



Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Ivana Petrželová

Čeština španělských mluvčích (případová studie)

Czech of Spanish Speakers (case study)

Praha, 2011

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. za vedení této práce, za jeho podnětné připomínky a především za vstřícnost a čas, který mi věnoval.

Prohlášení

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 26. 5. 2011

.....

Ivana Petrželová

Abstrakt

Bakalářská práce Čestina španělských mluvčích je rozdělena na dvě části. První z nich je teoretická, zaměřená především na problematiku jazykového transferu. Druhá část se zabývá analýzou chyb dvou konkrétních textů poskytnutých rodilou španělskou mluvčí. Jedná se o autentické přepisy psaného a mluveného projevu. Chyby jsou analyzovány zvláště na fonetické, pravopisné, morfologické, syntaktické a lexikologické rovině. Práce je zaměřena na interferenční chyby. V závěru práce jsou oba texty shrnuty a porovnány.

Klíčová slova

negativní mezijazykový transfer, pozitivní mezijazykový transfer, interference, analýza, chyba, španělština, čeština, mateřský jazyk, psaný projev, mluvený projev

Abstract

The bachelor's thesis Czech of Spanish Speakers is divided into two parts. The first is theoretical and deals mainly with the issue of language transfer. The second part analyzes the errors in two specific texts provided by a Spanish native speaker, one being a written text and the other a transcript of speech. Errors are separately analyzed from a phonetic, grammatical, morphologic, syntactic and lexicological perspective. The central topic of the thesis is native language interference. The conclusion provides an overview and comparison of both texts.

Key words

negative language transfer, positive language transfer, native language interference, analysis, error, Spanish, Czech, native language, written word, spoken word

Obsah

Úvod	6
1. Teoretická východiska	7
1. 1. Vyučovací metody cizích jazyků	7
1. 2. Teorie jazykového transferu	9
2. Cíle a postupy práce	15
2.1. Charakteristika studentky	16
3. Analýza chyb v psaném textu	17
3. 1. Rovina foneticko-grafická	18
3. 2. Rovina pravopisná.....	25
3. 3. Rovina morfologická.....	27
3. 4. Rovina syntaktická.....	31
3. 5. Rovina lexikologická	35
4. Analýza chyb v monologu	38
4. 1. Rovina fonetická	40
4. 2. Rovina morfologická.....	46
4. 3. Rovina syntaktická.....	50
4. 3. Rovina lexikologická	53
Závěr	56
SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY	58

Úvod

Překládaná práce se věnuje problematice negativního transferu v češtině nerodilých mluvčích. Na modelovém případě mluvčí španělštiny analyzuje chyby, zvláště pak chyby způsobené interferencí. Jedním z hlavních problémů, se kterým se při výuce cizího jazyka setkáváme, je tzv. interference neboli negativní transfer. Jedná se o negativní ovlivňování nově osvojovaného jazyka. Student na základě svého mateřského jazyka aplikuje určitá pravidla na nově osvojovaný jazyk. Tento problém se objevuje ve všech jazykových rovinách, samozřejmě rozdílně podle národnosti studentů (např. Slované trpí silným negativním transferem, a mnohdy se proto nenaučí češtině lépe než studenti jiných národností). Jedná se o stěžejní problematiku, která souvisí s výukou cizích jazyků, která však doposud není pro češtinu systematicky propracována. Interferenci neboli negativnímu transferu se u nás věnuje např. *Radomír Choděra*, *Josef Hendrich* nebo *Lumír Reis*.

První část mé práce je zaměřena teoreticky. Na základě odborné literatury zde popisuji základní pojmy, jako je právě interference či teorie jazykového transferu. Krátce se také zmiňuji o vyučovacích metodách cizích jazyků.

Druhá část je pak praktická. Na základě dvou textů jsem se pokusila analyzovat chyby u španělské mluvčí. Jedná se o přepis textu, který studentka sama napsala a o přepis studentčina monologu. Oba texty jsou přepsané v autentické podobě. Chyby jsem se pokusila analyzovat zvláště na fonetické, pravopisné, morfologické, syntaktické a lexikologické rovině. Na začátku druhé části práce uvádím stručný studentčin životopis.

1. Teoretická východiska

„Výuka češtiny pro cizince má poměrně dlouhou tradici jak v českých zemích, tak také v zahraničí. Lze bez nadsázky konstatovat, že se český jazyk těšil a těší nemalému zájmu jinojazyčných mluvčích a v rámci jazyků slovanských se řadil a řadí k těm žádanějším, vyhledávanějším. Po roce 1989 se podstatným způsobem změnila struktura i provenience zájemců o studium českého jazyka stejně jako důvody, jež je ke zvládnutí naší mateřštiny vedou: význam češtiny jako cizího jazyka výrazně vzrostl.“¹

1. 1. Vyučovací metody cizích jazyků

Během několika posledních desetiletí se vystřídalo několik koncepcí, měnily se formy výuky, její cíle, prostředky atd. Prozkoumáme-li dosavadní metody, dospějeme k možnosti rozdělit metody do tří základních skupin. Jedná se o metodu tradiční, audioorální a audiovizuální a komunikační (Hrdlička, 2002, s. 53).

„Do kategorie tradičních metod spadá především metoda gramaticko-překládová. Pracuje s jazykem jako se systémem vystavěným podle určitých pravidel, výuka cizího jazyka je do značné míry pojmána jako jistá rekonstrukce daného jazyka podle jistých gramatických pravidel. Mluvnice je deskriptivní, základním metodickým postupem je dedukce a syntéza. Metoda je zaměřena především na porozumění a písemný projev; texty jsou často literární nebo ilustrující probíranou gramatickou látku. Cvičení se orientují na generování gramaticky správných vět podle určitého vzoru, na jejich transformování podle formálních pravidel. V procesu učení hraje velkou úlohu intelekt, kognitivní složka – jde o vědomou aplikaci pouček a pravidel na analogické případy.“²

„Ve čtyřicátých letech se v USA objevuje metoda audioorální: do výuky vstupuje technika (jazykové laboratoře), nové psychologické směry (behaviorismus), nové požadavky na jazykovou komunikaci (naléhavá potřeba výuky pracovníků různých profesí ústně se dorozumívat různými evropskými i asijskými jazyky k různým účelům). Na jazyk se pohlíží jako na soubor návyků, cizímu jazyku je třeba učit se podobně jako jazyku mateřskému, tedy intuitivně, nápodobou, drilem, opakováním vzorových slovních spojení a modelových syntaktických struktur. Gramatika se probírá na základě strukturních tabulek majících obraz v tzv. strukturních cvičeních fixačního typu. Touto cestou se dospívá k vytvoření

¹ Hrdlička, 2002, s. 68

² Hrdlička, 2002, s. 53

automatismů, ke schopnosti verbální reakce mluvčího na podnět v situaci známé z vyučovacího modelu. Texty jsou často dialogické, sestavované na základě lexikálního a gramatického minima, což pokládáme za velmi cenné. Důraz je kladen na mluvený živý jazyk, na porozumění a komunikování, tedy výrazně na aplikaci systému, nikoliv na systém sám. Přes určitá pozitiva se metodě vytýká „mechaničnost“ a malá míra kreativity.³

„Do poslední skupiny se řadí metoda přímá a komunikační. Tyto metody mají některé rysy podobné (minimální, resp. často nedostatečná pozornost věnována systémové složce jazyka, důraz na mluvený projev aj.), komunikační metoda má ovšem širší záběr. Pozornost se obrací k učícímu se, k jeho komunikačním potřebám. Texty v komunikační metodě usilují o autenticitu, o zachycení typizovaných mluvních aktů v základních komunikačních situacích. Mluvnice má podobu funkčně-nocionální, cvičení jsou pestrá, kreativní, nabízejí variantnost řešení s ohledem na komunikační situaci a záměr mluvčího. Učební doména zahrnuje složku afektivní, kognitivní i psychomotorickou. Komunikační metoda má však z hlediska výuky češtiny jako cizího jazyka svá úskalí, problémy vidíme při její aplikaci.“⁴

Z přehledu vyučovacích metod vyplývá, že každá z nich má jak prvky pozitivní, tak negativní. V cizojazyčné výuce by bylo možné dále pokročit posilováním jejich kladných momentů a jejich integrováním. Z hlediska výuky češtiny jako cizího jazyka se pokládá za prvořadé uspokojování komunikačních potřeb nečeského mluvčího, tedy osvojování jazyka vedoucí ke schopnosti úspěšně realizovat jeho komunikační záměr (Hrdlička, 2002, s. 54–55).

Komunikační metoda má z hlediska výuky češtiny pro cizince svá úskalí. Mezi nejvýraznější z nich patří neadekvátní pozornost věnovaná gramatice. Některé učebnice pojmají výuku češtiny pro cizince jako „negramatickou“. Snaží se pak jazyk prezentovat prostřednictvím modelových výpovědí zasazených do zvolených komunikačních situací s minimálním zastoupením a výkladem systémových jazykových prvků. Mluvnická složka je tedy prezentována nesoustavně a nedostatečným způsobem. Příznačná je i minimální pozornost věnovaná procvičení, což v případě jazyka s komplikovanou gramatikou jako je čeština, není vhodné. Zanedbávání systémovosti se v komunikační kompetenci cizojazyčného mluvčího projeví. Ve snaze o komunikativnost může podobnou metodou snadno dospět k pravému opaku. Nečeský mluvčí se začne např. v morfologii brzy ztrácet. V komunikaci by mělo jít nejen o srozumitelnost, ale i o způsob realizace záměru mluvčího, jazykového obsahu a o kulturnost vyjadřování (Hrdlička, 2002, s. 71-72).

³ Hrdlička, 2002, s. 53-54

⁴ Hrdlička, 2002, s. 54

Když se zaměříme na konkrétní zpracování české gramatiky v učebních materiálech, je možné vyčlenit dvě koncepce. Rozdíly mezi nimi se týkají především pojetí deklinace. V první koncepci se česká deklinace probírá podle jednotlivých vzorů, tedy komplexně. Druhá koncepce, hojně zastoupená v učebnicích češtiny pro cizince domácí i zahraniční provenience, se od první liší tím, že skloňování probíhá postupně, po jednotlivých pádech. Tento způsob v současných učebnicích češtiny pro cizince převažuje (Hrdlička, 2002, s. 74-75).

Učebnice, kterou využívala studentka, jejíž texty budu analyzovat, je připravena podle druhé koncepce. Skloňování probíhá postupně, po nominativu následuje lokál, poté akuzativ atd. Je rozdělena do dvaceti pěti lekcí a je uvedena shrnutím Úvodního audioorálního kurzu K. Hronové. Ten seznamuje posluchače se zvukovou stránkou češtiny v rovině apercipční i produkční, s inventářem jejích inherentních a suprasegmentálních prvků, vede je k osvojení základní výslovnostních návyků. Učebnici uzavírá přehled deklinace a konjugace, klíč ke cvičením a česko-anglicko-francouzsko-španělský slovník. Gramatické učivo bylo zpracováno na základě toho, že se jedná o učebnici pro všechny zahraniční studenty a gramatické výklady musí být již od počátku podávány česky. Proto autoři neměli možnost brát zřetel k jiným konkrétním jazykům, ať již pro studenty mateřským nebo zprostředkovacím (Hronová, Turzíková, 1998 s. 9-10).

1. 2. Teorie jazykového transferu

Jazykový transfer hraje výraznou roli v osvojování a užívání cizího jazyka. Dále se dělí na několik částí.

1. 2. 1. Mezijazykový transfer

Jedná se o vliv mateřštiny na proces osvojování a užívání cizího jazyka. Moderní metody ho považují za jeden z hlavních principů cizojazyčné výuky. Požadavek konfrontačního studia jazyka požadovala už pražská lingvistická škola v roce 1929. Mezijazykový transfer se dále dělí na pozitivní a negativní (Hendrich, 1988, s. 43-44).

