

**Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**2013**

**Lucie Stanovská**

**Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze**

**Ústav českého jazyka a teorie komunikace**

**Bakalářská práce**

**Lucie Stanovská**

**Čeština nerodilých mluvčích (případová studie)  
Czech of Non Native Speakers (case study)**

**Praha 2013**

**Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.**

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra / ústav: Ústav českého jazyka a teorie komunikace

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení studenta: Lucie Stanovská

Datum narození: 8. 2. 1989

Kontaktní adresa: Dukelská 613/43, Bílovec, 743 01

Obor studia / kombinace: Český jazyk a literatura

Diplomní obor: Český jazyk a literatura

Název práce v češtině: Čeština nerodilých mluvčích (případová studie)

Název práce v angličtině: Czech of Non Native Speakers (case study)

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Konzultant:

Pokyny k vypracování:

1. Studium relevantní odborné literatury
2. Získání jazykového materiálu (písenné práce nerodilých mluvčích, jejich přepisy)
3. Analýza jazykového materiálu se zaměřením na jazykové chyby, jejich identifikaci, emendaci, interpretaci a evaluaci
4. Shrnutí výsledků, závěry a zhodnocení

Doporučená literatura:

GASS, S. M.; SELINKER, L. (ed.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam : J. Benjamins, 1992.

ODLIN, T. *Language Transfer*. Cambridge : CUP, 1989.

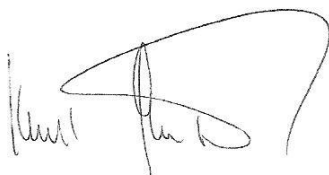
HENDRICH J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha, 1998.

HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha : Karolinum, 2009.

CHODĚRA, R; RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999.

CHODĚRA, R. a kol. *Didaktika vyučování cizím jazykům*. I. a II. díl. Ostrava, 1999; 2000.

Vedoucí práce (podpis):



Datum zadání práce:

*Prof. Mrazek*

L.S.

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta (13)  
Studijní oddělení  
Praha 1, nám. J. Palacha 2, 116 38

2. AN7  
Vedoucí základní součásti:

07. 4  
Děkan:

Datum:

Chtěla bych poděkovat prof. Karlu Šebestovi, CSc., za vedení práce, Radmile Veselinović za ochotu a vstřícnost a Petru Hrubíšovi za pomoc při sběru materiálů.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. ledna 2013

podpis:

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá analýzou českého textu nerodilého mluvčího pocházejícího ze Srbska. Teoretická část popisuje historii výuky cizích jazyků, teorii osvojování a transfer. Praktická část obsahuje analýzu psaných a mluvených textů, přičemž bližší pozornost je věnována vlivu jazykového transferu na vznik chyb.

Klíčová slova: nerodilý mluvčí, chybová analýza, transfer

## **Abstract**

This bachelor's thesis deals with an analysis of Czech text by non-native speaker of Serbian origin. The theoretical part describes the history of foreign language teaching, the theory of language acquisition, and language transfer. The practical part includes an analysis of written and spoken text, paying closer attention to the impact of language transfer on the appearance of errors.

Key words: non-native speaker, error analysis, language transfer

## Obsah

ÚVOD .....	10
1. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1.1 Teoretický úvod .....	11
1.2 Postup práce .....	22
1.3 Jazykový životopis respondentky .....	23
1.4 Popis materiálu .....	24
2. PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
2.1 Pravopisná rovina .....	26
2.2 Fonologická rovina .....	32
2.3 Morfologická rovina .....	36
2.4 Lexikální rovina .....	43
2.5 Syntaktická rovina .....	47
ZÁVĚR .....	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	51
SEZNAM PŘÍLOH .....	53



## **Seznam zkratek**

apod.            a podobně

např.            například

resp.            respondentka

taz.             tazatel

tj.                to jest

tzv.             takzvaný

## ÚVOD

Cílem této bakalářské práce je analýza projevu nerodilého mluvčího češtiny.

V teoretickém úvodu přiblížím historii osvojování cizího jazyka, teorii osvojování a transfer. Poté přistoupím k rozboru konkrétního případu. Nejdříve vymezím postup práce, uvedu jazykový životopis respondentky a popíšu texty, které jsem pro svou práci sesbírala. V praktické části se budu zabývat analýzou chyb napříč všemi jazykovými rovinami v psaných i mluvených textech, přičemž si budu všimnout zejména možného vlivu transferu. V závěru se pokusím shrnout výsledky analýzy a celkově popsat jazykovou úroveň respondentky.

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Teoretický úvod

### Historie výuky cizích jazyků<sup>1</sup>

Znalost cizích jazyků byla důležitá už od počátků lidstva, protože docházelo k setkávání různých kultur a ke komunikaci s cizinci a cizími zeměmi. Zpočátku se lidé učili cizí jazyk podobně jako jazyk mateřský, tedy nápodobou a užíváním. První zmínky o cizojazyčné výuce pocházejí z doby mezi lety 3000–2350 př. Kr., kdy Akkadové začínají obsazovat sumerskou říši a posléze přejímají také vyspělou sumerskou kulturu a jejich systém písma. Osvojování si sumerštiny u Akkadů probíhá přímou metodou a také institucionální cestou (některé předměty ve školách byly vyučovány pouze v sumerštině). V učení byl kladen velký důraz na zvládnutí lexika, proto se začaly vydávat také první sumersko-akkadské slovníky.

Další období výuky představuje starověké Řecko. Stále se nejednalo o tradiční výuku cizích jazyků, ale spíše o osvojování si klasické podoby vlastního mateřského jazyka, protože mluvený jazyk se stále více vzdaloval klasické řečtině. Základem výuky bylo studium klasických řeckých autorů, žáci přitom museli memorovat celé pasáže např. z Homérovy Illiady a Odyssey.

O výuce cizích jazyků v pravém slova smyslu se dá mluvit až v období Římského impéria. Římané se učí řečtinu, která se stává základní podmínkou pro dosažení vzdělání. Vzniká zde systém dvojazyčné výuky (latina – řečtina). Řečtina má při výuce ve školách přednost, žáci se tedy učí psát nejprve řecky a až poté latinsky. Učební materiály mají podobu konverzačních příruček, obsahují řecko-latinský slovníček, který je dále rozčleněn do kapitol, a dále následují jednoduché krátké narativní texty. Postupem času se však dostává do popředí latina, která si udržuje pevné místo v církevním životě a ve sféře vzdělání. Studium latiny vychází z antické školy. Ve výuce byla až do přelomu 13. a 14. století gramatika prezentována společně s literaturou: učitel představoval žákům klasické

---

<sup>1</sup> V této části práce vycházím z knihy doc. M. Hrdličky *Cizí jazyk čeština* (2002), konkrétně z kapitoly *Vyučovací metody cizích jazyků a čeština jako cizí jazyk*.

autory, žáci se učili pravidla a poučky na základě klasického textu, museli také memorovat pasáže.

Určitým mezníkem ve vývoji bylo období renesance. V této době se obrací zájem ke člověku, klade se důraz na lidský rozum a na poznávání. Zároveň se renesance inspiruje v antice a přebírá z ní množství prvků. Protože tehdy začal stoupat zájem o cizí jazyky, začal se hledat optimální způsob, jak je vyučovat. Renesanční učitelé se přiklánějí k vyučování stejným způsobem jako v antice, tedy celkovým rozvojem osobnosti (intelektuálním, fyzickým i morálním). Vedle tohoto klasického přístupu k učení se začínají objevovat i alternativní teorie.

V 16. století stále roste potřeba znalosti cizích jazyků. Začínají se šířit tištěné učební texty, výuka se tedy o tyto texty opírá, a učitel tak přestává být jediným zdrojem informací. Jinak ale výuka stále vychází z klasického přístupu. V tomto období se však prosazují také pedagogové se svými novými teoriemi. Jedním z nich je Michel de Montaigne, který doporučuje při učení se cizím jazykům přímý kontakt s rodilým mluvčím. S jazykem se tak navíc poznává i kultura a realie jiných národů, jejich myšlení apod. Také radí, aby se se studiem začalo už v dětství. S osobitým přístupem k výuce přichází Nicolas Clénard: vyučuje jazyky přímou metodou, tedy jejich užíváním, nepoužívá žádné poučky ani pravidla. Jeho hodiny mají spontánní průběh, nechává se inspirovat náhodou a na místě improvizuje. Své pedagogické názory na výuku latiny představil také Roger Ascham v díle *The Schoolmaster*. Obsahuje jeho šest vyučovacích technik: zpětný překlad, parafrázi (reformulaci), metafrázi (převod poetického textu na prozaický a naopak), imitaci, resumování a deklamaci (rétorické cvičení). Ascham doporučoval zvláště metodu zpětného překladu a nápodobu.

V 17. století začíná slábnout vliv latiny a postupně se prosazují jazyky národní. Objevují se také požadavky na zefektivnění výuky cizích jazyků, kritizuje se obzvláště délka studia, přílišné zaměřování se na gramatiku a také akademický charakter výuky. Postupně se v metodice vymezily tři základní směry: 1) osvojování si cizího jazyka jeho užíváním, praxí, 2) osvojování si cizího jazyka pomocí pravidel, pomocí jazykového systému a 3) osvojování si cizího jazyka kombinováním obou předchozích postupů (tzv. smíšená, eklektická metoda). Pokusy oslabit přeceňovanou systémovou složku jazyka došly až tak daleko, že v některých zemích se snažili gramatiku ve výuce úplně vynechat.

Didaktikové v 17. století zastávají názor, že cizí jazyk se osvojuje stejně jako jazyk mateřský, tedy přirozeným užíváním a bez pomoci explicitně formulovaných pravidel. Nejvýznamnějším pedagogem této doby byl však Jan Amos Komenský. Ten zastával názor, že povaha učení se jazykům se s věkem mění: čím je dítě menší, tím je učení se konkrétnější a více smyslové, s rostoucím věkem se však stává stále více abstraktním a obecným. Podle Komenského má v učení převládat užívání jazyka nad poučkami a pravidly, k jeho základním požadavkům patří názornost, klade důraz na přirozenost, řád a posloupnost: nejprve se vždy uvádí příklad, poté následuje zobecňovací pravidlo a nakonec procvičování. Ve výuce se má postupovat od snadného k obtížnému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu. Tyto Komenského metody byly ve své době velmi revoluční a jsou aktuální i dnes.

