

# Teorie mezijazyka a její význam pro výuku druhého jazyka

KATEŘINA ROMAŠEVSKÁ

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá teorií mezijazyka, která v české lingvodidaktice v posledních letech znovu ožívá. Pozornost je věnována vzniku mezijazyka a některým specifickým rysům, které v jeho systému nacházíme; zejména strategiím transferu, simplifikaci, generalizaci a fosilizovatelným lingvistickým fenoménům. Článek zdůrazňuje přínos koncepce mezijazyka pro výuku L2 a popisuje, jak se pod vlivem této teorie mění pohled na celkový průběh jazykové akvizice. V textu jsou rovněž vymezena různá pojetí bilingvismu a interference jakožto jevů, které úzce souvisejí s teorií mezijazyka.

**Clíčová slova:** mezijazyk, bilingvismus, interference, fosilizovatelný lingvistický fenomén, strategie

**Abstract:** The article deals with the theory of interlanguage, which has in the past several years come back into focus in the Czech linguodidactics. It addresses the development of interlanguage and some of its specific features which we come across in its system – especially the strategies of transfer, simplification, generalization and fossilized linguistic phenomena. The article emphasizes the contribution of the concept of interlanguage in teaching L2 and describes the way the theory influences a change of perspective on the overall process of language acquisition. The text also defines different conceptions of bilingualism and interference, as phenomena closely related to the theory of interlanguage.

**Keywords:** interlanguage, bilingualism, interference, fossilized linguistic phenomenon, strategy

Už delší dobu si kladu otázku, zda teorie osvojování jazyka, učení se jazyku a jazykového vyučování mají význam pro ty, kdo se denně věnují praktické výuce. Představuje-li teorie významný zdroj poznání, ze kterého učitelé v praxi vycházejí, nebo se řídí spíše intuicí a spoléhají na vlastní úsudek?

V odborné literatuře se obvykle rozlišují čtyři faktory, které ovlivňují učitelovo jednání při jazykovém vyučování. Jde zejména o tradici, autoritu, intuitivní náhled a v neposlední řadě i o teoretické poznání, které s vyučovací praxí souvisí nepřímo (Šebesta 2005: 16). Tradice má podle Šebesty na výukový proces výrazný vliv, neboť z ní učitel přejímá určité postupy, hodnocení, postoje a názory. Autorita rovněž určuje průběh a charakter výuky, učitel se přidrzuje zvoleného modelu vyučování, který je mu doporučován

nebo předepisován např. ředitelem, osnovami, učebnicí apod. Obdobně relevantní pro výuku je i učitelova intuice, kterou se pedagog v praxi řídí. Využívá osvědčené postupy na zvládnání náročných a obtížných situací (často ovšem bez hlubšího povědomí o tom, proč zvolená technika funguje), které volí na základě svých zkušeností a pocitů. Všechny tyto uvedené faktory jsou nepochybně důležité, ale přesto nedávají učiteli dostatečná vysvětlení a odpovědi na mnohé otázky spojené s jazykovým vyučováním. Právě z tohoto důvodu by měl být kladen důraz na teoretické poznání, které „neposkytuje učiteli hotové recepty, nýbrž pojmy a teorie, nástroje a techniky k racionální analýze a posouzení vyučovacího procesu, k jeho plánování, přípravě a řízení, k hodnocení dosahovaných výsledků apod.“ (Šebesta 2005: 16). Zkušenosti ovšem ukazují, že mnozí učitelé často ustrnou ve vývoji, nepřijímají nové poznatky a používají především intuitivní postupy.

S tímto přístupem ve výuce rozhodně nemůžeme vystačit, protože jako učitelé cizího jazyka potřebujeme teoretické vysvětlení toho, co v praxi děláme, potřebujeme základ, o který se můžeme opřít. Pokud chceme dělat svou práci profesionálně a dobře, je třeba se neustále vzdělávat, hledat a o nových teoretických podnětech přemýšlet, jinak, jak říká Davies, jsme „uvěznění v minulosti“, popř. „vydání na milost novým trendům v metodologii a ve výrobě výukových materiálů“ (Davies 1989: 448).

