production: Structuring conversational participation across cultural borders. *Pragmatics*[online]. 1994, vol. 4, issue. 3 [cit. 2014-08-25]. Dostupné z: <http://elanguage.net/journals/pragmatics/article/view/470/402>
- SCHAUER, Gila A. *Interlanguage pragmatic development: the study abroad context*. London: Continuum Intl, 2009, xv, 255 p. ISBN: 978-1-8470-6520-4.
- SCHAUER, Gila A. a Svenja ADOLPHS. Expressions of gratitude in corpus and DCT data: Vocabulary, formulaic sequences, and pedagogy. *System*. 2006, vol. 34, issue 1, s. 119-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/tsl.82.11aco>.
- SCHMIDT, Richard. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. ED, Nessa Wolfson ... *Sociolinguistics and language acquisition*. 1st printing. Rowley u.a: Newburg Publ. House, 1983, s. 137-174. ISBN 9780883772690.
- SCHMIDT, Richard. Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics. BLUM-KULKA, Shoshana. *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press, 1993, s. 21-42. ISBN 0-19-506602-2.
- TAKAHASHI, Satomi. Pragmalinguistic Awareness: Is it Related to Motivation and Proficiency?. *Applied Linguistics*. 2005, vol. 26, issue 1, s. 90-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amh040>.
- TAKAHASHI, Tomoko a Leslie BEEBE. The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal* [online]. 1987, roč. 8, č. 2 [cit. 2014-08-25]. Dostupné z: <http://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-8.2-art3.pdf>