V 18. století nedochází ve výuce cizích jazyků k zásadním změnám. Ty nastávají až o století později. V 19. století latina již definitivně ztrácí své výsadní postavení a ve výuce je upřednostňován mateřský jazyk. Vznikají další koncepce, jak nejlépe cizí jazyk učit, všechny se opírají o nové poznatky z psychologie. Ze všech koncepcí se však vydělily tři základní: metoda gramaticko-překládová, metoda přímá a metoda přirozená. Autorem metody gramaticko-překládové je německý pedagog Johann V. Meidinger. Gramatika je zde prezentována deduktivně, vyučující vždy nejprve vysvětlí dané gramatické pravidlo, poté představí novou slovní zásobu a vše ilustruje na ukázkových větách. Nakonec je vše přeloženo z mateřského jazyka do jazyka cizího. Právě překlad hraje v tomto přístupu důležitou roli. Principem metody přímé je naopak úplné oproštění se od mateřského jazyka, studenti při lekci užívají pouze jazyk cizí. Slovní zásoba se učí pomocí názorných pomůcek, je kladen důraz na ústní komunikaci a na správnou výslovnost, gramatiku si student osvojuje induktivně používáním jazyka. Žáci jsou vedeni k tomu, aby uvažovali přímo v cizím jazyce, vyhýbá se překládání. Metoda přirozená vychází opět z myšlenky, že člověk si osvojuje cizí jazyk stejně jako jazyk mateřský a nejlépe v prostředí, kde se tímto jazykem mluví. Počátky tohoto přístupu můžeme najít již ve starověkém Římě, kde byly děti z aristokratických rodin svěřovány do péče řeckým služkám či otrokům, aby se naučily řecky. Ve výuce se tedy používá pouze cizí jazyk, vyučujícím je rodilý mluvčí, mluví se o tématech každodenního života, ale také o kultuře a reáliích národa, jehož jazyk se studenti učí.

Na počátku 20. století opět dochází ke zklidnění ve vývoji. Ve výuce se prosazuje nejvíce metoda gramaticko-překladová a metoda přímá. Až v polovině 20. století začínají vznikat nové, alternativní metody. V USA rozvíjejí specialisté na jazykovou vědu a behaviorističtí psychologové metodu audioorální (též audiolingvální). Tato metoda byla využita již za druhé světové války v americké armádě, kdy bylo potřeba, aby se vojáci rychle naučili ovládat různé evropské i asijské jazyky. Základem metody je předpoklad, že jazyk je soubor návyků, jazykových automatismů a syntaktických struktur, které jsou uloženy mimo vědomí. Byly proto vytvořeny modelové struktury (tzv. patterns), které se studenti učili opakováním a drilováním, dokud si nevytvořili automatický návyk v jejich užívání. Kritici však tomuto přístupu často vyčítali příliš mechanický charakter. Problémem bylo použití stereotypních struktur v praxi, studenti nebyli připraveni na skutečné komunikativní situace. V 60. letech rozpracovává fonetik Petar Guberina metodu strukturně globální audiovizuální (SGAV). Cizí jazyk se osvojuje prostřednictvím smyslů, vjemů, ve výuce se používají akustické a optické pomůcky. Vychází se ze schématu prezentace – opakované užití – fixace. Recepce tedy vždy předchází produkci, je kladen důraz na ústní vyjadřování, gramatika se osvojuje induktivně z dialogických situací. I přes prvotní kladnou odezvu na tuto metodu se později opět ozvaly připomínky, které kritizovaly monotónnost výuky.

Rozvoj metod pokračuje i ve druhé polovině 20. století. Harold Palmer a Albert S. Hornby stojí za vznikem situační metody, jejímž přínosem je pojem „situace“ – ke konkrétním situacím se vztahují syntaktické struktury, které jsou považovány za základ mluveného jazyka. Stephen D. Krashen dále rozpracovává již klasickou přirozenou metodu a vznikají také nové metody (komunitární, sugestopedická, metoda reakcí pohybem). V 70. letech dochází v lingvistice ke změně paradigmatu (tzv. komunikačně-pragmatický obrat), ve středu zájmu už přestává být jazyk jako systém, ale pozornost se přesouvá k samotné komunikaci. S tím souvisí i rozvoj nových disciplín, jako je pragmalingvistika, psycholingvistika, sociolingvistika a další. V didaktice cizích jazyků je výsledkem tohoto obratu komunikační metoda. Metodu charakterizují tři základní rysy: 1) komplexnost, tzn. že jsou rozvíjeny všechny čtyři hlavní dovednosti (mluvený a psaný projev, poslech a čtení), 2) adresnost, tzn. že pozornost je zaměřena na studenta a jeho komunikační potřeby, vyučující se stává jeho komunikačním partnerem, 3) užitečnost, tzn. výuka má pragmatický charakter, zahrnuje práci s autentickými texty, prakticky zaměřená cvičení,

nabízející určitou variantnost v řešení. V praxi však bohužel tyto rysy většinou nebývají naplněny, a metoda se tak potýká s několika zásadními problémy. Hlavním z nich bývá to, že „je v našem prostředí komunikační metoda mnohdy chápána v silně redukované a deformované podobě. Označení „komunikační“ je tak v praxi často synonymem „lehkého, bezproblémového, povrchního, rychlého, bezbolestného“ (Hrdlička, 2002, s. 48). To má za následek přílišné simplifikování systémové složky jazyka, mluvnice je probírána nedostatečným způsobem a i jejímu procvičení je věnována pouze malá pozornost. Dalším problémem ve výuce bývá také nedostatečná pozornost věnovaná písemnému projevu. Sporným bodem bývá míra orientace na běžně mluvenou řeč (v Čechách na obecnou češtinu). Převládá názor, že student by se měl nejdříve naučit češtinu spisovnou, resp. hovorovou a obecná čeština by měla být ve výuce a učebních materiálech prezentována kvalifikovaně a uvážene a měla by být zřetelně odlišena od češtiny spisovné. Bohužel však v mnoha učebnicích češtiny jako cizího jazyka dochází právě ke směšování obou útvarů.

V posledních desetiletích zauímají mezi metodami výuky cizích jazyků dominantní postavení metoda komunikační a metoda přímá. V každé z uvedených metod lze nalézt prvky pozitivní a také problematické. V budoucnu by se tak mohla vyvinout nová metoda ze spojení těchto kladných elementů.

## Osvojování

Jak je patrné z popsaných metod, různí jazykovědci a psychologové nahlízejí na osvojování jazyka různě. Proto vzniká ve 20. století mnoho teorií a hypotéz, které popisují, jak osvojování probíhá a co se při učení děje. Pokusím se představit ty nejdůležitější z nich.

Jedním z dominantních psychologických směrů 1. pol. 20. století je behaviorismus. Základem behavioristické teorie o učení je názor, že jazyk je pouze soubor návyků a osvojování jazyka je vytváření soustavy návyků řečového chování. Osvojování jazyka se tedy nijak neliší od osvojování návyků jakéhokoli jiného chování. Behaviorističtí psychologové považují řeč za verbální chování, které je automaticky získáváno pomocí stimulů a reakcí (stimul – response) v podobě mechanického opakování, a proto osvojit si jazyk znamená osvojit si tyto jazykové návyky. Teorie ignoruje všechny vnitřní

mechanismy, přikládá důležitost pouze vnějšímu jazykovému prostředí a podnětům, které produkuje. Značné přeceňování významu učení a naopak opomíjení rozumových schopností člověka a popírání významu psychické aktivity studenta bylo později často kritizováno.

V 60. letech 20. století se dostala do popředí teorie nativismu. Nativismus je souhrnným pojmenováním pro všechny přístupy, jejichž základem je předpoklad, že schopnost osvojování jazyka je vrozená. Jako první tuto teorii rozpracoval v roce 1957 Noam Chomsky, který takto reagoval na jednostrannost behaviorismu. Chomsky tvrdí, že vrozené předpoklady osvojování jazyka odpovídají obecným rysům jazykové struktury, univerzální gramatice. Univerzální gramatika je vrozený stav mysli člověka ještě předtím, než si začne osvojovat gramatiku mateřského jazyka. Tato obecná schopnost jazyka se poté v kontaktu s prostředím parametrizuje, tzn. hodnoty této vrozené schopnosti se specifikuji. Chomsky také zavádí pojmy kompetence a performance. Kompetence je schopnost každého mluvčího vytvářet v daném jazyce nové, gramaticky správné věty. Performancí se rozumí produkování a interpretace promluv v konkrétních situacích.

Přestože se Chomsky nezabýval primárně teorií osvojování cizího jazyka, jeho práce tuto oblast velmi ovlivnila.

Již na konci 60. let 20. století se však předmětem kritiky stává Chomského generativní teorie. Kritici poukazují na to, že tento model vůbec nepřihlíží ke komunikativní funkci jazyka, nebere v úvahu vliv kontextu, situace a ostatních faktorů, které doprovázejí dorozumívací proces.

V 80. letech se prosazují teorie amerického lingvisty Stephena D. Krashena. Ten staví do opozice dva přístupy k cizímu jazyku: učení a osvojování. Zatímco učení je podle něj vědomý proces, zaměřený na formu, na jazykový systém, při osvojování se jedná o proces nevědomý, zaměřený na smysl sdělení. Krashen přirovnává proces osvojování ke způsobu, jakým se učí jazyk děti, tedy podvědomě, během komunikace, kdy si student neuvědomuje pravidla jazyka, spíše získává cit pro správnost. Krashen tvrdí, že je nutné aktivovat proces osvojování, protože proces učení nevede ke spontánnímu užívání jazyka. Jeho hlavní prací je teorie monitoru, která se opírá o několik hlavních hypotéz. Mezi učením a osvojováním podle Krashena není přechod, ale naopak opozice, jsou neslučitelné. Při učení hraje velkou roli jazyková způsobilost jedince (vlohy, schopnosti), v případě



osvojování je předpokladem k úspěchu postoj studenta (motivace, chování). Dále Krashen předpokládá, že existuje předvídatelné pořadí, v jakém si studenti osvojují gramatické struktury cizího jazyka. Hlavním pojmem se stává tzv. monitor. Tím se rozumí soubor explicitních znalostí, pravidel jazyka. Monitor je pak u studenta schopen upravovat jeho promluvy před jejich vyřčením (či napsáním) i po něm, sám o sobě však vytvořit výpověď nemůže. Krashen se také domnívá, že při „osvojování si“ jazyka má sémantika prioritu před gramatikou. Hlavní je tedy porozumění smyslu, až pak může být nová jazyková struktura skutečně osvojena. Při „učení se“ jazyku je tomu naopak – nejprve se učíme nové struktury, až poté dochází k porozumění smyslu výpovědi. Poslední autorova hypotéza předpokládá existenci afektivního filtru. Komplex různých negativních vlivů (např. nízké sebevědomí, stres, strach z neúspěchu) zapříčiní, že podněty z daného cizího jazyka nedosáhnou u studenta do patřičných mozkových center. Proto osvojování cizího jazyka neprobíhá u všech jedinců stejně.

V poslední třetině 20. století vzniká mnoho dalších různých teorií, z nichž některé můžeme zařadit pod pojem funkcionalismus. Tento proud není jednotný, skládá se z mnoha přístupů, které spojuje několik hlavních charakteristik. Teorie odmítají strohou dichotomii langue – parole, jazyk podle nich není pouze záležitostí syntaktických struktur, ale také záležitostí diskurzu. Předpokládají, že účelem jazyka je komunikace a lingvistické dovednosti (v mateřském či cizím jazyce) získáváme právě komunikací. Zájem funkcionalistů je zaměřen na pragmatiku – na aspekty komunikace, na použití jazyka v sociální interakci. Do toho proudu tak můžeme zařadit např. teorii kognitivní, sociokulturní a další. (Saville-Troike, 2006, s. 52–53)

Z množství teorií je patrné, že v otázce osvojování jazyka nepanuje jednotný, ucelený názor. Obecně však dnes můžeme říct, že osvojování cizího jazyka je proces nabývání jazyka, který je odlišný od způsobu, jakým se učí jazyk děti. Není to ovšem ani proces založený na stimulech, jak tvrdili behavioristé. Osvojování je „založeno na analogii, asociaci a opakování, a to zřejmě vytvářením určitých variací nad konkrétní podobou, kterou vrozené struktury nabyly na konci dětství, při osvojení pravidel, konvencí vlastních danému jazyku.“ (Čermák, 2004, s. 50) Na učení má také vliv množství různých faktorů, jako je např. motivace studenta, jeho duševní vývoj, kognitivní schopnosti či metoda výuky. Velkou roli zde hraje také transfer, kterému se budu věnovat v následující části mé práce.

