

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Filologie – český jazyk

Jaroslav Mašín

**Lingvistická pragmatika ve výuce
češtiny jako cizího jazyka**

**Pragmalinguistics in Teaching of
Czech as a Foreign Language**

Dizertační práce

vedoucí práce – prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

2014

Chtěl bych na tomto místě poděkovat svému školiteli, prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc., za odborné vedení a poskytnutí cenných rad a připomínek.

Rád bych také poděkoval svým blízkým za podporu, kterou mi během psaní poskytovali.

Mé velké poděkování patří také dvěma studentům, kteří se stali objekty výzkumu, za jejich velkou vstřícnost a ochotu, se kterou se mi vždy snažili pomáhat.

Jaroslav Mašín

Prohlašuji, že jsem dizertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 11. 2014

Mgr. Jaroslav Mašín

Klíčová slova:

Pragmalingvistika, mezijazyk, pragmatika mezijazyka, pragmatická kompetence, čeština jako cizí jazyk, longitudinální výzkum, mluvní akt, žádost, prosba, vývojová fáze, osvojování cizího jazyka

Key words:

Pragmalinguistics, interlanguage, interlanguage pragmatics, pragmatic competence, Czech as a foreign language, longitudinal research, speech act, request, developmental phase, acquisition of foreign language

Abstrakt

Tato práce náleží svým zaměřením do oblasti studia osvojování češtiny jako cizího jazyka a zabývá se osvojováním pragmatické kompetence nerodilými mluvčími. Vzhledem k tomu, že se jedná o širokou oblast, koncentruje se práce na mluvní akty žádost/prosba. Cílem práce je popsat, jak si dva studenti češtiny osvojovali tyto mluvní akty během jednoročního intenzivního kurzu.

Nejdříve jsou podána teoretická východiska. Českému čtenáři je zde představen termín pragmatika mezijazyka. Kapitola dále mapuje, čím se pragmatický výzkum jazykových projevů nerodilých mluvčích obecně zabývá a jaké otázky si klade. Pozornost je věnována tomu, jak je možné sbírat data pro výzkum pragmatické kompetence, jaké typy chyb zpravidla nerodilí mluvčí dělají, jaké prostředí je vhodné pro rozvoj pragmatické kompetence nebo tomu, jak pragmatickou kompetenci ovlivňují individuální rozdíly mezi studenty.

V další části se pozornost obrací k mluvním aktům žádost/prosba. Uvádíme přehled významných longitudinálních výzkumů, na základě kterých bylo zjištěno, že studenti angličtiny procházejí pěti vývojovými fázemi. Ty jsou zde detailně představeny.

Ve výzkumné části je detailně popsáno, jak si dva nerodilí mluvčí (student z Tchaj-wanu a studentka z Japonska) osvojovali mluvní akt žádost/prosba. Sběr materiálu trval dva semestry a výzkum se koncentruje na gramatické a lexikální prostředky. Jazykový materiál byl získáván různými způsoby, především pomocí rolových her a z autentických jazykových projevů. Sběr dat různými způsoby umožnil za prvé získání většího množství jazykového materiálu a za druhé přispěl k větší průkaznosti dat.

Zpočátku používali studenti stejné strategie, s postupem času se ale mezi nimi začaly objevovat rozdíly. Výsledky jsou zobecněny a na základě rozboru jazykového materiálu je definováno pět vývojových fází, které jsou v práci detailně popsány. Poté jsou tyto fáze porovnány s vývojovými fázemi studentů angličtiny. Porovnání ukazuje shody a rozdíly v osvojování obou jazyků. V případě rozdílů je podáno vysvětlení.

Popis shod a rozdílů pomáhá lépe porozumět tomu, jak funguje nejen osvojování češtiny, ale cizích jazyků obecně.

Abstract

The focus of dissertation belongs to the field of learning Czech as a foreign language and deals with the acquisition of pragmatic competence of non-native speakers. Whereas this is a broad area, the work concentrates on speech act request. The aim is to describe how two students of Czech acquired the speech act during a one-year intensive course.

The theoretical background is given in Chapter I. The term Interlanguage Pragmatics is introduced to Czech readers. The Chapter further maps what the pragmatic research of non-native speakers generally deals with and what questions it asks. Attention is paid to possible methods for collecting data for research of pragmatic competence, what kinds of errors non-native speakers usually make, what environment is suitable for the acquisition of pragmatic competence or how individual differences among students affects pragmatic competence.

In the second chapter attention is paid to speech act request. We present an overview of major longitudinal studies. On the basis of this longitudinal research it was found that students of English go through five stages of development when acquiring request. The stages are presented here in detail.

In the research part of the dissertation the investigation of how two non-native speakers (a student from Taiwan and a student from Japan) acquired speech act request is described. The material was collected over two semesters and the research concentrates on the grammatical and lexical means. Language material was obtained in various ways, mainly through role-plays and authentic linguistic expressions. Collection of data in different ways allowed us to obtain more linguistic material and has enhanced conclusiveness of the data.

At the beginning, students used the same strategies, however overtime differences between them began to emerge. The results are generalized, and based on the analysis of linguistic material five development phases are defined. The phases are described in detail. After that, these phases are compared with the development stages of students learning English. The comparison shows the similarities and differences in learning both languages. In case of differences, the explanation is given.

Description of similarities and differences helps us to better understand how the acquisition not only of Czech, but foreign languages in general works.

Obsah

Obsah	7
Úvod.....	9
1. Pragmalingvistika a osvojování cizího jazyka	11
1.1 Mezijazyk (MJ)	11
1.2 Pragmalingvistika	13
1.3 Pragmatika mezijazyka.....	14
1.3.1 Pragmatika mezijazyka a sběr jazykových dat	17
1.3.2 Pragmatické nedostatky ve vyjadřování	26
1.3.3 Osvojování pragmatické kompetence	32
1.3.4 Individuální rozdíly a pragmatická kompetence	41
2. Žádost/prosba	45
2.1 Žádost/prosba v osvojování cizího jazyka.....	51
2.1.1 Průřezové studie	51
2.1.2 Longitudinální studie	51
2.2 Žádost/prosba v češtině	66
3. Analýza jazykových projevů.....	73
3.1 Cíle výzkumu.....	73
3.2 Čas a místo výzkumu.....	73
3.3 Účastníci výzkumu	74
3.3.1 Studijní výsledky.....	76
3.4 Sběr jazykového materiálu	77
3.5 Definice předmětu výzkumu	79
3.6 Vývoj pragmatické kompetence	80
3.6.1 První vývojová fáze	81
3.6.2 Druhá vývojová fáze	92
3.6.3 Třetí vývojová fáze	111
3.6.4 Čtvrtá vývojová fáze	147
3.6.5 Pátá vývojová fáze	152
3.7 Sociopragmatika	153
3.8 Porovnání vývojových fází u studentů M a H.....	157
3.9 Porovnání vývojových fází s angličtinou	159

4. Závěr	163
Literatura.....	167
Příloha.....	179
Student H.....	180
Studentka M	191

Úvod

Tato práce náleží svým zaměřením do oblasti studia osvojování češtiny jako cizího jazyka. Věnuje se osvojování pragmatické kompetence nerodilými mluvčími, kteří se učí česky. Osvojování pragmatické kompetence nerodilými mluvčími nebylo v české tradici zatím detailněji popsáno. Tato práce tedy přináší do tohoto oboru nový pohled.

Pragmatická kompetence v cizím jazyce a její osvojování nerodilými mluvčími je širokou oblastí; v našem výzkumu se koncentrujeme pouze na osvojování mluvních aktů žádost/prosba. Cílem práce je popsat, jak si dva studenti češtiny jako cizího jazyka osvojovali tyto mluvní akty během jednoročního intenzivního kurzu. Výsledky jsou porovnány s tím, jak si mluvní akty žádost/prosba osvojují studenti angličtiny. Porovnáním zjišťujeme společné i rozdílné znaky; v případě rozdílů podáváme jejich vysvětlení.

Práce postupuje v několika fázích. První část práce mapuje, čím se pragmatický výzkum jazykových projevů nerodilých mluvčích obecně zabývá a jaké otázky si klade. Dále věnujeme detailnější pozornost vybraným tématům a představujeme některé výzkumy a jejich výsledky, abychom ukázali, jaký je stav zkoumané problematiky.

V další části práce se konkrétně zaměřujeme na mluvní akty žádost/prosba. Vysvětlujeme, proč jsme si k výzkumu vybrali právě je. Představujeme významné longitudinální studie, které se těmito mluvními akty zabývaly a zkoumaly, jak si je nerodilí mluvčí osvojovali. Pro naši práci je důležité, že na základě výsledků longitudinálních výzkumů bylo definováno pět fází, kterými prochází studenti angličtiny při osvojování mluvních aktů žádost/prosba.

Poté obracíme svoji pozornost na češtinu a na to, jak rodilí mluvčí češtiny formulují žádosti/prosby v češtině.

V následující části práce popisujeme konkrétní výzkum, jehož objektem byli dva zahraniční studenti. Detailně rozebíráme gramatické a lexikální prostředky, které používali. Na základě toho formulujeme pět vývojových fází, kterými studenti prošli. V závěru této části porovnááme výsledky výzkumu s vývojovými fázemi, kterými procházejí studenti angličtiny. Porovnání ukazuje řadu shodných rysů, ale i rozdíly.

V čtvrté, závěrečné kapitole shrnujeme hlavní poznatky o osvojování pragmatické kompetence nerodilými mluvčími češtiny. Svoje poznatky se snažíme zobecnit a vysvětlit. Mimoto v této kapitole 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.

1. Pragmalingvistika a osvojování cizího jazyka

Zájem o pragmatickou kompetenci nerodilých mluvčích se objevuje v teorii osvojování cizího jazyka na konci 20. století. Výsledkem je celá řada studií, které se tomuto tématu věnují. Tyto studie se především zabývají osvojováním jazyků, které patří na světě k nejčastěji studovaným.¹ V případě češtiny jako cizího jazyka je osvojování pragmatické kompetence jevem, kterému nebyla doposud věnována pozornost. Existují ale studie, které se zabývají osvojováním pragmatické kompetence Čechů, kteří studují jako cizí jazyk angličtinu (například Vokurková, 2009).

Literatura, která se zabývá osvojováním pragmatiky druhého jazyka, obvykle pracuje s termínem *Interlanguage Pragmatics*, který je analogický k termínům *Interlanguage Grammar*, *Interlanguage Phonology*, *Interlanguage Lexicon* atd. V české tradici dosud neexistuje žádný český ekvivalent. Jako vhodný ekvivalent se nabízí termín *pragmatika mezijazyka (PMJ)*, který budeme v naší práci používat. Termín PMJ v sobě zahrnuje dva pojmy: mezijazyk (*interlanguage*) a pragmatika (*pragmatics*). Je tedy jasné, že tento termín stojí v průniku obou disciplín – teorie mezijazyka, která náleží do teorie osvojování cizího jazyka, a pragmatiky. Nejprve si oba tyto pojmy definujeme. Potom vysvětlíme termín pragmatika mezijazyka a představíme osvojování pragmatické kompetence v cizím jazyce.

1.1 Mezijazyk (MJ)

Pojem *mezijazyk* (anglicky *interlanguage*) představuje jeden z prvních pokusů podat vysvětlení toho, jak funguje osvojování druhého jazyka. Teorie mezijazyka se snaží hledat odpověď na otázky, jaká je lingvistická reprezentace druhého

¹ Bardovi-Harligová (Bardovi-Harlig, 2010) analyzovala studie, které byly publikovány od osmdesátých let 20. století. Autorka uvádí, že ze 150 studií, které se týkaly osvojování pragmatické kompetence nerodilými mluvčími, se 106 zabývalo angličtinou. Takové vysoké procento je způsobeno dvěma jevy. Angličtina je nejvíce studovaným cizím jazykem na světě. Druhým důvodem je, že autorka čerpala data pro svoji statistickou analýzu z časopisů a konferenčních příspěvků psaných anglicky. Autorka zároveň předpokládá, že v budoucnosti se zájem lingvistů rozšíří i na jiné jazyky.

jazyka, který si nerodilí mluvčí osvojují, a jak se tato reprezentace mění v průběhu času.

Dominantní teorií v učení cizího jazyka byla podle Ellise (Ellis, 1998) v padesátých a šedesátých letech 20. století teorie behaviorismu. Po roce 1960 vědci obracejí pozornost k tomu, jak vnitřní vlastnosti lidského mozku formují učení. Vzniká nativistická teorie o osvojování mateřského jazyka, která je reakcí na předcházející behavioristické učení.

Nativistické myšlenky byly brzy přeneseny do teorie osvojování druhého jazyka (Ellis, 1998). Pojem mezijazyk vychází přímo z tohoto pojetí osvojování mateřského jazyka a byl poprvé použit americkým lingvistou L. Selinkerem. Vedle Selinkera se touto problematikou zabývali i jiní lingvisté, například Corder (1967, 1971). Mezijazyk je jazykový systém vytvářený nerodilými mluvčími, kteří se učí cizí jazyk. Obsahuje mimo jiné znaky mateřského jazyka nerodilého mluvčího a cílového jazyka, který si nerodilý mluvčí osvojuje. Zároveň se však od nich odlišuje, a je tedy jedinečným jazykovým systémem. Je řízen abstraktními jazykovými pravidly, která charakterizují to, jak nerodilý mluvčí rozumí cílovému jazyku. Tento systém je velmi proměnlivý a mění se pod vlivy zvnějšku i zevnitř. Znalost cizího jazyka má u nerodilých mluvčích velké tendence k ustrnutí. Podle Selinkera pouze 5 % nerodilých mluvčích dosáhne stejné úrovně jako rodilí mluvčí. Ustrnutí není typické pro osvojování mateřského jazyka, ale je typickým znakem osvojování cizího jazyka (Selinker, 1971; Gass – Selinker, 2008).

Zároveň se teoretici osvojování cizího jazyka snažili identifikovat stupně vývoje, kterými nerodilí mluvčí procházejí během učení se cizímu jazyku. Předpokládali totiž, že nerodilí mluvčí během učení se cizímu jazyku procházejí vývojovými stadii, která jsou univerzální a společná pro všechny nerodilé mluvčí. Jsou zde samozřejmě rozdíly v osvojování jednotlivých jevů mezi různými nerodilými mluvčími, které mohou být způsobeny jiným mateřským jazykem nebo rozdílným přístupem k učení.

Výzkum nerodilých mluvčích poskytl podle Ellise (viz Ellis, 1986, 1998) přesvědčivé důkazy o přirozené cestě vývoje osvojování cizího jazyka. Bez ohledu na rozdíly mezi nerodilými mluvčími se ukázalo, že vývoj MJ nerodilých mluvčích probíhá podobným způsobem. Tím se potvrdila hlavní hypotéza teorie: Více či méně fixovaná přirozená stadia vývoje, kterými nerodilý mluvčí při osvojování jazyka prochází, jsou podmiňována vnitřní povahou osvojování. A

naopak tato stadia jazykového vývoje, která jsou společná převážně většině nerodilých mluvčích, podporují teorii, že zde musí být nějaké vnitřní mechanismy, které tento vývoj vedou.

Tento model osvojování druhého jazyka může být rozpracován z různých hledisek, jak uvidíme v kapitole o PMJ.

1.2 Pragmalingvistika

Asi nejjednodušší definici pragmalingvistiky podává ve své studii Bardovi-Harligová (Bardovi-Harlig, 2013, s. 68). Podle ní je pragmalingvistika studium toho, jak – říct – co – komu – kdy.

Pragmalingvistika je vědecká disciplína, která se zabývá studiem významu a smyslu toho, co říká produktor (mluvčí nebo autor psaného textu) a jak jeho sdělení interpretuje recipient (posluchač nebo čtenář). Toto studium zahrnuje interpretaci toho, co lidé zamýšlejí v daném kontextu a jak kontext ovlivňuje to, co říkají. Je to studium způsobu přemýšlení posluchačů o tom, jak mluvčí sdělují svůj záměr.

Pragmalingvistika si všímá, že v komunikaci není řada věcí explicitně vyřčena, ale přesto je nedílnou součástí sdělení. V komunikaci je více sdělováno než řečeno. A právě studium těchto neviditelných vnitřních významů je také součástí pragmalingvistiky. To, co zůstane nevyřčeno, je ovlivněno jistou blízkostí mluvčího a posluchače. Větší blízkost mluvčího a posluchače znamená, že mluvčí může nechat více věcí nevyřčených.

Pragmalingvistika je částí jazykovědy, která pracuje ve své analýze s lidmi. Zabývá se záměry, předpoklady a cíli mluvčích. Takové jevy je samozřejmě těžké analyzovat, protože lidé jsou odlišní. Na druhou stranu je třeba si uvědomit, že lidé jsou členy určitého společenství a sledují určité vzory chování, které jsou typické pro dané společenství. Lidé ve stejném společenství mají totožné zkušenosti a sdílejí podobné znalosti o světě (viz Yule, 1996).

Rozsah termínu pragmatika se u různých autorů liší v závislosti na tom, jaké jevy do pragmatiky zahrnují (Hirschová, 2013, s. 14). Zpravidla bývá věnována pozornost těmto jevům: reference a deixe, presupozice, konverzační maximy a implikatury, mluvní akty, zdvořilost.

V české lingvistice se pragmalingvistikou zabývali například Machová – Švehlová (1996), Sgall (2000), Čmejrková (2002) a především Hirschová (2013).

František Daneš (1973) pomocí sémantické analýzy založené na valenčních vlastnostech slovesa vypracoval nástroj k analyzování také pragmatických funkcí výpovědi. Konkrétním pragmatickým tématům v české lingvistice věnovali pozornost například Švehlová (1994), Nekula (2004, 2010) nebo Zítková (2008), kteří se v uvedených studiích zabývají zdvořilostí. Chejnová (2010) publikovala praktickou příručku pro učitele, kde ukazuje, jakými způsoby mohou didakticky transformovat pragmalingvistická témata.

O tom, do jaké míry je pragmatika univerzální nebo závislá na kultuře se diskutuje v odborné literatuře. Je jasné, že naše znalost struktur a schémat je ovlivněna kulturním prostředím, ve kterém se pohybujeme. Co je považováno za vhodné v jednom jazyce, nemusí být vhodné v jiném jazyce. Studium různých způsobů vyjadřování ovlivněných kulturou se nazývá *kontrastivní pragmatika* (contrastive pragmatics). Kontrastivní pragmatikou se zabývají např. Wierzbicka (2003) nebo Blum-Kulková (Blum-Kulka, 1987).

Pokud se studium více zaměřuje na komunikační chování nerodilých mluvčích, kteří se snaží komunikovat v jazyce, který si osvojují, mluvíme o pragmatice mezijazyka. Pragmatikou mezijazyka se detailně zabývá následující kapitola.

1.3 Pragmatika mezijazyka

Zkoumání PMJ je značně ovlivněno Hymesovým konceptem komunikační kompetence (Hymes, 1972). Komunikační kompetence zahrnuje gramatickou kompetenci a znalost sociokulturních pravidel vhodného jazykového vyjadřování. Je to schopnost používat jazykovou znalost. Hymesův model komunikační kompetence přispěl k posunu ve výuce cizího jazyka ke komunikačnímu modelu vyučování. Od osmdesátých let 20. století začala být ve výuce cizích jazyků věnována pozornost i pragmatickým aspektům (viz Ellis, 2008).

Teoretici osvojování cizího jazyka vyšli z vlastní zkušenosti a začali upozorňovat na to, že pragmatické znalosti, které nabyli během školní výuky cizího jazyka, nestačí k úspěšné komunikaci.

Lingvisté obrátili pozornost k jazyku nerodilých mluvčích a zdůrazňovali, že při studiu jejich mezijazyka musíme věnovat pozornost také pragmatice. Předpokládali, že úplné porozumění tomu, jak jsou osvojovány pragmatické aspekty, nebude dosaženo bez zkoumání těchto aspektů v reálné komunikaci.

Začalo se zkoumat, co nerodilí mluvčí dělají, když tvoří výpovědi jako interakční akty.

S počátkem zájmu o pragmatický aspekt cizího jazyka souvisí také vznik nového termínu – Interlanguage Pragmatics, který v naší práci překládáme jako pragmatika mezijazyka. PMJ byla na počátku svého vývoje ovlivněna kontrastivní pragmatikou. Hlavní otázky a metodologie výzkumu PMJ v prvních fázích vývoje pramenily tedy spíše z ní než z teorie osvojování cizího jazyka. První výzkumy především porovnávaly vyjadřování rodilých a nerodilých mluvčích. Teprve později se badatelé začali také zabývat tím, jak si nerodilí mluvčí osvojují pragmatickou kompetenci.

PMJ 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 (viz Kasper – Blum-Kulka, 1993). Zatím byla věnována pozornost osvojování pragmatiky především u velkých jazyků nebo jazyků velmi odlišných od evropské kulturní tradice, například v japonštině nebo hebrejštině.

Jak uvádí Bardovi-Harligová (Bardovi-Harlig, 2002), 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. Je potřeba zdůraznit, že největší pozornost v osvojování cizího jazyka byla věnována právě vyjadřování a osvojování mluvních aktů (Ellis, 2008, s. 160).

Jednou z ústředních otázek PMJ je, jak se rozvíjí pragmatická kompetence nerodilých mluvčích?. Protože je tato otázka příliš obecná, definují Kasperová a Schmidt (Kasper – Schmidt, 1996) patnáct specifických otázek, které se zabývají PMJ. Hledání odpovědí na tyto otázky může podle nich přispět k vysvětlení toho, jak funguje osvojování cizích jazyků. Bardovi-Harligová (Bardovi-Harlig, 2002) s těmito otázkami dále pracuje a rozděluje je do několika tematických skupin:

Měření

1. Jak je možné měřit přiblížení k cílové normě?

Vývoj (Jaké jsou vývojové stupně?)

2. Existuje nějaká přirozená vývojová cesta?
3. Předchází porozumění produkci?
4. Jakou úlohu má ve vývoji pragmatické kompetence konvenční vyjadřování?
5. Jak ovlivňuje mateřský jazyk vývoj pragmatické kompetence?

Srovnání

6. Čím se liší/podobá vývoj pragmatické kompetence při osvojování druhého jazyka a při osvojování mateřského jazyka?
7. Existují určité pragmatické univerzálie? Pokud ano, jakou roli hrají při osvojování pragmatiky mezijazyka?

Variabilita/Proměnné

8. Jsou děti v osvojování pragmatické kompetence úspěšnější než dospělí?
9. Jak ovlivňuje pragmatickou kompetenci osvojování jazyka v zemi, kde se tento jazyk používá?
10. Jaký je vliv instrukce?
11. Jakou úlohu má motivace?
12. Ovlivňuje motivace pragmatickou kompetenci?
13. Jakou roli hraje osobnost?
14. Jakou roli hraje pohlaví?

Mechanismus změny

15. Jaké mechanismy vedou k přechodu do nových vývojových stadií?

V následující části se vrátíme k některým výše uvedeným otázkám podrobněji.²

² Zdrojem informací pro zájemce o oblast pragmatiky mezijazyka mohou být internetové stránky CARLA dostupné z <www.carla.umn.edu>. CARLA je zkratkou pro The Center for Advanced Research on Language Acquisition a jeho cílem zlepšovat výuku cizích jazyků. Tato databáze se mimo jiné zabývá i osvojováním pragmatické kompetence. Najdeme tady popis šesti mluvnických

1.3.1 Pragmatika mezijazyka a sběr jazykových dat

Popis PMJ především znamená sběr a analýzu velkého množství jazykových dat. Sběr dat se zaměřuje na konverzační diskurz. Metodami sběru dat se podrobněji zabývá například Kasperová a Dahlová (Kasper – Dahl, 1991). Podle nich můžeme metody sběru rozdělit podle toho, jak ovlivňují samotnou podstatu dat. Za prvé můžeme rozdělit sběr dat do dvou hlavních skupin na základě toho, jestli se jedná o hodnocení jazykových projevů nerodilými mluvčími, nebo o aktivní produkci jazykových projevů.

Hodnocení jazykových projevů

Hodnocení jazykových projevů znamená, že nerodilí mluvčí hodnotí pragmatický charakter daných jazykových projevů. Jazykové projevy jim mohou být předkládány v písemné nebo zvukové formě. Nerodilí mluvčí mají zpravidla za úkol hodnotit je z hlediska zdvořilosti a vhodnosti v dané situaci. Úkolem respondenta je seřadit nabízené reakce od nejvhodnější až po tu nejméně vhodnou, a posoudit tak strategie komunikačního jednání a jejich jazykové realizace z hlediska přiměřenosti, zdvořilosti. Badatelé tímto způsobem chtějí získat informace o tom, jak nerodilí mluvčí vnímají a hodnotí různé atributy komunikace, například sociální postavení účastníků jazykové interakce.

Aktivní produkce jazykových dat

Aktivní produkci dat můžeme dále rozdělit do tří skupin podle způsobu jejich získávání: nahrávání mluvené interakce, psaný jazykový materiál a metoda zpětné vazby. Každá metoda má své přednosti a nedostatky, a proto použití více výzkumných metod přináší průkaznější výsledky (viz například Ellis, 2008; Kasper – Rose, 2002; Barron, 2003).

aktů (omluva, stížnost, kompliment/pochvala, reakce na kompliment, žádost/prosba, odmítnutí a poděkování) v několika jazycích (v angličtině, španělštině, němčině, čínštině, japonštině a hebrejštině). Množství informací o jednotlivých mluvních aktech není stejné a liší se podle toho, kolik o daném mluvním aktu bylo publikováno výzkumů.

Data od nerodilých mluvčích jsou při výzkumu PMJ často porovnávána s daty získanými od rodilých mluvčích. Často tedy zkoumání PMJ zahrnuje sběr a kontrastivní studium tří odlišných skupin dat:

1. vzorek ilokučnických aktů vytvořený nerodilými mluvčími v cílovém jazyce;
2. vzorek stejných ilokučnických aktů vytvořený rodilými mluvčími;
3. vzorek stejných ilokučnických aktů vytvořený nerodilými mluvčími v jejich mateřském jazyce (Barron, 2003; Ellis, 2008).

Pokud při sběru dat badatel vynechává data z mateřského jazyka nerodilého mluvčího, znamená to, že do svého výzkumu nezahrnuje pragmatický transfer.

„Whether or not L1 controls need to be included would obviously depend on the specific research questions under study, yet absence of L1 controls precludes examining observed variation for transfer effects. As all investigations using L1 controls report at least some transfer, the canonical design for interlanguage studies – comparable sets of IL, L1, and L2 data – is more informative, and thus preferable, for the study of IL pragmatics.“
(Kasper – Dahl, 1991, s. 225)

V případě sběru dat musíme počítat s rozdíly, které mohou být způsobeny sociálním postavením mluvčího, pohlavím, věkem a také místem, odkud pochází.

Psaný jazykový materiál

Data sloužící k výzkumným účelům mohou pocházet z autentického diskurzu. Pak je předmětem zkoumání například e-mailová korespondence nerodilého mluvčího s nějakou institucí.

Většina dat ale pochází z neautentického prostředí a je získávána pomocí dotazníků. Na rozdíl od mluvených projevů chybí v psaných dotaznících prostředky jako intonace nebo výraz ve tváři mluvčího.

Dotazníky mohou mít různou podobu. Úkolem respondenta může být dokončení diskurzu (Discourse Completion Tasks, českým ekvivalentem je test kompetence diskurzu, viz Chejnová, 2010). Podle Kasperové a Dahlové (Kasper – Dahl, 1991) je tento typ dotazníku ve výzkumu PMJ tím nejpoužívanějším. Zadání úkolu v takovém typu dotazníku obsahuje popis situace, po kterém následuje krátký dialog, a úkolem dotazovaného je doplnit do dialogu jednu nebo více replik. Očekává se, že právě v této jedné replice dotazovaný použije konkrétní mluvní akt.

Jednotlivé výzkumy se liší v tom, kolik má dotazník položek a kolik respondentů se výzkumu zúčastní. Počet položek v dotazníku by neměl být příliš velký, aby se účastníci výzkumu dokázali koncentrovat na jeho vyplnění.³

Mluvená interakce

Data získaná nahráním mluvené interakce mohou také pocházet z autentického nebo z uměle vyvolaného diskurzu (sem patří rolové hry). Autentický diskurz je plně v režii účastníků komunikace a badatelé do něho nezasahují, zatímco rolové hry jsou více či méně vyvolávány k výzkumným účelům. Studie, jejichž jazykový materiál pochází z uměle vyvolaného diskurzu, samozřejmě kvantitativně převažují.

Podle Bardovi-Harligové a Hartfordové (Bardovi-Harlig – Hartford, 2004) by měla jazyková data pro následný výzkum splňovat tato kritéria: měla by být vhodná pro vzájemné porovnávání, měla by pocházet z interakce, při které se účastníci komunikace střídají, a jazykové jednání by mělo přinášet účastníkům reálné následky. Data získaná pomocí dotazníků a rolových her nespĺňují všechna tato kritéria.

Na druhou stranu data získaná z autentického diskurzu zase nejsou vhodná pro vzájemné jednoduché porovnávání. Z tohoto důvodu Bardovi-Harligová a Hartfordová (Bardovi-Harlig – Hartford, 2004) doporučují soustředit se při výzkumu PMJ na data, která pochází z autentického diskurzu v nějaké instituci (např. na studijním oddělení vysoké školy nebo na úradě). Důležitým rysem dialogů v nějaké konkrétní instituci je, že se v nich opakují repliky i témata. Institucionální komunikace je v porovnání s privátní komunikací více konvencionalizovaná. Nerodilý mluvčí je zpravidla v těchto institucích v pozici klienta této instituce.

Zároveň je v oficiální komunikaci možné zkoumat to, jak institucionální prostředí a role účastníků komunikace ovlivňují výslednou podobu komunikace. Institucionální prostředí je spojeno s danou kulturou, která ovlivňuje například chování zaměstnanců institucí. Výzkum komunikace nerodilých mluvčích

³ „In our experience, it often takes considerable tenacity to persuade subjects to complete a 20-item questionnaire.“ (Kasper – Dahl, 1991, s. 225)

s institucemi je důležitý, protože v současném světě neustále roste počet nerodilých mluvčích, kteří se stávají klienty různých institucí a musí s nimi komunikovat (např. roste počet zahraničních univerzitních studentů, kteří přicházejí do styku se studijními odděleními univerzit).

Na rozdíl od dat získaných v autentickém diskurzu nevyvolávají data získaná v umělém diskurzu opravdové reakce a následky, protože účastníci výzkumu nemluví za sebe, ale pouze přejímají zadanou hypotetickou roli. Na druhou stranu je možné taková data snadno získat a následně s nimi dobře pracovat (Ellis – Barkhuizen, 2005). Nahrávání mluvených dialogů je ve většině výzkumů nahráváním rolových her, které nerodilí mluvčí vytvářejí ve školním prostředí. 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. Pokud mají účastníci výzkumu velkou volnost a mohou reagovat na svého partnera, jak chtějí, mluvíme o otevřených rolových hrách. Pokud jsou možnosti jejich interakce s partnerem omezené, průběh a výsledek interakce je daný, mluvíme o uzavřených rolových hrách. Otevřené rolové hry jsou obvykle delší, obsahují více replik, a jsou tedy náročnější na zpracování. Na druhou stranu umožňují zkoumání jazykového vyjadřování jako součásti diskurzu. (viz Kasper – Dahl, 1991, s. 228).

Metoda zpětné vazby

Metody zpětné vazby se používají především k získání informací o tom, jak nerodilí mluvčí uvažují. Výzkum se může soustředit na otázky obecnějšího charakteru. Například jak nerodilý mluvčí vnímá odlišnou kulturu, obyvatele dané země a jejich chování. Některé výzkumy se naopak zaměřují na konkrétnější otázky, které následují například po dotazníkovém šetření. V takovém případě se badatel vrací k předcházejícím odpovědím a reakcím a ptá se nerodilého mluvčího, jakou váhu přikládá různým formám zdvořilosti, jednotlivým reakcím a konkrétním jazykovým prostředkům. Takové odpovědi se nedají získat žádným jiným způsobem. Metody zpětné vazby také můžeme rozdělit do několika možností.

První možností je interview, kdy se výzkumník ptá nerodilého mluvčího přímo na jeho pocity a názory.

Dalším způsobem získání dat je tzv. přemýšlení nahlas. To znamená, že účastníci výzkumu při komunikaci nebo bezprostředně po ní sdělují, proč reagovali tak, jak reagovali.

Posledním způsobem jsou deníkové záznamy, ve kterých nerodilí mluvčí sami popisují svoje pocity z osvojování cizího jazyka. Na rozdíl od předcházejících způsobů získávání dat je psaní deníkových záznamů v kompetenci účastníka výzkumu, který si sám určuje frekvenci a způsob psaní. Pro svoji osobní formu se deníkové záznamy používají především pro výzkum učebních strategií, individuálních rozdílů, osobních zkušeností s vyučováním cizího jazyka v konkrétním kontextu.

Kombinaci dotazníkového šetření a metody zpětné vazby používá ve svém výzkumu například Schauerová (viz Schauer, 2006) nebo Cohen a Olshtainová (Cohen – Olshtain, 1993). Ti zkoumali nerodilé mluvčí angličtiny, kteří měli za úkol vytvořit několik mluvních aktů. Následně se studenty vedli rozhovor. Soustředili se na to, kolik pozornosti se studenti snažili věnovat gramatice nebo co dělali, pokud neznali vhodná slova atd. Podle nich mohou podobné výzkumy přispět k pedagogickým účelům tím, že učitelé budou více informováni například o těžkostech, se kterými se studenti potýkají při realizaci konkrétních úkolů. Dalším příkladem je Hassalova studie (Hassall, 2008), ve které využíval rolové hry a následný rozhovor. Ve svém výzkumu se nerodilých mluvčích ihned po skončení rolových her ptal, proč reagovali tak, jak reagovali. Podle jeho výzkumu je pro méně pokročilé studenty typické, že se jim podaří vyjádřit jinak, než jak teoreticky zamýšleli.

Výběr samotné metody vychází především z cíle výzkumu. Zároveň můžeme pozorovat, že výběr metody odráží stupeň vývoje zájmu o PMJ. Některé studie si položily otázku, jak se použitá metoda sběru dat odráží na kvalitě získaných dat. Zabývají se tím například Sasakiová (Sasaki, 1992; 1998) nebo Beebeová a Cummingsová (Beebe a Cummings, 1996). Beebeová a Cummingsová porovnáním nahraných telefonních dialogů a psaných dotazníků zjistily, že mluvené odpovědi jsou skoro čtyřikrát delší než psaná interakce.

„There were more than four times as many words spoken, 3.8 times as many sentences spoken, almost twice as many semantic formulas used, and more than four times as many turns taken.“ (Beebe – Cummings, 1996, s. 70)

Je to logické, protože mluvené interakce obsahují opakování, váhání, pomocné výrazy. Pravděpodobně v ústních projevech cítí účastníci nutnost použít tyto prostředky proto, aby získali pozornost partnera, zatímco v psaných odpovědích tato nutnost odpadá. Například v případě žádosti/prosby používají účastníci v dotaznících pouze ty nejnужnější komponenty žádosti/prosby (tzv. *supportive moves and head acts* – tyto pojmy budou vysvětleny níže), ale nikoli další komponenty interakční povahy.

Důležitější je však otázka, jestli se liší samotné strategie, které používají účastníci v dotaznících a rolových hrách. Podle Roseové (Rose, 1992) a také Beebeové a Cummingsové (Beebe – Cummings, 1996) žádný rozdíl v použitých strategiích neexistuje.

„Thus, the similarities between natural spoken refusals and written questionnaire refusals are quite strong – strong enough to suggest that Discourse Completion Tests are a good way to discover what semantic formulas are frequently used (or expected) in performance of a speech act.“ (Beebe – Cummings, 1996, s. 73)

K odlišnému závěru dochází Sasakiová (Sasaki, 1998). Ta při porovnávání údajů získaných pomocí rolových her a dotazníků doporučuje použít data od týchž respondentů. Tvrdí, že použitím různých výzkumných metod můžeme získat rozdílná jazyková data. Podle jejího pozorování používali účastníci výzkumu v rolových hrách více kondicionálu a slova prosím, protože je k tomu vedla přítomnost partnera, se kterým mluvili. To odráží interakční povahu rolových her. Absolutně totožné strategie použili účastníci v 12,5 % případů, zatímco ve zbytku formulovali svoje žádosti/prosby jinak. Výsledky tedy podle ní odrážejí použitou metodu k získání dat. Dotazníky se tedy především hodí, pokud se soustředíme pouze na jednu rozhodující část mluvního aktu.

Od devadesátých let dvacátého století se místo sběru jazykového materiálu nabízí možnost využití jazykových korpusů. Jejich využívání může mít různou podobu. Jak jsme uvedli výše, výzkum PMJ v sobě zahrnuje sběr velkého množství jazykových dat od rodilých i nerodilých mluvčích daného jazyka, která se navzájem porovnávají. Z jazykového korpusu mohou tedy pocházet v případě výzkumu PMJ data od rodilých nebo nerodilých mluvčích. Jazykové korpusy nerodilých mluvčích často vznikají sběrem esejí. Takový jazykový materiál

zpravidla není vhodný pro výzkum PMJ, protože v tomto výzkumu zpravidla postupujeme od funkce k formě.

Údaje z korpusu obvykle mohou nabízet velké množství jazykových dat. Na druhou stranu dotazníková metoda naopak umožňuje soustředit se na nějakou konkrétní funkci a zjistit, jaké prostředky se mohou k realizaci této funkce použít. Z tohoto důvodu se různé metody sběru dat doplňují. Konkrétní výzkum, který svá jazyková data získal z korpusu a z dotazníků, popisují Schauerová a Adolphsová (Schauer – Adolphs, 2006).

Příkladem práce, která jako jazykový materiál využívá data získaná moderními technickými prostředky, je studie Julie Belzové a Niny Vyatkiny (viz Belz – Vyatkina, 2005). Ve svém výzkumu se zabývají tím, jak studenti německého jazyka používají modální částice. Jejich jazykový materiál pochází z korpusu, který vznikl ze vzájemného chatování studentů angličtiny v Německu a studentů němčiny v USA. Na základě těchto dat je možné zkoumat i longitudinální vývoj kompetence konkrétních jedinců.

Průřezové a longitudinální výzkumy

Jak jsme uvedli výše, zájem o studium pragmatické kompetence nerodilých mluvčích již trvá tři desetiletí. Během této doby se přístup ke zkoumání PMJ proměňoval. Kasperová a Roseová (Kasper – Rose, 2002) dělí studie, které se zabývají zkoumáním PMJ, do dvou velkých skupin. Studie první skupiny popisují způsob, jakým nerodilí mluvčí vyjadřují své pragmatické záměry a jak rozumějí pragmatickým významům. Studie tohoto typu se nezabývají osvojováním pragmatické kompetence v čase. Jsou ovlivněny kontrastivní pragmatikou, která stála na počátku zájmu o PMJ.

„The main reason for concern with language use over development derives from the disciplines with which ILP has predominantly aligned itself. ILP’s main field of reference has not been second language acquisition research but empirical pragmatics, especially cross-cultural pragmatics. The research issues examined in ILP have thus essentially been the same as those studied in cross-cultural pragmatics.“ (Kasper – Schmidt, 1996, s. 150)

Většina metodologických otázek v osmdesátých letech 20. století tedy pramenila spíše z kontrastivní pragmatiky než z teorie osvojování cizího jazyka. Je to dáno tím, že tyto výzkumy nejsou časově náročné, je tak možné získat

relativně velké množství dat a na jejich základě udělat závěry. Studie tohoto typu zpravidla získávají jazyková data od skupiny nerodilých mluvčích a porovnají je s daty získanými od rodilých mluvčích. Z toho vyplývá, že řada takových studií se koncentruje na nedostatky nerodilých mluvčích.

Studie druhé skupiny se zabývají vývojem v osvojování pragmatické kompetence, to znamená stadii, kterými nerodilí mluvčí procházejí během osvojování si cizího jazyka. Studie prvního typu kvantitativně převažují nad studii druhého typu. Podle Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 2002) se výzkum pragmatické kompetence více zaměřoval na popis užívání jazyka než na vývoj osvojování. Vývojové studie bývají označovány jako studie longitudinální (dlouhotrvající) a zpravidla se soustředí pouze na jednoho jedince nebo malou skupinu jedinců a vývoj jejich kompetence v čase.

Osvojování pragmatické kompetence se snaží popisovat také výzkumy pseudolongitudinální. Ty berou jako svůj základ data získaná od nerodilých mluvčích různých úrovní a ta potom porovnávají mezi sebou. Tímto způsobem chtějí postihnout vývoj pragmatické kompetence v čase, který ale podle Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 2002) pouze naznačují. Jejich výhodou je, že jsou v porovnání s longitudinálními studii méně časově náročné.

Jedním z nedostatků v koncepci pseudolongitudinálních studií je podle Kasperové a Schmidta (Kasper – Schmidt, 1996) to, že nezahrnují studenty v prvních fázích vývoje jejich PMJ. Zpravidla berou svůj jazykový materiál pouze od středně a více pokročilých studentů. Pokud studie nazývají nejméně pokročilou skupinu respondentů začátečníky, zpravidla zkoumají studenty natolik pokročilé, že dokážou porozumět a vyplnit dotazník nebo sehrát rolou hru. Proto rané vývojové vzorce v mezijazykové pragmatické kompetenci tento typ výzkumu nedokáže zachytit (Kasper – Schmidt, 1996, s. 151).

Z tohoto důvodu badatelé hledají způsoby, jak zahrnout do tohoto typu výzkumu i studenty začátečníky. Dotazník uzpůsobený začátečníkům tak může mít například komiksovou formu, aby se vyhnul jakémukoliv slovnímu zadání.

V porovnání s průřezovými studii trvají longitudinální studie mnohem delší časové období. Jak uvádí Taguchiová (Taguchi, 2010, s. 340) délka longitudinálního výzkumu se ve studiích pohybuje v rozmezí od tří měsíců do šesti let a zpravidla odráží čas studia nebo pobytu studenta v cizí zemi. Předmětem výzkumu je zpravidla konkrétní jedinec nebo malá skupina jedinců,

kteřá je pozorována v průběhu času. Data jsou od nerodilých mluvčích získávána opakovaně a v různých časových intervalech tak, aby ukázala vývoj v pragmatické kompetenci. Vzhledem k tomu, že pragmatická kompetence je komplexním jevem, získávání dat v příliš krátkých intervalech pravděpodobně nemůže náležitě ukázat vývoj v pragmatické kompetenci.⁴ Výzkum může zahrnovat kromě mluvních aktů i další jevy, které vyžadují zkoumání v reálném kontextu (např. plynulost vyjadřování). Vývoj v osvojování pragmatické kompetence studentů je předmětem výzkumu od samého počátku jejich studia druhého jazyka. Výzkum se může odehrávat ve školní třídě i mimo školní prostředí. Avšak školní prostředí dosud ve studiích převažuje. Seznam různých longitudinálních studií publikovaných do roku 1999 uvádí Kasperová a Roseová (Kasper – Rose, 2002). Mezi první práce, které se věnují osvojování pragmatické kompetence, patří studie Schmidtova (Schmidt, 1983). Schmidt dlouhodobě zkoumal, jak si člověk jménem Wes osvojuje pragmatickou kompetenci v angličtině.

Longitudinální studie dávají podle Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 2002) nejlepší pohled na sociálně situovaná autentická data, na interakci v sociálním kontextu a na osvojování pragmatické kompetence v cizím jazyce. Pouze longitudinální výzkumy umožňují popsat jazyk jedince jak z pohledu synchronního, tak diachronního. Díky longitudinálním výzkumům je tedy možné popsat to, jak jedinec používá jednotlivé jazykové varianty (synchronní pohled na jazyk jedince) a jak se jeho jazyková kompetence vyvíjí v čase (diachronní pohled na jazyk jedince).

Studium PMJ bylo tedy v počátečních fázích primárně zkoumáním používání druhého jazyka než zkoumáním osvojování druhého jazyka. Hlavním zájmem nebylo zkoumání osvojování, ale na zkušenosti založená (empirická) pragmatika, především kontrastivní pragmatika (viz např. Ellis, 2008).

⁴ Similar to the length of observation, there is little consensus on the optimal number of data points and timing. (Taguchi, 2010, s. 341)

Nové tendence ve výzkumu PMJ

Na počátku dvacátého prvního století vědci začínají mluvit o tom, že by se do výzkumu pragmatiky mezijazyka měla více zapojovat konverzační analýza. Konverzační analýza studuje, jaké strukturní problémy rozhovoru mluvčí řeší a jaké metody, respektive prostředky mají při tom v každodenním životě k dispozici (viz Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 38). Přestože konverzační analýza přistupuje k jazykovým projevům jinak než tradiční výzkumné metody,⁵ které se zabývají osvojováním cizího jazyka, začínají se hledat kompromisy mezi oběma přístupy.

Badatelé se snaží obohatit zkoumání pragmatiky mezijazyka o metody konverzační analýzy, protože si více všímají toho, že mluvní akty mohou být realizovány během komunikace v několika replikách a že pragmatický smysl vyplývá ze snahy mluvčího interpretovat to, čím do komunikace přispívají ostatní účastníci. Tento nový přístup může přispět k vysvětlení toho, proč se mezikulturní komunikace často odlišuje od norem daného jazyka.

Ve svém výzkumu toho, jak nerodilí mluvčí angličtiny formulují žádosti/prosby, využívají metody konverzační analýzy například Al-Gahtani – Roever (2011).

1.3.2 Pragmatické nedostatky ve vyjadřování

Nerodilí mluvčí dělají nejen chyby v gramatice, ale vyjadřují se také nevhodně a dělají tedy pragmatické chyby. K pragmatickému selhání dochází, když recipient pochopí záměr mluvčího jinak, než jak ho mluvčí zamýšlel. Ilokuční síla může být pochopena jako větší nebo menší, než jaký byl záměr mluvčího. K pragmatickému nepochopení dochází jak v komunikaci rodilých mluvčích mezi sebou, tak v komunikaci rodilých mluvčích s nerodilými mluvčími a samozřejmě také v komunikaci mezi nerodilými mluvčími. Předpokládá se, že v komunikaci nerodilých mluvčích mezi sebou a v komunikaci nerodilých mluvčích s rodilými

⁵ Hlavní rozdíly spočívají v tom, že pragmatika mezijazyka zkoumá zejména uměle vytvořené jazykové projevy, cíle výzkumu jsou předem dané, soustředí se na nějaký konkrétní jev a těmto cílům se přizpůsobují i úkoly, které účastníci výzkumu plní.

mluvčími dochází k selhání častěji než v komunikaci rodilých mluvčích (Barron, 2003).

K pragmatickému selhání také dochází, pokud se pragmatická síla, kterou mluvčí vkládá do dané výpovědi, liší od té, kterou zpravidla vyjadřují rodilí mluvčí v daném jazyce, nebo je pragmatická síla nevhodně přenesena z mateřského jazyka nerodilého mluvčího.

Zpravidla jsou chyby např. ve zdvořilosti považovány za větší původce nedorozumění než chyby lexikální a gramatické.

„Právě způsobem postihování společenských konvencí se jednotlivé jazyky mezi sebou dost liší. Zde také spočívá jedno z největších úskalí při zvládnání cizích jazyků. Bohužel, mnohé učebnice nás k pochopení těchto odlišností příliš nevyzbrojují, i když mluvnickou či lexikální chybu nám každý cizinec odpustí snáze než nenáležité oslovení nebo nevhodné ladění žádosti či prosby.“ (Kraus, 1996, s. 32)

Vnímavost k pragmatickým nedostatkům zkoumají například Bardovi-Harligová a Dörnyei (Bardovi-Harlig – Dörnyei, 1998) nebo Niezgodová a Roever (Niezgoda – Roever, 2001). Bardovi-Harligovou a Dörnyei (Bardovi-Harlig – Dörnyei, 1998) zajímalo, jak jsou různé skupiny uživatelů jazyka vnímaví ke gramatickým a pragmatickým nedostatkům. Objektem výzkumu bylo několik skupin mluvčích. Byli to nerodilí mluvčí angličtiny studující v Maďarsku, nerodilí mluvčí studující v USA, nerodilí mluvčí vyučující angličtinu a rodilí mluvčí vyučující angličtinu. Účastníci výzkumu dostali dotazníky, ve kterých některé repliky obsahovaly gramatické nedostatky a některé pragmatické nedostatky. Dotazovaní měli za úkol najít nedostatky a ohodnotit je podle míry závažnosti, které tomuto nedostatku přiřkládají. Z výzkumu vyplynulo, že studenti angličtiny studující v USA byli vnímavější k pragmatickým nedostatkům, zároveň tyto nedostatky hodnotili jako závažnější v porovnání se studenty, kteří nežili v anglicky mluvícím prostředí. Další část výzkumu ukázala, že rodilí i nerodilí učitelé angličtiny neměli problém s odhalením nedostatků, rodilí mluvčí ale považovali pragmatické nedostatky za závažnější na rozdíl od nerodilých mluvčích.

Barronová (Barron, 2003) rozlišuje v PMJ dva typy chyb:

- *Sociopragmatickou chybu*: V tomto případě nerodilý mluvčí použil jiný ilokuční akt, než který vyžaduje daná situace. Jako příklad uvádí Blum-Kulková (Blum-Kulka, 1992) rozhovory na americké univerzitě, ve kterých vyučující diskutují se studenty o tom, jaké předměty mají navštěvovat následující semestr. Zatímco rodilí mluvčí během konzultací diskutují a sami navrhnou, co by mohli dělat příští semestr, nerodilí mluvčí nejsou často na takový univerzitní systém zvyklí a nevědí, jak se na konzultaci chovat. Z tohoto důvodu jsou během konzultací pasivnější a nepředkládají návrhy tak jako rodilí mluvčí. Sociopragmatická chyba je tedy následek jiných přesvědčení nerodilých mluvčích o tom, co je správné a vhodné.
- *Pragmalingvistickou chybu*: V tomto případě nerodilý mluvčí v dané situaci používá správný ilokuční akt, ale vyjadřuje ho špatnými jazykovými prostředky.

Rozdíl mezi sociopragmatickou nebo pragmalingvistickou chybou není často zřejmý. Jako příklad uvádí Ellis (Ellis, 2008, s. 171) situaci, když uděláme něco špatného. Podání nebo nepodání vysvětlení, proč jsme tak jednali, může být považováno za sociopragmatické rozhodnutí. Zároveň je zdůvodnění jednání považováno za jednu ze strategií mluvního aktu omluvy, takže jeho vyřčení či vypuštění je součástí pragmalingvistického rozhodnutí.

Jevy, které ovlivňují PMJ

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

Pragmatický přenos

Transfer je důležitým jevem, který ovlivňuje PMJ. Je to proces, při kterém ilokuční síla nebo zdvořilostní hodnoty spjaté s určitými jevy v mateřském jazyce nerodilého mluvčího ovlivňují jeho porozumění výpovědím a jeho produkci výpovědí v cílovém jazyce. Během tohoto procesu si nerodilí mluvčí vybírají určité strategie a formy z mateřského jazyka a převádějí je do svého mezijazyka.

Transportované položky ovlivňují ilokuční sílu a zdvořilostní hodnotu daných výpovědí. Transfer můžeme rozdělit na pozitivní a negativní (viz Barron, 2003, s. 36).

Pozitivní transfer se uplatňuje tam, kde mají první a druhý jazyk společné prvky a kde nerodilí mluvčí přejímají tyto prvky vhodným způsobem. Pozitivní transfer je těžké odhalit. V některých případech nerodilí mluvčí používají výrazy, které nejsou pro danou situaci adekvátní, a naopak by měli dát přednost transferu ze svého mateřského jazyka.

Na rozdíl od pozitivního transferu může být negativní transfer lépe odhalen. Jedná se o projekci sociopragmatických a pragmalingvistických znalostí z mateřského jazyka do druhého jazyka, jejímž následkem se odlišuje chování nerodilých mluvčích od chování rodilých uživatelů tohoto jazyka. Tento typ transferu se vyznačuje například: použitím pragmatických stereotypů z mateřského jazyka, použitím nevhodných slov nebo syntaktických konstrukcí v mluvních aktech.

Předpokládá se, že čím bližší je cílový jazyk mateřskému jazyku, tím větší je transfer z mateřského jazyka. Mezi faktory, které ovlivňují transfer, náleží: znalost jazyka, učební podmínky, délka pobytu v cílové zemi.

