

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Bakalářská práce

2014

Jana Pfeiferová

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Jana Pfeiferová

Chybová analýza jazykových projevů ruských mluvčích
češtiny

Error Analysis of texts written by non-native speakers of
Czech

Chtěla bych poděkovat Mgr. Kateřině Šormové za vedení práce, cenné rady a čas, který mi věnovala.

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

Podpis

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá jazykem nerodilých mluvčích češtiny – konkrétně studenty, jejichž prvním jazykem je ruština. V první části se soustředí na jednotlivé přístupy k jazykové chybě v rámci teorií, které se zabývají osvojováním si jazyka. V druhé části jsou metodou chybové analýzy rozebírány písemné projevy nerodilých mluvčích češtiny. Na základě lingvistických rovin (pravopis, morfologie, lexikologie a syntax) jsou chyby tříděny do kategorií a následně popisovány a interpretovány. Interpretace chyb zohledňuje jejich frekvence a zaměřuje se na vznik vývojových chyb a na jazykový transfer.

Klíčová slova: chybová analýza, L1, L2, nerodilý mluvčí, korpus

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the use of language of non-native speakers of the Czech language – specifically students whose first language is Russian. The first part focuses on different approaches to language errors in terms of the theories which deal with the acquisition of the second language. In the second part, written texts of non-native speakers of the Czech language are analyzed by the method of error analysis. Errors are separately analyzed from a grammatical, morphologic, syntactic and lexicological perspective. Then errors are divided into categories and consequently described and interpreted. Interpretation of the errors takes into account the frequency of errors and focuses on intralingual errors and interlingual errors.

Key words: error analysis, L1-Russian, L2-Czech, non-native speaker, corpus

Obsah

ÚVOD.....	8
1. Pohled na chybu v teoriích osvojování si jazyka.....	9
1.1. Kontrastivní analýza – negativní pohled na chybu	9
1.1.1 Východiska kontrastivní analýzy	9
1.1.2. Kritika kontrastivní analýzy	10
1.2. Mentalistická teorie	12
1.3. Teorie mezijazyka	13
1.3.1. Fosilizace	13
1.3.2. Procesy v mezijazyce	14
1.3.3. Vlastnosti mezijazyka.....	15
1.4. Chybová analýza – pozitivní pohled na chybu	15
1.4.1. Error a mistake	16
1.4.2. Fáze chybové analýzy.....	17
2. Problém obecné češtiny v chybové analýze	20
3. Sociokulturní aspekty - ruská minorita v ČR.....	21
4. Databáze CzeSL.....	23
4.1. Metadata	23
4.2. Převod textů do elektronické podoby.....	23
4.3. Charakteristika analyzovaného materiálu	25
5. Postup práce	26
6. Chybová analýza materiálu.....	27
6.1. Pravopisná rovina.....	27
6.1.1. Kvantita vokálů	27
6.1.2. Měkčení a absence diakritiky u konsonantů.....	28
6.1.3. Záměna y/i	28
6.1.4. Nesprávný tvar.....	29
6.1.5. Velká písmena	29
6.1.6. Interpunkce	29
6.1.7. Ostatní jevy.....	30
6.2. Morfologie.....	30
6.2.1. Deklinace	30
6.2.2. Konjugace sloves.....	33

6.2.3. Obecná čeština.....	34
6.2.4. Zvratné <i>se</i>	34
6.2.5. Hranice slov	35
6.2.6. Vokalizace předložek	35
6.2.7. Vid	35
6.3. Lexikologie	35
6.3.1. Slovo tvorba.....	36
6.3.2. Verbonominální konstrukce	36
6.3.3. Stylově příznakové formy	36
6.3.4. Frazeologie	36
6.4. Syntax.....	37
6.4.1. Slovosled	37
6.4.2. Absence obligatorního větného členu ve větě	37
6.4.3. Záměna adjektiva a adverbia	38
6.4.4. Nekorektní předložka	38
6.4.5. Valence	38
6.5. Souhrnný přehled frekvencí chyb	39
.....	40
.....	41
ZÁVĚR	42
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	44

ÚVOD

Práce se zabývá problematikou osvojování si češtiny jako druhého jazyka, konkrétně se soustředí na produkci mluvčích, jejichž prvním jazykem je ruština. První část práce se věnuje pohledu na chybu v teoriích osvojování si jazyka. Na základě vymezení jednotlivých přístupů, které se zabývaly osvojováním jazyka, charakterizuje stanoviska, která jednotlivé teorie zaujímaly k jazykové chybě. Dále se práce věnuje problému obecně českého dialektu v projevech nerodilých mluvčích češtiny a přibližuje jeho postavení ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Pro ucelenější představu o ruských mluvčích v České republice je zařazena kapitola, která se zaměřuje na sociokulturní aspekty spojené s ruskou menšinou. Jejím cílem je objasnit, jakou pozici zaujímá ruská minorita v rámci většinové společnosti a jaké jsou důvody tohoto postavení.

Druhá část práce se věnuje analýze písemných projevů nerodilých mluvčích češtiny, jejichž prvním jazykem je ruština. Materiál pro analýzu je převzat v korpusu CzeSL. Proto se práce zabývá stručnou charakteristikou tohoto korpusu a popisem metadat, které databáze obsahuje. Dále upřesňuje postup práce – analýza chyb je realizovaná na základě metodologie chybové analýzy. Práce se zabývá přibližně 49 normostranami textu, které napsali studenti češtiny ve výukových kurzech. Nalezené chyby jsou kategorizovány na základě jazykových rovin a dalších dílčích lingvistických aspektů (vid, valence apod.). V analýze jsou zachyceny jednotlivé frekvence chyb, na jejichž základě určuji problematické oblasti produkce ruských mluvčích. Interpretace chyb se soustředí na vznik vývojových chyb při osvojování si češtiny, v menší míře se věnuje jazykovému transferu.

1. Pohled na chybu v teoriích osvojování si jazyka

Teorie osvojování jazyka jsou spojované s počátkem aplikované lingvistiky – vědy, která studuje problémy, v nichž hraje roli jazyk. Jejím cílem tedy nebylo čisté poznání, ale snaha nabídnout řešení jazykových problémů, ovlivnit praxi. V roce 1948 začal vycházet časopis *Language Learning: A Quarterly journal of Applied Linguistics*, který se věnoval otázkám aplikované lingvistiky. V 50. letech vznikly v Edinburghu a Washingtonu první dvě katedry, na kterých se badatelé věnovali tomuto oboru. Rozvoj aplikované lingvistiky pokračoval i v 60. letech podpořen v roce 1964 mezinárodním kongresem aplikované lingvistiky (AILA – Association Internationale de Linguistique Appliquée).

1.1. Kontrastivní analýza – negativní pohled na chybu

1.1.1 Východiska kontrastivní analýzy

Uvažujeme-li o teorii osvojování jazyka, není možné se omezit pouze na lingvistické pole bádání – východiska k teoriím poskytovaly i nelingvistické disciplíny – např. psychologie. V 50. letech dominovala v psychologii teorie behaviorismu, která vycházela z předpokladu, že člověk si osvojuje návyky (včetně jazykových) pouze na základě podnětů z okolí. Jazyk je tedy podle behavioristů pozorovatelné chování – systém získaných návyků řečového chování. Jeho osvojování řídí stejná pravidla jako každé jiné učení (např. učení se chodit). Teorie se opírala o tezi, že učení je založeno na principu stimul – reakce – upevnění. Analogicky tedy k osvojování si jakýkoliv návyků i učení se jazyka předpokládá stejný princip. Saville-Troike ho popisuje jako: „Learners respond to the stimulus (linguistic input), and reinforcement strengthens (i.e. habituates) the response; they imitate and repeat the language that they hear, and when they are reinforced for that response, learning occurs. The implication is that “practice makes perfect.“¹ Osvojování druhého jazyka tedy funguje na stejných principech jako osvojování jazyka prvního – na základě vytváření si návyků. Například dítě vytváří různé zvuky. V případě, že řekne zvuk, který se podobá slovu, matka ho pochválí – tento proces posiluje učení jazyka u dítěte. Aplikujeme-li tuto metodu na učení se druhého jazyka, bylo pro behavioristy hlavními způsoby učení nápodoba, učení drilem, paměťové učení.

Druhým východiskem v teoriích osvojování si jazyka byl strukturalismus. Směr, jenž dominoval po druhé světové válce na poli lingvistiky. Operoval s opozicí forma – význam a

¹ „Žáci odpovídají na stimuly (jazykový input) a upevnění pak ustaluje reakce (tj. činí je zvyklostmi); imitují a opakují jazyk, který slyší, a když jsou jejich reakce upevněné, dochází k učení. Tento přístup je založen na principu „opakování matka moudrosti.“ překlad: JP SAVILLE-TROIKE, Muriel. *Introducing second language acquisition*, New York: Cambridge university press, 2006. s. 35.

uspořádáním jazykových prostředků do rovin (fonologie, morfologie, syntax, lexikologie, apod.). Jazyk je tedy systém výrazových prostředků, které mají význam, formu a distribuci, a jsou uspořádány v rovinách.² Strukturalisté postupovali od nejnižších rovin k vyšším – hlavní důraz přikládali při osvojování si jazyka výslovnosti, morfologii a syntaxi. Jazykové prostředky prvního a druhého jazyka se tedy mohou buď shodovat, nebo se lišit ve významu, formě a distribuci. Pokud se jazykový prostředek shoduje ve formě, významu i distribuci, mluvíme o tzv. pozitivním transferu. Další možností je, že prostředek má jinou formu v prvním a druhém jazyce, zatímco význam a distribuce je zachována. V takovém případě musí být prostředek žákem osvojen. Poslední možností je, že se prostředek částečně shoduje, a částečně odlišuje ve formě, významu a distribuci. Tento jev se nazývá negativní transfer – tedy interference. Interference byla považována za hlavní zdroj obtíží v jazykovém učení a pramen jazykových chyb. Saville-Troike uvádí jako příklad takového negativního transferu přidání španělského sufixu *-s*. Ze španělské formy *lenguajes modernas* se přenesl sufix do anglické formy *Moderns Languages*.³ Takové chyby jsou tedy negativní jevy způsobené interferencí z prvního jazyka a je potřeba jim předcházet. Teorie předpokládala, že systematickým porovnáváním prvního a druhého jazyka můžeme vytvářet hypotézy o tom, kdy a kde k chybám může dojít, a na tom založit jazykovou výuku. Metoda, kterou se měly jazyky na základě jejich kontrastů porovnávat, se nazývala kontrastivní analýza. Postupovala od formálního popisu prvního a druhého jazyka, na nějž navázal výběr prvků z obou jazyků. Poté byly vybrané prostředky srovnány na základě shod a rozdílů. Konečnou fází byla předpověď, v kterých místech se pravděpodobně vyskytnou chyby. Kontrastivní analýza předpokládala, že může předpovědět všechny chyby, které by mohl žák udělat při učení se cílového jazyka. S touto koncepcí poprvé vystoupil Robert Lado ve své knize *Linguistic across cultures*⁴ z roku 1957.

1.1.2. Kritika kontrastivní analýzy

V 60. letech začala být kontrastivní analýza kritizována. Kritika se zakládala jak na teoretických zpochybněních, tak i na empirickém výzkumu dat. Teoretická kritika vycházela z kritiky behavioristické teorie, kterou zveřejnil v časopise *Language* Noam Chomsky. Lingvista publikoval recenzi knihy *Verbal Behaviour*, kterou napsal v roce 1957 americký

² Tamtéž, s. 24-25.

³ Tamtéž, s. 35.

⁴ LADO, Robert. *Linguistic across culture: applied linguistics for language teachers*, Michigan: University of Michigan Pr., 1966. 141 s.

psycholog B. F. Skinner.⁵ V textu došel na základě čtyř stěžejních argumentů k závěru, že jazyk není systém návyků, jak předpokládala teorie behaviorismu. Mezi argumenty patřilo, že dítě je schopné utvořit takové jazykové tvary, které nikdy předtím neslyšelo. Dalším argumentem byl tzv. nedostatečný input. Když si dítě v raném věku osvojuje jazyk, věty, které slyší z vnějšího okolí, jsou nepřesné, deformované, přesto je jedinec schopen si vytvořit úplnou a dokonalou jazykovou strukturu. Navíc Chomsky předpokládal, že vývoj jazyka prochází určitými fázemi. Tyto fáze jsou vázány na určitá období a jsou pravidelné. Kdybychom předpokládali, že jedinec je ovlivněn pouze vnějšími faktory (jako to zdůrazňoval behaviorismus), fáze by nebyly stejně pravidelné u každého dítěte. Čtvrtým argumentem je rychlost, kterou si dítě osvojuje jazyk. Jedinec má velmi malé znalosti o světě, přesto si během poměrně krátké doby vyvodí celkovou strukturu jazyka. Chomsky tento přístup v 60. letech rozvinul do tzv. mentalistické teorie.