V tomto příspěvku bych se chtěla zabývat teorií mezijazyka, která rozhodně není „novým trendem“ v lingvistice. Pojem mezijazyk byl poprvé zaveden Selinkerem v roce 1972 a mnozí badatelé se v posledních 40 letech ve svých výzkumech této problematice věnují. K tomu, abych se vrátila k otázce mezijazyka znovu úplně od základu, mě vedlo zjištění, že učitelé češtiny jako cizího jazyka s tímto pojmem příliš nepracují. Mají často velmi vágní představu o teorii mezijazyka obecně a o jejím uplatnění a přínosu pro výuku druhého jazyka. Cílem tohoto příspěvku je proto přiblížit danou problematiku v obecně srozumitelné podobě a poukázat na její význam a dopad na proces učení se cizímu jazyku.

Mezijazyk je v odborné literatuře vymezován jako jazyk studenta<sup>1</sup> (learner language). Jak se tvoří, které typické prvky v jeho systému nacházíme

1 Zde může vyvstat otázka, zda-li je správné tento jev nazývat pojmem jazyk. Má tedy každý student svůj vlastní jazyk? Davies přirovnává mezijazyk k jazyku dítěte a vymezuje ho jako útvar systematický do stejné míry jako první jazyk dítěte. Svoje stanovisko podporuje tím, že při učení se mateřštině děti tento proces akvizice prvního jazyka částečně kontrolují a přirozeně se dopouštějí chyb. Nikdo pak nepopírá, že děti mají svůj vlastní jazyk. Podobně je tomu tak v případě studentů L2 (Davies 1989: 460).

a jak s teorií mezijazyka souvisí další jevy, neméně významné pro výuku L2, jako je jazykový kontakt, bilingvismus a interference, to se pokusíme v tomto článku vyjasnit.

Při studiu cizího jazyka ve vědomí mluvčího dochází k různým mentálním procesům, které zodpovídají za zpracování, třídění a ukládání nového materiálu. Nelze definovat ani objektivně zjistit, co přesně se v lidské mysli v průběhu osvojování jazyka odehrává. Jsme odkázáni hlavně na výpovědi mluvčích, na pozorování jejich jazykového i nejazykového chování, které jsme schopni podrobit analýze a vyvodit z něho závěry aspoň zčásti vysvětlující proces osvojování cizího jazyka.

Výsledky výzkumů procesu osvojování jazyka jsou ovšem často nejednoznačné, mezi pozorováními různých autorů se objevují velké nesrovnalosti, a proto je velmi obtížné vytvořit ucelený přehled o stavu poznání v této oblasti (viz např. Krashen 1973<sup>2</sup>; Lenneberg 1967<sup>3</sup> aj.). Jediné, co můžeme tvrdit s jistotou, je, že studium cizího jazyka vede bezprostředně ke kontaktu mateřského a cílového jazyka. Co to vlastně znamená, když jsou dva jazyky v kontaktu? A jaké důsledky tento kontakt má? Tyto a další otázky si nastíjíme v obecných souvislostech a na konkrétních případech níže.

## **K pojmu bilingvismus**

Je známo a je na to mnoho důkazů, že jazykový kontakt vede ke vzniku bilingvismu. Obecně jsou rozlišovány dva typy dvojazyčnosti (a) společenská a (b) individuální. O společenském bilingvismu hovoříme tehdy, kdy se v určitém společenství lidí mluví dvěma nebo více jazyky. V tomto případě mohou být jeho členové buď úplně bilingvní, nebo dosáhnout pouze určitého stupně bilingvismu (Appel – Muysken 2005: 13–14). Pokud jde o typ (b), je již z názvu poměrně jasné, koho se tento typ dvojazyčnosti týká. Ovšem určit, zda se jedná o bilingvního jedince nebo ne, není zdaleka tak jednoduché. Lze-li, například, považovat mluvčího dokonale ovládajícího oba jazyky a mluvčího, jenž si osvojil pouze základy druhého jazyka, rovněž za bilingvního jedince? Do jaké míry by měl student ovládat dva jazyky, aby mohl být pokládán za bilingvního? A proč vůbec je otázka bilingvismu pro výuku druhého jazyka důležitá?

- 2 Krashen, S. D. (1973): Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning* 23, 63–74.
- 3 Lenneberg, E. (1967): *Biological foundations of language*. New York.