## Transfer

Jedním z důležitých fenoménů, kterým se zabývá psycholingvistika, je transfer. Tento termín označuje proces, kdy si student přenáší struktury z mateřského jazyka do produkce jazyka cizího.

O negativním transferu se zmiňuje již v 17. století ve svém díle *Linguarum methodus novissima* J. A. Komenský, i když ještě nepoužívá tento termín. (Choděra, 2006, s. 49) V 19. století se lingvisté začínají zajímat o změny, které vznikají při vzájemném působení jazyků v kontaktu. Na počátku 20. století se ukazuje, že ignorování mateřského jazyka, které bylo charakteristické pro do té doby používanou přímou metodu, je chybné. Již Pražský lingvistický kroužek kladl důraz na konfrontační studium jazyka, Vilém Mathesius pokládal srovnávací postup při výuce za užitečný. (Hendrich, 1988, s. 43–44)

Termín transfer však zavedla behavioristická škola, která měla dominantní postavení v 50. a 60. letech 20. století. Podle behavioristů je učení se cizímu jazyku založeno na získávání jazykových návyků pomocí stimulů a responzí. Transfer definují jako automatické, podvědomé použití návyků, získaných v minulosti, ve snaze o vytvoření nových responzí. (Arabski, 2006, s. 12)

Behavioristé viděli hlavní překážku v učení v interferenci (v negativním transferu) z mateřského jazyka. Přišli s teorií, podle které míra rozdílnosti jazyků ovlivňuje obtížnost, jakou se student jazyk učí. Pokud tedy jsou struktury mateřského a cílového jazyka podobné, učení probíhá snadněji díky pozitivnímu transferu z mateřského jazyka. Pokud jsou však odlišné, učení se stává obtížnějším a objevují se chyby plynoucí z negativního transferu. Tyto chyby neboli „špatné návyky“ měly podle behavioristů negativní dopad na učení, protože bránily formování správných návyků cílového jazyka. (Ellis, 1994, s. 300)

V 60. letech se dostává do popředí kontrastivní analýza (Contrastive Analysis Hypothesis). Teoretické základy pro tuto hypotézu položil již roku 1957 Robert Lado ve své studii *Linguistics across cultures*. Vychází z předpokladu behavioristů, že jazyky, které jsou si vzájemně podobné, se učí snáze než jazyky, které jsou odlišné. Základem kontrastivní analýzy je domněnka, že hlavním zdrojem chyb v produkci či recepci cizího jazyka je jazyk rodný. Proto vědci předpokládali, že srovnáním rodného a cílového jazyka studenta a určením jejich rozdílů mohou tyto chyby předpovědět, tzn. předpovědět také

prvky, které budou v učení pro studenta jednoduché nebo naopak složité. (Ellis, 1994, s. 306–308; Gass, Selinker, 2008, s. 96–97)

Brzy však výzkumy ukázaly, že mnohé chyby nejsou způsobeny transferem a že chyby, které kontrastivní analýza předpovídala, se ve skutečnosti neobjevily. (Ellis, 1994, s. 308). Začala se proto vyvíjet chybová analýza (Error Analysis). Na počátku jejího vzniku stál článek Stephen P. Cordera *The significance of learners' errors* (1967), ve kterém autor zpochybňuje tehdy dominantní názor, že chyba je něco špatného, co by mělo být vymýceno. Naopak tvrdí, že chyby mohou být významné, a to třemi způsoby: 1) dávají učitelům informaci o tom, kolik už se student naučil, 2) poskytují vědcům informace, jak jsou jazyky osvojovány, 3) slouží jako prostředek, kterým student odhaluje pravidla cizího jazyka. (Ellis, 1994, s. 48) Chyby proto nemají být považovány jen za výsledek nedokonalého učení. Jsou to spíše jen známky snahy studenta vytvořit si nějaký systém, zavést do cizího jazyka pravidelnost. Corder také v článku rozlišuje mezi chybou nesystematickou (mistake) a chybou systematickou (error). Mistake je podobné přeřeknutí, tedy vyskytuje se jednorázově, mluvčí je schopen poznat, že je to chyba, a opravit ji, pokud je to nutné. Naopak error se vyskytuje opakovaně a student nepozná, že je to chyba.

Chybová analýza tak nahradila analýzu kontrastivní. Zatímco v kontrastivní analýze byly srovnávány chyby, které student dělá při produkci cizího jazyka, s jeho rodným jazykem, chybová analýza srovnává studentovy chyby s jazykem cílovým. (Gass, Selinker, 2008, s. 102)

Kritika chybové analýzy vytýkala, že se nelze zaměřovat pouze na chyby, protože to poskytuje jen částečný obraz o studentovi. I přesto však byla analýza chyb významným přínosem, poskytla mnoho empirických důkazů pro diskuzi v 70. letech, dokázala, že ne všechny chyby, které studenti dělají, jsou výsledkem vlivu negativního transferu a také pomohla k tomu, aby chyba nebyla vnímána jako něco, čemu by se mělo vyhýbat, ale že je naopak nevyhnutelným prvkem učebního procesu. (Ellis, 1994, s. 68–70)

Ve 2. polovině 20. století již byly behavioristické teorie o transferu překonány. Noví vědci již nesouhlasili s myšlenkou, že transfer je jen výsledkem dřívějších návyků a že je to pouhé uchylování se k mateřskému jazyku. Odmítli názor, že transfer je výhradně záležitostí negativního transferu, protože prokázali také pozitivní transfer. A také dokázali, že při transferu nejde jen o vliv mateřského jazyka, ale všech dalších jazyků, které student

ovládá. Proto se vědci snažili nahradit termín transfer, který byl asociován s behaviorismem, termínem novým, který by byl neutrální a obecný, aby zahrnoval všechny relevantní aspekty – např. termínem crosslinguistic influence. Pojem transfer už byl však ustálený, a tak přetrval až do současnosti. Postupem času se zbavil všech nechtěných asociací. Dnes tedy označuje obecně „vliv plynoucí z podobností a odlišností mezi cílovým jazykem a jakýmkoli dalším jazykem, který byl předtím osvojen“<sup>2</sup> (Odlin, 1989, s. 27).

Transfer se dělí na pozitivní (facilitation) a negativní (interference). K pozitivnímu transferu dochází, pokud návyky a znalosti z mateřského jazyka mají kladný vliv na učení se jazyka cizího. To je dáno existencí společných jevů v obou jazycích, a to buď podobných, nebo zcela shodných. Proto míru pozitivního transferu určuje i genetická příbuznost daných jazyků. Pozitivní transfer se projevuje ve všech jazykových rovinách. V oblasti lexika tak můžeme při výuce využít tzv. internacionalismy (např. agrese, rapidně, alkohol), či germanismy (barva, muset, trefit). Negativní transfer se projevuje, pokud studentovy návyky z mateřštiny záporně ovlivňují osvojování jazyka cizího. Také ten se projevuje ve všech rovinách jazyka, student si například přenáší z mateřštiny do cizího jazyka výslovnostní návyky či syntaktickou valenci. (Hendrich, 1988, s. 44–45)

Dále můžeme rozlišovat transfer mezijazykový a vnitrojazykový. Při mezijazykovém transferu ovlivňuje osvojování cizího jazyka jazyk mateřský (či další dříve osvojený). Princip vnitrojazykového transferu je založen na fungování analogie v jazyce. Student se v rámci cizího jazyka snaží uplatnit analogii, např. ve výslovnosti, při tvoření slov, při skloňování, časování apod., a dochází tak k pozitivnímu vnitrojazykovému transferu. V jazyce se však vedle analogie vyskytují také kontrasty, které jsou příčinou vnitrojazykové interference. (Hendrich, 1988, s. 43–47)

Choděra dále používá členění transferu na proaktivní, kdy dříve osvojené jevy ovlivňují osvojování nových jevů, a na retroaktivní, kdy nově osvojené jevy vytlačují jevy dříve osvojené. (Choděra, 2006, s. 50)

Negativní transfer se může projevit buď v jazykové kompetenci jako neznalost (error), nebo v performanci jako náhodné selhání (mistake, lapse). Dalšími projevy transferu mohou být vyhýbání (avoidance), kdy se student vyhýbá strukturám cizího

---

<sup>2</sup> „Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.“

jazyka, které mu připadají složité z důvodu velkých odlišností mezi daným jazykem a jeho mateřštinou, a nadužívání (over-use), kdy student nadměrně používá formy či postupy, na které je zvyklý ze svého mateřského jazyka. (Ellis, 1994, s. 301–306)

Transfer je významným faktorem ovlivňujícím osvojování i užívání cizího jazyka. Proto je třeba ve výuce brát tento faktor v úvahu a snažit se jej využívat. Podle Choděry (2006, s. 51) patří poznání interference k základním podmínkám úspěšného řízení cizojazyčného učení a uvádí, že negativní transfer je hlavní příčinou chyb.

## 1.2 Postup práce

Pro praktickou část své práce jsem si zvolila respondentku, která pochází ze Srbska. Získala jsem od ní písemné a mluvené projevy a ty jsem pak přepsala podle daných manuálů. Poté jsem začala třídit a klasifikovat chyby, které jsem si dělila do tabulky podle jazykových rovin a dalších lingvistických kritérií.

V praktické části této práce se pokusím tyto chyby interpretovat. Budu postupovat po jazykových rovinách od pravopisu po syntax, přičemž ke stylistické rovině se vyjádřím v závěru práce. Zaměřím se na hledání projevů interference jako možné příčiny chyb. Chyby v rámci kapitol budu dělit do tabulek podle lingvistických kritérií a ke každé skupině se vyjádřím. V práci nebudu uvádět všechny chyby, pominu ty, které se jeví jako jednoznačně náhodné, například přeřeknutí. Příklady v tabulkách budou zastupovat ty nejčtetnější či nejvýraznější případy.

Při rozboru chyb budu vycházet především z Mluvnice srbocharvátštiny (Sedláček, 1989) a ze Srbsko-českého a česko-srbského slovníku (Jeníková, 2002) a jeho výkladové části.

### 1.3 Jazykový životopis respondentky

Má respondentka se jmenuje Radmila Veselinović. Narodila se r. 1967 a pochází ze Srbska, z města Čačak. Oba její rodiče jsou rovněž Srbové. Jako svůj rodný jazyk uvádí srbštinu, přesněji ekavštinu.<sup>3</sup> Tento jazyk vznikl po rozdělení státu Jugoslávie, kde se používal prakticky na celém území společný jazyk srbochorvatský. Od roku 1991 je tedy srbochorvatština rozdělena na jazyk srbský a jazyk chorvatský, někdy je však obtížné určit mezi nimi hranici. Na rozdíl od chorvatštiny, která je psána latinkou, se však srbština zapisuje cyrilicí.

Kromě svého rodného jazyka ještě respondentka ovládá jazyk ruský a také základy jazyka anglického a německého.