1. 2. 1. 1. Pozitivní mezijazykový transfer

Studentovy praktické a teoretické znalosti mateřštiny mají pozitivní vliv na osvojování si dalšího jazyka. Je to dáno existencí společných jevů v obou jazycích, ať už totožných nebo blízkých. Vliv je přímo úměrný genetické příbuznosti mateřštiny a druhého jazyka.⁵

Pozitivní transfer se často objevuje v oblasti lexika. Například čeština přejala řadu slov německého původu z důvodů etnické symbiózy Čechů a Němců ve střední Evropě. Taková slova si pak český žák osvojí velmi snadno, a to zejména je-li na tyto vztahy upozorněn (Hendrich, 1988, s. 44).

Co se týče pozitivního lexikálního transferu u španělských studentů, je zde samozřejmě znatelně menší množství přejatých slov z českého jazyka (např. *pistola* z českého slova *pistole*, *robot* z českého slova *robot* apod.).

Při studiu cizojazyčné slovní zásoby nám mnohdy pomůže znalost internacionálních slov. Zde ovšem hrozí nebezpečí omylu u tzv. zrádných slov⁶.

Jako v každém jazyce, tak i ve španělštině, se objevují tzv. falešní přátelé - slova, která ve dvou či více jazycích stejně či podobně znějí, ale něco jiného znamenají. A tak zjistíme, že španělské *arena* neznamena *aréna*, nýbrž *písek*, *armada* není *armáda* nýbrž válečné loďstvo, apod.

1. 2. 1. 2. Negativní mezijazykový transfer (interference)

Mezijazyková interference spočívá v mylném přenášení návyků z mateřštiny do oblasti cizího jazyka, což vede k častému chybování. Tento jev se dá vysvětlit tím, že mateřský jazyk jako systém vyjadřovacích prostředků je pevně zafixován v žákově vědomí.(Hendrich, 1988, s. 45).

Mezijazyková interference se projevuje ve všech jazykových rovinách. Může se týkat například výslovnosti, kdy student přenáší výslovnostní návyky z mateřštiny do oblasti cizího jazyka. Hojně se vyskytuje také v oblasti gramatických jevů. Studenti si mohou těžko zvykat na český slovosled, na existenci dvojího záporu apod. Žák přináší z mateřštiny do cizího jazyka též syntaktickou valenci.

⁵ Kladný vliv mateřštiny je např. mnohem výraznější pro ruské studenty osvojující se češtinu než pro studenty francouzské.

⁶ Slova, která si svým původem nebo vnější podobou ve dvou jazycích odpovídají, ale vývojem v různých jazykových prostředích nabyla odlišného významu.

Podle J. Juhasze (1970) je interference porušení jazykové normy a úzu způsobené jinými jazykovými prvky. Poznání tohoto jevu je důležité pro dodatečnou korekci deformací, ale také především pro jejich prevenci. I. F. Komkov (1979) rozlišuje dva druhy interference: lingvistickou, která se týká vlivu mateřského jazyka a obtíží studia cizího jazyka samého, a extralingvistickou, která spočívá v tom, že v počáteční fázi studia cizího jazyka je aktualizován stereotyp jazyka mateřského, který zpomaluje proces osvojování jazyka cizího. Choděra uvádí různé podoby interference. Rozlišuje například proaktivní transfer (dříve osvojené jevy ovlivňují jevy osvojované nově), retroaktivní transfer (nově osvojované jevy „vytlačují“ z vědomí jevy osvojené dříve), interferenci mezijazykovou a vnitrojazykovou, interferenci u blízce příbuzných a vzdáleně nepříbuzných jazyků (čeština a slovenština, čeština a vietnamština), transfer se projevuje v kompetenci (neznalost) a performanci (náhodná selhání), může být zjevná a skrytá atd. (Choděra, 2006, s. 49-50).

Nežádoucí přítomnost interference je různá v závislosti na fázi výuky. Nejméně škodlivá (ale nevyhnutelná) je ve fázi expozice učiva (když žák slyší nebo vidí např. nové slovo, tak ho nejprve porovnává s mateřštinou). Ve fázi nácvičné je interference škodlivá absolutně. Jde o to fixovat cizojazyčné učivo jako autonomní systém, který slouží k dekódování nebo generování sekundárních dovedností bez zprostředkování mateřským jazykem. Záměna těchto dvou fází pramení z nerespektování vědomostí jazyka, návyků a vědomostí o jazyce a primárních dovedností (Choděra, 2006, s. 50-51).

„Interference je konstantní faktor osvojování i užívání cizího jazyka. Její poznání patří k základním podmínkám úspěšného řízení cizojazyčného učení.“⁷ Z poznatků z psychologie je známo, že interference je hlavní příčinou chyb.

1. 2. 1. 3. Sekundární mezijazykové vlivy

Tyto vlivy se objevují v případech, kdy se student učí současně dvěma nebo více cizím jazykům. Jedná se o přenášení vědomostí a dovedností z jednoho cizího jazyka na osvojovaný cizí jazyk. Například znalost jiného slovanského jazyka může být prospěšná pro studium češtiny. Při osvojování francouzského, španělského nebo anglického lexika je prospěšná znalost latiny (Hendrich, 1988, s. 46).

⁷ Choděra, 2006, s. 51

Při současném studiu nebo znalosti dvou a více cizích jazyků může docházet též k interferenci, ať už se jedná o chyby ve slovosledu, v užití předložek nebo členů či významové rozdíly mezi slovy (Hendrich, 1988, s. 46).

1. 2. 1. 4. Pozitivní vnitrojazykový transfer

Mechanismus pozitivního vnitrojazykového transferu je založen na fungování analogie, která je důležitá při osvojování si cizího, ale i mateřského jazyka. Ve všech jazycích a ve všech jazykových plánech se vyskytují analogické řady. Jestliže známe jeden člen takovéto řady, je pro nás snazší osvojení si členů ostatních. Např. výslovnost anglického grafického ee ve slovech green, speech, week apod. (Hendrich, 1988, s. 46).

Analogie se uplatňuje také při tvoření slov. Student si podle analogie může osvojovat například tvoření zdobnělin atd. (Hendrich, 1988 s. 46).

„Na analogii je též založeno skloňování, časování a stupňování, jež si žák osvojuje podle tzv. vzorů.“⁸

1. 2. 1. 5. Vnitrojazyková interference

„Základem působení této interference je skutečnost, že v jazyce paralelně s faktorem analogie působí i faktor kontrastu (opozice, protikladu), který zdůrazňoval strukturalistický směr v lingvistice (F. de Saussure).“⁹

Kontrasty se v jazyce vyskytují ve všech jazykových rovinách a na různých stupních, na rovině fonetické, sémantické, morfologické a syntaktické (Hendrich, 1988, s. 47).

„Koexistence blízkých, ale nikoli totožných jevů v jazyce vede k jejich mylnému ztotožňování, k mylné analogii. Dochází k vnitrojazykové interferenci, která nemalou měrou znesnadňuje dokonalé osvojení cizího jazyka. Některé výzkumy dokonce ukazují, že vnitrojazykový záporný vliv převyšuje interferenci ze strany mateřštiny.“¹⁰

⁸ Hendrich, 1988, s. 46

⁹ Hendrich, 1988, s. 47

¹⁰ Hendrich, 1988, s. 47

1. 2. 2. Odlinova definice jazykového transferu

„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.“¹¹

Adekvátní definice se však podle Odlina zdá nedosažitelnou bez definic mnoha jiných termínů (např. *strategy, process, simplification* atd.) (Odlin, 1989, s. 26).

1. 2. 3. Teorie interlanguage

Jedná se o teorii tzv. přechodového jazyka, jejíž koncepce je u nás zatím málo rozpracovaná. „Pokud jde o relaci mezi dvěma jazykovými systémy, v didaktice cizích jazyků se v této souvislosti často hovoří o interferenci. Např. behavioristé a další zastávali názor, že jedinec má tendenci přenášet do druhého jazyka rysy jazyka výchozího (mateřského). Při osvojování si cílového jazyka se snadněji učí prvkům analogickým, zatímco odlišné momenty zapříčiňují tzv. negativní transfer. Touto cestou se postupně dospělo až k teorii tzv. interlanguage. Tento přechodový jazyk bývá vymezován jako jazykový útvar, který se vyznačuje rysy jak jazyka výchozího, tak cílového, přičemž má současně svou vlastní strukturu. Učení se jazyku pak spočívá v individuálním kontinuálním vytváření určité „série přechodových jazyků“, jejichž charakteristiky se stále více blíží rysům jazyka cílového.“¹²

Faktor mezijazykových a vnitrojazykových vlivů by měl mít učitel při cizojazyčné výuce stále na paměti. Je účelné, aby všude tam, kde je to možné, využil kladného transferu, a to jak mezijazykového, tak vnitrojazykového. Studenti by měli být vedeni např. k tomu, aby na základě analogie dešifrovali nová slova. Na straně druhé je nutné brát soustavný zřetel k transferu negativnímu (Hendrich, 1988, s. 47).

„Zásada opory o mateřský jazyk je důležitá tím, že postuluje jistou míru optimalizace skrytého i zjevného porovnávání cizího jazyka s mateřským. Není totožná s pozitivním transferem, který patří do jiné roviny explikace. Není ani totožná s permanentním porovnáváním mateřského jazyka s cizím, charakteristickým pro nepřímé metody. Je pouze didaktickým východiskem poznatku, že mateřský jazyk z hlediska žáka vystupuje

¹¹ Odlin, 1997, s. 27

¹² Hrdlička, 2006, s. 94

v cizojazyčném vyučování – učení permanentně a na vůli člověka nezávisle. Řízení žákova učení je proto třeba projektovat a provádět tak, aby byl vliv mateřského jazyka co nejvíce potlačen tam, kde se oba jazyky liší, nebo využit tam, kde se shodují.“¹³

¹³ Choděra, 2006, s. 122

2. Cíle a postupy práce

Cílem analýzy je popsat a interpretovat chyby studentky, jejíž životopis uvedu níže.

Analýzu chyb provedu na dvou materiálech. První z nich je psaný text, na jehož napsání měla studentka přibližně týden. Jednalo se o dvě strany velikosti A4, studentka si mohla vybrat z několika nabízených témat. Text byl psán ručně, poté byl v autentické podobě přepsán do podoby elektronické.

Druhým materiálem, na kterém jsem provedla analýzu, je přepis mluveného projevu studentky. Ten byl nahráván na diktafon, a poté opět autenticky přepsán do elektronické podoby na základě Manuálu pro přepis psaných materiálů, kterým je přepisován projekt Inovace ve vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk. Studentka měla opět na výběr z několika témat, která dostala k dispozici až několik minut před nahráváním, tudíž se jedná o projev nepřipravený. Nahrávka je dlouhá sedm minut.

Po přepsání jsem podrobnou analýzou obou textů vyhledala nejčastější a nejzásadnější chyby, přičemž jsem se zaměřovala hlavně na chyby interferenční, ty jsem pak popsala zvlášť na fonetické, pravopisné, morfologické, syntaktické a lexikální rovině. Pro lepší přehlednost textu zařazuji na konec každého oddílu tabulku s přehledem chyb a komentáři.

Texty použité v této práci psala studentka jen na základě své aktuální znalosti českého jazyka, bez pomoci učebnic, gramatik či slovníků.

2.1. Charakteristika studentky

Studentka *Jenefer Elizabeth Cubas Lopez* se narodila roku 1985, pochází z města Tegucigalpa z Hondurasu a do České republiky se přestěhovala v roce 2006. Oba její rodiče mluví španělsky, není bilingvní ani v dětství nepobývala dlouhodobě v cizině. V Hondurasu studovala na střední škole, poté získala stipendium na studium na ČVUT v České republice. Její jazykové znalosti jsou bohaté, mluví anglicky, italsky a česky, pasivně zná francouzštinu a portugalštinu.

Po příjezdu do České republiky navštěvovala roční kurz češtiny pořádaný Ústavem jazykové a odborné přípravy University Karlovy v Praze v Poděbradech. Studium začínalo dvoutýdenní intenzivní výukou češtiny, poté byli studenti rozřazeni podle svých oborů studia. Nejvíce hodin bylo pochopitelně věnováno výuce češtiny, další předměty pak odpovídaly oboru studia. K výuce byla užívána učebnice *Čeština pro cizince*¹⁴, která je určena zahraničním posluchačům v jejich roční jazykové a odborné přípravě ke studiu na českých vysokých školách. Studium bylo zakončeno zkouškou z českého jazyka, která obsahovala dvě části: písemnou (čtení s porozuměním a lexikálně-gramatický test, poslech s porozuměním) a ústní (v první části zkoušky hovoří student o sobě, ve druhé si vytáhne téma pro monolog a následnou diskusi).