Při úvahách na toto téma se často zapomíná, že jedním z primárních cílů cizojazyčného vyučování je formování u studentů určitého typu bilingvismu (Ljeontjev 1986: 25). Jako učitelé bychom proto v tomto směru měli mít naprosto jasnou představu. Ačkoliv s pojmem bilingvismus běžně pracujeme v každodenní výukové praxi, jeho definice v odborné literatuře není jednoznačně vymezena a bývá mnohdy ztožňována pouze s dvojjazyčností v úzkém slova smyslu, tj. „aktivním užíváním dvou jazyků na úrovni jazyka mateřského“ (*Nový akademický slovník cizích slov* 2005). Tak za bilingvního jedince je často pokládán mluvčí, který zvládl oba jazyky v plné šíři a je schopen je střídavě užívat v závislosti na situaci (Bloomfield 1933: 56, podle Appel – Muysken 2005: 2). Další extrém představuje pojetí Macnamara (1969, podle Appel – Muysken 2005: 2–3), který navrhuje za bilingvního jedince pokládat mluvčího, jenž by v L2 ovládal aspoň jednu ze čtyř jazykových dovedností, tzn. mluvení, poslech, psaní nebo čtení. Podle našeho názoru bilingvního jedince nejpřesněji vymezuje Kasparova (1986: 5), která v souladu s definicí Weinreicha považuje jednoduchou verbální komunikaci v cizím jazyce srozumitelnou pro obě strany za bilingvní a mluvčí za bilingvní jedince. V rámci této definice se můžou mluvčí značně lišit ve svých skutečných jazykových dovednostech, ovšem již samotný fakt, že dotyční jsou schopni komunikace v cizím jazyce, je výrazně odlišuje od jedinců hovořících pouze jedním jazykem.

Pokud jde o typologii bilingvismu, obecně jsou rozlišovány tři typy dvojjazyčnosti – koordinační, korelační a subordinační<sup>4</sup> (Weinreich 1970: 9–10). O bilingvistu koordinačním hovoříme tehdy, kdy ve vědomí mluvčího koexistují dva na sobě nezávislé, autonomní a navzájem nepůsobící systémy. Při bilingvistu korelačním jsou dva jazykové systémy kombinovány podle komunikační situace, ale koordinovány z hlediska vyjádření a v případě bilingvistu subordinačního je jeden jazyk (většinou cizí) podrízen druhému (většinou mateřskému). Pro výuku druhého jazyka je nejpodstatnější bilingvismus subordinační, který vzniká zejména při učení se jazyku v dospělosti, především v rámci školské výuky. Celkové pochopení tohoto typu bilingvismu by mohlo poskytnout odpovědi na mnohé otázky související s výukou a osvojováním cizího jazyka v dospělém věku.

4 Subordinační bilingvismus bývá v odborné literatuře nazýván též „třídní“ bilingvismus.

## Mezijazyk<sup>5</sup>

V důsledku vzájemného působení jazykových systémů může dojít ke třem možným typům změn, které Weinreich (1970) označuje jako (a) jazykovou substituci, kdy je jeden jazyk nahrazen druhým (tento proces nazývá „jazykový posun“), (b) duplicitu, kdy dochází k automatickému střídavému užití jednoho a druhého jazyka (uvedený proces nazývá „přepínání kódů“) nebo (c) vznik nového jazykového systému/mezijazyka („splnutí“) (Weinreich 1999 podle Rogoznaja 2003: 18).

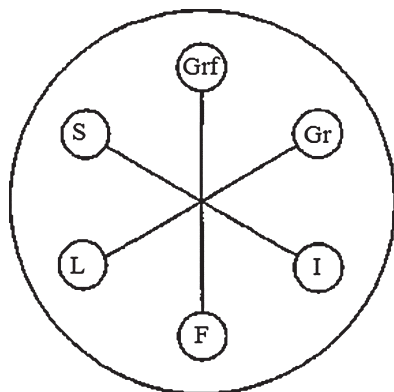
Uvedené procesy ve své podstatě odpovídají typům bilingvismu. To, který se nakonec rozvine, záleží z velké části na způsobu, jímž byl druhý jazyk osvojen (Ščerba 1958: 52). Pokud se jedná o osvojování jazyka v dospělém věku nebo přesněji o učení se jazyku ve škole, má se na mysli bilingvismus subordinální, v důsledku kterého vzniká mezijazyk. V určité fázi během tohoto procesu dochází k jakémusi „splnutí“ systémů mateřského a cílového jazyka. Toto „splnutí“ podle slov Rogozné nelze chápat doslova, protože dané systémy se úplně nespojí, dojde ke sloučení pouze jejich částí. Rogoznaja přirovnává tento proces k buněčnému dělení, kdy vzniknou dceřinné buňky nesoucí shodné informace (Rogoznaja 2005: 18).