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:

1. Pragmatický transfer existuje, pokud si cizí jazyk nerodilí mluvčí osvojují ve svém domácím prostředí i v prostředí, kde se tímto jazykem mluví.
2. Pragmatický transfer se vyskytuje u méně i více pokročilých studentů.
3. Pokud si nerodilý mluvčí osvojuje cizí jazyk ve svém domácím prostředí, bude ve svých jazykových projevech spoléhat na jazykový transfer více, než pokud si jazyk osvojuje v prostředí, kde se tento jazyk používá.
4. U pokročilejších nerodilých mluvčích se jazykový transfer vyskytuje více než u méně pokročilých.

Dále se ve své studii Takahashiová a Beebeová snaží dokázat správnost jednotlivých bodů své hypotézy. Používají k tomu jazyková data od japonských studentů angličtiny. Nejdůležitějším bodem hypotézy je poslední, čtvrtý bod. Zatímco všechny předcházející body platí pro jazykový transfer obecně, čtvrtý

bod je odlišný a platí pouze pro pragmatický jazykový transfer. Například v morfosyntaxi totiž platí, že transfer převažuje u méně pokročilých studentů a u pokročilejších ustupuje na důležitosti. U pragmatického transferu je situace opačná. Podle této hypotézy je tomu tak proto, že méně pokročilí nemají adekvátní jazykovou znalost pro pragmatický transfer. Pro pragmatický transfer je totiž potřebná dostatečná znalost gramatiky a slovní zásoby. U velmi pokročilých nerodilých mluvčích potom používání pragmatického transferu klesá.

Takahashiová a Beebeová ukazují na získaném jazykovém materiálu, že i tento předpoklad platí. Ne všechny studie ale s touto hypotézou souhlasí. Například Maeshibová a kol. (Maeshiba a kol., 2006) zkoumají to, jak japonští mírně a velmi pokročilí studenti angličtiny vyjadřují v angličtině omluvu. Na základě výsledků zkoumání dochází k závěru, že pokročilejší studenti nespolehali na pragmatický transfer tolik jako ti méně pokročilí.

„This study, then, does not lend support to Takahashi and Beebe’s contention that advanced learners display more negative pragmatic transfer because ‘they have the rope to hang themselves’.“ (Maeshiba a kol., 2006, s. 181)

Podle Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 2002) jsou rozdílné výsledky dány výběrem dat, která posloužila jako objekt jazykového zkoumání. Je tedy nutné věnovat pozornost také tomu, jaké jazykové prostředky nerodilí mluvčí často transferují a z kterých jazyků tak činí. Takové zkoumání může detailněji ukázat, jaký je vztah mezi pragmatickým vývojem a pragmatickým transferem.

Přílišné zobecnění

Přílišné zobecnění (angl. pragmatic overgeneralization) je dalším jevem, který má vliv na formování PMJ. Termín se používá v teorii osvojování mateřského i cizího jazyka. Jako český ekvivalent termínu overgeneralization se používá spojení přehnané dodržování pravidel. V teorii osvojování cizího jazyka spočívá v tom, že nerodilý mluvčí (osvojující si cizí jazyk) neopakuje konstrukce, které slyší od druhých, ale aktivně tvoří konstrukce nové. Zvládl již základy morfologie daného jazyka, ale nezvládl dosud výjimky. Proto např. v češtině časuje a skloňuje naprosto pravidelně (viz Nebeská, 1992). Český ekvivalent se ale ve spojení s adjektivem pragmatický nezdá příliš vhodný. Z tohoto důvodu zavádíme jiný termín: přílišné pragmatické zobecnění.

Předpokládá se, že existují tři hlavní jevy, které přílišné pragmatické zobecnění ovlivňují. Jsou to: strategie nejmenší námahy, potřeba vyjádřit se jasně a přesně a snaha být si ve vyjadřování jistý (Barron, 2003, s. 40).

Strategie nejmenší námahy se odráží v komunikaci nerodilých mluvčích tak, že nerodilí mluvčí používají formy, které jsou pro ně automatizované, a proto jednoduché. To vede k tomu, že nerodilí mluvčí používají jednoduché formy i v situacích, ve kterých nejsou vhodné a pro které se hodí jiné formy. Dalším projevem zobecnění je, že se nerodilí mluvčí koncentrují na omezený okruh mluvních aktů, se kterým si v komunikaci vystačí a nemají zájem ho rozšiřovat.

Snahu být si jistý ve vyjadřování je možné pozorovat především u pokročilejších nerodilých mluvčích, kteří ve snaze posílit svoje sebevědomí používají explicitní formulace. Tím se odlišují od rodilých mluvčích. Např. mohou častěji používat verbum *chtít*. Podle Ellise (Ellis, 2008) jejich repliky mohou být také delší než repliky rodilých mluvčích, protože se snaží co nejpřesněji vyjádřit svůj záměr. „Advanced learners are more native-like but have a tendency to verbosity.“ (Ellis, 2008, s. 190)

Do této kategorie jevů – přehnaného dodržování pragmatických pravidel – patří i chyby způsobené přáním nerodilých mluvčích vyjadřovat se jako rodilí mluvčí. Nerodilí mluvčí přebírají zpravidla z mluvených projevů rodilých mluvčích hovorová a slangová vyjádření, která si zapamatují a následně je používají ve svých jazykových projevech. Jejich použití bývá ale často nevhodné pro daný kontext. Takové vyjadřování může být negativně vnímáno rodilými mluvčími. Ti negativně hodnotí, pokud nerodilí mluvčí ztrácejí svoji identitu a snaží se za každou cenu přiblížit rodilým mluvčím například projevy hrubosti, napodobováním slangu a velmi neformálního způsobu komunikace.

Chyby způsobené učebními procesy

Chyby způsobené učebními procesy jsou chyby v pragmatické kompetenci ovlivněné vyučováním (viz např. Cohen, 1996). Patří sem především používání nevhodných výukových materiálů. V mnoha výukových materiálech jsou učební texty, které neodpovídají živému jazyku a autoři učebnic (rodilí mluvčí) je vytvořili pouze na základě své intuice. Na příklady nedostatků učebnic angličtiny pro cizince upozorňuje například studie Schauerové a Adolphsové (Schauer – Adolphs, 2006).

Do této kategorie patří také nevhodné výukové metody. V hodinách cizího jazyka mohou nerodilí mluvčí přijít do styku pouze s omezeným rozsahem mluvních aktů. Často se během lekcí nevěnuje dostatek pozornosti výuce zdvořilosti. Problémem bývají také vyučovací dialogy, které jsou řízeny pouze učitelem a při kterých nerodilí mluvčí jenom odpovídají na otázky kladené vyučujícím (Barron, 2003, s. 42). Na nevhodné vyučovací metody upozorňují například Bardovi-Harligová a Dörnyei (Bardovi-Harlig – Dörnyei, 1998).

„In most EFL⁶ settings the principal criterion for successful L2 learning is the various exams learners take on regular basis. This (rather unfortunate) situation has a significant bearing on language teaching practice as well, with foreign language classes often focusing primarily on exam preparation materials. Although recent language testing practice [...] has assumed an increasingly communicative character, it is still to a large extent determined by a form-focused approach, in addition, for the time being even the world's most communicate tests lack a systematic pragmatic component. No wonder, therefore that the test-driven content preferences typical of foreign language classrooms tend to emphasize microlevel grammatical accuracy at the expense of microlevel pragmatic appropriateness.“ (Bardovi-Harlig – Dörnyei, 1998, s. 254)

Tím, jaké třídní prostředí je vhodné pro osvojování pragmatické kompetence, se budeme zabývat v následující kapitole.

Rozvoj pragmatických schopností ovlivňují i další jevy, o kterých pojednáme v následujících částech.

Správné vyjadřování také záleží na psychologických faktorech. Ukazuje se, že pokud jsou zahraniční mluvčí pod komunikačním tlakem, mají tendenci k redukcí modality (vyhýbají se gramatickým prostředkům, jako jsou modální verba nebo adverbia, která vyjadřují pravděpodobnost a nejistotu).

1.3.3 Osvojování pragmatické kompetence

Jaký je vztah mezi znalostí cizího jazyka a pragmatickou kompetencí? Přestože pokročilá znalost cizího jazyka může ovlivňovat pragmatickou kompetenci, nemůžeme říct, že existuje přímý vztah mezi celkovou znalostí cizího jazyka a pragmatickou kompetencí nerodilého mluvčího. Pokročilí studenti mohou stále

⁶ English foreign language.

vykazovat nedostatky v pragmatické kompetenci. Všichni nerodilí mluvčí se mohou dostat do nebezpečí jazykového nepochopení ze strany druhých, ale pokročilí studenti jsou ve větším nebezpečí, protože jejich špatná znalost gramatiky již není omluvou pro případnou nezdvořilost.⁷ Dále se podíváme, jak ovlivňuje pragmatickou kompetenci prostředí a individuální předpoklady.

Vztah mezi gramatickou a pragmatickou kompetencí

Na to, jaký je vztah mezi gramatickou a pragmatickou kompetencí a co předchází čemu, existují dva protichůdné názory.⁸ Jedna skupina studií tvrdí a snaží se ukázat, 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).

Představitelem první skupiny je studie Schmidtova (Schmidt, 1983) o muži jménem Wes, který příliš neovládal gramatiku, ale dokázal vyjádřit pragmatické funkce. Dalším příkladem je studie Eisensteinové a Bodmana (Eisenstein – Bodman, 1993) o vyjadřování vděčnosti, která ukazuje, jak pokročilí studenti používají vhodné strategie k vyjádření vděčnosti, ale ve svém vyjadřování mají gramatické nedostatky. Jak uvádí Eisensteinová a Bodman, tyto gramatické chyby mohou sice činit výrazy a poděkování méně účinné, ale negramatické prostředky mohou vyjádřit ilokuční sílu nebo zdvořilost.

Podle druhé skupiny badatelů předchází gramatická znalost té pragmatické. To se konkrétně podle Kasperové a Roseové projevuje třemi způsoby:

⁷ Tento fakt potvrzuje na základě svého výzkumu např. Morenová (Moreno, 2001), která zkoumala používání částic nerodilými mluvčími angličtiny. Podle ní se jazykové projevy nerodilých mluvčích často zdají nezdvořilé a nekooperativní. Tento negativní dojem právě podle něho nabývá na síle u pokročilých studentů.

⁸ Vztahem mezi gramatickou a pragmatickou kompetencí se zabývá například Bardovi-Harligová (Bardovi-Harlig, 1999). Klade si otázky, jestli je gramatická kompetence nutnou podmínkou pro rozvoj pragmatické kompetence a jestli je pragmatická kompetence postavená na gramatické kompetenci.

1. Nerodilí mluvčí znají nějakou gramatickou formu nebo strukturu, ale nepoužívají ji k vyjádření nebo modifikaci ilokuční síly.

2. Nerodilí mluvčí používají nějakou gramatickou strukturu k vyjádření pragmlingvistických funkcí, ale toto vyjádření není v cílovém jazyce konvencionalizované (obvyklé).

3. Nerodilí mluvčí používají nějakou gramatickou strukturu s její pragmlingvistickou funkcí, ale používají ji nevhodně sociopragmaticky.

Jak jsme uvedli výše, existují dva protichůdné názory na to, jestli je primární pragmatická, nebo gramatická kompetence. To vše je ovlivněno tím, v jaké fázi osvojování cizího jazyka se nerodilí mluvčí nacházejí. V průběhu osvojování cizího jazyka procházejí nerodilí mluvčí 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 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, které jsou pro něho důležité. 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 pragmlingvistickou 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.

Pravděpodobně také existují rozdíly mezi jednotlivými studenty. V případě studentů, jako je Wes, není pragmatický vývoj závislý na gramatickém vývoji. Takoví studenti dokážou úspěšně pracovat s omezenou gramatickou kompetencí a slovní zásobou. Na druhou stranu také existují jedinci, kteří ovládají gramatiku

cizího jazyka perfektně, ale nedokážou využít svých znalostí pro ústní interakci. (Bardovi-Harlig, 1999).

Pro budoucí výzkum pragmatiky mezijazyka nebude důležité hledat odpověď na otázku, co předchází čemu, ale jak se vývoj pragmatické a gramatické kompetence navzájem ovlivňují a jak rozvoj jednoho přispívá k rozvoji druhého (Bardovi-Harlig, 2013, s. 78).

Vztah mezi pragmatickou kompetencí a prostředím

Pobyt v cizí zemi

Někteří badatelé tvrdí, že k velkému rozvoji pragmatické kompetence dochází především tehdy, pokud si nerodilý mluvčí osvojuje cizí jazyk v prostředí, kde se tento jazyk používá, a nikoli ve školní třídě ve svém domácím prostředí. Podle těchto názorů je rozvoj pragmatické kompetence spjat s delším, nejlépe několikaletým pobytem v zemi, kde se tento jazyk používá. Tyto studie uvádějí, že pokud se nerodilí mluvčí učí cizí jazyk ve svém domácím prostředí, přicházejí do styku s omezeným množstvím mluvních aktů a zároveň mají také omezené potřeby vyjadřovat širokou škálu mluvních aktů. Nerodilí mluvčí, kteří jsou v kontaktu s cílovým jazykem pouze ve škole, jsou často vystavováni zdůrazňování důležitosti gramatiky. V takovém kontextu v každém stupni vývoje předchází gramatický rozvoj pragmatickému (Ellis, 2008, s. 195). Představitelem tohoto názoru je například studie Kasperové a Schmidta (Kasper – Schmidt, 1996), ve které se říká:

„Because pragmatic knowledge, by definition, is highly sensitive to social and cultural features of context, one would expect input that is richer in qualitative and quantitative terms to result in better learning outcomes. A second language environment is more likely to provide learners with diverse and frequent input they need for pragmatic development than a foreign language learning context, especially if the instruction is precommunicative or noncommunicative.“ (Kasper – Schmidt, 1996, s. 159–160)

Tuto domněnku potvrzuje například výzkum Schauerové (Schauer, 2006), která ve své studii porovnávala vnímavost německých studentů k pragmatickým nedostatkům v angličtině. Na základě výzkumu došla k závěru, že němečtí studenti nelingvistických oborů dokázali po několikaměsíčním pobytu v USA rozpoznat pragmatickou chybu lépe než němečtí studenti překladatelství a

tlumočnictví angličtiny, kteří studovali obor pouze na německé univerzitě. Podle Schauerové hraje prostředí velkou roli v osvojování pragmatické kompetence.

Jiné výzkumy ale ukazují, že tento předpoklad nemusí platit vždy. Barronová (Barron, 2003) zkoumala, jak se rozvíjela pragmatická kompetence irských studentů, kteří si osvojovali němčinu a absolvovali studijní pobyt v Německu. Ve svém zkoumání se soustředila na tři mluvní akty: žádost/prosbu, nabídku a odmítnutí nabídky. Data byla získána pomocí dotazníků, které byly studentům rozdány před jejich odjezdem do Německa, po dvou měsících pobytu v Německu a na konci jejich studijního programu v Německu.

Podle Barronové se pragmatická kompetence studentů během jejich pobytu zlepšovala u ustálených komunikačních výpovědních forem.

„There is no doubt that learners' L2 pragmatic competence — both knowledge and ability — does develop over time spent in the target speech community. This is seen in learners' more L2-like discourse structure of their offer-refusal exchanges, in their increased use and, indeed, overall more L2-like use, of pragmatic routines and finally in the frequency and choice of the internal mitigation used over time spent in the target speech community.“ (Barron, 2003, s. 246)

Na druhou stranu si ale Barronová všímá, že pragmatická kompetence se během pobytu nezlepšovala lineárně. Některé jevy se zlepšovaly pomaleji, u některých během pobytu nedošlo ke zlepšení vůbec a některé se dokonce zhoršily. Jako příklad uvádí spojení *kein Problem*, které irští studenti používali, pokud reagovali na vyjádření vděčnosti partnera. Tímto prostředkem chtěli vyjádřit to, že partner jim nemusí být za projevenou laskavost vděčný, a chtěli tedy jeho projev vděčnosti minimalizovat. Spojení *kein Problem* však v této situaci a s touto funkcí není pro němčinu typické a rodilí mluvčí němčiny ho v této situaci nepoužívají. Přesto ale frekvence jeho užívání během pobytu v Německu u irských studentů rostla.

Barronová proto dochází k závěru, že by bylo dobré věnovat se výrazně rozvoji pragmatické kompetence před odjezdem na studijní pobyt do cizí země. I když není možné připravit nerodilé mluvčí na všechny situace, se kterými se můžou během svého pobytu v zahraničí setkat, je možné zlepšit jejich vnímavost k odlišnostem v cizím jazyce a kultuře. Zároveň tím budou studenti připraveni na styk s cizí kulturou a předejde se tak možnému kulturnímu šoku. Kulturní šok

totiž může vést až k odmítnutí cizí kultury. Příprava na studijní pobyt zlepšuje samotný proces poznávání pragmatických odlišností v cizí zemi a může být zdrojem dobrého pocitu z osvojování cizího jazyka.

Na otázku, jaké složky pragmatické kompetence nejvíce ovlivňuje pobyt v cizí zemi, hledá odpověď Taguchiová (Taguchi, 2011). Taguchiová zkoumala japonské studenty, kteří absolvovali studijní pobyt v USA. Ve svém výzkumu se koncentruje na to, jak studenti rozumějí konvenčním i nekonvenčním implikaturám. Ve své studii dochází k závěru, že pobyt v cizí zemi neovlivnil porozumění tzv. nepřímým odmítnutím (odmítnutí, kdy účastník komunikace uvádí důvod, proč danou akci nemůže splnit), protože ta jsou stejně realizovaná v japonštině i angličtině. Zde tedy nevznikaly žádné rozdíly mezi studenty, kteří studovali v Japonsku, a mezi těmi, kteří studovali v USA. Rozdíly mezi oběma skupinami studentů se ale vyskytovaly v případě porozumění pragmatickým rutinám. Tento rozdíl vysvětluje tak, že studenti v USA přicházeli do styku s těmito rutinami v mimoškolním prostředí, a to pozitivně ovlivnilo jejich schopnost porozumění.

„Due to the context-dependent, culture-specific nature of the routines, the students who had never lived in the host country were probably not able to pick them up naturally in a home country environment that has more limited access to situations in which these routines occur.“ (Taguchi, 2011, s. 927)

Výuka ve školním prostředí

Protože ne všichni nerodilí mluvčí mají možnost studovat cizí jazyk v zahraničí, některé studie se naopak koncentrují na otázku, jak efektivně rozvíjet pragmatickou kompetenci ve školní třídě. K výuce pragmatické kompetence ve školním prostředí dochází dvěma způsoby. Tím prvním je plánovaný pedagogický proces, jehož cílem je rozvoj pragmatické kompetence studentů. A tím druhým je osvojování pragmatické kompetence prostřednictvím užívání cizího jazyka ve třídě v době, kdy rozvoj pragmatické kompetence není primárním pedagogickým cílem.

Podle Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 2002) jsou pro zkoumání osvojování pragmatické kompetence důležité tyto otázky. 1. Je pragmatiku ve třídě možné vyučovat? 2. Přináší výuka pragmatiky výsledky? To znamená, je

pragmatická kompetence studentů, kteří absolvují výuku pragmatiky, lepší než ostatních studentů? 3. Přinášejí různé výukové metody rozdílné výsledky?

Výzkumy, které se snaží odpovědět na předcházející otázky, zpravidla pracují s několika skupinami studentů. Jedna skupina absolvuje lekci daného pragmatického jevu, druhá nikoli. V případě, že výzkumy porovnávají úspěch výukových metod, dostane jedna skupina lekci za použití metody A a druhá za použití metody B. Úspěšnost výuky se zjišťuje na základě testů, které studenti zpravidla absolvují na začátku a na konci zkoumání.

Je jasné, že kromě výuky pragmatických jevů se na výsledcích, které ukazují testy na konci zkoumání, podílejí i jiné jevy. Například pokročilost studentů nebo obtížnost zkoumaného jevu. Čím obtížnější je zkoumaný jev, tím delší musí být čas, za který si ho studenti mají osvojit. V těchto typech výzkumů je také důležité věnovat pozornost výběru studentů. Obě skupiny studentů, které se porovnávají, by totiž měly být totožné z hlediska pokročilosti, věku i národnostního složení tak, aby tyto charakteristiky pokud možno neovlivňovaly výsledky zkoumání.

Jak uvádí Kasperová a Roseová (Kasper – Rose, 2002, s. 258), výzkumy ukázaly, že výuka pragmatiky ve třídě má efekt a přináší výsledky. Studenti, kteří absolvovali pragmatickou výuku ve třídě, se vyjadřovali lépe než ti, kteří takovou výuku nedostali.

Na třetí otázku se pokouší odpovědět například studie Roseové a Ngové (Rose – Ng, 2001), která zkoumá to, jak nerodilí mluvčí angličtiny tvoří komplimenty a jak na komplimenty odpovídají. Ve své studii porovnávají skupinu, která dostala explicitní výklad, a skupinu, která měla na základě filmové ukázky vytvořit pravidla sama. Ve své studii pracují s termíny induktivní a deduktivní forma výuky.⁹

⁹ Výsledky zkoumání ukazují, že obě výukové metody mohou přispět k výuce pragmatické kompetence. Deduktivní přístup přinesl však lepší výsledky. Roseová a Ngová (Rose – Ng, 2001) to vysvětlují tak, že během výuky induktivní metodou byli studenti zahlceni informacemi, a to ovlivnilo výsledky zkoumání.

Prostředí vhodné pro rozvoj pragmatické kompetence

Na základě výsledků studií Barronové (Barron, 2003), Taguchiové (Taguchi, 2011), Batallerové (Bataller, 2010) a dalších, které ukazují, že pobyt v cílové zemi neznamena automatický rozvoj pragmatické kompetence, dochází Kasperová a Roseová (Kasper – Rose, 2002) k závěru, že důležitá je spíše kvalita jazykového vstupu a intenzita interakce. K rozvoji pragmatické kompetence nemusí docházet jen při zahraničním pobytu v cílové zemi, ale i ve školní třídě. Spíše než explicitní výuka pragmatické kompetence je důležitá forma výuky. Jako vhodné výukové prostředí uvádějí třídu, kde se střídají různé způsoby výuky. To znamená, že se při výukových aktivitách střídá aktivní role učitele a studentů.

Podle Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 2002) je znakem osvojování cizího jazyka ve školním prostředí to, že učitelé upozorňují studenty na jejich nedostatky, zatímco při osvojování jazyka v běžné komunikaci zpravidla k opravování chyb nerodilých mluvčích komunikačními partnery nedochází. Tento typický znak školního prostředí přispívá k úspěšnému osvojování cizího jazyka a neplatí tedy, že osvojování jazyka v běžné komunikaci je vždy lepší. Pro rozvoj pragmatické kompetence ve školním prostředí je důležité, aby vyučující upozorňovali své studenty na nedostatky v jejich pragmatickém vyjadřování a nepřecházeli tyto chyby bez povšimnutí. Někteří vyučující totiž věnují pozornost pouze gramatickým chybám.

Pragmatické odchylky od normy totiž nebývají nerodilými mluvčími v cizím jazyce jednoduše rozpoznány. Nerodilí mluvčí jsou často schopni rozpoznat odchylky od normy v gramatice nebo fonetice, ale v případě pragmatiky zůstává i u pokročilejších studentů nebezpečí chybného pragmatického vyjadřování (viz Bialystok, 1993).

Belzová a Kingingerová (Belz a Kinginger, 2003) ve svém výzkumu zkoumaly studenty, kteří se na univerzitě v USA učili německy. Každý student dostal partnera v Německu a společně si psali e-maily. Studie ukazuje, že na začátku zkoumání většina amerických studentů ve svých e-mailech míchala v komunikaci s německými partnery tykání a vykání. Po prvním e-mailu je zpravidla němečtí studenti upozornili, aby v komunikaci používali pouze neformální tykání, protože to je v Německu mezi studenty obvyklé. Na konci zkoumání již v e-mailech psaných Američany převažuje neformální tykání. Studie

ukazuje, že správná asistence rodilého mluvčího nebo učitele vede ke zlepšení sociopragmatické kompetence.

Zatímco nerodilí mluvčí osvojující si cizí jazyk v cizím prostředí si ve většině případů osvojují primárně neformální komunikaci, nerodilí mluvčí osvojující si cizí jazyk ve školním prostředí přichází častěji do styku s formální komunikací. Je tedy potřeba věnovat pozornost i té druhé části komunikace, se kterou nerodilí mluvčí přichází do styku méně.

Jak jsme uvedli výše, je podle Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 2002) nejvhodnějším výukovým prostředím takové prostředí, kde se střídají různé výukové aktivity. A jaké jazykové situace jsou nejvhodnější k osvojování pragmatické kompetence v cílové zemi? Na tuto otázku hledá odpověď Shea (1994). Ve své studii zkoumá čtyři Japonce v americkém prostředí, kteří si osvojují angličtinu v interakci se svými kamarády, kolegy a učiteli. Podle jejího pozorování je nejvhodnějším pro rozvoj pragmatické kompetence neformální konverzace s blízkými kamarády – vrstevníky. Podobné vidění světa a symetrický vztah jsou podle této studie nejproduktivnějším učebním prostředím. O konverzaci japonské ženy s její kamarádkou Shea říká:

„In the lunch conversation between Kazuko and Lilly, a balanced and collaborative interaction is evident. Not only do Lilly and Kazuko construct a highly congruous referential perspective, as they jointly orientate themselves to the topic. There is also symmetric construction where in both speakers share control over the talk and interactional authority to define its import. The voices of the two speakers intermingle to create a shared, truly unique point of view. Thus the axis of perspective is congruent and the axis of production is balanced.“ (Shea, 1994, s. 376)

Do opozice staví komunikaci v nějaké instituci. V této situaci jsou zpravidla nerodilí mluvčí v pozici klienta a jejich znalosti prostředí a situace jsou menší, což se odráží na jejich možnostech ovlivňování komunikace. Pro rozvoj pragmatické kompetence je tedy žádoucí najít si v cizím prostředí kamarády, což pro řadu nerodilých mluvčích v cizím prostředí není lehkým úkolem.

Zkoumání vztahu mezi jazykovou a pragmatickou kompetencí a mezi jazykovým vstupem a pragmatickou kompetencí není jednoduché. Můžeme předpokládat, že rozvoj jazykové kompetence vede k většímu vyhledávání jazykového vstupu a ten následně přispívá k větší pragmatické kompetenci. Zároveň můžeme uvažovat, že větší jazykový vstup vede k rozvoji jazykové

kompetence a zároveň tedy pragmatické kompetence. Zkoumáním těchto předpokladů se zabývá Matsumura (Matsumura, 2003).

Na závěr tedy můžeme shrnout, že i když by se tak logicky mohlo zdát, čas strávený v cizí zemi není spolehlivým a jednoznačným předpokladem pro rozvoj pragmatické kompetence. To, do jaké míry pobyt v cizí zemi úspěšně ovlivní osvojování pragmatické kompetence, záleží především na kvalitě, kvantitě jazykového vstupu a na osobnosti nerodilého mluvčího. K rozvoji pragmatické kompetence přispívá především kontakt s kamarády, tedy komunikace, při které jsou si všichni účastníci rovni. Naopak kontakt s institucemi pravděpodobně nepřispívá k rozvoji pragmatické kompetence tak významně, protože zpravidla staví nerodilého mluvčího do pozice podřízeného.

Nerodilí mluvčí také přijíždějí na zahraniční pobyty vybaveni různými znalostmi cizího jazyka. Bardovi-Harligová uvádí, že „... learners may also be less able to take advantage of the host environment at lower levels of proficiency“. (Bardovi-Harlig, 2013, s. 81). Při osvojování cizího jazyka mimo školní prostředí často nerodilým mluvčím chybí negativní zpětná vazba, která je také pro úspěšné osvojení důležitá.

Na druhou stranu i školní prostředí může být produktivním sociálním kontextem. Z toho vyplývá, že správnou otázkou není, jestli se může pragmatika vyučovat v školním prostředí, ale jakým způsobem a prostřednictvím jakých materiálů rozvíjet pragmatickou kompetenci.

Při pobytu v cizí zemi je důležité navazovat styk s jinými lidmi (v tomto případě s rodilými mluvčími jazyka, který si dotyčný člověk osvojuje). A protože se lidé v tom, jak dokážou navazovat kontakt s jinými lidmi, liší, dostáváme se k dalšímu jevu, který má vliv na rozvoj pragmatické kompetence. Tímto jevem jsou individuální rozdíly a předpoklady.

1.3.4 Individuální rozdíly a pragmatická kompetence

Mezi individuální faktory, které ovlivňují osvojování cizího jazyka, patří věk, inteligence a talent, kognitivní styl a motivace.

Zatímco studiu individuálních rozdílů byla v literatuře věnována velká pozornost a toto studium jako součást zájmu o osvojování druhého jazyka má dlouhou tradici, o vlivu individuálních rozdílů na osvojování pragmatické

kompetence v cizím jazyce se mluví velmi málo (viz Kasper – Rose, 2002, s. 275).

Například na věk se můžeme dívat jako na sociální kategorii, která ovlivňuje to, s kým přichází nerodilý mluvčí do styku, jakých aktivit se účastní, jaký dostává jazykový vstup, jak mluví a jak se chová. Podobně můžeme uvažovat například o pohlaví, protože v některých kulturách se liší postavení mužů a žen.

Přestože od doby, kdy Kasperová a Roseová publikovaly svoji studii a vyzvaly k dalšímu zkoumání vlivu individuálních rozdílů na pragmatickou kompetenci, přibýly nové výzkumy, málo studií se zabývá vztahem mezi osobností a pragmatickou kompetencí. Příkladem takového výzkumu je studie Miky Shimurové (Shimura, 2003), která zkoumala vliv osobnosti na produkci mluvního aktu rady. Japonští studenti angličtiny měli za úkol napsat dopis a poradit majiteli restaurace. Jejich strategie byly zkoumány na základě přímosti/nepřímosti. Na základě výzkumu autorka dochází k závěru, že introvertní studenti používají ve vyjádření přímé strategie, zatímco extrovertní studenti mají tendenci vyjadřovat se nepřímo. Podle autorky je to dáno tím, že extroverti jsou zvyklí komunikovat s lidmi často a umějí se tedy lépe přizpůsobovat situaci.

Většina výzkumů, která se zabývá vztahem pragmatické kompetence a individuálních rozdílů, se soustředí na motivaci. Motivace bývá uváděna jako jeden z nejdůležitějších činitelů, který ovlivňuje osvojování pragmatické kompetence (Takahashi, 2005). Je to totiž jev, který může výrazně ovlivňovat vnímavost k jazykovým formám. Je pravděpodobné, že existuje vztah mezi motivací, akulturalizací a rozvojem pragmatické kompetence. Podle Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 1999) mezi nerodilými mluvčími, kteří žijí v cílovém prostředí, je pragmatika cizího jazyka oblíbeným tématem k diskusi, společně s dalšími sociokulturními rozdíly. Lidé pouze neregistrují mezikulturní rozdíly, také si na ně vytvářejí určité názory, které mohou být často kritické. Vše hodnotí na základě svých vlastních pocitů a hodnot. Na základě vlastního uvážení se rozhodují, jestli se chtějí přiblížit k cílové normě nebo ne. A tyto subjektivní pocity mohou významně působit na osvojování pragmatické kompetence, protože mají vliv na motivaci k učení se cizímu jazyku.

Nerodilí mluvčí s pozitivním vztahem k cílové kultuře a jejímu jazyku a nerodilí mluvčí, kteří chtějí splynout s cizí kulturou, jsou vnímavější k používání pragmatických forem rodilými mluvčími (Schmidt, 1993, s. 35). Důležité je

věnovat pozornost nejen formám, které jsou naprosto odlišné od mateřského jazyka, ale i formám, které méně vyčnívají, a nemotivovaný nerodilý mluvčí jim nemusí věnovat pozornost.

Takahashiová (Takahashi, 2005) se ve své studii zabývá tím, jak typ a intenzita motivace ovlivňují vnímavost japonských studentů ke strategiím používaným při vyjadřování žádosti v angličtině. Předmětem výzkumu je, jak jsou tyto studenti vnímaví k syntakticky složitějším žádostem/prosbám (konkrétně dvouvětným strukturám). Jak uvádí Takahashiová, vnitřní motivace studenta má vliv na rozsah, jak student vnímá pragmatické prostředky cílového jazyka. Podle výsledků studie se studenti více než na dvouvětné struktury soustředili na prostředky interakce (např. *you know, well, maybe*). Vysvětlením je, že japonská studenti byli vnímavější k tomu, jak se rodilí mluvčí angličtiny vyjadřují v interakci, protože jejich cílem bylo přiblížit se vyjadřování anglických rodilých mluvčích právě používáním výše zmíněných interakčních prostředků.

„The learners seemed to believe that these idiomatic expressions enable them to communicate more naturally in English, something that is not possible with their existing L2 communicative competence. Hence, the learners were strongly interested in the native-speaker use of these idiomatic expressions in the role-play transcripts, resulting in a relatively high degree of awareness of such features.“ (Takahashi, 2005, s. 111)

Takahashiová dochází k závěru, že

„... pragmalinguistic awareness is associated with the learners' motivation, in particular, their intrinsic motivation, but not with their proficiency. This suggests that, if we could increase learners' motivation in one way or another, we might be able to increase the chances that they notice pragmalinguistic features in implicit conditions.“ (Takahashi, 2005, s. 113–114)

Jiný příklad uvádí Davis (2007). Na svém výzkumu ukazuje, že řada korejských studentů studujících angličtinu v Austrálii, preferuje americkou angličtinu. Americká angličtina je v Koreji hodnocena jako nejdůležitější varianta angličtiny. Z tohoto důvodu někteří studenti odmítají australské pragmatické rutiny. Domnívají se totiž, že po návratu do Koreje by jim ostatní nerozuměli. Individuálním přístupem k učení se cizímu jazyku se zabývá i LoCastrová (LoCastro, 2001).

Motivace může být jedním z faktorů, jak je možné vysvětlit rozdíly ve vnímání jazykového vstupu, pragmatickou znalost a aktivní využívání této

znalosti v produkci jazykového projevu. Podle tohoto názoru se také více motivovaní studenti méně spoléhají na pragmatický transfer.

2. Žádost/prosba

Mluvní akty žádost/prosba jsou v osvojování cizího jazyka nejčastěji zkoumanými mluvními akty. Anglicky psaná literatura pracuje s pojmem *request*, jemuž v češtině odpovídá termín žádost. Podle našeho názoru je tento termín používán v angličtině v širším významu a v češtině mu odpovídají termíny zdvořilá žádost a prosba. Naopak termín *ask* není v anglické odborné literatuře používán příliš často.

Schauerová (Schauer, 2009), Ellis – Barkhuizen (2005) a další vysvětlují, proč jsou žádost/prosba nejčastěji zkoumanými mluvními akty. Jsou to totiž frekventované mluvní akty. Lze na nich zkoumat vývoj pragmatické kompetence, protože žádost/prosba mohou být realizovány různými jazykovými prostředky. Vyjadřují se jimi různé záměry. Na jejich realizaci se odráží sociální postavení mluvčího a adresáta a jejich vzájemný vztah. Rodilí mluvčí daného jazyka při produkci žádostí/proseb věnují pozornost sociálním faktorům, jako jsou věk, role adresáta, vztah k adresátovi a vzdálenost mezi mluvčím a adresátem. Žádosti/prosby bývají realizovány širokou škálou přímých a nepřímých strategií, jejichž cílem je přispívat k úspěšné komunikaci. Prosba je aktem, který ohrožuje tvář adresáta (viz Brown – Levinson, 1987), proto musí mluvčí volit strategie, které ohrožení tváře minimalizují. Z tohoto důvodu nabízí zkoumání mluvního aktu prosby pohled na více aspektů osvojování pragmatické kompetence rodilých i nerodilých mluvčích.

Nerodilí mluvčí se s žádostmi/prosbami setkávají již od počátku osvojování cizího jazyka, svoje žádosti/prosby mohou adresovat lidem různého společenského postavení. Je to důležitý prostředek kontaktu s dalšími rodilými i nerodilými mluvčími. Badatelé zkoumají ve vyjadřování žádostí/proseb různé zdvořilostní strategie a vyjádření úcty. Jazykové prostředky, které se používají při vyjadřování žádosti/prosby, se v jednotlivých jazycích liší. Žádost/prosba se tedy staly statisticky nejzkoumanějšími mluvními akty, pomocí kterých se badatelé snaží odhalit pragmatické schopnosti nerodilých mluvčích a jejich schopnost adekvátního vyjadřování (Schauer, 2009, s. 24–25). Ellis – Barkhuizen (2005) ještě dodávají, že na mluvním aktu žádosti/prosby je také relativně jednoduše možné zkoumat vývojová stadia, kterými studenti procházejí.

Dále byla v zahraniční odborné literatuře věnována pozornost těmto mluvním aktům: nabídka (Barron, 2003), odmítnutí nabídky (Barron, 2003, Houck – Gass, 1996), rada (Matsumura, 2003), stížnost (Trosborg, 1995), poděkování (Eisenstein – Bodman, 1993) nebo omluva (Shardakova, 2005).¹⁰

Podle Searlova rozdělení mluvních aktů patří žádost/prosba mezi direktivy. Direktivy jsou charakterizovány jako pokus mluvčího přesvědčit posluchače, aby něco vykonal (viz Searle, 2007).

Rozdíl mezi žádostí a prosbou je, že žádost patří mezi tzv. zavazující výzvy. To znamená, že partneři jsou v asymetrickém vztahu, který vyplývá například z pracovního postavení nebo ze zákonných předpisů (viz Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 540).

Prosba je ilokuční akt, pomocí něhož mluvčí sděluje adresátovi, že si přeje, aby vykonal nějaký akt, který mluvčímu přinese prospěch. Aktem může být prosba o nějakou věc nebo nějaký čin verbální (např. žádost o informaci atd.) nebo neverbální povahy. Prosba tedy předchází akci adresáta, tato následná akce znamená pro adresáta určité náklady. Z tohoto důvodu je prosba v teorii Brownové a Levinsona (Brown – Levinson, 1987) považována za akt ohrožující tvář posluchače, protože omezuje svobodu jednání posluchače.

Žádosti i prosby je možné realizovat přímo. V úspěšné komunikaci je ale důležité vyhýbat se konfliktům. Těm lze předejít sociálně vhodným vyjadřováním. V případě žádosti/prosby je, jak uvádí Brownová a Levinson (Brown – Levinson, 1987), možné zvýšit stupeň zdvořilosti pomocí nepřímosti. Pokud jsou záměr mluvčího a propoziční obsah výpovědi totožné, mluvíme o přímém vyjádření. Pokud nejsou propoziční obsah a záměr mluvčího totožné, mluvíme o nepřímém vyjádření. Konceptem přímých a nepřímých aktů se zabývá Searle (2007), je to významné téma jeho práce. U nepřímých mluvních aktů mluvčí realizuje primární řečový akt, tj. ten, který je míněn, prostředky sekundárními, tj. aktem, který je vysloven (Hirschová, 2013, s. 174).

¹⁰ Bardovi-Harligová (Bardovi-Harlig, 2010) spočítala, že ze všech studií, které se týkaly osvojování mluvních aktů v cizím jazyce, se 32 % studií zabývalo žádostí/prosbou, 17 % omluvou, 11 % odmítnutím a 5 % stížnostmi.

„Realizace a interpretace nepřímých řečových aktů je založena na tvrzení nebo zjišťování platnosti různých podmínek úspěšnosti, které se týkají řečového aktu realizovaného nepřímo zejména takovou předběžnou podmínkou, o níž je účastníkům komunikační události zřejmé, že platí, tj. není třeba se na ni ptát.“ (Hirschová, 2013, s. 174)

Jako příklad bývá uváděna prosba *Můžeš mi podat sůl?*, která má formu otázky na schopnost. Cílem adresáta ale není zjištění, zda tato podmínka platí, ale požadovaná akce. Mluvčí, který řečový akt realizuje touto nepřímou formou, spoléhá na předběžné znalosti, které sdílí s adresátem. Nepřímá realizace řečového aktu tedy znamená realizovat jeden ilokuční akt prostřednictvím jiného ilokučního aktu. Interpretace závisí na kontextu.

Žádosti/prosby lze tedy realizovat přímo a nepřímo. Většina nepřímých realizací jsou výpovědi konvencionalizované, které se ve výpovědích opakují a konvencionalizovaně ukazují respekt k posluchačovi. Nepřímé vyjadřování proseb lze rozdělit na konvencionalizované nepřímé strategie a nekonvencionalizované nepřímé strategie (viz Achiba, 2003). O nepřímých nekonvencionalizovaných strategiích se v anglické literatuře mluví jako o *hints*. V naší práci budeme pracovat s termínem náznak. Používání náznaků není nijak omezeno a podle Brownové a Levinsona (viz Brown – Levinson, 1987) je jejich výhodou to, že se mluvčí vždy může vyhnout zodpovědnosti a tvrdit, že žádnou prosbu neformuloval.

Escandell-Vidalová (Escandell-Vidal, 1996) ukázala, že náznaky jsou v některých kulturách považovány za nezdvořilá vyjádření, protože adresáta sdělení příliš zatěžují tím, že se pomocí inferenčního procesu musí sám dobrat ke konverzační implikatuře.

Sdělení vyjadřovaná náznaky nemusí adresát správně interpretovat, případně může záměr mluvčího pochopit, ale předstírat že jej nepochopil. Podle Zítkové (Zítková, 2008, s. 64) může být adresát také na pochybách, zda takové sdělení znamená více, než bylo ve skutečnosti řečeno, a může se cítit nepříjemně, protože nebude vědět, jak na takovou výpověď vhodně zareagovat.

Působení mluvního aktu na adresáta je také možné upravit modifikačními prostředky, které mohou její efekt zvýšit (tak činíme např. u omluvy) nebo naopak snížit (tak činíme například u žádosti/prosby). Modifikační prostředky mohou být

povahy lexikální (*Sedněte si laskavě.*) nebo syntaktické (*Pomohl byste mi s tím kufrem?*).

Analýza žádostí/proseb v řadě zahraničních studií, které se zabývají osvojováním cizího jazyka (viz například Achiba, 2003; Schauer, 2004 nebo Barron, 2003), vychází ze schématu navrženého v práci Blum-Kulkové a Olshtainové (Blum-Kulka – Olshtain, 1984). Cílem tohoto projektu bylo zjistit, jak mluvčí realizují dva mluvnické akty, tj. žádost/prosbu a omluvu, v osmi jazycích nebo jazykových variantách (v australské angličtině, americké angličtině, britské angličtině, kanadské francouzštině, dánštině, němčině, hebrejštině a ruštině) a tyto výsledky vzájemně porovnat. Data pro potřeby výzkumu byla získána od rodilých i nerodilých mluvčích pomocí dotazníků. Analýza pracuje při rozboru proseb se stupněm nepřímosti a použitým typem modifikace. Navržené kategorie je podle autorů možné najít ve všech jazycích a schéma je možné přizpůsobit konkrétnímu jazyku, který je zkoumán.

Za první prací Blum-Kulková a Olshtainová (Blum-Kulka – Olshtain, 1984) s přímostí a nepřímostí proseb. Mluvčí se totiž rozhoduje, jestli jeho vyjádření bude přímé nebo nepřímé. Na základě výzkumu klasifikují strategie při vyjadřování proseb podle nepřímosti do devíti kategorií. Různí autoři si toto schéma přizpůsobují svým potřebám. Achibová (Achiba, 2003) pracuje jen se sedmi kategoriemi, protože některá vyjádření se v jazyce nerodilých mluvčích nevyskytují. Ve svém výzkumu jazyka nerodilých mluvčích přizpůsobeném schématu vynechává explicitní vyjádření performativem, protože taková vyjádření nerodilí mluvčí netvoří. Výpověď *Žádám tě, abys to udělal* v jazyce cizinců zpravidla nenajdeme (viz Ellis, 1992). Také nepracuje s dvěma typy nekonvencionalizovaných nepřímých vyjádření. Schéma Achibové vypadá takto:

1. *Mood derivable* (ilokuční síla je odvoditelná ze slovesného způsobu): slovesný způsob ve výpovědi signalizuje ilokuční sílu žádosti/prosby. Typickým příkladem je imperativ. Patří sem i vyjádření s vynechaným imperativem.
2. *Obligation statement* (vyjádření povinnosti): ve výpovědi se sděluje adresátovi, že je povinen vykonat zmíněný akt, patří sem výpovědi s verbem muset.
3. *Want statement* (vyjádření přání): výpověď obsahuje osobní přání nebo potřebu mluvčího, aby adresát vykonal daný akt.

4. *Suggestory formulae* (návrh): ve výpovědi se navrhuje adresátovi, aby něco vykonal.
5. *Stating preparatory* (vyjádření přípravných podmínek): výpověď obsahuje odkaz na přípravnou podmínku k proveditelnosti žádosti/prosby. Mluvčí vyjadřuje existenci zvolené přípravné podmínky.
6. *Query preparatory* (vyjádření přípravných podmínek otázkou): výpověď obsahuje odkaz na přípravnou podmínku k proveditelnosti žádosti/prosby (schopnost, ochotu, možnost vykonání aktu). Mluvčí se táže na existenci zvolené přípravné podmínky.
7. *Hints* (náznak): výpověď neobsahuje žádnou nebo obsahuje pouze částečnou referenci na objekt nebo na prvek nutný pro realizaci aktu. (Achiba, 2003, s. 35–38).

Nepřímé strategie jsou zpravidla více vázány na kontext a adresát je nemusí správně interpretovat. Těchto sedm různých strategií tvoří tři větší celky: přímá vyjádření, kde gramatické prvky signalizují ilokuční sílu (strategie 1 až 3), konvenční nepřímá vyjádření (strategie 4 až 6) a nekonvenční nepřímá vyjádření, kde interpretace závisí pouze na kontextu (strategie 7).

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 naší práci budeme používat český ekvivalent adresování), *head act* (v naší práci budeme používat český ekvivalent hlavní akt žádosti/prosby) a *support move* (v naší práci budeme používat český ekvivalent podpůrný 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. Přítomnost modifikačních prostředků není nutná k tomu, aby hlavní akt byl pochopen adresátem jako žádost/prosba. Modifikační prostředky se dále dělí na syntaktické a lexikální. Jejich funkcí je regulovat působení na adresáta (zvyšují nebo naopak snižují účinek žádosti/prosby). Modifikace ale neovlivňují stupeň nepřímosti hlavního aktu. Mezi lexikální prostředky, které modifikují hlavní akt, patří například tvar verba *prosím*, modifikační částice a příslovce nebo neurčitá zájmena a příslovce. Mezi syntaktické modifikační prostředky patří například negativní tvar verba, kondicionální tvar verba nebo výzva k odpovědi.

Kromě vnitřních modifikačních prostředků, které jsou součástí hlavního aktu, ještě mluvčí může podpořit účinek žádosti/prosby tzv. externími modifikacemi. Ty nejsou součástí hlavního aktu, ale mohou hlavní části předcházet nebo po ní následovat. Externí modifikace jsou tedy součástí širšího kontextu a jejich úkolem je podporovat ilokuční sílu a působit na adresáta, aby vykonal zmíněnou akci. Odlišit od sebe hlavní a podpůrný akt není vždy úplně snadné. Tento typ modifikace má formu podpůrných aktů.

Sem patří například:

- *Getting a precommitment* (získání příslibu): mluvčí se snaží získat od adresáta předběžný souhlas, že adresát vykoná následnou žádost/prosbu.
- *Grounder* (zdůvodnění): mluvčí vysvětluje adresátovi, proč by žádost/prosbu měl vykonat.
- *Disarmer* (předcházení námitkám): mluvčí se snaží předejít námitkám adresáta.
- *Sweetener* (lichocení adresátovi): mluvčí lichotí adresátovi, a tím se ho snaží pozitivně naladit.
- *Promise of reward* (nabídka kompenzace): mluvčí nabízí adresátovi nějakou kompenzaci, pokud vykoná žádost/prosbu.

Žádost/prosbu může mluvčí formulovat v jedné replice nebo pomocí více replik.

Při analýze proseb také Blum-Kulková a Olshtainová (Blum-Kulka – Olshtain, 1984) pracují s perspektivou, kterou žádost/prosba má. Žádosti/prosby mohou obsahovat referenci k žadateli (já – mluvčí), k adresátovi žádosti (ty – adresát sdělení), k žadateli a k adresátovi žádosti (my – mluvčí + adresát) nebo tzv. neosobní referenci (to znamená, že neobsahují referenci ani z hlediska mluvčího, ani adresáta). Mluvčí si vybírá z různých způsobů vyjádření, kterými formuluje perspektivu mluvního aktu. Výběr perspektivy je jedním z prostředků, jakým lze působit na adresáta. Například vhodným použitím společné perspektivy se snižuje role adresáta v realizaci předmětu žádosti.

V naší práci pracujeme s termíny perspektiva z hlediska mluvčího (já), perspektiva z hlediska adresáta (ty/vy) a perspektiva z hlediska mluvčího a adresáta (my).

2.1 Žádost/prosba v osvojování cizího jazyka

Pro vlastní výzkum osvojování mluvních aktů žádost/prosba je důležité seznámit se s podobnými zahraničními výzkumy. Longitudinálním studiím věnujeme více pozornosti, protože i náš výzkum patří k longitudinálním.

2.1.1 Průřezové studie

Jednou z nejrozsáhlejších průřezových studií, která se mimo jiné zabývá žádostí/prosbou, je studie Trosborgové (Trosborg, 1995). Ve své práci se autorka věnuje i dvěma dalším mluvním aktům: stížnosti a omluvě. Data tohoto výzkumu pocházejí od dánských středoškoláků a vysokoškoláků, kteří se učí anglicky, a od rodilých mluvčích angličtiny. Data byla získána pomocí rolových her. Trosborgová uvádí, že všechny zkoumané skupiny preferovaly nepřímé vyjadřování. Dále si všímá toho, jak účastníci výzkumu pracují s vnitřními modifikacemi ilokučního aktu. Na základě získaných dat dochází k závěru, že rodilí mluvčí používají prostředky vnitřní modifikace častěji než nerodilí mluvčí, a to jak syntaktické, tak i slovní a frazeologické.

2.1.2 Longitudinální studie

Schmidt (1983)

Schmidt zkoumal osvojování anglického jazyka japonským umělcem jménem Wes. Jeho výzkum trval tři roky (od června 1978 do června 1981) a cílem bylo ukázat, jak se odráží akulturalizační snahy ve vývoji jazykové kompetence jedince:

„The present study attempts to provide relevant evidence for the acculturation model by looking at the development of English ability of an adult with generally low social and psychological distance from the target language speakers, acquiring English without formal instruction over a 3-year period characterized by steadily increasing interaction and communicative need.“ (Schmidt, 1983, s. 139–140)

Předmětem jeho studia je rozvoj komunikační kompetence, kterou dělí na čtyři složky: gramatickou kompetenci, sociolingvistickou kompetenci, kompetenci výstavby diskurzu a strategickou kompetenci. Vývojem jednotlivých složek u analyzovaného subjektu potom věnuje detailnější pozornost. Pragmatickou kompetenci najdeme především jako součást sociolingvistické kompetence.

Kompetence výstavby diskurzu je charakterizována jako schopnost interakce. Strategickou kompetenci potom vytváří verbální i neverbální strategie, které pomáhají mluvčím odstraňovat v rozhovoru různé problémy, a předcházejí tak nedorozumění. Typickými příklady jsou parafráze, opakování, upřesnění informací, pomalejší způsob řeči atd.

Objektem jeho zkoumání je třiatřicetiletý japonský úspěšný umělec, který se kvůli příjemnému počasí a přátelům rozhodl přestěhovat na Havaj. Kromě toho je Honolulu také důležité kulturní centrum a dalším důvodem, proč sem Wes odjel je, že se zde mohl dále rozvíjet a profesně růst. Jeho přátelé ho charakterizují jako velmi společenského, přátelského extroverta. Wes měl mnoho anglicky mluvících přátel. I v jeho profesním životě rostl kontakt s rodilými mluvčími. Je to člověk, který se nebojí mluvit anglicky. Podle odhadů autora se 75 až 90 procent veškeré Wesovy komunikace odehrávalo v angličtině. Byl hodně motivován ke komunikaci s rodilými mluvčími, rád navazoval s rodilými mluvčími přátelský vztah. Během uvedených tří let neustále rostly nároky na Wesovy schopnosti komunikovat v angličtině. Na druhou stranu neprojevoval žádný zájem o studium formální stránky anglického jazyka, nenavštěvoval tedy žádný kurz angličtiny. To znamená, že nedostával žádné formální instrukce.