Vrátíme-li se ještě ke kritice kontrastivní analýzy, dalším zdrojem přehodnocení metody byl kromě teoretických východisek empirický výzkum. Ten poukázal na nemožnost splnění požadavků kontrastivní analýzy – nelze předpovědět všechny chyby, které žák udělá. Výzkumy zjistily, že chyby nejsou způsobeny pouze interferencí, ale i dalšími faktory. Určité chyby, které se opakují mezi žáky různých prvních jazyků, více souvisí s vnitřní obtížností jazykového subsystému než s přenosem jednoho jazyka do druhého. Lennon jako příklad takových chyb uvádí předložky v angličtině, které budou problematické pro všechny mluvčí bez ohledu na to, jestli jejich první jazyk předložky má nebo ne. Podobně pokud má výchozí jazyk mluvčích kategorii slovesného vidu, bude pro studenty stejně náročné rozlišovat mezi jednoduchými a průběhovými slovesnými tvary v angličtině.⁶ Například Dulay a Burt⁷ pomocí empirických dat zjistily, že pouze 3 % chyb způsobuje interference, ostatní typy chyb jsou způsobeny jinými příčinami. Ve své komplexní studii se zabývaly přesným vývojem jazyka dítěte. Mimo jiné zjistily, že si děti osvojují morfémy v přesném pořadí, a toto pořadí morfému se liší od pořadí morfémů, které si osvojují žáci druhého jazyka. Zásadní pro popření teorie behaviorismu bylo, že pořadí osvojování morfémů se neliší v případě, že se liší první jazyk žáků. Například Saville-Troike uvádí, že angličtinu jako druhý jazyk si žáci osvojovali prakticky ve stejném pořadí, ať se jednalo o studenty, jejichž prvním jazykem byla

⁵ CHOMSKY, Noam. A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. In *Language: journal of the Linguistic Society of America*. 1959, roč. 35, č.1, Baltimore: Linguistic Society of America, s. 26–58.

⁶ LENNON, Paul. Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In GRAMLY, S. a GRAMPLY, V.(eds.). *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld: Aisthesis, 2008, s.53.

⁷ DULAY, Heidi, BURT, Marina. Should we teach children syntax? In *Language learning. A Journal of Research in Language Studies*. 1973, roč. 24, Oxford : Blackwell Publishers, s.245–58.

španělština nebo čínština. Dulay a Burt tento princip nazvaly tzv. přirozené pořadí („creative construction“) osvojování jazyka. Tvrdily, že žáci při učení se cílového jazyka nutně jen nenapodobují, co slyší, ani nevytváří nové struktury transformováním struktur z prvního jazyka. Ale podvědomě vytváří mentální gramatiku, která jim umožní produkovat promluvy, které nikdy předtím neslyšeli.⁸

1.2. Mentalistická teorie

Kontrastivní analýza tedy nepodávala adekvátní vysvětlení osvojování jazyka a vysvětlovala jen menšinu chyb, kterých se žáci při osvojování dopouštěli. V 60. letech se tak do výsadního postavení v teoriích osvojování si jazyka dostala teorie mentalismu N. Chomského a E. Lennenberga.⁹ Mentalismus vycházel z teze, že jazyk je specificky lidská schopnost, která je nezávislá na obecných kognitivních schopnostech. Jedinec je tedy vybaven vrozeným prostředkem k osvojení jazyka – učení jazyka není odkázáno pouze na vnější faktory, které přijímáme z okolí, jak to předpokládal behaviorismus. Vstup je konfrontován s přirozenými strukturami univerzální gramatiky a výsledkem je konkrétní jazyk jedince. Tyto přirozené mechanismy učení se jazyka ale s věkem atrofují. Proto teorie operuje s pojmem *critical period*¹⁰ (kritické období), které nastupuje přibližně ve dvanáctém věku člověka, a po kterém už člověk není schopen si v plné šíři osvojit jazyk. Jedním z důkazů, který podporoval tuto teorii, byla tzv. kreolština. Při vzájemném styku dvou jazyků (například kvůli obchodním účelům), může vzniknout tzv. pidžin – kontaktní (a tedy cizí) jazyk mezi dvěma a více jazyky obvykle s omezenými funkcemi, redukovanou gramatikou a malým slovníkem. Děti rodičů, kteří používali pidžin jako svůj jazyk, vytvořily novou formu jazyka, která obsahovala ucelenou slovní zásobu i gramatická pravidla – tato nová forma jazyka se nazývá kreolština. Děti tedy vyvinuly gramatiku a slovník bez jakékoli předchozí jazykové zkušenosti.

Mentalistická teorie byla nejdříve zaměřena pouze na formální hledisko – syntax apod., na konci 60. let se soustředila i na sémantiku. Badatelé dělali longitudinální výzkumy, v nichž nahrávali dialogy matky a dítěte. Výsledky těchto studií zjistily, že věty, které produkují děti, se liší od vět produkovaných dospělými – tedy, že vstup není totožný s výstupem. Další výzkumy odhalily, že jazyk dětí se vyvíjí v pravidelných posloupnostech – všechny děti si osvojují jazyk v určitém pořadí. Obě tato zjištění potvrdila vznik univerzálních mechanismů, na jejichž základě si osvojujeme jazyk.

⁸ *Introducing second language acquisition*, s. 44.

⁹ LENNEBERG, E. H. *Biological Foundations of Language*. New York: J. Wiley and Sons, 1967, 489 s.

¹⁰ *Introducing second language acquisition*, s. 83.

1.3. Teorie mezijazyka

V závislosti na mentalistické teorii a výzkumech, které potvrzovaly osvojování si jazyka v určitých fázích, vznikl předpoklad, že existuje samostatná jazyková struktura, kterou žák disponuje v určitém období osvojování si jazyka. Tento přechodný systém se nazývá mezijazyk (interlanguage). S konceptem mezijazyka se spojen americký lingvista Larry Selinker, který pojem jako první použil. Mezijazyk je založený na hypotéze, že promluvy, které produkuje student učící se druhý jazyk, nejsou totožné s výpověďmi rodilého mluvčího cílového jazyka. Na tomto základě uvažuje o „the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learners attempted production of TL norm. this linguistic system we will call interlanguage.“¹¹ Mezijazyk je tedy strukturovaný systém jazyka, jímž disponuje žák osvojující si jazyk, a který se odlišuje od jazykové struktury prvního a i druhého jazyka. Tento systém mezijazyka se v závislosti na osvojování si jazyka mění a lze si ho tedy představit jako sled stádií.

Mentalismus, z něhož teorie mezijazyka vychází, předpokládá vrozený prostředek k osvojování si jazyka, který ovšem s věkem jedince atrofuje. Selinker si tedy kladl otázku v jakém vztahu je osvojování si jazyka prvního, který si osvojujeme jako děti, a učení se druhému jazyku v dospělém věku. Východiskem byla teze, že si nemůžeme osvojit druhý jazyk v dospělém věku, když už jsou přirozené mechanismy, které nám umožňovaly osvojovat si jazyk v dětském věku vyhaslé. Selinker podává dvě vysvětlení. Prvním je, že se vrozený prostředek k osvojování jazyka reaktivuje nebo nevyhasne úplně, a jedinec si osvojuje jazyk stejnou cestou jako první jazyk. Další možností je, že žák při učení se druhého jazyka využije kognitivní schopnosti učení obecně.¹²

1.3.1. Fosilizace

Teorie mezijazyka předpokládá, že v procesu osvojování si jazyka může dojít k ustálení na některé úrovni, která už nelze další výukou změnit. Selinker tento mechanismus nazývá fosilizace – tedy jakési ustrnutí v jazyce. Mluví o tzv. „Fossilizable linguistic phenomena“, které vysvětluje jako „linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the

¹¹ „existenci odděleného jazykového systému založeného na pozorovatelném výstupu pocházejícího ze žákova pokusu o produkci v normě cílového jazyka. Tento jazykový systém budeme nazývat mezijazyk“ překlad: JP SELINKER, Larry. *Interlanguage*. In *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, s. 214.

¹² Tamtéž.

learner or amount of explanation and instruction he received in the TL.“¹³ Tato fosilizovaná struktura se u žáka projeví chybou. Typickým rysem fosilizovaných jevů je, že zůstávají v performaci žáka, i když si myslí, že už je odstranil. Student totiž může utvořit korektní vyjádření, ale v náročných situacích, ve kterých se například student soustředí na obsah, je ve stavu úzkosti nebo rozčilení, sklouzne k chybě.¹⁴ Jedna z příčin takového jazykové chování může být nedostatečná motivace žáka – jedinec nevěří, že potřebuje více rozvinout svůj mezijazyk. Další vysvětlení mohou být spojena s věkem studenta apod. Fosilizace se nemusí vyskytovat jen u jedince, ale i u celé skupiny mluvčích. V případě, že se skupina mluvčích přestane učit cílový jazyk, a zastaví se na určité úrovni. Používají tak varietu jazyka, která zahrnuje prvky prvního i cílového jazyka, a nové prvky, které vznikly v rámci každodenního používání mezijazyka v komunikaci.¹⁵

1.3.2. Procesy v mezijazyce

Selinker také popsal pět ústředních procesů, které probíhají v mezijazyce. Prvním je jazykový transfer, tedy chyby v produkci, fosilizované struktury, způsobené přenosem z prvního jazyka. Jestliže jsou chyby zapříčiněné špatnou výukou a procvičováním jazyka, mluvíme o tzv. transferu z procvičování. Dalším procesem je strategie učení se druhého jazyka, která je založená na přístupu žáka k učení se. Pokud chyby vznikají v důsledku postoje žáka ke komunikaci s roditelým mluvčím, jde o proces strategie komunikace v druhém jazyce. Posledním procesem je přílišná generalizace pravidel a materiálu z cílového jazyka.¹⁶ Společným jmenovatelem všech těchto procesů je zjednodušení. Student si často vytváří struktury, které nejsou tak komplikované jako struktury v cílovém jazyce. Například to může být posesivní *-s* v angličtině. Jestliže ho student vynechá ve své promluvě, výpověď je stále srozumitelná. Pro studenta je to jednodušší, protože nemusí pracovat s mnoha prvky současně. Jedinec tak podle závažnosti prvků některé z nich redukuje a eliminuje, a tím si zjednodušuje komunikaci v cizím jazyce.¹⁷

¹³ „Fosilizované lingvistické jevy jsou lingvistické jednotky, pravidla a subsystémy, u kterých budou mít mluvčí sklon k jejich uchování ve formě mezijazyka vzhledem k cílovému jazyku, bez ohledu na věk žáka nebo rozsahu vysvětlení a poučení, kterému se v cílovém jazyce dostane.“ překlad: JP *Interlanguage*, s. 215.

¹⁴ Tamtéž.

¹⁵ ROMAŠEVSKÁ, Kateřina. Teorie mezijazyka a její význam pro výuku druhého jazyka. In *Čeština doma a ve světě*. 2012, č.1, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, s. 71.

¹⁶ *Interlanguage*, s. 215.

¹⁷ Teorie mezijazyka a její význam pro výuku druhého jazyka, s. 70.

1.3.3. Vlastnosti mezijazyka

Pro mezijazyk jsou také charakteristické čtyři základní rysy, mezi které patří systematicčnost, dynamičnost, variabilita a redukovaný systém formy a funkce.¹⁸ V každém stádiu vývoje je mezijazyk řízen interními pravidly, která konstituují studentovu gramatiku. Tyto pravidla jsou odlišná od pravidel, kterými se řídí struktura cílového jazyka – proto je také nelze hodnotit jako chybné. Systém pravidel, kterými žák disponuje, se stále mění, pravidla se rozšiřují, a tak tvoří sled prozatímních gramatik. Nejde ale změnu jako kontinuální proces, ale spíše o nesouvislý vývoj z jednoho stabilního stádia do druhého. Ačkoliv je jazyk systematický, rozdílnost v kontextu má za následek variabilitu mezijazyka. Šebesta (2012) vyděluje dva typy variability – systematickou a volnou. Oba typy se většinou spojují s určitou fází osvojování si jazykového prostředku. Volná variabilita se podle Šebesty objevuje ve fázi druhé, „kdy si žák osvojil dvě formy pro vyjádření dvou významů, ale používá je záměnně, aniž by bylo možné shledat v jejich užívání nějakou pravidelnost, ať už by byla dána čímkoli.“¹⁹ Naopak systematická variabilita se vyznačuje pravidelností v užívání dvou forem. Tato pravidelnost je podmíněná vnějšími faktory a vyvíjí se u žáka později než variabilita volná. Systematická variabilita závisí na faktorech povahy jazykové, psycholingvistické i sociolingvistické.²⁰

1.4. Chybová analýza – pozitivní pohled na chybu

Od konce 60. let se mění pohled na chybu v teoriích osvojování si jazyka. Na rozdíl od kontrastivní analýzy, která považovala chybu za jev a priori negativní, kterému je potřeba předcházet, chybová analýza předpokládá, že chyba je přirozený jev, díky kterému můžeme studovat vývoj mezijazyka. Hrdlička označuje chybu za „přirozený fenomén a za zákonitou, nevyhnutelnou průvodní okolnost procesu nabývání přirozeného jazyka“.²¹ Pokud tedy žák chybuje, poskytuje nám to informaci o momentálním stavu jeho mezijazyka. Seville- Troike nazývá chyby „windows into the language learner’s mind“.²²

Chybová analýza předpokládala, že osvojování jazyka je založeno na principu formování hypotéz a jejich testování v produkci – chyba je tedy projev testování hypotézy žáka. S tímto

¹⁸ *Introducing second language acquisition*, s. 41.

¹⁹ ŠEBESTA, Karel. Variabilita mezijazyka a zaznamenávané parametry. In *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. s. 20-21

²⁰ Tamtéž.