Následující rok nastoupila do prvního ročníku na elektrotechnickou fakultu ČVUT v Praze. Další kurzy češtiny již nenavštěvovala. Přednášky a cvičení jsou většinou v češtině, jen výjimečně v angličtině. Učebnice a studijní materiály má naopak téměř vždy v angličtině, stejně jako testy a veškeré písemné práce, které píše.

V běžném životě mluví většinu času česky nebo anglicky. Po ukončení studia hodlá zůstat v České republice, proto by si ráda zlepšila svou psanou češtinu, která ještě není na dobré úrovni.

Největší problémy v češtině jí dělá podle vlastních slov výslovnost písmena ř, diakritika a skloňování, o čemž se sami přesvědčíme v následující analýze jejího psaného a mluveného projevu.

¹⁴ Hronová, K., Turzíkova M., *Čeština pro cizince*. Fraus, Praha, 1993.

3. Analýza chyb v psaném textu

Moje rodina

Moje jméno je Jenefer Elizabeth Cubas Lopez. Mám 5 sourozenců, 3 z nich jsou kluky. Ricardo, Alberto a Dennis. Ricardo je nejstarší žije v Spojených státech přesně v Kalifornii Long Beach. Pak Alberto je mu 20 let a žije také v České Republice a studuje Architecture. Dennis je nejmladší a žije v Hondurasu a studuje Medicinu.

Pak mám 2 sestry. Nejstarší jmenuje se Ivonne je jí 37 let a žije v Hondurasu a má 2 děti. Alejandra je nejmladší ona ještě studuje na střední škole. Mamá jmenuje se Vilma je stravní sestra ona má hodně ráda svou práci proto je pořád v nemocnici a pracuje hodně.

Můj táta studoval v Moskvě (Rusko) teď pracuje jako učitel na univerzitě v Hondurasu.

Jestli mám nejkrásnější babičku je jí 86 let a má víc energie než já. Je moc aktivní a zdravá. Ona žije v Hondurasu u nás doma. Každý den uvaří moc jídla dobrý. Po její jídlo mi nejvíc stíská se.

Život v Praze

Jeden rok jsem žila v Poděbradech. Na kolej jsem byla asi první semestr pak jsem radši šla bydlet na byt. Protože v koleji bylo moc špinavý a šperky byly společný na to jsem se nemohla zvyknout. Pak druhý rok když jsem stěhovala se do Prahy kvůli škole jsem bydlela na kolej už moc hezky kde úplně jiný než kolej v Poděbradech. Kolej jmenuje se Masarykova a je v Dejvicích. Líbilo se mi tam moc protože to bylo už čistý a měli jsme koupelnu a záchod na pokoji. Nasla jsem se moc kamarádu na kolej. Chodí se i do Čechy. Na kolej bydlela jsem až do minulý měsíc. Teď bydlím s přítelem na bytu v Modřanech. Je to moc hezky byt, máme novou koupelnu a záchod. Jen je problém že moc daleko od školy a práce. Já mám školu v Dejvicích a práce na Křižkova a cesta trvá asi hodinu. A taky mi chybí kamarádi. Když jsem doma tak se mi už nechce jezdit do města a nevidím se s kamarády. V Modřanech já nikoho neznám. Ale jinak jsem moc spokojená.

3. 1. Rovina foneticko-grafická

Nejčastější příčinou chybování studentky v pravopise bylo to, že se španělská výslovnost od české v mnoha případech liší. Vliv špatné výslovnosti se pochopitelně přenáší i na papír a studentka velmi často chybuje v pravopise.

3. 1. 1. Vyznačování délky vokálů

Samohlásky se ve španělštině vyslovují stejně jako v češtině, nerozlišují se však samohlásky krátké a dlouhé, čárka nad samohláskou neoznačuje délku, nýbrž přízvuk. Nesprávná délka vokálů se tedy stává velice častou chybou v češtině španělských mluvčích. To se odráží samozřejmě i v písemném projevu, v textech se často setkáme s nevyznačením délky samohlásky. Protože čárka ve španělštině označuje přízvuk, je s ním kvantita u Španělů velmi často zaměňována, přestože se nejedná o totéž.

Ve dvou uvedených textech je ztráta kvantity vokálů nejhojnější chybou. Studentka v délce samohlásek chybovala celkem třiačtyřicetkrát. Tyto chyby se objevují velmi často i v mluvené řeči studentky.

Zřídka zde najdeme i příklady, kdy studentka píše samohlásky dlouhé, přestože ve slově by se měla psát samohlásky krátké. Příčina tkví pravděpodobně v tom, že studenti jsou hned od prvních hodin výuky českého jazyka upozorňováni na to, že kvantita vokálů je jednou ze základních odlišností od jejich mateřského jazyka, a proto se ji snaží používat co nejčastěji. Jak mi studentka sama prozradila, spoléhá se velmi často na svůj jazykový cit, z toho důvodu zřejmě v těchto případech chybuje. Samozřejmě tento typ chyby může souviset i s mateřským jazykem, studentka mohla zaměnit kvantitu s přízvukem (např. *mamá* – španělsky *mamá*, čárka ovšem znamená přízvuk na poslední slabice).

Můžeme si všimnout, že ačkoliv má studentka v této oblasti velké množství chyb, téměř nechybuje v kvantitě u koncovek adjektiv, až na dvě výjimky. Svědčí to o tom, že studentka má správnou znalost jazykových pravidel. U jiných slov dělá chyby, protože je nemá dostatečně zafixované v psané podobě, jelikož psaný jazyk používá na rozdíl od mluveného zřídka.

Rozlišováním dlouhých a krátkých vokálů se studenti zabývají především při výuce mluveného jazyka, a tak v psaných textech velmi často chybují. Proto je velmi důležité, aby učitelé při výuce češtiny kladli důraz i na jazyk psaný, studenti si pak snáze zapamatují grafickou podobu slova, a to jim může být samozřejmě nápomocné i při nácviu výslovnosti.

Tabulka 3. 1. 1. ¹⁵

typy chyb	komentář	chyby			
		podstatná jména	přídavná jména	slovesa	ostatní
ztráta kvantity vokálů	vliv španělských vokálů, nedostatečná znalost slovní zásoby	<i>jmeno, staty, Medicina, prace, tata, zachod, kamaradu, cisincu, pritelem, problem, Křižikova</i>	<i>nejkraznejší, hezky</i>	<i>mam, ma, ma rada, uvari, libilo, bydlim, mame, trva, chybi, nevidim, neznam</i>	<i>take, porad, ji, vic, ja, nas, kvuli, uplne</i>
přidání kvantity vokálů	vliv španělských vokálů, nedostatečná znalost slovní zásoby	<i>statí, být</i>			
záměna kvantity vokálů	vliv španělských vokálů, nedostatečná znalost slovní zásoby	<i>mamá</i>			

Z tabulky vyplývá, že studentka chybí v kvantitě, v koncovkách i v kořenech slov. Jedná se tedy o jev plošný. Je zřejmé, že i po pěti letech užívání českého jazyka nemá kvantitu vokálů správně zafixovanou a z toho můžeme vyvodit, že pro španělské studenty je zvládnutí kvantity vokálů v češtině velmi náročným úkolem.¹⁶

¹⁵ Pro lepší orientaci v textu uvádím u každého vyskytovaného jevu tabulku, příklady uvádím všechny v autentické podobě. Slova použitá v textu několikrát jsou v tabulce zanesena pouze jednou.

¹⁶ Tento jev není samozřejmě pouze výsadou španělských mluvčích.

3. 1. 2. Doplnění vokálů

V případech, kdy za sebou ve slově stojí několik souhlásek, si mezi ně pro zjednodušení výslovnosti studentka vkládá samohlásky. Tento jev můžeme pozorovat jak v projevu psaném, tak mluveném. Opět se tento zvyk přenáší na papír a v textu se objevuje několik chybně zapsaných slov.

Chybu ve slově *semester* můžeme interpretovat dvojím způsobem, buď se jedná o případ vkládání vokálů, nebo o vliv angličtiny na studentčinu slovní zásobu.

Tabulka 3. 1. 2.

typy chyb	komentář	chyby
doplnění vokálů	snaha o zjednodušení výslovnosti	<i>privní, sperchy, semester</i>

3. 1. 3. Hláška ě

Ve španělštině hlásku *ě* nenalezneme, díky tomu ji studentka nedokáže správně vyslovit a následně ji chybně zapisuje. Ve zkoumaném textu se to výrazně odráží, studentka vynechala háček nad *e* celkem dvanáctkrát. Správné tvary slov napsala vždy v lokálu singuláru (v *Moskvě, na universitě*), kde se opírá o jazyková pravidla. Korektní tvary se objevují také u slov, která má studentka zafixovaná díky častému užívání (v *Poděbradech* – jelikož v Poděbradech rok bydlela a studovala, musela název města používat často, a proto si zapamatovala korektní tvar).

Tabulka 3. 1. 3.

typy chyb	komentář	chyby
chybějící háček nad <i>e</i>	vliv španělských samohlásek, nedostatečná znalost slovní zásoby	<i>nej, jeste, hodne, nejkrasnejsi, stechovala, uplne, meli, chodne, mesic, mesta</i>

3. 1. 4. Hlásky *y* a *i*

Hlásky *i* se čte ve španělštině stejně jako v češtině, ale nezměkčuje předchozí *d*, *t* a *n*. Hlásky *y* se před samohláskou a po ní vyslovuje jako české *j*, na konci slov zní jako *i*. Toto písmeno se může vyskytovat samostatně jako slučovací spojka *a*, v tomto případě se rovněž vyslovuje jako české *i* (Prokopová, 2000, s. 16).

Studentka při zápisu těchto hlásek chybovala pouze čtyřikrát. Je vidět, že si psaní tvrdého a měkkého *i* osvojila obstojně. Větší problémy jsou pak v jazyce mluveném, protože *i* nezměkčuje *d*, *t* a *n* ve španělštině, mluvčí si často neuvědomují, že v češtině tomu tak je. Opět se tyto chyby ve výslovnosti přenášejí i do psaného textu, i když v našem případě tomu tak bylo pouze jednou.

Objevují se zde dvě chyby v koncovech přídavných jmen, studentka si evidentně plete přídavná jména tvrdá a měkká. Tyto chyby mohou být způsobeny i pouhou nepozorností, protože v ostatních případech zapisuje přídavná jména správně.

Tabulka 3. 1. 4.

typy chyb	komentář	chyby
$y \rightarrow i$	vliv španělské výslovnosti	<i>stíská, spojení</i>
$i \rightarrow y$		<i>středný, aktivný</i>

3. 1. 5. Hlásky *h*, *ch*

Hlásky *h* je ve španělštině nemá. To způsobuje španělským mluvčím, kteří se učí česky, mnoho problémů. Je to samozřejmě nejčastěji znát ve výslovnosti. Hlásky *ch* se ve španělštině čte jako české *č*.

Studentka má, jak jsem již uvedla, problémy s těmito hláskami hlavně ve výslovnosti, v psaném textu najdeme pouze dvě chyby tohoto typu. A to ve slovech *stěchovala* a *chodně*. Tato chyba vzniká pravděpodobně proto, že hlásky *h* ve španělštině neexistuje, proto ji nahrazuje hláskou *ch*, jejíž výslovnost má dobře osvojenou z mateřského jazyka. Studentka tato slova špatně vyslovuje, uloží si je tak do paměti, a vlivem toho je pak i špatně napíše. S psaním *ch* namísto *h* na začátku slova má studentka časté potíže, i když to v uvedeném textu

tak nevypadá. Mohla jsem se o tom přesvědčit při internetové konverzaci s ní, kde se na správný zápis tolik nesoustředí a pochopitelně více chybuje.