Analýza vychází především z osmnácti hodinových magnetofonových nahrávek, ve kterých Wes mluví o své práci a denních aktivitách. Tyto nahrávky byly zaznamenány v Japonsku a poslány do Spojených států. Celkem šestkrát musel Wes odjet zpět do Tokia, aby si mohl prodlužovat své vízum, než získal trvalý pobyt na Havaji. Během těchto šesti cest natočil zmíněných osmnáct nahrávek.

„One of the major advantages of these tapes is that they were not recorded for the purposes of linguistic analysis and consist of authentic, meaningful, and often important material, both professional and personal. A major disadvantage for the present analysis is that they are monologues.“ (Schmidt, 1983, s. 145)

Další jazykový materiál pocházel z nahrávek z Honolulu, ve kterých Wes mluví s rodilými mluvčími. Posledním a nejmenším zdrojem jazykového materiálu jsou poznámky, které autor studie zaznamenal během svého tříletého pozorování.

Přestože Schmidtovo sbírání jazykového materiálu trvalo tři roky, Schmidt se ve své studii nezabývá detailním popisem vývoje jednotlivých částí kompetence. Vývoj není rozdělen do fází, kterými Wes prochází. Jsou pouze

popsány nedostatky na počátku zkoumání a potom nedostatky, které se na konci zkoumání nevyskytují nebo naopak přetrvávají i po třech letech pozorování. Vše je doplněno příklady. Pragmatické kompetenci tady není věnována větší pozornost než ostatním složkám.

Během tří let se Wesova gramatická kompetence rozvíjela jen minimálně. „*Over a 3-year period characterized by extensive and intensive interaction with native speakers, Wes's development in terms of what is generally considered to be the heart of SLA, the acquisition of productive grammatical rules, has been minimal and almost insignificant.*“ (Schmidt, 1983, s. 150–151)

V případě sociolingvistické kompetence si Schmidt všímá direktiv, kam patří mimo jiné i mluvní akty žádosti/prosby. Podle něho byly Wesovy projevy z počátku pozorování omezené a Wes se spoléhal pouze na omezené formule, například na výraz *prosím* a pravděpodobně také používal transfer z mateřského jazyka.

„*In summary, Wes's early directives reflected a heavy reliance on a limited number of speech formulas, many of which were not available for productive use outside of the wholly fixed expressions in which they first occurred, an incorrect identification of –ing form with request function, a reliance on lexical clues such as please and maybe, and transfer of Japanese norms regarding both which speech acts are acceptable in particular situations (complaint example) and the linguistic strategies which are commonly used to convey such acts.*“ (Schmidt, 1983, s. 153–154)

Protože byl Wes velmi motivován ke komunikaci v angličtině a protože se velmi zlepšoval v používání stereotypních formulí, objevuje se na konci sledovaného období méně nedostatků ve vyjádření direktiv.

„*By the end of the observation period, gross errors in the performance of directives had largely been eliminated: progressive forms were no longer used for directive function with any frequency, while the use of imperatives increased; “shall we?” and “let’s” were used productively as patterns for a great many different requests; and in general Wes's directives showed a great deal more elaboration.*“ (Schmidt, 1983, s. 154)

Výstavba diskurzu je podle Schmidta Wesova nejsilnější složka komunikační kompetence, která vyvažuje jeho slabší stránky. Zároveň je oblastí, ve které můžeme pozorovat Wesův největší progres. Je dáno rysem Wesovy osobnosti. Wes je velmi dobrý posluchač, dokáže navázat vhodnou replikou a rozvíjet komunikační téma dál. Není to pouhý pasivní posluchač. Během

konverzace také dává najevo porozumění výrazy jako: uh huh, I see, really, I know what you mean.

Wesova strategická kompetence je podle Schmidta ovlivněna především jeho gramatickou kompetencí. Protože je Wesova znalost gramatických jevů omezená, může se stát, že mu rodilí mluvčí angličtiny nerozumějí. Pokud k neporozumění dojde, umí Wes vzniklé problémy rychle odstranit a zdá se, že tyto problémy se neodrážejí negativně na jeho motivaci ke komunikaci v cizím jazyce.

V poslední části svého příspěvku se Schmidt snaží různými přístupy vysvětlit, proč ve Wesově znalosti angličtiny existoval takový rozdíl mezi gramatickou kompetencí a ostatními částmi komunikační kompetence.

Ellis (1992)

Další longitudinální studii, která sleduje osvojování mluvního aktu žádosti/prosby nerodilými mluvčími, je studie Ellisova. Hlavním cílem této práce není primárně popsat, jak se vyvíjí pragmatická kompetence nerodilých mluvčích, ale jak interakce ve třídě přispívá k osvojování cizího jazyka. Interakce je tady chápána jako hlavní prostředek k rozvoji mezijazyka nerodilých mluvčích.

Ellis uvádí, že jednou z možností, jak ukázat, do jaké míry je školní prostředí přínosné pro osvojování jazykové kompetence, je zkoumání mluvních aktů, které slouží k různým funkcím a jejichž forma je závislá na konkrétní komunikační situaci. Pro svoji studii si Ellis vybírá právě mluvní akt prosby. Cílem jeho práce je ukázat, jestli a do jaké míry školní prostředí poskytuje nerodilým mluvčím příležitosti pro produkci tohoto mluvního aktu. Zároveň je předmětem výzkumu, jak tyto příležitosti přispívají k osvojování všech funkcí, ke kterým se daný mluvní akt v konkrétním jazyce používá.

Objektem výzkumu byli dva chlapci ve věku 10 a 11 let, kteří jsou ve studii označeni J a R, a které autor studie dlouhodobě sledoval. Oba chlapci byli téměř úplní začátečníci. Mateřským jazykem studenta J byla portugalská, student R pocházel z Pákistánu. Oba dva chlapci navštěvovali přípravný kurz, který je měl připravit na studium na střední škole. J studoval v kurzu necelé čtyři trimestry a R navštěvoval tento kurz dva roky.

Autor navštěvoval třídy, ve kterých chlapci studovali. V případě chlapce J tak činil po dobu čtyř trimestrů a v případě chlapce R tak činil šest trimestrů.

Třídy navštěvoval zpočátku jednou za dva týdny, později častěji. Zprvu byl pouze pozorovatelem, ale později se také zapojoval do řady třídních aktivit. Data zapisoval ručně na papír. Lekce také nahrával, nahrávky potom posloužily jako kontrola zápisků ze třídy.

Ellis si ve svém výzkumu detailně všímá několika jevů, na kterých zkoumá vývoj pragmatické kompetence obou chlapců. Zajímá ho:

1. Zdali je v žádosti/prosbě přítomno/nepřítomno verbum. Na konci druhého trimestru byli oba chlapci schopni používat různá verba ve svých žádostech/prosbách. Nicméně žádosti/prosby bez verba zcela nevytizely z jejich projevů, a to až do konce výzkumu.
2. Jak je modifikována ilokuční síla. Tady si všímá zejména slova prosím, které oba chlapci používali.
3. Jestli se jedná o přímé/nepřímé vyjádření. V získaných datech zcela převažovaly přímé žádosti/prosby.
4. Jaká je perspektiva vyjádřená v žádosti/prosbě (perspektiva z hlediska mluvčího, z hlediska posluchače, z hlediska mluvčího i posluchače nebo z hlediska nikoho). Většina proseb zdůrazňovala roli posluchače.
5. Komu je žádost/prosba určena. Převažovaly prosby adresované vyučujícím nad žádostmi/prosbami adresovanými spolužákům.
6. Jestli je žádost/prosba pozitivní/negativní. Většina proseb byla pozitivní, objevily se ale i negativní žádosti/prosby.
7. Jaký je účel žádosti/prosby (žádost/prosba o věc, o službu, o pozornost, prosba se týká pedagogické činnosti). V získaných datech převažovaly žádosti/prosby o nějaký objekt.

Na žádosti/prosbě o objekt Ellis popisuje, jakými fázemi prošli oba chlapci během zkoumaného období. Ze začátku byly žádosti/prosby obou chlapců velmi kontextově závislé bez syntaxe, vyjádření obsahovala pouze referenci k danému objektu nebo akci, ilokuční síla byla realizována jen minimálně. Pokud chlapci adresovali své přání vyučujícímu, byli schopni odlišit adresáta oslovením *sir*. Postupně přecházejí oba chlapci ke konvenčním ustáleným formulím a imperativu. Následně potom dochází k tomu, že se ustálené formule stávají zdrojem pro produktivní užití, zároveň se začínají objevovat konvencionalizovaná nepřímá vyjádření.

Jak uvádí Ellis, většina proseb byla motivována nějakou konkrétní komunikační potřebou (studenti chtěli získat nějakou věc nebo chtěli získat pozornost vyučujícího, chtěli, aby učitel zkontroloval jejich práci, chtěli, aby jim učitel pomohl atd.).

„Most of the requests occurred in interactions based on framework goals and very few in interactions based on core goals. In other words, it would seem that requests were acquired largely as a result of the communicative competence needs that arose in the course of setting up and staying on tasks of various kinds rather than as a result of direct instruction.“ (Ellis, 1992, s. 17)

Ellis dochází k závěru, že přestože třídní prostředí poskytlo mnoho příležitostí pro vyjádření proseb, typ proseb, které oba studenti vyjadřovali, byl omezený. Studenti žádali druhé buď o věci, které se vyskytují ve třídě (knihy, tužky atd.), anebo žádali o akce a činy, které jsou spjaty se školním prostředím (žádost o změnu místa, postavení se, posazení se, pomoc atd.). Vzhledem k tomu, že žádosti/prosby obou chlapců byly zapojeny do procesu školního vyučování, vyučující i ostatní spolužáci neměli problém s jejich porozuměním.

Školní prostředí tedy neposkytlo příležitosti pro vyjádření proseb, které by byly určeny neznámým lidem nebo lidem z jiného sociálního prostředí. „The classroom context investigated in this study did not afford opportunities for the kind of elaborated request that is needed when the speakers' relationship are not so fixed. The sheer routines of classroom business may have provided a context for the acquisition of basic request forms but may not have encouraged the acquisition of more elaborated forms.“ (Ellis, 1992, s. 18)

Chlapci si, jak uvádí Ellis, neosvojili všechny typy a formy ilokučního aktu žádosti/prosby. Výsledky tedy ukázaly, že schopnosti studentů vyjádřit žádost/prosbu byly i na konci výzkumu omezené. Chlapci také nedokázali ve většině případů přizpůsobovat svoje žádosti/prosby vztahu k adresátovi. Podle Ellise se nabízí dvě možná vysvětlení tohoto stavu.

Za prvé, že uvedené jevy jsou osvojovány později a oba chlapci ještě nedosáhli takové úrovně, aby si tyto jevy byli schopni osvojit.

„Late acquisition cannot offer an adequate explanation for the continued predominance of direct request types throughout the study, as both learners develop the means for realizing indirect types early on.“ (Ellis, 1992, s. 20)

Ellis se přiklání k druhému možnému vysvětlení. Podle něho je výsledná kompetence ovlivněna zejména prostředím, ve kterém se oba chlapci pohybovali. Ve třídě se totiž všichni navzájem znají, a proto nevzniká taková potřeba vytvářet nepřímé mluvní akty a výrazně modifikovat ilokuční sílu.

„The opportunity to communicate a varied set of illocutionary acts may be important for successful L2 acquisition. If so, the use of the L2 for classroom management may be of crucial importance for creating an “acquisition-rich” environment.“ (Ellis, 1992, s. 20)

Ellisova a Schmidtova studie ukazuje, že začátečníci se v angličtině spoléhají na omezené množství formulí, které se později stávají základem pro produktivní užití. Obě studie docházejí k závěru, že účastníci výzkumu používali i na konci pozorování formulace společensky nevhodné. Jak uvádí Schmidt, začátečník nejprve používá nestandardní formulace, naopak podle Ellise začátečníci nejprve začínají konvenčními typy žádostí.

Achibová (Achiba, 2003)

Další longitudinální studií, kterou zde detailně představíme, je studie japonské lingvistky Machiko Achibové. Objektem výzkumu je její sedmiletá dcera Yao, se kterou se v květnu 1992 přestěhovala z Japonska do Austrálie. Během sedmnácti měsíců zkoumala vývoj její pragmatické kompetence v různých kontextech. Předmětem longitudinálního pozorování je mluvní akt žádost/prosba. Cílem výzkumu je popsat, jak a do jaké míry si děti osvojují mluvní akt žádosti/prosby v cizím jazyce. Na rozdíl od předcházejících dvou studií je popis vývoje osvojování pragmatické kompetence podrobnější. Yao byla téměř úplnou začátečnicí a anglicky neuměla. Několik dní po příjezdu začala chodit do australské školy.

Data byla získávána dvěma způsoby. Za prvé autorka nahrávala jazykové projevy své dcery a za druhé si psala poznámky, které poskytly doplnění nahraných dat. Jazyková data byla nahrávána většinou v domácím prostředí v přirozené interakci dítěte (hra, malování atd.) se třemi typy mluvčích: s jejími vrstevníky (spolužáky ze třídy), s teenagerem (rodinnou známou) a s dospělými (chůvou a sousedkou). Autorka byla vždy přítomna jako pozorovatel. Celkem bylo pořízeno asi šedesát hodin nahrávek.

Nahrávky doplňují deníkové záznamy, které si autorka poznamenala. Většinou jde o jazykové projevy, které Yao adresovala právě autorce studie. Deníkové záznamy také posloužily jako popis zvukových a obrazových nahrávek.

Na rozdíl od Ellisovy studie Achibovou nezajímá, jak je osvojování ovlivněno interakcí její dcery s okolním prostředím.

„No matter how the acquisition process is mediated through interaction, our focus is on the development of Yao’s pragmatic abilities even though these abilities necessarily emerge as a result of her engagement within a specific sociocultural context.“ (Achiba, 2003, s. 43)

Achibová dělí žádosti/prosby na přímé (918), nepřímé (458) a nepřímé nekonvenční strategie, tzv. náznaky (37), kterým pro svoji specifičnost věnuje velkou pozornost.

Achibová uvádí, že Yao prošla během pozorování čtyřmi vývojovými fázemi.

Fáze 1 zahrnuje zhruba 12 prvních týdnů pobytu Yao v Austrálii a je pro ni charakteristické časté používání naučených komunikačních výpovědních forem. Ty se dělí na naučené výpovědi a vzory. Příklady, které Achibová uvádí, ukazují, že Yao používala naučené výpovědi již na počátku výzkumu (čtvrtý týden pobytu v Austrálii). Jako příklad uvádí: *come in, that is enough, hang on, just a minute, hurry up.*

Achibová vysvětluje, proč děti používají správně rutinní výpovědní formy tohoto typu již v raných fázích vývoje. Možných důvodů je několik. Za prvé, mnoho těchto rutin je syntakticky jednoduchých. Za druhé, na rozdíl od počátečních fází osvojování prvního jazyka, dítě je již vybaveno schopností pamatovat si delší kusy neanalyzovaného jazyka a má také velkou potřebu sociální interakce. Za třetí, uvedené příklady rutinních formulí jsou spojeny především s dětskými hrami, které se opakují dokola, a jsou tedy spjaty s nějakou konkrétní situací.

Jiným typem vyjadřování pomocí ustálených komunikačních výpovědních forem jsou tyto vzory: *look at ..., let’s ..., can I ...?, can you ...? a do you want to ...?*. Tyto výrazy mají tzv. otevřenou část, která může být doplněna například nějakým slovem nebo spojením slov. Doplněním mohou být různé objekty nebo akce. Achibová věnuje pozornost jednotlivým typům vzorů.

Imperativ byl nejčastěji používanou strategií v této fázi. Imperativ *look at* (*podívej*) začala Yao běžně používat kolem šestého týdne svého pobytu v Austrálii. Tento prostředek zahájení používají děti – rodilí mluvčí k získání pozornosti adresáta a zároveň je to prostředek, který jim pomáhá v komunikaci, když mají k dispozici pouze omezený repertoár jazykových prostředků. *Let's* se používá jako pozvánka adresáta, aby se zúčastnil nějaké aktivity, a se stejným cílem je používán i vzor *Do you want to...* . *Can I...* je zase používáno jako žádost o dovolení.

Používání imperativů bylo velmi časté v této fázi vývoje a imperativy se objevují v pozitivní i negativní formě. Typickým rysem, kterým se tato fáze odlišuje od ostatních, je používání tzv. kontextuálně eliptických imperativů, ve kterých chybí verbum. Tato strategie byla druhou nejčastější.

Fáze 2 zahrnuje vývojové období od třináctého týdne do třicátého prvního týdne. Tuto dobu charakterizují čtyři hlavní rysy. Za prvé se vyznačuje posunem od používání naučených výpovědních forem na začátku této fáze k nerutinnému na konci fáze. Samozřejmě neexistuje žádná ostrá hranice mezi rutinním a nerutinním vyjadřováním. Jak uvádí Achibová, rozdíl je patrný v tom, že Yao dokáže formulovat drobné významové rozdíly.

Za druhé v této fázi vzrůstá frekvence některých jazykových forem, které se objevují ve fázi jedna. Tyto formy jsou používány ve větší míře, jsou delší a také se Yao vyjadřuje plynuleji než v první fázi. Jako příklad uvádí *can you...*, které se stává druhou nejčastější strategií v této fázi po imperativu. Na konci této fáze je schopná Yao přidat k tomuto vyjádření i další jednotky a specifikovat tak svoje žádosti/prosby. Např. *Can you ... for me*. Kromě toho se objevují i další méně časté jednotky jako *I want...*, *how about...*

Za třetí se v tomto období omezeně objevují nějaké nové formy (*You have to...*, *you'd better...*, *why don't you...*, *do you have?*). Tyto formy ale nejsou frekventované.

Za čtvrté je tato fáze charakterizována vznikajícím povědomím o pravidlech anglické gramatiky.

Formy s kondicionálem se ještě neobjevují a použití přípravné otázky je omezeno na pouhé tři formy.

Fáze 3 zahrnuje období od třicátého druhého týdne do šedesátého prvního týdne. Achibová toto období označuje jako období pragmatické expanze. Jednou

z forem, které se zde objevují je *you should...* A další se objevují s větší frekvencí: *you'd better...*, *you have to...*

V této fázi se rozvíjejí také nepřímé strategie. *Shall we...*, *May I...*, *will you...*, *could you...?* *May I...* se používá v prosbě o dovolu a je používáno v komunikaci s lidmi s vyšším postavením. Pokud Yao používá tuto formu, znamená to, že je schopná vyslovit vhodnou žádost/prosbu ve vztahu k postavení adresáta. *Will you...* je také velmi zdvořilou výpovědní formou a používá se jako vyjádření úcty. V této fázi se poprvé objevuje *could you...?* Toto vyjádření je syntakticky modifikovaným vyjádřením *can you...* Sémantický význam obou spojení je stejný, ale kondicionál vyjadřuje určitou nespěšlost vůči adresátovi.

Rozvoj lingvistických forem znamená, že Yao byla vnímavější k lingvistickým formám a jejich vhodnému užití v závislosti na sociálním kontextu. Tento jev můžeme také pozorovat na tom, že Yao se dokázala sama opravit a v průběhu mluvy sama změnila nějakou formu za jinou pro daný kontext vhodnější. S rozvojem znalosti gramatiky a slovní zásoby souvisí také rozvoj preciznosti pragmatického vyjadřování podle zamýšleného cíle. Pokud například Yao musí opakovat svoje žádosti/prosby, protože jí adresát nevyhověl, používá při opakování jiné formy.

Celkově je tato fáze charakterizována pragmatickou expanzí. Mnoho nových lingvistických formulí bylo přidáno (např. *you should ...*, *shall we ...?*, *may I ...?*, *will you ...?* a *could I ...?*) a můžeme také pozorovat mnoho strukturně rozdílných proseb. Objevuje se forma *could you*, která je syntakticky modifikovanou formou *can you*. Jedná se o signifikantní pragmatický rozvoj. Yao je nyní používáním kondicionálu schopná syntakticky zmírnit negativní sílu žádosti/prosby. Nicméně, *can you* stále používala více než *could you* (12,7 % vs. 2,6 %). Také kondicionál *could* byl používán pouze v otázkách (query preparatory) a ne v prohlášeních (stating preparatory).

Fáze 4 zahrnuje období od šedesátého druhého týdne do sedmdesátého pátého týdne. Je to období, kdy pokračuje rozvoj především nepřímých strategií, které Yao používá. To vede k sofistikovanějšímu pragmatickému vyjadřování. Objevuje se konstrukce *Is there...?*, která umožňuje vyjádřit se neosobně tím, že se mluvčí vyhne vyjádření já nebo ty/vy. Tato konstrukce předpokládá existenci daného objektu, ale zároveň explicitně nevyjadřuje to, že daný objekt adresát má. Byly přidány tři syntakticky zmírňující formy: *would you...?*, *would you like*

to...?, you (we) could...? Tyto formy jsou zmírňujícími tvary *Will you, do you want to?*, respektive *will you* (která se objevuje ve fázi 3) a *do you want to?* (která se objevuje ve všech předcházejících fázích). Jeden přípravný typ *you (we) could* je zmírňující variantou *you (we) can*, který se objevuje ve fázi 2, ale nebyl používán často.

Velmi často nyní používá *You could.../Could you...*, které poprvé užila ve třetí fázi. Zároveň také používá výpovědní formy v přítomném čase se zhruba stejnou frekvencí: *you can...* (8,3 %), *you could...* (9,1 %), *can you (I)...* (8,7 %), *could you (I)...* (8,3 %).

„Yao’s pragmalinguistic development during this phase is a consequence of social and linguistic attainments. Once she had at her disposal the grammar necessary to realize requests, she was able to produce different forms to fit different contexts. In addition, she now acquired a sense of social context, which developed rapidly around eight age.“ (Achiba, 2003, s. 69)

Jak uvádí Achibová, dalším zajímavým jevem v této závěrečné fázi je větší vytrvalost, snaha o to přesvědčit partnera a najít shodu. Pokud tedy nějaké vyjádření nefunguje, snaží se Yao použít jinou strategii a dosáhnout svého cíle.

Podle Achibové se vývoj žádosti/prosby u Yao posunul od počátečních naučených komunikačních výpovědních forem a rutinních vyjádření k progresivním a různorodým. Na konci sběru dat, když jí bylo osm a půl roku, Yao začala produkovat různé nepřímé formy, které používali její vrstevníci – rodilí mluvčí. Když si Yao osvojila gramatiku, která byla potřebná pro realizaci žádosti/prosby v angličtině, byla schopná vytvářet různé nepřímé formy. Postupně poznávala, že aby se vyhnula problémům, musí svoje žádosti/prosby přizpůsobovat postavení adresáta.

„While not necessarily evidence of a conscious awareness on her part that she was selecting one means of expression over another, the fact that Yao had become better able to alternate appropriately between more and less direct requests indicates that she had noticed not only the existence of various request forms (a pragmalinguistic insight) but also how they should be deployed (a sociopragmatic insight).“ (Achiba, 2003, s. 72)

Vývojové fáze u Ellise a Achibové

Zatímco Ellis předkládá ve své práci tři stupně, kterými oba chlapci procházejí při osvojování žádosti/prosby, Achibová má vývojové stupně čtyři. Rané

žádosti/prosby dívky Yao korespondují s těmi, které Ellisovi J a R produkují ve druhé fázi. A její druhý vývojový stupeň odpovídá třetímu v Ellisově studii. Třetí a čtvrtý stupeň u Achibové¹¹ nemá žádný ekvivalent u Ellise a tento vývojový stupeň nebyl u J a R zaznamenán. Yao totiž na rozdíl od obou chlapců nebyla úplným začátečníkem a její pragmatická kompetence se vyvíjí do další fáze.

Na základě výsledků obou studií definují Kasperová a Roseová (Kasper – Rose, 2002) pět fází, kterými prochází nerodilý mluvčí, pokud si osvojuje mluvní akt žádosti/prosby v angličtině. Základem této tabulky je průnik obou studií.¹²

1. Přípravné období Pre-basic	Žádosti/prosby jsou velmi závislé na kontextu, bez syntaxe a souvisejících cílů Highly context-dependent, no syntax, no relational goals	“Me no blue.” “Blue.”
2. Období naučených výpovědních formulí Formulaic	V tomto období se nerodilý mluvčí spoléhá na neanalyzované komunikační výpovědní formule a imperativ Reliance on unanalyzed formulas and imperatives	“Lets’ play the game.” “Lets’ eat breakfast.” “Don’t look.”
3. Období zvládnutí vyjadřování (rozbalení) Unpacking	Výpovědní komunikační formule se stávají součástí produktivního užívání jazyka, objevuje se konvenční	“Can you pass the pencil please?” ”Can you do another one for me?”

¹¹ „Achiba characterizes stage three as one of p. expansion, that is, the addition of many new forms to Yao’s pragmalinguistic repertoire for request. These included shifts in modality (e. g. from *can* to *could*), more frequent use of mitigation (especially supportive moves), and more complex syntax with (by then) fully-analyzed formulas. Other noteworthy patterns observed are that Yao’s use of conventionally indirect request had more than doubled since the first stage, and by stage four had become the most frequent strategy used.“ (Kasper – Rose, 2002, s. 138–139)

¹² Kasper – Rose (2002, s. 139)

	nepřímé vyjadřování Formulas incorporated into productive language use, shift to conventional indirectness	
4. Pragmatický rozvoj Pragmatic expansion	V pragmalingvistickém repertoáru se objevují nové formy, kterými nerodilý mluvčí dokáže zmírnit působení mluvního aktu, a komplexnější syntaktické konstrukce Addition of new forms to pragmalinguistic repertoire, increased use of mitigation, more complex syntax.	“Could I have another chocolate because my children – I have five children.” “Can I see it so I can copy it?”
5. Doladřování Fine-tuning	Doladřování pragmatického vyjadřování žádosti/prosby ve vztahu k účastníkům komunikace, cílům a kontextu Fine-tuning of requestive force to participants, goals, and contexts	“You could put some blu tack down there.” “Is there any more white?”

Tabulka 1 – Vývojové fáze v angličtině

Podle tohoto schématu byl Wes na počátku zkoumání ve fázi dva a dospěl pouze do fáze tři. Ellisovi žáci byli úplní začátečníci, a proto jejich výchozí fází byla fáze 1, a během zkoumání se dostali do fáze tři. Yao byla na počátku ve fázi dvě a dostala se do fáze pět.

Taguchiová (Taguchi, 2010) upozorňuje na to, že přestože si longitudinální výzkumy kladou často za cíl popsat fáze, kterými nerodilý mluvčí prochází, v případě mluvních aktů se to podařilo zatím pouze studiím, které se

zabývají osvojováním mluvního aktu žádosti/prosby u dětí (Taguchi, 2010, s. 341–342).

Sociopragmatika

Podle Leech (Leech, 1983) se pragmatika skládá ze dvou komponentů: pragmlingvistiky a sociopragmatiky. Většina výzkumů ukazuje také vývoj sociopragmatické kompetence nerodilých mluvčích v porovnání s vývojem pragmatické kompetence. I Schmidt, Ellis a Achibová ve svých studiích zmiňují, jak se v průběhu zkoumání vyvíjela sociopragmatická kompetence u nerodilých mluvčích, kteří byli objekty výzkumu. Podle Alcón Solerové a Martínez-Florové (Alcón Soler – Martínez-Flor, 2008) je však této oblasti ve studiích věnována obvykle jen menší část.

Jak uvádí Schmidt (1983), Wes se přiblížil cílové normě například tím, že realizoval mluvní akt stížnosti v případech, kdy by rodilý Japonec spíše mlčel. Na druhou stranu Wes pouze v omezené míře alternoval své realizace mluvních aktů podle toho, komu jsou určeny.

„While Wes’s learning accomplishments appear on the whole better in the area of sociolinguistics than grammatical competence, this should not be over-estimated. For example, he is able to a limited extent to provide alternative forms for a speech act appropriate to different addressees. (...) However, this ability is limited, and Wes does not have extensive control of different registers for talking about the same things differently in different settings or with different hearers: bodily functions, sex, and other taboo topics are discussable rather crudely or not.“ (Schmidt, 1983, s. 155)

Žádosti/prosby obou chlapců se v Ellisově studii (1992) povětšinou nelišily podle toho, komu byly adresovány. Na základě sebraných dat tedy u chlapců nepozoroval žádný vývoj v sociopragmatické kompetenci. Na rozdíl od Ellise ukazuje Achibová (2003), že Yao dokázala přizpůsobovat svoje žádosti/prosby podle toho, komu byly určeny.

V případě průřezových studií uvádějí Trosborgová (Trosborg, 1995) a Roseová (Rose, 2000), že v jejich datech neexistuje prakticky žádný rozdíl ve variabilitě proseb. Přestože účastníci těchto výzkumů dokázali vytvářet mnoho různých forem proseb, nebyli schopni svoje žádosti/prosby vhodně přizpůsobit postavení adresáta. Tyto závěry dokazují, že pro nerodilé mluvčí je osvojení sociopragmatické kompetence dlouhodobým procesem. Podle Kasperové a

Roseové (Kasper – Rose, 2002, s. 146) se žádosti/prosby pokročilých nerodilých mluvčích díky nepřímým strategiím a modifikacím podobají tomu, co produkují rodilí mluvčí, jejich sociopragmatické vyjadřování se od rodilých mluvčích odlišuje.

Další longitudinální studie

Vedle výše zmíněných významných longitudinálních studií, které se zabývají žádostí/prosbou, existují i méně rozsáhlé longitudinální studie, které k výzkumu žádosti/prosby přistupují odlišným způsobem.

Příkladem je studie *May you speak a little louder maybe?* (Schauer, 2004). Schauerová nesleduje osvojování pragmatické kompetence u jednoho nebo dvou jedinců v přirozeném prostředí. Objektem jejího výzkumu je dvanáct německých univerzitních studentů, kteří přijíždějí na studijní pobyt do Velké Británie. Jazyková data od těchto studentů byla získána pomocí dotazníků, které byly studentům rozdány na začátku jejich pobytu, uprostřed jejich pobytu a těsně před jejich návratem zpět do Německa. Časový interval mezi obdobími byl tři měsíce. Získaná jazyková data jsou porovnávána s daty získanými od rodilých mluvčích, aby byly ukázány nedostatky v pragmatické kompetenci nerodilých mluvčích. Jak uvádí Schauerová, slovní prostředky modifikace ilokuční síly jako *please* nebo *perhaps* se v datech od nerodilých mluvčích objevují již na počátku zkoumání. Na druhou stranu komplexnější syntaktické prostředky (např. podmínkové věty *I would like to ask if you could complete this*) se objevují až na samém konci zkoumání. Tyto jevy potvrzují, že k tzv. pragmatické expanzi dochází až v určitém stupni jazykového vývoje. Další příklady výzkumů, které se zabývají vývojem v mluvním aktu žádosti/prosby u studentů, kteří se zúčastnili jazykového pobytu v cílové zemi, můžeme nalézt v pracích Barronové (Barron, 2003), Churchilla (Churchill, 2002) nebo Colea a Andersona (Cole – Anderson, 2001).

Liová (Li, 2000) sledovala vývoj v žádosti/prosbě u čínské dívky Ming, která se přistěhovala do Spojených států a učila se formulovat své žádosti v angličtině. Podle Liové potřebují přistěhovalci zvládat vytvářet a používat tento mluvní akt, aby si mohli najít zaměstnání a v zaměstnání úspěšně fungovat. Bez této schopnosti jsou ohroženi existenciálními problémy nejen oni samotní, ale i jejich rodina.

Specifikem této studie je, že jejím objektem není student jazykového kurzu, ale žena v pracovním prostředí. Výzkum trval osmnáct měsíců a data byla získána pozorováním autorky studie, deníkovými zápisky nebo pozorováním kolegů.

Liová nezkoumá primárně, jak se vyvíjí jazyková schopnost této ženy a jaké jazykové prostředky používá. Pozornost je věnována především procesu socializace, to znamená, jakým způsobem se mění přístup k žádosti/prosbě u této ženy. V průběhu zkoumání je svým okolím podporována, aby se vyjadřovala asertivněji. Tím se přibližuje vyjadřování rodilých mluvčích.

2.2 Žádost/prosba v češtině

V české lingvistice existují studie, které se zabývají mluvními akty teoreticky, například Hirschová (2013). Na druhou stranu ale neexistuje mnoho studií, které by se zabývaly tím, jak čeští mluvčí vyjadřují jednotlivé mluvní akty. České studie nepřebírají analytické schéma Blum-Kulkové a Olshtainové (Blum-Kulka – Olshtain, 1984). To, jak vyjadřujeme prosby, můžeme najít v pracích Grepla a Karlíka (Grepl – Karlík, 1998) a Obenbergerové (Obenbergerová, 1992). Tyto studie ale nevysvětlují, jak čeští mluvčí vyjadřují žádosti. Zdvořilé žádosti a prosby jsou ale vyjadřovány stejnými jazykovými prostředky. Zatímco tedy anglické studie používají termín *request* a termín *ask* je v pozadí, v české lingvistice je to naopak. V příručkách najdeme popis proseb, nikoli žádostí.

Grepl a Karlík (Grepl – Karlík, 1998) pracují s termínem komunikační funkce¹³ a jejich klasifikace vychází ze Searlova dělení ilokučních aktů. Prosbu řadí rovněž do skupiny výpovědi s funkcí direktivní (výzvovou). Záměrem direktivních výpovědí je působit (autoritativně/neautoritativně, s různou mírou naléhavosti nebo zainteresovanosti), aby adresát vykonal to, co mluvčí zpravidla říká. Jde o snahu přizpůsobit svět slovům. Výzvy mohou být kategorické/nekategorické, naléhavé/nenaléhavé, silné/slabé, zainteresované/nezainteresované, zavazující/nezavazující. Podle toho funkčně rozlišují Grepl – Karlík (1998) např. rozkaz, příkaz, povel, prosbu, radu, návrh,

¹³ Grepl a Karlík používají termín komunikační funkce výpovědi, který odpovídá termínu ilokuční funkce (viz Grepl – Karlík, 1998).

instrukci, návod, doporučení, pozvánku, nabídku, vybídnutí, reklamu aj. Prosha je v jejich pojetí druh výzvy nezavazující a nekategorické, ale silně zainteresované, a tedy i často naléhavé.

„Prosha zaujímá v soustavě výzev postavení specifické: (a) mluvčí je v momentu promluvy závislý na adresátovi; (b) mluvčí má na realizaci (o) silný osobní zájem; (c) jeho výzva proto může být naléhavá, ale nikoli kategorická; (d) adresát není vázán (o) splnit.“ (Grepl – Karlík, 1998, s. 456–457)

Jak dále uvádí Grepl – Karlík (1998) komunikační funkce (KF) výpovědí mohou být indikovány jazykově. Zároveň ale dodávají, že rozlišování jazykových indikátorů podle komunikačních funkcí je jen teoretická abstrakce: ve skutečnosti fungují jazykové prostředky jako ukazatelé KF výpovědí vždy ve vzájemné souhře (kooperaci), tj. vytváření víceméně ustálené (konvencionalizované) komunikační (ilokuční) výpovědní formy.

Jaké prostředky se tedy používají v češtině k vyjádření prosby? Podle Grepla a Karlíka (Grepl – Karlík, 1998) všechny druhy výzev mohou být realizované komunikační výpovědní formou imperativ + konkluzivní kadence.

„Tato forma je tedy polyfunkční, a proto je tendence ji pro jednotlivé druhy výzvy diferencovat. To se projevuje v rámci imperativu takto:

*(a) dodáváním lexikálních elementů částicové povahy: **No tak** si sedněte; **Klidně** si sedněte; **Jen** si sedněte; **Tak** si **přece** sedněte; **Sedněte si prosím/laskavě**; **Jen** si **pěkně** sedněte; **Raději** si sedněte; **Tak už** si **probaha** sedněte; **Třeba** si sedněte; **Sedněte si konečně** aj.*

(b) vytvářením analytických forem imperativu pomocí významově oslabených, až prázdných rozkazovacích forem některých sloves.“ (Grepl – Karlík, 1998, s. 451)

Jako příklad uvádějí imperativní konstrukci: **Pojďme** si tykat. O morfémové povaze těchto výrazů svědčí mimo jiné to, že většinou nemohou být negovány.

Užití imperativu jako indikátoru výzev je limitováno, podle Grepla a Karlíka (Grepl – Karlík, 1998, s. 452) sémantickými a pragmatickými faktory. Z pragmatického hlediska imperativu jako indikátoru různých druhů výzev můžeme úspěšně užít tehdy, jestliže v S je dán (existuje) předpoklad, že adresát je s to (schopen) výzvu uskutečnit. Není-li tomu tak, pak je naše výzva indikovaná imperativem buď neúspěšná [...], nebo nabývá imperativ jiných funkcí, především

optativních (přacíh): *Vrať se; Šťastně se vrať; Brzy se uzdrav.* (Grepl – Karlík, 1998, 453)

„V jistých případech ztrácí některá slovesa v imperativu svůj lexikální význam a s tím i svou významovou funkci. Nabývají povahy částic. Jde zejména o tato slovesa: představit si, poslouchat, počkat, podívat se, koukat a ukázat: Představ si (,) že jsem ztratil klíče; Poslechni (,) nemáš nějaký malér?; Podívejte, jděte pěkně domů a vyspěte se.“ (Grepl – Karlík, 1998, s. 454)

Funkce takových imperativů se často hodnotí jako kontaktová, a proto mohou být tyto imperativy vynechány.

Jak jsme uvedli výše, důležitou podmínkou úspěšné realizace výzvy jakéhokoli druhu je předpoklad mluvčího, že adresát je schopen daný akt vykonat. Mluvčí proto může svou výzvu realizovat tak, že nějak vyjádří tento předpoklad.

„Protože jde ze strany mluvčího o předpoklad (nikoli o jistotu), ale zároveň o nutnou (nezbytnou) podmínku úspěšné realizace nějakého druhu výzvy, může mluvčí tento předpoklad tematizovat následovně:

(a) *konstatační formou s modálním výrazem „moci“ a epistemickým (jistotně modalitním) výrazem typu „patrně“: Ty mu **patrně** (snad, asi...) **budeš moci** zatelefonovat.;*

(b) *interrogativní formou s modálním výrazem typu „moci“, ale už bez epistemických výrazů, neboť interrogativní forma už sama implikuje nejistotu: **Mohl bys** // **Nemohl bys** mu zatelefonovat? // **Můžeš** // **Nemůžeš** mu zatelefonovat?;*

(c) *souvětnou formou podmínkovou se spojkou jestli(že): **Jestli můžeš**, tak mu zatelefonuj.*

Formulace a, b představují nepřímý, ale uzuální způsob realizace výzvy, uplatňují se zvláště při výzvách mírných (nekategorických) nebo při zdvořilém jazykovém jednání. [...] Ve formulaci (c) je výzva vyjádřena přímo (imperativem), s formulacemi typu a, b má společné to, že patří k prostředkům zdvořilosti v jazyce.“ (Grepl – Karlík, 1998, s. 455)

Výše jsme uvedli, jak se v češtině realizují výzvy. Nyní se zaměříme konkrétně na prosby, které mají v rámci výzev specifické postavení. Prosba může být realizovatelná, jak uvádějí Grepl – Karlík (1998), pomocí explicitní performativní formule (*Prosím tě, abys informoval Pavla*) i pomocí komunikační výpovědní formy s imperativem: *Informuj Pavla*. V druhém případě bývá obvykle imperativ doprovázen částicovými výrazy typu *prosím, laskavě*.

Prosba může být realizována i dalšími způsoby:

„(a) *Tematizací předpokladu mluvčího o možnosti adresáta vykonat (o) (...):*

- *Snad byste mohl informovat Pavla.*

- *Můžete// Nemůžete informovat Pavla?// Mohl byste//Nemohl byste informovat Pavla? Kondicionál vyjadřuje jednak nejistotu mluvčího, zda adresát je opravdu ochoten vykonat (o), jednak je společensky zdvořilejší. Modální sloveso se často vynechává: Neinformoval // Informoval byste (laskavě)// Pavla?; Pomohl byste mi s tím kufrem?;*

- *Jestliže můžete, informujte Pavla. Varianty: Kdybyste mohl, tak informujte Pavla; Kdybyste laskavě informoval Pavla; Kdybyste mohl informovat Pavla; Jestli vám to nebude dělat potíže, tak informujte Pavla aj.*

(b) *Frazeologizovanou souvětňou formou se spojkou a: Bud'te tak laskav (hodný, dobrý...) a informujte Pavla; Byl byste tak hodný (laskav...) // Nebyl byste tak hodný (laskav...) a (ne)pomohl mi s tím kufrem?*

Formy (a) a (b) jsou typické pro prosby asymetrické.“ (Grepl – Karlík, 1998, s. 457)

Podle Ševčíkové (Ševčíková, 2009, s. 120) je komunikační funkce zjišťovacích otázek s výzvovou funkcí stejná bez ohledu na to, jestli mluvčí použijí indikativ nebo kondicionál. Odlišná je však míra zdvořilosti. Výpovědi s formou kondicionálu vyznívají zdvořileji než jejich protějšky s formou indikativní. Jako ještě zdvořilejší pocituje výpovědi se zápornou formou slovesa.

Ševčíková (2009) bere materiál pro svůj popis z korpusu. Data z korpusu ukazují, že ve zjišťovacích otázkách se slovesem v kondicionálovém tvaru, kterému připisujeme funkci zdvořilé výzvy, je plnovýznamové sloveso často doprovázeno modálním slovesem *mocht*. V aktivním tvaru je právě modální sloveso, zatímco plnovýznamové sloveso je ve tvaru infinitivu. Podle Ševčíkové jsou výpovědi, které obsahují sloveso *mocht* v kondicionálovém tvaru, zdvořilejší než jejich ekvivalenty bez modálního verba.

Jinak ale vztah mezi analyzovanými zjišťovacími otázkami vykládají Grepl – Karlík (1998, s. 457). Jako základní podobu zjišťovacích otázek používaných pro indikaci zdvořilé výzvy chápou podobu s kondicionálovým tvarem modálního slovesa *mocht*, tyto výpovědi interpretují jako jazykové ztvárnění předpokladů mluvčího o možnostech adresáta požadovanou činnost vykonat. Zjišťovací otázky s kondicionálem plnovýznamového slovesa jsou pak

v uvedeném pojetí jen variantou této základní podoby, v níž je modální sloveso elidováno.

Grepl – Karlík (1998) rozlišují dva specifické druhy prosby, a to prosbu o dovození udělat něco, prosbu o omluvení / odpuštění. Kromě uvedených obecných prostředků pro prosbu se užívá v těchto případech speciálních konvencionalizovaných výpovědních útvarů a obrátů.

Prosba o dovození (souhlas)

(a) Protože z hlediska mluvčího je akt dovození (souhlasu) adresáta podmínkou k tomu, aby mluvčí mohl vykonat to, co vykonat chce, bývá prosba o dovození často formulována v podobě souvětí s podmínkovou větou, v níž se užívá predikátoru dovolit: *Jestliže dovolíte, otevřel bych na chvíli okno*. Ta může být nominalizována: *Otevřu s vaším dovozením na chvíli okno*.

(b) Protože mluvčí vychází z předpokladu, že adresát může jeho záměr (přání, vůli...) vykonat (o) hodnotit pozitivně/negativně, tematizuje často tento předpoklad v podobě konstatační nebo interogativní (viz Grepl – Karlík, 1998, s. 423), slouží k tomu ustálené obraty typu *Snad by vám nevadilo, kdybych otevřel na chvíli okno...* K témuž účelu slouží výrazy typu *Nebudete se zlobit // neměl byste nic proti tomu // doufám, že byste neměl // že nebudete mít nic proti tomu, kdybych otevřel na chvíli okno* aj.

(c) Protože v případech (b) jde o předpoklady (nikoli fakta) mluvčího o adresátovi, může mluvčí formulovat podmíněčně: *Jestliže se nebudete zlobit//byste se nezlobil// Kdybyste se nezlobil, tak bych si zapálil cigaretu. Jestliže vám to nebude vadit...*

Při realizaci mluvčího aktu prosby používáme v češtině také často nepravé zjišťovací otázky. Jsou to výpovědi s interogativní formou, které neslouží k vyjádření záměru mluvčího na něco se ptát. Jsou to tedy tázací výpovědi jen svou formou, nikoli svou funkcí.

Prosba o prominutí/odpuštění/omluvu

Vychází z faktu, že mluvčí vykonal/nevykonal něco, co vykonat měl/neměl, co adresát patrně (z pohledu mluvčího) hodnotí negativně a čeho mluvčí lituje. Kromě obecných formulací pro prosbu (viz Grepl – Karlík, 1998, s. 456–457) vyjadřuje se tedy prosba o prominutí také konvencionalizovanými frazeologickými souvětími formami:

- typu *Promiňte, že vás vyrušuji*;
- typu *Nezlobte se, že*;
- typu *Mrzí mě / Je mi líto*;
- typu *Omluvte mě / Nezlobte se / Je mi líto, ale volají mě k telefonu*

(viz Grepl – Karlík, 1998, s. 444)

Kromě toho, co jsme naznačili, je třeba jako nepravé OZ¹⁴ chápat:

a) otázky řečnické, námitka, odmítnutí návrhu, tvrzení (*Copak jsem ti to neřikal?*), výtky (*To musíš na mě křičet?*);

b) otázky podivové – jsou výrazem podivu mluvčího nad něčím, co neočekával: *Ty už máš zase hlad?*

V tomto přehledu se téměř vůbec nepracuje s dělením na přímé a nepřímé vyjadřování a nepřímé vyjadřování se zde téměř neuvádí.

Prosbou v češtině se zabývá Obenbergerová (1992), která ji porovnává s tím, jak uživatelé jazyka vyjadřují tento mluvní akt v angličtině. K získání svého cíle totiž mluvčí používají v obou jazycích jiné strategie. Tuto studii považujeme pro naši práci za důležitou, protože v našem výzkumu vyjdeme z fází, kterými procházejí nerodilí mluvčí angličtiny (viz výše), když si osvojují angličtinu. A ty následně porovnáme s fázemi, kterými procházejí nerodilí mluvčí osvojující si češtinu. Rozdíly mohou být mimo jiné právě způsobeny odlišnostmi v tom, jak se v obou jazycích vyjadřuje mluvní akt prosby.

Častý výskyt negativní prosby v češtině podle Obenbergerové (1992) ukazuje komunikační pesimismus.

„Czech speakers use negative polite requests not to influence hearer’s compliance of X but to express their tendency to be deferential, to minimize the imposition and to avoid any conflict. This strategy actually somehow presupposes a negative answer, so that hearer feels free to refuse the request, which is felt more difficult with a positive request.“
(Obenbergerová, 1992, s. 93)

Dalším důvodem, proč Češi často používají negativní otázky, je vzájemná zaměnitelnost pozitivních a negativních otázek. Jiná situace je v angličtině, kde se mluvčí negativním otázkám vyhýbají.

¹⁴ Otázka zjišťovací.

Čeští mluvčí také více používají prostředky k získání pozornosti adresáta. Spojení *Promiňte, prosím vás, můžu se vás na něco zeptat?* je, jak uvádí Obenbergerová (1992), žádostí o dovolení, při které nečekáme na odpověď.

Dále je v češtině možné vyjádřit prosbu pomocí imperativu, který je doplněn spojením *prosím tě / prosím vás*. „This type of request is employed when speaker believes that hearer can comply and hearer's cost is minimal.“ (Obenbergerová, 1992, s. 96). Českému imperativu odpovídají v angličtině prosby ve formě otázky *Will you...?* nebo *Won't you...?*, které čeští mluvčí nepoužívají, protože tyto tázací věty mají v češtině pouze funkci zjišťovací otázky. Čeští mluvčí také nepoužívají spojení *Why don't you...*

Podle Obenbergerové je nejdvořilejším způsobem vyjádření prosby v češtině spojení negace a kondicionálu, zatímco v angličtině jsou to výrazy *I wonder...* nebo *Would you mind...*

Encyklopedický slovník češtiny (2002, s. 564) uvádí řadu direktiv podle vyjádřeného respektu mluvčího k adresátovi: Dej sem tu sklenici! – Podej mi tu sklenici! – Podejte mi tu sklenici! – Podejte mi prosím tu sklenici! – Podejte mi prosím tu skleničku! – Podáte mi tu skleničku? – Podal byste mi tu skleničku? – Nepodal byste mi tu skleničku? – Můžete mi podat tu skleničku? – Mohl byste mi podat tu skleničku? – Pane, nemohl byste mi podat tu skleničku?

Vidíme, že i v této řadě je za nejdvořilejší vyjádření považováno spojení negace a kondicionálu. Zároveň si všimněme, že direktivní výpověď je možné vyjádřit také indikativem a takové vyjádření je považováno za zdvořilejší než imperativní. (*Podáte mi tu skleničku?*)

Pro slovanské jazyky je také typické používání deminutiv. Vhodné používání deminutiv patří ke zdvořilostním strategiím.

3. Analýza jazykových projevů

3.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo sledovat vývoj pragmatické kompetence dvou zahraničních studentů při osvojování mluvního aktu žádosti/prosby v češtině. Data od dvou respondentů jsou průkaznější, mohou ukázat společné i individuální rysy v osvojování pragmatické kompetence a výzkum je možné dokončit i v případě, že by během roku jeden ze studentů učení češtiny vzdal.

Sledování studentů probíhalo od samého začátku jejich studia češtiny po dobu jednoho školního roku. Náš výzkum byl longitudinální. Výše jsme uvedli, jaké přednosti přináší dlouhodobé zkoumání, a z těchto důvodů jsme pro naši práci zvolili dlouhodobý výzkum.

Primárním cílem výzkumu je popsat, které strategie a jazykové formy používají zahraniční studenti při vyjadřování žádosti/prosby v češtině a jak se tyto jazykové formy vyvíjejí v průběhu času. Je jasné, že pragmatická kompetence nerodilých mluvčích je ovlivněna sociálním kontextem. Naše pozornost se tedy koncentruje na samotný rozvoj pragmatické kompetence, ale pozornost je věnována i kontextu, který její vývoj způsobuje. V řadě případů je součástí našeho výzkumu i vysvětlení příčin, které ovlivnily jazykovou produkci. Na druhou stranu ale do naší práce nezařazujeme detailní analýzu výukových materiálů ani jazykových projevů, které adresovali studentům jejich vyučující.

3.2 Čas a místo výzkumu

Výzkum byl proveden ve školním roce 2013/14 v Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy ve studijním středisku Praha-Albertov. V našem případě výzkum trval zhruba deset měsíců, což odpovídá jednoročnímu kurzu češtiny v jazykovém středisku. Roční intenzivní kurz je rozdělen do dvou semestrů. Zimní semestr začal 9. září 2013 a byl ukončen 22. ledna 2014. Letní semestr trval od 3. února 2014 do 10. června 2014. Výuka v intenzivním kurzu probíhá každý den pět hodin. To znamená, že studenti absolvují dvacet pět lekcí týdně, to je asi čtyři sta vyučovacích hodin za semestr. Většina začátečníků

z neslovanských zemí dosáhne na konci prvního semestru úrovně A2 a na konci jednoročního kurzu úrovně B1.

Výuku ve třídě zajišťují dva vyučující, třídní učitel, který učí čtyři dny, a doplňující učitel, který učí jeden den. Na konci semestru daná skupina zpravidla zaniká. Druhý semestr studenti pokračují v nové skupině s jiným vyučujícím. Výuka probíhá podle sylabu připraveného metodikem studijního střediska. Studenti se v prvním semestru učí podle učebnice Lídy Holé – New Czech Step by Step. Ve druhém semestru podle učebnice Lídy Holé a Pavly Bořilové Česky krok za krokem 2.

V období od 9. 9. 2013 do 22. 1. 2014 jsem byl jejich třídním učitelem a učil jsem je čtyři dny. Poslední den jsem docházel do třídy jako pozorovatel. Počet studentů ve skupině se pohyboval od devíti do jedenácti. Ve třídě studovali především studenti z asijských zemí (z Vietnamu, Korejské republiky, Japonska, Tchaj-wanu).

Ve druhém semestru jsem již ani jednoho ze studentů nevyučoval. Skupina z prvního semestru zanikla. Oba zkoumaní studenti ale přešli do stejné třídy, měli stejného vyučujícího a stejné spolužáky.

3.3 Účastníci výzkumu

Pro potřeby výzkumu byli ze skupiny vybráni dva studenti. Jeden muž z Tchaj-wanu, který je v naší práci označen písmenem H podle svého křestního jména, a jedna studentka z Japonska, která je označována podle svého jména písmenem M. Jak jsme uvedli výše, v naší skupině převažovali Asiaté, což ovlivnilo výběr účastníků výzkumu.