²¹ HRDLIČKA, Milan. Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování. In *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. s. 105.

²² „okna do studentovi mysli“ překlad: JP *Introducing second language acquisition*, s. 38-39.

přístupem přišel v 60. letech Stephen Pit Corder.²³ Jestliže tedy kontrastivní analýza operovala s komparací prvního jazyka a jazyka cílového, přesouvá se pozornost v chybové analýze na srovnání mezijazyka žáka a jeho cílového jazyka. Chybová analýza je založena na popisu a analýze skutečných chyb žáka v produkci, namísto srovnání izolovaných jazykových struktur, které byly přisuzované mluvčím prvního a druhého jazyka, jak se o to pokoušela kontrastivní analýza.

1.4.1. Error a mistake

Chybová analýza přichází s novým rozlišením typů chyb – hlavní opozici tvoří dvojice *error* a *mistake*, kterou doplňuje třetí typ chyby – lapsus. V případě *error* se jedná o kompetenční chybu, tedy nezáměrnou odchylku, kterou mluvčí nemůže opravit bez dalšího poučení. Tento typ chyby je systémový a učitel jej může předpovídat na základě zkušeností z praxe. „[...] jedná se v jistém smyslu o ‚chybování z nevědomosti‘, neboť se s příslušným jevem doposud neseznámil (je pro něho nový, neznámý, ještě se ho nenaučil) nebo jeho řečové uplatnění nesprávně pochopil a není schopen ho v komunikaci adekvátním způsobem aplikovat.“²⁴ Tyto chyby jsou pro svou systematickou povahu v centru pozornosti chybové analýzy. Pokud se jedná o *mistake*, jde o chybu performační, tedy takovou, kterou žák opraví – je-li upozorněn. Mluvčí má jev osvojen a zná ho, proto ho také dokáže opravit. *Mistake* je chyba nesystematická, kolísavá, která vzniká v důsledku nedostatečného učení nebo neadekvátním pochopením jevu.²⁵ Posledním typem je tzv. lapsus – tedy chyba nahodilé povahy, kterou může udělat i rodilý mluvčí. Jedná se např. o přerěknutí, tedy chybu, která může být způsobena např. únavou, stresem apod. Pro tento typ chyb je charakteristické, že jedinec ji zpravidla hned opraví.

Metodika chybové analýzy postupuje v pěti základních krocích. Jedná se o sběr dat, identifikaci a lokalizaci chyb, dále jejich klasifikaci a popis, poté vysvětlení chyb a konečně zhodnocení chyb.²⁶

²³ CORDER, Stephen Pit. *The Edinburg Course in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press, 1973, 284 s.

²⁴ Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování, s. 102.

²⁵ Tamtéž.

²⁶ ELLIS, Rod, BARKHUIZEN, Gary. *Analysing Learner Language*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2005, s.57.

1.4.2. Fáze chybové analýzy

1.4.2.1. Sběr dat

Prvním krokem je sběr dat. Podoba dat je ovlivňována faktory, které se vztahují k osobnosti žáka, k textu a ke sběru dat. Informace, které se vztahují k žákovi, jsou: věk, pohlaví, první jazyk, úroveň osvojení druhého jazyka, další jazyky, které má žák osvojené, podmínky, za kterých si osvojuje jazyk, účel, za kterým se učí druhý jazyk apod. Dalším typem dat jsou informace, které souvisejí s textem, který žák napsal, a je předmětem analýzy. Jedná se například o data typu, jaký má text žánr, rozsah, slohový postup. Například zadáme-li téma, které je pro žáka emočně intenzivní, a nutí jej uvažovat, žák více zapomíná na formu projevu a soustředí se na obsah, což posiluje autentičnost dat. Posledním typem dat jsou taková, která se vážou k jejich sběru. Rozlišovat můžeme tři typy projevů žáků, které se odlišují mírou řízenosti při produkci. Jedná se o plně autentická data s nulovou řízeností, poté klinicky elicitovaná data s různým stupněm řízenosti a experimentálně elicitovaná data s vysokou mírou řízenosti.²⁷ Ellis a Barkhuisen dále zmiňují, že pro mnohé vědce, kteří se zabývají osvojováním jazyka, jsou nejideálnějšími daty plně autentické zdroje. Bohužel je velmi problematické a často nemožné získat plně autentická data v dostatečném množství. Proto je často nutné pracovat s klinicky elicitovanými vzorky nebo s experimentálně elicitovanými daty.²⁸

1.4.2.2. Identifikace a lokalizace chyb

Další fází chybové analýzy je identifikace a lokalizace chyby. Jedná se o identifikaci chybné jazykové struktury a rekonstrukci vyjádření podle rodilého mluvčího. Problematické často bývá stanovit autoritativní rekonstrukci chybné struktury, tedy směrodatnou interpretaci, na které by se shodli všichni rodilí mluvčí.²⁹ Další překážkou je určit míru závažnosti chyby. Ellis a Barkhuisen zavádějí pojmy *absolute errors* a *dispreferred forms*, tedy jasné, jednoznačné chyby a nepreferované formy. Druhé zmíněné se na rozdíl od jednoznačných chyb zakládají pouze na subjektivním úsudku badatele. Proto doporučují nepreferované formy z analýzy vyloučit. Distinkci mezi typy chyb vysvětlují jako „continuous rather than dichotomous one with the result that deciding what to count as an error is likely to be at least partly subjective.“³⁰

²⁷ *Analysing Learner Language*, s. 24.

²⁸ Tamtéž.

²⁹ Tamtéž, s.59.

³⁰ „kontinuální než dichotomická, což má za následek, že rozhodování o tom, co se počítá jako chyba, bude pravděpodobně alespoň částečně subjektivní.“ překlad: *JP Analysing Learner Language*, s. 59.

1.4.2.3. Popis a klasifikace chyb

Jestliže jsou chyby identifikovány, následuje jejich popis a klasifikace. Roztřídění chyb je uskutečněno zpravidla na základě taxonomie (systém klasifikace chyb), kterou si badatel zvolí. Popis by měl umožnit kategorizovat chyby z hlediska cílového jazyka. James rozlišuje dvě základní taxonomie – lingvistickou taxonomii (*linguistic taxonomy*) a taxonomii odrážející povrchovou realizaci chyb (*surface structure taxonomy* nebo *target modification*).³¹ Druhou jmenovanou nebudeme používat k analýze psaných projevů ruských mluvčích, a proto se o ní zmíním jen okrajově. Autor vymezuje pět základních typů chyb (tato taxonomie se zakládá na práci Dulayové a kol.³², James jí rozšiřuje o poslední typ – tzv. blends). Jedná se o vynechání prostředku (*omission*), přidání prostředku (*addition*), chybnou formu (*misformation*), chybné pořadí (*misordering*) a smíšení (*blends*). Na rozdíl od taxonomie odrážející povrchovou realizaci chyb, lingvistická taxonomie se řídí vymezenými lingvistickými kategoriemi. Výhodou této taxonomie tedy je ukotvenost v propracovaném všeobecně známém jazykovém systému, který je srozumitelný jak čtenáři zasvěcenému do problematiky, tak laikovi. Kategorizování chyb postupuje podle jazykových rovin – tedy fonologické, morfologické, lexikální, syntaktické, pravopisné, diskurzivní. Dále můžeme jazykový prostředek zařadit pomocí slovního druhu, popřípadě ho vymežit na základě dílčího lingvistického aspektu (např. tvoření minulého času, valence apod.). Dále by měla být specifikována gramatická kategorie, která je chybou zasažená. Cílem ale není vytvořit plně vypracovanou taxonomii založenou na lingvistických kategoriích, badatel by měl postupovat od textů ke kategoriím, nikoliv opačným směrem. Ellis a Barkhuisen proklamují, že kategorie vybrané pro analýzu musí být řízeny daty (tzv. data-driven princip). Tím se rozumí, že spíše než začít s plně propracovaným souborem kategorií odvozených z deskriptivní gramatiky, by měl vědec vytvořit kategorie, které odrážejí chyby identifikované v textech.³³

1.4.2.4. Vysvětlení chyb

Dalším krokem chybové analýzy je vysvětlení chyb. Objasnění chyby bývá nejdůležitějším krokem analýzy, zároveň je často problematické určit příčinu chyby. Mnoho chyb je totiž vícedrokových a není jasné, jestli je například hlavní původ chyby v interferenci, nebo se jedná o chybu vývojovou. Chyby se rozdělují na intralingvální (vývojové) a interlingvální.³⁴

³¹ JAMES, Carl. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London: Longman, 1998, s. 104-113.

³² DULAY, Heidi, BURT, Marina, KRASHEN, Stephan. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.

³³ *Analysing Learner Language*, s. 60.

³⁴ Tamtéž, s. 65.

Druhé zmiňované jsou chyby zapříčiněné transferem z prvního jazyka (problém jazykového transferu viz výše). Druhý typ chyb jsou takové, které vznikají v samotném procesu učení. Mezi intralingvální chyby patří např. chybná analogie (např. znát / znám – spát / *spám), falešná hypotéza, aplikace nekompetentního pravidla (Petr *je (# x) byl ve škole), zneužití redundance (např. Potkal jsem Petra. *Neznáš (#ho)?), přehlédnutí souběžných omezení (Je to *nízko (#malý) kluk), hyperkorektnost, nadměrná generalizace (To jsou dva stoly – *To jsou pět stolů).³⁵ Chyby mohou vznikat také v důsledku učebních strategií. Například může být studentovi podán špatný výklad v učebnici, nebo je mu jazykový jev špatně vysvětlen učitelem. Chybně může být jev osvojen i z důvodu nedostatečné kontextualizace prostředku. Všechny tyto případy se řadí mezi tzv. vývojové chyby.³⁶

1.4.2.5. Zhodnocení chyb

Poslední fází chybové analýzy je zhodnocení chyb. Hodnotit chyby můžeme z několika hledisek. Mezi faktory, které ovlivňují závažnost chyb, patří lingvistické hledisko, tedy jak velká část jazykové struktury je zasažena. Zohledňována je i frekvence chyb vyskytujících se v textu, a jak důsledně se žák chyby dopouští. V souvislosti s tím se zaznamenává i frekvence struktur, které jsou chybou zasaženy – pokud je chybou postižena častěji se vyskytující struktura, je chyba považována za vážnější. Důležité je, jak velký vliv má chyba na komunikaci, tj. nakolik je zatížena srozumitelnost promluvy, popřípadě jak jsou ovlivněny pragmatické významy výpovědi. Při hodnocení můžeme zohlednit i nápadnost a dráždivost chyb – např. ve zdvořilosti.

³⁵ ŠTINDLOVÁ, Barbora. *Žákovský korpus a evaluace jeho chybové anotace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2013, s. 39.

³⁶ Tamtéž, s. 40.

2. Problém obecné češtiny v chybové analýze

Český jazyk, tak jako většina jazyků, tvoří několik variet. Otázkou je, jak k těmto jednotlivým varietám přistupovat ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Vymezíme-li hlavní opozici, tedy spisovný jazyk (oficiální kodifikovanou varietu) a obecnou češtinu (mluvený standard pro většinu mluvčích), zjišťujeme, že se od sebe výrazně liší.³⁷ Hrdlička považuje za zásadní hned v začátku výuky češtiny jako cizího jazyka poukázat na různorodost češtiny – obeznámit studenty jak s její stratifikací, tak s teritoriálním rozložením.³⁸ Pokud jde o studenty, kteří jsou začátečníky, je vhodné je nejdříve seznámit se spisovnou varietou českého jazyka – prestižní varieta má celonárodní platnost a užívá se ve veřejných institucích (zaměstnání, vzdělávací instituce, úřady apod.). Obecně lze ale říci, že s rostoucí komunikační dovedností žáka stoupá i jeho zájem o nespisovné variety češtiny. Jestliže se učitel rozhodne zařadit obecnou češtinu do výuky, měl by ji studentovi vyložit komplexně a systematicky, nikoliv se věnovat pouze dílčím aspektům. Hrdlička upozorňuje na převládající orientaci na morfologickou rovinu, která má u cizinců nepříznivou odezvu, a apeluje na obeznámení studentů s lexikální rovinou obecné češtiny.³⁹ Zásadní je, aby žák byl schopen rozlišit obecně české prostředky od spisovných, nikoliv aby je nahodile zaměňoval. Pokud je žák srozuměn s jejich funkčním rozlišením a dokáže vědomě přepínat oba kódy, není nutné považovat obecně český prostředek za chybný. Vzhledem k pokročilé úrovni studentů, kteří psali analyzované texty, nebudeme považovat obecně české prostředky za chybné. Přesto budeme zaznamenávat jejich výskyt, stejně tak jako jiné stylově příznakové formy (vulgarismy, archaismy apod.).

³⁷ ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2004, s. 43.

³⁸ HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV nakladatelství, 2002, s. 105.

³⁹ Tamtéž, s. 106-107.