Weinreich rovněž konstatuje, že první jazyk výrazně ovlivňuje akvizici druhého jazyka. Cizojazyčné prvky působí na subsystémy jazyka mateřského, zejména na subsystém fonetický, z velké části morfologický, syntaktický a rovněž na některé oblasti lexikonu. Následkem těchto vlivů dochází k reorganizaci vzorců umístěných v subsystémech mateřského jazyka (Weinreich 1979: 1). Schématicky to může vypadat následovně. Podle klasického pojetí jazyka si jazykový systém představujeme jako velký kruh, ve kterém jsou menší kruhy označující binární vztahy mezi jazykovými roviny, tzn. grafika – fonetika, gramatika – lexikum a syntax – prozodie (viz schéma č. 1).

Při učení se druhému jazyku se do každé jazykové roviny systému dostává nová informace, hranice jazykových rovin se posouvají, rozšiřují a vznikají jakési nové „jazykové buňky“, které fungují souběžně s již existujícími. Dochází proto ke střídavému užívání obou jazyků, jak je to znázorněno na dalším schématu (srov. Ščerba 1958: 48). Tento model ja-

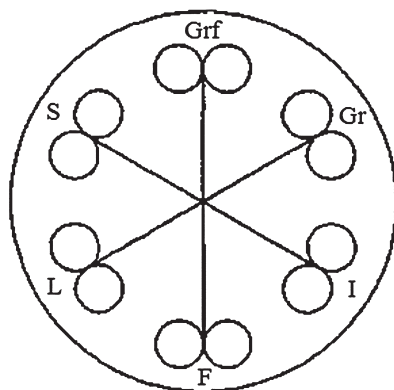
5 Termín mezijazyk (popř. třetí systém; v anglické literatuře „interlanguage“) byl poprvé použit Selinkerem (1979). Nemser (1971) ho nazýval přibližný systém (approximative system), Corder (1971) charakteristický dialekt (idiosyncratic dialects) a přechodný systém (transitional system) (viz blíže Davies 1989: 460).

6 Schémata 1, 2, 3 (viz. níže) jsou převzata z práce Rogozné (2003), upravila K.R.



**Schéma č. 1:** Model jazykového systému<sup>6</sup>

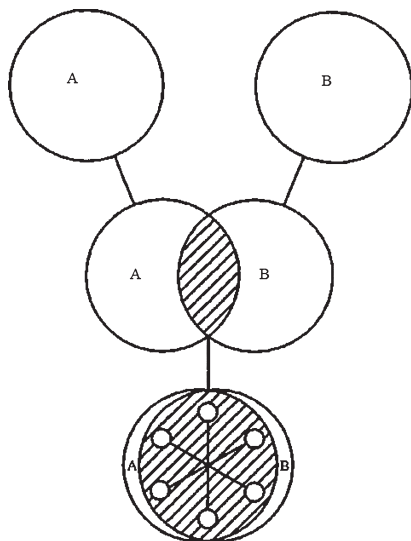
Velký kruh – jazykový systém, malé kruhy – binární vztahy mezi jazykovými rovinami: grafika – fonetika; gramatika – lexikum; syntax – prozodie



**Schéma č. 2:** Bilingvální model jazyka

zykového systému se tvoří na základě mateřštiny v důsledku korelačního bilingvismu a je v odborné literatuře nazýván pojmem zavedeným Ščerbou „jazyk s dvěma termíny“.

Rovněž jako předchozí typy vychází systém mezijazyka ze základů mateřštiny. Přijímá prvky jazyka osvojovaného, a tím posouvá, rozšiřuje hranice původního systému (Rogoznaja 2003: 17).



**Schéma č. 3:** Model mezijazyka, kde A – mateřský jazyk, B – osvojovaný/cizí jazyk; vyšrafované pole – mezijazyk, malé kruhy – binární vztahy mezi jazykovými rovinami.

Oboustranný jazykový kontakt, jak je vidět na schématu č. 3, za výše uvedených podmínek způsobuje situaci, kdy ve vědomí bilingvního jedince dochází k prolnutí/propojení systémů mateřštiny a cílového jazyka a ke vzniku nového systému, který se od původního a osvojovaného jazyka liší. Ve chvíli, kdy mluvčí začne používat v komunikaci cílový jazyk (B), který ještě zcela neovládá, vytvoří se mezijazyk, který bude zahrnovat všechny typy deformací, které mluvčí vysloví nebo napíše ve snaze napodobit osvojovaný jazyk. Veselý (1985) tento systém mezijazyka definuje jako „soubor chybně utvořených nebo chybně vyslovených (napsaných) jazykových prostředků, vznikající kontaminací příznaků mateřského a osvojovaného jazyka nebo kontaminací jevů v rámci cizího jazyka“ (Veselý 1985: 33).