Student H pocházel z Tchaj-peje. Z cizích jazyků ovládal angličtinu. V letech 2007–11 studoval biologii na univerzitě Fu-jen v Tchaj-peji, kde získal titul bakalář. Po získání bakalářského titulu pracoval na lékařské fakultě na National Taiwan University jako asistent profesora. Studenta H vždy lákal život v Evropě a chtěl ji celou procestovat. V roce 2012 žádal o grant, aby mohl na univerzitě pracovat i dál, ale jeho žádost nebyla úspěšná. Z tohoto důvodu odjel do Prahy, kterou považoval za zajímavé město uprostřed Evropy. Z Prahy chtěl podnikat výlety a poznávat Evropu. Do Prahy přijel dva dny před začátkem intenzivního kurzu češtiny. Během druhého semestru se musel z rodinných

důvodů vrátit na dva týdny na Tchaj-wan. Po skončení ročního kurzu se student H vrátil domů.

Během svého ročního pobytu H hodně cestoval a žil společenským životem. Často se stýkal se studenty pražské sinologie, se kterými mluvil česky anebo jim pomáhal s čínštinou. Z tohoto důvodu přicházel do styku s běžně mluveným jazykem. Student H plnil studijní povinnosti velmi dobře. Mezi jeho silné stránky patřila především gramatika a znalost slangu mladých lidí. Mezi jeho slabší stánky patřila výslovnost a poslechová dovednost.

Studentka M pocházela z Japonska a byla starší než její spolužák H. Uměla anglicky a španělsky. Během studia na střední škole v Japonsku měla příležitost strávit jeden rok v Argentině a zlepšit tak svoji španělštinu. Po střední škole studovala španělštinu na Univerzitě zahraničních studií v Kjótu. Během studia opět využila příležitosti a studovala jeden rok na Univerzitě Belgrano v Argentině. Po skončení univerzity pracovala jako překladatelka. Po svatbě přestala pracovat a začala se věnovat rodině. Do České republiky přicestovala s rodinou v březnu 2013, protože její manžel byl přeložen do české pobočky japonské firmy. V září tohoto roku začala navštěvovat intenzivní kurz češtiny. Ke studiu ji podle jejích slov motivovalo to, že si se znalostí češtiny mohla více užívat života v Praze.

Na začátku studia češtiny volí zahraniční studenti při organizačních činnostech ve třídě, o přestávkách a mimo školu komunikaci v angličtině. Zatímco tedy účastníci Ellisova (Ellis, 1992) výzkumu museli již od počátku komunikovat v angličtině, pokud chtěli vyjádřit nějakou žádost/prosbu, studenti češtiny takovou nutnost nemají a rádi volí komunikaci v angličtině. Z tohoto důvodu je náročnější získat dostatek spontánního jazykového materiálu především v raných fázích vývoje.

Zde je možné namítnout, že jako účastník výzkumu měl být vybrán někdo, kdo neumí anglicky. Takový student v naší třídě byl. Byl to mladý Číňan, který neovládal ani angličtinu, ani latinskou abecedu. Ukazuje se ale, že takoví studenti zpravidla nedokážou dosáhnout na konci prvního semestru úroveň A2 a na konci druhého B1. Cílem našeho výzkumu bylo ukázat vývoj v pragmatické kompetenci od úplné neznalosti češtiny do úrovně B1. Z tohoto důvodu nebyl tento student vybrán pro náš výzkum jako vhodný kandidát.

Studenti H a M byli vybráni především proto, že se již od počátku výzkumu snažili v komunikaci ve třídě používat češtinu a vyhýbali se angličtině. Zároveň to byli pracovití studenti, kteří poměrně dobře zvládali v prvních týdnech výuky učivo, a proto jsem se domníval, že by mohli na konci školního roku úspěšně složit zkoušku B1. Naším cílem bylo, aby se objektem výzkumu stal student, který této úrovni dosáhne.

3.3.1 Studijní výsledky

Během studia ve studijním středisku Albertov ÚJOP musejí psát všichni studenti každý měsíc kontrolní test, aby se ukázalo, jak zvládají studium. Test má čtyři části: gramatiku, poslech, čtení a psaní. Na konci každého semestru pak skládají zkoušku. Na konci prvního semestru to byla zkouška A2 a na konci druhého semestru to byla zkouška B1. Zkouška má navíc oproti měsíčnímu testu i ústní část. Následující tabulka ukazuje, jakých výsledků dosáhli studenti M a H z těchto testů.

	Studentka M	Student H
První měsíční test (ZS)	Výborně (95 %)	Výborně (96 %)
Druhý měsíční test (ZS)	Velmi dobře (84 %)	Velmi dobře (87 %)
Třetí měsíční test (ZS)	Výborně (91 %)	Velmi dobře (82 %)
Zkouška A2 (konec 1. semestru)	Velmi dobře (86 %)	Velmi dobře (85 %)
První měsíční test (LS)	Velmi dobře (83 %)	Dobře (67 %)
Druhý měsíční test (LS)	Velmi dobře (87 %)	Neprospěl (65 %) ¹⁵
Třetí měsíční test (LS)	Velmi dobře (83 %)	Dobře (67 %)
Zkouška B1 (konec 2. semestru)	Výborně (92 %)	Velmi dobře (82 %)

Tabulka 2 – Výsledky testů a zkoušek

Z tabulky číslo 2 vidíme, že v prvním semestru byly studijní výsledky obou studentů velmi podobné a lišily se jen o několik procent. Oba studenti bez problémů zvládali studijní plán. O něco lepších výsledků dosahovala studentka M.

¹⁵ Student neprospěl v poslechové části. Přestože měl více než 60 %, neuspěl v celém testu.

V druhém semestru opět dosahovala lepších výsledků studentka M. Student H se ve zvládnání učiva zhoršil. Učivo druhého semestru pro něho bylo náročnější. Studenti ročního intenzivního kurzu bývají často v druhém semestru unaveni a nestudují tak intenzivně jako v prvním semestru. Student H tedy v polovině druhého semestru polevil v domácí přípravě, a proto neprospěl ve druhém měsíčním testu. Ke konci školního roku ale opět začal studovat a závěrečnou zkoušku zvládl velmi dobře.

Rozbor jazykového materiálu od obou studentů ukáže, jak si studenti osvojovali pragmatickou kompetenci. Na základě studijních výsledků z testů a zkoušek můžeme předpokládat, že studentka M dosahovala lepších výsledků i v pragmatické kompetenci. Bude tedy zajímavé sledovat, jestli se její lepší výsledky z testů a zkoušek odrážejí také při tvorbě proseb během školní interakce a rolových her.

3.4 Sběr jazykového materiálu

Data byla získána několika způsoby. Za prvé pozorováním studentů během lekcí, pozorováním jejich mluvených projevů během aktivit řízených učitelem i během aktivit, kdy byli v centru studenti. Jimi pronesené žádosti/prosby jsem zaznamenával v dané chvíli písemně. Pozorování začalo již během první lekce. Zápisy také zahrnují vysvětlení toho, co chtěl daný student říct, protože řada jejich projevů nemusí být bez tohoto vysvětlení srozumitelná. Zápis jazykových dat má několik nedostatků. Tento způsob sběru dat je závislý na rychlosti zapisovatele a je náročný na jeho krátkodobou paměť. Těmto problémům je možné se vyhnout nahráváním celých lekcí. V našem případě však tento způsob sběru dat nebyl technicky možný.

Druhým způsobem získávání dat bylo nahrávání rolových her a kopírování písemných úkolů. Rolové hry ani písemné úkoly nebyly primárně určeny k získávání jazykového materiálu pro tuto práci, ale byly běžnou součástí výuky a sloužily k procvičování nové gramatiky a mluvené interakce. Například během výuky 5. lekce, jejíž téma je Restaurace, byl studentům zadán úkol, aby vytvořili vlastní dialogy mezi číšníkem a hostem. Dialogy studentů byly nahrávány a písemné úkoly byly kopírovány. Nahrávání trvalo jen několik minut, aby nebylo pro studenty unavující. Během prvních týdnů byly nahrávány dialogy všech

studentů ve skupině, protože začátek semestru znamenal především hledání vhodných respondentů pro výzkum.

Dalším důvodem bylo, že všichni studenti byli vstřícní a chtěli pomoci svému vyučujícímu s výzkumem, a bylo by tedy nepatřičné někoho při výuce z nahrávání vyloučit. Studentům bylo od počátku známo, že jsou nahrávání pro potřeby výzkumu, který bude součástí doktorské práce. Nicméně studenti nebyli informováni o tom, co přesně bude předmětem výzkumu.

Kopírování písemných úkolů tvoří jen malé procento získaného jazykového materiálu. Můžeme tedy říci, že se jedná o analýzu mluveného jazyka s malým doplněním psaných projevů.

Již na počátku výzkumu se ukázalo, že být ve třídě učitelem a zároveň i pozorovatelem, který si zapisuje jazykový materiál, je velmi náročný úkol. Učitel je totiž ve třídě neustále aktivním prvkem a jeho práce je psychicky náročná. Mně k povinnostem vyučujícího přibyl ještě další úkol, a to být pozorovatelem. Například pokud jsem studenty rozdělil do skupin a jejich úkolem bylo hrát hru, konverzovat nebo pracovat na projektu, často jsem nemohl být pouhým pozorovatelem, ale musel jsem se věnovat slabším studentům.

Protože se velmi záhy ukázalo, že samotné pozorování studentů ve třídě a nahrávání rolových her nenabízí dostatečné množství materiálu, byl přidán ještě třetí způsob sběru dat. Jednou za dva týdny jsem se s oběma studenty sešel a nahrávali jsme společné dialogy. Student byl vždy v pozici toho, kdo o něco žádá, a učitel v roli adresáta. Situace se v časovém období opakovaly, aby bylo možné pozorovat pokrok.

Sběr dat různými způsoby tedy umožnil získat větší množství dat a zároveň různé způsoby získání dat přispěly k větší průkaznosti dat. O důležitosti získávat data více způsoby při longitudinálním výzkumu mluví například Achibová (Achiba, 2003), podle které znamená omezení se pouze na jeden způsob získávání dat to, že se v jazykovém materiálu neobjeví některé specifické jazykové prostředky. Její dcera totiž používala různé jazykové prostředky v rolových hrách a v autentickém diskurzu.

„Her behaviour here was different from her more natural interactions. From these we can conclude that multiple data sources are an extremely important element in any longitudinal study of pragmatic development.“ (Achiba, 2003, s. 186)

Ve druhém semestru se změnila možnost přístupu k získání jazykového materiálu. Jak jsme uvedli výše, došlo ke změně vyučujícího. Data od studentů během výuky zapisovala jejich nová vyučující, já jsem do třídy docházel jako pozorovatel, pokud mi to umožnily časové možnosti. Třetí způsob sběru materiálu zůstal zachován a stal se jednoduchým a produktivním způsobem získávání jazykového materiálu.

U každé žádosti/prosby, kterou v práci citujeme, je uvedeno, který ze studentů ji pronesl a kdy, konkrétně uvádíme týden studia. Zároveň je také uvedeno při jaké příležitosti a s jakým cílem. Tento symbol (...) znamená, že samotný jazykový projev byl delší než to, co je citováno. Pokud pocházely příklady z psaného projevu, jsou citovány tak, jak je daný student napsal. Gramatické a pravopisné nedostatky nejsou opravovány. Pokud pocházely z mluvené interakce, jsou uvedené projevy přepsány podle pravidel českého pravopisu. Gramatické chyby opět nebyly opraveny.

Je jasné, že nelze zkoumat výpovědi z hlediska jejich komunikačně funkční stránky bez zření k jejich prozodickému ztvárnění. V našem případě ale nebylo v autentických případech technicky možné tuto stránku zaznamenat. Intonace jsme se snažili zaznamenat pouze, pokud jde o výpověď neúplnou. V našem výzkumu se soustředíme především na gramatické a lexikální prostředky, které studenti užívali. Stejně postupují i zahraniční longitudinální výzkumy, které jsme uvedli výše.

V některých případech zahrnuje jazykový projev studentů více hlavních aktů. K takovým případům přistupujeme jako k více žádostem/prosbám.

3.5 Definice předmětu výzkumu

Výpovědi s výzovou funkcí, žádosti a prosby byly definovány již v předešlé kapitole. V naší práci se tedy soustředíme především na zdvořilé žádosti a prosby. Do našeho výzkumu zařazujeme žádosti i prosby, protože zkoumání obou těchto mluvních aktů nám umožní zkoumat širší repertoár zdvořilostních strategií a různá postavení mluvčích a adresátů v komunikaci.

U jazykových dat od studentů M a H je někdy na základě omezeného kontextu těžké rozhodnout, jestli se v případě konkrétního jazykového projevu jedná o mluvní akt prosby, žádosti nebo jde o jiný typ výzvy.

3.6 Vývoj pragmatické kompetence

Studenti M a H byli objektem výzkumu již od prvního dne svého studia češtiny v Ústavu jazykové a odborné přípravy po dobu dvou semestrů. Vývoj jejich kompetence při formulaci žádostí/proseb je popsán pomocí několika fází, kterými studenti procházeli. Právě popis pomocí fází má odpovědět na otázku, jak se vyvíjí pragmatická kompetence studentů češtiny. Vývojové fáze vycházejí přímo z popisu sebraného jazykového materiálu. Jsou ale konfrontovány s pěti fázemi, které uvádějí Kasperová a Roseová (Kasper – Rose, 2002).

Jazykové projevy obou studentů jsou popisovány dohromady. Teprve na konci každého vývojového období jsou výsledky porovnány. Současný popis jazykových projevů obou studentů jsme zvolili proto, že oba studovali ve stejné skupině, procházeli stejným pedagogickým procesem a zpočátku procházeli velmi podobným vývojem.

Termín vývojová fáze v naší práci znamená dobu, ve které student používal určité jazykové prostředky pro vyjádření žádosti/prosby. Pro každou vývojovou fázi jsou typické jazykové prostředky, které v ní kvantitativně převažují, anebo se v dané fázi začínají objevovat nové prostředky, které se v té předcházející nevyskytovaly. Hranice mezi jednotlivými fázemi nejsou ostré a slouží pouze k popisu lineárního vývoje.

Předpokládali jsme, že v prvních vývojových fázích budou studenti používat k vyjádření proseb omezený okruh forem, protože v počátečních fázích slouží u nerodilých mluvčích jedné funkci jedna forma. Zároveň jsme očekávali, že se okruh forem, které budou studenti užívat, bude postupně rozšiřovat.

Jazykový materiál obsahuje 94 žádostí/proseb od studenta H a 119 žádostí/proseb od studentky M. Pro srovnání Ellis (1992) získal od chlapce J 108 proseb za čtyři trimestry a od chlapce R 320 proseb za dva roky. Dívka Yao pronesla během sedmnácti měsíců 1413 proseb (Achiba, 2003). Zatímco Ellis (1992) získával jazyková data od studentů ve školním prostředí, Achibová (2003) je získávala od své dcery v domácím prostředí. Ukazuje se tedy, že domácí prostředí může poskytnout velké množství jazykového materiálu. Naše jazyková

data pocházela z prostředí školního, a proto se blíží počtu dat, se kterými pracoval Ellis (1992).¹⁶

3.6.1 První vývojová fáze

První vývojová fáze zahrnuje u obou studentů období od prvního do čtvrtého týdne studia. Slovní zásoba studentů je v tomto období velmi omezená. Omezuje se na objekty, které studenty obklopují ve školním nebo domácím prostředí. V tomto období také studenti ještě neovládají prézens českých verb kromě verba být. Studenti jsou podle metodického plánu v prvních dnech výuky především vedeni k tomu, aby opakovali po učiteli, a tím si fixovali českou výslovnost a pamatovali nová slova. Zároveň se studenti ve třídě navzájem neznají, a proto je jejich vzájemná komunikace omezená. Všechny tyto jevy ovlivňují způsob, jakým M a H formulovali svoje žádosti/prosby v rané fázi.

Z výše uvedených důvodů je spontánní jazykový projev studentů velmi omezený. I počet proseb je v tomto období malý. Z celkového počtu proseb, které student H formuloval během dvousemestrálního sledování, tvoří jazykový materiál první fáze 8,51 %. V případě studentky M je to 6,72 %. Oba studenti zvládali učivo v prvních týdnech bez problémů, a první fáze je u obou stejně dlouhá.

Ukazování – nedostatečná jazyková kompetence

Mnozí zahraniční studenti umí anglicky, a proto mohou, pokud mají nějaký problém, který se týká organizačních věcí ve třídě, formulovat svoje žádosti/prosby anglicky. Studentka M se ale snažila již od počátku angličtině vyhýbat a spoléhat se jen na češtinu. I když anglicky uměla, s učitelem anglicky nekomunikovala. V komunikaci si musela vzhledem k nedostatečné kompetenci pomáhat ukazováním rukama. Její žádosti/prosby byly zapojeny do procesu školního vyučování, a proto byly srozumitelné. Tento jev se objevuje u všech

¹⁶ K podobnému závěru dochází i Alcon Solerová a Codina Espurzová (Alcon Soler – Codina Espurz, 2002). Podle jejich výzkumu studenti ve školním prostředí iniciují 11 % žádostí/proseb. Zbytek jsou reakce na jazykové výzvy učitelů.

studentů, kteří se snaží, popřípadě musí, komunikovat v cílovém jazyce už od prvního dne studia. Ellis (2008) uvádí:

„That is, learners grab at the slender linguistic resources at their disposal (formulaic sequences, simple lexis, and intonation) to perform the illocutionary acts that are communicatively important to them.“ (Ellis, 2008, s. 195)

Týden 1, studentka M

Jaroslav, kde? gde?

V této prosbě o informaci se studentka M ptala vyučujícího, jaká je správná výslovnost příslovce *kde*. Ve své otázce se snažila vyslovit neznělou i znělou variantu.

Týden 3, studentka M

Profesor, em, em.

Studenti měli za úkol složit na lavici kartičky s názvy částí dne. Studentka M ukazuje na papírky, které složila, a ptá se tak učitele, jestli postupuje správně. Ukazování doplnila adresováním a zvukovým vyjádřením.

U studenta H tak velkou snahu o vyjadřování bez angličtiny nenajdeme. I on se však snažil používat především češtinu. V jeho případě se to projevovalo tak, že začal svoji prosbu slovem *Promiňte* a potom plynule přešel do angličtiny.

Vidíme, že výpovědi studentů jsou velmi krátké a detailnější rozbor výpovědní intonace není v těchto případech možný. Můžeme ale konstatovat, že v otázce na správnou výslovnost příslovce *kde*, použila studentka M intonaci doplňující otázky.

Komunikace pomocí naučených výpovědních forem

Značnou část proseb v češtině v tomto období tvoří prosby realizované prostřednictvím těchto formulí: *Mám otázku...*, *Ještě jednou, prosím*, *Jak se řekne česky...* a *Co znamená...?* Jsou to fráze, které se objevují v první lekci učebnice,

kteřá sloužila jako výukový materiál během prvního semestru.¹⁷ Jedním z typických znaků frází při osvojování cizího jazyka je, že se v nich vyskytuje gramatika, kterou mezijazyk studentů ještě v daném období neobsahuje (viz Schmitt, 2004). Tak je tomu i u uvedených frází.

Studenti M a H se naučili tyto fráze používat. Přestože všechny tyto fráze uvádí učebnice na stejné stránce a studenti s nimi byli seznámeni ve stejný čas, neosvojili si je stejně dobře. Nejdříve se v jejich projevech objevuje fráze *Ještě jednou, prosím*. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že se jedná o rutinu, nikoli vzor a vytváření rutin je jednodušší než komunikace pomocí vzorů.

Tyto fráze se v jazykových projevech objevují během lekcí opakovaně. Opakování stejných jazykových projevů je také typickým rysem jejich frazeologizace.

Nevýhodou těchto frází je, že jsou pro absolutní začátečníky poměrně obtížné na zapamatování a výslovnost. Ale vizuální přítomnost těchto frází ve třídě nad tabulí, jejich kontextová zapojenost do procesu vyučování a také opakování učitelem a spolužáky vedly k tomu, že si je studenti M a H osvojili a začali používat.

I jiné výzkumy ukazují (např. Ellis, 1992), že studenti cizího jazyka často spoléhají v počátcích svého osvojování na fráze. Tento fakt platí i pro děti, které si osvojují mateřský jazyk. Jak uvádí Achibová (Achiba, 2003), je tomu tak proto, že fráze jsou syntakticky jednoduché, zapamatovatelné a umožní i v počátečních fázích účastnit se sociální interakce. V našem případě umožnily uvedené fráze interakci studenta s vyučujícím.

Následující příklad pochází od studentky M. Studenti dostali komiks a jejich úkolem bylo vytvořit podle obrázků dialog mezi dvěma spolužáky, z nichž jeden si chtěl od druhého půjčit tužku. Takový úkol byl ale pro studentku M příliš náročný, a proto napsala jiný dialog. Ve svém dialogu použila jen známé fráze, známá slova a gramatiku, kterou se učila. Tento příklad ukazuje, že přestože se

¹⁷ Podle internetového metodického portálu autorky se tyto fráze studenti nemusí učit nazpaměť. Měli by vědět, kde v učebnici je najdou, správně je vyslovovat a najít si je, když je budou potřebovat. Autorka také doporučuje, aby je učitel vylepil ve třídě nad tabulí jako plakátky.

vyučující snažil hned od prvního týdne výuky vést studenty, aby formulovali žádosti/prosby, jeho snažení nebylo úspěšné. Omezení malou jazykovou kompetencí se studenti vyhýbali vyjadřování proseb.

Týden 2, studentka M

Ahoj!

Čau.

Já jsem Jaroslav. Jak se jmenuješ?

Jmenuju se Ivana. Těší mě.

Mě taky.

Odkud jsi?

Jsem z České Republiky.

Já taky.

Jak se máš?

Super. A ty?

Super.

Ty jsi krásná.

Díky.

Prosím.

Eliptický imperativ

Achibová (Achiba, 2003), která popisuje vývoj osvojování pragmatické kompetence nerodilé mluvčí angličtiny, uvádí, že pro rané jazykové projevy její dcery byl typický eliptický imperativ. Eliptický imperativ tvořil skoro 30 % všech proseb v první fázi její dcery (Achiba, 2003, s. 50–51).

V jazykových projevech studentů M a H mnoho eliptického imperativu nenajdeme. Pouze jednou ho ve třetím týdnu výuky použila studentka M při hře pexesa. Jedna spolužačka začala karty posunovat a studentka M se jí v tom snažila zabránit.

M: *Ne, ne, ne!*

Zároveň se jedná o první jazykový projev studentky M, ve kterém spontánně reaguje na jiného studenta ve třídě. Ostatní prosby v této fázi byly, jak jsme uvedli výše, určeny učiteli anebo byly součástí uměle vyvolaných dialogů

studentů mezi sebou. Tento příklad bychom mohli považovat za jiný výzvnový mluvní akt.

Téměř nulová frekvence eliptického imperativu byla pravděpodobně způsobena rozdílným prostředím, ve kterém docházelo ke sběru dat. Zatímco Achibová (Achiba, 2003) sledovala svoji dceru především při hře, jazykové projevy studentů H a M pocházely ze školního prostředí. Není tedy náhodou, že studentka M pronáší eliptický imperativ právě při hře. Eliptický imperativ je tedy součástí situací, kdy je kontextově zapojený, je součástí rychlé a spontánní komunikace.

Modifikační prostředky

Prosím – jednoduchý způsob, jak formulovat žádost/prosbu

To, při jakých příležitostech a s jakými funkcemi používáme v češtině výraz *prosím*, popisuje Hoffmannová (1993). Podle ní osciluje výraz *prosím* mezi platností slovesnou (v tomto případě jde o 1. os. jedn. č. verba *prosit*, tj. o tvar, pro který je příznačná platnost performativní: vyslovím-li výraz *prosím*, vykonávám právě tímto řečovým aktem přímo činnost, kterou verbum označuje) a příslušností k neohebnému slovnímu druhu částic. V naší práci nás zajímá pouze první primární funkce tohoto výrazu. Výraz *prosím* s touto funkcí může mít často i funkci intenzifikační. Pokud je naopak součástí výpovědi s imperativem, je výraz *prosím* podle Hoffmannové (Hoffmannová, 1993) nositelem určitého zmírnění kategorického příkazu nebo zákazu, zároveň však i exponentem formální zdvořilosti a určité distance.

Jak dále uvádí Hoffmannová, výraz *prosím* používáme ustáleně v komunikaci zákazníka s prodáváčem – zákazník nebo host může vyslovit své přání obvykle rovněž za pomoci zdvořilého *prosím*, *prosím vás*, *prosil bych*.

O výrazu *prosím* píše všechny longitudinální studie, kterými jsme se detailně zabývali v předcházející kapitole. Dále mu věnuje pozornost například studie Martínezové-Florové (Martínez-Flor, 2009).

Wes zpočátku formuloval žádosti/prosby tak, že k verbu v průběhovém tvaru připojil slovo *please*. Ellisovi žáci v první fázi vytvářeli žádosti/prosby pomocí výpovědí bez sloves, k výpovědím připojili slovo *please* (*Pencil please?*).

Podle Achibové (Achiba, 2003) se výraz *prosím* objevil v jazykových projevech její dcery ve více funkcích. V prvních fázích se objevil jako prostředek, který vytvářel samotnou žádost/prosbu. Postupně ho ale začala dívka Yao používat jako prostředek k vyjádření zdvořilosti.

„Particularly at the very early stage, in Phase I, when Yao’s grammatical and lexical ability was limited, ‘please’ was not necessarily used as a politeness marker but more likely to indicate that a request was being made. For instance, the ‘please’ with a vocative only (...) or with the name of an object only (...) served essentially as a cue for the addressee to perform the desired action, although those uses of ‘please’ also had a mitigating effect.“ (Achiba, 2003, s. 149)

Vidíme tedy, že v prvních fázích dívka používala *please* ve spojení s vokativem nebo pojmenováním objektu, který si přála. *Please* v prvních fázích slouží jako jednoduchý prostředek k vyjádření žádosti/prosby.

Postupně ale dívka začala *please* používat k vyjádření zdvořilosti, například doplnila nepřímou žádost/prosbu (např. *Can I...*) o výraz *please*. V takovém případě slouží *please* jako prostředek zdvořilosti, a zároveň odlišuje žádost/prosbu od prosté zjišťovací otázky. Podle Searla (Searle, 2007) připojení výrazu *prosím* ke zjišťovací otázce činí danou výpověď výpovědí direktivní. Kromě toho může *prosím (please)* postavením ve větě vytvářet tzv. naléhavou žádost/prosbu.

Ke stejnému závěru docházejí i další studie. Podle Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 2002) patří k raným fázím marker *prosím*, který v počátečních fázích vývoje používají nerodilí mluvčí spíše než jako prostředek zjemňující ilokuční sílu jako prostředek, kterým vytvářejí žádost/prosbu. Podle Trosborgové (Trosborg, 1995, s. 296) je to prostředek, který mají nerodilí mluvčí ve velké oblibě. Podle ní je to způsobeno několika faktory. Nerodilí mluvčí se často vyjadřují jasně, zároveň je pouhé připojení výrazu *prosím* jednodušší než práce s komplexnějšími vyjádřeními zdvořilosti.

„Learners’ inappropriate use of the politeness marker bitte/please is a clear example of their engagement in pragmatic overgeneralization via a playing-it-safe strategy, as the illocutionary force indicating function of bitte/please satisfies learners’ primary need for clarity and explicitness in acting as a superficial “cure-all” in clarifying illocutionary force and mitigating requests. In addition, pragmatic overgeneralization due to the strategy of least effort is also relevant in explaining learners’ use of this politeness

marker since its syntactical form is relatively uncomplex. In contrast to downtoners, for example, it can – theoretically at least – be employed extrasententially rather than having to be embedded. Consequently, it puts less pressure on learners as regards planning.“ (Trosborg, 1995, s. 296)

Trosborgová (1995) ještě dodává, že časté používání výrazu *please* může být způsobeno tím, že se příliš často objevuje v jazykových učebnicích pro cizince.

Jak jsme uvedli výše, počet prosb realizovaný našimi studenty je v tomto období malý. Ani počet prosb, které jsou vytvářeny slovesem *prosím*, tedy není velký. Je to pouze jeden ze způsobů, jak studenti pracují na počátku studia s žádostí/prosbou. Tato strategie však výrazně nepřevyšuje ostatní a vytváří v první fázi asi 12,5 % prosb u obou studentů.

Následující příklady ukazují použití výrazu *prosím* v první fázi. Příklady ukazují, že i zahraniční studenti češtiny stejně jako studenti angličtiny připojují v raných fázích výraz *prosím* k objektu svého zájmu, a tím vytvářejí žádost/prosbu.

Týden 2, student H, psaný úkol: podle obrázků vytvořte dialog

Oh! Promiňte. Vy jste jedna hezká. hubená. bohatá holka. Červeně pero prosim.

Týden 4, studentka M

M: *Co studu ráno? (Ukazuje na papír, který má spolužačka. Studentka M přišla později, protože ráno byla na cizinecké policii.)*

M: *Prosím, papír.*

Výraz *prosím* je také součástí fráze *Ještě jednou, prosím*, které jsme se věnovali výše.

Prostředky k získání pozornosti

Protože jsou v dialozích, které zkoumáme, studenti M nebo H vždy v pozici toho, kdo o něco žádá, měli by ve všech případech vyslovit první repliku a zahájit dialog. Je tomu tak v autentické komunikaci i v uměle vyvolaných rolových

hrách.¹⁸ Zahájení komunikace může být spjato s pozdravem nebo oslovením nebo s kombinací obojího. Často to bývají také jiné ustálené výpovědní formy, které jsou typické pro začátek konverzace, například otázky typu *Jak se máš/máte?*

Nyní se podíváme na to, jestli a jak naši dva studenti používali krátké zahajovací repliky, pro které v naší práci používáme termín adresování. Do adresování patří mimo jiné oslovování, které je důležitou součástí komunikace a slouží k navázání vztahu s partnerem komunikace. To, jak nás komunikační partner oslovuje a obrací se k nám, ovlivňuje to, jaký vztah si k dotyčnému vytvoříme. Špatný způsob oslovení a obracení se na komunikačního partnera může vést k odmítnutí kooperativního vztahu. Z tohoto důvodu je oslovování a obracení se ke komunikačním partnerům důležitou součástí pragmalingvistické a sociopragmatické kompetence.

Oslovení může být realizováno označením oslovované osoby jménem, titulem, sociální rolí. Jejich vhodný výběr a kombinace vyjadřuje míru distance, moci a respektu. Na druhé straně vyjadřuje vztah soudržnosti mezi mluvčím a oslovovaným partnerem. K prostředkům k získání pozornosti patří i zahajovací projevy, které mají kontaktní funkci, například *haló* nebo *promiňte*. V některých kontextech může funkci výzvy (žádosti/prosby) plnit i samotné oslovení.

To, jaké používají nerodilí mluvčí prostředky k získání pozornosti, je ovlivněno typem interakce, ve které se nacházejí. V prvním období byly prosby M a H určeny vyučujícímu. Z tohoto důvodu najdeme ve spontánním jazykovém projevu oslovení: Jaroslav (jméno vyučujícího), profesor nebo učitel (samozřejmě ve tvaru nominativu). Vedle těchto oslovení jménem používali ještě studenti výraz *promiňte*, a to asi v polovině prosb v tomto období. V případě studenta H můžeme pozorovat kombinaci českého adresování *promiňte*, po kterém následovala prosba v angličtině (viz výše).

Všimněme si, že Scarcellová a Brunaková (Scarcella – Brunak, 1981) uvádějí mezi prostředky, které nerodilí mluvčí používají, aby kompenzovali svoji nedostatečnou pragmatickou kompetenci, také spojení *I'm sorry* a *Excuse me*.

¹⁸ Výjimkou jsou situace, kdy nerodilí mluvčí nerozumí zadání rolí hry a neví, jak zahájit dialog. V takovém případě přebírá roli iniciátora dialogu komunikační partner.

Těmto spojením odpovídá v češtině *promiňte*. Frekvence, se kterou studenti M+H užívali výraz *promiňte*, nebyla v první fázi vysoká. Ve druhé fázi ale stoupá. Podle Scarcellové a Brunakové (Scarcella – Brunak, 1981) je tedy možné tento výraz řadit také k prostředkům, kterými nerodilí mluvčí suplují zdvořilost. Studenti podle nich tento výraz používají kvůli jeho jednoduchosti a také proto, že bývá často ekvivalentní k prostředku v mateřském jazyce studentů.

„We also observed that directives were often accompanied by other features marking politeness. We refer to these co-occurring features as ‘pre-sequences to directives’, since they functioned mainly to signal that what followed was a directive. Examples of this phenomenon included ‘please’, ‘I’m sorry’, ‘Excuse me’ and performative utterances such as ‘I tell you’. (...) Note that pre-sequences were used more often by L2 speakers than by L1 speakers. In fact, pre-sequences, especially performatives, appear to be more of an L2 politeness strategy than a native-speaker strategy. It is our contention, therefore, that the pre-sequences to directives (...) may have compensated for the L2 speaker’s inability to use other means of indirectness.“ (Scarcella – Brunak, 1981, s. 69–70)

Podpůrný akt

Jak jsme uvedli výše, žádost/prosba je vyjádřena tzv. hlavním aktem. K hlavnímu aktu bývá často připojen ještě vedlejší akt, který má za cíl podpořit účinek žádosti/prosby k adresátovi. Tento vedlejší akt může předcházet hlavnímu aktu nebo po něm následovat. Typickým příkladem tohoto aktu je zdůvodnění. Jsou ale i další typy podpůrného aktu. Například mluvčí může pomocí vhodných otázek zjišťovat, jestli je vůbec vhodné vyslovit zamýšlenou žádost/prosbu a jestli je adresát schopen jí vyhovět. Podle výsledků studie Al-Gahtaniho a Roevera (Al-Gahtani – Roever, 2011, s. 50), kteří zkoumali arabské studenty angličtiny, se studenti liší podle pokročilosti v tom, jestli používají takové repliky před samotnou žádostí/prosbou a jakou mají tyto repliky podobu. Jak uvádějí Al-Gahtani – Roever (2011), méně pokročilí studenti tuto strategii téměř nepoužívají.

V této fázi naši studenti podpůrný akt nevyjadřovali, protože k jeho formulaci nebyli dostatečně jazykově vybaveni.

V našem materiálu se však vyskytla jedna výjimka. Již ve druhém týdnu formuloval student H tuto výpověď.

Týden 2, student H

Oh! Promiňte. Vy jste jedna hezká. hubená. bohatá holka. Červeně pero prosim.

Cílem tohoto podpůrného aktu je navození pozitivního vztahu s adresátem. K této strategii se vrátíme v následující kapitole, kde budeme mít k dispozici více podobného jazykového materiálu. Odráží se tady pravděpodobně přání studenta H, který často opakoval, že by si rád během studijního pobytu v Praze našel českou přítelkyni. V jazykových projevech studentky M žádný podobný příklad v této době nenajdeme.

Adresát

Většina proseb v tomto období pochází z autentického diskurzu a je adresována učiteli. Prosby se zpravidla týkají organizačních záležitostí ve třídě, často jsou to také prosby o informaci. Vzhledem k omezené jazykové kompetenci nebylo možné dávat studentům za úkol, aby tvořili vlastní rolové hry, ve kterých by se vyskytovaly různé žádosti/prosby.

Shrnutí první vývojové fáze

Společné znaky

Studenti M a H byli úplní začátečníci, kteří nemohli stavět ani na minimální znalosti českého jazyka. Z tohoto důvodu jsme nazvali toto první období obdobím předslovesným. Oba studenti se snažili používat češtinu, pokud to bylo možné. Prosby jsou v tomto období adresovány učiteli a týkají se zejména učebního procesu. Studenti v tomto období nemohli tvořit vlastní rolové hry, ve kterých by mohli užívat prosbu. Pokud jim přesto vyučující takový úkol zadával, studentka M se úplně vyhnula formulaci proseb a ve svém dialogu použila jen naučené výpovědní formy, které neodpovídaly zadání. Během tohoto období máme pouze jeden záznam žádosti/prosby, která byla spontánně (bez vyvolání učitelem) adresována spolužákovi. Toto období nám také neposkytlo dostatečný jazykový materiál, na kterém bychom mohli zkoumat rozdílné individuální projevy obou studentů.

Výrazné procento proseb oba studenti realizovali pomocí výpovědních formulí, které se naučili z učebnice. Přestože studentům z počátku dělaly tyto fráze potíže, především pro svoji délku, a tedy i náročnost vyslovení, naučili se je používat. Fráze *Ještě jednou, prosím* začala být používána dříve než ostatní

pravděpodobně proto, že se jedná o naučenou výpovědní formu, nikoli o vzor výpovědní formy.

První vývojová fáze zahrnuje u obou studentů stejné období. Počátek druhé fáze charakterizujeme jako zahájení aktivního užívání přezentu sloves. Začátek druhé fáze je u obou studentů stejný, protože oba navštěvovali stejnou třídu a oba na počátku zvládali učivo podle studijního plánu.

Tato vývojová fáze je specifická tím, že jazykový materiál tvoří prosby o informaci nebo prosby týkající se vyučovacího procesu adresované učiteli. Studenti k jejich realizaci používali naučené komunikační výpovědní formy. Tento typ prosb v jazykových projevech studentů zůstává i nadále, ale v následujících fázích už těmto prosbám nebudeme věnovat takovou pozornost. V následujících fázích se soustředíme na jiný typ prosb než prosby o informaci.

Rozdílné znaky

Jak jsme uvedli výše, na omezeném jazykovém materiálu nebylo možné zkoumat rozdílné užívání jazyka. Snaha po maximální komunikaci v češtině se odráží v jazykových projevech obou studentů odlišným způsobem. Student H oslovoval učitele česky nebo používal výpovědní formu *Mám otázku*, v následující části prosby přecházel do angličtiny. Studentka M se naopak angličtině vyhýbala a k vyjádření používala prostředky, které byly kontextově zapojené (zvuky, intonace nebo ukazování rukou).

Student H již v této fázi použil podpůrný akt, který se v anglické literatuře označuje jako *sweetener*, v naší práci používáme ekvivalent *lichocení adresátovi*.

Následující tabulka ukazuje, jaké strategie a s jakou frekvencí používali jednotliví studenti.¹⁹

	Studentka M	Student H
Žádost/prosba doplněná ukazováním	5	2
Mám otázku	0	1
Ještě jednou	1	1

¹⁹ V řadě případů je těžké rozhodnout, jestli student v dialogu formuluje více prosb, nebo pouze rozvíjí jednu prosbu.

Prosím + objekt	1	1
Prostředek k získání pozornosti (promiňte, profesor, učitel, Jaroslav)	4	2
Celkem proseb v tomto období	8	8

Tabulka 3 – První vývojová fáze

3.6.2 Druhá vývojová fáze

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. Přechod mezi druhou a třetí fází není u obou studentů stejný.

Druhá fáze zahrnuje u studenta H období od pátého do třináctého týdne a u studentky M od pátého do čtrnáctého týdne. Repertoár jazykových prostředků, které studenti používají pro vyjadřování proseb, se na začátku této fáze výrazně rozšiřuje, a to o přezens sloves (i modálních). K nárůstu počtu proseb nedochází ihned s výukou prezentu sloves, ale především s výukou 5. lekce, která je věnována tématu Restaurace.

Typickým rysem tohoto období je právě rozvoj typu cvičných dialogů například v restauraci, v obchodě, v realitní kanceláři a podobně. Tyto dialogy se vyznačují tím, že jeden student je v roli klienta a druhý student je v pozici zaměstnance dané instituce. Podobné dialogy obsahují více replik a v průběhu vývoje se prodlužují. Obsahují především otázky a odpovědi, při kterých dochází ke specifikaci prosby. Klient vysloví první repliku (svůj požadavek) a potom zpravidla vedení v dialogu přebírá zaměstnanec a klade doplňující otázky. Dochází tedy ke vzájemné kooperaci při specifikaci prosby. K tomu, že dialog vede zaměstnanec, nemusí nutně dojít a klient může všechny své požadavky vyjádřit sám. Zaměstnanec dané instituce může otázky klást v pořadí, které je pro tento typ komunikace v dané instituci závazné. Pro dialogy v institucích jsou typické jasné role účastníků komunikace, asymetrický vztah mezi účastníky komunikace a definovaný průběh dialogu. Studenti v takových dialozích obvykle používají naučené výpovědní formy.

Týden 10, studentka M + jiný student (X) v roli zaměstnance cestovní kanceláře, dialogy v cestovní kanceláři

M: *Chtěla bych cestovat do Afriky.*

X: *A kde?*

M: *Chci jet do Egyptu.*

X: *A kdy budete jet do Egyptu?*

M: *Mám dovolenou od 20. ledna do 27. ledna.*

X: *Chcete bydlet v hotelu nebo v pensionu?*

M: *Chci bydlet v hotelu. (...)*

Jiný typ dialogů dělal na počátku této fáze studentům problémy, a jak se ukázalo, nemělo smysl jim těžší úkoly zadávat. V následujícím příkladu byl studentům rozdán obrázek, na kterém byly zobrazeny dva pokoje. V jednom pokoji hrál muž na kytaru a v druhém pokoji si žena zacpávala uši. Úkolem studentů bylo vytvořit dialog k této situaci. Cílem bylo získat od studentů i žádosti/prosby jiného typu než v restauraci. Jak ukazuje následující příklad, studenti neměli dostatečně zafixované znalosti gramatiky a dostatečnou slovní zásobu, aby mohli vytvořit srozumitelný dialog. V následující třetí fázi si již studenti s takovým zadáním dokázali poradit a vytvořili srozumitelný dialog.

Týden 10, studentka M

M: *Promiňte. Zítřka. Ted' ted' studuju, zítřka můžu psát testy, ale jste jste moc... špatně. Nemůž, neumím stud studovat.*

X: *Promiňte.*

Repertoár strategií, které se ve druhé fázi poprvé objevují, je poměrně velký. Většina strategií, které studenti v tomto období začínají užívat, se plně rozvíjí až v další třetí fázi. V následujícím přehledu většinou pouze konstatujeme, kdy se jaká strategie začíná objevovat, a k těmto strategiím se detailněji vrátíme až při popisu třetí fáze. Důvodem je, že druhá fáze zahrnuje poměrně krátké období a neposkytuje tedy dostatečné množství jazykového materiálu pro detailnější zkoumání jazykových strategií nerodilých mluvčích. Naopak třetí fáze zahrnuje delší časový úsek a během jejího trvání dochází k rozvoji a fixaci strategií, které se poprvé objevují ve druhé fázi.

Komunikační výpovědní formy v restauraci (dám si..., chtěl/a bych..., jednou/dvakrát..., ještě jednou...)

Během studia 5. lekce s tématem restaurace se studenti naučí objednávat jídlo a pít. Tato lekce studenty vede k tomu, aby používali komunikační výpovědní formy: *dám si..., chtěl/a bych..., jednou/dvakrát ..., ještě jednou ..., prosím*. Jejich výhodou je, že si je studenti rychle osvojí a mohou jimi vyjadřovat i jiné žádosti/prosby. Na začátku druhé fáze tedy studenti vyjadřují své žádosti/prosby stále pomocí naučených komunikačních výpovědních forem. Postupem času přecházejí ke kreativnímu vyjadřování. Tento přechod ale není jasně ohraničený a Achibová (Achiba, 2003) ho naopak vnímá jako kontinuum.

Z forem, ke kterým studenty vedla učebnice, patří mezi nejpopulárnější *dám si...*, které studentka M použila v 14,3 % a student H v 15,6 %. Podle našeho názoru rodilí mluvčí tuto konstrukci při komunikaci v restauraci nějak výrazně nepreferují.

Týden 5, studentka M, dialog v restauraci

Dám si zelený salát.

O popularitě konstrukce *dám si...* svědčí i to, že ji student H použil v případě, kdy si nepřál žádné jídlo ani pít. V takovém případě konstrukci *dám si...* není možné použít.

Týden 7, student H, učitel rozdává figurky na hru

Učitel: *Jakou barvu chcete?*

H: *Dám si červenou.*

Naopak nejméně populární byla konstrukce *chtěl/a bych...*, kterou studentka M nepoužila v prvních týdnech druhé vývojové fáze ani jednou a student H ji použil pouze jednou.

Týden 6, student H, dialogy v restauraci

Chtěl bych smažený sýr a hranolky.

Chci

Verbu *chtít* ve tvaru první osoby často věnují pozornost studie, které se zabývají osvojováním prosb v jiných jazycích. Docházejí však k různým závěrům. Tvar

chci je zajímavý tím, že nepatří ke zdvořilému vyjadřování, a přesto ho někteří nerodilí mluvčí používají.

Podle Achibové (Achiba, 2003) se konstrukce *I want to...* objevuje u její dcery ve třetí vývojové fázi. Dívka tuto konstrukci ale nepoužívala příliš často. Její výskyt je spjat s hraním jedné počítačové hry a Yao ji vždy používala, když potřebovala pomoci při hraní této hry. Achibová si všímá toho, že věty s *chtít* patří mezi první dětské direktivy a bývají používány především v interakci s dospělými. Děti jsou totiž zvyklé, že jejich přání a touhy nejsou plněny vrstevníky, ale dospělými. Dalším důvodem, proč ho děti používají, je, že jsou si vědomy toho, že výpovědi s tvarem *chci* jsou efektivním způsobem, jak dosáhnout toho, co od dospělých a především od rodičů žádají.

Ani účastníci Ellisova výzkumu (Ellis, 1992) nepoužívali konstrukce s verbem *chtít* příliš často. Ellis uvádí pouze dva doklady u studenta J a dvanáct dokladů u studenta R.

K jinému závěru dochází Churchill (2002), který zkoumal japonské studenty angličtiny. Data byla získána od japonských středoškoláků na začátku a na konci jejich měsíčního studijního pobytu v USA. Výsledky studie ukazují, že na začátku pobytu vytvářeli studenti často přímé žádosti/prosby pomocí verba *chtít*. Po měsíčním pobytu v USA počet přímých proseb realizovaných pomocí verba *chtít* klesl. Verbem *chtít* bylo stále používáno, ale většinou už nebylo součástí hlavního aktu, nýbrž součástí podpůrného aktu. V takovém případě je jeho použití vhodné.

Student H tvar *chci* v samotné prosbě používal jen výjimečně.

Týden 6, student H

Chci tvoji gumu.

Verbem *chci* použil student H také v dialogu, kdy malý chlapec naléhá na maminku, aby mu koupila novou věc. V tomto případě je pravděpodobné, že by rodilý mluvčí také použil formu *chci*, protože malé děti často používají tento tvar při komunikaci s rodiči (viz výše).

Týden 9, student H, dialog malého dítěte s maminkou v obchodě

Chci to. Nechci knihu. Ne, nechci. Nemůžu hrát kniha. (...)

Na rozdíl od studenta H užívala studentka M tvar *chci* často. Obvykle jím formulovala samotnou prosbu. Jak jsme uvedli výše, verbum *chtít* ve tvaru indikativu přítomného času vyjadřuje prosbu přímo a s velkou naléhavostí. Z tohoto důvodu byly většinou prosby studentky M, které obsahovaly tvar *chci*, nevhodné. Rodilí mluvčí se takovým přímým vyjádřením vyhýbají.

Týden 7, studentka M, dialog v obchodě, studentka M je zákazník

Chci nakupovat černý boty.

Tento způsob vyjádření žádosti/prosby používala i v další vývojové fázi, a proto se k němu ještě vrátíme v následující kapitole.

Jako možné se jeví použití tvaru *chci* v situaci, kdy je klientova prosba reakcí na předcházející dotaz a klient pouze opakuje konstrukci, kterou ve své otázce použil tazatel.

Týden 10, studentka M + jiný student (X) v roli zaměstnance cestovní kanceláře, dialogy v cestovní kanceláři

M: *Chtěla bych cestovat do Afriky.*

X: *A kde?*

M: *Chci jet do Egyptu.*

X: *A kdy budete jet do Egyptu?*

M: *Mám dovolenou od 20. ledna do 27. ledna.*

X: *Chcete bydlet v hotelu nebo v pensionu?*

M: *Chci bydlet v hotelu. (...)*

V následující podkapitole uvidíme, že v podobném typu dialogu může dojít k tomu, že pragmatickou nebo gramatickou chybu, kterou vysloví jeden z účastníků komunikace, přebere jeho komunikační partner.

Potřebuju

S tvarem *chci* souvisí také tvar *potřebuju*. Oba totiž spojuje určitá naléhavost při vyslovení ve funkci žádosti/prosby.

Týden 7, studentka M, zadáním úkolu bylo udělat s partnerem dialog v realitní kanceláři

Potřebuju byt v Praze, protože budu pracovat v Praze jeden rok.

Protože tvar *potřebuju* dodává žádosti/prosbě naléhavost, nemusí být ani jeho použití často vhodné. Takovou prosbu je možné realizovat v nějaké vypjaté situaci nebo v případě, že mluvčí vyjadřuje jasně svůj legitimní požadavek. Verbum *potřebovat* totiž znamená, že se mluvčí nemůže obejít bez toho, oč žádá, popřípadě si objekt své prosby zaslouhuje. Student H opět použil verbum *potřebovat* v situaci, kdy v úloze malého chlapce vysvětluje, že potřebuje nový iPod.

Týden 9, student H, úkol: udělejte dialog mezi maminkou a dítětem, které něco velmi chce

Maminka, myslím, waw, to je nový iPod. Potřebuju iPod na studovat češtinu.

Mám...

Jak jsme uvedli výše, učebnice nabídla v lekci věnované tématu Restaurace několik ustálených komunikačních výpovědních forem. Studenti ale používali i jiné komunikační formy. Například verba *chtít*, *potřebovat* nebo také *mít* v 1. os. sg. Tvar *mám* najdeme v jazykovém materiálu studenta H, používal ho ve významu *chtěl bych.../přál bych si...* Z kontextu bylo patrné, co danou výpovědí myslí. Verbum *mít* ale v tomto významu v češtině není možné použít.

Týden 6, student H + jiný student (X), dialog v restauraci

X: *Co si dáte?*

H: *Dám si česnekovou polévku.*

X: *Ještě něco?*

H: *Mám smažený sýr a hranolky.*

X: *A co k pití?*

H: *Jednou pivo, prosím. (...)*

Na rozdíl od studenta H studentka M verbum *mít* jako prostředek vyjádření žádosti/prosby nepoužívala. V následujícím dialogu užil nevhodně verbum *mít* její komunikační partner (S), studentka M této nabídce rozuměla a ovlivněna otázkou přejala verbum *mít* do své odpovědi.

Týden 5, studentka M, dialog na návštěvě

X: *Prosím, nemáte čaj? (Chce říct: Nechcete čaj?)*

M: *Mám čaj.*

Z příkladu vidíme, že k pragmatické nebo gramatické chybě může dojít tak, že student reaguje na předcházející chybnou repliku svého komunikačního partnera.

V následující fázi už verbum *mít* v této funkci v jazykových projevech ani jednoho ze studentů nenajdeme. Jedná se tedy o jev, který je spjat pouze s osvojováním přítomných tvarů a uvědomováním si jejich funkce a významu.

Verbum *moct*

V jazykovém materiálu studenta H se v tomto období objevuje ve funkci žádosti/prosby také verbum *moct*, které tvoří asi 28 % proseb. Nejprve se v sedmém týdnu výuky objevuje tvar *můžu*. Tvary druhé osoby (*můžeš/můžete*) se objevují později. Tvar *můžeš* se objevuje na konci sedmého týdne a tvar *můžete* se objevuje ve čtrnáctém týdnu. U studentky M se tvary *můžeš* a *můžete* objevují až v patnáctém týdnu. Podrobněji se používáním těchto slovesných tvarů budeme zabývat v části věnované perspektivě. Nepřímá vyjadřování proseb pomocí tvarů druhé osoby považujeme za počátek třetí vývojové fáze. Postupně se verbum *moct* stává u studenta H nejčastěji používanou strategií. U studentky M je tento trend opožděn, a proto také přechází do třetí fáze trochu později.