Tabulka 3. 1. 5.

typy chyb	komentář	chyby
<i>h→ch</i>	vliv španělské výslovnosti	<i>stěchovala, chodně</i>

3. 1. 6. Hláška ř

Hlásku ř ve španělštině opět nenalezneme. Sama studentka na otázku, co je pro ni v češtině nejtěžší odpověděla, že hláška ř. Neměla na mysli jenom výslovnost, ale také psanou podobu souhlásky. Když mluví, často si výslovnost ulehčuje tím, že místo ř vysloví r, čímž si opět zapamatuje špatnou podobu slov. Ve slovech obsahujících písmeno ř, chybuje v psaném projevu pokaždé.

Tabulka 3. 1. 6.

typy chyb	komentář	chyby
<i>ř→r</i>	vliv špatné výslovnosti	<i>presny, sredny, porad, uvari, pritelem, modranech, Križikova</i>

3. 1. 7. Hlášky c, s a z

Hláška c se ve španělštině vyslovuje buď jako české k nebo hláskou, která v češtině neexistuje. Je to neznělá hláška mezizubná, podobná anglickému *th* (v Latinské Americe se *c* v tomto případě vyslovuje jako české *s*) (Prokopová, 2000, s. 17). Studentka v textu několikrát zaměnila písmeno *c* za *s*. To je jako v předchozích případech dáno špatnou výslovností a následným špatným zápisem. Může to být ale také vinou nepozornosti, protože v řadě případů píše *c* správně.

Hláška *s* je neznělá obdobná českému *s*, vyslovuje se tedy stejně (Prokopová, 2000, s. 17). Studentka udělala chybu ve slově *nejkraznejsí*, kde zaměnila *s* se *z*. Tato chyba by mohla být způsobena jistou formou hyperkorektnosti, kdy studentka zvolí hlásku *z*, přestože podle výslovnosti i pravopisu je adekvátní *s*. Jedná se však pouze o hypotézu.

Hláška *z* se čte ve Španělsku jako anglické *th* a v Latinské Americe jako *s* (Prokopová, 2000, s. 19). Studentka tedy českou hlásku *z* nezná, a proto si ji často plete s hláskou *s*.

Zajímavé je, že se v textu nevyskytují chyby v předložkách *s* a *z*. Studentka má tedy dobře osvojenou gramatiku tohoto jevu, a proto nechybuje.

Tabulka 3. 1.7.

typy chyb	komentář	chyby
<i>c</i> → <i>s</i>	vliv španělské výslovnosti	<i>nemocnise, mos</i>
<i>s</i> → <i>z</i>	snaha o hyperkorektnost	<i>nejkraznejsí</i>
<i>z</i> → <i>s</i>	vliv španělské výslovnosti	<i>stravotní, cisincu</i>

3. 1. 8. Hlásky *š, č* a *ž*

Ani tyto hlásky španělština nezná. Jako české *č* se čte španělské *ch*. *Š* a *ž* se objevují výjimečně, a to jen ve slovech převzatých.

Studentka velmi často vynechává háčky, to je pochopitelné vzhledem k tomu, že se nevyskytují v jejím rodném jazyce ani v žádném z jazyků, které ovládá. Opět je zde jasné vidět, že některá slova si studentka již stoprocentně osvojila díky častému užívání a píše je tedy správně (např. *škola, život*).

Tabulka 3. 1. 8.

typy chyb	komentář	chyby
<i>š</i> → <i>s</i>	vliv španělského pravopisu, nedostatečná znalost slovní zásoby	<i>nejmladsí, nejstarsí, jeste, nejkrasnejsí, sla, spinavý, nasla</i>
<i>ž</i> → <i>z</i>	vliv španělského pravopisu, nedostatečná znalost slovní zásoby	<i>nez, zije, kazdý, protoze, az, ze, kdyz, uz</i>
<i>č</i> → <i>c</i>	vliv španělského pravopisu, nedostatečná znalost slovní zásoby	<i>ucitel, spolecný, babicku</i>

3. 1. 9. Hlásky *v* a *b*

Ve španělském jazyce se souhlásky *v* a *b* vyslovují shodně, a to na začátku slova jako české *b* a uvnitř slova jako bilabiální frikativa [β]. (Čermák, 2005, s. 78) Projevuje se zde proto interference španělské výslovnosti, pod jejímž vlivem má studentka tendence vyslovovat obě hlásky stejně. Jak mi studentka sama prozradila, bylo pro ni velmi těžké začít v mluvené a následně i psané řeči tato dvě písmena rozlišovat. Studentka si problém uvědomuje a snaží se mu předcházet, přesto v textu jednou písmena zaměnila (*aktibný*). S dalšími chybami tohoto typu se setkáme v projevu mluveném.

3. 1. 10. Shrnutí

Jelikož je čeština, jakožto zástupce slovanských jazyků, odlišná od španělštiny, patřící do jazyků románských, není divu, že studentce dělá velké problémy naučit se naši fonetice. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby učitelé věnovali fonetice dostatečnou pozornost a aby i studenti brali na vědomí tento fakt. Jediná možnost jak odstranit fonetické chyby je nápodoba vzoru, tím je pro studenty většinou učitel, a proto je velmi důležité, aby učitel dbal na správnou výslovnost a žáci se od něj nenaučili chyby.

3. 2. Rovina pravopisná

Španělský pravopis není čistě etymologický, fonetický ani fonologický. K jeho utváření přispívaly různé principy různou měrou. Vztah mezi pravopisem a výslovností není symetrický. Jeden foném není v pravopise vždy zapisován jen jediným znakem, jeden a týž znak lze podle kontextu číst různým způsobem (Čermák, 2005, s. 171).

Studentka psaného jazyka často neužívá, testy a seminární práce ve škole píše v angličtině. I to je dalším důvodem pro velké množství chyb v textu. Samozřejmě se setkáme i s chybami způsobenými špatným skloňováním či neznalostí slov.

Studentka paradoxně chybuje jen zřídka v případech, ve kterých často chybují rodilí mluvčí. To je způsobeno tím, že při studiu našeho jazyka si fixuje nejenom mluvenou, ale zároveň i psanou podobu slov. Např. při psaní tvrdého a měkkého *i* chybuje jen kvůli špatné výslovnosti.

3. 2. 2. Velká a malá písmena

Velká písmena ve španělštině píšeme stejně jako v češtině na začátku věty. S velkým písmenem na začátku rovněž uvádíme vlastní jména, názvy úřadů, institucí a případně také tituly, názvy odborných disciplín, studijních oborů a zkratky zdvořilostních forem oslovení (Ortega, 2005, s. 13).

Studentka několikrát chybuje při psaní velkých a malých písmen. Některé názvy měst a částí Prahy píše správně s velkým písmenem na začátku slova, někdy ovšem napíše písmena malá. Zde zřejmě opět hraje roli nedostatečné procvičování psaného jazyka či pouhá nepozornost.

Názvy studijních oborů píše vždy s velkým písmenem na počátku slova, přenáší do češtiny španělskou zvyklost psát velká písmena u názvů odborných disciplín.

Tabulka 3. 2. 2.

typy chyb	komentář	chyby
záměna velkého písmena s malým		<i>poděbradech, prahy, masarykova, modranech, Long beach</i>
záměna malého písmena s velkým	vliv španělského pravopisu	<i>Česká Republika, Architecture, Medicina</i>

3. 2. 3. Interpunkce

Jednou z nejčastějších chyb ve zkoumaném textu bylo vynechávání čárek v souvětích, v celém textu v nich najdeme pouhé dvě čárky. Tento jev se může jevit zvláštním, protože ve španělštině je podobný systém psaní čárek jako v češtině. Na rozdíl od češtiny se nikdy nepíše čárka před *que* (který, že) v předmětných a podmětných větách. Když tedy v těchto případech studentka čárku nenapíše, může se jednat o negativní transfer.

Protože se chyby v interpunkci objevují téměř v každé větě, nebudu v tomto oddíle uvádět tabulku s přehledem chyb.

3. 2. 4. Shrnutí

Velkou výhodou pro nerodilé mluvčí češtiny je to, že si slova ukládají do paměti i v psané podobě, a proto se nemusí učit např. vyjmenovaná slova.

Velké množství pravopisných chyb v textu je způsobeno špatným osvojením slov, což samozřejmě vede i k chybnému zápisu. Na druhou stranu studentka téměř nechybuje v koncovkách adjektiv a v přičestí minulém.

Psát správně čárky v souvětí je mnohdy velkou potíží i pro české mluvčí, proto není překvapením, že nejvíce chyb v pravopise je způsobeno právě vynecháním čárek.

3. 3. Rovina morfológická

Tato kapitola se zaměřuje hlavně na ohebné slovní druhy a na to, zda studentka chybje v koncovkách použitých slov a pokud ano, tak jak. V této problematice má studentka velkou nevýhodu vzhledem ke svému jazykovému původu, protože ve španělštině neexistuje skloňování koncovkami jako v češtině. U podstatných a přídavných jmen se pádové vztahy vyjadřují předložkami a tvar jména se nemění. Proto se studentka nemůže opírat o znalost prvního jazyka a svůj jazykový cit.

3. 3. 1. Substantiva

„Na rozdíl od češtiny se u španělského podstatného jména rozeznávají pouze dvě gramatické kategorie, rod a číslo. Ve španělštině jsou substantiva dvojího rodu, a to mužského a ženského a dále se dělí na životná a neživotná.“¹⁷ Jak jsem již zmínila na počátku této kapitoly, pádové vztahy se vyjadřují předložkami, a ne pomocí koncovek.

Skloňování bylo pro studentku zpočátku největším úskalím v češtině. Naprosto jí unikalo smysl pádu, protože to pro ni bylo neznámý fenomén. Velkou potíží bylo naučit se nazpaměť velké množství koncovek a jednotlivých tvarů. V několika případech studentka nedokáže vytvořit příslušný tvar slova.

Tabulka 3. 3. 1.

typy chyb	komentář	chyby
chybné tvary slov	studentka nedovede vytvořit příslušný tvar slova	<i>sourozenčí, kluky</i>
chyby v čísle	nedostatečná znalost slovní zásoby	<i>2 dítě</i>

3. 3. 2. Adjektiva

Adjektiva se ve španělštině stejně jako v češtině shodují v rodě i čísle s podstatným jménem, které doprovázejí. Dochází k tomu pokaždé, nezávisle na tom, jestli stojí přídavné

¹⁷ Báez, Dubský, Králová, 1999, str. 34

jméno přímo vedle jména podstatného, nebo až za slovesem. Neexistují tu ale adjektiva měkká a tvrdá, proto v nich studentka chybuje.

Jelikož studentka česky téměř nepíše, ale jen mluví, na textu je znát vliv obecné češtiny, se kterou se každý den setkává (*jídlo **dobrý**, sperchy byly **společný***, apod.). Tímto problémem se budu zabývat v kapitole o slovní zásobě.

V jednom případě zaměňuje adverbium s adjektivem (*presný*).

Tabulka 3. 3. 2.

typy chyb	komentář	chyby
chybné tvary slov	vliv španělského skloňování, záměna měkkého adjektivního skloňování za tvrdé	<i>stredný, aktibný</i>
záměna adverbia s adjektivem		<i>presný v Kalifornie</i>

3. 3. 3. Zájmena

Jak v psaném, tak v mluveném textu studentka nikdy neužívá správný tvar přivlastňovacího zájmena. Jedná se tedy o chybu morfologickou, protože si studentka očividně neuvědomuje, že má použít jiný tvar než nominativ, nebo takový tvar nedokáže utvořit.

Osobních zájmen užívá leckdy nadbytečně (*Alejandra je nejmladší **ona** jeste studuje na stredný škola.*).

V některých větách si můžeme všimnout vynechání zájmena ukazovacího (*Protože v koleji bylo mos spinavý...*). To je ve španělštině obvyklé a studentka tento jev přenáší i do českého jazyka.