Pokud se bude mluvčí nadále v cílovém jazyce (B) pravidelně zdokonalovat a dosáhne-li vysoké úrovně jeho znalosti, přejde subordinanční bilingvismus do jiného stadia a jazykové systémy mateřského a osvojovaného jazyka budou fungovat nezávisle na sobě. Znamená to, že je mluvčí bude moci střídavě užívat v závislosti na okolnostech podobně jako v případě korelačního bilingvismu. K jiné situaci může ovšem dojít tehdy, kdy jeden z jazyků přestane být sociálně výhodným a ke komunikaci ho mluvčí bude

používat jen zřídka nebo ho přestane používat vůbec. V tomto případě se stane jeden z jazyků dominantním, čili dojde k substituci, nahrazení jednoho jazykového systému jiným. Následkem tohoto procesu bude úplná nebo částečná ztráta podřazeného jazyka (srov. Rogoznaja 2003: 50).

## Některé rysy mezijazyka

Selinker (1972), který pojem mezijazyk použil první, ho pojímal jako verzi nebo varietu cílového jazyka, která je součástí implicitní jazykové znalosti nebo kompetence studenta učícího se druhý jazyk. Podle něj projde student v procesu učení řadou mezijazyků, než docílí vysoké úrovně znalosti L2. „Většina žáků nikdy nedosáhne tohoto stupně znalosti a zastaví se v nějakém stádiu, na cestě mezi oběma jazyky“ (Selinker 1972: 14). Ačkoliv nám to tak může připadat, mezijazyk není zvláštní druh jazyka někde mezi L1 a L2 pouze se strukturálními rysy obou jazyků, ale spíš přechodný systém, který vzniká v procesu učení se na základě strategií používaných studentem (Appel – Muysken 2005: 83). Při učení se L2, kdy se potkávají prvky mateřského jazyka s prvky jazyka osvojovaného, se student snaží s danou situací vypořádat. Hledá způsob, jak s těmito prvky zacházet, jak je využívat, a proto vytváří systém, ve kterém budou tyto složky/elementy spolupracovat. Na základě znalostí ze svého mateřského jazyka vyvíjí určité strategie, jejichž pomocí chce dosáhnout konkrétního cíle v L2.

V souvislosti s mezijazykem bývají nejčastěji zmiňovány strategie transferu, simplifikace a generalizace. Výzkumy věnované studiu mezijazyka prokázaly výskyt interference<sup>7</sup>, zejména na některých jeho vývojových stádiích. Studenti podle nich používají strategii transferu pouze tehdy, když se jejich mezijazyk stává komplexnější, tzn. když se jeho struktury začínají podobat strukturám v L2 (Appel – Muysken 2005: 87). Rovněž zajímavou otázkou spojenou s problematikou negativního transferu je míra interference. Někteří

7 Pojem interference v odborné literatuře bývá chápán nejednoznačně a užíván nejednotně. Weinreich (1970: 11) přirovnává jazykovou interferenci k písku přenášenému proudem, který se usazuje na dně jezera, a hovoří o dvou typech vlivů mezi L1 a L2, konkrétně o těžkostech/difficulties a interferenci. Těžkosti jsou podle něj problémy, kterým student čelí při učení se L2. Tak například bývá často obtížné naučit se určitou strukturu nebo jev kvůli odlišnosti jazyků, pokud podobný prvek v L1 neexistuje, proto např. rodilí mluvčí angličtiny považují za těžké jazyky, které mají pády apod. V tomto případě se nejedná o žádný transfer do L2, pouze o konstatování faktu, že je obtížné se ten který jev naučit. Zatímco interferenci rozumíme skutečně přenos určitých prvků a struktur z L1 a jejich užití v L2 (Appel – Muysken 2005: 84).



lidé přenášejí určité prvky a struktury z L1 do L2 ve větší míře než jiní. Zatím není známo, proč tomu tak je. Meisel (Meisel, podle Appel – Muysken 2005: 90) se pokouší tyto rozdíly vysvětlit socio-psychologickou teorií. Podle něj lidé, kteří pociťují silné spojení s komunitou, ze které pocházejí, a nemají pevné sociokulturní vazby na novou komunitu, přenášejí z L1 do L2 více. Ovšem tento předpoklad dodnes nebyl empiricky ověřen.