Týden 7, student H, uměle iniciovaný dialog se spolužákem
Lukáš, můžu používat tvoje guma.(prosba o dovolení)

Indikativ přítomny/imperativ

Autoři, kteří se zabývají popisem osvojování žádosti/prosby nerodilými mluvčími v angličtině, ukazují, že v prvních fázích vývoje nerodilí mluvčí často používají k vyjádření proseb imperativ (viz Achiba, 2003 a Ellis, 1992). Jako důvod uvádějí, že formy imperativu jsou jednoduché. „The use of imperatives was very common in this phase, possibly because their forms are relatively simple.“ (Achiba, 2003, s. 50). Například v jazykových projevech dívky Yao v prvním období tvoří imperativ 41,8 % všech proseb v první fázi. V češtině tomu tak není,

formy imperativu jsou komplikovanější než v angličtině a používaná učebnice studenty s imperativem seznamuje až v poslední dvacáté lekci.²⁰

Z tohoto důvodu není pro naše studenty používání imperativu v prvním semestru výuky typické. Ani jeden ze studentů nepoužil ve druhé vývojové fázi formu imperativu. Na druhou stranu ale můžeme v jejich jazykových projevech pozorovat, že vyjadřují výzvy indikativem přítomnosti. V češtině je skutečně možné indikativu přítomnosti k vyjádření výzvy použít. Nabízí se tedy otázka, jestli studenti používají těchto tvarů v domněnku, že používají imperativ. K čemuž je vede předpoklad, že formy indikativu a imperativu jsou totožné. Druhou možností vysvětlení je, že používají přítomnosti s výzovou funkcí jako rodilí mluvčí. V prvním případě by to znamenalo, že používání imperativu je přirozeným rysem obecného vývoje mezijazyka v této fázi. Na rozdíl například od angličtiny, kde jsou imperativní formy pro nerodilé mluvčí jednoduché, je to v češtině komplikovanější. K tomuto jevu se vrátíme v následující kapitole, kde budeme mít k dispozici obsáhlejší jazykový materiál. Více příkladů nám totiž lépe ukáže, kdy a jak studenti používají přítomnosti s výzovou funkcí.

V této fázi použili studenti přítomnosti například v těchto situacích.

Týden 11, student H

Pamatuješ zatelefonovat mě.

Týden 13, student H

Trang, ty jsi moc holka. Prosím, nemluvíš anglicky. Ano?

Týden 13, studentka M, dialog, maminka se loučí se svým dítětem na letišti

Prosím, skypeješ pro mě.

Nedostatečná jazyková kompetence

I v tomto období stále ještě studenti nedokážou formulovat všechny svoje žádosti/prosby. Jeden příklad, ve kterém studenti nedokázali vytvořit srozumitelnou rollovou hru na zadané téma, jsme uvedli už výše.

²⁰ Spíše než k aktivnímu tvoření rozkazovacího způsobu vede učebnice studenty k tomu, aby si zapamatovali nejčastější imperativy.

V autentických projevech se studenti též potýkali s nedostatečnou jazykovou kompetencí, která jim neumožnila vyjádřit to, co chtěli. Opět jde o snahu komunikovat s učitelem pouze v češtině.

Týden 4, studentka M, přišla pozdě na lekci a ptá se, co ráno ve výuce zmeškala
Co studu ráno?

Týden 6, studentka M, ptá se, jestli může své odpovědi v testu napsat na druhou stranu papíru

Profesor, em (ukazuje svoji odpověď na druhé straně). Ok?

Modifikační prostředky

Prosím

Výrazu *prosím* jsme věnovali pozornost již v první fázi. Uvedli jsme, že *prosím* se v první fázi vyskytlo ve spojení s objektem, který oba studenti chtěli. *Prosím* je v takovém případě pro nerodilé mluvčí jednoduchým prostředkem, kterým mohou vyjádřit svoji žádost/prosbu.

Stejně jako v předcházejícím období se *prosím* i v druhé fázi vyskytuje také s pouhým objektem zájmu.

Týden 5, studentka M, dialog v restauraci

Tady je slanina. Nemůžu jíst slanina, protože jsem vegetariánka. Prosím nové jídlo.

Protože v tomto období dochází k osvojování prezentních tvarů sloves, objevuje se *prosím* v jazykových projevech obou studentů také ve spojení s prézentem nebo infinitivem (prézens zde pravděpodobně supluje imperativ, viz níže). V takových spojeních je tedy výraz *prosím* součástí přímých jednoduchých vyjádření a jeho funkcí je vyjadřovat žádost/prosbu a zeslabovat účinek výpovědi na adresáta.

Týden 7, studentka M, psaný úkol: napište vzkaz sousedovi a požádejte ho, aby vám došel na nákup

Prosím, vas. Mýdla, pomeranče, vejce, šunku je 25% sleva v 19:30. Prosím. Budete nakupovat tam.

Týden 13, studentka M, dialog, maminka se loučí se svým dítětem na letišti

Prosím, skypuješ pro mě.

V této fázi ještě ani jeden student nepoužil výraz *prosím* v nepřímé žádosti, tedy zejména ve spojení se verbem *moct*.

Podpurný akt

Jak jsme uvedli v teoretické části, při výzkumu PMJ se dnes některé studie snaží využívat i metody konverzační analýzy. Takovým příkladem je i studie Al-Gahtani – Roever (2011). Ve svém výzkumu nepracují s pojmem podpurný akt, ale s pojmem presekvence. Zajímá je to, co předchází před samotnou prosbou. Podle nich to může být zdůvodnění, adresování nebo ověřování předpokladů, jestli má smysl provést následující prosbu. Al-Gahtani – Roever (2011) docházejí k závěru, že to, co předchází před samotnou prosbou, se liší v závislosti na pokročilosti studentů. Výsledky jejich výzkumu ukazují, že pokročilejší studenti zjišťují informace o tom, jestli je adresát schopen vykonat prosbu a jestli má tedy smysl tuto prosbu vyslovit. Pokročilejší studenti také častěji kladou zdůvodnění, proč o něco žádají, před samotnou prosbu.

Méně pokročilí studenti naopak častěji produkují nejdříve prosbu a čekají, jestli je adresát ochoten ji splnit. Teprve pokud není, formulují důvody, proč by adresát měl prosbě vyhovět.

„Lower level participants frequently produced the request first, and then relied on the interlocutor to elicit reasons or simply accept their request. (...) This is actually a very efficient strategy for speakers with limited linguistic resources, for whom the production of extended discourse is difficult and effortful: they make their request first, and if it is accepted, there is no need for further explanation, because post-expansions do not usually occur after preferred second-pair parts (...). Only if the request is rejected do they need to go to extra trouble to reverse a rejection.“ (Al-Gahtani – Roever, 2011, s. 53)

Podle jejich názoru je to strategie, kterou se mluvčí s omezenou znalostí cizího jazyka snaží vyhnout složitému vyjadřování.

V našem výzkumu však s tímto přístupem nepracujeme a držíme se schématu navrženého v práci Blum-Kulkové a Olshtainové (Blum-Kulka – Olshtain, 1984).

Zdůvodnění žádosti/prosby

Jedním z typů podpůrných aktů je zdůvodnění žádosti/prosby. Zdůvodnění u žádosti/prosby používáme proto, aby posluchač reagoval pozitivně a vykonal to, o co je žádán, protože ví z jakého důvodu. Tuto strategii používají rodilí i nerodilí mluvčí.

Jedná se o další strategii, která se u našich studentů začíná objevovat během druhé fáze, ale výrazně se její užívání rozvíjí až během fáze třetí. Proto se k detailnějšímu popisu opět vrátíme až v následující kapitole, kdy budeme mít k dispozici rozsáhlejší jazykový materiál. V následující kapitole tak budeme moct odpovědět na otázky, jak tuto strategii nerodilí mluvčí používají a proč se v jejím používání odlišují od mluvčích rodilých. Bude nás také zajímat, jestli mezi zdůvodněním a samotnou žádostí/prosbou vyjadřují nerodilí mluvčí syntaktické vztahy.

V první vývojové fázi studenti M a H tuto strategii nemohli používat, protože nebyli vybaveni dostatečnou jazykovou kompetencí. Jak uvidíme později, tato strategie nevyžaduje znalosti prostředků modality. Její propoziční obsah odpovídá realitě a stačí ji volně připojit k hlavnímu aktu žádosti/prosby. Z tohoto důvodu byli studenti schopni formulovat jednoduchá zdůvodnění už během druhé fáze. V prvních dnech druhé fáze se zdůvodnění také neobjevuje často. Dialogy v restauraci, které M a H především tvořili v tomto období, nenabízejí dostatek příležitostí k vyjadřování zdůvodnění. Přesto i v dialogu v restauraci již na konci čtvrtého týdne studentka M formulovala své první zdůvodnění. Studenti totiž většinou dostávali za úkol vytvářet rolové hry, ve kterých se vyskytoval problém, který museli řešit.

Týden 5, studentka M

M: *Dám si zelený salát.*

M: *Tady je slanina. Nemůžu jíst slanina, protože jsem vegetariánka. Prosím nové jídlo.*

Další zdůvodnění se objevuje až v sedmém týdnu. Opět je jeho autorem studentka M:

Týden 7, studentka M, dialog v realitní kanceláři

Potřebuju byt v Praze, protože budu pracovat v Praze jeden rok. [...]

V tomto případě se jedná o pouhou parafrázi vzorového dialogu, který měli studenti k dispozici. Jazykový materiál ukazuje, že zdůvodňování se v jazykových projevech studentů v této době opravdu začíná objevovat a jeho oblíbenost v průběhu druhé fáze stoupá.

Nepotvrzuje se tedy, že méně pokročilí studenti kladou zdůvodnění až po žádosti/prosbě, jak uvádějí Al-Gahtani – Roever (2011). Naši studenti v této fázi formulovali zdůvodnění před žádostí/prosbou i po žádosti/prosbě. Zdůvodnění před žádostí/prosbou kvantitativně převažují.

Týden 7, studentka M

Dobrý den. Dnes v supermarketu Obzor je sleva. Ale, jsem v práci celý den. Prosím, vas. Mýdla, pomeranče, vejce, šunku je 25% sleva v 19:30. Prosím. Budete nakupovat tam. Na shledanou. M.

Jak jsme uvedli výše, studentka M formulovala první zdůvodnění již ve čtvrtém týdnu. Mezi zdůvodněním a vlastní prosbou vyjádřila syntaktický vztah pomocí spojky *protože*. Spojku *protože* ale nepoužívala vždy. Syntaktické vztahy mezi žádostí/prosbou a zdůvodněním spíše nevyjadřovala. Student H ve druhé fázi spojku *protože* k vyjádření vztahu mezi žádostí/prosbou a zdůvodněním nepoužil ani jednou. Následující příklad pochází z psaného projevu, student H tady nevyjádřil žádné syntaktické vztahy. Domníváme se, že použití spojovacích výrazů by tady bylo vhodné.

Týden 7, student H, psaný úkol: napište vzkaz sousedovi a požádejte ho, aby vám nakoupil

Prominte. Nemám čas. Můžeš nakupovat mýdla, pomeranče, vejce a šunku v supermarketu pro mě.

Lichocení adresátovi

Kromě toho, že oba studenti v této fázi začínají doplňovat své žádosti/prosby zdůvodněním, používá student H i jinou strategii. Jde o jiný typ podpůrného aktu. Mluvčí nezdůvodňuje, že se mu nedostává objektu, který adresát vlastní, ale tento objekt pozitivně hodnotí. Předmětem pozitivního hodnocení může být i samotný adresát. Cílem je navodit dobrý vztah s adresátem a přimět ho, aby vyhověl samotné prosbě. Poprvé se tato strategie u studenta H objevuje už v první fázi.

Týden 2, student H, úkol: požádejte spolužáka o pero

Oh! Promiňte. Vy jste jedna hezká. hubená. bohatá holka. Červeně pero prosím.

Podobné příklady se u něho se vzrůstající tendencí objevují i v dalších fázích:

Týden 13, student H, úkol: požádejte spolužáka, aby vám půjčil tužku

Jaroslav, mám rád tvoje tužka. Můžu, můžu mít tvoje tužka?

Týden 19, student H

H: *Waw, Jaroslav, máš máš dobré auto.*

X: *Děkuju.*

H: *Kolik stojí?*

X: *Milion.*

H: *Milion? Waw. Bydlím blízko náměstí Míru. Můžete můžete poj... můžete pojit spolu?*

X: *Jasně.*

H: *Waw.*

Studie Blum-Kulkové a Olshtainové (Blum-Kulka – Olshtain, 1984) nazývá tento prostředek jako *sweetener*. My v naší práci používáme spojení lichocení adresátovi.²¹ Jeho charakteristickým rysem je, že zdůrazňuje a oceňuje předpoklady nebo schopnosti adresáta vyhovět dané žádosti/prosbě. Mluvčí se tak snaží zapůsobit na adresátovu pozitivní tvář, popřípadě se snaží s adresátem sblížit, navázat s ním dobrý vztah a také pravděpodobně chce předejít dojmu, že adresáta využívá.

Student H tuto strategii užíval v průběhu celého ročního kurzu. Jak jsme uvedli v jeho osobní charakteristice, byl to student, který rád navazoval kontakt s Čechy a rád žil během pobytu v Praze společenským životem. Tato strategie se tedy projevuje jako odraz jeho osobnosti. U studentky M žádný takový příklad nenajdeme, a to po celou dobu zkoumání.

²¹ V případě rozboru jazykového materiálu nerodilých mluvčích není důležité, do jaké míry je toto lichocení pravdivé a do jaké míry jde o zveličování.

Prostředky k získání pozornosti, adresování

Ve druhé fázi oba studenti používali stejné prostředky k získání pozornosti jako ve fázi jedna. Tento repertoár se rozšiřuje i o další prostředky, protože se rozšiřuje i okruh adresátů, kterým jsou žádosti/prosby určeny.

Na začátku této fáze ale studenti používali adresování pouze v komunikaci s učitelem. V komunikaci s jiným adresátem se adresování neobjevuje. Například v úkolu, kdy měli oba dva požádat spolužáka o gumu, ani jeden z nich adresování nepoužil.

Týden 6, student H

A: Chci tvoji gumu.

B: Tady je moje guma. [...]

Studentka M poprvé oslovila někoho jiného než učitele v devátém týdnu, když dostali studenti úkol napsat dopis svému známému a poprosit ho, jestli by nedošel na nákup.

Týden 7, studentka M, psaný úkol: napište vzkaz sousedovi a požádejte ho, aby vám nakoupil

Paní Novotna,

Dobrý den. Dnes v supermarketu Obzor je sleva. Ale, jsem v práci celý den.

Prosím, vas. Mýdla, pomeranče, vejce, šunku je 25% sleva v 19:30. Prosím.

Budete nakupovat tam. [...]

Zatímco studentka M použila oslovení osoby, student H stále v této době zůstal věrný prostředku *promiňte*.

Týden 7, student H, psaný úkol: napište vzkaz sousedovi a požádejte ho, aby vám nakoupil

Promiňte. Nemám čas. Můžeš nakupovat mýdla, pomeranč, vejce a šunku v supermarketu pro mě.

Oslovení jiné osoby se v jeho jazykovém materiálu objevuje trochu později, a to v jedenáctém týdnu, kdy měl za úkol se spolužákem vytvořit dialog mezi maminkou a dítětem.

Týden 9, student H, dialog mezi maminkou a dítětem

Maminka, myslím, waw, to je nový iPod. Potřebuju iPod na studovat češtinu.

V osmém týdnu poprvé použila studentka M spojení *prosím vás*, které je u rodilých mluvčích v češtině populární.

Týden 6, studentka M, dialog v realitní kanceláři

Prosím vás, já hledám hezký velký byt.

Jako prostředek k získání pozornosti slouží v této fázi především *promiňte*, tedy stejný výraz jako ve fázi předcházející. V řadě proseb často žádný prostředek studenti neužili. V průběhu druhé fáze se začíná objevovat oslovení jménem. Je zajímavé, že oslovení jménem nebo sociální rolí není pro studenty automatické. Od začátku studia oslovovali studenti jménem pouze vyučujícího. V rolových hrách nebo písemných projevech se oslovení jménem začíná objevovat až po několika týdnech studia češtiny. V tomto období studenti ještě vůbec neznali vokativní formy.

Perspektiva

Volba slovesné formy může záviset na tom, kdo vykoná následující čin. V některých případech jsou ale formy *můžu* a *můžeš*, popřípadě *můžete* zaměnitelné. V takovém případě je volba formy *můžu* žádostí/prosbou o dovození a forma *můžeš/můžete* otázkou po schopnosti. Volba perspektivy žádosti/prosby může také odrážet cíl žádosti/prosby. Achibová (Achiba, 2003) uvádí, že v případě žádosti/prosby o nějaký objekt je v angličtině častější používání perspektivy z hlediska mluvčího. Jde tedy o žádost/prosbu o dovození. Žádost/prosba o dovození implikuje, že adresát je v důležitější pozici než mluvčí a přáním mluvčího je získání souhlasu adresáta. Jde tedy o prostředek zdvořilosti. Podle Achibové je *Můžu si vzít čokoládu* zdvořilejší než *Můžete mi dát čokoládu*.

Jak jsme již uvedli výše, u verba *moct* se jako první v jazykových projevech objevuje 1. os. sg. Tvar druhé osoby *můžeš* se poprvé objevuje o trochu později, a to u studenta H v sedmém týdnu, u studentky M až v patnáctém týdnu.

Týden 7, student H

Promínte. Nemám čas. Můžeš nakupovat mýdla, pomeranče, vejce a šunku v supermarketu pro mě. Budeš nakupovat v 19:30. protože sleva přinést v 19:30 v supermarket.

Týden 15, studentka M

Potřebuju vejce. Můžeš do Tesca?

Formální tvar *můžete* se objevuje později. A to u studenta H ve čtrnáctém týdnu a u studentky M v patnáctém týdnu. V tomto případě se už jedná o nepřímou formální prosbu s perspektivou z hlediska adresáta.

Týden 14, student H

Promínte, můž můžete dal dát mně sůl, prosím?

Týden 15, studentka M

Dobrý den. Nemohla jsem jít do školy včera. Můžete říct mi co byl domácí úcol. Děkuju.

Ve čtrnáctém a patnáctém týdnu jsou studenti seznamováni s dativem. Dativ je velmi důležitou formou, která výrazně rozšiřuje možnosti studentů formulovat žádosti/prosby. Výuka dativu znamená také osvojování nových verb, která se pojí s dativem. Není tedy náhodou, že ve čtrnáctém týdnu užívá poprvé student H verbum *půjčit/půjčit si*. V jazykových projevech studentky M se *půjčit/půjčit si* objevuje později, a to až v devatenáctém týdnu. Používání těchto dvou verb je však pro studenty složité, a proto je často užívají s chybnou perspektivou.

Týden 14, student H

Nemám peníze. Ó, Trang, zapomenout peníze. Můžu... Můžu...půjčit mi peníze?

Používání nepřímých formálních proseb z hlediska adresáta, používání dativu a verb pojících se s dativem považujeme za počátek třetí vývojové fáze.

V této fázi si teprve studenti osvojují a automatizují přítomné slovesné tvary. To znamená, že nejsou schopni využívat rozdíl mezi těmito tvary ve svých žádostech/prosbách k působení na adresáta. Ke skutečnému rozvoji dochází až v další vývojové fázi, a proto se k tomuto jevu ještě vrátíme v následující kapitole.

V následujících příkladech by bylo vhodnější použít jinou perspektivu žádosti/prosby:

Týden 13, student H

Jaro, Jaroslav, jsem moc unavený. Můžu hrát hrát hrát hrat v v v lekci? Lekci?

Týden 14, student H

Nemám peníze. Ó, Trang, zapomenout peníze. Můžu... Můžu...půjčit mi peníze?

Adresát žádosti/prosby

I v tomto období je převážná většina autentických proseb adresována učiteli. Během lekce se ale objevují i spontánní prosby adresované spolužákům. Ty ale tvoří jen nepatrné procento v jazykových projevech obou studentů.

Týden 6, studentka M se ptá spolužačky, kde je v Praze restaurace KFC, spolužačka nejprve nerozuměla, z tohoto důvodu musela M svoji otázku opakovat *Má KFC?*

Moje dcera má otázku: Má KFC v Praze?

Některé spontánní prosby jsou adresovány ostatním spolužákům. Nejvíce takových proseb je v tomto období spojeno s krátkými studentskými prezentacemi. Každý student měl během zhruba deseti minut pozvat spolužáky na výlet do svého města. Následující příklad ukazuje takovou prosbu adresovanou spolužákovi po prezentaci. Studentka mluvila o Kjótu a japonské kuchyni. Studenti se jí poté ptali, jestli je v Praze nějaká japonská restaurace a jak se jmenuje.

Týden 11, student H

Můžeš psát Handži na tabuli?

Zvyšující se znalosti studentů umožňují jejich větší aktivizaci. Z tohoto důvodu roste počet i rozmanitost proseb vyvolaných uměle k výukovým účelům. Zatímco v první fázi nebyli studenti schopni vytvářet rolové hry, které by obsahovaly žádosti/prosby, v tomto období je to jiné. Prosby studentů v dialogích jsou často adresovány číšníkovi, recepčnímu v hotelu nebo zaměstnanci cestovní kanceláře.

Shrnutí druhé vývojové fáze

Tato fáze trvá u studenta H od pátého do čtrnáctého týdne výuky. U studentky M od pátého do patnáctého týdne výuky. Objevuje se tedy poměrně brzy a nezahrnuje dlouhý časový úsek. Na rozdíl od první fáze je ale delší. Mezi oběma studenty můžeme pozorovat určité individuální rozdíly, které ale nejsou výrazné. V této fázi se objevují nové strategie k vyjadřování proseb. Většina z nich se rozvíjí v následující třetí fázi. Z tohoto důvodu se k nim vrátíme v následující kapitole a provedeme detailnější rozbor jejich užívání nerodilými mluvčími. Následující období nám totiž poskytne více příkladů jednotlivých strategií a umožní tak analyzovat způsob jejich užívání.

Společné znaky

Jazykově je tato fáze svázána především s osvojováním prezentních tvarů sloves, ke kterému se záhy přidal prezens modálních sloves. Během celého tohoto období dochází k rozvoji a upevňování slovesných forem. Kompetence k vytváření proseb se rozšiřuje po absolvování lekce, která se věnuje restauraci a dialogům mezi číšníkem a hostem. Studenti se naučili několik způsobů, jak objednávat jídlo a pít. Z nabízených možností se jako nejčastější způsob prosby o nějakou věc objevuje v jazykových projevech studentů konstrukce *dám si...*, kterou mohou používat 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.

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 nahrazují výpověďmi s prezentem nebo infinitivem, které doplňují modifikačním prostředkem *prosím*.

V prvních týdnech druhé fáze se v jazykových projevech obou studentů neobjevuje často zdůvodnění toho, proč realizují danou žádost/prosbu. Zdůvodnění se začínají častěji objevovat až v devátém týdnu. Oba studenti kladou zpravidla žádost/prosbu a její zdůvodnění volně vedle sebe bez syntaktických vztahů.

Rozdílné znaky

Vedle konstrukcí, které nabízela učebnice, se v jazykovém materiálu objevuje tvar *chci...*, který najdeme většinou u studentky M. Tento tvar se velmi často stává nezdrovilou strategií.

Naopak u studenta H najdeme v této fázi verbum *mít* v 1. os. sg., kterým vyjadřuje žádost/prosbu. V češtině ale tvar *mám* tuto funkci plnit nemůže. Užívání tohoto prostředku k vyjádření žádosti/prosby je spjaté pouze s daným vývojovým obdobím a ve třetí fázi ho již ve funkci žádosti/prosby student neužíval.

Velké procento proseb realizoval student H prostřednictvím verba *mocť*. Forma *můžu* se u něho objevuje jako první a forma druhé osoby se objevuje trochu 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.

Verbum *mocť* se v následující fázi stává nejčastěji používanou strategií k vyjadřování proseb. 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.

	Studentka M	Student H
Prosba doplněná ukazováním	3	1
Dám si	5	5
Chtěl/a bych	1	1
Chci	5	3
Potřebuju	3	1
Můžu	0	7
Můžeš	0	2
Mám	1	3
Prosím+prézens/infinitiv	3	2
Prosím+objekt	5	1
Zdůvodnění žádosti/prosby	3	5
Celkový počet proseb v tomto období	35	32

Tabulka 4 – Druhá vývojová fáze

3.6.3 Třetí vývojová fáze

Třetí vývojová fáze je charakterizována především rozvojem a upevněním již používaných strategií. Trvá v případě studenta H od čtrnáctého do třicátého čtvrtého týdne a v případě studentky M od patnáctého do dvacátého osmého týdne studia. Jde tedy o období, které zahrnuje konec prvního a začátek druhého semestru. Na konci prvního semestru už studenti umějí všechny pádové formy podstatných a přídavných jmen v singuláru kromě vokativu. V prvních týdnech druhého semestru se podle studijního plánu především rozvíjí slovní zásoba. Z gramatiky se vyučuje deklinace posesivních zájmen v singuláru a studenti se také učí nové slovesné vazby. Zároveň pracují s delšími a komplexnějšími souvětími a osvojují si spojovací výrazy.

Třetí fáze je pokračováním druhé fáze. Neobjevuje se zde velké množství zcela nových strategií, ale především dochází k rozvoji a upevnění předcházejících znalostí. Upevnování znalostí gramatiky a lexika znamená, že studenti jsou schopni lépe formulovat svoje žádosti/prosby tak, aby jim adresát bez problémů porozuměl. Širší lexikum slouží k přesnějšímu pojmenování myšlenek. Rozvoj jazykové kompetence přináší také větší možnosti používání češtiny během školní interakce. Objevují se komplexnější syntaktické struktury, které vyplývají z větší znalosti gramatiky.

Ve třetí fázi můžeme pozorovat mezi oběma studenty větší rozdíly ve formulování proseb. Ve dvacátém výukovém týdnu musel student H odjet na několik dní zpět na Tchaj-wan. Z tohoto důvodu byl ve dvacátém a jednadvacátém týdnu přerušen sběr jeho jazykových projevů.

Při charakteristice druhé fáze jsme uvedli rolové hry, jejichž splnění bylo pro studenty v té době příliš náročné, a výsledný jazykový materiál byl nesrozumitelný. V této fázi si již studenti dokázali poradit se zadanými úkoly tak, že jejich jazykové projevy byly srozumitelné.

Verbum moct

Největší procento proseb je v této vývojové fázi u obou studentů realizováno pomocí verba *moct*. Zatímco v jazykových projevech studenta H převažuje v této fázi tvar *můžete*, v jazykových projevech studentky M dominuje tvar *můžu*.

Neformální tvar *můžeš* se u obou studentů vyskytuje s nejmenší frekvencí. Školní prostředí tak pravděpodobně neposkytlo studentům dostatek příležitostí

k použití neformálních tvarů. Protože studenti ve třídě neformální tvary slyší méně, používají někdy i v neformálních situacích vykání. Tento jev můžeme pozorovat u obou studentů a podrobněji se k němu vrátíme v kapitole věnované sociolingvistice.

Týden 34, student H, dialog se spolubydlicím

Můžeš můžeš mi dal, můžeš mi dát jeden jedna cigareta? Můžete mi dal cigaretu? Děkuju. A zapalovač, prosím.

Týden 20, studentka M, dialog s kamarádkou, studentka M si chce půjčit pero

Eunsil, Eunsil, můžete použít tvůj peru? Tvůj pero? Můžete použít? A ne, půjčit půjčit. Můžete půjčit tvůj pero? Děkuju moc.

Chci

V předcházející kapitole jsme uvedli, že student H používal tvar *chci* k vyjádření žádosti/prosby jen výjimečně. V této fázi se již tento tvar v hlavním aktu žádosti/prosby u něho vůbec neobjevuje. Tvar *chci* ale používal v tzv. podpůrných aktech žádosti/prosby. Takové užití je zcela vhodné a užívají ho i rodilí mluvčí (viz Churchill, 2002).

Týden 14, student H

Trang, včera bolí včera jsem byl bolí mě hlava strašná. Byl... Nejel jsem do školy včera. Prosím půjčit tvoje sešit. Chce chce chci chci kopijed jenom pro mě.

Místo toho se student H snažil užívat kondicionálních tvarů verba *chtít*. Jak ukazuje následující příklad, nebylo to pro něho úplně snadné, protože při formulování své výpovědi musel hledat správnou formu. I užívání kondicionálního tvaru *chtěl bych* patří mezi přímá vyjádření a nehodí se tedy pro všechny komunikační situace.

Týden 26, student H

Chtěl bych, chci ochutnat české typické české jídlo od od od tě. Od tebe.

Jiná situace byla v případě studentky M. Ta i v této fázi používala tvar *chci* k vyjádření samotné žádosti/prosby.

Týden 19, studentka M, dialog v obchodě s prodavačkou

Včera koupila jsem ten tričko, ale pro mě je velmi vysoký. Hm, chci koupit malé tričko.

Týden 21, studentka M, autentická prosba, M říká učiteli, že má problémy s úkolem, při kterém má zapsat čísla, která slyší, a chce je ještě procvičovat
Chci trénovat číslo.

Tvar *chci* je možné použít, pokud chce adresát vyjádřit svou žádost/prosbu jasně a důrazně. Tak je tomu v následujícím příkladu. I rodilý mluvčí by především při opakování žádosti/prosby mohl užít tvaru *chci*.

Týden 21, studentka M

M: *Jirí*

X: *Ano, miláčku?*

M: *Já chci spát.*

(...)

M: *Já jdu spát. Ted'.*

X: *Dobrou noc.*

M: *Dobrou noc. Ticho, prosím.*

X: *Ale já se chci dívat.*

M: *Ale já jsem moc unavená. Chci spát!*

Stejně jako student H začíná i studentka M na samém počátku této fáze užívat tvaru *chci* jako součásti podpůrného aktu.

Týden 17, studentka M

Ted' chci pojedou na Karlovo náměstí. Já nevím jak. Prosím pomůže mi.

Také studentka M se snažila užívat kondicionálního tvaru *chtěl/a bych*. Jeho frekvence je ale v jejích jazykových projevech poloviční v porovnání s tvarem *prézentním*.

Indikativ prézentu/imperativ

O *prézentu* a *imperativu* jsme se zmínili již při popisu jazykového materiálu druhé fáze. Uvedli jsme, že se v tomto období začíná u obou studentů *prézens* ve

výzvodé funkci v jejich jazykových projevech objevovat. Nyní se k tomuto jevu vrátíme detailněji, protože ve třetím vývojovém období používají tuto formu oba studenti poměrně často.

K výzvodému indikativu v jazykových projevech nerodilých mluvčích můžeme přistupovat dvěma různými způsoby. Za prvé ho můžeme považovat za pokus o imperativní vyjádření. Na rozdíl od angličtiny má v češtině imperativ vlastní formy. Studenti ho tedy zpočátku neovládají vůbec, později jsou s ním seznámeni. Můžeme tedy předpokládat, že žádost/prosba vyjádřená imperativem patří do prvních stadií vývoje mezijazyka. Protože jsou však v češtině imperativní formy odlišné od jiných forem, a tedy náročné pro aktivní užívání, studenti mají tendenci používat ve funkci imperativu prézens, popřípadě infinitiv.

Tuto domněnku potvrzuje i výběr situací, ve kterých studenti indikativ používají. V 71 % jsou to situace, ve kterých se obracejí na své děti, kamarády nebo příbuzné. Jsou to tedy neformální situace, ve kterých panuje důvěrný vztah mezi mluvčím a adresátem. Někdy tyto jazykové projevy můžeme považovat i za rozkaz. Předpokládáme tedy, že by v uvedených situacích použil i rodilý mluvčí imperativu. V ostatních případech nejsou adresátem blízcí lidé. Ve 21 % případů je adresátem vyučující. A v 8 % jde o formální komunikaci s neznámým člověkem.

Za druhé můžeme k těmto výzvám přistupovat jako k výzvám, ve kterých se nerodilí mluvčí nepokoušeli použít imperativ. Jejich záměrem naopak bylo vyjádřit výzvu indikativem. Pokud přistoupíme k materiálu tímto způsobem, musíme nejdříve odpovědět na otázku, jak se v češtině indikativ ve výzvodé funkci používá a porovnat to s tím, jak ho používali naši studenti.

Indikativ je totiž možné v češtině použít ve větách, které mají výzvodou funkci. Jak uvádí Grepl (1967), v živé mluvené češtině nejsou případy citových imperativních vět s indikativem a s některou variantou antikadenčního melodického průběhu nijak ojedinělé. Příklady našich studentů ale ukazují, že nepoužívali indikativ vhodně a že dané výpovědi nepůsobí jako výzvy. Z toho vyplývá, že použití indikativu se v češtině řídí určitými omezeními a není ho možné vytvořit od všech sloves při všech příležitostech.

Použitím prézentu ve výzvodé funkci se zabývají Grepl (1967), Běličová (1983) nebo Svobodová (1987). Podle Svobodové je při použití prézentu důležitá role koncové intonace. Pro expresivní výpovědi je typická antikadence.

Naopak Běličová (1983) zdůrazňuje roli adresáta, který dokáže výzvové věty s prezentem interpretovat.

„Supluje-li deklarativní věta přímou výzvu, není explicitně vyjádřen záměr kauzovat adresátovo jednání, nýbrž pouze záměr kauzovat změnu vědomí, pokud jde o záhodnost nástupu platnosti propozičního obsahu.“ (Běličová, 1983, s. 86)

Dále Běličová (1983) uvádí, že výzva je primárně futurálně orientovaný děj, z tohoto důvodu předpokládá užití dokonavého slovesa v prezentu nebo nedokonavého slovesa ve tvaru opisného futura.²²

„Platnost slovesného obsahu je v deklarativní větě pojata mluvčím jako skutečností, a to nezavršená a nenacházející se v procesu realizace, a tedy časově lokalizovaná po okamžiku promluvy.“ (Běličová, 1983, s. 90)

Pokud výzvu s indikativem pronese mluvčí nadřazený adresátovi a nepoužije žádné modifikační prostředky, znamená to, že ji prezentuje jako prostě platný futurálně orientovaný děj a výzva působí dojmem kategorické výzvy, která nepřipouští žádnou diskusi.

V češtině je možné použít indikativu s výzvoovou funkcí také v tázacích větách. Zjišťovací otázka nevyjadřuje záměr mluvčího, neboť spočívá na primárním významu, jímž je kauzace změny vlastního vědomí očekávaná od adresáta otázky.

„Tázací věta může suplovat výzvu jen v tom případě, je-li nástup možné platnosti x bezprostředně spojen s promluvovým aktem, tj. může na něj přímo navázat, může tedy suplovat výzvu tázací věta Sedneš si? řečená nově příchozímu, tázací věta Vezmeš si koláč?, podává-li hostitelka podnos s koláči, a také tázací věta Podáš tetě ručičku?, řečená dítěti při loučení, kdežto Dáš si kávu? funkci výzvy neplní, neboť teprve kladná odpověď může např. vést k přípravě kávy (=akci mluvčího či někoho jiného), jež je podmínkou akce adresáta (tj. pít kávy).“ (Běličová, 1983, s. 93)

O výzvové funkci otázek svědčí to, že z jejich realizace má efekt mluvčí. To znamená, z adresátovy akce plyne efekt pro mluvčího.

²² Grepl – Karlík (1998) v případě direktivních výpovědí je možné použití pouze budoucího času.

„Jako nepřímá výzva může zjišťovací otázka vystupovat tehdy, plyne-li z akce adresátový efekt pro mluvčího. Není-li tomu tak, zjišťovací otázka funkci výzvy neplní.“ (Běličová, 1983, s. 94)

Při analýze indikativu ve výzvové funkci nebudeme věnovat pozornost příkladům, ve kterých se vyskytuje verbum v indikativu ve špatné osobě. Vyjádření jinou než druhou osobou tedy v našem materiálu nepovažujeme za záměrný prostředek aktualizace, ale za gramatickou chybu.

Týden 17, studentka M, úkol: zeptejte se na cestu, v uvedeném příkladu je verbum *pomocť* použito ve špatné osobě a není tedy součástí našeho materiálu
Ted' chci pojedu na Karlovo náměstí. Já nevím jak. Prosím pomůže mi.

Oba studenti použili indikativ ve výzvové funkci ve správné osobě čtrnáctkrát (z toho studentka M sedmkrát a student H také sedmkrát). V těchto příkladech ale studenti nepoužívali výraznou antikedenci, která by z jejich výpovědí činila výpovědi expresivní.

Indikativ se vyskytuje v pozitivní i negativní formě. Z toho nedokonavé sloveso v indikativu přítentu bylo použito v devíti případech, to je v 64 %. Podle Běličové (1983) se však předpokládá užití budoucího času, protože výzva je dějem orientovaným do budoucna. Ani v jednom případě se v jazykovém materiálu neobjevil opisný budoucí čas nedokonavého slovesa.

Týden 13, student H, žádá učitele, aby napsal slovo na tabuli
Jaroslav, nerozumím auto. Co znamená auto? Prosím, malovat pro mě.

Týden 13, student H, uměle vytvořený dialog, student žádá svoji spolužačku, aby na lekci nemluvila anglicky
Trang, ty jsi moc holka.prosím, nemluviš anglicky. Ano?

Týden 16, studentka M, uměle vytvořený dialog, studentka žádá svoji spolužačku, aby na lekci nemluvila anglicky
Trang, nemluví anglicky, protože studu studujeme češtinu tady. Mluvíte česky... Mluvíte česky tady.

Týden 24, student H

Vím, že chce se ti studovat v Anglii. Myslím, že to je dobrý nápad, ale prosím... prosím mi voláš každý den odpoledne a myslím, že nechceš nechceš nechceš chodit s s s kluky. Dobře?

První nesoulad mezi obvyklým užíváním indikativu ve výzvodé funkci a jeho užíváním našimi studenty tedy plyne z toho, že nerodilí mluvčí často volili špatný čas.

Zbytek, to znamená zhruba 36 %, tvoří indikativ přítomného času dokonavých sloves, který v češtině vyjadřuje budoucí čas. Zahraniční studenti češtiny jsou během svého studia nejdříve seznamováni s imperfektivními slovesy, a proto je frekvence užívání perfektivních sloves zpravidla nižší. Na základě detailnějšího studia jazykového materiálu ale nemůžeme všechny výpovědi, ve kterých je použito perfektivní verbum, považovat za vhodné. Pouhé vyjádření budoucího času není jediným předpokladem pro vhodné užití indikativu s výzvodou funkcí.

Týden 15, studentka M

Zavoláš mě, když máš čas.

Tento příklad pochází z psaného materiálu. Úkolem studentů bylo napsat sms pro různé adresáty. Toto je sms, kterou studentka adresovala mamince. Sms obsahuje perfektivní verbum, to znamená, že splňuje tuto podmínku a odkazuje k budoucnosti. Podle našeho názoru by však výzva měla být doplněna otazníkem. Pak by bylo zřejmé, že jde o tázací větu s výzvodou funkcí. Ve druhé části výpovědi je použito imperfektivní verbum v přítomném času, které činí celou výpověď nesourodým celkem.

Týden 14, student H

Prosím, napišete.

Tento příklad pronesl student H během vyučování a jeho cílem bylo požádat vyučujícího, aby napsal slovo, o kterém byla řeč, na tabuli. Podle našeho názoru v této výpovědi chybí objektové doplnění toho, co má vyučující napsat. Objekt sice vyplývá z kontextu, ale jeho doplnění by bylo vhodné. Verbum *prosím* na počátku působí, jako by výzvu pronášel člověk nadřazený nebo se

jednalo o opakovanou prosbu, na kterou adresát nereagoval. Žádost/prosba tedy působí poněkud úporným dojmem.

Týden 15, student H

Prosím, dáte mi peníze.

Tento příklad pochází z psaného materiálu. Je to opět sms a autorem je student H. Sms je adresována tatínkovi. V prosbě tentokrát nechybí žádné obligatorní doplnění. Opět je zde použito verbum *prosím* na počátku výpovědi. Student chce v této sms požádat tatínka o peníze. Taková situace přináší zpravidla velké náklady adresáta a mluvčí obvykle v této situaci volí jiné strategie.

Týden 35, student H

Jano, mohl mohl mohl mohl bych mluvit tajemství o Sung? (...) Pamatuješ si, neřeknete o tom všichni. Neřekneš, neřeknete o tom všichni kamarádi.

Tento příklad pochází z mluveného jazykového projevu. Autorem je student H. Cílem je sdělit kamarádovi nějakou informaci o jejich spolužákovi a potom požádat kamaráda, aby si tuto informaci nechal pro sebe. V indikativu je použito verbum *pamatovat si*, které je imperfektivní, a tedy nevhodné. Ve vedlejší větě je použito perfektivní verbum. Avšak jeho použití ve spojení s imperfektivním verbem *pamatovat si* a doplněním *všichni*, které je v gramaticky špatné formě, nepůsobí vhodným dojmem. Pokud by rodilý mluvčí použil indikativu, pravděpodobně by volil otázkovou formu: *Neřekneš o tom nikomu?*

V některých případech jsou v češtině plurálové tvary imperativu a indikativu totožné nebo velmi blízké. To znamená, že studenti tyto tvary mohou vzájemně zaměňovat. V našem jazykovém materiálu se však vyskytl pouze jeden takový příklad:

Týden 35, student H

Pamatuješ si, neřeknete o tom všichni.

Tvary *neřeknete* a *neřekněte* jsou si velmi blízké a pravděpodobně i vzájemně zaměnitelné.

Vedle přezentu používali studenti ve svých žádostech/prosbách také infinitiv. Jeho frekvence je ale v porovnání s přezentem mnohem nižší. Infinitivu

je možné užívat v češtině s různým modálním významem. Takové užití závisí podle Svobody (Svoboda, 1962) především na intonaci a kontextu. V našem případě však taková užití považujeme za gramatické selhání.

Týden 14, student H, uměle vytvořený dialog, student žádá svoji spolužačku, aby mu půjčila svůj sešit

Trang, včera bolí včera jsem byl bolí mě hlava strašná. Byl... nejel jsem do školy včera. Prosím půjčit tvoje sešit. (...)

Na příkladech z jazykového materiálu jsme viděli, že nerodilí mluvčí někdy používají ve výzvové funkci indikativ. V češtině je možné používat indikativ s výzovou funkcí, přesto výpovědi našich studentů neodpovídají tomu, jak indikativ používají rodilí mluvčí. Rozdíly jsou především způsobeny tím, že výzva odkazuje k budoucnosti a je tedy obvyklé použít verbum v budoucím čase. Ve více než polovině příkladů však nerodilí mluvčí použili imperfektivní verbum v přítomnosti. Ani v jednom případě nepoužili imperfektivní verbum v budoucím čase. Asi v jedné třetině příkladů použili perfektivní verbum, které v češtině vyjadřuje budoucí děj. Ani v těchto případech ale nepůsobí jejich vyjádření vhodným dojmem. Podle Běličové (Běličová, 1983) při použití indikativu ve výzvové funkci je důležitá sémantická struktura predikátu. Ne všechna verba jsou pro taková užití vhodná. Zároveň je také důležité věnovat pozornost i ostatním doplněním verba, která se podílejí na modální bázi výpovědi. Použití indikativu ve výzvové funkci je příznakovým užitím. Z tohoto důvodu nepůsobí přesvědčivě, pokud jsou ve výpovědích studentů použita gramaticky špatná slovesná doplnění. Jak uvádí Obenbergerová (1992), takové výzvy musí být jasně formulované. Užívají-li nerodilí mluvčí nevhodná doplnění, omezují tím transpoziční možnosti svých výpovědí.

Na základě analýzy, kterou jsme provedli, se přikláníme k prvnímu způsobu výkladu. To znamená, že verba, která nerodilí mluvčí v této fázi použili ve formě indikativu, budeme považovat za pokus o vyjádření imperativem. Nerodilí mluvčí mají tedy v této fázi vývoje potřebu vyjadřovat výzvy imperativem stejně jako studenti angličtiny. Neznalost imperativních tvarů se projevuje tak, že používají tvary indikativní. Užívání imperativních tvarů patří tedy k přirozenému vývojovému znaku mezijazyka v prvních fázích vývoje.

Imperativ

Neznalost imperativu ale neznamená, že se v jazykových projevech studentů nemůže imperativní forma ojediněle objevit. Jedná se o omezený okruh sloves, která studenti mohou slyšet v imperativu od vyučujících ve škole nebo od jiného mluvčího v mimoškolním prostředí. Oba studenti používali zpočátku imperativních tvarů pouze od jednoho slovesa, a to *počkat*. Je zajímavé, že se u obou studentů jedná o totéž verbum. Z tohoto důvodu nepovažujeme tento jev za aktivní znalost imperativu. Zatímco studentka M používala imperativních tvarů vícekrát, student H ho použil pouze jednou.

Týden 15, studentka M, sms pro dceru

Počkej v domě.

Týden 20, studentka M, říká vyučujícímu, že potřebuje na odpověď trochu času

Počkej, počkej.

Týden 22, student H

Ano a počkejte. Nevím, co děláme?

Ve dvacátém čtvrtém týdnu se v jazykovém projevu studentky M objevuje imperativ od jiného slovesa než *počkat*. Jedná se o verbum *zavolat*, které studentka užila v imperativním tvaru *zavolejte*. Jde o stejnou slovesnou třídu a stejný vzor jako *počkat*. Předpokládáme tedy, že nejdříve se v mluvených jazykových projevech nerodilých mluvčích objevuje imperativ sloves páté třídy. Teprve po explicitní výuce imperativních koncovek začala studentka M užívat i imperativních tvarů dalších sloves. Aktivní užívání imperativních tvarů od různých verb označujeme jako další – čtvrtou fázi.

Pro mě

Výpovědi s tvary *můžeš/můžete*, které vyjadřují žádost/prosbu pomocí otázky po schopnosti, naši dva studenti někdy doplnili spojením *pro mě*. Toto spojení se v jejich jazykových projevech objevuje již během druhé vývojové fáze a oba studenti je přidávají nejen k žádostem/prosbám s *můžeš/můžete*, ale i k jiným verbům. Jsou to žádosti/prosby, které spojuje právě perspektiva z hlediska adresáta. Jak uvádí Clark – Geis – Searle (1979) v angličtině je *for me*

prostředkem, jehož funkcí je označení výpovědi jako žádosti/prosby. Zatímco výpověď s *can you* může být žádostí/prosbou nebo prostou otázkou po schopnosti dotazovaného udělat danou akci, výpověď s *for me* se stává jasnou žádostí/prosbou.

Týden 7, student H, napište kamarádovi vzkaz, požádejte ho, aby vám došel nakoupit

Promínte. Nemám čas. Můžeš nakupovat mýdla, pomeranče, vejce a šunku v supermarketu pro mě.

Týden 13, studentka M, dialog: maminka se loučí se svým dítětem na letišti

Prosím, skypuješ pro mě.

Z uvedených příkladů vidíme, že použití spojení *pro mě* tady neodpovídá obvyklému vyjadřování rodilých mluvčích. Spojení *pro mě* vyjadřuje ve výpovědích adresáta dané akce. Toho zpravidla v češtině vyjadřujeme dativem a o jeho použití rozhodují valenční schopnosti verba. Nerodilí mluvčí zpravidla tedy používali *pro mě* místo valenčního dativu druhého předmětu nebo místo sémanticky motivovaného dativu zainteresovanosti.

Příjemce žádosti/prosby ale nemusí být vždy v češtině vyjádřen dativem, některá verba vyžadují například doplnění akuzativem bez prepozice. Naši studenti i v takovém případě mohli užít konstrukci *pro mě*, jak ukazuje následující příklad.

Týden 21, studentka M

Nerozumím genitiv vůbec. Můžete učít zase genitiv pro mě?

S rozvojem jazykové kompetence se vedle spojení *pro mě* začíná také objevovat vyjádření bez prepozice, a to už v době, kdy studenti ještě neznají dativ. Z tohoto důvodu se v jejich jazykových projevech neobjevuje dativ, ale pravděpodobně akuzativ bez prepozice *pro*, což můžeme usuzovat z jejich písemných projevů.

Týden 14, student H, dialog mezi policistou a řidičem

Policista: Můžete dát mě tvoje řidičí průkaz.

Poté, co jsou studenti seznámeni s dativem (14. týden), se v jejich projevech začíná velmi rychle objevovat.

Týden 14, student H, uměle vyvolaný dialog mezi spolužáky

Nemám peníze. Ó, Trang, zapomenout peníze. Můžu... můžu... půjčit mi peníze?

Týden 15, student H, psaný úkol: napište pět sms různým adresátům

Nemám peníze. Prosím dáte mi peníze. (sms pro tatínka)

Týden 14, student H, úkol: požádejte cizího člověka v restauraci o sůl

Promiňte, můž můžete dal dát mně sůl, prosím?

Vedle akuzativu s prepozicí *pro* (spojení *pro mě*) a dativu (např. *zatelefonuj mi*) používáme v češtině v této funkci také zájmeno *se* v dativu. To ale studenti v této době neovládají, a proto v takových případech stále nevhodně používají spojení *pro mě*.

Týden 14, student H

Trang, včera bolí včera jsem byl bolí mě hlava strašná. Byl... nejel jsem do školy včera. Prosím půjčit tvoje sešit. Chce chce chci chci kopijed jenom pro mě.

V češtině můžeme v některých případech konstrukci *pro mě* použít. Její používání je však omezené. Použití dativu a konstrukce *pro mě* může ve spojení s některými slovesy způsobovat významový rozdíl. Takovým příkladem je podle našeho názoru prosba studenta H:

Týden 13, student H

Jaroslav, nerozumím auto. Co znamená auto? Prosím, malovat pro mě.

Spojení *malovat obraz pro někoho* a *malovat obraz někomu* jsou významově rozdílná a student tady vhodně použil spojení *pro mě*.

Zajímavé je postavení spojení *pro mě* ve výpovědích studentů. *Pro mě* se výhradně vyskytuje na konci hlavního aktu žádosti/prosby. Obecnou tendencí ve vyjadřování nerodilých mluvčích je snaha vyjadřovat se jasně a přesně. Připojení specifikace *pro mě* na konci hlavního aktu žádosti/prosby může být jedním z prostředků, který nerodilým mluvčím dodává pocit jistoty ve vyjadřování.

V některých případech je pravděpodobně vyjadřování toho, že z dané prosby bude mít prospěch mluvčí, zbytečné.

Týden 15, studentka M

Prosím, píšete Oh my God pro mě.

Týden 24, student H

H: *Dobrý den. Mám důležitý mám důležitou schůzku odp... dnes odpoledne, ale můj moje auto je špinavé. Můžete můžete mýt myjete pro mě?*

X: *Ano.*

H: *Můžete myjete ho pro mě?*

V jazykových projevech studenta H můžeme najít také výpovědi, ve kterých použil oba prostředky dativ i spojení *pro mě*. Může to být opět projev snahy po jasném vyjadřování, anebo projev určité nejistoty v používání dativu.

Týden 22, student H

Pane profesor, bohužel nerozumím genitiv plurál. Můžete můžete mi vysvětlit pro mě, vysvětlit něho pro mě.

Týden 26, student H

Ted' chtěl bych žádat žádat o žádat žádat o uni univerzitní Prahy, můžete mi napsat, můžete se mi napsat doporučení dopis pro mě?

Vzhledem k tomu, že naši studenti nevěděli z počátku o existenci dativu, používali ve svých vyjádřeních pouze konstrukci *pro mě*. Postupně vedle spojení *pro mě* začínají používat tam, kde je to možné, dativ. Spojení *pro mě* se ale objevuje poměrně často i v dalších obdobích, a tak ve třetí vývojové fázi existují vyjádření *pro mě* i dativní vyjádření. Jejich poměr je zhruba stejný. Studentka M občas chybovala a používala místo akuzativu dativ i jako doplnění verba *učit*. Student H naopak občas ve své výpovědi použil dativ i konstrukci *pro mě*. Verba, se kterými konstrukci *pro mě* studenti používali, se stále opakují. Tento jev ukazuje na omezenou slovní zásobu. Na druhou stranu jsou verba, u kterých oba studenti vždy použili správné dativní doplnění, jako např. *pomáhat/pomocť*. Ve spojení s ním se nikdy neobjevuje *pro mě*.

Modifikační prostředky

Řada zahraničních studií ukazuje, že nerodilí mluvčí nedokážou používat modifikační prostředky se stejnou frekvencí jako rodilí mluvčí (např. Woodfield, 2008; Economidou-Kogetsidis, 2009). Woodfieldová a Economidou-Kogetsidisová (Woodfield – Economidou-Kogetsidis, 2010) získaly data pro svůj výzkum z psaných dotazníků. Jejich výzkum ukázal, že přestože měli studenti při psaní odpovědí dostatek času, nedokázali ve svých žádostech/prosbách použít tolik modifikačních prostředků jako rodilí mluvčí angličtiny.