Tabulka 3. 3. 3.

typy chyb	komentář	chyby
chybné tvary slov	studentka nedovede utvořit příslušný tvar slova	3 z <i>nej</i> jsou kluky, ma rada <i>svá</i> prace, po <i>její</i> jídlo
záměna zvratného <i>si</i> a <i>se</i>		<i>našla jsem se</i> kamaradi, <i>na to jsem se</i> nemohla zvyknout

3. 3. 4. Slovesa

Český systém sloves je pro značnou odlišnost tvarů a komplikovanost pro cizince velmi náročný. I v českých pravidelných tvarech vidí nepravidelnost.

Nositelem významu ve španělštině je vždy kořen slova, k němuž se přidávají koncovky, jež základní význam slovesa dále zpřesňují. Španělská slovesa se řadí do tří základních skupin. Ve španělštině podobně jako v češtině vyjadřují slovesné tvary kategorie osoby, čísla, času, způsobu a rodu.

Španělština má oproti češtině bohatší systém časů. Rozlišuje např. čas předpřítomný, souminulý a předminulý, které v češtině nenalezneme. Náš systém časů je o poznání snazší, a proto pro Španěly srozumitelný a snadno naučitelný. Studentka v tomto případě nikdy nechybuje.

Na rozdíl od češtiny neexistuje ve španělštině kategorie slovesného vidu, některé vidové významy se vyjadřují opisnými vazbami (Ortega, 2005, s. 40). Studentka v tomto případě jednou chybuje – místo vidu nedokonavého používá dokonavý (*kazdý den **uvari** moc jídlo dobrý.*).

Ve slovesných tvarech studentka téměř nechybuje. Potíže má spíše v pravopise, jak již bylo výše popsáno. Často slovesa ve větách vynechává (např. *bydlela na kolej uz moc hezky kde uplne jiný nez kolej v poděbradech, jen je problem ze moc daleko od škola a prace*).

3. 3. 5. Příslovce

Stejně jako v češtině jsou i ve španělštině příslovce nesklonná, jen v několika málo případech se shodují s přídavným jménem.

Studentka v tomto případě chybuje pouze třikrát. V prvních dvou případech zaměňuje příslovce s přídavným jménem, v druhém nesprávně zapisuje tvar třetího stupně příslovce *víc*.

Tabulka 3. 3. 5.

typy chyb	komentář	chyby
záměna příslovce s přídavným jménem		<i>presný, čistý</i>
nesprávný zápis třetího stupně adverbii		<i>nej vic</i>

3. 3. 6. Předložky

Studentka v předložkách překvapivě téměř nechybuje, jen jedenkrát předložku vynechává (v *Kalifornie Long beach*)

Objevují se zde pouhé dva sporné případy. Když studentka popisuje, jak se přestěhovala z koleje do bytu, používá spojení *na byt*. Můžeme si to zdůvodnit tak, že je zvyklá používat spojení *na kolej* a řídí se podle tohoto vzoru, nebo mohla toto spojení odposlouchat z obecné češtiny, kde se vyskytuje poměrně často. To je způsobeno tím, „že při volbě prepozice se uplatňují zřetelové a generační: v běžném hovoru a u mladších mluvčích výrazně narůstá frekvence užívání prepozice *na*.“¹⁸ Naproti tomu jednou užívá spojení *v koleji*, což se v české mluvě téměř nevyskytuje, ale když jsem podrobněji četla učebnici, kterou studentka na kurzu užívala, spojení *v koleji* jsem v ní našla, to vysvětluje užití předložky *v* v tomto případě.

3. 3. 7. Shrnutí

Co se týče ostatních slovních druhů, chyby v textu nenajdeme. Z toho, že studentka všechny číselné údaje zapsala čísly a ne slovy můžeme vyvodit, že jí dělá problémy zápis čísel slovy.

¹⁸ Hrdlička, 2010, s. 192

3. 4. Rovina syntaktická

3. 4. 1. Slovosled

Český slovosled se označuje jako volný nebo proměnlivý, nedá se však říci, že by byl libovolný. Jednotlivé větné členy nemusí být až na výjimky v zásadě řazeny v pevně daném pořadí. Jejich pořádek je značně flexibilní. To je umožněno zejména tím, že je čeština flexivní jazyk a využívá širokou škálu slovních tvarů k vyjádření syntaktických vazeb a pozic. Především skloňování jmen umožňuje rozlišit ve větě podmět a předmět, k čemuž naopak analytické jazyky využívají pevný slovosled.

I španělština má velmi volné postavení slov ve větě, což ovšem neznamená, že je dovoleno vše. Stejně jako v češtině můžeme díky postavení slov ve větě zdůraznit některou informaci. Existují zde ovšem jistá pravidla: zájmena stojí vždy před časovaným slovesem, přídavná jména stojí zpravidla za podstatným jménem, slovesné vazby nesmějí být rozděleny, u většiny otázek zůstává stejný slovosled (Ortega, 2005, s. 106).

3. 4. 1. 1. Postavení přídavného jména

Přídavné jméno, které vyjadřuje přívlastek shodný, stojí v češtině skoro vždy před podstatným jménem, k němuž se vztahuje (kromě odborných názvů, přívlastků bohatě rozvitých apod.). Ve španělštině klademe přídavné jméno téměř vždy až za jméno podstatné.

Tento návyk z rodného jazyka se v textu projevuje pouze jednou. Překvapivě se v textu jiné chyby tohoto typu neobjevují.

Tabulka 3. 4. 1. 1.

typy chyb	komentář	chyby
postavení substantiva za adjektivem	vliv španělského slovosledu	<i>uvari jídlo dobrý</i>

3. 4. 1. 2. Pořadí příklonek

„Příklonky jsou výrazy, které ve větě nemají vlastní přízvuk. Nepodléhají aktuálnímu členění, jejich pořadí ve větě je dáno poměrně přesně, zpravidla na druhém místě ve větě. Sejde-li se v jedné větě více příklonek, je také dáno jejich pořadí.“¹⁹

Toto složitější pravidlo je zřejmě příčinou poměrně častého studentčina chybování v pořadí příklonek.

Tabulka 3. 4. 1. 2.

typy chyb	chyby
špatné pořadí příklonek	<i>Nejstarší jmenuje se Ivonne je jí 37 let a žije v Honduras a ma 2 dítě.</i> <i>Po její jídlo mi nej vic stíska se.</i> <i>Pak druhý rok kdyz jsem stechovala se do prahy kvuli škola jsem bydlela na kolej uz moc hezky kde uplne jiný nez kolej v poděbradech.</i> <i>Na kolej bydlela jsem až do minulý měsíc.</i>

3. 4. 2. Věta a souvětí

Když studentka užívá jednoduchých vět, nechybuje. V jednoduchých souvětích téměř všude vynechává čárky, ale to jsem již zmiňovala v kapitole týkající se pravopisu. Studentka, se záměrem vyhnout se chybám při tvorbě dlouhých souvětí, nelogicky rozděluje tato souvětí na kratší (*Na kolej jsem byla asi první semester pak jsem radši sla bydlet na být. Protože v koleji bylo mos spinavý a sperchy byly společný na to jsem se nemohla zvyknout.*). V jedné větě vedlejší vynechává sloveso, čímž se z věty stává pouze nesmyslné slovní spojení (*Pak druhý rok kdyz jsem stechovala se do prahy kvuli škola jsem bydlela na kolej uz moc hezky kde uplne jiny nez kolej v poděbradech*). Tyto chyby opět vycházejí z toho, že studentka psanou podobu jazyka téměř neužívá.

¹⁹ Příruční mluvnice češtiny, 2001, str. 648

3. 4. 3. Chyby ve větné vazbě

Studentka v textu velmi často chybně skloňuje. Tyto chyby mají dvojí možnou interpretaci. Buď se jedná o chyby morfologické (studentka nedovede vytvořit příslušný tvar, který se pro danou pozici hodí), anebo o chyby syntaktické (studentka neví, který tvar se pro danou pozici hodí). Vzhledem k tomu, že v textu najdeme i případy správného skloňování, je zřejmé, že studentka příslušné tvary vytvořit dokáže, jen si často neuvědomuje, pro jakou pozici se hodí.

Tabulka 3. 4. 3.

typy chyb	komentář	chyby		
		substantiva	adjektiva	zájmena
chybné tvary slov		<p>v <i>Spojení státy</i>, v <i>Kalifornie</i>, v <i>Česká Republika</i>, <i>studuje</i> <i>Architecture</i>, <i>studuje Medicina</i>, v <i>Honduras</i>, má 2 <i>dítě</i>, na <i>středný</i> <i>škola</i>, ma rada své <i>prace</i>, v <i>nemocnise</i>, po <i>jeji jídlo na kolej</i> <i>jsem byla</i>, kvůli <i>škola</i>, v <i>Dejvice</i>, do <i>minulý mesíc</i>, od <i>škola</i>, na <i>Křižikova</i>, <i>nevidim</i> <i>se s kamaradi</i></p>	<p>v <i>Spojení státy</i>, v <i>Česká</i> <i>Republika</i>, <i>uvari jídlo</i> <i>dobrý</i>, v <i>koleji bylo</i> <i>spinavý</i>, <i>sperchy byly</i> <i>společný</i>, <i>bydlela na</i> <i>koleji hezky</i>, to bylo už <i>čistý</i>, do <i>minulý měsíc</i></p>	<p>je <i>jí 86 let</i>, <i>uplne</i> <i>jiný nez kolej</i></p>

3. 4. 3. Shrnutí

Protože studentka doposud nemusí užívat psané češtiny, nemá znalosti české syntaxe, a proto často chybuje. V textu téměř nepíše čárky, hojně chybuje ve větné vazbě, často vynechává přísudek a jiné větné členy apod. Proto je velmi důležité zaměřit se se studenty nejenom na komunikativní dovednosti, ale i na psanou stránku jazyka.

Nejvíce studentka chybovala ve skloňování podstatných jmen, to pro nás není žádné překvapení. S tímto problémem se potýká většina zahraničních studentů češtiny. Je proto třeba neustále se vzdělávat a jazyk procvičovat. Jelikož studentka už žádné kurzy českého jazyka nenavštěvuje, existuje možnost, že si správné skloňování nikdy zcela neosvojí.

3. 5. Rovina lexikologická

V předchozích kapitolách byl zmiňován vliv španělského slovníku na studentčiny chyby, v této kapitole se o této problematice krátce zmíním. Při výběru výrazu mohou na jeho podobu působit různé vlivy.

3. 5. 1. Vliv mateřštiny

Španělský a český jazyk nemají mnoho společných ani podobných slov. Některá z mála jsem uvedla v úvodní části své práce, dále se jedná většinou o výrazy mezinárodní. To je pro studenty na jedné straně nevýhodou, protože se nemohou opřít o repertoár vlastních výrazů, a na straně druhé výhodou, protože v této oblasti zřídka vzniká negativní transfer.

V textu ovšem můžeme najít chyby v lexiku vzniklé vlivem angličtiny. Když studentka zmiňuje studijní obor svého bratra, píše jej anglicky (*Architecture*). Slovo semestr píše jako *semester*, což může být také způsobeno vlivem angličtiny. Jak jsem již uváděla, studentka veškeré písemné práce píše v angličtině, proto není divu, že zde vzniká negativní transfer.

Tabulka 3. 5. 1.

typy chyb	komentář	chyby
chyby v lexiku	vliv angličtiny na slovní zásobu	<i>Architecture, semester</i>

3. 5. 2. Vliv obecné češtiny

Velkým úskalím pro studentku byl rozdíl mezi spisovnou a obecnou češtinou. Když se z Poděbrad, kde používala pouze jazyk spisovný, přistěhovala do Prahy, měla velké problémy s porozuměním, protože většina lidí v Čechách běžně spisovnou variantu jazyka nepoužívá. Marně v gramatikách hledala koncovky, které běžně slýchávala. Kromě toho je pro ni spisovná čeština složitější než běžná mluvená řeč. Po čtyřech letech strávených ve škole si ale osvojila i tuto variantu jazyka a v běžné mluvě užívá obecné češtiny.

Toto působení se pochopitelně projevuje častěji v mluvené řeči, jak uvidíme níže. Nějaké příklady však najdeme i v textu psaném. Studentka často skloňuje přídavná jména

rodu středního a ženského podle vzoru mužského. To je v obecné češtině běžné. Jedná se však pouze o hypotézu, jelikož tento problém může být způsoben i chybami ve větné vazbě.