Mnoho prací zabývajících se zkoumáním L2 zmiňuje rovněž pojem simplifikace. Student L2 podle nich vytváří určité struktury ve svém mezijazyce, které jsou jednodušší než struktury v L2. Student jako by přehlížel některé jevy, protože ví, že mu rodilí mluvčí budou stejně rozumět. Příkladem může být vypouštění posesivního „s“ v angličtině. Vynechá-li student posesivní „s“, nemá obavy, že mu ostatní neporozumí, je to pro něj naopak jednodušší, protože nemusí pracovat s mnoha prvky současně. Během učení se jazyku student pozoruje, že některé jevy/elementy jsou důležitější než jiné. Méně závažné z nich dle svého uvážení často vypouští, redukuje.

Další strategií je strategie generalizace, která je specifickým druhem simplifikace. Myslí se tím redukce určitého počtu prvků. Například užití stejného pravidla v různých situacích, dokonce i tehdy, kdy by se nemělo aplikovat (Appel – Muysken 2005: 91).

Typickým rysem mezijazyka je rovněž výskyt jakýchsi jevů, které Selinker nazývá „fosilizovatelné lingvistické fenomény“, jež definuje jako „...lingvistické prvky, pravidla a subsystémy, které se mluvčí určitého mateřského jazyka budou snažit udržet ve svém mezijazyce a budou se je snažit převést i do cílového jazyka“ (Selinker 1972: 17). Na tento proces nemá vliv ani věk mluvčího, ani to, jak dlouho mu byl konkrétní jev vysvětlován, stejně tyto fosilizovatelné lingvistické fenomény bude převádět přes mezijazyk do jazyka cílového. Podle něj je nejdůležitější charakteristikou fosilizovatelných fenoménů jejich opakovanost, tzn., že se budou znovu a znovu objevovat v řeči a že se to v podstatě nedá změnit.

Není ovšem vždy možné jednoznačně určit, zda se jedná o fosilizovatelný prvek nebo ne, a to proto, že se tyto prvky v běžné promluvě nemusí objevit. Jejich výskyt je často vázán na situace, kdy se student snaží v cílovém jazyce soustředit na něco nového nebo na něco intelektuálně těžkého. V tu chvíli si neuvědomuje, že nějaký fosilizovatelný prvek používá, neboť se zaměřuje na obsah sdělení a ne na jeho formu. Výskyt fosilizovatelných struktur bývá rovněž spojován se změnou psychického stavu studenta, např. ve stresových situacích, když se hodně bojí, je nervózní, vzrušený a často i tehdy, když je uvolněný (tamtéž).

Ať už je důvod pro jejich výskyt jakýkoliv, zajímavé je, že se tyto fenomény vždy vztahují k mezijazyku. Nesouvisí ani s normou mateřského, ani cílového jazyka a chyba vždy nastává v mezijazyce. Selinker právem pokládá tyto fenomény za nejzajímavější jevy mezijazyka a navrhuje se jejich výskytem zabývat podrobněji.

Ve své studii rovněž uvádí (tamtéž: 18), že kompetence mezijazyka mohou být fosilizovány nejen u jednoho jedince, ale dokonce u celé skupiny mluvčích. Stává se to tehdy, když se konkrétní skupina mluvčích přestane učit cílový jazyk, zastaví se na určité úrovni a pak všichni jedinci v této skupině používají danou varietu zahrnující prvky mateřského a cílového jazyka a nové chybné jevy vzniklé v rámci mezijazyka v každodenní komunikaci. Pro tyto mluvčí je příznačné, že si většinou neuvědomují, jak dobře cílový jazyk ovládají. Vnímají druhý jazyk jinak než rodilí mluvčí a přizpůsobují ho svým komunikačním potřebám. Pokud ze strany rodilých mluvčích žádná reakce nepřijde a tento „kontaminovaný jazyk“ se bude nadále šířit, může dojít ke vzniku určitého etnolektu.