3. Sociokulturní aspekty - ruská minorita v ČR

V souvislosti s politickými změnami v roce 1989, ekonomickou transformací země a integrací do Evropy se změnila i migrační politika České republiky. Na rozdíl od komunistické éry, v níž bylo Československo zemí vysílající migranty, se stala státem, do níž migranti přicházeli. Od poloviny 90. let došlo k více než dvojnásobnému nárůstu migrantů z Ruska, Ukrajiny a také Vietnamu.⁴⁰

Informace o ruské menšině jsem čerpala ze dvou výzkumů. První, který se soustředí na ruskou komunitu, je z roku 1999 a zaměřuje se na specifika ruské minority a její integraci do většinové společnosti.⁴¹ Novější pohled na ruskou menšinu poskytuje diplomová práce, která vznikla na Fakultě humanitních studií v roce 2013, a zabývá se stejnou tematikou.⁴²

Drbohlav zmiňuje dvě základní východiska, která determinují ruskou komunitu v České republice. Prvním je přetrvávající negativistický pohled vůči „všemu ruskému“, který rezonuje v české veřejnosti. Ačkoliv výzkumy ukazují dlouhodobý kladný posun v toleranci vůči cizincům a migrantům, po dlouhou dobu byli většinovou společností vnímáni kladněji např. Vietnamci, kteří mají diametrálně odlišnou kulturu od té naší než cizinci z postsovětských republik. Drbohlav uvádí, že tato negativní vnímání občanů ruské národnosti zřejmě pramení „z inercie dopadů okupace země v roce 1968“⁴³, která na jistou dobu převládala nad kulturní blízkostí obou národů. Druhým rysem je, že se i na území České republiky projevuje „novodobá éra ‚ruského mafiánství‘, která dnes dosahuje věhlasu srovnatelného s tradiční italskou mafií, a to nejenom na evropském kontinentu.“⁴⁴

⁴⁰ ALEŠ, Franc. Migrační politiky a jejich vývoj od roku 1990 do současnosti. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2012*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2012, s. 49.

⁴¹ DRBOHLAV, Dušan, LUPTÁK, Milan, JÁNSKÁ, Eva, BOHUSLAVOVÁ, Jaroslava. Ruská komunita v České republice. Výsledky dotazníkové šetření. In *Menšiny a Migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. Informace o ruské minoritě vznikly na základě dotazníkové šetření. Průzkum byl proveden pomocí dotazníků předložených ruským imigrantům. Respondenti byli muži i ženy ve věku mladším, případně středním s relativně vysokým vzdělanostním statutem. Skupina je dále charakterizovaná vysokou ekonomickou aktivitou ve sféře podnikání. Vzhledem k uzavřenosti komunity bylo zkoumáno 70 vyplněných dotazníků a 20 hloubkových interview.

⁴² LACHKÝ, Martin. *Ruská komunita a její participácia na živote občianskej spoločnosti v Českej republike*. Praha, 2013. Diplomová práce. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. Katedra studií občanské společnosti.

Práce se zaměřuje na výzkum organizací, které sdružují ruskou menšinu. Je realizována na základě kvantitativního výzkumu prostřednictvím strukturovaných rozhovorů se zástupci těchto organizací. 12 respondentů tedy odpovídalo na předem připravené otázky v rozmezí 45 až 95 minut.

⁴³ DRBOHLAV, Dušan a kol. *Migrace a (i)migranti v Česku. Odkud jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, s. 159.

⁴⁴ Ruská komunita v České republice. Výsledky dotazníkové šetření, s. 73-74.

Podle výzkumu z roku 1999 tvoří ruská minorita na území Čech specifickou imigrační komunitu, jejíž charakteristickým rysem je uzavřenost a izolovanost vůči většinové společnosti. Tyto charakteristiky jsou posilovány „rodinnou povahou“ imigrace, tedy existencí silných sociálních vazeb mezi členy komunity, potlačenou komunikací s majoritní společností a naopak rozvinutou vnitřní komunikací uvnitř společenství. Toto vyčleňování z majoritní společnosti nefunguje pouze na rovině komunikační, ale je typické i pro ekonomickou sféru. Zvláště v Karlových Varech (společně s Prahou dvě typická centra ruské imigrace v České republice) je patrný proces separace ve sféře ekonomické – náznaky tzv. etnické ekonomiky, tedy zaměstnávání jen příslušníků vlastního etnika. Většímu vymanění z izolace by mohla pomoci znalost českého jazyka. „Znalost jazyka se ostatně jeví jako jeden ze stěžejních faktorů úspěšné adaptace. (V Karlových Varech více než polovina dotázaných nemá s používáním češtiny žádné problémy. Naopak třetina ‚pražských‘ Rusů uvedla, že s češtinou má mnoho problémů.)“⁴⁵ Osvojení češtiny se ukazuje u ruských imigrantů jako velmi omezené, tato situace je zapříčiněná samotnou motivací Rusů, ti většinou nemají zájem učit se český jazyk a spoléhají na znalost ruštiny v majoritní společnosti.

Druhá studie, která vznikla o 14 let později, dospěla k poměrně podobným výsledkům. Data potvrzují již zmíněnou izolovanost v rámci komunity a politickou a občanskou neangažovanost a věnují se příčinám této uzavřenosti komunity. Jedním z důvodů je podle studie nedostatečná legislativa v oblasti migrační politiky v České republice (nemožnost získat dvojité občanství⁴⁶, nedostatečné zapojení ruské menšiny do migrační politiky, legislativa v oblasti voleb na regionální úrovni). Problematické jsou také organizace občanské společnosti, které sdružují ruské migranty v České republice – většinu z nich tvoří profesionálové, ale dobrovolníci, kteří nedisponují dostatečnou schopností řídit takovou organizaci, a nemají potřebné jazykové znalosti. Podobně jako v předchozí studii výzkum poukazuje na negativní pohled většinové společnosti, který je způsobený historickými okolnostmi a nedostatečným informováním majority o ruské komunitě a o aktivitách občanských sdružení. Další skutečností bránící participaci v občanské společnosti je všeobecná nedůvěra imigrantů vůči orgánům státní správy a vůči českým médiím – důvod této uzavřenosti autor studie hledá v přetrvávajících předsudcích, které si imigranti přenesli z Ruska (nezájem o veřejné dění, špatná zkušenost s občanskou angažovaností v Rusku).

⁴⁵ Tamtéž, s.78.

⁴⁶ Studie je z roku 2013, v té době ještě nebylo možné získat dvojí občanství, v současné době (od roku 2014) už to možné je.

4. Databáze CzeSL

Analyzované texty pochází z akvizičního korpusu CzeSL. Jedná se o žákovský korpus češtiny jako druhého jazyka, který vznikl v rámci projektu *Čeština jako druhý jazyk* ve spolupráci Univerzity Karlovy v Praze a Technické univerzity v Liberci. V databázi jsou tedy k dispozici texty mluvčích, kteří si češtinu dosud neosvojili na úrovni odpovídající úrovni dospělého rodilého mluvčího češtiny. Korpus patří do skupiny tzv. akvizičních korpusů AKCES, které vznikají na Filozofické fakultě UK od roku 2005. Databáze CzeSL, která v současné době čítá dva miliony slov, vznikala v letech 2009 až 2012. Soustředí se na tři skupiny nerodilých mluvčích podle jejich prvního jazyka – cizinci, jejichž výchozím jazykem je slovanský jazyk, mluvčí ze vzdálených jazykových rodin a projevy mluvčích jiných (indoevropských) jazyků. První skupina se zaměřuje hlavně na ruštinu a polštinu a texty z ní, které produkovali ruští mluvčí, budu podrobovat chybové analýze.⁴⁷

4.1. Metadata

Korpus je opatřen údaji o studentech, jejichž texty databáze obsahuje. Metadata o respondentech se dělí na informace o mluvčím a na údaje o materiálu. Informace o studentovi zahrnují pohlaví žáka, jeho věk a první jazyk. Dalšími charakteristikami jsou, na jaké úrovni znalosti cílového jazyka se student nachází podle společného evropského referenčního rámce SERR, údaje o způsobu osvojování cílového jazyka (instituce, časový rozsah, výuka na území České republiky, či nikoli) a jaký výukový materiál student používá – tedy uvedení učebnice, ze které si žák jazyk osvojuje. Dobrovolně mohou být uvedena data o studentově znalosti dalšího jazyka, délce jeho pobytu na území České republiky a informace o tom, zda se v rodině respondenta nachází mluvčí českého jazyka. Zaměříme-li se na metadata o materiálu, poskytují se informace o časové a rozsahové limitovanosti projevu. Dále je zapisováno, jestli mohli žáci používat pomůcky (např. slovník) a jestli je psaní textu součástí zkoušky. Databáze dále poskytuje údaje o vstupní aktivitě před psaním (cvičení k tématu, diskuze na téma, zadaná osnova apod.) a způsobu zadání tématu (volné, vybrané učitelem, výběr z několika témat).⁴⁸

4.2. Převod textů do elektronické podoby

U většiny textů se jedná o eseje a školní práce, které byly přepsány do elektronické podoby. Primárním cílem přepisu dat je zachovat v maximální míře autentickou podobu zdrojového textu. Při převodu materiálu jsou tedy zachovány všechny jazykové nedostatky materiálu a je

⁴⁷ *Žákovský korpus a evaluace jeho chybové anotace*, s. 107

⁴⁸ Tamtéž, s.108-109

zaznamenávána většina jeho grafických specifíků. Proto byly stanoveny (meta)znaky a kódy přepisu, které je zachycují. V textu se používají tři typy závorek, které mají každá jinou funkci. Lomené závorky < > slouží jako metatextové komentáře aspektů v textu – tedy autorské zásahy do textu (přesuny, vsuvky), nejednoznačné interpretace (varianty), výskyt nejazykových jevů (obrázky). Složené závorky { } slouží na textové rovině k vymezení rozsahu konkrétních problémových úseků.⁴⁹ Závorkami jsou vyjádřeny varianty v případě, že rukopis umožňuje různé čtení, v závorkách je uveden i přesunutý výraz nebo blok výrazů. Hranaté závorky [] zaznamenávají cizí grafémy, které obsahují diakritická znaménka, která se nevyskytují v češtině.⁵⁰ Dále uvádím kromě výše zmíněných typů závorek souhrnný přehled prepisovaných metaznaků a kódů přepisu.

Přepisové metaznaky:

XXX nečitelný text

-> lokální přesun

~~Škrt~~ škrtnutý řetězec

| varianta

|| autorské rozdělení řetězců

+ autorské spojení řetězců

Přepisové kódy:

tr přesun textu nebo jeho části

in vsuvka do textu

st alternativa od autora textu

pd škrt provedený třetí osobou, pokud znečitlnil text (např. oprava učitele)

ni interpretace zcela nečitelného textu

⁴⁹ Příklad záznamu z analyzovaných textů: *Můj názor se změnil absolutně stoprocentně a teď když je mi 20 a studiji#uji {nejlepší}<in> českou univerzitu, mám trvalé pobyt v ČR, bydlím v Praze, četla jsem Babičku a Švejka můžu říct že Českou republiku mám ráda!*

⁵⁰ Tamtéž, s.119.

gr text zaspán jiným písmem než latinkou

img obrázek

co komentář

dt předtištěný text

bar přepis znaku |

priv kódování místních a osobních údajů⁵¹

4.3. Charakteristika analyzovaného materiálu

Analyzované texty napsalo 19 ruských mluvčích na úrovni C1 podle SERR většinou v rámci kurzů pro cizince. Věk respondentů se pohybuje od 17 do 46 let – většina mluvčích je ale ve věku od 20 do 30 let. U vybraných mluvčích také převažují ženy, ve vzorku se objevili pouze tři muži. Skoro všichni respondenti také disponují znalostí aspoň jednoho dalšího jazyka, v drtivé většině je to angličtina (s výjimkou jednoho studenta, který uvedl německý jazyk). Časový rozsah, ve kterém si mluvčí osvojují cílový jazyk, se u jednotlivých respondentů velmi liší. Nejkratší doba představuje 10 měsíců, nejdéle si osvojuje češtinu respondentka deset a půl roku. 11 respondentů z celkových 19 uvedlo, že žijí na území České republiky delší dobu než dva roky. Jeden student uvedl pobyt v České republice kratší než jeden rok, ostatní mluvčí délku pobytu v České republice neuvedli. Stejný počet 11 studentů zodpovědělo otázku, zda někdo z jejich rodinných příslušníků ovládá češtinu. Pouze tři respondenti uvedli, že nikdo z jejich blízkých česky nemluví, ostatní mají ve svém okolí mluvčího češtiny (nejčastěji rodiče nebo partnera).

⁵¹ Tamtéž, s. 118.119.

5. Postup práce

K rozboru chyb slouží 78 textů⁵², které produkovalo 19 mluvčích ruského jazyka. Chyby analyzuji na základě metodologie chybové analýzy. Klasifikuji je podle jazykových rovin (pravopis, morfologie, lexikologie, syntax). V rámci každé jazykové roviny chyby dělím do dalších subkategorií podle dílčích lingvistických aspektů (např. interpunkce, vid, valence apod.). V analýze jsou zachyceny jednotlivé frekvence chyb, na jejichž základě určuji problematické oblasti produkce ruských mluvčích. Interpretace chyb se soustředí na vznik vývojových chyb při osvojování si češtiny, v menší míře se věnuje jazykovému transferu. Analýza se zaměřuje na chyby systematické povahy, které se v textech vyskytují opakovaně, a pomíjí chyby způsobené překlepem apod. V analýze používám značky: * pro korektní zápis formy a # pro nekorektní zápis formy.

⁵² Celkem texty čítají 12 294 slov, tedy přibližně 49 normostran.