Tabulka 3. 5. 2.

typy chyb	komentář	chyby	
chybné tvary slov	vliv obecné češtiny	adjektiva	zájmena
		<i>jidlo dobrý,</i> <i>v koleji bylo</i> <i>spínavý,</i> <i>sperchy</i> <i>společný, na</i> <i>kolej moc</i> <i>hezky, kde to</i> <i>bylo uz čistý</i>	<i>bydlela na</i> <i>kolej uz moc</i> <i>hezky kde</i> <i>uplne jiný</i>

3. 5. 3. Záměna významu

Studentce se několikrát stalo, že neodlišila drobné významové odlišnosti mezi slovy a zvolila výraz, který není pro danou skutečnost vhodný. Ve větě *na kolej jsem byla asi první semester*, zaměňuje sloveso *být* se slovesem *bydlet*, které by bylo v tomto případě vhodnější. Dalším nehodícím se výrazem v této větě je slovo *asi*, studentka by měla slovo vynechat úplně, nebo nahradit výraz *první* slovem *jeden*. Stejně jako v pokračování věty: *pak jsem raději šla bydlet na být* by se místo slovesa *šla* mělo použít slovesa *přestěhovala*. Studentka slovesa *bydlet* a *stěhovat se* v textu dále běžně užívá, proto zde nejde o neznalost slovní zásoby.

Několikrát zaměňuje přídavná jména a příslovce: *presný* místo *přesně* (*Ricardo je nejstarší žije v Spojení státí **presný** v Kalifornii Long beach.*), *čistý* místo *čisto* (*Libilo se mi tam moc protoze bylo uz **čistý**...*).

Tabulka 3. 5. 3.

typy chyb	komentář	chyby
záměna významu	nevhodně zvolený výraz	<i>Na kolej jsem byla asi první semester. Pak jsem radši sla bydlet na být.</i>
záměna příslovce s přídavným jménem		<i>presný, čistý</i>

3. 5. 4. Shrnutí

Neznalost české literatury, žádné další vzdělávání, užívání pouze mluvené varianty jazyka – tyto a mnoho dalších faktorů se podílejí na tom, že studentka nemá bohatou slovní zásobu. Slova často opakuje, věty se snaží co nejvíce zjednodušovat. To opět dokazuje, že při studiu cizího jazyka je nesmírně důležité neustále se jakýmkoliv způsobem vzdělávat.

4. Analýza chyb v monologu

Tak na posledni na dovolené sem byla v Horvatsku v Makarská a byla sem s Kristynou, ona bydlela se mnú na kolej a to je nejlepší Češka co znám olka. A byli sme tam s její přítelem, Michalem a ještě s můj bývalý přítel. Mně tam, tam hodně líbilo, protože já sem nikdy predtím nebiděla moře, který je kamenný, není písek. Prostě pláže nejsou s písek, ale s kameni, tak mi to připadalo, že ty moře je hrozně čistý takovy. Prostě u nás ty moře sou, já nevím, hrozně, že ta písek tak vypadá špinavy nebo, nebo že prostě ňák to, že to more vypadalo hodně čis, čistý. A jídlo tam bylo výborný, protože tady prostě nenajdeš dobrý plody mořský nebo takový, já mám to mám hodně ráda a tam každý den skoro jedla různý takový plody mořský. Sem se i hodně kupala, hlavně sem se potápěla. Predtím sem byla na různý dovolenu, treba sem byla v Itálie, Venezia, Benatky. A byla sem v Vie* Vienna, ve Vídeň. Byla sem ve Spojení státy, tam sem byla v New Yorku, v Long Beach, v Miami. Tam sem byla za bráhu vždycky, jakože prišla sem sama, ale tam v Long Beach bydlí bráha, v New York, v New York bydlí strejda. Tak v New Yorku sem prišla s tetu, a pak sme sústaly u strejda. V Miami sem byla u kamarádka. Byla sem v Budapestě, byla sem v Německou, v Berlíně a Hamburg. Ve Španělsko sem byla skoro všude. Ne, skoro všude ne, v Barceloně, v Murcie, v La Manga, v Madrid, v Seville a tak. A myslím, že se nejvíc líbilo Miami a to Horvatsko se mi hodně líbilo.*

A Českou republiku se mi hodně líbí. Jo, sem se chtěla pov, podíbat ještě v budoucnosti do Paríže, sem ještě tam nebyla. Učím se francúštinu trošku, tak bych se tam chtěla podíbat. Chci jet hodně do Ríme. A Česko se mi hodně líbí. Proto tady žiju. A jediný so se mi nelíbí, že je to pořád sima. Takže to je dobrý. Nemám ráda země, kde je sima. Ale celkem lidi sou tady hodní. Pokud mluvíš česky, pokud nemluvíš tak nejsou tak hodný. Ale když mluvíš češtinu, tak sou hodně hodný a tak. A pak když nemluvíš česky, tak nevím, tak nejsou mos... Češi rádi mluví, jako oni umí anglisky, ale neradi mluví. A když ty na ně mluvíš anglisky, tak tě pošlu někam jinam. Dělají, že nerozumí, a tak. Ale pak, pak sou hodně hodní. Sou pro mě na sačátku hodně hladný, jakoby já nevím, latinsky lidi sou hodně, že se, nevím, že šahaj nebo tě obejmú a dávaj ti pusu a takovy a Češi, Češi moc nejsou, ale to je jako dobrý taky a sou hodně liberálný a nevím co ještě. Česká republika sem cestovala, hodně místa sem byla, treba tady když sem v Praze kolem Karluštejn. Byla sem i když sem žila jeden rok v Poděbrady, tam sem byla v Nymburk, Kutná Hora. Pak sem byla v Máhovo jezero, v Treboně, v Liberec, v Bruně. Ted', ted' nepamatuju ty ména města na Moravě, ale byla sem*

hodně na Moravě, protože mám hodně kamarádi z Morava. A pak v Česká Kamenice. Hodně místa. Myslím, že se mi nejvíc líbí Poděbrady, protože tam sem jila, žila jeden rok. Pak se mi líbí Treboň, protože tam sou hodně ryby. Tam je hodně voda. Mám ráda hodně voda, koukat se na vodu, do vody. Pak i Máhovo jesero taky je krásny. Jo, tam kde pracovala Kristyna, jak se jmenuje. Žibohošť! Žibohošť je taky krásny v léte.

A já mám moc ráda jídlo český. Na sačátku sem to neměla ráda, ale už sem si na to zvykla a už se mi hodně líbí.

4. 1. Rovina fonetická

Jednou z nejtěžších překážek při učení českého jazyka byla pro studentku výslovnost, ta je totiž ve španělštině na rozdíl od češtiny velmi snadná. I když je mnoho hlásek shodných jako v češtině, některé se nevyskytují vůbec, a pro studenty je nelehkým úkolem si je osvojit. V této kapitole se zaměřím na špatnou výslovnost v mluveném projevu studentky.

4. 1. 1. Kvantita vokálů

Jak jsem již uvedla, délka samohlásek není ve španělštině na rozdíl od češtiny fonologicky relevantní. Přesto se všechny samohlásky nevyslovují stejně dlouze. Jednak je k vyslovení vokálů obecně potřeba různě dlouhý čas, jednak se týž vokál v různých kontextech vyslovuje různě dlouho (Čermák, 2005, s. 67).

„Obecně platí, že ve srovnání s ostatními jazyky jsou španělské samohlásky kratší a že i ty nejdelší z nich jsou mnohem kratší než např. dlouhé vokály české nebo anglické.“²⁰

Silný vliv španělské výslovnosti způsobuje, že studentka v této oblasti hojně chybje. S tímto jevem se ale u nerodilých mluvčích češtiny setkáváme běžně. Drilovým nácvikem se postupem času správnou výslovnost naučí.

Studentka velmi často zkracuje vokály v koncovkách adjektiv, u kterých v textu neměla problém. Pravděpodobně se jedná o vliv obecné češtiny, se kterou se setkává každý den.

Jméno *Kristýna* také vyslovuje krátce, stejně jako ve španělštině, jedná se tedy o příklad interference. Totéž se dá říci o špatné výslovnosti slova *Benátky*, španělsky krátce *Venecia*.

Tabulka 4. 1. 1.

typy chyb	komentář	chyby
ztráta kvantity vokálů	vliv španělské výslovnosti, vliv španělského lexika	<i>posledni, Kristynou, čisty, takovy, špinavy, Benatky, líbi, podibat, libí, libi, latinsky, krásny</i>

²⁰ Čermák, 2005, s. 67

4. 1. 2. Doplnění vokálů

I v mluveném projevu si studentka usnadňuje výslovnost slov, kde se vyskytují slabikotvorné *l* a *r*.

Tabulka 4. 1. 2.

typy chyb	komentář	chyby
doplnění vokálů	snaha o zjednodušení výslovnosti	<i>Karluštejn, Bruně</i>

4. 1. 3. Hlávka ě

Po zkušenosti z psaného textu, můžeme očekávat mnoho chyb i ve výslovnosti hlávky *ě*. V tomto případě ale studentka chybovala jenom zřídka. Dokonce některé výrazy správně vyslovuje, ale jejich zápis je chybný (*jeste, hodne*). Chyby v diakritice se obecně velmi často objevují v českých textech psaných cizinci, kteří ji nejsou zvyklí používat.

Tabulka 4. 1. 3.

typy chyb	komentář	chyby
<i>ě</i> → <i>e</i>	vliv španělských samohlásek	<i>chtela, léte</i>
<i>e</i> → <i>ě</i>		<i>Víděň</i>

4. 1. 4. Dvojhávka ou

Španělský jazyk obsahuje čtrnáct dvojhásek. Hávka *o* se však nikdy nepojí s hávku *u*. (Čermák, 2005, s. 71)

Jak je tomu u mnoha studentů češtiny, i v našem monologu studentka velmi často dvojhávku vyslovuje nekorektně. Studenti mají tendenci číst toto spojení jako *u* nebo *ú*. Aby si osvojili správnou výslovnost dvojhávky, musí ji trénovat jak v hodinách, tak sami doma. Překvapivě se v textu jednou vyskytuje i opačný druh chyby, a to, že místo správného *u* studentka vyslovuje dvojhávku *ou*. Této chyby se dopustila u slova *Německou*, v tomto případě se jedná pravděpodobně o vliv anglické výslovnosti.

Tabulka 4. 1. 4.

typy chyb	komentář	chyby
<i>ou</i> → <i>u</i>	vliv španělské výslovnosti	<i>kupala, dovolenu, tetu, budoucnosti, pošlu, obejmu, češtinu</i>
<i>ou</i> → <i>ú</i>	vliv španělské výslovnosti	<i>mnú, bráhú, francúštinu</i>
<i>u</i> → <i>ou</i>	vliv anglické výslovnosti	<i>Německou</i>

4. 1. 5. Hlásky *i, y*

Jak je to se španělskou výslovností *i* a *y* jsem popsala již v předchozí kapitole. Studentka ve výslovnosti těchto hlásek chyby téměř nedělá.

Narážíme zde pouze na špatnou výslovnost slova *kameni*, kterou můžeme interpretovat dvojím způsobem. Ve větě: *prostě pláže nejsou s písek, ale s kameni...* mohlo dojít k záměně měkkého *i* s *ypsilon*, nebo ke ztrátě kvantity vokálu *i*, a tím pádem i k špatnému užití předložky. Jelikož studentka v předchozím textu v předložkách *s* a *z* nikdy nechybovala, přikloním se k první variantě.

Tabulka 4. 1. 5.

typy chyb	komentář	chyby
<i>y</i> → <i>i</i>	vliv španělské výslovnosti	<i>kameni, spojení Státy</i>

4. 1. 6. Hlásky *h, ch*

Jelikož je písmeno *h* ve španělštině hláskou němou, očekává se, že jej budou cizí mluvčí vynechávat. Studentka jej překvapivě vynechává pouze v jednom případě. Větší problémy jí způsobuje výslovnost spřežky *ch*, přestože je jí z rodného jazyka známá. Hlásku *ch* vyslovuje většinou jako hlásku blízkou našemu *h*, a to jak na začátku slov, tak i v jejich kořenech. *Ch* z *h* zaměňuje vždy před samohláskou (jednou před písmenem *l*), výslovnost *ch* před souhláskou pro ni tak problematická není.