Cílem našeho zkoumání není porovnávat jazykové projevy nerodilých mluvčích s jazykovými projevy Čechů, proto nehledáme modifikační prostředky, které naši studenti nepoužívali, ale koncentrujeme se na prostředky, které se v jejich jazykových projevech objevují.

Prosím

Připomeňme si, že podle Achibové (Achiba, 2003) se v první fázi objevuje v jazykových projevech dívky Yao *please* v žádosti/prosbě ve spojení s pouhým vokativem nebo s pouhým objektem zájmu nebo se slovesem. Od druhé fáze se potom začíná objevovat *please* i v nepřímých žádostech/prosbách, nejdříve ve spojení s tvarem *can* a později s tvarem *could*.

Podobné užívání modifikačního prostředku *prosím* jako u dívky Yao na počátku zkoumání jsme viděli i u našich zahraničních studentů češtiny. V první fázi používali studenti M a H *prosím* ve spojení s objektem svého zájmu. Od druhé fáze se objevuje ve spojení s přezentem verba nebo s infinitivem. K používání *prosím* se slovesy dochází v češtině trochu později, protože slovesné tvary jsou komplikovanější. Zatímco dívka Yao používala *please* s imperativem, naši studenti ho používali s indikativem. Následující příklady ukazují, že tento způsob užívání pokračuje i ve třetí fázi.

Týden 13, student H, žádá učitele, aby napsal slovo na tabuli

Jaroslav, nerozumím auto. Co znamená auto? Prosím, malovat pro mě.

Týden 13, student H, žádá spolužačku, aby nemluvila ve třídě anglicky

Trang, ty jsi moc holka. Prosím, nemluviš anglicky. Ano?

Ve třetí fázi se v jazykových projevech studenta H začínají objevovat nepřímé žádosti/prosby, které jsou doplněny výrazem *prosím*. Již výše jsme vysvětlili, že výraz *prosím* zjemňuje účinek na adresáta a zároveň také přispívá k tomu, že je daná výpověď pochopena jako výzva, a nikoli jako zjišťovací otázka. Především se tedy jedná o spojení *prosím* a *můžeš/můžete*, která mohou být dvojnásobná. Taková spojení však nejsou u studenta H příliš častá. V jeho jazykových projevech najdeme pouze dva doklady.

Týden 14, student H

Promiňte, můž můžete dal dát mně sůl, prosím?

Týden 14, student H

Pane. Můžete dat mě tvoje řidičí průkaz prosím.

U studentky M se podobný příklad ve třetí fázi vůbec nevyskytuje. Jeden příklad takového spojení najdeme až v následující čtvrté fázi. Z toho vyplývá, že modifikace nepřímé žádosti/prosby výrazem *prosím* není pro studenty češtiny samozřejmostí a že je s největší pravděpodobností pro ně v této fázi vývoje komplikovaná.

Částice a příslovce

Částice a příslovce bývají také užívány jako prostředky, které modifikují účinek žádosti/prosby na adresáta. Například částice *možná* vyjadřuje váhání mluvčího při formulaci žádosti/prosby. Adverbia *trochu* nebo *jenom* přispívají k tomu, aby se adresát necítil mluvčím využíván. Předmět žádosti/prosby (její propoziční obsah) je těmito prostředky redukován a náklady adresáta jsou minimalizovány. Opačnými prostředky, které zvyšují účinek žádosti/prosby, jsou adverbia *ted'*, *rychle* nebo *hodně*. Neurčitá zájmena mohou být také využívána jako modifikační prostředek. Mluvčí nespecifikuje svoji žádost/prosbu, a tím se snaží předejít případnému odmítnutí.

Modifikační částice a zájmena mohou být součástí hlavního nebo podpůrného aktu. V obou případech mohou modifikovat účinek na adresáta. Oba studenti je používali jako součást hlavního a podpůrného aktu a také naše analýza uvádí obě užití.

Zatímco verbum *prosím* se objevuje u obou studentů již v první fázi, modifikační částice a příslovce začínají studenti používat až ve třetí fázi a jsou používány až do konce zkoumaného období. K jejich popisu už se nebudeme vracet v dalších fázích, a proto nyní probereme všechny příklady použití najednou. Modifikační částice nebo příslovce používal více student H. Tyto prostředky najdeme zhruba ve 43 % jeho jazykových projevů, u studentky M je to ve 30 % jazykových projevů v této fázi.

V jazykových projevech studentů M a H najdeme tyto modifikační částice a příslovce:

Bohužel. *Bohužel* se vyskytuje pouze v jazykových projevech studenta H a patří k jeho nejoblíbenějším modifikačním prostředkům. Student ho používá ve svých zdůvodněních, ve kterých vyjadřuje lítost nad danou situací.

Týden 19, student H

Aaa, bohužel moje zapalovač nefunguje. Můžete půjčit půjčit si tvů tvoje zapalovač?

Týden 19, student H

Aaa, profesor Jana Bilá, bohužel zítra měl jsem... byl jsem nemocný. Jsem byl nemocný. Můžete dát mi papír? Děkuju vám.

Možná. Tento prostředek používal také pouze student H ve specifikaci svých proseb. Ke specifikaci svých proseb byl vyzván adresátem. Tato specifikace je ale neurčitá, působí tedy pouze jako návrh adresátovi.

Týden 29, student H

H: *Sung, Sung, víš, jsem bohatý, ale teď nemám žádný žádný minci. Můžu si půjčit mince od tebe?*

X: *A kolik? Kolik potřebuješ?*

H: *To je dobrý otázka. Dobrá otázka. Možná dvacet korun.*

Týden 19, student H

H: *Já jsem nemocný, bolí mě hlava strašně. Můžeš koupit chlebu pro mě?*

X: *Kolik?*

H: *Možná, tři tři chleby.*

Student H také použil prostředek *možná* v první replice, nikoli až v reakci na otázku komunikačního partnera.

Týden 32, student H

V pondělí. Možná pátek a pondělí. Nechtěl bych jít do práce.

Trochu. Toto adverbium používali oba studenti. Může se vyskytnout v hlavním aktu žádosti/prosby nebo v podpůrném aktu. V hlavním aktu slouží k tomu, aby informoval adresáta, že splnění žádosti/prosby bude mít pro něho malé náklady. V podpůrném aktu je součástí zdůvodnění.

Týden 14, student H

Jaroslav, včera jsem pil moc pivo v hospodě. Mám trochu kocovinu ted'. Chtěl bych mít prezente mít mítink, ale moje moje tělo je špatně a bolí mě hlava strašná. Můžu mít mít mítink zítra?

Týden 16, studentka M

Paní, promiňte, jsem moc unavená, chtěla odpočívat trochu nebo můžeme hrát něco?

V tomto příkladu použila studentka také neurčitého zájmena *něco*, čímž se vyhnula přesné specifikaci a vyjádřila se obecně. Tím působí na adresáta, který může sám navrhnout jakoukoli herní aktivitu. Prostředky tohoto typu činí žádost/prosbu vágnější.

Jenom. Podobnou funkci jako příslovce *trochu* má i příslovce *jenom*, které je také používáno oběma studenty. Může sloužit k minimalizaci nákladů pro adresáta, anebo k pouhé specifikaci žádosti/prosby.

Týden 23, studentka M

Pane učitele, příští týden chtěla bych studovat jenom dativ s vámi, můžu?

Týden 14, student H

Trang, včera bolí včera jsem byl bolí mě hlava strašná. Byl... Nejel jsem do školy včera. Prosím půjčit tvoje sešit. Chce chce chci chci kopijed jenom pro mě.

Ted'. Toto příslovce, jehož významem je poukazovat na okamžik promluvy, může fungovat jako modifikační prostředek. Jeho vyřčení doplněné

intonačním důrazem, jeho vhodná pozice ve výpovědi a také jeho použití ve vhodném kontextu způsobují intenzivnější účinek žádosti/prosby na adresáta. V takové funkci ho využívala především studentka M.

Týden 21, studentka M

M: *Jiří*

X: *Ano, miláčku?*

M: *Já chci spát.*

(...)

M: *Já jdu spát. Ted'.*

X: *Dobrou noc.*

M: *Dobrou noc. Ticho, prosím.*

X: *Ale já se chci dívat.*

M: *Ale já jsem moc unavená. Chci spát!*

Týden 26, studentka M

M: *Jiří! Moje počítač nefunguje. Nevím, proč. Můžeš opravovat pro mě?*

X: *Jo, potom.*

M: *Ne, ted' prosím. Já chci používat ted'.*

K dalším jazykovým prostředkům, které studenti používali, patří adverbium *strašně*. Toto adverbium má opačnou funkci než adverbia *trochu* a *jenom*.

Achibová (Achiba, 2003) uvádí, že její dcera používala s největší frekvencí prostředky *just* a *maybe*. *Just* poprvé použila její dcera ve druhé fázi a od té doby ho používala stále. Naopak *maybe* začala používat až ve čtvrté fázi.

V našem jazykovém materiálu žádný výrazně převažující prostředek nenajdeme. Oba studenti používali různé prostředky. Tyto prostředky zpravidla ale sloužily k modifikaci podpůrných aktů. Zdá se tedy, že pro studenty je těžší modifikovat částicemi a příslovci hlavní akt než podpůrné akty žádosti/prosby.

Negativní formy

Studie zabývající se osvojováním jiných jazyků (například Woodfield, 2008) ukazují, že nerodilí mluvčí neuvádějí ve svých jazykových projevech negativních tvarů a že je těžké najít nějaké doklady použití tohoto syntaktického modifikačního prostředku.

Ani naši dva studenti negativní tvary až na výjimky neužívali. V osmnáctém týdnu se v jazykových projevech studentky M objevují ve funkci prosby negativní formy *nechceš/nehcete...* Prosby s tímto verbem studentka používala často i v následující fázi. Tato strategie se snaží vytvářet dojem, že adresát sám chce danou akci vykonat a vše záleží na adresátově vůli. Tvar *nechceš/nehcete* je především v češtině používán ve funkci zdvořilé nabídky nebo návrhu. Je možné ho použít ve funkci prosby, ale bývají to prosby, které oscilují mezi nabídkou a prosbou. Takové prosby je možné použít mezi blízkými lidmi v situacích, při kterých nebudou náklady adresáta na splnění prosby velké.

Studentka M se ale nedržela této podmínky a používala tvar *nehcete...* nevhodně. Pokud se podíváme na její jazykové projevy, zpravidla užívala tuto strategii v komunikaci s učitelem, a to v situacích, kdy ho žádala o pomoc s osvojováním češtiny. Tato strategie se ale objevuje i v komunikaci s jinými mluvčími. Studentka M se pravděpodobně domnívala, že tato negativní forma znamená projev zdvořilosti.

Týden 16, studentka M, úkol: nerozumíte slovu auto, požádejte učitele, aby ho namaloval na tabuli

Paní, paní, nerozumím auto. Nehcete milovat pro mě?

Týden 16, studentka M

Trang, promiň, včera nebyla jsem ve škole. Nechceš učí učí mi gra gramatiku? Nebo můžu kopír tvůj sešit?

Zatímco studentka M používala negativní formy *nehcete* opakovaně, v jazykových projevech studenta H najdeme pouze jeden doklad použití formy *nehcete* v této fázi. Nejde ale o stejný typ užití. V tomto případě se totiž nejedná o záměrné zdvořilé užití, ale o špatný výběr verba nebo o užití ve špatném čase a osobě.

Týden 24, student H

Vím, že chce se ti studovat v Anglii. Myslím, že to je dobrý nápad, ale prosím... prosím mi voláš každý den odpoledne a myslím, že nechceš nechceš nechceš chodit s s s kluky. Dobře?

Výzva k odpovědi

Na konci výpovědního celku je možné dodat ještě prostředek s významovým odstínem výzvy k odpovědi. Mluvčí tím apeluje na adresáta, na jeho porozumění a vyzývá ho k souhlasné reakci. Tuto strategii najdeme pouze v jazykových projevech studenta H. S touto funkcí používal adjektivum *dobrý* a adverbium *dobře*. *Dobrý/dobře* tady má význam ano.

Týden 24, student H

Tak. Vidíte vidíte ten muž ten muže je můj kamarád. On chce on chtěl bych změnit sedadlo s vámi. Dobrý?

Týden 24, student H

Vím, že chce se ti studovat v Anglii. Myslím, že to je dobrý nápad, ale prosím... prosím mi voláš každý den odpoledne a myslím, že nechceš nechceš nechceš chodit s s s kluky. Dobře?

Kondicionál

Přestože lekce 15 v učebnici, která byla probírána ve třináctém a čtrnáctém týdnu, seznamuje studenty s kondicionálem a studenti byli učitelem seznámeni s konstrukcí *mohl/a bys* a *mohl/a byste*, nikdo tuto konstrukci aktivně ve svých jazykových projevech nepoužil. Zdá se tedy, že seznamování začátečníků s kondicionálem v této fázi vývoje nevede k aktivnímu používání kondicionálu ve funkci žádosti/prosby. Jedinou výjimkou je konstrukce *chtěl/a bych*, kterou jsme se zabývali výše. Ale ani tato konstrukce nebyla studenty používána často.

Prostředky k získání pozornosti, adresování

Během popisu první a druhé fáze jsme uvedli, že prostředky k získání pozornosti byly v jazykových projevech studentů omezené. Oslovení jménem nebylo pro studenty automatické a objevuje se až po několika týdnech studia češtiny. Studenti také neužívali vokativní formy, protože je neovládali. To se ale výrazně mění během třetí vývojové fáze. V šestnáctém týdnu poprvé použil student H vokativní oslovení *pane*. Podle Brownové a Levinsona (Brown – Levinson, 1987) je používání uctivých oslovení také výrazem negativní zdvořilosti.

Týden 14, student H, dialog mezi řidičem a policistou

Pane. Můžete dat mě tvoje řidičí průkaz prosím.

K systematickému učení vokativních tvarů dochází konci prvního semestru a na začátku druhého semestru. Učebnice New Czech Step by Step seznamuje studenty s vokativem v poslední lekci. Podle studijních plánů jazykového střediska ÚJOP Albertov se ale vokativ vyučuje až na začátku druhého semestru. Během osmnáctého a devatenáctého týdne byli studenti M a H seznámeni s vokativem, oba se potom snažili vokativní tvary aktivně užívat.

U studentky M se vokativ objevuje v devatenáctém týdnu a u studenta H ve dvaadvacátém týdnu. Toto zpoždění je pravděpodobně způsobeno tím, že student H musel v dvacátém týdnu výuky odjet z rodinných důvodů na několik dní na Tchaj-wan.

I vokativ je formou, která oběma studentům dělala problémy, a občas nedokázali utvořit správnou formu. Studentka M použila oslovení vokativem ve 48 % proseb ve třetí a čtvrté fázi. Z toho byla ve 23 % případů použita chybná vokativní koncovka. Student H použil oslovení vokativem v 62,5 % případů. Z toho byl ve 30 % případů vokativ vyjádřen špatnou koncovkou.

O náročnosti vokativních tvarů svědčí to, že se před samotným vyřčením správného tvaru studenti zarazili a hledali správnou formu. Hledání správných forem je zpravidla spojeno s autokorekcí.

Týden 19, studentka M

Promiňte, pane učitel, uč, učitele. Pane učitele, potřebuju... Potřebuju papíry, které studovali včera. Můžu kopírovat?

Týden 22, student H

Dobrý den. Dobrý den, Jaroslav, Jaroslavo, Jaroslave, jsem žízeň. Máte kávu nebo čaj?

Jak jsme uvedli výše, dle zdvořilostních pravidel používáme v češtině různé druhy oslovování. Svoje spolužáky nebo rodinné příslušníky (v uměle vyvolaných rolových hrách) oslovovali oba studenti křestními jmény. V jazykových projevech obou studentů najdeme dokonce i oslovení blízkých lidí pomocí deminutivních tvarů.

Týden 26, studentka M, uměle vyvolaný dialog s její dcerou

M: *Maruško, zapomněla jsem koupit vejci. Můžeš jít do Billy?*

X: *Teď?*

M: *Ano, prosím.*

X: *A já musím hrát na housle teď.*

M: *Ale, Maruško, prosím, já musím vařit. Znáš modrá krabice? V krabici mají šest vajec. Znáte to? Prosím.*

X: *Tak dobře.*

Týden 29, student H

Honzíku, potom potom chtěl bych koupit hodně věcí v supermarketu. Můžeš mi pomoci?

Čeští mluvčí volí podle Kneřové (Kneřová, 1995) v komunikaci s partnery, se kterými nemají blízký vztah, převážně oslovení pomocí dvojčlenných kombinací, to znamená spojením slov pan, paní nebo slečna s označením titulu nebo profesního označení. Viděli jsme, že v předcházející fázi používali studenti pouze oslovení *pane*, popřípadě *paní*. Ve druhém semestru dochází ke změně způsobu oslovování vyučujícího. Jejich nová učitelka totiž trvala na tom, aby ji studenti oslovovali *paní učitelko*. Vedle oslovení paní učitelko se ještě objevují oslovení podobného typu: *pane učiteli*, *pane profesore* atd.

Odlíšná situace byla ale v uměle vyvolaných rolových hrách, kdy studenti vytvářeli dialogy s jinými partnery. Studentka M volila prosté oslovení *pane/paní*, pouze dvakrát použila oslovení *pane/paní* + jméno/profesní oslovení:

Týden 34, studentka M

M: *Pane Mašíne.*

X: *Ano?*

M: *Příští pondělí chtěla bych cestovat do Istanbulu s manželem, můžu mít volno?*

V jazykových projevech studenta H naopak najdeme oslovení pomocí funkce beze slov *pane/paní*.

Týden 29, student H

Prodavačko, promiňte, koupil jsem to tričko tričko, ale zku zkusil v zkusil jsem to zkusil jsem ho v domě, ale myslím, že nesluší ti to. Můžu můžu ho může se ho můžu se ho můžu ho se vrátit?

Týden 32, student H

Šéf, šéfa... šéfa, šéfa, příští pátek budu mít přípříští pátek moje rodiče budou budou navštěvat k k k mně. Můžu můžu mít můžu mít do můžu mít volno v příštím pátek?

Perspektiva

V této fázi oba studenti používají verbum *moct* v první i druhé osobě. To znamená, že vyjadřují své žádosti/prosby z perspektivy mluvčího i adresáta. Jak jsme uvedli výše, výběr perspektivy může mimo jiné v angličtině odrážet cíl žádosti/prosby nebo může být projevem zdvořilosti. V případě žádosti/prosby o nějaký objekt je anglickými lingvisty považována perspektiva z hlediska mluvčího za zdvořilejší vyjádření. Naopak v případě, kdy mluvčí prosí adresáta, aby vykonal nějakou akci, je vyjádření z perspektivy adresáta častější.

Studenti M a H zpravidla používali tvar *můžu* v případě, že se jednalo například o prosbu o dovolení.

Týden 29, student H

Prodavačko, promiňte, koupil jsem to tričko tričko, ale zku zkusil v zkusil jsem to zkusil jsem ho v domě, ale myslím, že nesluší ti to. Můžu můžu ho může se ho můžu se ho můžu ho se vrátit?

Tvar *můžete* byl zpravidla oběma používán, pokud byl adresát žádán o nějaký čin.

Týden 22, student H

Pane profesor, bohužel nerozumím genitiv plurál. Můžete můžete mi vysvětlit pro mě, vysvětlit něho pro mě.

V případě prosby o objekt používal student H spíše formu *můžu*. Studentka M používala obě formy víceméně se stejnou frekvencí. Volba perspektivy odráží také výběr dalších doplnění. Problém studentům dělalo používání verb

půjčovat/půjčit a půjčovat si/půjčit si. Výběr slovesa ovlivňuje to, jaká perspektiva musí být použita. Verbum *půjčit si* je možné použít pouze v prosbách o dovolení, naopak verbum *půjčit* pouze v nepřímé otázce po schopnosti adresáta. To, že používání dvojice verb *půjčit* a *půjčit si* dělala studentům problémy, ukazuje následující příklad od studenta H. Student H dlouho hledal vhodnou formulaci.

Týden 24, student H

Jaro, chce se mi řídit auto. Můžete si půjčit můžete si půjčit můžete půjčit mi auto?

Poprvé se během této fáze objevuje v jazykových projevech obou studentů tvar *můžeme*. Použitím této perspektivy se mluvčí snaží vyhnout jmenování posluchače jako přímého původce následujícího děje, a tak zmírňuje dojem, že chce adresáta využívat. Podle Brownové a Levinsona (Brown – Levinson, 1987) je to jeden z projevů pozitivní zdvořilosti. Je zajímavé, že tvar 1. os. pl. se v hlavním aktu proseb studentů nevyskytl u žádného jiného verba. Uvádíme tři příklady použití tvaru *můžeme*. Asi nejlepší realizací uvedené strategie je první příklad, ve kterém chce student H požádat svoji spolubydlící, aby trochu uklízela. Ve své prosbě jí použitím 1. os. množného čísla navrhuje, že jí pomůže.

Týden 14, student H, úkol: požádejte svého spolubydlícího, aby uklidil

Trang... neuklízí kuchyně koupelna. Můžeme uklidit spolu? Někdy máš máš čas?

Týden 16, studentka M, adresátem prosby je učitel

Paní, promiňte, jsem moc unavená, chtěla odpočívat trochu nebo můžeme hrát něco?

Týden 32, student H, úkol: požádejte svého kamaráda, aby vás vzal někam autem

H: *Víte, tramvaj a metro jsou jsou poma pomalé. Můžeme jet váš vaše auto? Na operu?*

X: *Jo.*

H: *Určitě?*

X: *Určitě.*

H: *A, děkuji vám. Mám radost.*

Jak uvádějí Achibová (Achiba, 2003) nebo Trosborgová (Trosborg, 1995), použití této perspektivy je ovlivněno zejména cílem žádosti/prosby. Jedná se především o žádosti/prosby, jejichž účelem je přimět adresáta ke sdílení nějaké společné aktivity. Naopak v žádosti o nějakou věc se tato perspektiva objevuje méně. V našem případě nemáme žádný doklad, kde by žádost o nějaký objekt byla vyjádřena touto formou.

V jazykovém materiálu se nevyskytuje mnoho příkladů se společnou perspektivou mluvčího a adresáta. Příčiny mohou být dvě. Za prvé školní prostředí neposkytlo dostatek příležitostí pro taková vyjádření. Za druhé tato strategie není pro studenty úplně snadnou a je osvojována později. Jak používali tuto strategii nerodilí mluvčí angličtiny, ukazuje studie Scarcellové a Brunakové (Scarcella – Brunak, 1981). Z výsledků jejich zkoumání vyplynulo, že zatímco rodilí mluvčí použili společnou perspektivu (*we*) asi v jedné třetině případů, nerodilí mluvčí ji nepoužili ani jednou. Autorky tedy tvrdí, že tato perspektiva je osvojována později. „This finding is significant in that it indicates that inclusive “we“ may be acquired quite late (or not at all, except by the most adept L2 learners) in L2 acquisition.“ (Scarcella – Brunak, 1981, s. 64).

Použití plurálové formy se nabízí v následujícím příkladu, ve kterém ale studentka M použila nevhodný tvar verba. Opět se tedy ukazuje, že pro nerodilé mluvčí bylo i po několika týdnech intenzivního studia češtiny náročné koncentrovat se na správný slovesný tvar.

Týden 34, studentka M

M: *Ahoj Jardo.*

X: *Ahoj.*

M: *Dneska máš auto na Albertově?*

X: *No, dneska mám, protože prší.*

M: *Aha. A kam jedeš?*

X: *Na Petřiny potom.*

M: *Já bydlím blízko Petřiny. Můžu můžu jet spolu?*

X: *No jasně.*

M: *A prosím. Děkuju.*

Prozatím jsme se zabývali pouze užíváním verba *mocht* v různých perspektivách. V jazykovém materiálu studentů M a H najdeme pouze jeden příklad užití verba v 1. os. pl. Tento tvar se vyskytuje v podpůrném aktu prosby, ve vlastní žádosti/prosbě potom studentka použila jiný tvar.

Týden 16, studentka M

*Trang, nemluví anglicky, protože studu studujeme češtinu tady. Mluvíte česky...
Mluvíte česky tady.*

K využívání perspektivy z hlediska adresáta patří i tvar *nehcete*, který používala studentka M (viz výše). Objevuje se v šestnáctém týdnu. Tento tvar je tedy prostředkem, kterým vyjadřovala perspektivu žádosti/prosby z hlediska adresáta. Jeho frekvence je v jejích jazykových projevech asi poloviční v porovnání s tvarem *můžete*.

Podpůrný akt

Zdůvodnění žádosti/prosby

Jak jsme uvedli výše, zdůvodnění žádosti/prosby je nejpobulárnějším podpůrným aktem. V jazykových projevech našich studentů se objevuje už ve druhé fázi. Nyní se k této strategii vracíme podrobněji, protože třetí fáze nabízí velké množství jazykového materiálu pro detailní popis.

Ve třetí fázi je asi 51 % proseb studenta H doplněno zdůvodněním a u studentky M je to asi 43 %. Podrobně se výzkumem zdůvodnění proseb u nerodilých mluvčích zabýval Hassall (2001; 2003). Ve své studii z roku 2001 zkoumal jazykové projevy australských studentů indonéštiny. Zatímco australští studenti indonéštiny doplnili zdůvodněním až 68 % proseb, indonéští rodilí mluvčí tak učinili pouze v 60 % případů.

Náš jazykový materiál sice tak vysoké procento nevykazuje, ale docházíme k podobným závěrům jako Hassall (2001) a další (viz např. Economidou-Kogetsidis, 2009 nebo Hassall, 2003). Ti ukazují, že zdůvodnění žádosti/prosby bývá u nerodilých mluvčích velmi oblíbeným prostředkem k modifikaci proseb. Podle Levenstona (Levenston, 1971) je tomu tak proto, že pro nerodilé mluvčí je typická tendence k přilišnému užívání slov. Ve své studii tento jev označuje termínem *verbosity*. V případě žádosti/prosby je jedním

z projevů nadužívání slov nerodilými mluvčími právě časté vyjadřování zdůvodnění.

Ne všechny výzkumy ale potvrzují předpoklad, že nerodilí mluvčí používají zdůvodnění proseb s větší frekvencí než rodilí mluvčí. Trosborgová (Trosborg, 1995) zjistila, že dánští studenti angličtiny používali v rolových hrách zdůvodnění méně než rodilí mluvčí. Nadužívání slov v podobě zdůvodnění je podle ní typické pouze pro psané výzkumy, kdy mají nerodilí mluvčí více času pro formulování svých myšlenek. S tím ale nesouhlasí Hassall (2001), naopak podle závěrů jeho výzkumu (Hassall, 2001) je vysvětlování proseb typické nejen pro psané, ale i pro mluvené projevy nerodilých mluvčích.

Zdá se tedy, že časté používání zdůvodnění je jedním z typických rysů vývoje mezijazyka u nerodilých mluvčích. Tato tendence je pravděpodobně způsobována několika jevy.

Externí modifikace, konkrétně zdůvodnění, jsou nerodilými mluvčími osvojovány brzo. Vyžadují totiž pouze znalost jednoduchých vedlejších vět. Jde o přesná a jasná vyjádření, která u nerodilých mluvčích vyvolávají pocit, že se vyjadřují explicitně a také zdvořile. Naopak k jejich vytváření není potřeba znalost složitých konstrukcí (např. podmínkových vět) nebo modifikací (např. pomocí negace) a dalších prostředků specifických pro daný jazyk. Zdůvodnění je tedy poměrně jednoduchým vyjádřením zdvořilosti.

„The addition of supportive moves will not generally result in more complex pragmalinguistic structures to be planned. This is because the chunks, or constituents, by which utterances are verbally planned are small: typically a noun or verb phrase or short clause (...). Because supportive moves occur outside the head act, they will tend to be planned in separate constituents to the head act and so will not increase the complexity of the formal operations involved in planning the head act constituents themselves.“
(Hassall, 2001, s. 274)

Další možnou příčinou je, že nerodilí mluvčí často trpí pocitem nejistoty, mají strach z nedorozumění. Z tohoto důvodu se v komunikaci snaží vyjadřovat co nejpřesněji.

Podle Hassalla (Hassall, 2001, s. 277) přispívá k explicitnímu vyjadřování studentů také školní výuka. Studenti jsou vedeni k tomu, aby se vyjadřovali jasně a celou větou. Učitelé často studentům pokládají otázku *proč?* A žádají jasnou odpověď, která je uvozena spojkou *protože*. To může být jedním z důvodů, proč

se studenti snaží vyjadřovat jasně. Většinu proseb zdůvodňují a používají spojku *protože* i tam, kde by ji rodilí mluvčí vynechali.

Můžeme shrnout, že podle Hassalla (Hassall, 2001) jsou pro nerodilé mluvčí typické dva jevy. Za prvé nerodilí mluvčí užívají často zdůvodnění žádosti/prosby. Za druhé nerodilí mluvčí více než rodilí mluvčí vyjadřují explicitní syntaktické vztahy mezi žádostí/prosbou a jejím zdůvodněním. Zpravidla k tomu využívají spojku *protože*.

Nyní přistoupíme k analýze našeho jazykového materiálu. Můžeme říci, že zatímco spontánní prosby adresované učiteli nebo spolužákům během školního vyučování nejsou zpravidla doplněny zdůvodněním, v rolových hrách je situace přesně opačná. Výsledek našeho zkoumání tedy může být v této otázce ovlivněn sběrem jazykového materiálu. Zatímco Hassalovy příklady pocházely výhradně z rolových her, naše příklady pocházely také z autentického diskurzu. Následující příklady ukazují autentickou prosbu adresovanou učiteli a rolové hry mezi učitelem a studentem:

Týden 21, studentka M se bála poslechového úkolu v testu a chtěla, aby vyučující diktoval čísla (důvod je jasný z kontextu)

Chci trénovat číslo.

Týden 23, studentka M, uměle vyvolaná rolová hra mezi studentem a učitelem

Prosím, paní učitelko, moje dcera mi zavolala, ona je nemocná, musím se vrátit domů v 10 hodin. Můžu vrátit se domů, pak domácí úkol, prosím.

Jazykové projevy obou studentů tedy ukazují, že především rolové hry vedou nerodilé mluvčí k velkému používání zdůvodňování. Studenti mají často tendenci opakovat informace, které jsou součástí zadání dané rolové hry. Zatímco během druhé vývojové fáze tvořili studenti často rolové hry, kde byli v pozici klienta (například v restauraci), třetí vývojová fáze je obdobím, kdy bylo možné dávat studentům i jiné úkoly v různých situacích. Z tohoto důvodu dochází k vytváření většího množství rolových her, což se pravděpodobně odráží i na počtu zdůvodnění proseb, které studenti formulovali.

Jak uvádí Hassall (2001) nerodilí mluvčí užívali zdůvodnění i v situacích, kde je redundantní. Stejný výsledek můžeme pozorovat i v našem jazykovém materiálu. Oba studenti používali zdůvodnění i v situaci, kde by ho velmi

pravděpodobně rodilí mluvčí nepoužil. V následujícím příkladu měli studenti za úkol požádat neznámého člověka na ulici o zapalovač. Oba dva zdůvodnili, proč o zapalovač žádají.²³

Týden 19, student H

Aaa, bohužel moje zapalovač nefunguje. Můžete půjčit půjčit si tvů tvoje zapalovač?

Týden 19, studentka M

M: *Dobrý den.*

X: *Dobrý den.*

M: *Pane, můj zapalovač nefunguje. Můžete půjčit tvůj zapalovač?*

Dalším dokladem je příklad, kdy bylo úkolem studentů zavolat do myčky a rezervovat si termín na mytí auta. Student H během rezervace vysvětloval, proč potřebuje auto umýt. V této situaci už ale nečerpal zdůvodnění ze zadání rolové hry. Zdůvodnění je jeho vlastní iniciativou. Rolové hry tedy nevedou studenty jen k tomu, že do svých jazykových projevů přejímají zadání, ale mají vliv na celkovou délku studentských replik. Studenti se pravděpodobně domnívají, že čím více slov použijí, tím bude jejich odpověď hodnocena lépe. Rolové hry také mohou vést studenty k určitému předvádění jejich znalostí.

Týden 24, student H, úkol: zavolejte do myčky a rezervujte si termín na umytí auta

Dobrý den. Mám důležitý mám důležitou schůzku odp... dnes odpoledne, ale můj moje auto je špinavé. Můžete můžete mýt myjete pro mě?

Studenti samozřejmě mohli redundantního zdůvodnění užít i v autentických jazykových projevech. V následujícím příkladu studentka M

²³ Stejnou situaci uvádí i Hassall. Výsledek je totožný. I nerodilí mluvčí indonéštiny použili v této situaci zdůvodnění. „Excessive support sometimes involves use of a Grounder in a situation where no native use ones. (...) In the situation (...), it is likely to be obvious to the hearer why the speaker wants a match. Not only is asking for a light for a cigarette a stereotyped request, but the speaker had a cigarette in her hand as she made the request. Therefore, the information (...) is likely to strike the hearer as redundant, and the effect is non-native.“ (Hassall, 2001, s. 268–269)

během lekce informovala ostatní, že si předešlého dne nechala zkrátit šaty a mluvila při tom česky. Následující příklad ukazuje, co přesně řekla. Rodilý mluvčí by opět zdůvodnění v takové situaci pravděpodobně nepoužil.

Týden 31, studentka M

Šaty moc moc dlouhé. Já potřebuju krájet do podlaha.

Woodfieldová a Economidou-Kogetsidisová (Woodfield – Economidou-Kogetsidis, 2010) si ve svém výzkumu všimají, že zdůvodnění nerodilých mluvčích mohou být také detailnější. Zatímco zdůvodnění rodilých mluvčích bývají vágní, nerodilí mluvčí zacházejí do větších detailů a uvádějí specifické důvody a vysvětlení. Následující příklad pochází z uměle vyvolané rolové hry mezi studentem a učitelem. Nerodilý mluvčí by pravděpodobně v autentickém diskurzu takové zdůvodnění nepoužil.

Týden 14, student H

Jaroslav, včera jsem pil moc pivo v hospodě. Mám trochu kocovinu teď. Chtěl bych mít prezente mít mítink, ale moje moje tělo je špatně a bolí mě hlava strašná. Můžu mít mít mítink zítra?

Zdůvodnění se v jazykových projevech obou studentů zpravidla vyskytuje před samotnou žádostí/prosbou. K vlastní žádosti/prosbě může být pouze volně připojeno nebo jsou mezi ním a žádostí/prosbou vyjádřeny syntaktické vztahy pomocí spojek. Explicitní vyjadřování syntaktických vztahů ale není v jazykových projevech našich studentů časté. Z tohoto důvodu se nepotvrzuje výsledek Hassalova zkoumání (Hassall, 2001), že nerodilí mluvčí nadužívají spojky *protože*.

Týden 14, student H, úkol: požádejte svého spolužáka o to, aby vám půjčil svůj sešit, mluvený projev

Trang, včera bolí včera jsem byl bolí mě hlava strašná. Byl... Nejel jsem do školy včera. Prosím půjčit tvoje sešit. Chce chce chci chci kopijed jenom pro mě.

Týden 15, student H, psaný úkol: napište sms různým adresátům

Budeme mít schůzku zítra. Můžete vzít vaše počítači? (píše šéf)

Nemám peníze. Prosím dáte mi peníze. (sms pro tatínka)

Syntaktické vztahy bývají vyjadřovány mezi větami spíše výjimečně. Může k tomu sloužit spojka *protože*. Jak jsme viděli výše, studentka M poprvé použila spojku *protože* velmi brzy, již ve čtvrtém týdnu.

Spojka *protože* se v jazykovém materiálu poprvé objevuje u studenta H v osmnáctém jazykovém týdnu.

Týden 17, student H, úkol: požádejte svého spolužáka, aby vás učil svůj jazyk
Chtěl bych studovat vietnamsky, protože líbí se mi vietnamsky. Máš volno v pátek dopoledne?

V sedmnáctém týdnu se u studentky M ve spontánních jazykových projevech objevuje v žádosti spojovací prostředek *tak* a mezi žádostí a jejím zdůvodněním je důsledkový vztah.

Týden 15, studentka M, písemný úkol: napište sms různým adresátům
Nebudu doma. Tak prosím nakupovat a vařit sama.

Náš jazykový materiál tedy potvrdil, že oba naši studenti uváděli zdůvodnění svých proseb velmi často. Činili tak především u jazykového materiálu získaného pomocí rolových her. U autentických jazykových projevů během třídní interakce zdůvodnění mnoho nepoužívali. Jazykové projevy studentů M a H však nepotvrdili druhé Hassalovo tvrzení. Naši studenti totiž ve většině svých proseb nevyjadřovali explicitně syntaktický vztah mezi samotnou žádostí/prosbou a jejím zdůvodněním pomocí spojky *protože*.

Další podpůrné akty

Pouze v jazykových projevech studenta H najdeme podpůrný akt, který začínal verbem *vědět* ve formě 1. os. sg. nebo ve formě 2. os. a po něm následovala vedlejší věta. Tento prostředek je možné použít ve více funkcích. Jeho elementární funkcí je navázat pozitivní vztah mezi mluvčím a adresátem. Tvar *víš* může fungovat jako zdůvodnění. To znamená, že adresát žádosti/prosby si je vědom toho, proč by dané žádosti/prosbě měl vyhovět.

Tvar *vím* může fungovat jako prostředek, kterým mluvčí adresátovi sděluje, že si je vědom těžkostí, které pro adresáta splnění žádosti/prosby může mít. Mluvčí se tak snaží předejít případným námitkám ze strany adresáta. Blum-Kulková a Olshtainová (Blum-Kulka – Olshtain, 1984) tento prostředek označují

jako *disarmer*. Podle Woodfieldové a Economidou-Kogetsidisové (Woodfield – Economidou-Kogetsidis, 2010) je cílem tohoto prostředku vytvořit pozitivní vztah s adresátem tím, že mluvčí zdůrazňuje vědomosti, které s adresátem sdílí. Touto strategií se mluvčí snaží zmenšit vzdálenost mezi ním a adresátem a vyvolat v něm pocit solidarity a sounáležitosti.

Student H tento prostředek použil během třetí vývojové fáze několikrát. Studentka M ho použila pouze jednou.

Týden 22, student H

Šéf, vím, že máme schůzku zítra dopolednu, ale bohužel moje přítelkyni moje přítelkyni se ptala mě, že se ptala mi ona chci ona chce cestovat do Itálie zítra.

Týden 24, student H

Vím, že chce se ti studovat v Anglii. Myslím, že to je dobrý nápad, ale prosím... prosím mi voláš každý den odpoledne a myslím, že nechceš nechceš nechceš chodit s s s kluky. Dobře?

Týden 26, student H

H: *Járo, víš, že jsem dobrý student.*

X: *Jo.*

H: *Ted' chtěl bych žádat žádat o žádat žádat o uni univerzitní Prahy, můžete mi napsat, můžete se mi napsat doporučení dopis pro mě?*

Týden 26, student H

Alice, víš víš chodím do čínské restauraci restaurace každý den. Vadí mi to. Možná dnes chodím jdeme možná dnes můžeme jít na typické typické typické české jídlo.

Týden 29, student H

Sung, Sung, víš, jsem bohatý, ale ted' nemám žádný žádný minci. Můžu si půjčit mince od tebe?

Týden 20, studentka M

M: *Dobrý den. Já vím, že příští čtvrtek budu mít zkoušku, ale já chci cestovat do Itálie s manželem. V kolik hodin končí skončí?*

X: *Ve 12.*

M: *Dvanáct. Eee, můžu můžu se vrátit domů 11:30?*

Následující příklad pochází od studentky M. Vedlejší věta je tady prostředkem vyjádření zdvořilosti, adresátovi totiž mluvčí dává možnost uvedený akt nerealizovat. Tento příklad je ale v jazykovém materiálu ojedinělý.

Týden 15, studentka M

Zavoláš mě, když máš čas.

Náznaky

Na závěr popisu strategií, které studenti používali ve třetí vývojové fázi, budeme věnovat pozornost tzv. náznakům. Jako náznaky označujeme nekonvencionalizovaná nepřímá vyjádření proseb. Hirschová (2013) nebo Daneš – Hlavsa – Grepl (1987) o těchto strategiích mluví pouze jako nepřímém vyjadřování. Pozornost náznakům věnuje také Zítková (2008, s. 64).

V oblasti osvojování jazyka náznakům věnují pozornost například Achibová (Achiba, 2002) nebo Gordon a Ervin-Trippová (Gordon – Ervin-Tripp, 1984). Mluvčí pomocí nich explicitně nevyjadřuje akci, kterou žádá od adresáta. Typickým příkladem, který uvádí Gordon – Ervin-Tripp (1984) je výpověď: *Je tady zima*. Po této výpovědi by měla následovat akce adresáta sdělení, který tuto nepříjemnou situaci změní k lepšímu například tím, že zavře dveře.

„Spolu s mimojazykovým kontextem mohou napomáhat jednoznačné interpretaci aktuální KF indirektně realizované různé okolnosti další. Je-li např. z obsahu zřejmé, že M pojímá nebo hodnotí vypořádanou událost jako nepříznivou, nepříjemnou, nežádoucí apod., bývá výpověď s konstatační formou často míněna a adresátem pochopena jako výraz vůle (přání) M po změně popisovaného stavu věci, tedy jako nepřímý výraz „výzvy“, „prosby“ nebo „přání“: Tím otevřeným oknem mi táhne na nohy.“ (Daneš – Hlavsa – Grepl, 1987, s. 312)

Vyjadřování pomocí náznaků není nijak omezeno. Interpretace proseb vyjádřených náznaky závisí na kontextu, protože mluvčí explicitně nesděljuje svůj zájem. Interpretace výpovědi ze strany adresáta tedy neznamena interpretaci primárního významu výpovědi. Někdy není jednoduché odlišit, zda se jedná o náznak žádosti/prosby nebo o prostou oznamovací výpověď nebo otázku.

Již výše jsme uvedli, že žádosti/prosby bývají často doplněny zdůvodněním jako v následujícím příkladě: *Mohl bys zavřít dveře, protože je tady*

zima. V takovém případě se nejedná o žádost/prosbu náznakem, ale o konvencionalizovanou nepřímou žádost/prosbu se zdůvodněním. Naopak pokud mluvčí výpovědí *Je tady zima* míní, aby adresát zavřel dveře, jedná se o žádost/prosbu náznakem. Ve výpovědi totiž není vůbec zmíněno, co by měl adresát udělat.

Podle Achibové (Achiba, 2002) mohou náznaky vyjadřovat důvody nebo zjišťovat možnosti adresáta. Formálně to mohou být věty oznamovací nebo tázací. V náznacích může být vyjádřena reference k akci, kterou si mluvčí přeje, aby byla vykonána. Není zde ale přímo zmíněna odpovědnost adresáta za tuto akci. Nebo může být v náznaku zmíněn objekt zájmu mluvčího, ale nikoli to, co s objektem má udělat adresát. Objekt zájmu nebo akce adresáta nemusí být ale vůbec zmíněny přímo, může se odkazovat k nějakým jiným objektům nebo akcím.

Brownová a Levinson (Brown – Levinson, 1987) považují náznaky za zdvořilá vyjádření, protože mluvčí vždy může svůj záměr následně negovat. Tento názor je ale zjednodušující a náznaky nejsou vhodné v každé situaci.

V jazykových projevech dívky Yao (Achiba, 2002) tvoří náznaky jen malé množství proseb, konkrétně 2,6 %. K nízkému výskytu náznaků v jazykových projevech nerodilých mluvčích dochází i Trosborgová (Trosborg, 1995). Ani rodilí mluvčí nepoužívají náznaky příliš často. Frekvence jejich použití odráží danou jazykovou kulturu.

Gordon a Ervin-Trippová (Gordon – Ervin-Tripp, 1984) uvádí, že je žádoucí, aby byly konvencionalizované nepřímé žádosti/prosby součástí školního vyučování a součástí výukových materiálů. Není ale možné vyučovat ve školním prostředí žádosti/prosby náznakem. Na druhou stranu nerodilí mluvčí tuto strategii ovládají a používají ji ve svém mateřském jazyce. Z tohoto důvodu s ní nemají problémy, stačí jim pouze dostatečná jazyková kompetence, která by jim umožnila formulovat žádosti/prosby náznakem. Dívka Yao (Achiba, 2002) používala žádosti/prosby náznakem od první vývojové fáze.

Naši studenti je nepoužívali, protože jim k tomu školní prostředí neposkytlo dostatek vhodných příležitostí. Nedostatek příkladů byl také pravděpodobně ovlivněn způsobem sběru jazykových dat. U každého z nich najdeme pouze jeden doklad vyjádření prosby náznakem. Uvedli jsme, že zpočátku studia měli studenti jen omezené jazykové znalosti, z tohoto důvodu své prosby nemohli vyjádřit, pouze je naznačovali. Taková vyjádření ale nemůžeme

považovat za záměrné používání náznaků. Jazykový materiál ukazuje, že během rolových her, ze kterých pochází velké procento jazykového materiálu, nevytváří studenti žádosti/prosby pomocí náznaků. Naopak se snaží vyjadřovat jasně. Vhodným prostředím pro získávání takových proseb je interakce mezi studenty ve třídě, například pokud pracují na nějakém společném úkolu.

Jak ukazuje jazykový materiál, je těžké přesně odlišit, jestli se jedná o náznak nebo nikoli. Pro detailnější zkoumání takových proseb by tedy bylo nutné je jasně definovat. V následujících prosbách studenti nevyjadřují, co přesně by měl adresát udělat. Svě výpovědi ale adresují přímo a zřetelně komunikačnímu partnerovi, proto je za náznaky nepovažujeme.

Týden 22, student H

Šéf, vím, že máme schůzku zítra dopolednu, ale bohužel moje přítelkyni moje přítelkyni se ptala mě, že se ptala mi ona chci ona chce cestovat do Itálie zítra.

Týden 17, studentka M

Anton, dneska zapomněla jsem peněženku. Nemám peníze, ale chci koupit kávu.

Za náznak považujeme pouze následující dva příklady:

Týden 22, student H

(...)

H: *Zapomněl jsem, jak se řekne česky of course, sure. Určited'?*

X: *Samozřejmě.*

Týden 25, studentka M

M: *Kde je můj pero?*

V prvním příkladu sdělil komunikační partner studentovi H, jak se řekne česky *sure*. Po výpovědi tedy následovala odpověď adresáta, přestože student H explicitně neformuloval prosbu o informaci.

Ve druhém příkladu pracovala studentka M na společném úkolu se svými spolužáky. Po otázce, kterou vyslovila, jí spolužák podal tužku, kterou studentka M nemohla najít.

Shrnutí třetí vývojové fáze

Společné znaky

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 fixují už dříve naučenou gramatiku a osvojují si nová slova. Z tohoto důvodu mohou přesněji formulovat své žádosti/prosby. Poprvé zde dochází k výraznější diferenciaci jazyka, který studenti užívají při formulaci svých proseb.

Nejoblíbenějším prostředkem, který oba studenti používali, je verbum *mocť*. Používali ho v žádostech/prosbách z hlediska mluvčího i z hlediska adresáta. V této fázi se také objevuje tvar *můžeme*, který však studenti nepoužívali příliš často. Oba studenti velmi často doplňovali žádosti/prosby spojením *pro mě*, které zpravidla užívali místo dativu nebo zvratného zájmena *se*.

Dále u obou studentů najdeme přítomné tvary různých sloves, kterými vyjadřovali výzovou funkci. Tyto tvary studenti podle našeho závěru neúmyslně užívali místo imperativu. Z modifikačních prostředků často používali verbum *prosím*, jehož způsob používání se ale v průběhu vývoje proměňoval. 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.

Ani jeden ze studentů v této fázi nepoužíval kondicionální tvary slovesa *mocť*, přestože byli s kondicionálem seznámeni ve škole na přelomu druhé a třetí fáze.

Rozdílné znaky

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.

Studentka M ještě v této fázi občas užívala modifikační prostředek *prosím* ve spojení s pouhým objektem svého zájmu. Student H už tuto strategii ve třetí fázi nepoužíval.

Naopak pouze student H občas doplňoval v závěru svoje žádosti/prosby výrazy *dobrý* nebo *dobře* a vyzýval tak adresáta k reakci. Student H také na rozdíl od studentky M používal tzv. lichocení.

Své podpůrné akty občas začínal tvary *viš/vím*. Snažil se tak navodit pozitivní vztah s adresátem. Celkově můžeme říci, že repertoár prostředků, které užíval student H, byl širší. Na druhé straně se tím vystavoval většímu nebezpečí, že se odchýlí od uzuálního vyjadřování rodilých mluvčích.

	Studentka M	Student H
Můžu	11	10
Můžeš/můžete	11	17
Můžeme	1	3
Prosím+prézens/infinítiv nebo jen prézens	8	5
Prosím+moc	0	2
Prosím+objekt	3	0
Chtěl/a bych	1	4
Chci	5	0
Nechceš/nehcete	4	0
Dám si	0	1
Počkej/počkejte	4	1
Zdůvodnění	21	24
Celkový počet proseb	49	47

Tabulka 5 – Třetí vývojová fáze

3.6.4 Čtvrtá vývojová fáze

Čtvrtá vývojová fáze trvá u studentky M od dvacátého osmého týdne výuky až do konce výzkumu. Jak jsme uvedli výše, 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 prézens ve výzvodové funkci. Naposledy užila tohoto prézentu v dvacátém čtvrtém týdnu. Znamená to tedy, že

pokud student ovládá imperativní tvary, nepoužívá prézentu ve výzvodové funkci. Tento jev potvrzuje předpoklad, že užívání prézentu supluje v jazykových projevech studentů funkci imperativu a že užívání tohoto tvaru ve výzvodové funkci patří k obecným rysům mezijazyka nerodilých mluvčích.

Aktivní tvoření imperativních tvarů činilo zpočátku studentce M potíže. V mluveném projevu se před formulováním imperativního tvaru zarazila, případně si napsala verbum na papír a chvíli o správné formě přemýšlela. To jí však neodradilo od aktivního používání imperativu. Pokud v tvoření imperativních tvarů chybovala, bylo to vždy u sloves čtvrté třídy typu prosit.

M: *Můžu vrátit boty, protože nesluší mi.*

X: *Chcete vyměnit nebo vrátit peníze?*

M: *Můžu najít něco, ano změnit. Ale nemůžu boty, vrátit peníze. Vratíte peněz, prosím.*

V jejích jazykových projevech najdeme pozitivní i dva negativní imperativní tvary.

„Vyzývat může mluvčí buď k tomu, aby adresát vykonal (o), nebo k tomu, aby nevykonal (o). V prvním případě mluvíme o aspektu adhibitivním, v druhém o prohibitivním. Ve výzvách adhibitivních má predikát běžně podobu slovesa dokonavého (To okno zavři), ve výzvách prohibitivních naproti tomu podobu slovesa nedokonavého (To okno nezavírej). Srov. Omluv se mu X Neomlouvěj se mu.

Má-li predikát při adhibitivním aspektu formu nedokonavou, pak se tím signalizuje:

pokračování v započaté činnosti: Zpívej (dál);

okamžitý nástup realizace požadované činnosti: Vystupujte! Tak (už) pište!

opakované nebo distributivní jednání: Umývej si obličej heřmánkem, Svolávejte tu poradu na čtvrtek, Přecházejte po skupinách aj.

Má-li predikát při prohibitivním aspektu formu dokonavou, pak se tím zpravidla signalizuje nikoli ZÁKAZ, nýbrž VÝSTRAHA: Neshod' to! Nezlom si nohu!“ (Příruční mluvnice češtiny, 1997, s. 599)

V případě negativního imperativu použila studentka M vždy imperfektivních sloves.

Týden 34, studentka M

M: *Ztratila jsem prsten, ale nemůžu říct manželovi. Neříkej nikoho.*

X: *No jasně.*

Pozitivní imperativ tvořila od perfektivních (cca 45 %) i imperfektivních sloves (cca 55 %). Vidíme, že oproti předcházející fázi, ve které studenti používali ve výzvové funkci indikativu přítomného času především od imperfektivních sloves, stoupá v této fázi aktivní užívání sloves perfektivních. Přesto se i v této fázi objevuje nevhodné použití imperfektivních sloves. Jedná se o situace, ve kterých by rodilý mluvčí dal přednost perfektivnímu protějšku. V následujícím příkladu je špatný výběr vidu způsoben tím, že studentka neznala vhodné perfektivní verbum *odnést*. Verba s prefixy jsou totiž pro nerodilé mluvčí náročná.