6. Chybová analýza materiálu

6.1. Pravopisná rovina

Do této skupiny řadím chyby, které vznikají jak v pravopisné, tak i v hláskoslovné rovině. Přestože se v lingvistice roviny tradičně oddělují, chybování v obou skupinách spolu výrazně souvisí, a proto jsou sloučeny do jedné kategorie.

6.1.1. Kvantita vokálů

Chybování v kvantitě vokálů je nejčastější chybou v textech. Celkem bylo v projevech zaznamenáno 735 výskytů. Často můžeme tyto chyby interpretovat jako nahodilé, v textech se objevuje korektní výskyt slova a v druhé větě je stejné slovo použito s chybným zápisem kvantity. I přes nahodilost chyb jsem se pokusila slova, v nichž se objevila odchylka v kvantitě, rozdělit na základě toho, v jaké části slova se odchylka vyskytla. Druhé kritérium po třídění chyb bylo, jedná-li se o krácení nebo prodloužení samohlásek. Pokud jde o druhé dělení – krácení vokálů významně převyšuje nad prodloužením. Z celkových 735 výskytů se jednalo pouze ve 186 případech (tedy ve čtvrtině) o přidání kvantity, ostatních 549 výskytů bylo chybou v krácení. Dalším kritériem třídění byl morfemický rozbor slov, tedy v jaké části slova se chyba vyskytla – v kořeni slova, v prefixu, sufixu nebo koncovce. Cílem tohoto třídění bylo zjistit, jestli se více chybje v kořenech slov nebo v koncovkách. Vycházela jsem z předpokladu, že vzhledem k flektivnosti češtiny a její proměnlivosti v koncovkách, bude frekvence chyb v koncovkách vyšší než v kořeni. Kategorie slovtvorných a kmenotvorných sufixů a slovtvorných prefixů jsou spíše okrajové – nevyskytují se v každém slově, čímž je způsobena i jejich nižší frekvence. Nejvíce chyb bylo zaznamenáno v kořeni slova – 448 případů, naopak v koncovkách jich bylo pouze 161. V kmenotvorném sufixu respondenti chybovali 58 krát, v slovtvorném sufixu bylo chyb 15 a ve slovtvorném prefixu 51. V textech jsou identifikovatelná slova, v nichž respondenti chybují velmi často – například slovo *muž* a jeho deriváty jsou zapisovány v podobě **můži*, **můží*, **můžskou*. Další chybou, která má systémovou povahu, je kvantita ve slově *problém*, které je často zapsáno zkráceně – **problem*, **problema*, **problemu*. V tomto případě může jít i o interferenci z angličtiny, z níž je slovo převzato, a ve které se zapisuje krátce. S častým chybným zápisem jsem se také setkala ve slově *příroda*, které je používáno ruskými respondenty krátce – **příroda*. I zde lze vysledovat vliv ruštiny na podobu slova.

Jednou z příčin častého chybování v kvantitě vokálů u ruských mluvčích je rozdílné použití přízvuku v češtině a ruštině. Na rozdíl od českého slovního přízvuku, který je ustálen na první

slabice slova, ruský slovní přízvuk je pohyblivý – může být na jakémkoli místě ve slově – a v ruštině je významotvorný. I v ruštině se vyskytuje délka vokálů, jde ale pouze o průvodní jev, zatímco v češtině má kvantita vokálů významotvornou funkci. Tato kombinace faktorů způsobuje, že je pro ruského mluvčího velmi obtížné osvojit si správnou distribuci kvantity vokálů.

6.1.2. Měkčení a absence diakritiky u konsonantů

Na rozdíl od vysoké frekvence chyb ve kvantitě vokálů, v měkčení a vynechávání háčku nad konsonanty respondenti chybovali významně méně. Celkem bylo nalezeno 121 chyb. Ruští mluvčí také mnohem častěji háček vynechávají, než ho nad konsonanty přidávají. Z celkových 121 výskytů bylo pouze 19 chyb způsobeno měkčením. Ostatních 102 – tedy naprostá většina – byla zapříčiněna absencí háčku. Byly také zaznamenány tři výskyty chybného zápisu slova *štěstí*. Respondent napsal háček nad *t* místo nad *e* – tedy **štěstí*. V ruštině stejně jako v češtině se vyskytují konsonanty *š, č, ž*. Navíc ale ruský souhláskový systém charakterizují párové fonémy měkké a tvrdé, oproti tomu čeština má jen tři dvojice, které jsou pouze obdobou měkkých a tvrdých souhláskových ruských fonémů (*d' – d, t' – t, ň – n*).⁵³

6.1.3. Záměna y/i

V textech se záměna *y/i* projevila ve 28 případech, nepatří tedy k výrazným chybám. To může být odůvodněno poměrně jasnými pravopisnými pravidly v češtině. Ruský jazyk používá měkký a tvrdý znak, který ale neplní stejnou funkci jako *i/y* v češtině – v ruštině se rozlišuje na základě výslovnosti na rozdíl od češtiny. Nejméně chyb se respondenti dopustili ve vyjmenovaných slovech – vyskytly se pouze dva případy ve tvarech **ubitování, *zbidku*. Po tvrdých souhláskách bylo zaznamenáno 7 případů, ve kterých respondenti zapsali *-i*. Naopak se nevyskytl ani jeden případ, ve kterém by ruští mluvčí napsali po měkkém konsonantu *-y*. Stejný počet chyb jako v tvrdých souhláskách se ukázal i v syntaktické shodě podmětu s přísudkem a u shodného přívlastku. Poslední skupinou byla slova, v nichž se zachoval pravopis z cizího jazyka – v těch respondenti udělali celkem 6 chyb.

⁵³ HAVRÁNEK, Bohuslav. et al. 1976. *Příruční mluvnice ruštiny. Díl I – Hláskosloví a tvarosloví*. Praha: SPN, 1976, s.28.

6.1.4. Nesprávný tvar

Do této skupiny patří výrazy s nesprávně utvořenou slovotvornouází. Tvary, v nichž se chyba nachází ve slovotvorné struktuře nebo v derivační morfologii, tedy v kořeni a slovotvorných afixech. Celkem ruští mluvčí chybovali v 95 případech. Pravidelnosti lze vysledovat v záměně *-í* v *-ě*. V textech se objevovala například slova *dospěvat (#dospívat); *věra (#víra); *zavěst (#závist); *taleř (#talíř); *přeliš (#příliš). Chyb se dopustili také studenti v tvarech s počáteční slabikou *-pře*, kterou zaměňovali za *-při* (*přikvapují (#překvapují); vyprávění bylo *přirušeno (#přerušeno). Častou chybou bylo také vynechání písmena ve slově – *čas (#část); *čkali(#čekali); *definy (#delfiny); *urajinské (#ukrajinské); dvířka *zapdly (#zapadly); *násedující (#následující); *stoření (#stvoření).

Nápadnou chybou je také použití zdvojeného konsonantu uvnitř slov. Jedná se o případy *sttravit, *passivní, *přřipadě, *příslušensstvi. Na takovéto užití slov může mít vliv ruština, ve které se vyskytují párové fonémy jednoduché i zdvojené uvnitř slov, naopak v češtině jen na hranici morfémů (nejjednodušší).⁵⁴

6.1.5. Velká písmena

Chyby v užívání velkých písmen souvisí z neznalostí českého pravopisu. V textu se vyskytlo celkem 28 případů špatného použití velkého nebo malého písmena. Nejčastěji se chybovalo ve slovním spojení *Česká republika*. Vysoká chybovost v tomto slově může mít příčinu i ve velké frekvenci tohoto slova v textech celkově, která byla způsobená podobnými tématy, kterým se texty věnují. Spojení se objevuje zapsané ve všech variantách, snad kromě zápisu *česká Republika. Náhodné zapsání slovního spojení indikuje neznalost nebo špatné osvojení pravidla. Dvakrát se také v textu vyskytuje název měsíce s velkým písmenem (*Ledna, *Března). V písemných projevech se také objevuje slovo *svět* s velkým písmenem – jednou je slovo zapsáno *sSvětě – potvrzuje tedy nejistotu, která varianta je správná. Velká písmena se také objevují v souvislosti s vládními institucemi a funkcemi – *Prezident, *Parlament.

6.1.6. Interpunkce

Z textů je patrné, že cizinci nemají příliš osvojená pravidla pro interpunkci. Respondenti ve většině případů čárky vynechávají, než nadužívají. Z 55 případů chyb v interpunkci se objevila pouze jedna situace, v níž byla čárka použita nadbytečně – *hvězdy, jako perly.

⁵⁴ Tamtéž.

Ve zbylých výskytech čárka chyběla – nejčastějšími chybami byly absentující čárky po spojkách *že, když, aby*.

6.1.7. Ostatní jevy

U ostatních pravopisných jevů je chybovost poměrně okrajová. Chybná asimilace znělosti se objevila ve slovech **schlídne bednu; *zbidku (#zbytku)*. Spodoba znělosti proběhla také na hranici morfémů – konkrétně ve slovech **rospadne; *nestratili*. Asimilace tedy probíhá ve většině případů směrem ze znělého konsonantu na neznělý. Pokud jde o záměnu *s/z* i zde převažuje v souladu s výslovností neznělý konsonant (**stracena; *skaženě*), výjimku tvoří zápis adverbia **ztěží* a záměna předložky *s/z* – *Sousedí *z Polskem, Německém, Rakouském a ze Slovenskem; Všechno *z mirou*.

V textech se objevily dva případy záměny *u* za *ou* – ve slovech **ubrous (#ubrus); o *nafukovací harmonice (o #nafukovací harmonice)*. Podobně marginální je i záměna čárkovaného *u* za kroužkované. Tento typ chyby se vyskytl pouze v jednom případě – **zúčastnil*, kde je odchylka pravděpodobně způsobena neznalostí české slovo tvorby. Dvakrát se v textu vyskytla chyba v *ě/je* – ve slovech **obědnal (#objednal); *obevi tu samou bednu (#objeví)*.

Na rozdíl od rodilých mluvčích češtiny, tvoří pravopisné chyby v psaných projevech (výjimka jsou chyby ve kvantitě a diakritice) okrajovou část chyb. Příčinou může být celková přehlednost a menší náročnost pravidel než například u české deklinace.

6.2. Morfologie

V části věnované morfologii se budu zabývat deklinací u substantiv, adjektiv a sloves, vokalizací předložek, zvrtným *se, videm*, hranicí slov a obecnou češtinou.

6.2.1. Deklinace

6.2.1.1. Deklinace substantiv

I přes flektivnost ruského jazyka mají ruští mluvčí problémy s českými koncovkami jak u substantiv, adjektiv, zájmen, tak i sloves. Ruština rozlišuje kategorii pádu (oproti češtině pouze šest, schází vokativ), česká substantiva mají ale často jiný jmenný rod než v ruštině, čímž dochází k chybám v koncovkách přídavných jmen, zájmen a sloves. U substantiv bylo nalezeno 135 výskytů chyb, z toho bylo 20 zapříčiněno pouze kvantitou.

6.2.1.1.1. Deklinace maskulin

U maskulin životných se v prvním pádě plurálu vzoru *muž* objevuje koncovka *-e* místo *-i* (*muži*) – **cizince se stěhují do ČR; *čtenáře mají velký dojem*. Jednou se tato koncovka vyskytla i v nominativu plurálu vzoru *pán* – **rusove*. V tomto případě je koncovka použita korektně, pouze chybí kvantita – je tedy možné, že studenti si osvojili pouze koncovku pro vzor *pán*, nebo nedokáží rozlišit distinkci mezi vzorem *pán* a *muž*. Neznalost koncovek pro vzor *muž* potvrzuje i použití koncovek, které neexistují v češtině, v ostatních pádech vzoru *muž* – *prezidenta Viktora *Janukoviča, *otcu* (3. pád), *mám *otca*. V genitivu plurálu vzoru *pán* se objevuje koncovka *-i* místo *-ů*. *ČR jsou samostatna, čím vyzývá zavěst *sousedí.; a schází se na ni hodně *kamaradi*. Systematičnost lze také vysledovat v koncovkách instrumentálu, ve kterém jak v singuláru, tak plurálu objevuje koncovka *-ami, -emi* – *pohovka s dvěmi *křeslami; problémy {ve vztazích}<in> mezi starší a mladší *generacemi; _byl zabráněn horami, vysokými *břehami řek; hrála s*klucemi*. V tomto případě je možný vliv z ruštiny, ve které má plurál většiny ruských substantiv v instrumentálu koncovku *-ami*. U vzoru *hrad* se vyskytovala koncovka *-a* v singuláru genitivu – *v podstatě *názva leží hra slov; z *výleta; podle *názora*. U vzoru *hrad* v nominativu plurálu se objevil tvar **problema rodičů*. Kromě nezaznamenané kvantity, která může být zdůvodněna transferem ruštiny i celkovou nahodilostí jejího užívání, mohla být špatná koncovka způsobena interferencí z ruštiny, ve které se slovo zapisuje ve stejném tvaru – *проблема*. V akuzativu plurálu vzoru *hrad* cizinci ve dvou případech použili koncovku *-u* místo *-y*. V obou výskytech předcházela substantivu číslovka *dva* – *má dva významu; dva balkonu*. Chyba mohla být tedy zapříčiněna nedůsledným osvojením koncovek vzoru *hrad* (v genitivu je koncovka *-ů*), nebo studenti nevědí, jaký pád se užívá po číslovce *dva*. Obecně lze říci, že u mužských vzorů mají respondenti problém se vzory *muž* a *hrad*, naopak velmi málo chyb bylo nalezeno v deklinaci vzoru *stroj*.