Tabulka 4. 1. 6.

typy chyb	komentář	chyby
němá hláska <i>h</i>	vliv španělské výslovnosti	<i>olka</i>
<i>ch</i> → <i>h</i>	vliv španělské výslovnosti	<i>Horvatsku, bráhů, hladný, Máhovo</i>

4. 1. 7. Hláska ř

Pro studentku je výslovnost této hlásky jednou z největších překážek při osvojování si českého jazyka. Stejně jako v textu háček vynechala téměř všude, jedinou výjimkou je slovo moře a slova od něj odvozená. Studentka hlásku umí již obstojně vyslovit, ústní projev si ale ulehčuje a hlásku ř v drtivé většině případů vyslovuje jako *r*.

Tabulka 4. 1. 7.

typy chyb	komentář	chyby
<i>ř</i> → <i>r</i>		<i>prítelem, pripadalo, more, predtím, treba, prišla, Paríže, porád, Trebone, Ríme</i>

4. 1. 8. Hlásoky c, s a z

Při užívání těchto hlásek chybuje studentka více v mluveném projevu, než v projevu psaném. Při psaní se soustředí, a často si tak může chybu opravit, kdežto v plynulém monologu tuto možnost nemá. Příčiny těchto chyb jsem uvedla výše, když jsem se zabývala projevem psaným. Chyba ve slově *krázny* by se opět mohla interpretovat jako snaha o hyperkorektnost.

Tabulka 4. 1. 8.

typy chyb	komentář	chyby
<i>c</i> → <i>s</i>	vliv španělské výslovnosti	<i>so, mos, anglisky,</i>
<i>z</i> → <i>s</i>	vliv španělské výslovnosti	<i>sústaly, sačátku, jesero, sima</i>
<i>s</i> → <i>z</i>	snaha o hyperkorektnost	<i>krázny</i>

4. 1. 9. Hlásky *v* a *b*

Tyto dvě hlásky se ve španělštině vyslovují shodně. I v monologu vzniká interference a studentka tyto dvě hlásky zaměňuje.

Tabulka 4. 1. 9.

typy chyb	komentář	chyby
<i>v</i> → <i>b</i>	vliv španělské výslovnosti a pravopisu	<i>nebiděla, podíbat, boda, Žibohošť</i>

4. 1. 10. Ostatní chyby

Studentka, tak jako i většina českých mluvčích často nevyslovuje *j*, když stojí před jinou souhláskou. Nejhojněji se tento jev vyskytuje u tvarů slovesa *být*, jedenkrát vynechává *j* ve slově *jméno*.

Z hovorového jazyka přebrala výslovnost slova *nějak*, které zkracuje a vyslovuje jako *ňák*.

Hlásku *š* ve španělštině opět nenalezneme, proto se studentce zřídka stane, že ji vysloví jako *s*. Na projevu je vidět, že se snaží tohoto návyku zbavit a chybuje pouze u dvou výrazů, a to *Spanělsko* a *Budapestě*.

Zajímavé je, že studentka občas zaměňuje hlásky *ž* a *j*, přitom písmeno *ž* ve španělštině nenalezneme a písmeno *j* se čte většinou jako české *ch* (není tomu ale tak vždycky). Opět zde nalézáme příklad interference, např. české slovo *žirafa* je španělsky *jirafa* (tak zní i výslovnost), vliv této výslovnosti by mohl být důvodem, proč čte stejným způsobem i některá česká slova.

Chyby v asimilaci znělosti se ve zkoumaném monologu neobjevují vůbec. To se může jevit překvapivě, ale jelikož asimilace znělosti ve španělštině existuje stejně jako v češtině, je to více než pravděpodobné.

Tabulka 4. 1. 10.

typy chyb	komentář	chyby
vynechávání <i>j</i> na začátku slov		<i>sem, méno</i>
zkracování slov		<i>ňák</i>
š→s	vliv španělské výslovnosti	<i>Spanelsko, Budapeste</i>
ž→j		<i>protoje, jila</i>

4. 1. 11. Shrnutí

Z výše uvedené analýzy fonetické roviny vyplývá, že studentka ve výslovnosti chybje o něco méně než v pozdějším zápisu slov. Češtinu používá každý den již několik let, ale přesto stále hojně chybje. Objevují se zde specifické chyby, které jsou příznačné pouze pro mluvenou podobu jazyka (chybná výslovnost dvojhlásky *ou*, vynechávání písmena *h*, apod.). Opět zde připomínám důležitost nácviku a poslechu správné výslovnosti v hodinách češtiny pro cizince.

4. 2. Rovina morfoložická

I v mluveném projevu se odráží nedostatečná znalost skloňování. Studentka chybje hojně, a to hlavně u substantiv, jak tomu bylo i u projevu psaného. Objevuje se i více chyb v předložkách a ve tvarech sloves. Je to do jisté míry tím, že se jedná o projev nepřipravený, tudíž se studentka soustředila spíše na obsah než na formu.

4. 2. 1. Substantiva

Studentka se několikrát plete ve jmenném rodě (v *Budapešti*, v *Třeboně*, do *Ríme*), pád zde tedy použila správný. Jedenkrát chybje i v čísle, místo množného užije jednotné (na *různý dovolenou*). Chyby jsou někdy způsobeny také špatným užitím slovní zásoby (např. *A Českou republiku se mi hodně líbí...*). Studentka mohla mít na mysli výraz *mít rád*, který se pojí s akuzativem, ale zaměnila jej se spojením *líbí se mi*. Chyba tedy není způsobena špatným skloňováním, ale záměnou sloves. V jednom případě zřejmě zaměňuje příslovce za podstatné jméno (*Ale když mluvíš češtinu, tak sou hodně hodný, a tak.*), chyba je způsobena zřejmě nepozorností, protože v následující větě již příslovce používá správně.

Tabulka 4. 2. 1.

typy chyb	komentář	chyby
chybné tvary slov	chybné určení jmenného rodu	v <i>Budapešti</i> , do <i>Ríme</i> , v <i>Třeboně</i>
chybné tvary slov	chyba je způsobena záměnou sloves	<i>Českou republiku se mi hodně líbí</i>
chyby v čísle		<i>na různý dovolenou</i>
záměna příslovce se substantivem		<i>když mluvíš češtinu</i>

4. 2. 2. Adjektiva

Stejně jako v psaném projevu, chybje studentka v tvarech adjektiv spíše v rovině syntaktické, protože se můžeme přesvědčit, že správné tvary adjektiv vytvořit umí. Je dost možné, že si skloňování usnadňuje vlivem obecné češtiny, o tom se ještě krátce zmíním

v kapitole týkající se lexikologie. Tato varianta je pro ni samozřejmě o mnoho snazší. Opět zaměňuje adjektiva měkká s tvrdými, jelikož toto rozlišení ve španělštině neexistuje, jedná se nejspíš o vliv mateřského jazyka. Jedenkrát zaměňuje adjektivum s adverbium.

Tabulka 4. 2. 2.

typy chyb	komentář	chyby
chybné tvary slov	vliv španělského skloňování, záměna měkkého adjektivního skloňování za tvrdé	<i>liberální</i>
záměna adjektiva s adverbium		<i>výborně</i>

4. 2. 3. Zájmena

Ani v mluveném projevu studentka nedokáže utvořit správný tvar přivlastňovacích zájmen (*její přítelem, s můj bývalý přítel*). Jedná se tedy o chybu morfologickou.

Stejně jako v psaném textu studentka užívá tvary osobních zájmen nadbytečně (např. *Mně tam, tam hodně líbilo, protože já sem nikdy předtím nebiděla...*), užití zájmena *já* v tomto případě není nutné. Totéž najdeme ve větě: *a když ty na ně mluvíš anglicky, tak tě pošlou někam jinam* nebo *a já mám moc ráda český jídlo*.

Naopak v některých větách zájmena vynechává (*Mně tam hodně líbilo. A myslím, že se nejvíce líbilo Miami*).

Několikrát špatně užívá tvarů ukazovacích zájmen. V jedné větě²¹ si můžeme všimnout, že studentka volí špatný tvar ukazovacího zájmena (*to* místo *ta*), to je způsobeno tím, že ve španělštině je slovo moře²² rodu mužského, podle toho se řídí studentka i v češtině a zájmeno užije ve špatném tvaru, vzniká zde tedy negativní transfer. Navíc zde ještě užívá množného čísla namísto jednotného. Stejný případ nastává u slova písek²³, které je ve španělštině na rozdíl od češtiny rodu ženského, proto studentka říká *ta písek*.

V jednom případě si plete zájmeno s adverbium (*...že je to porád sima*).

²¹ *Prostě pláže nejsou s písek, ale s kameni, tak mi to připadalo, že ty moře je hrozně čistý takový.*

²² španělsky *mar*

²³ španělsky *arena*

Tabulka 4. 2. 3.

typy chyb	komentář	chyby
chybné tvary slov	neznalost českého skloňování, vliv španělské gramatiky	<i>její přítelem, s můj bývalý přítel</i>
užití špatného tvaru ukazovacího zájmena	neznalost jmenného rodu	<i>ty moře, ta písek</i>
záměna adverbia se zájmenem		<i>je to porad sima</i>

4. 2. 4. Slovesa

Ve slovesných tvarech studentka opět chybuje zřídka. Několikrát vynechává zvrtná zájmena *se* a *si* (*Mně tam, tam hodně líbilo...*), jednou vynechává sloveso *být* (*...a tam každý den skoro jedla různý takový mořský plody*). Jednou používá místo minulého čas přítomný (*Sou pro mě na sačátku hodně hladný...*), jednou zaměňuje kondicionál s indikativem (*Jo, sem se chtěla pov*, podíbat ještě v budoucnosti do Paríže...*). Dvakrát použije špatný tvar třetí osoby plurálu (*šahaj, dávaj*), to by mohlo být způsobeno opět vlivem obecné češtiny.

Tabulka 4. 2. 4.

typy chyb	komentář	chyby
chyby ve slovesném čase	záměna minulého a přítomného času	<i>sou pro mě na sačátku hodně hladný</i>
chyby ve slovesném způsobu	záměna kondicionálu a indikativu	<i>sem se chtěla podíbat</i>
chybné slovesné tvary	vliv obecné češtiny	<i>šahaj, dávaj</i>

4. 2. 5. Ostatní slovní druhy

Příslowce užívá studentka téměř bezchybně, jen v jedné větě vynechává příslowce *tam* (*byla sem s Kristynou*). Jak jsem již zmínila, jedenkrát chybně zaměňuje přídavné jméno za příslowce (*výborně*). Chyby v předložkách souvisí s chybami ve větě vazbě, popíšu je tedy v následující kapitole. V ostatních slovních druzích zásadní chyby nenajdeme.

4. 2. 6. Shrnutí

Typy chyb v psaném a mluveném projevu v morfologické rovině se velmi často shodují. Studentka by si měla dávat pozor na určování jmenného rodu, měla by se naučit utvářet přivlastňovací zájmena, naučit se rozeznávat příslovce, tvrdá a měkká přídavná jména apod. Tyto chyby opět neodstraní ničím jiným, než neustálým opakováním české gramatiky.

4. 3. Rovina syntaktická

V této kapitole vynechám oddíl týkající se slovosledu, kde studentka chybuje téměř v každé větě. To je způsobeno do jisté míry tím, že projev není připravený a studentka se soustředí spíše na obsah než na formu. Chyby, které ve slovosledu dělá, by v připravené promluvě či v písemném projevu neudělala.

4. 3. 1. Chyby ve větné vazbě

Stejně jako v psaném textu, i v mluvené řeči studentka velmi často chybně skloňuje. I zde najdeme případy správného skloňování, je tedy zřejmé, že studentka příslušné tvary tvořit dokáže, ale neuvědomuje si jejich větnou pozici.