Týden 29, studentka M

Maruško, sněž všechno. Potom nádobí. Potom nes nes nes nádobí do myčky.

Studentka M opakovaně používala imperativ od imperfektivního slovesa pomáhat. V tomto příkladu se jedná o jednorázovou akci, a proto by bylo podle našeho názoru vhodné použít perfektivní verbum. Tento imperativ se v jazykovém materiálu objevuje vícekrát.

Pomáhej mi! (říká dceři, aby s ní šla nakupovat a pomohla jí s těžkou taškou)

U studenta H je to jiné. Imperativ doplňoval pouze do gramatických cvičení, v rolových hrách ani v autentickém jazykovém projevu imperativ ani jednou nepoužil. Z tohoto důvodu neprošel do konce zkoumání touto vývojovou fází. Ve většině úkolů, ve kterých studentka M použila imperativu, dával přednost modálnímu verbu *mocht*, jak potvrzuje následující příklad. Úkolem studentů bylo požádat syna/dceru, aby jim pomohl/a s nákupem. Zatímco student H použil modální verbum *mocht* v přítomném času, studentka M vyjádřila žádost/prosbu pomocí imperativních tvarů.

H: *Honzíku, potom potom chtěl bych koupit hodně věcí v supermarketu. Můžeš mi pomoci?*

M: *Kupte cibuli teď, prosím do Billy. Pomáhej mi.*

Na otázku, jestli umí imperativ a proč ho nepoužívá, student H odpověděl, že imperativ je moc složitý.

V jeho jazykových projevech můžeme ještě v posledním výukovém týdnu druhého semestru najít prezens s výzvoovou funkcí.

Jano, mohl mohl mohl mohl bych mluvit tajemství o Sung? (...) Pamatuješ si, neřeknete o tom všichni. Neřekneš, neřeknete o tom všichni kamarádi.

Studentka M si byla vědoma toho, že používání imperativu nemusí být vždy vhodné. V následujícím příkladu měla za úkol říci učitelce, aby mluvila pomaleji. Studentka M nejprve použila imperativ, protože se domnívala, že úkolem je procvičování imperativu. Potom ale dodala, že takové vyjádření nepovažuje za vhodné a svoji žádost formulovala jinak. Studentka M tedy rozuměla tomu, že některé jazykové prostředky nejsou vhodné, a o správném užívání jazyka také přemýšlela.

Týden 28, studentka M

Mluvte pomalu, prosím. Ale to nemůžu říct. Můžete mluvit pomalejší, prosím, protože nerozumím.

Na druhou stranu si studentka neuvědomovala vždy, že používání imperativu ve funkci prosby nemusí být vhodné. Následující příklad pochází z rolové hry mezi zákaznící (studentka M) a prodavačkou. Podle našeho názoru použila studentka M imperativu nevhodně.

M: *Můžu vrátit boty, protože nesluší mi.*

X: *Chcete vyměnit nebo vrátit peníze?*

M: *Můžu najít něco, ano změnit. Ale nemůžu boty, vrátit peníze. Vratíte peněz, prosím.*

V následujícím dialogu měla spolužáka požádat o tužku. Použití imperativu se nám v tomto případě také nezdá vhodné.

M: *Prosím vás...*

X: *Ano?*

M: *Dejte mi tužku. Ne? Tužku.*

X: *Na.*

M: *Děkuju.*

Modifikační prostředky – prosím

S určitým zpožděním oproti studentovi H se v této fázi i u studentky M poprvé objevuje modifikační prostředek *prosím* v nepřímé prosbě. V jejích jazykových

projevech najdeme pouze jeden takový příklad. Už výše jsme uvedli, že toto spojení je pravděpodobně pro studenty náročné, a proto ho neužívali často.

Týden 28, studentka M

Můžete mluvit pomalejší, prosím, protože nerozumím.

Podpurný akt

Nejčastěji používaným podpurným aktem je ve čtvrté fázi opět zdůvodnění žádosti/prosby. V následujícím příkladu studentka M zjišťuje před vyslovením své prosby situaci. Pokud by adresát odpověděl na nějakou z přípravných otázek negativně, vlastní prosbu by studentka nevyslovila. Tato strategie je velmi efektivním způsobem, jak se případně vyhnout tomu, aby prosba byla odmítnuta. Prosba je totiž podle konverzační analýzy nepreferovaným mluvním aktem a mluvčí takové mluvní akty neradi formulují. V jazykových projevech studentů M a H ale užívání této strategie téměř nenajdeme.

Týden 34, studentka M

M: *Ahoj Jardo.*

X: *Ahoj.*

M: *Dneska máš auto na Albertově?*

X: *No, dneska mám, protože prší.*

M: *Aha. A kam jedeš?*

X: *Na Petřiny potom.*

M: *Já bydlím blízko Petřiny. Můžu můžu jet spolu?*

X: *No jasně.*

M: *A prosím. Děkuju.*

Shrnutí čtvrté vývojové fáze

Tabulka číslo 6 ukazuje, jaké strategie používala studentka M v této vývojové fázi. Údaje o studentovi H chybí, protože touto vývojovou fází neprošel. Tato fáze je spjata s výukou imperativních tvarů, které, jak vyplývá z tabulky, užívala studentka M nejčastěji.

Zároveň v jejích jazykových projevech začíná kvantitativně převažovat tvar *můžete* nad tvarem *můžu*. Studentka tedy začíná více užívat verba *moc* v nepřímých žádostech/prosbách. U studenta H k tomuto jevu došlo již během

třetí vývojové fáze. Jak je vidět z tabulky, studentka M používala i další strategie, které se v jejích jazykových projevech objevovaly již v předchozích fázích.

	Studentka M	Student H
Imperativ	13	0
Můžu	3	0
Můžete	5	0
Chtěla bych	1	0
Chci	2	0
Nechcete	1	0
Potřebuju	1	0
Prosím+objekt	2	0
Zdůvodnění	7	0
Celkový počet proseb	27	0

Tabulka 6 – Čtvrtá vývojová fáze

3.6.5 Pátá vývojová fáze

Zatímco čtvrtá vývojová fáze se neobjevuje u studenta H, pátou vývojovou fází nenajdeme naopak u studentky M. Nové prostředky začal student H používat na samém konci ročního kurzu v předposledním třicátém čtvrtém týdnu výuky. Studentka M do této vývojové fáze během jednoročního kurzu nedospěla.

V posledním týdnu se v prosbách studenta H objevuje verbum *mocht* v kondicionálu. Nejedná se o pouhou náhodu. Naopak tento prostředek se během posledního týdne objevuje ve více prosbách, a to v různých formách.

Mohl byste koupil jídlo pro mě? Koupil jídlo a cigarety pro mě.

Jano, mohl mohl mohl mohl bych mluvit tajemství o Sung? (...) Pamatuješ si, neřeknete o tom všichni. Neřekneš, neřeknete o tom všichni kamarádi.

Zítřej se vrátím na Tchaj-wanu, ale půjčil jsem ti knihu, která kterou potřebuju.

Mohl bys mohl bys vrá vrátil mohl bys vrátit tu knihu? Mně?

Járo, víš, že mám zkoušku B1 zítra. Musím se učit češtinu pilně teď, abych abych udělal zkoušku B1. Mohl mohl bys mohl bys pustit hudbu ticho?

Járo, mohl bys koupit vodku pro mě?

Kondicionál je prostředkem k vyjádření zdvořilosti. Vyjádření pomocí kondicionálu jsou díky svojí hypotetičnosti považována za zdvořilejší.

K aktivnímu používání kondicionálu nerodilými mluvčími dochází až po delší době osvojování cizího jazyka. Užívání kondicionálu řadí Blum-Kulková a Olshtainová (Blum-Kulka – Olshtain, 1984) mezi syntaktické modifikační prostředky. Jak jsme uvedli výše, užívání modifikačních prostředků často není pro nerodilé mluvčí snadné.

Následující tabulka ukazuje, že vzestup užívání kondicionálních tvarů byl poměrně rychlý. Student H vyjádřil kondicionálem dvě třetiny svých proseb. Celkový počet proseb je ale v tomto období malý, protože sběr materiálu byl ukončen s koncem jazykového kurzu.

	Studentka M	Student H
Kondicionální tvary verba moct	0	5
Prézentní tvary verba moct	0	2
Zdůvodnění	0	3
Celkový počet proseb	0	7

Tabulka 7 – Pátá vývojová fáze

3.7 Sociopragmatika

V kapitole věnované longitudinálním výzkumům jsme uvedli, že tyto výzkumy zpravidla věnují pozornost také sociopragmatické kompetenci. Řada studií potvrzuje tvrzení Scarcellové a Brunakové z počátku osmdesátých let (Scarcella – Brunak, 1981), které na základě výsledku svého výzkumu uvádějí, že nerodilí mluvčí téměř vůbec nepřizpůsobovali výběr přímé nebo nepřímé strategie adresátovi žádosti/prosby.

„Second, the acquisition of politeness forms appears to precede the acquisition of the sociolinguistic-interactional rules and mechanisms underlying the use and distribution of these forms. That is, adult L2 performers seem to use politeness features before they have acquired their co-occurrence rules and appropriate variation.“ (Scarcella – Brunak, 1981, s. 72)

Ellis (1992) nepozoroval u svých studentů žádný pokrok v sociopragmatické kompetenci. Ani oni své žádosti/prosby nepřizpůsobovali osobě, které byly určeny. K podobným závěrům dochází také Trosborgová (Trosborg, 1995). Účastníci jejího výzkumu nepřizpůsobovali žádosti/prosby situaci.

K jiným výsledkům dospěla Achibová (Achiba, 2002). Její dcera používala různé strategie k různým cílům. Jiné prostředky užívala v komunikaci s matkou, jiné s ostatními dospělými a jiné s vrstevníky. Schmidt (1983) také ukazuje, že Wes měl určité sociopragmatické znalosti. Podle Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 2002) docházejí tyto dvě studie k rozdílným závěrům než ostatní, protože účastníci jejich výzkumů si cizí jazyk neosvojovali ve školním prostředí, ale v zemi, kde se tento jazyk používá.

„Thus, Wes and Yao did appear to develop some sociopragmatic competence in the target language, no doubt largely due to the fact that their learning took place in an acquisition rich environment, with ample opportunity for input and interaction.“ (Kasper – Rose, 2002, s. 145–146)

Při analýze toho, jaké strategie užívali naši studenti v komunikaci s různými adresáty a v různých prostředích, se budeme koncentrovat pouze na materiál od druhé vývojové fáze. Zároveň z našeho zkoumání vynecháme všechny autentické žádosti o informaci adresované vyučujícím. Tyto projevy totiž nejsou vhodné ke zkoumání toho, jaké strategie používali studenti v komunikaci s různými adresáty. Rolové hry, které byly studentům zadávány, je měly vést ke komunikaci s různými adresáty v různých prostředích.

Z analýzy jazykového materiálu našich studentů vidíme, že jejich jazykový materiál je omezený a neustále se opakují stejné strategie. Chybí tady dostatečná znalost modifikačních prostředků. Prosby, které znamenaly velké náklady adresáta, jsou často totožné s běžnými každodenními prosbami. Většina proseb je realizována prostřednictvím verba *moct*, což je vlastně konvencionalizované vyjadřování. Přesto můžeme pozorovat, že užívání některých strategií je spjaté pouze s určitým prostředím a s určitými adresáty. Lze zde pozorovat určité tendence ve vyjadřování.

Student H používal konstrukci *dám si*, pokud si přál nějaké jídlo nebo pít. Používal ji v komunikaci s číšníkem v restauraci, ale i v komunikaci s kamarádem na návštěvě. Pouze v sedmém týdnu použil tuto konstrukci nevhodně v komunikaci s učitelem (viz výše). Tvary *chci* a *potřebuju*, které vytvářejí velmi silné žádosti/prosby, používal jen omezeně. Na začátku zkoumání je můžeme najít ve funkci samotné žádosti/prosby, později je ale student H používá především

v podpůrných aktech, kde se jejich použití jeví jako vhodné. Jako velmi vhodné se jeví použití tohoto prostředku v rolové hře malého dítěte s maminkou.

Tvar *můžeme* (perspektivu z hlediska mluvčího i adresáta) použil student H dvakrát vždy v rámci rolové hry v komunikaci s kamarádem. V komunikaci s učitelem nebo během rolové hry v komunikaci s neznámým člověkem převažuje v jeho jazykových projevech výrazně tvar *můžete* nad tvarem *můžu*.

Také u studentky M můžeme pozorovat určité tendence v komunikaci s různými mluvčími. I ona užívala konstrukci *dám si...* pouze v prostředí restaurace k objednání jídla a pití. V komunikaci s rodinnými příslušníky používala často imperativu. Ve čtvrté fázi se v komunikaci se členy rodiny objevuje pouze imperativ. Imperativ se ale objevuje také v komunikaci s kamarády nebo s učitelem. Tvar *nechcete* používala studentka M především v komunikaci s učitelem. Objevuje se ale i v komunikaci s kamarádem. Studentka M ho pravděpodobně považovala za projev zdvořilosti. Ve dvou případech také studentka M použila negativní tvar *nemůžete*. Jednalo se o situace, kdy její první žádost/prosba nebyla přijata a ona musela opakovat svoji snahu.

Komunikace s mladšími/staršími lidmi, s lidmi známými/cizími, s lidmi vyššího/nížšího společenského postavení je v češtině spjatá s užíváním formálních/neformálních jazykových prostředků, především s rozdílem mezi tykáním a vykáním. Nyní se podíváme blíže, jak naši studenti pracovali s touto distinkcí.

Tykání/vykání

Mluvčí se ve svých jazykových projevech, ve kterých se obrací na adresáta, musí rozhodnout, jestli budou užívat tykání, nebo vykání. Užívání tykání/vykání je motivováno společenskými konvencemi a znamená zvládnutí morfolgie daného jazyka. S užíváním tykání/vykání je spjata užívání správných slovesných a zájmených tvarů a dalších jazykových prostředků (např. oslovení). U nerodilých mluvčích to zpravidla znamená, že musí změnit svoje etnocentrické vnímání a přizpůsobit ho jazykové normě cílového jazyka.

Rozdíl mezi tykáním a vykáním zpravidla přináší nerodilým mluvčím velké problémy, které se snaží řešit různými způsoby. Prvním ze způsobů řešení je vyhýbání se používání druhé osoby, kterou nerodilý mluvčí nahrazuje používáním jiné osoby. Druhým způsobem může být přehnané dodržování pravidel

(overgeneralization). Příkladem může být americký student češtiny. Protože v angličtině není formální rozdíl mezi tykáním a vykáním, student je upozorněn, že musí používat formální jazykové prostředky. Student na toto upozornění reaguje tak, že absolutně přestane užívat tykání (DuFon, 2010, s. 314). Třetím způsobem je přepínání mezi tykáním a vykáním. Toto přepínání se děje absolutně nesystematicky, bez konkrétní funkce. V jednom výpovědním celku nebo dialogu, který je určen jednomu adresátovi, se objevují formální i neformální tvary. Tento jev není zpravidla projevem neznalosti, která forma je správná. V jazykových projevech nerodilých mluvčích se tak projevuje nedostatečná kontrola nad morfologickými prostředky. Získání kontroly nad morfologickými prostředky ve větě je pro studenty zpravidla velmi náročný komplexní úkol.

V první a druhé vývojové fázi jsou jazykové projevy studentů omezené. Studenti často komunikovali pomocí naučených výpovědních forem. Velká část jejich prosb v tomto období se oslovování adresáta vyhýbala a nemůžeme na nich zkoumat užívání tykání nebo vykání.

Týden 5, studentka M

Dám si zelený salát. Tady je slanina. Nemůžu jíst slanina, protože jsem vegetariánka. Prosím nové jídlo.

Ve zbývajících žádostech/prosbách studenti užívali tykání i vykání, a to většinou správně. Je to způsobeno tím, že se jedná o jednoduchá jazyková vyjádření, ve kterých se studenti obraceli na adresáta pouze jednou. Následující příklad ukazuje, že se studenti v tomto období často spoléhali na naučené komunikační výpovědní formy. Student H použil výraz *promiňte*, který byl pro něho naučenou komunikační výpovědní formou, a dále pokračoval neformálními slovesnými tvary.

Týden 7, student H

Promiňte. Nemám čas. Můžeš nakupovat mýdla, pomeranče, vejce a šunku v supermarketu pro mě. Budeš nakupovat v 19:30,protože sleva přinést v 19:30 v supermarket.

Teprve ve třetí fázi můžeme začít zkoumat, jak studenti používali tykání/vykání. Celkově můžeme říct, že pokud se v dialogu objevuje pouze jedna

replika, ve které se studenti obraceli na adresáta, používali zpravidla správnou formu. Pokud však museli nějak specifikovat svoji žádost/prosbu a obrátit se na adresáta ve více replikách, zpravidla chybovali v užití tykání nebo vykání. Student H i studentka M ve většině případů užívali i v neformálních situacích vykání. V jazykových projevech studentky M se nikdy nestalo, že by použila ve třetí fázi tykání ve formální situaci. V jazykových projevech studenta H máme pouze dva doklady toho, že student použil tykání i ve formální situaci. Tento jev je způsoben tím, že si studenti osvojovali češtinu ve školním prostředí, které nenabízelo dostatek spontánních neformálních situací. Studentka M neměla příležitost používat češtinu v neformálních situacích mimo školní třídu. Student H tuto příležitost měl, přesto se ale neodrážela v jeho jazykových projevech tak, aby používal více neformálního tykání.

Následující příklady ukazují typické nedostatky v užívání tykání/vykání oběma studenty. Poprvé student použil jednu formu, kterou v průběhu realizace žádosti/prosby změnil na druhou formu. Jak jsme uvedli výše, většinou bylo neformální tykání nahrazováno nevhodným formálním vykáním.

Týden 24, studentka M

Marie, pozor nepijete alkohol. Musíš studovat každý den. Po lekci taky. Pozor s muži. Zavolejte zavolejte mi každý den.

Týden 22, student H

Prosím tě, prosím prosím dáváte tu knihu pro mě.

3.8 Porovnání vývojových fází u studentů M a H

V kapitole věnované charakteristice studentů jsme uvedli výsledky z testů, kterých studenti dosáhli během svého studia. Z tabulky číslo 2 vyplývá, že zatímco v prvním semestru měli oba studenti podobné výsledky, v druhém semestru se již jejich výsledky liší. Lepší studijní výsledky vykazovala studentka M. Odrážejí se ale její lepší studijní výsledky i na osvojování pragmatické kompetence?

První fáze trvala u obou studentů stejně dlouho. Oba studenti také produkovali podobné prosby a snažili se komunikovat česky, přestože k tomu

nebyli dostatečně jazykově vybaveni. Zatímco studentka M mluvila pouze česky, student H ve svých projevech kombinoval češtinu a angličtinu.

Druhou fází charakterizuje osvojování prezentních slovesných tvarů. Studenti také tvořili první rolové hry. V této fázi ale můžeme pozorovat první rozdíly. U studenta H trvala druhá fáze kratší časový úsek. Na rozdíl od studentky M používal student H aktivně již v této době verbum *moct*.

Ve třetí fázi dochází u obou studentů k rozvoji již používaných strategií. Tato fáze dříve u studentky M. Repertoár strategií, které užíval student H, byl ale větší. V jazykových projevech studenta H již v této fázi převažují tvary 2. os. (*můžeš/můžete*) nad tvary 1. os. (*můžu*). V jazykových projevech studentky M jsme tento trend v této době ještě nepozorovali.

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 v této fázi začaly v jazykových projevech studentky M převažovat tvary 2. os. (*můžeš/můžete*) nad tvary 1. os. (*můžu*).

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.

Viděli jsme, že vývoj pragmatické kompetence u obou studentů není totožný a přináší společné znaky i individuální rozdíly. Nemůžeme jednoznačně tvrdit, že pragmatická kompetence jednoho studenta byla lepší než toho druhého.

Podle našeho názoru jsou rozdíly mezi oběma studenty za prvé odrazem jejich osobností, za druhé jejich pragmatickou kompetenci také ovlivnil kontakt s českými rodilými mluvčími ve volném čase.

Studentka M pečlivě studovala. Když se během školního vyučování probíraly imperativní tvary, snažila se tyto tvary co nejvíce ve svých jazykových projevech používat. Na druhou stranu ale přijela do Prahy s rodinou a neměla příležitost stýkat se po vyučování s Čechy.

Student H byl také dobrý student. Ve druhém semestru ale své studium omezil. Spíše se snažil hledat české kamarády a s Čechy trávil svůj volný čas. Z tohoto důvodu je repertoár jeho jazykových strategií větší.

3.9 Porovnání vývojových fází s angličtinou

V kapitole, ve které jsme se věnovali longitudinálním výzkumům, jsme citovali závěry Kasperové a Roseové (Kasper – Rose, 2002). Ty na základě různých studií dospěly k tomu, že při osvojování proseb procházejí nerodilí mluvčí angličtiny pěti fázemi.

„Stage one is a pre-basic variety (...), in which requestive intent is conveyed through highly context-dependent, minimalist realizations. Stage two brings with it reliance on imperatives and unanalyzed routines, which are then unpacked for more productive use in the third stage. This stage also sees a shift away from imperatives toward the use of conventional indirectness. The fourth stage involves the addition of many new forms to the pragmalinguistic repertoire for requests, and the final stage is characterized by the increasing ability to fine-tune requests for various contexts.“ (Kasper – Rose, 2002, s. 146)

Nyní porovnáme závěry našeho popisu jazykového materiálu s fázemi, které se uvádějí pro angličtinu. První fáze byla charakterizována jako období, ve kterém studenti vytvářeli prosby závislé na kontextu, neznali přítomné slovesné tvary. Jazykový materiál pocházel hlavně z autentických projevů, možnosti zadat studentům vytváření samostatných rolových her byly omezené. Studenti adresovali své prosby učiteli a jejich prosby se většinou týkaly učebního procesu. K tomuto účelu užívali formule, ke kterým je vedla jejich učebnice.

Prostředky, které užívali naši studenti v první fázi, odpovídají prostředkům, které užívají studenti angličtiny. Z tohoto důvodu jsou první fáze při studiu obou jazyků totožné. Zatímco ale studenti angličtiny si během pobytu v anglicky mluvící zemi nemohou pomoci žádným zprostředkujícím jazykem a musí se vyjadřovat v angličtině, většina dospělých studentů češtiny si může pomoci angličtinou.

Druhou fází jsme charakterizovali jako seznamování se s prezentem českých sloves. Osvojování si prezentu při studiu češtiny je náročnější a zabírá delší časový úsek. Studenti se v této době také naučili několik formulí, které mohli používat při komunikaci v restauraci. Tyto formule 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 ve fázi dva. Studenti také začínají používat tzv. nepřímá vyjádření žádosti/prosby (tzn. tvary 2. os. slovesa *moct*). Kasperová a Roseová (Kasper – Rose, 2002) charakterizují toto období jako odklon od naučených komunikačních výpovědních forem a směřování k nepřímému konvenčnímu vyjadřování. Vidíme, že třetí fázi charakterizují v obou případech stejné trendy. Systém slovesných přítomných tvarů v češtině je ale komplikovanější a studenti si ho automatizují déle. Jsou vedeni k tomu, aby aktivně užívali všechny osoby. Z tohoto důvodu jsme nepozorovali u našich studentů výrazný předěl mezi druhou a třetí fází.

Studenti češtiny v této době stále neovládají imperativní tvary. Místo nich ale používají indikativu přítomny. Na základě analýzy jsme dospěli k závěru, že tak činí v domnění, že užívali imperativních tvarů.

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

Do páté fáze nedospěli oba studenti, ale pouze jeden z nich. Tato fáze se objevuje až na konci výzkumu, a proto nemáme bohužel velké množství jazykového materiálu. V této fázi se objevuje při formulaci proseb kondicionál. Naší 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.

Pro větší přehlednost uvádíme porovnání vývojových fází mezi angličtinou a češtinou v následující tabulce.

Fáze	Angličtina	Čeština
1.	Žádosti/prosby jsou velmi závislé na kontextu, bez syntaxe a souvisejících cílů. <i>Me no blue./Blue.</i>	Charakteristika první fáze v angličtině odpovídá první fázi v češtině. <i>Profesor, em, em./Červené pero, prosím.</i>
2.	Období naučených výpovědních formulí. Nerodilý mluvčí se spoléhá na naučené komunikační výpovědní formule a imperativ. <i>Lets' play a game./Don't look.</i>	Charakteristika druhé fáze odpovídá angličtině. Nerodilí mluvčí si osvojují prézens českých sloves a učí se komunikovat například v restauraci. V této době ale na rozdíl od angličtiny neznají imperativní tvary. <i>Dám si zelený salát.</i>
3.	Období zvládnutí vyjadřování. Výpovědní formule se stávají součástí produktivního užívání jazyka, objevuje se konvenční nepřímé vyjadřování. <i>Can you pass the pencil, please? / Can you do another one for me?</i>	Charakteristika třetí fáze odpovídá třetí fázi v angličtině. Studenti ale neznají imperativ a nahrazují ho přítomnými tvary. Mezi druhou a třetí fázi není výrazný rozdíl. <i>Můžete mi dal cigaretu? / Prosím, napišete.</i>
4.	Pragmatický rozvoj. V pragmalingvistickém repertoáru se objevují nové formy, nerodilý mluvčí dokáže zmírnit působení mluvního aktu. Objevují se komplexnější syntaktické konstrukce. <i>Could I have another chocolate because my children – I have five children. / Can I see it so I can copy it?</i>	Čtvrtá fáze neodpovídá čtvrté fázi v angličtině. Čtvrtou fázi charakterizuje začátek aktivního užívání imperativních tvarů. <i>Dejte mi tužku. / Pomáhej mi!</i>

5.	Dolad'ování pragmatického vyjadřování, prosby/žádosti ve vztahu k účastníkům komunikace, cílům a kontextu. <i>You could put some blu tack down there./Is there any more white?</i>	Pátá fáze v češtině odpovídá čtvrté fázi v angličtině. Nerodilí mluvčí začínají aktivně užívat kondicionálních tvarů. <i>Mohl byste koupil jídlo pro mě?/Járo, mohl bys koupit vodku pro mě?</i>
6.	V angličtině je vývoj kompetence ukončen pátou fází.	V češtině předpokládáme i šestou fázi, která odpovídá páté fázi v angličtině.

Tabulka 8 – Vývojové fáze v češtině a angličtině

Můžeme tedy shrnout, že vývojové tendence při osvojování žádosti/prosby v angličtině a češtině jsou podobné. Rozdíly plynou zejména z rozdílu mezi systémy slovesných tvarů. Osvojování prezentních tvarů je pro studenty v češtině náročnější. Z tohoto důvodu jim trvá delší období, než si plně osvojí prezentní tvary. Nemůžeme tedy pozorovat ostrý předěl mezi druhou a třetí fází. Práce s perspektivou žádosti/prosby a vyjadřování nepřímých proseb jsou v češtině úzce spjaty s automatizováním prezentních tvarů. Druhým podstatným rozdílem je používání imperativních tvarů, které mají v češtině samostatné tvary. Z tohoto důvodu je studenti nemohou užívat především v počátečních fázích. Neznalost imperativních tvarů supluje užívání indikativu prezentu. Užívání těchto tvarů podle našeho názoru patří k obecným rysům mezijazyka nerodilých mluvčích.

Podle našeho názoru by se další fáze měla vyznačovat směřováním k přesnějšímu vyjadřování proseb. Žádosti/prosby by měly být syntakticky komplikovanější, měly by se v nich například objevovat podmínkové vedlejší věty. Především by ale studenti měli rozšiřovat svoji lexikální kompetenci. Zatímco v našem jazykovém materiálu se objevují stále stejná verba (například *koupit*, *dát* nebo *půjčit si*), v následující fázi by nerodilí mluvčí měli začít objevovat i verba s prefixy (například *zaskočit*, *podat* nebo *dojít*). Dále bývají v našem jazykovém materiálu použita některá verba bez svého doplnění. Naši studenti například ani jednou neužili verbum *pomáhat/pomocť* s doplněním v instrumentálu s prepozicí *s*. Je jasné, že k těmto komplikovanějším jazykovým vyjádřením během svého ročního studia nedospěli. Předpokládáme, že následující fáze by se měla vyznačovat uvedenými změnami.

4. Závěr

Tato dizertační práce se zabývá pragmatickou stránkou osvojování češtiny jako cizího jazyka. Vzhledem k tomu, že je to oblast u nás doposud zanedbávaná, bylo cílem práce vnést do osvojování češtiny jako cizího jazyka nové výzkumné otázky a na některé z nich také odpovědět. Nejdříve jsme představili témata, kterými se pragmatika mezijazyka zabývá.

Osvojování pragmatické kompetence je širokou oblastí, a proto jsme vlastní výzkum omezili pouze na mluvní akty žádost/prosba. Po dobu jednoho školního roku jsme sledovali vývoj v osvojování žádosti/prosby u dvou zahraničních studentů češtiny. Koncentrovali jsme se na gramatické a lexikální prostředky, které studenti užívali.

Tyto mluvní akty jsme vybrali, protože se s nimi nerodilí mluvčí setkávají již od počátku svého studia cizího jazyka. Od počátku studia také musí oba mluvní akty samostatně vytvářet. Na uvedených mluvních aktech se dají zkoumat vývojová stadia, kterými nerodilí mluvčí při osvojování procházejí. Žádost/prosba se proto staly v oblasti osvojování cizího jazyka statisticky nejzkoumanějšími mluvními akty a zabývala se jimi řada studií. Tři významné longitudinální výzkumy jsme detailně představili ve druhé části práce. Výsledky svého zkoumání jsme tak mohli na konci porovnat se zahraničními výzkumy a popsat, jak se osvojování sledovaných prostředků v češtině liší od osvojování v angličtině a v čem se naopak shoduje.

Na základě analýzy jazykových projevů nerodilých mluvčích jsme popsali pět fází, kterými během školního roku prošli. Během první fáze byly jejich jazykové projevy velmi omezené. Studenti tvořili syntakticky neúplné výpovědi a spoléhali se na kontext. Ve druhé fázi se naučili přítomné tvary českých sloves a několik komunikačních výpovědních forem, kterými potom vytvářeli své prosby. Ve třetí fázi docházelo především k rozvoji strategií, které se objevily už ve druhé fázi. Zároveň studenti začali více používat tzv. nepřímé strategie (verbum *moct* ve 2. os.). Ve čtvrté fázi se studenti seznámili s imperativem a mohli ho začít aktivně užívat. Pátou fází jsme definovali jako počátek užívání kondicionálních tvarů ve výzvové funkci.

Ani jeden ze studentů neprošel všemi fázemi. Student z Tchaj-wanu přeskočil čtvrtou vývojovou fází. Ve spontánních jazykových projevech a v rolových hrách nepoužíval imperativ. Studentka z Japonska se naopak nedostala během kurzu do páté fáze. Ve spontánních jazykových projevech a v rolových hrách neužívala kondicionálu. Šestou, závěrečnou fází pouze predikujeme, protože se do ní ani jeden z našich studentů nedostal. Předpokládáme, že v této fázi 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.

Výsledky zkoumání jsme porovnali s vývojovými fázemi, které byly definovány pro osvojování angličtiny. Cesta, kterou nerodilí mluvčí v obou jazycích 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 prezentních 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 prezentních tvarů. Prezentní tvary sice v češtině mohou plnit výzvolnou funkci, jejich použití je však omezené a naši studenti nepoužívali prezentu stejným způsobem jako rodilí mluvčí. Zajímavé bylo také zjištění, že se začátkem znalosti imperativních tvarů přestali studenti používat v této funkci prezentu. Užívání prezentních tvarů místo imperativu v počátečních fázích považujeme tedy za obecný rys mezijazyka.

Výsledky naší práce nabízí několik obecných i konkrétních pedagogických doporučení. Při studiu cizího jazyka je důležité věnovat pozornost nejen porozumění a gramatické správnosti, ale také pragmatickým aspektům. Čeština není jazykem, který by sloužil k mezinárodní komunikaci. Z tohoto důvodu se ji

studenti učí především proto, aby mohli komunikovat s rodilými mluvčími. Výuka mluvních aktů může přispět k tomu, aby studenti lépe rozuměli záměrům rodilých mluvčích a mohli se lépe účastnit interakce s rodilými mluvčími.

Pozornost pragmatické kompetenci by měli věnovat autoři učebnic pro cizince i vyučující češtiny jako cizího jazyka. Moderní učebnice cizího jazyka by neměly vyžadovat po studentech v určitých fázích vývoje nesplnitelné cíle, zároveň by se ale měly soustředit na jevy, které nerodilým mluvčím činí potíže. Obecně doporučujeme vést studenty v prvních týdnech studia k používání ustálených komunikačních výpovědních forem. Jak známo, studenti, kteří ovládají ustálené komunikační výpovědní formy, se mohou více účastnit interakce s rodilými mluvčími. Dále považujeme za důležité upozorňovat studenty na nedostatky v jejich vyjadřování a případné nedostatky v pragmatických formulacích nenechávat bez povšimnutí.

Co se týče mluvních aktů žádost/prosba, náš výzkum ukázal, že výuka kondicionálu v raných fázích nevede k jeho aktivnímu používání studenty. Doporučujeme tedy vyučovat ve třídách nižších jazykových úrovní pouze omezený okruh vzorů s kondicionálními tvary, které by si studenti zautomatizovali a následně je aktivně používali.

Doporučujeme také zahrnout do výuky i další modifikační prostředky. Především se domníváme, že by nerodilí mluvčí měli být seznámeni s možností vyjadřovat své žádosti/prosby, popřípadě i jiné mluvní akty negativními tvary slovesa.

Vyučující by měli také upozornit své studenty na to, že každou žádost/prosbu není nutné zdůvodnit. Studenti by měli sami zvážit, jestli chtějí svou konkrétní žádost/prosbu doplnit nějakými podpůrnými akty nebo ne.

Pokud studentům zadáváme rolové hry, můžeme se také koncentrovat na to, jaké strategie v žádostech/prosbách používají a jestli je vhodně přizpůsobují situaci. Na základě toho můžeme zjistit, v jaké vývojové fázi se nacházejí. Takový rozbor nám poskytne detailnější možnosti zhodnocení jazyka studentů. Domníváme se totiž, že by pragmatická kompetence měla být jedním z kritérií hodnocení při zkouškách. V našem výzkumu jsme viděli, že zatímco měl student H horší výsledky z testů než studentka M, jeho znalost jazykových strategií byla naopak větší.

Jednou z možných cest, kterými by se mohlo ubírat další zkoumání pragmatické kompetence, je sledování osvojování mluvních aktů žádost/prosba studenty po delší dobu tak, aby bylo možné popsat i námi predikovanou šestou fází.

Kromě toho by bylo možné doplnit longitudinální výzkum i výzkumem průřezovým. Longitudinální výzkumy jsou ideálním prostředkem k tomu, jak získat přehled o vývoji osvojování pragmatické kompetence. Jejich nevýhodou je, že zkoumají jen malý okruh nerodilých mluvčích. Bylo by tedy vhodné doplnit zkoumání o osvojování prosb v češtině také průřezovými studiemi, které by získaly data od velkého vzorku studentů. Tato data by následně mohla potvrdit, popřípadě vyvrátit užívání konkrétních jazykových strategií nerodilými mluvčími v určitých fázích vývoje.

Jinou možností pro výzkum by mohla být koncentrace na jevy, kterým jsme nevěnovali pozornost. K těm patří například analýza výukových materiálů a jazykových prostředků, které užívají zkušení vyučující, pokud se svými žádostmi/prosbami obracejí na studenty různých jazykových úrovní.

Abychom rozuměli tomu, jak funguje osvojování češtiny nerodilými mluvčími, měli bychom se zaměřit i na jiné mluvní akty. Vhodným mluvním aktem pro detailnější zkoumání je především omluva. Problémem ale je, že se řada mluvních aktů nedá rozebrat na jednotlivé komponenty a že na nich nemůžeme pravděpodobně sledovat vývojové fáze.

Pragmatika mezijazyka a osvojování pragmatické kompetence nabízí řadu zajímavých otázek pro další zkoumání. Jsme si jisti, že se této u nás dosud zanedbávané oblasti budou věnovat i další výzkumy, které nám pomohou porozumět, jak funguje osvojování češtiny jako cizího jazyka.

Literatura

- 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.
- ALCÓN SOLER, Eva a Alicia MARTÍNEZ FLOR. Pragmatics in Foreign Language Context. ALCÓN SOLER, Eva a Alicia MARTÍNEZ FLOR. Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing. Buffalo, NY: Multilingual Matters, c2008, s. 72-93. Second language acquisition (Clevedon, England), 30. ISBN 1847690866.
- AL-GAHTANI, Saad a Carsten ROEVER. Proficiency and Sequential Organization of L2 Requests. *Applied Linguistics*. 2011, vol. 33, issue 1, s. 42-65. DOI: 10.1093/applin/amr031.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen. Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics. *Language Learning*. 1999, vol. 49, issue 4, s. 677-713. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00105>.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen. Pragmatics and second language acquisition. KAPLAN, Robert B. *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York, N.Y.: Oxford University Press, 2002, s. 182-192. ISBN 019513267x-.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen. Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. TROSBORG, Anna. *Pragmatics across languages and cultures*. New York: De Gruyter Mouton, c2010, s. 219-260. ISBN 3110214431.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen. Developing L2 Pragmatics. *Language Learning*. 2013, vol. 63, Suppl. 1, s. 68-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1057/9781137003522.0012>.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen a Zoltán DÖRNYEI. Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly*. 1998, vol. 32, issue 2, s. 233-259. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/9783110214444.2.287>.

- BARDOVI-HARLIG, Kathleen a Beverly HARTFORD. *Interlanguage pragmatics: exploring institutional talk*. 1st ed., repr. Mahwah, NJ [u.a.]: Erlbaum, 2004. ISBN 9780805848908.
- 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.
- BATALLER, Rebeca. Making a Request for a Service in Spanish: Pragmatic Development in the Study Abroad Setting. *Foreign Language Annals*. 2010, vol. 43, issue 1, s. 160-175. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01065.x>.
- BEEBE, Leslie M a Martha C CUMMINGS. Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. GASS, Susan M a Joyce NEU. *Speech acts across cultures: challenges to communication in a second language*. New York: M. de Gruyter, 1996, s. 65-86. ISBN 3110140829.
- BĚLIČOVÁ, Helena. *Modální báze jednoduché věty a souvětí*. Praha: Ústav pro jazyk český. 1983.
- BELZ, Julie A. a Celeste KINGINGER. Discourse Options and the Development of Pragmatic Competence by Classroom Learners of German: The Case of Address Forms. *Language Learning*. 2003, vol. 53, issue 4, s. 591-647. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/9783110218558.129>.
- BELZ, Julie a Nina VYATKINA. Learner Corpus Analysis and the Development of L2 Pragmatic Competence in Networked Inter-cultural Language Study: The Case of German Modal Particles. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*. 2005, vol. 62, issue 1, s. 17-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/cml.2005.0038>.
- BIALYSTOK, Ellen. Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. KASPER, Gabriele a Shoshana BLUM-KULKA. *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press, 1993, s. 43-57. ISBN 0195066022.
- BLUM-KULKA, Shoshana. Indirectness and politeness in requests: Same or different?. *Journal of Pragmatics*. 1987, vol. 11, issue 2, s. 131-146. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0378-2166\(87\)90192-5](http://dx.doi.org/10.1016/0378-2166(87)90192-5).

- 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>.
- BROWN, Penelope a Stephen C LEVINSON. *Politeness: some universals in language usage*. New York: Cambridge University Press, 1987, xiv, 345 p. ISBN 05-213-1355-4.
- CLARK, Herbert H., Michael L. GEIS a John R. SEARLE. Responding to indirect speech acts. *Cognitive Psychology*. 1979, vol. 11, issue 4, s. 30-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511609213.004>.
- COHEN, Andrew. Investigating the production of speech act sets. GASS, Susan M a Joyce NEU. *Speech acts across cultures: challenges to communication in a second language*. New York: M. de Gruyter, 1996, s. 21-44. ISBN 3110140829.
- COHEN, Andrew D. a Elite OLSHTAIN. The Production of Speech Acts by EFL Learners. *TESOL Quarterly*. 1993, vol. 27, issue 1, s. 33-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3586950>.
- COLE, Simon a Aaron ANDERSON. Requests by Young Japanese: A Longitudinal study. *NPO The Japan Association for Language Teaching (JALT)* [online]. 2001, č. 08 [cit. 2014-08-25]. DOI: <http://jalt-publications.org/>. Dostupné z: http://jalt-publications.org/old_tlt/articles/2001/08/anderson
- CORDER, Stephen Pit. The Significance of Learners' Errors. *IRAL: international review of applied linguistics in language teaching*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1967, vol. 5, issue. 4, s. 161-169. ISSN 0019-042x.
- CORDER, Stephen Pit. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: international review of applied linguistics in language teaching*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1971, vol. 9, issue. 2, s. 148-159. ISSN 0019-042x.
- ČMEJRKOVÁ, Světlá. Gramatika a pragmatika. In: HLADKÁ, Zdeňka a Petr KARLÍK. *Čeština - univerzália a specifika: sborník konference v Brně 15.-17. 11. 2001*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 59-69. ISBN 80-7106-611-7.

- DANEŠ, František. Verba dicendi a výpovědní funkce. In: *Studia Slavica Pragensia: akademiku Bohuslavu Havránkovi k osmdesátinám*. Editor Vladimír Barnet. Praha: Universita Karlova, 1973.
- DANEŠ, František, Zdeněk HLAVSA a Miroslav GREPL. Mluvnice češtiny: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. a pedagog. fakult. [Díl 3], Skladba. 1. vyd. Praha: Academia, 1987. 746 s.
- DAVIS, John McE. Resistance to L2 Pragmatics in the Australian ESL Context. *Language Learning*. 2007, vol. 57, issue 4, s. 611-649. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00430.x>.
- DUFON, Margaret A. The acquisition of terms of address in a second language. TROSBORG, Anna. *Pragmatics across languages and cultures*. New York: De Gruyter Mouton, 2010, s. 309-332. ISBN 3110214431.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, Maria. Interlanguage request modification: The use of lexical/phrasal downgraders and mitigating supportive moves. *Multilingua*. 2009, vol. 28, issue. 1, s. 79-111. DOI: 10.1515/mult.2009.004.
- EISENSTEIN, Miriam a Jean BODMAN. Expressing gratitude in American English. KASPER, Gabriele a Shoshana BLUM-KULKA. *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press, 1993, s. 3-19. ISBN 0195066022.
- ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986, 327 s. ISBN 01-943-7081-X.
- 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. *Second language acquisition*. 3. impr. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press, 1998. ISBN 978-019-4372-121.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. 1st published. Oxford: Oxford University Press, 2008, xxvii, 1142 s. ISBN 978-0-19-442257-4.
- 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.
- Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2002, 604 s. ISBN 80-710-6484-X.

- ESCANDELL-VIDAL, Victoria. Towards a cognitive approach to politeness. JASZCZOLT, Katarzyna a Ken TURNER. *Contrastive semantics and pragmatics*. 1st ed. Tarrytown, N.Y., U.S.A.: Pergamon, 1996, s. 629-650. ISBN 00804277312.
- GASS, Susan M a Larry SELINKER. *Second language acquisition: an introductory course*. 3rd ed. New York: Routledge/Taylor and Francis Group, 2008, xviii, 593 p. ISBN 02-039-3284-6.
- GORDON, David a Susan ERVIN-TRIPP. The structure of children's requests. PICKAR, Edited by Richard L. Schiefelbusch and Joanne. *The Acquisition of communicative competence*. Baltimore: University Park Press, 1984, s. 297-321. ISBN 0839119895.
- GREPL, Miroslav. *Emocionálně motivované aktualizace v syntaktické struktuře výpovědi*. Vyd. 1. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1967, 151 s. Spisy University J.E. Purkyně v Brně, Filosofická fakulta, 113.
- GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba češtiny*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1998, 503 s. ISBN 80-719-8281-4.
- HASSALL, Tim. Modifying Requests in a Second language. *IRAL: international review of applied linguistics in language teaching*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 2001, vol. 39, issue 4. s. 259-283. ISSN 0019-042x.
- 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>.
- HASSALL, Tim. Pragmatic Performance: What are Learners Thinking?. ALCÓN SOLER, Eva a Alicia MARTÍNEZ FLOR. Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing. Buffalo, NY: Multilingual Matters, c2008, s. 72-93. Second language acquisition (Clevedon, England), 30. ISBN 1847690866.
- HIRSCHOVÁ, Milada. *Pragmatika v češtině*. Vyd. 2., V Karolinu 1., dopl. Praha: Karolinum, 2013, 335 s. ISBN 978-80-246-2233-0.
- HOFFMANNOVÁ, Jana. Funkce a významy výrazu prosím v mluveném dialogu. *Naše řeč*, roč. 76, 1993, s. 75-82. ISSN 0027-8203.
- HOUCK, Noel a Susan M. GASS Non-native refusals: A methodological perspective. GASS, Susan M a Joyce NEU. *Speech acts across cultures*:

- challenges to communication in a second language*. New York: M. de Gruyter, 1996. ISBN 3110140829.
- HYMES, Dell H. On Communicative Competence. PRIDE, J. B. a Janet HOLMES. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, s. 269-293. ISBN 0140806652.
- CHEJNOVÁ, Pavla. *Didaktické transformace pragmlingvistických témat*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2010, 141 s. ISBN 978-807-2904-976.
- CHURCHILL, Eton. The Effect of a Study Abroad Program on a Request realizations by Japanese Learners of English. *Kanagawa University Studies in English* [online]. 2002 [cit. 2014-08-25]. Dostupné z: <http://klibredb.lib.kanagawa-u.ac.jp/dspace/bitstream/10487/3793/1/kana-12-14-0006.pdf>
- KASPER, Gabriele. L2 Pragmatic Development. *The new handbook of second language acquisition*. 2nd ed. Bingley: Emerald, 2009, s. 258-295. ISBN 978-1-84855-240-1.
- KASPER, Gabriele. L2 Pragmatic Development. RITCHIE, William C a Tej K BHATIA. *The new handbook of second language acquisition*. 1st ed. Bingley: Emerald, 2009. ISBN 9781848552401.
- 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 Richard SCHMIDT. Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics: Definition by design. *Studies in Second Language Acquisition*. 1996, vol. 18, issue 02, s. 149-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/9783110885286.575>.
- KASPER, Gabriele a Kenneth R. ROSE. PRAGMATICS AND SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*. 1999, vol. 19, s. 81-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/s0267190599190056>.
- KASPER, Gabriele a Kenneth R. ROSE. *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA [u.a.]: Blackwell, 2002. ISBN 978-063-1234-302.

- KNEŘOVÁ, Magdalena. Ke způsobům oslovení v mluvených projevech. *Naše řeč*, 1995, roč. 78, s. 36-44. ISSN 0027-8203.
- KRAUS, Jiří. Jazyková zdvořilost a nezdvořilost. *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996, s. 30-32. ISBN 8020005897.
- LEECH, Geoffrey N. *Principles of pragmatics*. New York: Longman, 1983, xii, 250 p. ISBN 05-825-5110-2.
- LEVENSTON, E. A. Over-indulgence and under-representation – aspects of mother-tongue interference. NICKEL, Gerhard. *Papers in contrastive linguistics*. Cambridge [Eng.]: University Press, 1971, s. 115-121. ISBN 0521080916.
- LI, Duanduan. The Pragmatics of Making Requests in the L2 Workplace: A Case Study of Language Socialization. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*. 2000, vol. 57, issue 1, s. 58-87. DOI: <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.57.1.58>.
- LOCASTRO, Virginia. Individual differences in second language acquisition: attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. *System*. 2001, vol. 29, issue 1, s. 69-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/9783110218558.101>.
- 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.
- MACHOVÁ, Svatava a Milena ŠVEHLOVÁ. *Sémantika a pragmatika jako lingvistické disciplíny*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1996, 190 p. ISBN 80-860-3905-6.
- MARTÍNEZ-FLOR, Alicia. The use and functions of "please" in learners' oral requestive behaviour: A pragmatic analysis. *Journal of English Studies*. 2009, vol. 7, issue 1, s. 35-54. ISSN 1885-9089.
- MATSUMURA, Shoichi. Modelling the Relationships among Interlanguage Pragmatic Development, L2 Proficiency, and Exposure to L2. *Applied Linguistics*. 2003, vol. 24, issue 4, s. 465-491. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/24.4.465>.
- MORENO, Ángela Eugenia Iglesias. Native speaker – non-native speaker interaction: The use of discourse markers.

- In:<http://institucional.us.es/> [online]. 2001 [cit. 2014-08-25]. Dostupné z:<http://institucional.us.es/revistas/elia/2/10.%20angela.pdf>
- NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: H, 1992, 127 s. ISBN 80-854-6775-5.
- NEKULA, Marek. Deminutiva a zdvořilost. In: HLADKÁ, Zdeňka a Petr KARLÍK. *Čeština - univerzália a specifika: sborník konference v Brně 13.-15. 11. 2003*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004, s. 120-128. ISBN 80-7106-659-1.
- NEKULA, Marek. Navazování a udržování kontaktu a oslovení. *Užívání a prožívání jazyka: k 90. narozeninám Františka Daneše*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2010, s. 239-244. ISBN 9788024617565.
- NIEZGODA, Kimberly a Carsten ROEVER. Pragmatic and grammatical awareness: A function of the learning environment?. KASPER, Edited by Kenneth R. Rose and Gabriele. *Pragmatics in language teaching*. 1. publ., transferred to digital print. New York: Cambridge University Press, 2001, s. 63-79. ISBN 0521803799.
- OBENBERGEROVÁ, Dana. Politeness of English and Czech requests. In *Linguistica Pragensia II*. Praha : Academia, 1992, s. 93-100. ISSN 0862-8432.
- Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2., opr. Editor Zdenka Rusínová, Petr Karlík, Marek Nekula. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1997, 799 s. ISBN 80-710-6303-7.
- ROSE, Kenneth R. Speech acts and questionnaires: The effect of hearer response. *Journal of Pragmatics*. 1992, vol. 17, issue 1, s. 49-62. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/9783110859485.336>.
- ROSE, Kenneth R. An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*. 2000, vol. 22, issue 01, s. 22-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/9783110809879.131>.
- ROSE, Kenneth R. a Connie K. NG. Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, s. 145-170. Cambridge applied linguistics series. ISBN 0521008581.

- SASAKI, Miyuki. Investigating EFL students' production of speech acts: A comparison of production questionnaires and role plays. *Journal of Pragmatics*. 1998, vol. 30, issue 4, s. 457-484. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/s0378-2166\(98\)00013-7](http://dx.doi.org/10.1016/s0378-2166(98)00013-7).
- SCARCELLA, Robin a Joanna BRUNAK. On speaking politely in a second language. *International journal of the sociology of language*. The Hague: Mouton, 1981, issue 27, s. 59-75. ISSN 1613-3668.
- SEARLE, John R. *Rečové akty: esej z filozofie jazyka*. 1. vyd. Bratislava: Kalligram, 2007, 283 s. Filozofia do vrecka. ISBN 978-80-7149-892-6.
- SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 1971, vol. 9, issue 2, s. 209-231. ISSN 019-042x.
- SGALL, Petr. Sémantika a pragmatika v jazyce různých typů. In: HLADKÁ, Zdeňka a Petr KARLÍK. *Čeština - univerzália a specifika: sborník konference ve Šlapanicích u Brna 17.-19.11.1999*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 107-113. ISBN 80-210-2262-0.
- SHARDAKOVA, Maria. Intercultural pragmatics in the speech of American L2 learners of Russian: Apologies offered by Americans in Russian. *Intercultural Pragmatics*. 2005, vol. 2, issue 4, s. 423-451. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/iprg.2005.2.4.423>.
- 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>
- SHIMURA, Mika. Advice giving and personality traits of Japanese university students: A pilot study. In: *The Japan Association for Language Teaching (JALT)* [online]. 2003 [cit. 2014-08-23]. Dostupné z: <https://jalt.org/pansig/2003/HTML/Shimura.htm>
- SCHAUER, Gila A. May you speak louder maybe?: Interlanguage pragmatic development in requests. AL], Edited by Susan Foster-Cohen ... [et]. *EUROSLA yearbook: volume 4 (2004)*. Amsterdam: John Benjamins, 2004, s. 253-272. ISBN 9789027254542.
- SCHAUER, Gila A. Pragmatic Awareness in ESL and EFL Contexts: Contrast and Development. *Language Learning*. 2006, vol. 56, issue 2, s. 269-318. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203805688>.