Respondentka je vdaná, její manžel je také Srb. Mají spolu syna Ognjena, který se narodil v Srbsku. Do České republiky se přistěhovala se synem v roce 2008. Její manžel zde žije již od roku 2005, kdy tady získal práci jako kuchař v restauraci. Syn zde od svých 6 let chodí do české školy. Bydlí v Praze. V minulosti zde pracovala jako prodavačka a momentálně si hledá zaměstnání.

Nikdy nenavštěvovala žádné kurzy českého jazyka, česky se naučila komunikováním s lidmi a také sledováním televize. Podle svých slov má mezery hlavně v písemném projevu, obzvláště v gramatice a slovní zásobě.

---

<sup>3</sup> Ekavština je jedna z variant srbského jazyka. Dalšími variantami jsou ikavština a ijekavština (či jekavština), přičemž rozdíl mezi těmito nářečímí je v hlásce, která nahradila staré slovanské jat', tedy e, i resp. ije (či je).

## 1.4 Popis materiálu

### Psané texty

Písenné projevy pro tuto práci vznikaly od ledna do června roku 2012. Snažila jsem se respondentce zadávat témata jak věcná (pozvánka, popis bytu), tak i emotivní, která by ji zaujala obsahem (můj nejhorší zážitek). Stejně tak jsem zadávala také různé slohové útvary (popis, vyprávění, argumentačně-úvahový text). Tato zadání jsou uvedena u každého textu v příloze.

Respondentku jsem požádala, aby při psaní nepoužívala slovník. Čas na psaní nebyl nijak omezen. Nezadávala jsem ani rozsah textů, snažila jsem se však respondentku nabádat k tomu, aby byly co možná nejdéší. I přesto se mi však psaného materiálu podařilo sesbírat jen velmi málo, protože respondentka se k psaní příliš neměla a vyhovoval jí spíše mluvený projev. Celkový psaný materiál tak čítá jen zhruba 4000 znaků.

Text 1 jako jediný napsala respondentka v PC (bez funkce automatických oprav). Ostatní texty (2–6) byly napsány rukou. Pro jejich přepis jsem použila Manuál pro přepis psaných materiálů, který byl vytvořen pro projekt Inovace ve vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk. V prepisech jsou uvedeny také výrazy, které respondentka přeškrtnla (např. ~~hby~~). V případech, kdy rukopis neumožňoval jednoznačné čtení, byly zapsány obě varianty pomocí složených závorek (např. nauč{i|í}t).

### Mluvené texty

Nahrávání mluvených projevů probíhalo v květnu a v červnu roku 2012. Také pro tyto projevy jsem zadávala různá témata a v rámci možností také různé útvary. Obvykle se jednalo o prostý rozhovor (text 1 a 11) nebo o respondentčinu samostatnou úvahu nad daným tématem (text 8, 9 a 10). Dalším druhem slohových útvarů je popis (text 2, 5 a 7) či charakteristika (text 3). Text 6 se dá také přiřadit k popisu: jde zde o hru, kdy respondentka dostala na papírcích napsaná slova a musela je popsat tak, aby druhá osoba danou věc uhádla. Pro text 4 bylo zadaným útvarem vyprávění. Zadání uvádím opět u každého textu v příloze.

Mluvené projevy nebyly nijak časově omezeny, nahrávání probíhalo u respondentky doma. Celková délka záznamů mluvených textů je zhruba 70 minut.



Přepis do elektronické podoby jsem prováděla podle Zásad pro přepis vyučovacích hodin, které vznikly v rámci korpusu SCHOLA2010. Tento přepis je podobný běžnému ortografickému zápisu, umožňuje však zachytit rysy mluveného jazyka.

## 2. PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1 Pravopisná rovina

Srbochorvatština používá ke svému zápisu dva druhy písma. Chorvaté píší latinkou, kdežto Srbové a Černohorci cyrilicí. Obě písma sestávají z 30 znaků a jsou tedy jednodušší než česká latinka, která jich má o 12 více. Je to dáno rozdíly ve fonologii obou jazyků a odlišnými principy, které se v jejich zápise uplatňují.

V srbské cyrilici nenajdeme spřežky jako české <ch> nebo <dž>, jejichž protějšky jsou zde samostatná písmena. Rovněž diakritická znaménka, v češtině hojná, zde chybí a každá souhláska je zapisována zvláštním znakem. Srbština také nedisponuje hláskami /tʲ/, /dʲ/, /ř/, a /h/, a tak v ní grafémy pro jejich zápis nejsou. Další rozdíly jsou způsobeny skutečností, že některé hlásky a jim odpovídající znaky naopak nemáme v češtině. To platí o /dž/ a /ć/, ale také o /lʲ/, ačkoliv ho známe z blízké slovenštiny. Grafémy běžně se v češtině vyskytující ve slovech cizího původu, tj. <q>, <x> a <w>, jsou v souladu s výslovností zapisovány jako <kv>, <ks> respektive <v>.

Zatímco v češtině se uplatňuje zásada fonologická a historická, v srbštině převažuje princip fonetický. Ten se vyjma některých případů odráží také ve spodobě znělosti, takže se skupiny souhlásek zapisují podle výslovnosti. Písmo tak v srbštině v menší míře než v češtině odráží morfémovou skladbu slov.

Historický princip uplatňující se v češtině zachovává také dvojí zápis /i/, tj. <i> proti <y>, a /i:/, tj. <í> proti <ý>. Takováto opozice však v srbštině neexistuje a pro /i/ existuje v souladu s fonetickým principem pouze jeden grafém. Naopak proti fonetickému principu jde neznačení přízvuku a délky samohlásek, např. z pouhé psané podoby slova *naroda* nepoznáme, jde-li o genitiv singuláru s krátkou druhou i třetí slabikou, či plurálu s oběma těmito slabikami dlouhými.

Do tohoto oddílu řadím dvě skupiny chyb. První skupinu tvoří chyby, které jsou způsobeny odlišnostmi obou pravopisných systémů. Do druhé skupiny jsem začlenila takové případy, které nelze jednoznačně hodnotit jako čistě pravopisné, protože u nich určitou roli může hrát také fonologie.

## Pravopisné chyby nesouvisející s fonologií

tabulka 2.1.1

interpunkce	...pomocť aby..., ...úkolý protože..., ...město v kteremu..., ...země na kterů..., ...zažitek který..., ...Stavalo se že...	
	... Naproty budove je škola, a sportovny areal..., ...ekonomika je spiš slabší v Evropě, a ktomu dovedla...	
	...června 2005. vzniklo..., ...centra máme 15. minutý pěsky..., ...kolem 16.000..., ...Za 4. roký..., ...10. milionu obyvatel...	
i/y	sina, Egiptu, slišela, filmi, bich, takóvich, ti, problemí, kolegíně, Važení (Vážený)	nevedělý, kolýk, mluvýt, rodyně, blizkosity, bydly (bydlí)
vynechání písmene	sou, sme, odeit, zaimavich	
psaní dohromady/zvlášť	ktomu, odemně, semnou	na sčesty (naštěstí), gdy by
spodoba znělosti	Srpska, těžka, spusob, gdy by	
velká písmena	Horvatsko (chorvatské), Černohorsko (černohorské)	česke republice, tadíca (Tadiče, vlastní jméno)

### Chyby v interpunkci

Nejčastější pravopisnou chybou je nesprávné psaní čárek. V drtivé většině případů jde o jejich vynechání, a to zejména před podřadící spojkou, např. *Oní verže že Nikolić uděla víc než ostatní protože je pro Srbsko minut do 12.* V několika případech se však čárka objevuje před souřadící spojkou *a*, kde jí není zapotřebí, např. *Naproty budove je škola, a sportovny areal který náš syn využíva.*

Další chybou je psaní tečky za numericky vyjádřenou základní číslovku, např. *15. minutý, 4. roký, 10. milionu.*

#### Chyby v i/y

Chyby v psaní i/y jsou poměrně časté. Vznikly nejspíše pod vlivem domácího pravopisu, ve kterém je pouze jeden grafém pro /i/ a /i:/ a v němž nedochází ani ke značení palatalizace předchozích souhlásek tak, jak to známe z pravopisu českého. Objevuje se jak <y>/<ý> na místě <i>/<í>, např. *kolyk, rodyně, blizkosty*, tak i opačně, tj. *filmi, bich, takóvich*. Více než v polovině případů se chyby vyskytují v koncovkách, což může poukazovat na nedostatečné porozumění funkce těchto dvou grafémů pro rozlišování některých gramatických kategorií.

#### Vynechání písmene

Tento typ chyby není příliš častý a omezuje se v podstatě jen na vynechání <j>. K tomu někdy dochází v tvarech slovesa být začínajících skupinou <js>, např. *sou, sme*, a pravděpodobnou příčinou je zde vliv mluvené češtiny, v níž jsou tyto tvary běžně vyslovovány bez počátečního /j/ i tam, kde se nejedná o pomocné sloveso. Vliv mateřštiny je naopak možné vidět ve vynechání <j> v *odeit* a *zaimavich*, protože v srbštině se nevyskytuje /ji/ na začátku slov a slovních kořenů.

#### Chyba v psaní dohromady a zvlášť

V textech se objevily případy, kdy jsou předložka a následující zájmeno napsány dohromady jako jedno slovo: *ktomu, odemně, semnou*. Pravděpodobně jde však o náhodné chyby a pouhá opomenutí mezery, protože jindy k tomuto jevu nedochází a předložky jsou psány zvlášť, např. *pro nás*.

Opačný jev, tedy nepatřičné dělení slov, je v textech rovněž doložen, např. *na sčesty, gdy by*. V těchto případech se nejspíše jedná o neznalost pravopisu těchto konkrétních výrazů v češtině, což je ostatně běžné i u českých mluvčích.

#### Spodoba znělosti

Vliv srbského pravopisu, v němž se ve větší míře uplatňuje fonetický princip, je opět patrný v několika případech, kdy respondentka zvolila zápis podle výslovnosti, např. *Srpska, těžka, gdy by*.

## Chyby v psaní velkých písmen

Tento typ chyb je pravděpodobně způsoben neznalostí českých pravopisných norem. Nejedná se zřejmě o vliv srbštiny, která se v psaní velkých písmen od češtiny výrazně neliší. V textech respondentka píše velká písmena tam, kde by být neměla, např. *Horvatsko (chorvatský), Černohorsko (černohorský)*, a malá naopak píše tam, kde se podle pravidel českého pravopisu mají psát velká, např. *česke republice*.