6.2.1.1.2. Deklinace feminin

U feminin byl nejvíce problematický vzor *růže*. V deklinaci vzoru v singuláru se v podstatě střídají koncovky *-i, -e*, které studenti většinou nemají plně osvojené, a běžně je zaměňují. V genitivu singuláru se často vyskytovala koncovka *-i* místo *-e* – *feministické *teorii; do te *restauraci; tykají nejen *psychologii*. Problémové byly i ostatní pády – v dativu respondenti chybovali záměnou korektní koncovky *-i* za *-e* (*ruské *federace; ke své *země; díky své *práce*). Nerozhodní byli studenti i v akuzativu a lokálu, ve kterých ruští mluvčí často zaměňovali korektní koncovku *-i* za *-e* (**navštívit starou radnice; *po inaugurace*).

V ostatních ženských vzorech chybovali studenti méně a jejich chyby neměly systematickou povahu. Ve vzoru *žena* se vyskytl v akuzativu plurálu tvar *žen*, který vznikl záměnou za tvar genitivu.

6.2.1.1.3. Deklinace neuter

U vzorů neuter měli ruští mluvčí problém se vzorem *kuře* – konkrétně se slovem *dítě*, které má stejnou deklinaci. V singuláru studenti zaměňují genitivní koncovku *-ete* za koncovku *-e*, kterou má v genitivu vzor *moře*. Naopak v akuzativu singuláru se objevovala genitivní koncovka *-ete*.

6.2.1.2. Deklinace adjektiv

V koncovkách přídavných jmen se chybovalo méně než v substantivních. Studenti se celkem dopustili 95 chyb, z čehož bylo 30 chyb zapříčiněno chybnou kvantitou v koncovce. Necelá třetina chyb byla tedy způsobena špatným umístěním čárky, naopak u substantiv podíl chybné kvantitativy tvořil necelou šestinu.

6.2.1.2.1. Deklinace tvrdých vzorů

V deklinaci adjektiv je častým zdrojem chyb neznalost jmenného rodu substantiv – česká substantiva totiž často v obou jazycích znějí stejně, ale odlišují se ve jmenném rodě. Například slovo *pláž*, je v češtině femininum, ale v ruštině je maskulinum. Proto se v projevech objevují tvary typu **žádný písčiny pláž; na *pí[c,]ečném pláži*. Dvakrát se vyskytla u vzoru *mladý* ve středním rodu nominativu koncovka *-o*, která se v češtině v deklinačním paradigmatu přídavných jmen vůbec nepoužívá, a vyskytuje se pouze jako koncovka predikativ – *ale v současné době moc *komplikovano dodržovat to pravidla; I když o tom *možno mluvit*. Problémy studentům způsobuje také nominativ plurálu u tvrdých adjektiv. Mluvčí často volí koncovku pro mužský neživotný rod *-e* místo *-í* – *doma jsme byli už *spokojené; kolem nás nebyli *žadné lidé*.

6.2.1.2.2. Deklinace měkkých vzorů

U přídavných jmen skloňovaných podle měkkých vzorů často ruští mluvčí používají koncovky, které patří vzoru *mladý*. Proto vznikají tvary typu **pitoreskná příroda; *přírodná touha; *agrsivná*. Ruským mluvčím často dělá potíže rozlišit distinkci mezi měkkými a tvrdými přídavnými jmény a na jejich základě přiřadit správnou koncovku.

6.2.1.2.3. Posesivní adjektiva

Zajímavou skupinu tvoří posesivní přídavná jména. Hrdlička zmiňuje, že posesivní adjektiva jsou pro studenty obtížnou látkou. V učebnicích mají ale pouze doplňkový charakter, proto

v nich mnozí studenti chybují.⁵⁵ Ruští mluvčí se ale dopustili pouze jedné chyby ve tvaru **Dvořáková Praha*, ve které je patrný přenos koncovky, která se užívá pro skloňování tvrdých adjektiv. Tento výskyt je podmíněn tím, že se jedná o proprium, takže žák se jeho použití nemohl vyhnout. Ruský jazyk využívá přivlastňovací přídavná jména v mnohem menší míře než čeština, proto jsem v písemných projevech studentů zaznamenala velmi nízkou frekvenci jejich užití a pravděpodobně je to i důvod jejich malé chybovosti.

V textech se také objevily nečeské tvary přídavných jmen **originalněiho*; **jínýé zájmy*; **sveym manželém*. Tyto koncovky se objevují i u sloves a adverbí – **praktickey*; **tradičnyě*; **obohacujěí*; **doplňujěí*. Tvary působí dojmem, jako by se respondent nemohl rozhodnout, jakou koncovku zvolí, a proto použil jejich kombinaci.

6.2.2. Konjugace sloves

U konjugace sloves se studenti dopustili 85 chyb, z nichž tvořila přibližně polovinu chyb nesprávná kvantita v koncovce (43 případů), ve dvou výskytech chyběl v koncovce háček (**nevědel*; **uvidel*).

Systematické chybování se projevuje v rezignaci na časování sloves a zapsáním infinitivu do věty – *příroda může potřebovat stovky roků, aby aspoň trošku *změnit něco; a stali na to *čekat; líbí se mi, protože *oslavovat ho vždycky veselě*. Tato tendence je pravděpodobně spojena s interferencí z ruštiny. Další zdroj chyb představuje nesprávné počítání pomnožných jmen *narozeny* a *Vánoce* – *svátek *je Vánoce; můj nejoblíbenější svátek *je narozeniny*. Ruští mluvčí tedy nevědí, že pomnožná podstatná jména se počítají v množném čísle. Problém představuje tvoření budoucího času u slova *ráda* v kombinaci s dokonavým slovesem. Studenti vytváří konstrukce s pomocným slovesem *být*, tvarem *rád* a dokonavým slovesem – *Milovníkum{ci}<i> vážné hudby *budou rádi navštívit mezinárodní hudební festival; ale *budu to moc ráda zkusím*. Výraznou chybou projevující se systematicky napříč texty je vynechání pomocného slovesa *být* při tvoření minulého času v prvním osobě singuláru i plurálu – **a pak poprosili učet; *šli se podívat na vodni svet; *chteli dat jim ryby*. Nesnáze jsou způsobeny interferencí z ruského jazyka. Ruština tvoří minulý čas pomocí osobního zájmena na obligatorní pozici, takže k jeho vyjádření nepotřebuje pomocné sloveso, proto ruští mluvčí v češtině často pomocná slovesa vynechávají.

⁵⁵HRDLIČKA, Milan. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*, Praha : Karolinum, 2009.

6.2.3. Obecná čeština

Nejvíce se projevoval obecně český dialekt v morfologické rovině (v lexiku byl zaznamenán pouze jeden výskyt, a to tvar *puberták*). Obecně česká koncovka se vyskytovala v 25 případech. Nejčastěji respondenti používali koncovku *-u*, u sloves v první osobě singuláru přítomného času – *žiju v Praze; studuju teď češtinu; sportuju nerada; žiju v Čechách*. Její užití je v celku pochopitelné, koncovka *-i* se v současné češtině považuje za zastaralou a stylově vyšší. Dalším často vyskytujícím se jevem byla unifikace adjektivních koncovek na společnou koncovku *-ý*. Koncovka se vyskytovala u substantiv a zájmen skloňovaných podle adjektivních vzorů – *co je dobrý, a co je špatný; ale problémy máme stejný; do restaurace} <dt, ve který; z dovoleny*. V textech bylo nalezeno také několik případů úzení *é* v *í*, konkrétně v slovech – *na jednou zhlídne dřevěnou budku; se rozhlídnou kolem ni; v okamžiku kdy schlídne bednu*. U sloves první osoby singuláru se vyskytovalo krácení v koncovce – *těším; bydlím; cítím; říkám*. Odchyłka u těchto sloves může být způsobena i častou tendencí ruským mluvčích nahodile vynechávat a přidávat kvantitu nad vokály. Ve třech případech se u sloves třetí třídy v plurálu vyskytla hovorová koncovka *-ou* – *Generační problémy existují. ~~Už~~ Už od pravěku a pokračují svou existenci.; hodně lidí navštívují ČR; a neexistují určité pravidlo výchovaní*. Pouze v jednom případě respondent použil tvar s protetickým *v*, a to v předložce – *vo všem*. V textech nebyl nalezen ani jeden případ jinak frekventované diftongizace *í* v *ej*. Poměrně malý výskyt obecně českých prvků v textech ukazuje na poučení studentů o stratifikaci češtiny a na výuku žáků s primárním důrazem na spisovnou češtinu.

6.2.4. Zvratné *se*

Studenti se celkem potýkají se zvratným *se* v češtině, a to jak s jeho použitím z hlediska významu, tak i s jeho umístěním ve větě. Celkem se ruští mluvčí dopustili 39 chyb, které souvisely s jeho špatným osvojením. Z toho 23 chyb vzniklo v důsledku jeho vynechání ve větě a 16 chyb bylo způsobeno jeho nadbytečným použitím. Pokud se zaměříme na skupinu chyb, v nichž zvratné *se* chybělo, chyby se dají rozdělit ještě do čtyř podskupin. První nejmenší skupinu jsou pasivní konstrukce s použitím zvratného *se*, v nichž studenti udělali pouze jednu chybu – **Konají zde literární a kulturní akce*. Další skupinou jsou zpřídavnělá participia a přechodníky se zachovalým zvratným *se*, v nichž se objevily dvě chyby – *ztěží jsem hledala nějakou politickou stranu, *netýkající politických stran; také *usmívající lidé vypadali tak šťastní*. Pět chyb se studenti dopustili ve vynechání *se*, které vyjadřuje

reciprocitu u sloves – **začaly navzájem nadávat; *všichni se popovídají, a přejí hodně štěstí a zdraví; *a povídáme o svých planech na příští rok; *už bavili jsme {o}<in> něčem už asi hodinu; *začaly navzájem nadávat.* Poslední nejpočetnější skupinou chyb je vynechání *se* u reflexivních sloves, celkem 15 případů – např.: **cizí jazyk najednou stal srozumitelný a jednoduchý; *ale v dnešní době muzí taky stavají členy různých feministických hnutí a bojují za své práva.; *v začátku jsem leknula.*

6.2.5. Hranice slov

22 chyb bylo nalezeno v hranici slov. Ruští mluvčí často píší odděleně spojky – **tak že; *proto že*, vyskytl se i zápis **proto-že*. Respondenti také ve dvou případech zapisovali zvlášť postfixy – **a tím to končím; *z toho to hesla.* Dalším případem bylo vyjadřovat zápor oddělenou zápornou částí *ne* – **ne byla; *ne vymysleli.*

6.2.6. Vokalizace předložek

V jedenácti případech se dopustili studenti chyby ve vokalizaci předložek – **ve hlově; *ležícím ve srdce Evropy; *a ve každém věku.* Ve většině případů se jednalo o nesprávně vokalizovanou předložku *v*. Chyby patrně vznikly pod vlivem ruského jazyka. V ruštině také probíhá vokalizace propozic, řídí se však v jinými pravidly než v češtině, z čehož vzniká negativní transfer u ruských mluvčích.

6.2.7. Vid

Vzhledem k existenci vidových opozic v ruštině studenti chybovali ve vidu velmi málo. Zaznamenala jsem pouze tři případy, ve kterých žáci zaměňovali dokonavá a nedokonavá slovesa – *že jejich biologický věk už temer *skončí; *Oslavíme obvykle v restauraci, nebo máme návštěvu; Ded Mraz chodí v ~~rodin~~ po domam a *pozdraví rodiny.*

6.3. Lexikologie

V lexikální oblasti se nevyskytovalo tolik chyb jako v pravopisné a morfologické rovině – celkem bylo napočítáno 76 chyb. Ruština a čeština jsou oba slovanské jazyky, proto sdílejí mnoho podobných slov – tento jev může být výhodou, ale v některých případech může být i zdrojem chyb. Některá slova mají totiž stejnou formu, ale jiný význam a distribuci.

6.3.1. Slovotvorba

Jedním typem chyb bylo špatně utvořené slovo – tedy volba nesprávného prefixu nebo sufixu, který změní význam celého slova. Pokud jde o nekorektní příponu, jsou to případy typu: *Popovídali jsme si ještě půl hodiny a {jsme}<in> *pošli domů; záhada, kterou nemůžu *odhadnout.* V případě slovotvorného sufixu, se dopouštěli studenti chyb typu: *musí se jíst v určitém množství nutném pro energetický a zdravý život; rodilé město.* Obtíže způsobovala také tzv. paronymie. Slova, která jsou si v češtině formálně podobná, a proto je ruští mluvčí zaměňují – např. **přírodná touha (#přirozená).*

6.3.2. Verbonominální konstrukce

Do lexikální roviny jsem zařadila i několikrát se opakující jev v textech. Ruští mluvčí vytvářejí verbonominální konstrukce, které znějí nečesky, a v českém jazyce se vyjadřují pouze jedním slovem – např.: *V letě rádi *děláme potápění. (#V létě se potápíme..); budeš *mít spokojenost (budeš #spokojený); Díky Brnu jsem se také* stala hlubší se učit češtinu (Díky Brnu jsem si také #prohloubila znalosti češtiny.)* Tato tendence se dá vysvětlit skrze neznalost správného výrazu (*potápět se, spokojený*), takže mluvčí použije vyhýbací strategii – vytvoří konstrukci, v níž nahradí neznámou formu slovem odvozeným, které zná.