Tabulka 4. 3. 1.

typy chyb	komentář	chyby		
chybné tvary slov		substantiva	adjektiva	zájmena
		<i>v Makarská, na kolej, s můj bývalý přítel, s písek, v Itálie Venezia, Benatky, v Vienna, ve Viděň, ve Spojení staty, v New York, sme sůstaly u strejda, u kamarádka, v Německou, v Hamburg, ve Španělsko, v La Manga,</i>	<i>moře, který je kamenný, moře je hrozně čistý takovy, písek vypadá špinavy, dobrý mořský plody, různý mořský plody, jediny, so se mi nelíbí, spojení staty, to je dobrý, lidi nejsou hodný, sou hladný, latinský lidi, sou liberální, Česká republika sem</i>	<i>moře, který je kamenný, moře je čistý takovy</i>

		<p>v Madrid, Česká republika sem cestovala, hodně místa sem byla, kolem Karluštejn, v Poděbrady, v Nymburk, Kutná Hora, v Máhovo jezero, v Liberec, nepamatuju ty ména města, mám hodně kamarádi z Morava, v Česká Kamenice, tam je hodně boda</p>	<p>cestovala, v Kutná Hora, v Máhovo jezero, v Česká Kamenice, Máhovo jezero je krásny, Živohošť je krazny, mám ráda jídlo český</p>	
--	--	--	--	--

Najdeme i chyby v předložkách. V jednom případě studentka užije předložky nadbytečně (*na posledni **na** dovolené*), v dalších volí předložku špatnou (*v Máhovo jezero*, *v New Yorku sem přišla s tetu*). Ve větě: *Česká republika jsem cestovala, hodně místa sem byla, treba tady když jsem v Praze kolem Karluštejn*, by se předložka *kolem* neměla pojit se slovem *Karluštejn*, nýbrž se slovem *Praha*.

4. 3. 2. Shrnutí

Jak si můžeme všimnout, chyby ve větné vazbě se objevují jak v psaném, tak i v mluveném projevu. Nejedná se proto o chyby způsobené nepozorností, ale tím, že si studentka neuvědomuje jaké tvary použít do příslušných pozic.

Studentka si je vědoma toho, že se u ní chyby ve větné vazbě často vyskytují. Na druhou stranu si také uvědomuje, že jí Češi rozumí, i když ne vždy užívá správné tvary slov, a proto nemá snahu tyto chyby odstranit.

4. 3. Rovina lexikologická

Chyby ve slovní zásobě nejsou časté ani ve zkoumaném monologu. Jak jsem již vysvětlovala, španělština nemá s češtinou mnoho podobných slov, proto nevzniká tak silný negativní transfer.

4. 3. 1. Vliv mateřštiny

Jediným vlivem mateřštiny na lexikum v monologu je to, že studentka zaměňuje slovesa *přijít* a *přijet* (*Tak v New Yorku sem **přišla** s tetu, a pak sme sůstaly u strejda*). Ve španělštině existuje pouze jeden výraz pro obě slovesa (*llegar*), proto studentka význam nerozlišuje ani v češtině a vzniká transfer.

4. 3. 2. Vliv obecné češtiny

Vliv obecné češtiny je samozřejmě mnohem více znatelný v mluveném projevu, než v jeho psané podobě. Adjektiva skloňuje téměř vždy podle vzoru mužského v jednotném čísle, totéž v případě skloňování zájmen.

Tabulka 4. 3. 3.

chyby	komentář	typy chyb	
chybné tvary slov	vliv obecné češtiny	adjektiva	zájmena
		<i>kamenný,</i> <i>čisty,</i> <i>špinavy,</i> <i>dobrý,</i> <i>mořský,</i> <i>různý, jediný,</i> <i>dobrý,</i> <i>hodný,</i> <i>hladný,</i> <i>latinsky,</i> <i>krásny, český</i>	<i>který, takovy</i>
nepisovné slovesné tvary	vliv obecné češtiny	<i>šahaj, dávaj</i>	

4. 3. 4. Záměna významu

I v mluveném projevu studentka nedokázala vždy rozlišit všechny rozdíly ve významu, a některé výrazy ne zvolila správně. V poslední větě, kde mluví o českém jídle, si spletla spojení *líbit se* a *mít rád*. Rodilý mluvčí by o jídle nikdy neřekl, že se mu líbí, ale spíše by použil výraz *mít rád*. Cizinci, kteří se učí česky, často rozdíl mezi těmito výrazy nechápou, a trvá jim dlouhou dobu, než si jej dokážou osvojit.

Díky špatné výslovnosti mění význam slova *chladní* (*hladný*). Když špatně použije předložku *v*, mění tím výraz spojení *u Máchova jezera*, kde píše *v Máhovo jezero*, tím pádem si posluchač může myslet, že byla přímo v jezeře a ne jen u něj. Když chce vyjádřit, že se latinští lidé hodně dotýkají, používá sloveso *šahat*, kde opět vynechává předložku a dokonce i zájmeno (místo *že na sebe sahají, že šahaj*), posluchač by opět nemusel pochopit význam. Ve španělštině se toto sloveso užívá bez reflexivního zájmena, proto zde zřejmě vznikla chyba způsobená interferencí.

Sporně bychom si mohli vyložit i některé věty. Studentka na jednom místě popisuje, že se jí na České republice nelíbí, že je zde často zima. Následuje věta: *takže to je dobrý*. Ta

se s předchozím tvrzením vylučuje. Je to způsobeno zřejmě tím, že studentka předtím mluvila o tom, co se jí na zemi líbí a věta se měla vztahovat k tomu.

Tabulka 4. 3. 4.

typy chyby	komentář	chyby
záměna významu		<i>se mi hodně líbí</i>
chyby ve výslovnosti	špatná výslovnost mění význam slova	<i>hladný</i>
chybné užití či vynechání předložky		<i>v Máhovo jezero, že šahaj</i>
nevhodné užití věty		<i>Takže to je dobrý.</i>

4. 3. 5. Shrnutí

Podrobné čtení monologu nás přesvědčuje o tom, že se studentka setkává nejčastěji s obecnou variantou jazyka. Nejenom proto, že často užívá hovorových výrazů, ale také proto, že se v projevu objevují i vycpávková slova (*prostě*).

Na mluveném projevu studentky je vidět, že nemá ještě moc bohatou slovní zásobu. Sama přiznala, že si často v mluvené řeči vypomáhá anglickými slovy, když si nemůže vzpomenout na český ekvivalent. Když pozorně čteme rozebíraný text, můžeme si všimnout, že studentka slova často opakuje (*tam, hodně, hrozně* atd.). Zásadním problémem je, že studentka čte všechny učebnice a knihy v anglickém nebo španělském jazyce, její slovní zásoba se tedy neobohacuje a studentka tak zůstává stále na stejné úrovni.

Závěr

Cílem mé práce bylo analyzovat a interpretovat časté chyby v češtině u mluvčí, jejímž mateřským jazykem je španělština. Tu jsem prováděla na psaném a mluveném projevu, na jednotlivých jazykových rovinách. Zde se pokusím shrnout chyby, které se objevily v obou dvou textech.

Na rovině fonetické a pravopisné je v obou textech nejhojnější chybou ztráta kvantity vokálů. Jelikož španělština nerozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, přenáší studentka tuto zvyklost i do češtiny. Dalším problematickým jevem je výslovnost a následný zápis hlásky *ř*. V obou textech najdeme chyby v záměně hlásek *v* a *b*. Španělština tyto dvě hlásky nerozlišuje, proto se jedná o interferenci španělské výslovnosti.

Co se týče tvarosloví, studentka v obou textech hojně chybuje ve skloňování přivlastňovacích zájmen, nerozeznává rozdíly mezi měkkými a tvrdými přídavnými jmény, často zaměňuje příslovce s přídavnými jmény a naopak. Tyto chyby sice nejsou způsobeny interferencí, ale vyskytují se hojně u cizinců studujících český jazyk, proto je důležité se při výuce na tyto problémy zaměřit, řádně je objasnit a následně vysvětlit. V textech se setkáváme též s chybným rozeznáním jmenného rodu, jelikož ten se někdy v češtině a ve španělštině neshoduje, zde se jedná o chyby způsobené negativním transferem.

Na syntaktické rovině se jako největší problém jeví větná vazba. Studentka evidentně neví, jaké tvary se pro dané pozice hodí a používá špatné tvary slov, nebo v určitých případech neskloňuje vůbec. V obou projevech se setkáme se špatným postavením přídavného jména. Tato chyba je typická pro mluvčí, jejichž rodným jazykem je španělština. Zvyklost postavení přídavného jména za podstatné přenášejí z mateřštiny do českého jazyka. Jsme zde opět svědky příkladu interference.

Poslední rovinou, jež jsem se v práci zabývala, je rovina lexikologická. Překvapivě se s vlivem mateřského jazyka setkáváme v obou zkoumaných textech jen zřídka. Oproti tomu silnější je vliv obecné češtiny. Jelikož studentka používá téměř jen mluvenou variantu jazyka, je toto působení pochopitelné.

Velké množství uvedených chyb není doménou pouze španělských mluvčích, ale obecně všech cizinců, kteří se učí český jazyk. Proto je velmi důležité, aby se učitelé na tyto chyby soustředili a pomáhali studentům s jejich odstraňováním.

Chybová analýza autentických českých textů španělské studentky poukazuje na potřebu, aby byla výuka češtiny jako cizího jazyka opřena o podrobnější znalost procesů

jejího osvojování. Je důležité, aby byly při výuce jazyka brány v potaz mezijazykové a vnitrojazykové vlivy. Je nutné analyzovat příčiny chyb a hledat cesty k jejich odstraňování.

SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY

ADAMOVIČOVÁ, A.; PEŠIČKA, J. Běžně mluvený jazyk ve výuce češtiny pro cizince. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006*. Ed. Barbora Štindlová a Jana Čemusová. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2006, s. 81-85. ISBN 80-86903-37-0.

BAÉZ, V; DUBSKÝ, J; KRÁLOVÁ, J. *Moderní gramatika španělštiny*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 1999. 246 s. ISBN 80-7238-054-0.

ČERMÁK, P. *Fonetika a fonologie současné španělštiny*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 198 s. ISBN 80-246-0879-0.

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 498 s.

HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. 150 s. ISBN 80-85866-98-6.

HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. ISBN 978-80-246-1527-1.

HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská universita v Plzni, 2010. 245 s. ISBN 978-80-7043-867-1.

HRDLIČKA, M. K vybraným aspektům češtiny jako cizího jazyka v nové geopolitické situaci. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006*. Ed. Barbora Štindlová a Jana Čemusová. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2006, s. 9-13. ISBN 80-86903-37-0.

HRONOVÁ, K.; TURZÍKOVÁ, M. *Čeština pro cizince*. 2. vyd. Praha: Fraus, 1993. 479 s. ISBN 80-7238-028-1.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3.

CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků jako vědní obor. In: *Didaktika cizích jazyků na přelomu století*. 1. vyd. Praha: Editpress, 2001. s. 7-124. ISBN 80-238-7482-9.

CHODĚRA, R.; REIS, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 163 s. ISBN 80-7042-157-6.

CHODĚRA, R.; REIS, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. 167 s. ISBN 80-7042-157-6.

JEŽKOVÁ, S. K synchronnímu vztahu češtiny a španělštiny. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003-2005*. Ed. Jitka Ryndová, Jana Čemusová a Lída Holá, 1. vyd. Praha: Akropolis, 2005, s. 27-32. ISBN 80-86903-15-X.

KOMÁREK, F. Referenční rámec a jeho praktické uplatnění při výuce cizích jazyků. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006*. Ed. Barbora Štindlová a Jana Čemusová. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2006, s. 45-56. ISBN 80-86903-37-0.

ODLIN, T. *Language transfer*. 6. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 210 s. ISBN 0-521-37809-5.

ORTEGA, Y. M. *Stručná mluvnice španělštiny*. 1. vyd. Praha: Klett, 2005. 122 s. ISBN 80-86906-10-8.

PROKOPOVÁ, L. *Španělština pro samouky*. 2. vyd. Praha: Leda, 2002. 413 s. ISBN 80-85927-08-X.

Příruční mluvnice češtiny. 2. opr. vyd. Praha: NLN, 2003. 799 s. ISBN 80-7106-134-4.