### Pravopisné chyby související s fonologií

tabulka 2.1.2

kvantita	začátku, naš, ma, doufáme, zvladl, zažitek, ktere, problemí, nizka, platime, usmjev, učast, který, stary	ják, návštěvujeme, mámé, voléb, zažitek, historicke, Jínak, rók, móc, takóvich, mlúvit, sýn, tadý, kolýk, úkolý
chyby v měkčení	blizkosity, Naproty, těžký, chodne, penez, rodyně	snadně (snadné)
	Můzu, pěsky	nezameštanost
	dobé, budove, Belehrad, trpelivosty	
h/ch	chodne, dosachlá, nejchoršý, cho, jecho	Horvatsko
záměna ou/u	dobru, ňáku, jinů, kterů, veškerú, kupíme	
chyby v ř	žict, zíct, dobže, otevzení	
chyby ve skupině šť	ščetý, na sčesty, sčastna	

## Kvantita vokálů

Chyby v kvantitě jsou u respondentky poměrně časté. Běžné je jak nepatřičné krácení, tak i dloužení. V psaných textech je jejich vzájemný poměr téměř vyrovnaný. Výskyt dloužení a krácení se jeví jako nesystematický, ačkoli u některých slov se chyby opakují, např. *doufame, ktery, kteremu, začatku; kolýk* (tj. *kolik*), *sýn, tadý, rók*. Pravidelnějšího charakteru se také zdá být výskyt krácení v předposlední slabice sloves v první osobě plurálu, např. *doufame, platime, snažime, užívame*, případně i v dalších slovesných tvarech, např. *vidite, využíva, dosachlá, zvladl, žict* (tj. *říct*).

Zdrojů chyb v kvantitě vokálů může být několik. V psaných textech by jednou z příčin mohla být odlišnost písemných soustav obou jazyků a absence čárky nad některými samohláskovými písmeny by se dala vysvětlit jako pouhé opomenutí. Jistou roli zde ale může hrát i rozdílné uplatnění délky vokálů ve fonologii srbštiny, v níž je spjata s přízvukem. Respondentka mohla čárku nad písmenem interpretovat pod vlivem mateřštiny spíše jako označení přízvuku a alespoň v některých případech ji použít právě v tomto smyslu.

## Chyby v měkčení

Jednou z častých chyb v mluvených textech je chyba v měkčení. Jedná se o hlásky /dʲ/, /tʲ/, /nʲ/, na jejichž místě respondentka často vyslovuje /d/, /t/, /n/, dále skupiny /bje/, /pje/, /vje/, ve kterých je /j/ někdy vynechává, a konečně /mňe/, které téměř vždy vyslovuje jako /mje/. V ojedinělých případech jsou rovněž /ž/, /š/ vysloveny jako /z/, /s/.

Domnívám se, že s těmito chybami mohou souviset také některé pravopisné chyby, např. *bliskosty, Naproty, chodne, penez, budove, trpelivosty, Můzu, pěsky*. Opačné případy jsou výjimkou, např. *snadně* (tj. *snadné*), *nezameštanost*.

## Chyby v h

V psaných textech užívá respondentka k zápisu hlásek /h/ i /x/ jednotně grafému <ch>, tedy i na místě <h>, např. *chodne, dosachlá, nejchoršý*. Důvodem je nejspíše vliv srbštiny, v jejímž souhláskovém inventáři /h/ chybí. Jedinou výjimkou je slovo *Horvatsko*, kde se patrně projevil vliv srbského pravopisu.

## Záměna ou/u

V srbštině se diftong /ou/ nevyskytuje, respondentka ho v mluvených textech nahrazuje /u/ či /u:/. V psaných textech je tato chyba oproti textům mluveným méně častá (asi jedna třetina všech případů), např. *dobru, náku, jinů, veškerú*. Menší míra chyb v psaných textech může být způsobena větší kontrolou respondentky nad volbou grafémů a možností lépe si pravopisnou podobu a tvar slova promyslet.

## Chyby v ř

Jedním ze zajímavých problémů je zápis hlásky /ř/. Respondentka má potíže se její výslovností a také s jejím zápisem, např. *žict, zíct, dobže, otevzení*. Tendence k fonetickému zápisu může být způsobena vlivem srbštiny.

## Chyby ve skupině št'

Srbština nemá souhlásku /t'/, pouze jí blízké /ć/. To se projevuje ve skupině <št'> v případech jako *ščestý, na scesty, sčastna*, kde respondentka nahrazuje <t'> grafémy <ć> nebo <č>.

## 2.2 Fonologická rovina

Fonologie srbštiny se od české v několika ohledech liší. Zatímco některé hlásky jsou oběma jazykům společné, jiné v jednom či druhém jazyce chybí. Tyto rozdíly pak mohou být pro srbského mluvčího češtiny zdrojem potíží.

V rámci souhlásek srbština postrádá českou hlásku /h/. Mluvčí pak může mít problémy tento foném odlišit od foneticky blízkého /x/. Zachovalo se zde naopak původní /g/, které je v češtině jen periferním fonémem. Zdrojem chyb může být také rozdílné zastoupení měkkých hlásek. V srbštině chybí /ř/, v češtině naopak nemáme /ř/. Součástí inventáře českých souhlásek je /tʃ/ a /dʒ/, v srbštině tyto hlásky neznají, mají však hlásky /č/ a /dž/.

Samohlásky jsou z hlediska kvality v obou jazycích podobné. Hlavní rozdíl lze spatřovat v oblasti kvantity. V češtině je délka nezávislou vlastností samohlásek, kdežto v srbštině je délka závislá na slovním přízvuku. Dlouhé samohlásky se vyskytují pouze v pozici přízvučné či bezprostředně po přízvuku. Přízvuk v srbštině je volný a pohyblivý (není tedy vázán na první slabiku jako v češtině) a jeho podstatou je melodie a právě délka.

Další rozdíl oproti češtině je ten, že srbština postrádá dvojhlásky<sup>4</sup>. Pouze v citoslovcích a slovech od nich odvozených se vyskytuje /au/, např. *mijau, mijaukati* „mňau, mňoukati“. Charakter dvojhlásky má také spojení vokál + /u/ v některých cizích slovech, např. *automobil, šou*.

tabulka 2.2

chyby v samohláskách a diftonzích:	
krácení	citime, dava, ja, jist, každý, který, mame, musi, oblíbeny, podyvam, používa, rada, řika, uplně, vubec
koncové dloužení	jakó, jimé, knihú, mamé, nebó, používamé, takžé, zeleninú
záměna ou/u	kamaradku, kupit, ňaku, su

<sup>4</sup> Za dvojhlásku lze považovat seskupení *ije* v ijevském dialektu, které bývá v běžné výslovnosti vyslovováno jednoslabičně jako [je:], např. *dijete* [dje:te] „dítě“.



dloužení	máso, sáma, školy
kvalita	balela, basketból, domloveny, fotbal, mlato, oplně, sá
chyby v souhláskách:	
měkčení	dyte, dyvat, nekam, najhešči, žadňu předtym, slunyčko, rodynu, vidym
	mjela, prumjer, mjesice
způsob artikulace d', t'	Madžarové, tečkom, kočátkó
způsob artikulace ř	žíka, tšebá, štyrži
chyby v h	Horvatsko, hovát, proházku, chračky, Bulgarove, drugu, knigu

### Chyby v samohláskách a diftonzích

#### Kvantita vokálů

Nesprávná kvantita vokálů je u respondentky nejčastější fonologickou chybou. V mluvených textech výrazněji převažuje krácení nad dloužením. Krácení se vyskytuje jak u sloves, např. *citime, dava, jist, říka*, tak u zájmen či adjektiv, kde může postihnout rodové koncovky, např. *každy, ktery, oblibeny*. Dalšími příklady jsou výrazy, zejména adverbiální povahy, u nichž je ale krácení běžné také v hovorové češtině: *uplně, vubec*.

Co se týče dloužení, významný podíl se objevuje v poslední slabice slova. Zdá se, že jde zejména o výrazy, po nichž může následovat určitý výčet, ať už jsou jimi některá tranzitivní slovesa, např. *jimé, mamé, používámé*, či předložky a spojky, např. *á, jakó, nebó, takžé*, po nichž někdy ještě následuje šva či jiné hezitačními zvuky. Rovněž jednotlivé položky výčtů mohou mít prodlouženu poslední slabiku. Takovéto dloužení je asi nejlépe interpretovat jako důsledek váhání a pravděpodobně nejde o vliv mateřského jazyka, neboť se objevuje také v češtině.

## Záměna ou/u

Další četnou chybou respondentky je záměna českého diftongu /ou/ za /u/ či /u:/. Vyskytuje se uprostřed slov, např. *budúcnosti*, *dluho*, *kupit* (tj. *koupit*), častější je však v koncovkách, např. *dobru* (tj. *dobrou*), *ňáku*, *jinů*, *kerů*, *veškerů*, což je důsledkem vyšší textové frekvence tohoto diftongu právě v koncových pozicích českých slov.

Nejpravděpodobnější příčinu této chyby vidím především v odlišném složení srbského fonologického inventáře, v němž /ou/ chybí.

## Kvalita vokálů

Respondentka nechybuje nijak zásadně v kvalitě samohlásek. Některé chyby se vyskytují jen jednou a dále se neopakují, vypadají tedy spíše jako nahodilá přerásknutí, např. *balela*, *domloveny*, *oplně* namísto *bolela*, *domluvený*, *úplně*. Zajímavý je dvojnásobný výskyt /a/ v adjektivu *mletý*: *mlato*, *mlaty* (v obou případech akuzativ singuláru neutra). Pak jsou zde chyby, které jsou způsobeny větším či menším uplatněním hláskové podoby známé z mateřštiny, např. v mluvených textech [fudbal] a [ba:skedbo:l]. V druhém výrazu jde o jakousi přechodnou formu mezi srbským *basketbol* a jeho českým protějškem.

## Chyby v souhláskách

### Měkčení

Ztráta měkkosti je další početnou skupinou chyb. Patří sem zejména případy, kdy jsou na místě /d'/, /t'/, /n'/ vysloveny /d/, /t/, /n/, např. *blizkosty*, *penez*, *rodyně*. Ojedinele může dojít k témuž jevu i u hlásek /ž/ či /š/, např. *Můzu*, *pěsky*. Chyby opačného charakteru, tedy nepatřičné měkčení, se rovněž objevují, ale je jich podstatně méně a jejich výskyt poukazuje spíše na náhodné přerásknutí, případně na vliv hláskového okolí. V některých výrazech se opakují, např. *najhešči* („nejhezčí“), *žadnu* („žádnou“), *dňu* („dnů“).

Do této skupiny řadím také chyby týkající se skupin /bje/, /pje/, /vje/ a /mňe/, zapisovaných v češtině pomocí grafému pro labiálu + <ě>. V prvních třech případech často dochází ke ztrátě /j/, a to pravděpodobně pod vlivem mateřštiny, kde v důsledku odlišného vývoje praslovanské dvojhlásky jať tato skupina chybí, např. *pestovat*, *hovezí*. Ve skupinách zapisovaných v češtině jako „mě“ dochází k chybám dvojího druhu. Jde-li o

genitiv či akuzativ zájmena „já“, téměř vždy je respondentka vyslovuje jako /me/, tedy právě tak, jak je zvyklá ze srbštiny. U ostatních výrazů jde většinou o realizaci /mje/, např. *mjela, prumjer, mjesice*.

#### Chybný způsob artikulace d', t'

Problémem u tohoto typu chyb je nesprávný způsob tvoření některých souhlásek. Týká se to hlavně /t'/ a /d'/, které jsou respondentkou v některých slovech vyslovovány spíše jako /č/ a /dž/, např. *Madžarové, tečkom, kočátkó*. To pravděpodobně pramení z výše uvedených odlišností mezi souhláskovými inventáři obou jazyků.