6.3.3. Stylově příznakové formy

Zaměříme-li se na stylově příznakové formy v textech, vyskytli se u ruských mluvčích dva případy archaismů – spojka *nýbrž* zapsaná ve formě **nýbř* a výraz *srdéčko*. Obecně české slovo se v písemných projevech vyskytlo pouze jednou, a to výraz *puberťák* (na rozdíl od obecně české morfologie, která byla v textech frekventovanější). Absence hovorových, nespisovných forem nebo například vulgarismů je pravděpodobně dána psanou formou textů, v nichž studenti píšou s rozvahou, na rozdíl od mluvených projevů, které jsou spontánní a dynamičtější, a frekvence podobných výrazů by byla vyšší.

6.3.4. Frazeologie

Dvakrát se v textech vyskytly odchylky v české frazeologii. Konkrétně v případech: *Cestou domů se chlapci *honilo spoustu věcí. (#honilo se mu v hlavě spoustu věcí); *ale to toho stajilo (#ale zato to stálo).* V prvním případě mluvčí vynechal příslovecné určení místa, které zapříčinilo nesrozumitelnost celého spojení. Ve druhé frázi student vytvořil chybnou bázi

slovesa (sloveso bylo chybně vytvořeno pod vlivem ruštiny, stát – стоит) a zkombinoval ji se špatnou vazbou, takže spojení nedává smysl.

6.4. Syntax

Obecně v oblasti syntaxe způsobuje ruským mluvčím nejvíce problémů slovosled, konkrétně postavení příklonek ve větě a zvláště v souvětí. Další obtíže dělá nadbytečný podmět a na druhé straně jeho vynechávání ve větách. Do syntaktických chyb řadím dále odchylky ve valenci, chyby v nekorektním výběru předložky a záměnu adjektiva za adverbium a naopak.

6.4.1. Slovosled

V pořadí slov se mluvčí dopustili celkem 47 chyb. Většina z nich byla způsobena nesprávným pořadím příklonek ve vedlejší větě – studenti je často nevsouvají za první přízvučné slovo, ale nahodile je zapisují do věty. Třikrát se vyskytlo souvětí, ve kterém student umístil příklonku (osobní zájmeno s předložkou) až nakonec výpovědi – *Začne se cpat do budky, ale ta je příliš malá *na něho.*; *Co se tyká mě, čistá voda a zeleň dělá zázraky *se mnou. A hlavním dobrodružstvím léta se stává *pro mě (jak pro mnohých jiných milovníků rokové hudby) festival rokové hudby „Našestvije“.* Systematičnost lze vysledovat u příklonky *se*, kterou studenti chybně zapsali do věty ve 14 případech. *Chlapci dívka *se nelíbila.*; *ale poprvé v životě jsem viděla, aby na plakát *se davali nepovedené fotky konkurentů; když se sestrami vzpomínáme na letní prázdniny u babičky, tak vždycky *se smežeme.* Z utvořených vět je patrná tendence pokládat zvrtné *se* těsně za nebo před sloveso. Studenti pravděpodobně vycházejí z předpokladu, že když se reflexivní sloveso skládá ze slovesa a zvrtného *se*, píše se obě formy ve větě vedle sebe.

6.4.2. Absence obligatorního větného členu ve větě

Oproti českému jazyku, který často používá nevyjádřený podmět, ruština vyžaduje podmět přítomný v každé větě – většinou tuto pozici zastupuje osobní zájmeno. Předpokládala jsem proto, že jedním ze zdrojů chyb v textech bude nadbytečné vkládání osobních zájmen do vět, které ho nevyžadují. Takové typy chyb se v psaných projevech opravdu vyskytly, ale v poměrně malém množství – bylo napočítáno pět takových případů. Zaznamenala jsem ale i opačnou tendenci – ruští mluvčí podmět vynechali. Jednalo se o souvětí, v nichž student napsal podmět do první věty v souvětí a druhé věty už podmět nezapsal - **nevěděl, jestli se to všechno stálo doopravdy nebo se mu jen zdálo*; **Když je člověk hodný, tak se anděl usmívá, když zlý, tak pláče*; **a bylo tam hezke.* Tyto eliptické konstrukce se vyskytly ve třech

případech a pravděpodobně se nedají interpretovat přes transfer z ruštiny, spíše se jedná o vývojové chyby.

Dalším případem bylo vynechání slovesa ve větách, a tedy vytvoření nominální konstrukce. Např.: **A taki politika ČR přeliš pro cizinci; *celkem to miň než v sousedných státy; *Problema rodičů a dítě opravdu nenová.* Tyto elipsy se vyskytly ve 12 případech. Dvakrát se v textech na pozici predikátu objevil tvar adjektiva zakončený na *-o* (tedy ve tvaru českého predikativa) bez sponového slovesa – *I když o tom *možno mluvit nekonečně; Ale v současné době moc *komplikovano dodržovat to pravidla.* V prvním případě takový tvar v češtině existuje, a kdyby student připojil sponové sloveso, jednalo by se o korektní formu. Druhý tvar v češtině jako predikativum neexistuje – jde tedy pravděpodobně o vliv ruštiny.

6.4.3. Záměna adjektiva a adverbia

Další typ chyby vyskytující se v textech představovala záměna adverbia za adjektivum a opačně. Celkem bylo v textech zaznamenáno 16 chyb. Z toho většina byla způsobena záměnou adjektiva za adverbium – celkem v deseti případech.

6.4.4. Nekorektní předložka

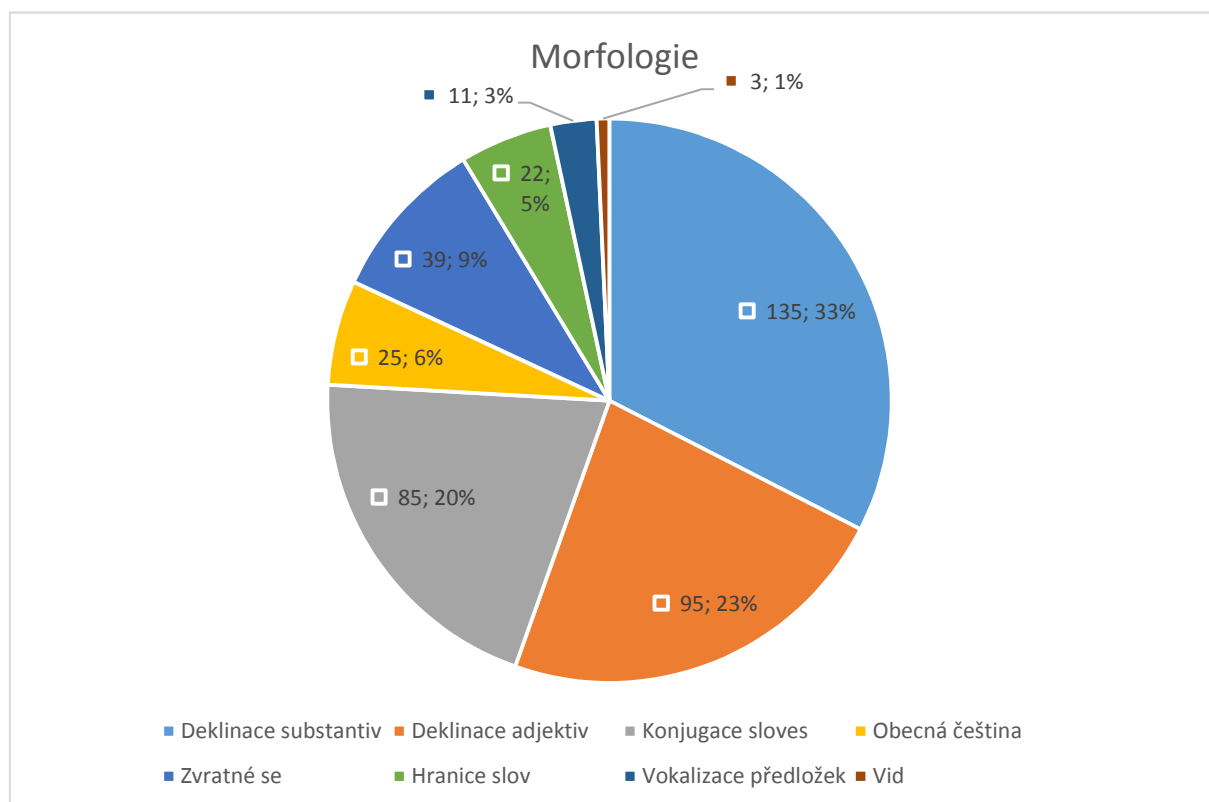
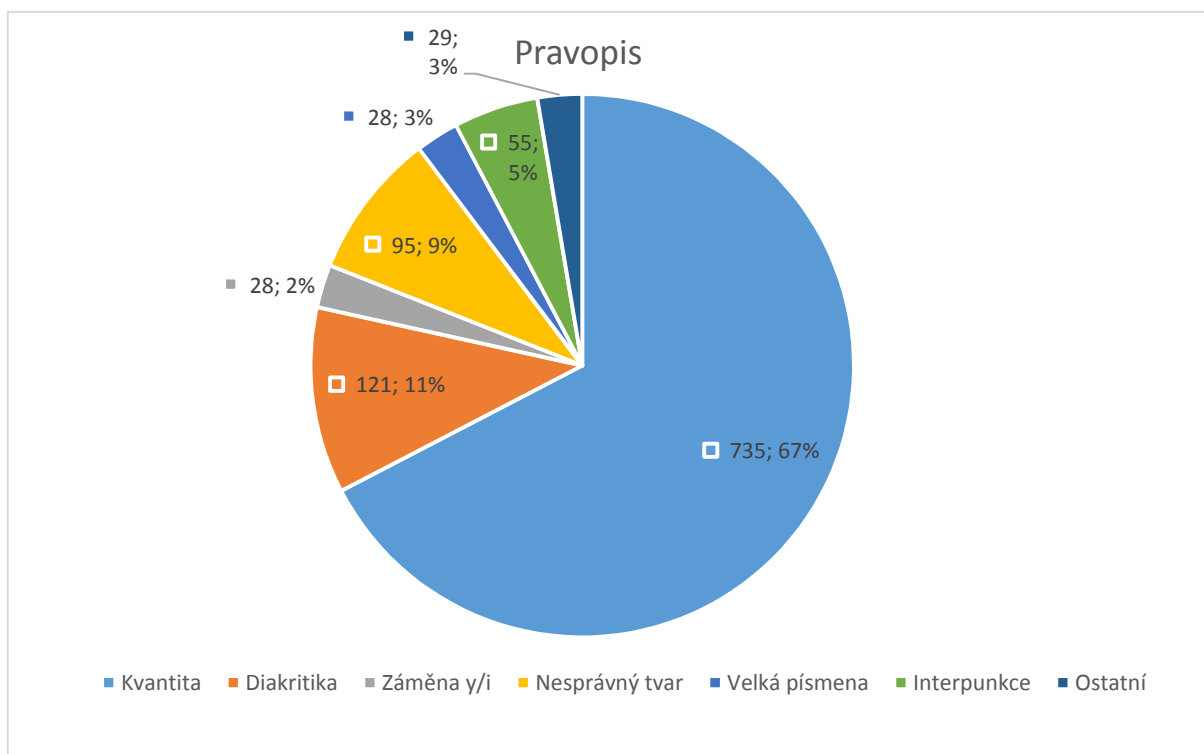
Ve výběru nesprávné předložky se dopustili ruští mluvčí celkem 22 chyb. Pravidelnost lze nalézt v záměně předložek *na* a *v*, pojících se s lokálem v prostorovém významu. **V začátku jsem leknula; *v pražském letišti; jednoho z nejhezčích měst *ve sSvětě.* A naopak: *bydlíme *na sedmém poschodí; člověk žijící *na naší země* (myšleno ve významu *v našem státě*).