## **Přínos teorie mezijazyka pro výuku L2**

Pod vlivem teorie mezijazyka se mění perspektiva pohledu na výukový proces. Důraz se už neklade jenom na výsledek, nýbrž na proces učení se jazyku. Mění se především způsob, kterým by měl učitel zacházet s chybami studentů L2. Dříve všechno, co neodpovídalo normám druhého jazyka, bylo považováno za chybu (zejména zastánci behaviorismu pokládali chybu za „jev nežádoucí, defektní“ (viz Hrdlička 2009: 19)) a učitele v podstatě nezajímalo, proč se student na dané etapě této chyby dopustil. Konstatoval se pouze fakt, že žák neovládá L2 na určité úrovni. Během celého procesu učení nebyl jazyk studenta analyzován, v potaz byl brán pouze výsledek, který se srovnával s normou L2. Všechny výpovědi realizované studentem neodpovídající normě cílového jazyka se považovaly za chybu a nebylo důležité porozumět jejich podstatě. Jako zdroj chyb byla označována interference a v průběhu učení se jazyka na studenta L2 bylo nahlíženo jako na uživatele, který neovládá cílový jazyk v dostatečné míře.

Teorie mezijazyka přináší učiteli pohled z jiné perspektivy na celkový průběh jazykové akvizice. Důležitým se stává odhalení příčin výskytu chyb a uvědomění si procesu vývoje mezijazyka studenta L2. S chybou se nově pracuje „jako s fenoménem přirozeným, zákonitým, jako s nevyhnutelnou průvodní okolností procesu nabývání znalosti jazykového kódu“ (tamtéž).

Chyby, které pozorujeme v systému mezijazyka, může zapříčinit celá řada faktorů. Nejčastěji k jejich výskytu dochází proto, že si student v procesu učení se jazyku (v určitém jeho stadiu) vytváří nesprávné představy o jeho struktuře a fungování (tamtéž). Už výzkumy prováděné v rámci chybové analýzy prokázaly, že negativní transfer není vždy jediným původcem chyb, kterých se žáci L2 dopouštějí. Tak např. Dušková (1969 podle Appel – Muysken 2005: 84), která zjišťovala, jaké gramatické a lexikální chyby dělají čeští studenti (dospělí) v anglicky psaných projevech, konstatovala, že většina chyb nebyla výsledkem negativního transferu a jejich výskyt nebyl spojen s mateřským jazykem studenta. Výzkumy mezijazyka později potvrdily, že žáci k tomu, aby se naučili cizí jazyk, používají různé strategie, a nejenom strategie transferu, kdy se přenáší určité prvky nebo struktury z L1 do L2. Patří mezi ně např. strategie generalizace, simplifikace, analogie apod. Tak např. přílišná generalizace určitého pravidla, nevhodná analogie apod. často způsobují chyby, které se objevují v systému mezijazyka.

Důležité je rovněž uvědomění si toho, že chyby, kterých se studenti L2 dopouštějí, už nejsou náhodné, jelikož jsou výsledkem určitých strategií učení se. Jejich sledování poskytuje učitelůi zpětnou vazbu o pokroku studenta a o jeho vývoji v procesu učení se, protože podle slov Daviese (1989: 460) „mezijazyk je v každém stadiu svého vývoje systematický, neboť proces učení se jazyku vždycky má smysl a nikdy není libovolný“. Pochopení této skutečnosti by mimo jiné mohlo přispět k větší toleranci k chybám ze strany učitelů, kteří velmi často kladou důraz pouze na gramatiku a zbytečně opravují vývojové chyby studentů. Ty „dobré“ chyby, jež naznačují pokrok žáků, kteří určitými vývojovými fázemi musí projít.

To, jaké chyby se objeví v systému mezijazyka, záleží na mnoha faktorech. Jak jsme již uvedli výše, může to být negativní transfer, přílišná generalizace apod. a rovněž stres, únava, nevhodný výklad jazykového materiálu, nedostatečné procvičení probrané látky aj. (Hrdlička 2009: 19). Přestože každý žák má svůj vlastní mezijazyk, který se liší individuálně, mnohé jeho prvky jsou velké většině studentů se stejným prvním jazykem společné. V procesu učení se jazyku totiž vycházejí tito žáci ze stejného jazykového systému, který ovlivňuje/determinuje jejich řečovou činnost (tzn. ze společného mateřského jazyka), a obdobným způsobem se snaží napodobit stejný jazykový materiál (tzn. cílový jazyk) (Ščerba 1974: 30). Z tohoto důvodu je velmi podstatné při analýze jazykových chyb rozlišovat studenty podle jejich mateřského jazyka. Podobné chyby, které se objeví v systému mezijazyka určité skupiny žáků se stejným výcho-

zím jazykem, nazýváme typické jazykové chyby, jejich evidence a analýza na různých etapách učení se L2 pro výuku druhého jazyka je velmi podstatná. Na základě této typologie je možné mnohé chyby předvídat, vysvětlit příčinu jejich vzniku a předcházet jejich opětovnému výskytu (Hrdlička 2009: 19).