#### Chybný způsob artikulace ř

Česká hláska /ř/ je známá svou obtížností, proto není výskyt chyb s ní spojených žádným překvapením. V závislosti na hláskovém okolí ji respondentka v mluvených textech realizovala buďto jako /z/, nebo jako /s/, případně jako sled /ríz/, např. *žíka, tšebá, štyrži*. Zajímavý je rovněž výskyt této chyby v textech psaných, např. *žict, zíct, dobže, otevzení*, což může být způsobeno tendencí (snad pod vlivem srbského pravopisu) zapisovat vše pokud možno foneticky.

#### Chyby v h

V mluvených textech se vyskytují chyby trojího druhu, které se týkají hlásek /h/, /x/ a /g/. Respondentka sama uvedla, že není schopna rozlišovat české /h/ a /x/ a považuje je za jednu hlásku. Na místě českého /h/ tak lze slyšet /x/, např. *chezké, chračky*. Naopak její výslovnost českého /x/ se může od standardní výslovnosti výrazně lišit, bývá totiž zadnější a zní téměř jako neznělé /h/ ([h]), např. *Horvatsko, hovát, proházku*. Rozdílná realizace může být způsobena vlivem okolních hlásek.

V některých výrazech se na místě českého /h/ objevuje /g/. Projevuje se tak vliv mateřského jazyka, v němž se na rozdíl od češtiny dochovalo z praslovanštiny, např. *knigu, drugu, mogli, Bulgarove*. V psaných textech se tato chyba neobjevuje.

## 2.3 Morfologická rovina

Srbština sdílí s češtinou řadu morfologických rysů. U substantiv jsou to například tři rody a sedm pádů, dvojitá čísla. Ačkoliv jsou si oba jazyky poměrně blízce příbuzné, během staletí samostatného vývoje, jenž následoval po rozpadu praslovanštiny, se mezi nimi vytvořila i řada rozdílů. Kromě očividných odlišností v oblasti slovesných kategorií, například bohatšího systému slovesných časů, se musí při výuce češtiny počítat i s případy rozdílů možná méně zjevných, avšak přinejmenším stejně důležitých.

Dalším zdrojem chyb může být sama čeština. V Praze, kde respondentka žije, jde především o střet spisovné češtiny, s níž se setkává zejména v médiích, a obecné češtiny, již slyší ve svém okolí, zejména v práci a u českých přátel. Projevy obecné češtiny zde hodnotím jako chyby i proto, že nejsou systematickým užíváním konkrétní variety českého jazyka, ale spíše jde o více méně nahodilé mísení obou útvarů.

V následující tabulce uvádím příklady z psaných i mluvených textů společně, kdy vždy první řádek náleží textům psaným.

tabulka 2.3

chyby ve skloňování:	
substantiva	kamaráde, kamarádke, lide, volbama, Borisa, Tadiča,
	bubline, kráve, škole, Karadžordževića
adjektiva	Rudým, Jadranskó, Horvatsko, Černohorskó, krásno, anglickog
	dobrej, vysokej, zdravej, hněděj, jahodovéj, velkej, malej, možny, domloveny, krásny, krátky, stejny, oblečený, hezky, bilo, mlato, českom, srbskom, sredněj, kreditnú
zájmena	který, ní, jí
	takovej, jakej, kterej, který, ňáky, žadni, všichni, te

číslovky	dručej, 4ej
	sedmyhó, šestyho, prvňu, prvom, treću
chyby v časování:	
spona navíc	[jsou] naučile, jsou [...] býlý, jsou [...] se staly, je [...] měla, je neměla
	sú [...] přijeli, říkali sú, sú [...] udělali, zažili su
chybějící spona	
	chtěla, kupila, videla
chyby v koncovkách	Mýsle, verže, citimo, bysme
	bave, pušťaji, neovlivuju, přemýšlam, by, aby, kdyby, bysme

### Chyby ve skloňování

#### Substantiva

Přestože se u srbských substantiv rozlišují v podstatě tytéž kategorie jako v češtině, jejich koncovky se vlivem rozdílného vývoje mohou lišit. Lze tedy očekávat interferenci různých se paradigmat.

To je případ **akuzativu plurálu maskulin** a některých **feminin**, která mají v srbštině koncovku *-e*, zatímco v češtině záleží na tom, zda jde o měkké (*muže, stroje*) či tvrdé (*pány, hrady*) skloňování. Vede to k chybám typu *kamaráde* namísto *kamarády* podle srbského *druge* téhož významu, respektive *kamaradke* místo *kamarádky* jako v srbském *žene*, dále např. *lide, bubline, škole, krávě* apod.

Podobně je tomu u již zmíněného **lokativu plurálu**, který v srbštině splynul s instrumentálem a dativem plurálu, kdežto v češtině máme pro tyto pády koncovky různé. V textech se pak setkáme s chybami jako např. *v [...] volbama* „v [...] volbách“. Někdy může být nesnadné rozpoznat tyto chyby od chyb valenčních, o nichž bude řeč v oddílu věnovaném syntaktické rovině. Že právě v tomto případě nejde o nesprávně použitý pád,

naznačuje použití téže předložkové vazby v singuláru, kde se srbské koncovky lokativu od instrumentálu liší.

Pozornost si zasluhuje **genitiv/akuzativ singuláru životného maskulina**, který má v měkkém skloňování ve spisovné češtině koncovku *-e* (např. *muže*), zatímco v srbské životná maskulina zde mají jednotně *-a*. Tato skutečnost se projevuje v případech jako *Borisa Tadiča* a působí, jako by respondentka skloňovala podle vzoru *pán*. Zároveň tak připomíná na stav, který známe z některých českých nářečí, kde se rovněž i v měkkém skloňování objevuje nespisovné *-a*.

### Adjektiva

Zejména v mluvených textech lze sledovat zřejmý vliv obecné češtiny. Platí to především o koncovkách **nominativu singuláru maskulin**, v nichž došlo k diftongizaci /ý/ > /ej/, např. *dobrej, vysokej, zdravej*, a většině koncovek, ve kterých došlo k zvýšení /é/ > /í/, nejčastěji **akuzativu** či **nominativu singuláru neutra**, např. *krátký, černý, vepřový, krásny*, ale i u jiných homofonních koncovek, např. *volny* (akuzativ plurálu maskulina), *oblečený* (nominativ plurálu feminina), *Rudým* (lokativ singuláru neutra).

Někdy je nesnadné rozhodnout, zdali se v daném případě jedná o vliv obecné češtiny, nebo jde pouze o chybu fonologické podstaty. Respondentka například **nominativ plurálu životných maskulin** *rádi* či *oblíbení* vyslovila jako *rády* a *oblíbený*, tedy bez patřičné palatalizace, kterou zmiňují coby objevující se chybu v části věnované fonologii. Nicméně *oblíbený* je tvar v obecné češtině zcela běžný, a tak by si podle mého názoru bylo možné představit její vliv i v *rády*, byť se v ní tento tvar nevyskytuje.

Další velkou skupinu chyb představují tvary, jejichž zdrojem je vliv mateřského jazyka. Jde zejména o tvary **nominativu** či **akuzativu singuláru neutra** zakončené na *-o*, např. *Jadranskó, bílo, českó*. Zatímco v srbstině jde o regulérní sufix adjektiv náležejících k tvrdému skloňování, v češtině se s těmito koncovkami setkáme pouze ve jmenných tvarech adjektiv, které jsou dnes hodnoceny jako knižní a mají omezenou distribuci.

Občasný výskyt tvarů jako *strašně* či *stejně*, které na první pohled vypadají jako adverbia, lze podle mého názoru opět hodnotit jako vliv srbské. Objevují se tam, kde v obou jazycích čekáme adjektivum ve tvaru **nominativu singuláru neutra** ve jmenném přísudku ([*je*] *to stejné*, [*je*] *to strašné*). Interpretuji je proto jako případy adjektiv, u nichž

respondentka pravděpodobně považovala původní kmenovou souhlásku za měkkou, tedy /ň/, a výrazy tak mohla považovat za náležející k měkkému skloňování, u něhož je pravidelné právě zakončení na *-e*.

Problémy působí také adjektiva, která mají v češtině koncovku *-í* podle vzoru *jarní*. V mluvených textech lze najít tvary **nominativu singuláru neutra**, případně **plurálu feminina**, končící na *-e*. Domnívám se, že podobně jako případy uvedené v předešlém odstavci, tedy díky měkké souhlásce ve kmeni, jsou i tyto výrazy respondentkou skloňovány podle srbského vzoru *loše*.

Za zajímavé považuji dva řídké jevy, které jsou podle mého názoru také projevem srbštiny. První se týká **lokativu singuláru maskulin ve tvrdém skloňování**, kde se na úkor české koncovky *-ém* v několika případech prosazuje *-om* podle srbského určitého skloňování, např. *českom*, *srbskom*. Druhým je srbské zakončení **genitivu singuláru maskulina** (opět podle určitého skloňování) ve tvaru *anglickog*, které se tak ocitlo v půli cesty mezi srbským *engleskog(a)* a českým *anglického*.

#### Zájmena

Podobně jako v češtině i srbská zájmena mohou s podstatnými a přídavnými jmény sdílet řadu prostředků, jimiž vyjadřují jednotlivé gramatické kategorie. Tedy i chyby v jejich použití mají řadu shodných rysů s chybami uvedenými v předchozích odstavcích.

Poměrně častými chybami jsou ty, jejichž pravděpodobným zdrojem je vliv obecné češtiny. Obzvláště patrné je to u zájmen s tvrdým adjektivním skloňováním, v **nominativu singuláru maskulina** např. *takovej*, *jakej*, *ktorej*. Četné příklady **nominativu plurálu životného maskulina** *který* namísto *kteří* nejsou v tomto ohledu zcela jednoznačné, protože by mohlo jít též o chybu fonologické povahy (náhrada /r/ za /ř/). U chyb typu *ňákú* místo *nějakou* v **akuzativu singuláru feminina** je možné uvažovat o obou vlivech (obecně české stažení /eja/ na /a:/ a náhrada /u:/ za /ou/). Naopak **nominativ** a **akuzativ plurálu feminina** či **neutra** *který* místo *keré* respektive *kerá* lze podle mého názoru nejspíše vysvětlit právě vlivem nespisovné češtiny. Sporadicky se objevují další chyby u dalších zájmen, z nichž většina je podobného charakteru.

Ve tvarech zájmena **třetí osoby maskulina** *ní* (namísto správného *něj*) po předložce je opět patrný vliv srbštiny. Nejde zde o tvar ženského rodu, jak by se mohlo na

první pohled zdát, nýbrž o jeden z regulérních tvarů **akuzativu singuláru** zájmena *on* v mateřském jazyce respondentky (v latině psaný jako *nj*). Obtížnější je nalezení vhodné interpretace spojení *pro jí* namísto *pro něj*, které nenachází oporu v srbštině ani v češtině. Naproti tomu zřejmý je vliv mateřštiny v použití tvarů *ich* či *jích* pro **akuzativ plurálu**.

K občasným chybám dochází také v použití tvarů ukazovacích zájmen. V několika případech dochází k nahrazení náležitých českých tvarů výrazem *te*, a to především v **nominativu plurálu feminina** a **akuzativu plurálu všech rodů**. Zajímavý je tvar *týmto* v **lokativu plurálu**. Lze u něj podle mého názoru uvažovat o dvojím východisku, srbském *tim(a)* na jedné straně a českém *těchto* (případně *těmito*, neboť u plurálových tvarů zájmen v srbštině došlo k splynutí lokativu a instrumentálu) na straně druhé.