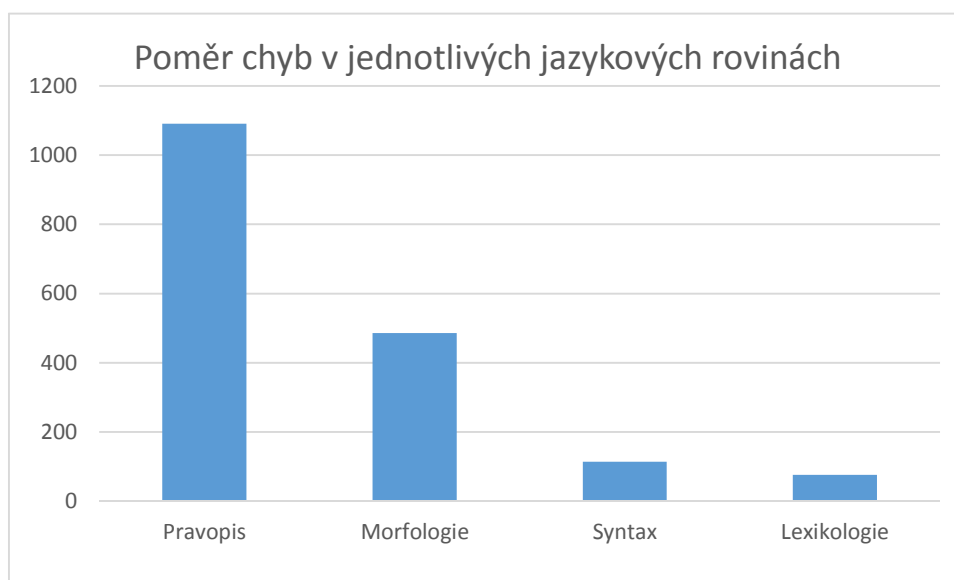
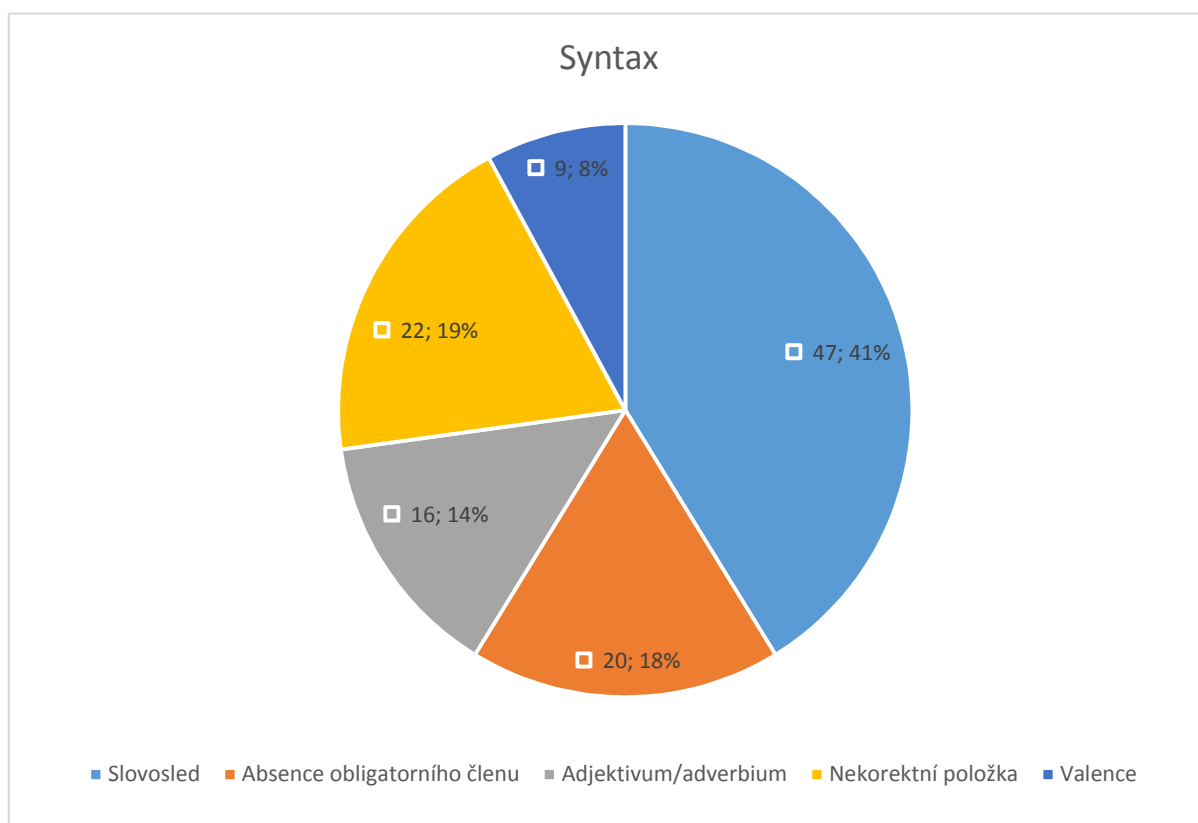
6.4.5. Valence

Další problém představuje valence slov, které nevyžadují předložku, pouze tvar ve správném pádě – *možnost na *improvizaci; smály se *z toho; tak že se přizpůsobila *k současným požadavkům, týká *z různých hledisek.* Ruští mluvčí ji ale ve čtyřech případech nadbytečně vložili do konstrukce. Ve stejném množství případů studenti vynechali větný člen, který sloveso vyžaduje na obligatorní pozici. V jedné větě se jednalo o adresáta - *Kája pak řekl, že jeho táta *pověděla o tom, že mu bůh přidělil dva anděle.* U ostatních výskytů ruští mluvčí vypustili předmět, v poslední větě je vidět, že se student rozhodoval, jestli předmět do věty vložit, či nikoli - **Česká republika byla vyhlášena v roce 1993 po rozpadu Československa; Potřebujeme občas kontrolovat svůj jídelniček, *abychom nepřeháněli s užíváním nevhodných potravin; * Zachranili ~~nás~~ jejich rodiče.*

6.5. Souhrnný přehled frekvencí chyb

PRAVOPIS Celkem: 1091		MORFOLOGIE Celkem: 486	SYNTAX Celkem: 114	LEXIKOLOGIE Celkem: 76
Kvantita: 735	Přidání: 186	Deklinace substantiv: 135	Slovosled: 47	
	Krácení: 549			
	Kořen: 448			
	Kmenotvorný sufix: 58			
	Slovotvorný sufix: 15			
	Slovotvorný prefix: 51			
	Koncovka: 161			
Diakritika: 121	Měkčení: 19	Deklinace adjektiv: 95	Absence obligatorního členu ve větě/ redundantní užití členu: 20	
	Vynechání: 102			
Záměna y/i: 28		Deklinace zájmen: 71	Adjktivum/adverbium: 16	
Nesprávný tvar: 95		Konjugace sloves: 85	Nekorektní předložka: 22	
Velká písmena: 28		Obecná čeština: 25	Valence:9	
Interpunkce: 55		Zvratné se: 39		
Ostatní: 29		Hranice slov: 22		
		Vokalizace předložek: 11		
		Vid:3		





ZÁVĚR

I přes často rozdílnou úroveň textů, které produkovali nerodilí mluvčí češtiny, bylo možné nalézt chyby systémové povahy, které se vyskytovaly napříč texty. K zmapování společného mezijazyka mluvčích přispěly i měřené frekvence chyb, které odhalily problematické oblasti v produkci mluvčích. Pokud se zaměříme na četnost chyb, nejvíce odchylek se vyskytlo v rovině pravopisu. Naprostá většina těchto chyb byla způsobena špatnou kvantitou vokálů, které byly tak časté, že měly pravděpodobně nahodilou povahu. I zde bylo ale možné nalézt pravidelnosti – ve třech čtvrtinách byla tato chyba způsobena absencí kvantity a pouze v jedné čtvrtině se jednalo o nadbytečnou čárku. Studenti také mnohem častěji napsali špatně čárku v kořeni slova než v koncovce. Tyto odchylky jsou způsobeny vlivem ruštiny, ve které se jinak používá přízvuk. Ostatní chyby, které se vyskytovaly v pravopisné oblasti, tvoří okrajovou část chyb. Spadají mezi ně například chyby v háčcích nad konsonanty, záměna y/i, chyby ve spodobě znělosti, psaní velkých písmen. V těchto dílčích jevech nebyla zaznamenána výrazná systematická chybovost a s některými z nich má problém i rodilý mluvčí (interpunkce, velká písmena), odchylky v nich nenarušily celkovou srozumitelnost výpovědi.

V morfologické rovině se mluvčí potýkali hlavně s českou deklinací podstatných a přídavných jmen, v menší míře s konjugací sloves. Přestože má čeština některá deklinační paradigmatata společná s ruskými, vznikalo v textech mnoho odchylek od korektní spisovné formy. U maskulin substantiv by se výuka měla zaměřit hlavně na deklinaci vzorů *muž* a *hrad*, v nichž respondenti chybovali nejvíce. U deklinace feminin byli studenti nerozhodní v koncovkách vzoru *ruže*, v které se střádají koncovky *-í* a *-e*, a mluvčí je volně zaměňují. U neuter substantiv se vyskytly obtíže pouze u vzoru *kuře*, v němž ruští mluvčí neměli dostatečně osvojenou genitivní koncovku *-ete*. Chybnou formu adjektivní koncovky často způsobilo, že studenti neznali jmenný rod českého substantiva, a narušili tak shodu s přívlatkem. Další problémem byla aplikace koncovek tvrdých adjektivních vzorů na měkké vzory adjektiv. Ve výuce by proto měl být větší důraz kladen na přiřazení konkrétního adjektiva ke správnému deklinačnímu paradigmatu. Podobný problém je i u posesivních adjektiv, které se vyskytují v projevech velmi málo, a žáci je analogicky zakončují na koncovky tvrdých vzorů. U sloves studenti s pravidelností vynechávali pomocné sloveso *být* při tvoření minulého času v první osobě singuláru – tento jev je spojen s transferem z ruštiny. Často se také v projevech vyskytovalo nečasované sloveso – pouze zapsaný infinitiv do věty. K dalším chybám z oblasti morfologie patřily nevokalizované předložky, chybně zapsané

hranice slova a chyby ve zvrtném *se*. Ruští mluvčí nemají problémy s vidovými opozicemi, což je patrně zapříčiněno pozitivním transferem z ruštiny.

Obecná čeština se v textech projevovala hlavně v morfologické oblasti, lexikum bylo spisovné. Do textů pronikala hlavně rezignace na diferenciaci koncovek podle gramatického rodu a jejich unifikování na koncovku *-ý*. Dalšími obecně českými prvky bylo úžnění *é* v *í* a krácení u sloves v první osobě singuláru. V textech se neobjevovalo protetické *v* ani diftongizace *í* v *ej*, které jsou více příznakové pro mluvený projev. V textech nebyly ve velké míře zaznamenány ani jinak stylově příznakové formy (vulgarismy, archaismy), pravděpodobně v důsledku psané formy projevu, která umožňuje si text promyslet.

V lexikální rovině byla zdrojem chyb slovtvorba. Studentům dělalo problém přiřadit ke kořeni korektní sufix nebo prefix. V textech se také vyskytovaly verbonominální konstrukce, pro něž existuje v češtině jednoslovný výraz. Tato tendence mohla být způsobena vlivem ruštiny, nebo mohla vzniknout jako vývojová chyba – jedinec použil vyhýbací strategii, když neznal správný výraz.

Největším problémem v syntaktické oblasti byl slovosled. Ruští mluvčí často zaměňují pořadí příklonek ve větě a nedokáží správně umístit zvrtné *se* do věty. Chybný slovosled je ve větách velmi frekventovaný – sice většinou nenarušil srozumitelnost výpovědi, nekorektní postavení členů ve větě ale působí velmi rušivě a nečesky. Další chybou, které se dopouštěli ruští mluvčí v oblasti syntaxe, bylo vypouštění větných členů (podmět a přísudek) na obligatorních pozicích. Chybami, které měly spíše okrajový charakter, byly výběr nekorektní předložky, záměna adverbia za adjektivum a chyby ve valenci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALEŠ, Franc. Migrační politiky a jejich vývoj od roku 1990 do současnosti. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2012*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2012.

CORDER, Stephen Pit. *The Edinburg Course in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press, 1973.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2004.

DRBOHLAV, Dušan a kol. *Migrace a (i)migranti v Česku. Odkud jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010.

DULAY, Heidi, BURT, Marina, KRASHEN, Stephan. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.

DULAY, Heidi, BURT, Marina. Should we teach children syntax? In *Language learning. A Journal of Research in Language Studies*. 1973, roč. 24, Oxford: Blackwell Publishers.

DVOŘÁKOVÁ, Jana. *K interferenci češtiny, ruštiny a angličtiny v jazykové výuce*. Praha, 2011. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

ELLIS, Rod, BARKHUIZEN, Gary. *Analysing Learner Language*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2005,

GREPL, Miroslav. et al. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003.

HAVRÁNEK, Bohuslav. et al. 1976. *Příruční mluvnice ruštiny. Díl I – Hláskosloví a tvarosloví*. Praha: SPN, 1976.

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

HRDLIČKA, Milan. Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování. In *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technický univerzita v Liberci, 2012.

CHOMSKY, Noam. A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. In *Language : journal of the Linguistic Society of America*. 1959, roč. 35, č.1, Baltimore: Linguistic Society of America.

JAMES, Carl. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London: Longman, 1998.

LADO, Robert. *Linguistic across cultures: applied linguistics for language teachers*, Michigan: University of Michigan Pr., 1966.

LACHKÝ, Martin. *Ruská komunita a jej participácia na živote občianskej spoločnosti v Českej republike*. Praha, 2013. Diplomová práca. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. Katedra studií občanské společnosti.

LENNEBERG, Eric, Heinz. *Biological Foundations of Language*. New York: J. Wiley and Sons, 1967

LENNON, Paul. Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In GRAMLY, S. a GRAMPLY, V.(eds.). *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld: Aisthesis, 2008.

ROMAŠEVSKÁ, Kateřina. Teorie mezijazyka a její význam pro výuku druhého jazyka. In *Čeština doma a ve světě*. 2012, č.1, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *Introducing second language acquisition*, New York: Cambridge university press, 2006.

SELINKER, Larry. *Interlanguage*. In International Review of Applied Linguistics in Language teaching.

ŠEBESTA, Karel. Variabilita mezijazyka a zaznamenávané parametry. In *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technický univerzita v Liberci, 2012.

ŠTINDLOVÁ, Barbora. *Žákovský korpus a evaluace jeho chybové anotace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2013.