Při práci s mezijazykem studentů L2 se často setkáváme s fosilizovatelnými prvky a strukturami, které se žák snaží udržet ve svém mezijazyce a přenáší je do cílového jazyka. Pokud je již určitý jev fosilizován, podle slov Selinkera se s tím v podstatě nedá nic udělat. Student tuto chybu neopraví, tj. není schopen se jí zbavit, protože je fosilizována. Ovšem tady jde o to, jak se k těmto strukturám, které neodpovídají normě L2, učitel postaví. Může v podstatě zaujmout dvě stanoviska: A) bude v souladu s normou L2 tyto jevy pokládat za chyby a opravovat je. Zde pak vyvstává otázka, zda máme právo na tyto jevy nahlížet pouze jako na chyby, pokud jsou rozšířené v rámci jedné jazykové komunity (např. pokud se jedná o vznikající etnolekt, kupř. ruský etnolekt češtiny); B) nebo se bude snažit nějakým způsobem ovlivnit mezijazyk studenta a přiblížit ho cílovému jazyku. Právě toto druhé řešení nabízí teorie mezijazyka, která mění postoj učitele k jazykovému chování žáků během procesu učení se jazyku.

Chceme-li jako učitelé češtiny jako cizího jazyka zlepšit kvalitu výuky a hlavně výsledky svých studentů, musíme si uvědomit, jak probíhá proces osvojování cizího jazyka. Kategorizace bilingvismu a rozbor mezijazyka nepochybně přispějí k lepšímu pochopení této problematiky. Bylo by velmi žádoucí, aby učitelé češtiny jako cizího jazyka brali v úvahu výše vymezená pojetí bilingvismu a interference jakožto jevů, které úzce souvisejí s teorií mezijazyka, uvědomili si, co se za těmito jevy skrývá a jak jim mohou pomoci při jazykovém vyučování. Zároveň by bylo potřebné vypracovat kategorizaci jazykových chyb studentů se stejným mateřským jazykem, která by umožnila odhalit příčiny vzniku jazykových chyb a napomohla při volbě způsobu jejich nápravy.

## Bibliografie

- Appel, R. – Muysken P. (2005): *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: University Press.
- Davies, A. (1989): Is International English an Interlanguage? In: *Teachers of English to Speaker of Other Languages, Inc. (TESOL) Quarterly*, Vol. 23, № 3 (Sep., 1989), s. 447–467.
- Holubová, V. a kol. (2005): *Nový akademický slovník cizích slov A–Ž*. Praha: Academia.
- Hrdlička, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.

- Kasparova, M. G. (1986): Psychologičeskije i sociolingvističeskije problemy bilingvizma v svjetje metodiky obučeniya nerodnomu jazyku, in: *Sbornik naučnych trudov. Psychologie bilingvizma. Vypusk 260*. Moskva, s. 5-11.
- Ljeontjev, A. A. (1986): Psychologičeskije i sociolingvističeskije problemy bilingvizma v svjetje metodiky obučeniya nerodnomu jazyku, in: *Sbornik naučnych trudov. Psychologie bilingvizma. Vypusk 260*. Moskva, s. 25-31.
- Rogoznaja, N. N. (2003): *Tipologija lingvističeskoj interferencii*. (Diser. práce)
- Selinker, L. (1987): Interlanguage, in: *Studies in descriptive linguistics*. Ed. Dietrich Nehls. Heidelberg: Groos, Vol. 17.
- Ščerba, L. V. (1958): O ponjatii smešeniya jazykov, in: *Izbran. Raboty po jazykoznaniju i fonetike*. L., T. 1. s. 40-52.
- Ščerba, L. V. (1974): O trojakom aspekte jazykových javlenij i ob eksperimente v jazykoznaniji, in: *Jazykovaja sistema i rečevaja dejatel'nost'*. L., s. 24-39.
- Šebesta, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Veselý, J. (1985): *Problematika vyučování ruštině jako blízkce příbuznému jazyku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Weinreich, U. (1970): *Languages in contact*. The Hague: Mouton.