### Číslovky

V mluvených i psaných textech se číslovky objevují zřídka, a tak chyb s nimi spojených i přes řadu odlišností v užití mezi oběma jazyky nacházíme jen omezeně. Jedním ze zdrojů je opět obecná čeština. Respondentka chybuje především v singuláru maskulina řadových číslovek, konkrétně v **nominativu, genitivu a akuzativu singuláru**, např. *druchej, 4ej, sedmyhó, šestyho*.

Vliv srbštiny je nutné hledat ve tvarech jako *prvňu, treću* v akuzativu singuláru feminina a také ve formě *prvom* v lokativu singuláru maskulina. Další chyby se v textech objevují spíše nahodile, případně se jedná o chyby náležející do roviny syntaktické, lexikální či fonologické a zmiňují se o nich v oddílech jim věnovaných.

Co se týče víceslovných řadových číslovek, oproti češtině skloňuje srbština pouze poslední člen konstrukce. Jde-li navíc o letopočet, tato poslední číslovka se používá v ustrnulém akuzativu. Zřejmý transfer těchto pravidel lze vidět ve spojení *devadesat deváte* „v devadesátém devátém“.

### Chyby v časování

#### Chyby ve sponě

Poměrně často se vyskytující chybou je použití **spony ve třetí osobě minulého času**, například *je neměla, jsou [...] býlý, zažili su*. Jejím zdrojem je patrně mateřský jazyk respondentky, který se v tomto ohledu od češtiny liší. Minulých časů má srbština několik,



ale základním minulým časem v srbštině je složené préteritum, které se svou formou i významem českému minulému času podobá. Tvoří se spojením přítomného tvaru pomocného slovesa *biti* „být“ a *l*-ového participia, tedy prakticky stejně jako český minulý čas. Rozdíl však spočívá právě ve třetí osobě jednotného a množného čísla, kde se v češtině pomocného slovesa neužívá.

V srbštině se sice takovýto zkrácený tvar, nejčastěji ve třetí osobě dokonavých sloves, také vyskytuje, ovšem omezuje se na specifické kontexty, například emotivní výpovědi o nějaké události. Jeho existence mohla přispět ke skutečnosti, že respondentka v řadě případů utvořila třetí osobu minulého času bez pomocného slovesa, tedy správně.

Je ale možné, že také chyba opačného charakteru, která se objevila v jednom mluveném textu, tj. **vynechání pomocného slovesa** u několika sloves v **první osobě singuláru minulého času**, má svůj zdroj právě zde: „[...] *vubec jsem se nepodyvala, jesli to leva nebo pravá. Videla tricet sedmičku a kupila. Prišla domu, chtěla to zkusit a viděla, že to užasny [...]*“.

Jako chybu hodnotím také případy, kdy respondentka vynechala sponu v přítomném čase, např. *tó laska, to užasny*. K tomu v srbštině dochází například u citově zabarvených prohlášení, ale v češtině to k běžným výrazovým prostředkům nepatří.

Chyby v koncovkách

S **minulým časem** souvisí i občasné chyby v koncovkách ***l*-ového přičestí**. Jde zejména o tvary **feminina plurálu**, u nichž bychom v češtině očekávali */-i/*, zatímco respondentka zde použije */-e/*, jež zná ze své mateřštiny, např. *naučile, měle*.

V **přítomném čase** se prosazují srbské koncovky spíše náhodně a sporadicky. Srbské *razmišljam* „přemýšlím“ je pravděpodobnou motivací za tvarem *přemýšlam*; kmenové *-a-* v koncovce tvaru *puštaju* „pouštějí“ pak pravděpodobně stojí za *puštaji*. V přítomném čase srbských sloves čtvrté třídy se ve všech osobách a číslech objevuje kmenové *-i-*, pouze ve **třetí osobě plurálu** je zde *-e*. To je pravděpodobnou příčinou výskytu tvarů jako *Mýsle, vide, bave*. Jelikož jsou všechny utvořeny od sloves majících v češtině ve kmeni *-i-*, byly zařazeny do čtvrté třídy a podle toho časovány. Stejně lze vysvětlit také tvar **první osoby plurálu** *citimo*.

Další oblastí, v níž respondentka chybuje, jsou osobní koncovky v podmiňovacím způsobu. Tvary **první osoby singuláru** v několika případech postrádají koncové *-ch*, např. *by*, *aby*, *kdyby*. K témuž dochází i v **první a druhé osobě plurálu**, kde například oproti očekávanému *abychom* a *abyste* nacházíme prosté *aby*. Ve spisovné srbštině mají sice tyto tvary různé koncovky (*bih*, *bismo*, *biste*), nicméně v běžném jazyce mluveném se ve všech osobách často prosazuje pouhé *bi*. V psaných textech se tato chyba navíc neobjevuje vůbec a v mluvených kolísání tvary s koncovkou a bez ní zcela nesystematicky a nahodile. To vše podle mého názoru svědčí právě pro vliv hovorové srbštiny.

Domnívám se, že případy, kdy se v první osobě plurálu objevuje nespisovné *bysme*, mají dvě možná vysvětlení, která se nemusejí vzájemně vylučovat. Prvním je vliv obecné češtiny, jehož projevy lze nalézt v řadě oblastí respondentčiny češtiny, druhým je nepřehlédnutelná blízkost srbského *bismo* s českým, byť nespisovným, *bysme*.

## 2.4 Lexikální rovina

Srbština sdílí s češtinou část slovní zásoby, kterou oba jazyky zdědily z praslovanštiny. Navíc si i dlouho po rozpadu společného prajazyka zachovaly řadu podobných slovtvorných procesů, a proto lze v jejich lexiku nalézt mnoho stejných či podobných výrazů. Jejich vzájemná příbuznost tak může být výhodou. Existují však případy, kdy se sémantický vývoj v obou jazycích ubíral jiným směrem. Tak vznikly tzv. false friends, např. v srbštině *reč* „slovo“, *slovo* „písmeno“, *pismo* „dopis“, na něž je třeba při výuce pamatovat.

Na slovní zásobu srbské měla v minulosti vliv také turečtina, později v menší míře němčina či ruština. V moderní době do ní pronikají internacionalismy, především z angličtiny.

Česká slovní zásoba respondentky není příliš rozsáhlá. Často se v jejích textech opakují stejná slova. V mluveném projevu jí občas chvíli trvá, než si potřebný výraz vybaví, případně si vypomůže srbským. Přesto jí však běžná každodenní komunikace nečiní potíže.

tabulka 2.4

nevhodně zvolené slovo	Můžu připomenout, že užíváme veškerú občanskou vybavenost; a ktomu dovedla válka; nízky standard lidí, dovedlí že
	sprovodyt do školy, práce [...] která by me splnila, ja se musim prostě zpusobit Ogimu; takže
nesprávně utvořené slovo	Spoznali, Vnitry problémí
	cukretu
fráze/slovní spojení	to [...] zvladl [...] s jedničkou; Do centra máme 15. minutý pěšky; je pro Srbsko minut do 12; neměla slucha za probleme
	je vysokěj za [...] svůj rok
srbismy/vliv srbské	jsem nedožila, ekonomský

	dělám ňaky šóping, materni, oblik, tona, púštějí zmájí, azurná obala, klasi, piletina, ovisí o tom, ždrebe, něco mi dobře stojí, obědovat
hovorová čeština	
	časák, básketu

### Nevhodně zvolené slovo

První typ chyby spočívá v nevhodně zvoleném výrazu. Ve většině případů je problém především v odlišné předponě, jejíž použití však má podstatný dopad na význam celého lexému, který tak může být úplně jiný, např. *sprovodyt* místo *doprovodit*, *splnila* místo *naplnila*, *zpusobit* místo *přizpůsobit*. Za méně závažné považuji případy typu *užívame* namísto *využíváme*, kde významový posun není tak zásadní.

Další chyba je způsobena výběrem nevhodného lexému jako takového. Výraz *dovedla* použila respondentka pravděpodobně ve významu „způsobila“. Je však také možné, že zde jistou roli sehrál i vliv srbštiny, kde lze slovesa *dovesti* použít podobně jako české *přivést* např. ve smyslu „přivést to někam“. Zejména v mluvených textech se objevuje výraz *takže* ve významu, který této české spojce ne vždy odpovídá a kontext, v němž byl použit, ukazuje spíše na význam „také“: „*Srbsko trápí nezameštanost, práci zde nemá 24 % lidí. Velká část občanů takže má velice těžký život s příjmem kolem 5-7 000 korun.*“ Domnívám se, že respondentka význam českého slova mylně interpretovala na základě srbského *takođe* „také“.

Protože některé výrazy se v textech neopakují, není zřejmé, zda jde v jejich případě o chyby systematické, či náhodné.

### Nesprávně utvořené slovo

Tato skupina se od předchozí liší v tom, že respondentka použila existující český základ a afix, ale výsledná forma se v české slovní zásobě nevyskytuje. Je to jednak tvar *Spoznali*, kde je nadbytečná předpona *s-*, jednak *vnitřý*, kde bychom čekali koncovku *-ní* (spolu s alternací /r/ na /ř/). U žádného z nich jsem nenalezla jednoznačné vysvětlení, ale

jejich srbské protějšky (*Upoznali, unutarnji*) mají afixy odlišné, a proto zde za pravděpodobnou příčinu nepokládám vliv mateřského jazyka. Ojedinelý výskyt *cukretu* místo *cuketu* je podle mého názoru možné interpretovat jako pouhé přeházení.

#### Fráze a slovní spojení

Respondentka nemá zcela jasno v některých českých frázích, což se může projevat řadou rysů, které se vzájemně nemusejí vylučovat. Jedním z nich je použití nesprávné předložky, např. *s* ve spojení *to [...] zvladl [...] s jedničkou*. Vyžaduje-li navíc tato předložka i odlišný pád, může pak znesnadnit pochopení dané výpovědi. Jindy dochází k vynechání předmětu *to*, bez kterého zní frazém neúplně a poněkud nepřírozně, např. *Do centra máme 15. minutý pěšky*.

Některá spojení mohou být ve větší či menší míře poznamenána také vlivem srbsštiny. Například ve spojení *je pro Srbsko minut do 12* se ve druhé části prosazuje doslovný srbský překlad českého „za minutu 12“. Srbsštinu je třeba hledat také za nesprávnou předložkou ve spojení *je vysoký za [...] svůj rok*. Volba výrazu *rok* však zároveň upomíná na nespisovné *na svoje roky* a mohla by svědčit také ve prospěch hovorové češtiny.

Zajímavý je příklad, který úzce souvisí s částí věnovanou srbsismům níže. Spojení *je neměla slucha za probleme*, které se objevuje v jednom psaném textu, téměř přesně odpovídá srbskému *nije imala sluha za probleme*, které lze přeložit jako „neměla ohledy na problémy“.