- 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.
- SCHMITT, Norbert. *Formulaic sequences: acquisition, processing, and use* [online]. Amsterdam: J. Benjamins, 2004, ix, 303 p. [cit. 2014-08-25]. ISBN <http://dx.doi.org/10.1075/llt.9.12bis>.
- SVOBODA, Karel. *Infinitiv v současné spisovné češtině*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1962, 125 s. Rozpravy Československé akademie věd, roč. 72, seš. 8.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Syntaktická charakteristika imperativu a vokativu v českých výzvočných větách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1987, 167 s.
- ŠEVČÍKOVÁ, Magda. *Funkce kondicionálu z hlediska významové roviny*. Praha: Ústav formální a aplikované lingvistiky, c2009, viii, 179 s. Studies in computational and theoretical linguistics. ISBN 978-80-904175-2-6.
- ŠVEHLOVÁ, Milena. Zdvořilost a řečová etiketa (univerzálie řečové interakce). USPO RADOSLAVA BRABCOVÁ, Otakar Mališr. *Filologické studie: Sborník katedry čes. jaz. PedF UK*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1994, s. 39-63. ISBN 8070668733.
- TAGUCHI, Naoko. Longitudinal studies in interlanguage pragmatics. TROSBORG, Edited by Anna. *Pragmatics across languages and cultures*. [Online-Ausg.]. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010, s. 333-362. ISBN 9783110214437.

- TAGUCHI, Naoko. The Effect of L2 Proficiency and Study-Abroad Experience on Pragmatic Comprehension. *Language Learning*. 2011, vol. 61, issue 3, s. 904-939. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00633.x>.
- 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>
- 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>.
- TROSBORG, Anna. *Interlanguage pragmatics: requests, complaints, and apologies*. New York: Mouton de Gruyter, 1995, xxv, 581 p. ISBN 31-101-4468-9.
- VANPATTEN, Bill a Alessandro G BENATI. *Key terms in second language acquisition*. New York: Continuum, c2010, 184 p. Key terms series. ISBN 978-082-6499-158.
- VOKURKOVÁ, Iva. Neúmyslná nezdvořilost českých mluvčích v angličtině. Interkulturní pragmatická studie. *Časopis pro moderní filologii*. 2009. roč. 91, č. 2, s.104-114. ISSN 0862-8459.
- WIERZBICKA, Anna. *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. 2nd ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003, xxxvii, 52 s. Mouton textbook. ISBN 31-101-7769-2.
- WOODFIELD, Helen. Interlanguage requests: A contrastive study. PÜTZ, Martin a JoAnne NEFF-VAN AERTSELAER. *Developing contrastive pragmatics: interlanguage and cross-cultural perspectives*. New York: Mouton de Gruyter, c2008, s. 231-264. ISBN 9783110196702.
- WOODFIELD, Helen a Maria ECONOMIDOU-KOGETSIDIS. 'I just need more time': A study of native and non-native students' requests to faculty for an extension. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*. 2010, vol. 29, issue 1, s. 77-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/mult.2010.004>
- YULE, George. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, c1996, xiv, 138 s. Oxford introductions to language study. ISBN 01-943-7207-3.

ZÍTKOVÁ, Daniela. *Komunikační přístup ke zdvořilosti a jeho aplikace na reklamní texty*. Liberec: Bor, 2008, 303 s. Jazyky a texty. ISBN 978-80-86807-84-3.

Příloha

V příloze je obsažen korpus shromážděný pro účely analýzy. Jedná se o jazykové projevy dvou studentů. Nejprve jsou uvedeny jazykové projevy studenta H a poté studentky M. M. Jazykové projevy jsou řazeny chronologicky a pro snadnější orientaci jsou také rozděleny podle vývojových fází. U každé prosby/žádosti je uvedeno, ze kterého týdne studia češtiny pochází. Následuje informace, jestli prosba/žádost pochází z autentického projevu, rolové hry nebo psaného materiálu. U autentických projevů uvádíme, kdo byl jejich adresátem. Pokud se jedná o žádost/prosbu, která není srozumitelná, je jazykový projev také doplněn informací, co daným projevem student zamýšlel. U materiálu pocházejícího z psaných úkolů a rolových her je popsáno, co bylo úkolem studentů. Popis úkolů slouží potřebám čtenářů a není přesným záznamem toho, jak zadání úkolu pro studenty vypadalo. Při zadání totiž vyučující používali také obrázky, pantomimu a velmi jednoduchý jazyk. Téma některých rolových her se v průběhu zkoumání opakuje, aby bylo možné zkoumat, jak se vyvíjela kompetence studentů. Jiné rolové hry byly naopak studentům zadány pouze jednou. Pokud se jedná o rolovou hru, je partner komunikace označen v materiálu jako X.

Student H

Fáze 1

Týden 1

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Ještě jednou, prosím.*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Promiňte, ... (pokračuje anglicky)*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Mám otázku...*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

Učitel: *Ještě jednou?*

H: *Prosím.*

Na odpolední konzultaci ukazuje učiteli na text v učebnici a chce, aby mu ho přečetl.

Týden 2

Psaný úkol. Vytvořte dialog k obrázkům, na obrázcích student žádá spolužáka o pero.

Oh! Promiňte. Vy jste jedna hezká.hubená.bohatá holka. Červeně pero prosím.

Oh! Vy jste jeden ošklivý, štíhlý, chudý kluk. To je červeně pero.

Děkuju. Vy ošklivá holka.

Týden 3

Autentický projev. Adresátem je učitel.

Co je? (+ukazujeme na učebnici. Co děláme? Jaké cvičení?)

Týden 4

H se chtěl něco zeptat. Snažil se mluvit česky. Čtyřikrát zopakoval můžu, ale svoji prosbu nedokázal formulovat. Nakonec přešel do angličtiny.

Fáze 2

Týden 5

Autentický projev. Adresátem je učitel. Učitel rozdával figurky na hru s kostkou.

U: *Jakou barvu chcete?*

H: *Modrý.*

Týden 6

Psaný úkol. Vytvořte dialog k obrázkům, na obrázcích student žádá spolužáka o gumu.

Chci tvoji gumu.

Tady je moje guma

A ještě něco?

Chci tebe.

.....

To je vtíp.

Tenta guma je špatna.

Maš nápad?

Já nesnáším tebe.

Rolová hra v restauraci.

H: *Dám si česnekovou polévku.*

H: *Chtěl bych smažený sýr a hranolky.*

H: *Dám si kolu.*

Rolová hra na návštěvě.

H: *Chci kávu. Mám rad smetanu nebo mléko.*

Rolová hra v restauraci.

X: *Co si dáte?*

H: *Dám si česnekovou polévku.*

X: *Ještě něco?*

H: *Mám smažený sýr a hranolky.*

X: *A co k pití?*

H: *Jednou pivo, prosím. (...)*

X: *Ještě něco?*

H: *Mám kávu. Chtěl bych smetanu nebo mléko.*

Týden 7

Autentický projev. Celá třída obědvala v restauraci.

H: *Dám si... + čte celé jméno jídla z jídelního lístku.*

Autentický projev. Adresátem je učitel. Učitel rozdával figurky na hru s kostkou.

U: *Jakou barvu chcete?*

H: *Dám si červenou.*

Psaný úkol. Napište vzkaz svému sousedovi, aby pro vás nakoupil.

Promínte. Nemám čas. Můžeš nakupovat mýdla, pomeranče, vejce a šunku v supermarketu pro mě. Budeš nakupovat v 19:30,protože sleva přinést v 19:30 v supermarket.

Rolová hra ve škole, chcete si půjčit gumu od spolužáka.

H: *Lukáš, můžu používat tvoje guma.*

Autentický projev. Adresátem je učitel. H odjížděl na víkend do Německa. Chtěl odejít dřív ze třídy.

H: *Můžu jedu do hlavní nádraží v 13 hodin?*

Týden 9

Rolová hra. Studenti nejprve hráli pantomimu. Ostatní studenti měli za úkol udělat na základě toho, co viděli, rolovou hru. Pantomima: maminka plus dítě.

H: *Maminka, myslím, waw, to je nový ipod. Potřebuju ipod na studovat češtinu.*
(...)

H: *Chci to. Nechci knihu. Ne, chci. Nemůžu hrát kniha. Nemám kniha.*

Autentický projev. Adresátem je učitel. Ptá se, jestli bude zítra cvičný test.

H: *Máte test zítra?*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Profesor, oči maskulinum?*

Rolová hra v restauraci.

H: *Mám pivo.*

Týden 11

Studentka M měla prezentaci. Poté se jí studenti ptali, jestli je v Praze nějaká japonská restaurace. Ona odpověděla, že Handži. Student H se jí zeptal:

H: *Můžeš psát handži v tabuli?*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Můžu říkat, že muzeum je ten směr?*

Rolová hra na letišti. Rodiče se loučí se svým dítětem, které odlétá studovat do Prahy.

H: *Pamatuješ zatelefonovat mě.*

Týden 12

Student H se ptá učitele. Autentický jazykový projev. (Student hledá nejlepší formulaci.)

H: *Promiňte. Kde je hlavní knihovna? Jaká tramvaj číslo? Jaká stanice?*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Promiňte, můžu mluvit: Dostám email? (znamená: můžu česky říct?)*

Týden 13

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Jaroslav, můžu mluvit: Potřebuju půjčit si peníze?*

Rolová hra ve škole. Chcete si od spolužáka půjčit tužku.

H: *Jaroslav, mám rád tvoje tužka. Můžu, můžu mít tvoje tužka?*

Rolová hra ve škole. Řekněte spolužákovi, aby nemluvil ve třídě anglicky.

H: *Trang, ty jsi moc holka. Prosím, nemluvíš anglicky. Ano?*

Rolová hra ve škole. Požádejte učitele, aby vám vysvětlil, co znamená slovo auto.

H: *Jaroslav, nerozumím auto. Co znamená auto? Prosím, malovat pro mě.*

Rolová hra ve škole. Řekněte učiteli, že chcete hrát při vyučování hru.

H: *Jaro, Jaroslav, jsem moc unavený. Můžu hrát hrát hrát hrat v v v lekci? Lekci?*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Myslím, že včera jsem psal test. Můžu v vidět můj papír?*

Fáze 3

Týden 14

Rolová hra ve škole. Požádejte spolužáka, aby vám půjčil drobné do automatu.

H: *Nemám peníze. Ó, Trang, zapomenout peníze. Můžu... Můžu...půjčit mi peníze?*

Rolová hra doma. Požádejte svého spolubydlícího, aby po sobě uklízel.

H: *Trang... neuklízí kuchyně koupelna. Můžeme uklidit spolu? Někdy máš máš čas?*

Rolová hra ve škole. Požádejte svého spolužáka, aby vám půjčil sešit, protože jste včera nebyl ve škole.

H: *Trang, včera bolí včera jsem byl bolí mě hlava strašná. Byl... Nejel jsem do školy včera. Prosím půjčit tvoje sešit. Chce chce chci chci kopijed jenom pro mě.*

Rolová hra ve škole. Požádejte svého učitele, jestli byste mohl mít prezentaci později.

H: *Jaroslav, včera jsem pil moc pivo v hospodě. Mám trochu kocovinu teď. Chtěl bych mít prezente mít mítink, ale moje moje tělo je špatně a bolí mě hlava strašná. Můžu mít mít mítank zítra?*

Rolová hra v restauraci. Požádejte člověka u vedlejšího stolu o slánku.

H: *Promiňte, můž můžete dal dát mně sůl, prosím?*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Můžete psát? (prosba pro učitele, aby napsal nové slovo na tabuli)*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Můžete říkat filozofický muž?*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Prosím napíšete? (prosba pro učitele, aby napsal nové slovo na tabuli?)*

Psaný materiál. Napište dialog mezi řidičem a policistou.

P: *Pane. Můžete dat mě tvoje řidičí průkaz prosím.*

Ř: *Rozumím. Moment. Tady je moje řidičí průkaz.*

P: *Pane M. Pil jsi pivo v hospodě?*

Ř: *Ne, nepil jsem pivo v hospodě. Pil jsem Martini na diskotéce.*

P: *Tak to je stejné. Chtěl byste zaplatit nebo jít do police stanice s mně?*

Ř: *Chtěl bych zaplatit. Kolik stojí?*

P: *Ha, myslím, že to je 5.000 Kč.*

Týden 15

Psaný materiál. Napište sms různým adresátům.

a) *Promiňte, nenapsal jsem domácí úkol, můžu dat ho vám zítra?*

b) *Nemám peníze. Prosím dáte mi peníze. (sms pro tatínka)*

c) *Budeme mít schůzku zítra. Můžete vzít vaše počítači? (píše šéf)*

Týden 16

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Mám otázku. Sako a oblek je stejný?*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Mám ještě otázku: svačina verbum? (znamená, jaké je verbum od substantiva svačina)*

Týden 17

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Mám otázku: Opilý je adjective? A adverb je opile?*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Mám otázku: Kvůli jako konjunction?*

Rolová hra ve škole. Požádejte spolužáka, aby vám dával lekce svého jazyka.

H: *Chtěl bych studovat vietnamsky, protože líbí se mi vietnamsky. Máš volno v pátek dopoledne?*

X: *Jo, mám čas, hodí se mi možná ve 14 hodin.*

H: *A kde budeme se sejit?*

Týden 19

Rolová hra v obchodě. Dialog s prodavačem. Student H chce vyměnit tričko, které koupil včera.

H: *Dobrý den, koupil jsem to tričko, ale to tričko pro mě trochu trochu menší. Máte větší větší tričko?*

X: *Ano a máte účet?*

H: *Eh, zapomněl jsem. Účet účet možná v můj byt byt.*

X: *Aha, tak to se asi musíte vrátit domů.*

H: *Aaaa. Možná zítra budu vrátit a budu dát ti účet.*

Rolová hra na ulici. Požádejte neznámého člověka o zapalovač.

Aaa, *bohužel moje zapalovač nefunguje. Můžete půjčit půjčit si tvů tvoje zapalovač?*
Aaa, *děkuju.*

Rolová hra před školou. Požádejte kamaráda, aby vás vzal domů autem.

H: *Waw, Jaroslav, máš máš dobré auto.*

X: *Děkuju.*

H: *Kolik stojí?*

X: *Milion.*

H: *Milion? Waw. Bydlím blízko náměstí Míru. Můžete můžete poj... můžete pojit spolu?*

X: *Jasně.*

H: *Waw.*

Rolová hra doma. Požádejte spolubydlícího, aby vám došel koupit nějaké jídlo, protože jste nemocný.

H: *Já jsem nemocný, bolí mě hlava strašně. Můžeš koupit chlebu pro mě?*

X: *Kolik?*

H: *Možná, tři tři chleby.*

X: *To je všechno? Ještě něco?*

H: *Možná s mlékem, prosím.*

X: *A máš peníze?*

H: *Bohužel nemám peníze.*

Rolová hra ve škole. Včera jste byl nemocný, požádejte učitele, aby vám dal papíry, které rozdával včera.

H: *Aaa, profesor Jana Bílá, bohužel zítra měl jsem... byl jsem nemocný. Jsem byl nemocný. Můžete dát mi papír? Děkuju vám.*

V týdnech 20 a 21 byl student z rodinných důvodů na Tchaj-wanu.

Týden 22

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Paní učitelko, můžu říkat Česká republika je uprostřed Evropy?*

H: *Mám otázku: Nesnášet plus dativ?*

H: *Mám otázku: Kdybych mluvil žárlit... Když mluvím jako žárlím na někoho, moje české kamarádi myslí, že já prát s ním.*

Rolová hra v práci. Požádejte svého šéfa o dovolenou.

H: *Chtěl bych... Chtěl bych... Chtěl bych mít v pátek dovolenou. A co děláte s mě?*

X: *Chcete v pátek dovolenou?*

H: *Ano a počkejte. Nevím, co děláme?*

X: *Ted' máme hodně práce.*

H: *Situace je, má hodně práce, nechcete nechtěl bych seznam sejt na v pátek dovolenou.*

Ještě jednou.

H: *Šéf, vím, že máme schůzku zítra dopolednu, ale bohužel moje přítelkyni moje přítelkyni se ptala mě, že se ptala mi ona chci ona chce cestovat do Itálie zítra.*

X: *No, ale máme hodně práce ted'.*

H: *Aha, ale příští týden můžeme se sejt zase?*

X: *No dobře.*

Rolová hra na návštěvě. Máte žízeň.

H: *Dobrý den. Dobrý den, Jaroslav, Jaroslavo, Jaroslave, jsem žízeň. Máte kávu nebo čaj?*

X: *Máme kávu i čaj.*

H: *Dám si černou kávu, prosím. To je moc dobrý, ale máte černou kávu bez cukru a mlékem? A mléka? Děkuju moc.*

Rolová hra. Požádejte kamaráda, aby vám podal knihu, která leží před ním.

H: *Chtěl bych půjčit si knihu. Prosím tě, prosím prosím dáváte tu knihu pro mě. Prosím dáváte mi tu knihu.*

Rolová hra ve škole. Požádejte učitele, aby vám vysvětlil genitiv.

H: *Pane profesor, bohužel nerozumím genitiv plurál. Můžete můžete mi vysvětlit pro mě, vysvětlit něho pro mě.*

X: *Máte čas odpoledne?*

H: *Ano, ano, ano, ano.*

X: *Ve dvě? Ve dvě?*

H: *Zapomněl jsem... dvě?*

X: *Ve dvě hodiny?*

H: *Ve dvě hodiny? Ano, ano. Zapomněl jsem, jak se řekne česky of course, sure. Určited'?*

X: *Samozřejmě.*

Týden 24

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Můžu používat: učím češtinu za rok?*

Rolová hra v autobuse. Požádejte neznámého člověka v dopravním prostředku, aby si vyměnil místo s vaším kamarádem, abyste mohli s kamarádem sedět vedle sebe.

H: *Dobrý den.*

X: *Dobrý den.*

H: *Tak. Vidíte vidíte ten muž ten muže je můj kamarád. On chce on chtěl bych změnit sedadlo s vámi. Dobrý?*

H: *Děkuji moc.*

Rolová hra ve škole. Požádejte učitele, aby zkontroloval váš životopis, který jste napsal česky.

H: *Paní profesore, napsal jsem životopis ale bohužel neudělal neudělal jsem dobře.*

Můžete můžete vidím můžete vidíte ho pro mě?

X: *Hm a dokdy to potřebujete? Dokdy?*

H: *Dokdy?*

X: *Dokdy?*

H: *Myslím, že až příští pondělí.*

Rolová hra. Požádejte svého kamaráda, aby vám půjčil auto.

H: *Jaro, chce se mi řídit auto. Můžete si půjčit můžete si půjčit můžete půjčit mi auto?*

X: *A kdy?*

H: *Ted'.*

X: *Ted'?*

H: *Dobrý?*

X: *Ale já potřebuju do práce jet.*

H: *Do práce? Tak řídím auto s vámi, ale potom jedíte, ale potom je je je jedete do práce.*

Rolová hra na letišti. Rodiče se loučí se svým dítětem, které odlétá studovat do zahraničí.

H: *Alice, vím, že chce chce se ti chce se ti studovat v Anglii. Myslím, že to je dobrý nápad.*

Prosím, cho. Prosím, chodíš s chodíš s s s holkem tam. Chce se mi vidět ho.

(ještě jednou)

H: *Vím, že chce se ti studovat v Anglii. Myslím, že to je dobrý nápad, ale prosím... prosím mi voláš každý den odpoledne a myslím, že nechceš nechceš nechceš chodit s s s kluky.*

Dobře?

X: *Ok. Všechno?*

H: *Všechno.*

Rolová hra. Rezervujte si termín v myčce na auta.

X: *Dobrý den.*

H: *Dobrý den. Mám důležitý mám důležitou schůzku odp... dnes odpoledne, ale můj moje auto je špinavé. Můžete můžete mýt myjete pro mě?*

X: *Ano.*

H: *Můžete myjete ho pro mě?*

X: *V kolik hodin?*

H: *V 15 hodin?*

X: *V 15 hodin.*

X: *A vaše jméno?*

H: *Moje jméno ... jmenuju se ... moje surname je J. Moje příjmení je J.*

Týden 26

Rolová hra. Požádejte známého, aby vám opravil počítač.

H: *Prosím vás, můžete zachránit moje počítači?*

X: *Zachránit, jo?*

H: *Zachránit.*

X: *Noooo, a co nefunguje?*

H: *Můj počítač nemá zvuk.*

X: *Zvuk?*

H: *Zvuk, nemá zvuk a a obraz.*

X: *Aha. A kdy?*

H: *Kdy?*

X: *Kdy? Kdy máte čas?*

H: *Vždycky mám čas.*

Rolová hra doma. Požádejte kamaráda, aby vám došel do lékárny pro léky, protože jste nemocný.

Alice, jsem nemocný. Mám kašel, mám rýmu. Je mi špatně, ale včera včera mi dal doktora doktor recepty. Můžeš přinést léky od lékárny? Z lékárny.

Rolová hra ve škole. Požádejte učitele, aby vám napsal doporučení na univerzitu.

H: *Járo, víš, že jsem dobrý student.*

X: *Jo.*

H: *Ted' chtěl bych žádat žádat o žádat žádat o uni univerzitní Prahy, můžete mi napsat, můžete se mi napsat doporučení dopis pro mě?*

X: *Můžu. A dokdy?*

H: *Chtěl bych mít doporučení dopis do do příští příští měsíc.*

X: *A co chcete, abych tam napsal?*

H: *Jako velmi dobře. Jsem chytrý a a nejsem chudák, nejsem flákač.*

Rolová hra. Požádejte přítelkyni, aby vám uvařila nějaké typické české jídlo.

H: *Alice, víš víš chodím do čínské restauraci restaurace každý den. Vadí mi to. Možná dnes chodím jdeme možná dnes můžeme jít na typické typické typické české jídlo.*

(ještě jednou)

H: *Alice, máš čas v sobotu?*

X: *Jo.*

H: *Hodí mi, ti to... hodí ti v osm hodin v sobotu?*

X: *Jo.*

H: *Chtěl bych, chci ochutnat české typické české jídlo od od od tě. Od tebe.*

X: *Ode mě?*

H: *Od tebe.*

X: *Aha, já mám vařit?*

H: *Hmm, chci chci chtěl bych chtěl bys vařit české typické české jídlo pro mě?*

X: *Ne.*

H: *Proč ne? Umíš vařit?*

X: *Umím.*

H: *Říkala jsi mi, máš čas. To to je problém?*

X: *Nooo, no ale musím jít nakupovat a tašky jsou těžký.*

H: *Můžu nakupovat s tebou? Když chcete?*

Týden 28

Autentický projev. Adresátem je učitel.

H: *Mám otázku: můžu používat stejně zboží a potřeby?*

Týden 29

Nahrávání, mluvil o tom, proč nepoužívá imperativ.

H: *Protože je to těžký a divný pro mě.*

Rolová hra v obchodě. Vraťte zboží, které vám nevyhovuje.

H: *Prodavačko, promiňte, koupil jsem to tričko tričko, ale zku zkusil v zkusil jsem to zkusil jsem ho v domě, ale myslím, že nesluší ti to. Můžu můžu ho může se ho můžu se ho můžu ho se vrátit?*

Rolová hra ve škole. Požádejte učitele, aby vám podal tužku.

H: *Pane, pane profesore, můžete nosit nosit tu tužku tužku pro mě?*

Rolová hra ve škole. Požádejte spolužáka, aby vám půjčil drobné do automatu.

H: *Sung, Sung, víš, jsem bohatý, ale teď nemám žádný žádný minci. Můžu si půjčit mince od tebe?*

X: *A kolik? Kolik potřebuješ?*

H: *To je dobrý otázka. Dobrá otázka. Možná dvacet korun.*

X: *A kdy mi to vrátíš?*

H: *Když se vrátit, když se když až se vrátit na Tchaj-wanu.*

Rolová hra doma. Řekněte svému dítěti, aby vám pomohlo s nákupem.

H: *Honzíku, potom potom chtěl bych koupit hodně věcí v supermarketu. Můžeš mi pomoci?*

Týden 32

Rolová hra ve škole. Požádejte o slovník.

H: *Paní... Ne. Pana pane profesorka, můžu si půjčit váš váš slovník?*

H: *Děkuji vám.*

Rolová hra. Váš mobil nefunguje, chcete ho opravit.

H: *Promiňte můj mobil je rozbit rozbitý. Můžete kontr... můžete kontrolovat ho kontro kontrolujete můžete ho kontrolovat pro mě?*

Rolová hra. Večer jdete do divadla, víte, že váš kamarád pojede autem.

H: *Víte, tramvaj a metro jsou jsou poma pomalé. Můžeme jet váš vaše auto? Na operu?*

X: *Jo.*

H: *Určitě?*

X: *Určitě.*

H: *A, děkuji vám. Mám radost.*

Rolová hra v práci. Požádejte svého šéfa o dovolenou.

H: *Šéf, šéfa... šéfa, šéfa, příští pátek budu mít příští pátek moje rodiče budou budou navštěvat k k k mně. Můžu můžu mít můžu mít do můžu mít volno v příštím pátek?*

X: *???*

H: *Můžu mít prázdniny?*

X: *V pátek, ale co v pondělí?*

H: *V pondělí. Možná pátek a pondělí. Nechtěl bych jít do práce.*

Fáze 5

Týden 34

Rolová hra doma. Jste nemocný. Požádejte svého spolubydlícího, aby vám nakoupil.

H: *Mohl byste koupil jídlo pro mě? Koupil jídlo a cigarety pro mě.*

X: *A co potřebuješ?*

H: *Davidoff modrý, prosím.*

Rolová hra. Požádejte svého kamaráda o cigaretu.

Můžeš můžeš mi dal, můžeš mi dát jeden jedna cigareta? Můžete mi dal cigaretu?

Děkuju. A zapalovač, prosím.

Týden 35

Rolová hra. Chcete svěřit tajemství svému kamarádovi, ale nechcete, aby to někomu říkal.

H: *Jano, mohl mohl mohl mohl bych mluvit tajemství o Sung? (...) Pamatuješ si, neřeknete o tom všichni. Neřekneš, neřeknete o tom všichni kamarádi.*

Rolová hra doma. Požádejte svého spolubydlícího, aby vám něco koupil.

H: *Járo, mohl bys koupit vodku pro mě?*

X: *Vodku?*

H: *Vodku.*

X: *A jakou vodku?*

H: *Eee, dra dražší vodku. Asi sedm sedm sedm set korun.*

Rolová hra v hotelu. Požádejte zaměstnance v hotelu, aby vám pomohl s kufrem.

H: *Promiňte, potřebuju pomoc, můžu můžete můžete vzít kurf pro mě, protože pro mě to těžké to je těžké, beru dvě těžké kufry.*

Rolová hra doma. Požádejte svého spolubydlícího, aby byl potichu.

H: *Járo, víš, že mám zkoušku B1 zítra. Musím se učit češtinu pilně teď, abych abych udělal zkoušku B1. Mohl mohl bys mohl bys pustit hudbu ticho?*

Rolová hra. Požádejte svého kamaráda, aby vám vrátil knihu, kterou si od vás půjčil.

H: *Járo, zítra se ztratím, zítra se ztratím na Tchaj-wanu. Vím, že půjčil jsem si, půjčil jsem půjčil jsem ti knihu, ale to mi ta knihu nepotřebuje nepotřebuju. Když když s když líbí se ti to, můžeš můžeš...*

(ještě jednou)

H: *Zítra se vrátím na Tchaj-wanu, ale půjčil jsem ti knihu, která kterou potřebuju. Mohl bys mohl bys vrá vrátil mohl bys vrátit tu knihu? Mně?*

Studentka M

Fáze 1

Týden 1

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Jaroslav, kde? Gde?* (jak se to správně vyslovuje + ukazuje na slovo kde v textu)

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Dveře, tak tak.* (Řekla anglicky, že zítra přijde později, protože jde na cizineckou policii. Potom před odchodem ze třídy se snaží sdělit, že zítra přijde a zatuká. Ťuká na dveře).

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Ještě jednou, prosím.*

Týden 2

Psaný úkol. Vytvořte dialog k obrázkům, na obrázcích student žádá spolužáka o pero.

Ahoj!

Čau.

Já jsem Jaroslav. Jak se jmenuješ?

Jmenuju se Ivana. Těší mě.

Mě taky.

Odkud jsi?

Jsem z České Republiky.

Já taky.

Jak se máš?

Super. A ty?

Super.

Ty jsi krásná.

Díky.

Prosím.

Týden 3

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Profesor, em- em* (+ ukazuje na papír, ptá se, jestli odpověděla správně)

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Učitel. Já první otázka. Kde je kostel?* (nerozumí aktivitě, kterou má s partnerem dělat + ukazuje na papír, se kterým pracují)

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Profesor, co je punk?* (znamená: profesore, jak se řekne česky punk?)

Autentický projev. Reakce na spolužákovu chování.

M: *Ne, ne, ne!* (při hře pexesa, znamená, neposunuj ty karty)

Týden 4

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Co studu ráno?* (+ ukazuje na papír, který má spolužačka, přišla později, protože ráno byla na cizinecké policii)

M: *Prosím, papír.*

Fáze 2

Týden 5

Rolová hra v restauraci.

M: *Dám si zelený salát.*

M: *Tady je slanina. Nemůžu jíst slanina, protože jsem vegetariánka. Prosím nové jídlo.*

M: *Vanilkovou zmrzlinu, prosím.*

M: *Prosím, účet.*

Autentický projev. Adresátem je spolužák.

Máš vanilkovou zmrzlinu? (Studenti hráli kvarteto. Byl to ale vzor, který jim byl nadiktován.)

Autentický projev. Adresátem je spolužák.

M: *Mít, měl?* (+ukazuje na dva papírky na stole. Otázka při hře Černý Petr. Ptá se spolužáka, jestli je to pár.)

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Jaroslav, Slaný? Ve Slané?* (Chce vědět, jak se správně řekne lokativ ve Slaném.)

Rolová hra na návštěvě.

X: *Prosím, nemáte čaj?* (chce říct: Nechcete čaj?)

M: *Mám čaj* (chce říct: Chci čaj, ale je ovlivněna jeho otázkou)

Týden 6

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Profesor, má měla, byla?* (Znamená, když převádím věty do minulého času můžu použít ženský rod?)

Autentický projev. Adresátem je spolužák.

M: *Má KFC? Moje dcera má otázku: Má KFC?* (Znamená: Moje dcera se ptá, kde je v Praze KFC.)

Rolová hra v realitní kanceláři.

M: *Prosím vás, já hledám hezký velký byt.*

M: *Potřebuju pět pokoj plus kk.*

M: *Zařízený, prosím.*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Profesor. Em. Ok?* (Ukazuje, že napsala odpověď v testu na další stranu.)

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Mám? Mít?* (Ptá se, jestli je infinitiv od mám mít.)

Rolová hra v restauraci.

X: *Prosím, co si dáte?*

M: *Dám si česnekovou polévku.*

X: *A ještě něco?*

M: *Dám si smažený sýr a hranolky.*

X: *A co k pití?*

M: *Dám si zelený čaj.*

Rolová hra na návštěvě.

X: *Dobrý den. Jak se máte?*

M: *Dobře. A vy?*

X: *Děkuju, taky dobře. Pije kávu?*

M: *Piju kávu. Chci smetanu nebo mléko.*

Týden 7

Autentický projev. Celá třída obědvala v restauraci.

M: *Dám si...* + čte celé jméno jídla z jídelního lístku.

Rolová hra v cestovní kanceláři.

M: *Potřebuju byt v Praze, protože budu pracovat v Praze jeden rok. (...)*

X: *Dobře. Teď mám velký a krásný byt v Praha 6. Chcete vidíš tenhle byt?*

M: *Ano. Prosím.*

Psaný materiál. Napište vzkaz svému sousedovi, aby pro vás nakoupil.

Paní Novotná,

Dobrý den. Dnes v supermarketu Obzor je sleva. Ale, jsem v práci celý den. Prosím, vas.

Mýdla, pomeranče, vejce, šunka je 25 % sleva v 19:30. Prosím. Budete nakupovat tam.

Na shledanou. M.

Rolová hra na nákupu. M je zákazník, druhá studentka je prodavačka.

M: *Chci nakupovat černý boty.*

(...)

X: *Ještě něco?*

M: *Tak fialová bunda.*

X: *Tady nemá fialová bunda, musíte jet do Anděl taxíkem.*

M: *Ale musím jet tramvají. Jaké číslo?*

Týden 8

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Jaroslav* (ukazuje na jednu stranu v učebnici) *Pro test?* (Znamená: Bude toto v testu?)

Týden 10

Rolová hra. Rezervace pokoje v hotelu.

M: *Chci rezervovat pokoj.*

M: *Dvoulůžkový, prosím.*

M: *Potřebuju internet nebo parkoviště.*

Rolová hra v cestovní kanceláři.

M: *Chtěla bych cestovat do Afriky.*

M: *Chci jet do Egyptu.*

M: *Mám dovolenou od 20. ledna do 27. ledna*

M: *Chci bydlet v hotelu.*

M: *Budu letět s České aerolinie.*

Rolová hra, dialog se sousedem, který dělá hluk, a vy nemůžete spát.

M: *Promiňte. Zítra. Ted' ted' studuju, zítra můžu psát testy, ale jste jste moc... špatně. Nemůž, neumím stud studovat.*

X: *Promiňte.*

Týden 12

Rolová hra na ulici. Zeptejte se na cestu.

M: *Prosím vás, kde je obchod?*

Týden 13

Rolová hra na letišti. Rodiče se loučí se svým dítětem, které odlétá studovat do Prahy.

M: *Prosím, skypeješ pro mě.*

Fáze 3

Týden 15

Psaný materiál. Napište sms různým adresátům.

- a) *Počkej v domě. (dceři)*
- b) *Potřebuju vejce. Můžeš do Tesca? (manželovi)*
- c) *Zavoláš mě, když máš čas. (mamince)*
- d) *Nebudu doma. Tak prosím nakupovat a vařit sama. (dceři)*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Profesor, oblek pro žena? Kostým?*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Prosím, píšete Oh my God pro mě.*

Psaný materiál. Napište sms pro učitele.

M: *Dobrý den. Nemohla jsem jít do školy včera. Můžete říct mi co byl domácí úcol. Děkuju.*

Týden 16

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Počkejte, profesor.*

Rolová hra v restauraci. Požádejte člověka u vedlejšího stolu o slánku.

M: *Paní, prosím vás, potřebuju soli. Prosím.*

Rolová hra ve škole. Požádejte učitele, aby vám vysvětlil, co znamená slovo auto.

M: *Paní, paní, nerozumím auto. Nechcete milovat pro mě?*

Rolová hra ve škole. Požádejte svého učitele, jestli byste mohla mít prezentaci později.

M: *Promiňte, promiňte, že včera Marie byla nemocná a neměla jsem čas připravit prezentaci. Zítřka můžu dělat to?*

Rolová hra ve škole. Řekněte učiteli, že chcete hrát při vyučování hru.

M: *Paní, promiňte, jsem moc unavená, chtěla odpočívat trochu nebo můžeme hrát něco?*

Rolová hra ve škole. Požádejte svého spolužáka, aby vám půjčil svůj sešit, protože jste včera nebyl ve škole.

M: *Trang, promiň, včera nebyla jsem ve škole. Nechceš učí učí mi gra gramatiku? Nebo můžu kopírovat tvůj sešit?*

Rolová hra ve škole. Řekněte spolužákovi, aby nemluvil ve třídě anglicky.

M: *Trang, nemluví anglicky, protože studu studujeme češtinu tady. Mluvíte česky... Mluvíte česky tady.*

Týden 17

Rolová hra na ulici.

M: *Ted' chci pojedou na Karlovo náměstí. Já nevím jak. Prosím pomůže mi.*

Rolová hra ve škole. Požádejte spolužáka, aby vám půjčil drobné do automatu.

M: *Anton, dneska zapoměla jsem peněženku. Nemám peníze, ale chci koupit kávu.*

X: *Kolik potřebuješ pro nákup?*

M: *Ano, 10 korun, prosím.*

X: *Chtěl bys jenom deset korun? To je všechno?*

M: *To je všechno, protože mám kartu.*

Týden 19

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Můj manžel chce studovat češtinu. Můžete učít v bytu? Nemůžete?*

Rolová hra v obchodě. Dialog s prodávčem. Studentka M chce vyměnit tričko, které koupila včera.

X: *Dobrý den.*

M: *Dobrý den.*

X: *Co si přejete?*

M: *Včera koupila jsem ten tričko, ale pro mě je velmi vysoký. Hm, chci koupit malé tričko.*

X: *Hmm*

M: *Jiná barva je lepší.*

X: *A máte účet?*

M: *Ano. Mám to.*

X: *A chcete menší?*

M: *Ano.*

X: *A jinou barvu?*

M: *Ano.*

X: *A jakou barvu?*

M: *Bílé.*

X: *Bílé?*

M: *Bílé tričko.*

X: *To je fajn?*

M: *To je mo... To je fajn. Můžu zkoušet?*

X: *Ehm. Tam vzadu.*

M: *Děkuju.*

Rolová hra v obchodě. Požádejte prodavače, jestli si můžete poslechnout CD.

M: *Dobrý den.*

X: *Dobrý den.*

M: *Pane, můžu poslouchat ten cd?*

X: *Ok.*

M: *Tady?*

X: *Ehm.*

Rolová hra před školou. Požádejte kamaráda, aby vás vzal domů autem.

M: *Ahoj.*

X: *Ahoj.*

M: *Jardo.*

X: *Ahoj, M.*

M: *Jak se máš?*

X: *No super!*

M: *Eee, dneska jsem unavená. Můžu jet spolu s tebě?*

X: *Autem?*

M: *Autem.*

X: *Není problém.*

M: *A, děkuju mo, díky.*

Rolová hra na ulici. Požádejte neznámého člověka o zapalovač.

M: *Dobrý den.*

X: *Dobrý den.*

M: *Pane, můj zapalovač nefunguje. Můžete půjčit tvůj zapalovač?*

...

M: *Ááá, děkuju.*

Rolová hra ve škole. Včera jste byla nemocná, požádejte učitele, aby vám dal papíry, které rozdával včera.

M: *Promiňte, pane učitel, uč, učitele. Pane učitele, potřebuju... Potřebuju papíry, které studovali včera. Můžu kopírovat?*

Autentický projev. Adresátem je učitel. Prosba, aby napsal nové slovo na tabuli.

M: *Píšete, prosím.*

Týden 20

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Počkej, počkej.*

Rolová hra v práci. Požádejte svého šéfa o dovolenou.

M: *Dobrý den.*

X: *Dobrý den, M.*

M: *Pane, eee, ten týden chci cestovat do Itálie. Můžu mít dovolenou?*

X: *Kdy?*

M: *Pátek, sobota, neděle, příští pondělí.*

X: *Pátek a pondělí.*

M: *Ano, pátek a pondělí.*

X: *Dva dny?*

M: *Proč?*

X: *To je moc. Jeden den?*

M: *Ano. Ano. Pátek, prosím.*

Rolová hra na návštěvě. Máte žízeň.

M: *Jardo!*

X: *Ano?*

M: *Chci pít pomerančový džus. Před před tě. Před tebe. Děkuju.*

Rolová hra ve škole. Informujte svého učitele, že nebudete moct přijít na test a požádejte o náhradní termín.

M: *Dobrý den, paní Ja Jano.*

X: *Dobrý den.*

M: *Dobrý den. Já vím, že příští čtvrtek budu mít zkoušku, ale já chci cestovat do Itálie s manželem. V kolik hodin končí skončí?*

X: *Ve 12.*

M: *Dvanáct. Eee, můžu můžu se vrátit domů 11:30?*

X: *Možná, musíte psát ten test příští týden jako v pondělí nebo v úterý.*

M: *Ano, úterý.*

X: *Dobře.*

M: *Hodí se ti to?*

X: *Hodí se mi to.*

Rolová hra ve škole. Požádejte svého spolužáka, aby vám půjčil pero.

M: *Eunsil, Eunsil, můžete použít tvůj pero? Tvůj pero? Můžete použít? A ne, půjčit půjčit. Můžete půjčit tvůj pero? Děkuju moc.*

Týden 21

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Nechcete mi učit genitiv.*

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Chci trénovat číslo.*

Rolová hra na návštěvě. Máte žízeň.

M: *Promiň, Jardo.*

X: *Ano.*

M: *Mám žízeň. Můžu pít vodu?*

X: *Vodu nebo něco jiného?*

M: *Voda je nejlepší pro mě.*

X: *A perlivou nebo neperlivou?*

M: *Neperlivou.*

X: *Prosím.*

M: *Děkuju moc. To je fajn. Děkuju.*

Rolová hra ve škole. Požádejte učitele, aby vám vysvětlil genitiv.

M: *Pane učitel*

X: *Ano?*

M: *Nerozumím genitiv vůbec. Můžete učit zase genitiv pro mě?*

X: *A dneska odpoledne máte čas?*

M: *Ano., mám čas.*

X: *Tak ve dvě ve třídě.*

M: *Ano, prosím.*

Rolová hra v supermarketu. Požádejte prodavače o pomoc při hledání zboží.

M: *Promiňte, paní.*

X: *Ano.*

M: *Potřebuju vejci, ale nemůžu najít. Nemůžu najít.*

X: *Tady, ne? Tady.*

M: *Ne, ne. Není vejce.*

X: *Není?*

M: *Ne.*

X: *Tak počkejte, já přinesu.*

M: *Děkuju.*

Rolová hra doma. Požádejte manžela, aby ztišil televizi, protože chcete spát.

M: *Jiří*

X: *Ano, miláčku?*

M: *Já chci spát.*

(...)

M: *Já jdu spát. Ted'.*

X: *Dobrou noc.*

M: *Dobrou noc. Ticho, prosím.*

X: *Ale já se chci dívat.*

M: *Ale já jsem moc unavená. Chci spát!*

Týden 23

Rolová hra. Rezervujte si termín v myčce na auta.

X: *Dobrý den.*

M: *Dobrý den, dneska chtěla bych prát auto. Můžu rezervovat v deset hodin?*

X: *Ano, v deset hodin a jak se jmenujete?*

M: *Jmenuju se M. Ale jenom autoside. Autoside?*

X: *Jenom venku?*

M: *Jenom venku, prosím.*

Rolová hra ve škole. Požádejte učitele o konzultaci.

M: *Pane učitele, příští týden chtěla bych studovat jenom dativ s vámi, můžu?*

X: *Můžete samozřejmě, vy jste klient, prosím.*

Rolová hra ve škole. Musíte odejít dřív domů, požádejte učitele o domácí úkol.

M: *Prosím, paní učitelko, moje dcera mi zavolala, ona je nemocná, musím se vrátit domů v 10 hodin. Můžu vrátit se domů, pak domácí úkol, prosím.*

Rolová hra v restauraci. Požádejte číšníka, aby přinesl ještě majonézu.

M: *Pane, prosím. Já chci ještě majonézu, prosím.*

X: *Ano, samozřejmě.*

M: *Děkuju.*

Týden 24

Rolová hra v autobuse. Požádejte neznámého člověka v dopravním prostředku, aby si vyměnil místo s vaším kamarádem, abyste mohli s kamarádem sedět vedle sebe.

M: *Dobrý den. Prosím vás, můžete změnit sedadlo za před za vpravo vzadu vzadu vpravo?*

X: *Proč?*

M: *Protože můj manžel chce sedět vedle mě.*

X: *Ok.*

M: *Ale normální říká?*

Rolová hra doma. Požádejte manžela, aby vám zítra půjčil auto.

M: *Ale jméno je Jardo je fajn?*

X: *Jméno je fajn.*

M: *Fajn?*

X: *Hm.*

M: *Jardo,*

X: *Ano?*

M: *Zítra můžu používat auto, protože chci jet do školy autem.*

X: *Ehm, ale já musím jet do práce.*

M: *Ano, ale nechcete jet autobusem nebo taxíkem?*

X: *No dobře.*

M: *Děkuju. Díky.*

Rolová hra na letišti. Rodiče se loučí se svým dítětem, které odlétá studovat do zahraničí.

M: *Marie, pozor nepijete alkohol. Musíš studovat každý den. Po lekci taky. Pozor s muži. Zavolejte zavolejte mi každý den.*

Rolová hra ve škole. Požádejte učitele, aby zkontroloval váš životopis, který jste napsala česky.

M: *Pane*

X: *Ano*

M: *Já jsem psala životopis, protože chci pracovat v Praze. Můžete kontrolovat pro mě?*

X: *Samozřejmě a dokdy?*

M: *Dokdy?*

X: *Dokdy?*

M: *Dokdy?*

M: *Co je dokdy?*

X: *Do kdy?*

M: *A, do kdy? Ano. Do zítry.*

X: *Do zítra?*

M: *Do příští příští pátku.*

X: *Ok, dobře.*

M: *Do příští pátku, prosím.*

X: *Není problém*

M: *Děkuju moc.*

Týden 25

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Nechcete říct hodiny? Není digitální. (znamená, můžeme procvičovat hodiny, vy budete diktovat a já budu psát)*

Autentický projev. Adresátem je spolužák. Spolužák poté podává studentce M pero.

M: *Kde je můj pero.*

Týden 26

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Ano, počkej.*

Rolová hra doma. Požádejte svoji dceru, aby došla na nákup.

M: *Maruško, zapoměla jsem koupit vejci. Můžeš jít do Billy?*

X: *Ted'?*

M: *Ano, prosím.*

X: *A já musím hrát na housle ted'.*

M: *Ale, Maruško, prosím, já musím vařit. Znáš modrá krabice? V krabici mají šest vajce.*

Znáte to?

X: *Prosím.*

M: *Tak dobře.*

Rolová hra doma. Požádejte manžela o pomoc s počítačem.

M: *Jirí! Moje počítač nefunguje. Nevím, proč. Můžeš opravovat pro mě?*

X: *Jo, potom.*

M: *Ne, ted' prosím. Já chci používat ted'.*

Rolová hra doma. Požádejte manžela, aby vám došel do lékárny, protože jste nemocná.

M: *Jirí, je mi špatně. Dneska ráno šla do nemocnice. Já mám recept od doktora. Můžeš jít do lékárny... pro mě? Já chci odpočívám.*

Rolová hra ve škole. Řekněte spolužákovi, aby nemluvil ve třídě anglicky.

M: *Kanako, proč mluví japonsky. Linda, Jina, Eunsil všechno nerozumí japonsky. Mluvte česky ve třídě.*

Fáze 4

Týden 28

Rolová hra doma. Požádejte dceru, aby šla nakoupit.

M: *Kupte cibuli ted', prosím do Billy.*

Rolová hra doma. Požádejte manžela, aby neposlouchal hudbu tak nahlas.

M: *Bud'te ticho!*

Rolová hra doma. Rozhovor s dcerou.

M: *Pomáhej mi.*

Rolová hra ve škole. Řekněte učitelce, aby mluvila pomaleji.

M: *Mluvte pomalu, prosím. Ale to nemůžu říct. Můžete mluvit pomalejší, prosím, protože nerozumím.*

Rolová hra v obchodě.

M: *Můžu vrátit boty, protože nesluší mi.*

X: *Chcete vyměnit nebo vrátit peníze?*

M: *Můžu najít něco, ano změnit. Ale nemůžu boty, vrátit peníze. Vratíte peněz, prosím.*

Rolová hra. Pracovní interview.

M: *Chtěla bych pracovat tady.*

X: *Jaký plat chcete?*

M: *Chci vydělat hodně.*

Autentický projev. Adresátem je učitel. Prosba o konzultaci.

M: *Příští týden nechcete učit mi perfektní, imperfektní, protože lekce 9 já nebyla jsem ve škole.*

Týden 29

Autentický projev. Adresátem je spolužák.

M: *Pojďte ke mně.*

Rolová hra v kadeřnictví.

M: *Dneska mám rande. Make-up. Kolik to stojí make-up? Kolik stojí?*

X: *100 korun.*

M: *Ano. Jak se to řekne česky není cut a není krájet?*

X: *Stříhat.*

M: *Stří?*

X: *Stříhat.*

M: *Ne, není permanent, ale jenom dneska. Co je? Jak se to řekne česky?*

X: *Já nevím, já nejsem žena.*

M: *Ano, ale před... když když jdu na operu mám na sobě šaty, make-up a...*

X: *Účes.*

M: *Účes?*

X: *Hm.*

M: *Účes?*

M: *Účes, prosím. A, make-up a účes, prosím.*

Rolová hra v kosmetickém salónu.

M: *Masáž na celé tělo, prosím.*

Rolová hra v kadeřnictví.

M: *Chci si dneska chci si vyměnit barvu.*

X: *A jakou chcete, madam?*

M: *Trochu svě světlý svělé.*

X: *Tak?*

M: *Hnědý.*

X: *Tak?*

M: *Ano.*

Rolová hra v práci. Dialog se sekretářem, M chce kávu.

M: *Paní Mašín. Paní Mašín. A ne, sekretá... pane. Pane pane... Mašina. Můžete nést kávu.*

X: *Hm.*

M: *Pro mě.*

X: *Jenom jednu?*

M: *Ano, jednu, prosím.*

M: *Bez cukru.*

X: *A mléko?*

M: *Taky nepotřebuju.*

Rolová hra s kamarádem, který jede na několik dní do Japonska.

M: *Můžete kupovat japonský dort pro mě, když pojedete do Japonska?*

X: *A kolik?*

M: *Pět dortů.*

X: *Pět dortů?*

M: *Prosím.*

Rolová hra s dcerou.

M: *Maruško, sněz všechno. Potom nádobí. Potom nes nes nes nádobí (to dlouho trvá, než řekne ten imperativ) do myčky.*

Týden 31

Autentický projev. M si nechala zkrátit šaty, říkala ve třídě, co přesně řekla:

M: *Šaty moc moc dlouhý. Já potřebuju krájet do podlaha.*

Autentický projev. M vypráví, že manžel přišel v pátek domů a řekl:

M: *Zítرا poletíme do Istanbulu. Prosím připravujte kufr.*

Týden 32

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *Prosím, pomáhejte. (říká, protože se bojí zkoušky)*

Týden 34

Autentický projev. Adresátem je učitel.

M: *V testu vždycky je dopis, proto já píšu. Můžete?* (předvádí, že učitel to bude kontrolovat)

Rolová hra. Chcete svěřit tajemství svému kamarádovi, ale nechcete, aby to někomu říkal.

M: *Ztratila jsem prsten, ale nemůžu říct manželovi.*

M: *Neříkej nikoho.*

X: *No jasně.*

M: *Měla zkoušku, měla jsem zkoušku. Můj moje moje boda byla 16.*

X: *No jasně, to je fajn.*

M: *Děkuju.*

Rolová hra. Požádejte kamaráda, aby vás vzal domů autem.

M: *Ahoj Jardo.*

X: *Ahoj.*

M: *Dneska máš auto na Albertově?*

X: *No, dneska mám, protože prší.*

M: *Aha. A kam jedeš?*

X: *Na Petřiny potom.*

M: *Já bydlím blízko Petřiny. Můžu můžu jet spolu?*

X: *No jasně.*

M: *A prosím. Děkuju.*

Rolová hra ve škole. Požádejte spolužáka, aby vám podal tužku.

M: *Prosím vás...*

X: *Ano?*

M: *Dejte mi tužku. Ne? Tužku.*

X: *Na.*

M: *Děkuju.*

Rolová hra ve škole. Požádejte učitele, aby zkontroloval váš životopis, který jste napsal česky.

M: *Pane učitele, tady mám text. Včera večer napsal jsem to. Můžete kontrolovat pro mě, protože zítra musím dát Janě?*

X: *Ale dneska odpoledne já musím musím musím pracovat tak*

M: *To je škoda, ale prosím vás, zítra ráno je fajn po*

X: *Ale zítra ráno já chci spát...*

M: *Prosím vás*

X: *No dobře.*

M: *Pomoc mi.*

Rolová hra v práci. Požádejte svého šéfa o dovolenou.

M: *Pane Mašíne.*

X: *Ano?*

M: *Příští pondělí chtěla bych cestovat do Istanbulu s manželem, můžu mít volno?*

X: *Příští pondělí? Ale máme konferenci.*

M: *Nemůžete změnit datum?*

X: *A proč já? Proč ne vy?*

M: *Protože už můj manžel koupil lístky, proto musím cestovat. Nemůžete změnit?*

X: *No dobře.*

M: *Děkuju moc.*

Týden 35

Autentický projev. Adresátem je učitel. Chce, aby jí učitel napsal sms, jak napsala test.

M: *Zavolejte mi, prosím.*