#### Srbismy

Poměrně velkou skupinou chyb, kterých se respondentka dopouští až na jednu výjimku pouze v mluvených textech, jsou výrazy či tvary prosazující se z její mateřštiny. Patří sem pestrá směsice výrazů, které mnohdy působí dojemem, že jsou odvozeny českými afixy, např. *ovisi* „závisí“, *nedožila* „nezažila“ či *obédovat* „obědvat“. Znamě a poměrně srozumitelně vypadá také řada internacionalismů, které do srbsštiny pronikly z jiných evropských jazyků a oba naše jazyky je ve většině případů v nějaké podobě sdílejí, např. *ekonomský* „ekonomický“, *azurná* „azurová“, *šóping* „nákupy“, *tona* „tuna“ apod. V menší míře lze v textech nalézt výrazy domácí slovní zásoby, jejichž forma se od jejich českých

protějšků liší podstatněji, např. *zmájí* „draky“, *ždrebe* „hříbě“, *obala* „pobřeží“, či *oblik* „tvar“.

### Hovorová čeština

Projevy hovorové češtiny jsou v lexikální rovině poměrně skromné. Lze tak hovořit jen o dvou výrazech: *časák* (tj. „časopis“) a *básketu* (tedy „basketbalu“).

## 2.5 Syntaktická rovina

V této části práce se budu věnovat chybám na úrovni syntaxe. Není snadné je klasifikovat, protože rozdílů mezi češtinou a srbštinou je v této oblasti jazyka celá řada. Řadím sem chyby týkající se stavby věty a textu obecně.

tabulka 2.5

slovosled	V Praze nam se líbí; To je krásno historické město; Kvůl {i i} penez necestovali jsme dál; Za 4. roký [...] žádní špatní zažitek [...] jsem nedožila; „nejchoršý“ zažitký který jsou mí se staly; To je stary byt; a za ní plat {i i} me kolem 16.000 Kč; protože nám se tady móc líbí
	ta moja prace mi se vubec nelíbilá; ale se snažíme, co nejvíc jíst zdrave a čerstve; nechce mi se; takžé nemjela jsem čas pro sebe vubec; že musim to zkusit; všichni se chystáme tam; stalo mi se včera; tam mi se libilo; nechtělo by mu se zůstat tady
chybná vazba	Každý rók jedeme na moře; Měli jsme príležitost podívat se na Jadranskó moře
	nemají práce
chybějící spona	
	jesli to leva; žé tó laska; ve škole dobrej; myslim, že dobrej klúk
chybná spojka ve větě	Za tu dobú kolýk jsem tadý; Za 4. roký kolýk jsem v Praze; Nikolíć slybíyl ze to pro jí bude priorita [...] co je duležite pro mír
	a když se podyvam, kolik má stran, taksže nechce mi se; nakupuji sama, takžé manžel nema rad nakupovani

## Slovosled

Chyby ve slovosledu patří v syntaxi mezi nejčastější. Ačkoliv jsou základní principy v češtině a srbštině obdobné, jsou mezi nimi i nezanedbatelné odlišnosti. Situaci navíc poněkud komplikuje fakt, že pořádek ve větě je podobně jako v češtině relativně volný, takže možných uspořádání větných členů je v závislosti na aktuálním členění mnoho. Posuzování správnosti jednotlivých formulací z hlediska slovosledu je proto obtížné. Jsou nicméně oblasti, ve kterých případná chyba působí nápadným a nepatřičným dojmem.

Takovouto oblastí jsou příklonky. Srbská enklitika se podobně jako česká kladou za první přízvučné slovo. Sejde-li se jich však více, jejich vzájemné pořadí není v obou jazycích zcela stejné. Největší rozdíl spočívá v pozici zvrátneho *se*, které v češtině předchází ostatní zájmené příklonky, zatímco v srbštině je následuje. Právě zde respondentka chybje nejčastěji a produkuje tak sekvence, které jsou vnímány jako nepatřičné, např. *tam mi se libilo; stalo mi se včera; V Praze nam se líbí; že musim to zkusit; všichni se chystáme tam.*

S příklonkami souvisí i další typ chyb. Zatímco v češtině může být jako nestálá příklonka použito také zájmeno *to*, v srbštině to možné není. Navíc se v srbštině tvar *je* používá pouze jako příklonka, která nemůže stát na začátku věty. Obojí je pravděpodobně důvodem pro chyby jako *To je krásno historické město* nebo *To je stary byt*, které by v daném kontextu měly znít *Je to krásné historické město* respektive *Je to starý byt*.

## Chybná vazba

Analýza chybných vazeb nemusí mít vždy jasné a jednoznačné řešení. Je-li u substantiva chyba v pádové koncepci, její příčina nemusí nutně spočívat v syntaxi. Naopak, ve většině případů, s nimiž jsem se setkala, byl tento typ chyby původu morfologického.

Typickým příkladem je spojení *maji škole* ve významu „mají školy“, kde v plurálu substantiva *škola* očekáváme akuzativní koncepcu. Na první pohled by se mohlo zdát, že v uvedeném spojení respondentka použila dativ nebo lokativ singuláru. V srbštině se sloveso *imati* téhož významu také pojí především s akuzativem. Skutečnou motivaci lze



však nalézt v srbských koncovkách – feminina končící v nominativu na *-a* mají v akuzativu množného čísla právě ono matoucí *-e*.

Chyb spočívajících v syntaxi jsem našla jen několik. Jedním příkladem jsou formulace *nemjela jsem vule ni na có* a *Každý rók jedeme na moře*, ve kterých respondentka použila nesprávnou předložkovou vazbu. Zajímavým případem je spojení *nemají práce* ve smyslu „nemají práci, jsou nezaměstnaní“, u něhož se může zdát, že výraz *práce* je v plurálu. Ve skutečnosti se však jedná o záporový genitiv, který je v srbštině na rozdíl od češtiny běžný zvláště u předmětu, který neoznačuje konkrétní věc.

### Chybějící spona

V mluvených textech se několikrát vyskytly věty se jmenným přísudkem bez spony. Příklad *jesli to leva* je možné vysvětlit jako použití srbského *jest* následovaného příklonkou *li*. Z pohledu srbštiny zde tedy spona nechybí. V češtině se *jestli* lexikalizovalo jako spojka a věta tedy zní nepatříčně.

Formulace *že tó laska* a *ve škole dobrej*, případně *myslim, že dobrej klúk* znějí nevhodně z pohledu obou jazyků. Vzhledem k tomu, že se tyto chyby objevují pouze v mluvených textech, domnívám se, že chybějící spona zde splynula v důsledku nedbalé výslovnosti, např. *ve škole je* → *ve škole apod.*

### Chybná spojka ve větě

V mluvených i psaných textech se lze setkat s nesprávným použitím spojek. Ve větách typu *Za tu dobú kolýk jsem tadý* a *Za 4. roký kolýk jsem v Praze* respondentka nesprávně užívá spojku *kolik*. Zřejmě se zde opět prosazuje srbština, v níž podobně znějící vztažné zájmeno *koliki* vyjadřuje velikost, množství či rozsah. Vliv mateřského jazyka je zřejmě důvodem pro chybu i ve větě *Nikolić slybíyl ze to pro jí bude priorita [...] co je duležite pro mír*. V srbštině totiž chybí vztažné zájmeno *což*, jehož ekvivalentem je *što* „co“.

Jednou z nejčastějších spojek v mluveném projevu respondentky je spojka *takže*. V několika případech ji však užila nesprávně. Zdá se však, že jde o chybu náhodnou, kdy zaměnila *takže* s *tak* respektive s *protože*, např. *když se podyvam, kolik má stran, taksže nechce mi se; nakupuji sama, takže manžel nema rad nakupovani*.

## ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce byla analýza projevu nerodilé mluvčí češtiny pocházející ze Srbska. Věnovala jsem pozornost zejména vlivu transferu, který se ukázal být důležitým faktorem při osvojování a užívání jazyka.

Negativní transfer se projevil ve všech jazykových rovinách, byť ne všude ve stejné míře. Nejpatrnější bylo jeho působení na úrovni fonologie. Vliv srbštiny se objevuje v oblasti přízvuku, která je v tomto jazyce úzce spjata s vokalicovou délkou. Dalším výrazným jevem je častá depalatalizace /dʲ/, /tʲ/ a /ɲ/ a nestandardní výslovnost hlásek /h/ a /x/. Druhou oblastí, kde se prosazuje interference, je syntax, konkrétně slovosled. Srbská pravidla pro použití klitik se od českých liší, a tak často vznikají konstrukce, které působí nepřírozně.

V mluvených textech se respondentka často vyjadřuje v obecné či hovorové češtině, ta se však u ní projevují nejvíce ve fonologické a morfologické rovině, v lexiku již podstatně méně. Morfologické chyby se v písemném projevu respondentky objevují v podstatně menší míře, než je tomu u projevů mluvených. Podíl na tom mají podle mého názoru specifika psaného textu, jako např. čas na přípravu. Rovněž se v psaných textech vyskytuje jen málo obecněčeských výrazových prostředků. Na druhou stranu v oblasti českého pravopisu se respondentka příliš neorientuje. Uplatňování fonetického principu pravopisu v jejích textech je dalším významným projevem negativního transferu.

Respondentčina produkce i percepce českého jazyka je na střední úrovni. Její slovní zásoba je průměrná. V mluvené formě jí nečiní potíže se dorozumět, ale občas je nucena vypomoci si srbismy. Písemný projev však úrovně mluveného nedosahuje, respondentka jej používá málo a nerada. Negativní transfer se prosazoval ve všech jazykových rovinách. Rozdíly oproti projevu českého mluvčího jsou znát nejvíce na fonologické úrovni. Nicméně domnívám se, že i pozitivní transfer zde sehrál určitou roli a že genetická příbuznost obou jazyků byla pro respondentku výhodou.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ARABSKI, Janusz (ed.), 2006. *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*. Clevedon, England Buffalo : Multilingual Matters, 2006.
- ČERMÁK, František, 2004. *Jazyk a jazykověda*. Praha : Karolinum, 2004.
- ČERNÝ, Jiří, 2005. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha : Portál, 2005.
- Český národní korpus – SCHOLA2010. *Zásady pro přepis vyučovacích hodin*. [online] [cit. 2013-01-10] Dostupné z: <http://ucnk.ff.cuni.cz/schola-prepis.php>
- ELLIS, Rod, 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, Rod, 2003. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 2003.
- GREPL, Miroslav et al., 1995. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha : Lidové noviny, 1995.
- GASS, Susan M.; SELINKER, Larry (eds.), 2008. *Second language acquisition: an introductory course*. 3rd edition. New York : Taylor & Francis, 2008.
- HAMMOND, Lila, 2005. *Serbian : An Essential Grammar*. New York : Routledge, 2005.
- HENDRICH, Josef et al., 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.
- HRDLIČKA, Milan, 2002. *Cizí jazyk čeština*. Praha : ISV, 2002.
- CHODĚRA, Radomír, 2006. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha : Academia, 2006.
- JENÍKOVÁ, Anna, 2002. *Srbsko-český a česko-srbský slovník*. Voznice : Leda 2002.
- KARLÍK, Petr et al. (ed.), 2002. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2002.
- ODLIN, Terence, 1989. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press, 1989.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel, 2006. *Introducing second language acquisition*. New York : Cambridge University Press, 2006.

SEDLÁČEK, Jan, 1989. *Stručná mluvnice srbocharvátštiny*. Praha : Academia, 1989.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

### Příloha A – psané texty

Text 1

Text 2

Text 3

Text 4

Text 5

Text 6

### Příloha B – mluvené texty

Text 1

Text 2

Text 3

Text 4

Text 5

Text 6

Text 7

Text 8

Text 9

Text 10

Text 11