

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

K interferenci češtiny, ruštiny a angličtiny v jazykové výuce

On interference between Czech, Russian and English in language learning

Jana Dvořáková

Praha 2011

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

Za veškerou pomoc, konzultace, rady, připomínky a zapůjčené materiály děkuji
panu prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc., Bc. Tereze Hrdličkové a studentům.

Prohlašuji, že jsem diplomovou 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 20. 7. 2011

.....

Jana Dvořáková

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá osvojováním češtiny jako cizího jazyka u ruských a anglických studentů češtiny. Představuje hlavní současné přístupy k osvojování gramatiky (generativní a kognitivní přístup) a srovnává je s výsledky autorčina výzkumu osvojování české morfologie a syntaxe u mluvčích s typologicky a strukturálně odlišnými mateřštinami. Výzkum potvrzuje, že jazykový transfer zaujímá v procesu osvojování důležitou roli, a vyvrací univerzální platnost některých generativistických předpokladů o osvojování jazyka.

Klíčová slova

interference, pozitivní transfer, negativní transfer, mezijazyk (interlanguage), čeština jako L2, osvojování jazyka, jazyková výuka, generativní přístupy k osvojování (univerzální gramatika, nativistická teorie), kognitivní přístupy k osvojování (kompetiční model, konstruktivistická teorie), morfologie, syntax

Abstract

The thesis deals with second language acquisition (SLA) of Czech in Russian and English students. It presents the main theories of SLA (generative and cognitive approaches) and compares them to the results of author's research into L2 acquisition of Czech morphology and syntax in speakers of two typologically and structurally different mothertongues. It shows that language transfer plays an important role in SLA and that some of the generative assumptions about SLA that are claimed to apply universally cannot be proven for Czech.

Key words

interference, positive transfer, negative transfer, interlanguage, Czech as L2, language acquisition, language learning, generative approaches to acquisition (universal grammar, nativist theory), cognitive approaches to acquisition (competitive model, constructivist theory), morphology, syntax

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení studenta: Jana Dvořáková

Datum narození: 28/12/1983

Kontaktní adresa: Kurandové 670, Praha 5, 152 00

Obor studia / kombinace: CJL-AAA

Diplomní obor: CJL

Název práce v češtině: K interferenci češtiny, ruštiny a angličtiny v jazykové výuce

Název práce v angličtině: On interference between Czech, Russian and English in language learning

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

Konzultant:

Pokyny k vypracování:

1. Prostudování relevantní odborné literatury.
2. Sběr jazykového materiálu a jeho analýza, zvl. analýza chyb a jejich interpretace.
3. Shrnutí výsledků, jejich zobecnění a zhodnocení.
4. Závěry.

Doporučená literatura:

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2007.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, 1998.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. UK: Prentice-Hall International, 1987.

RICHARDS, Jack C. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. New York: Longman, 1987.

COOK, Vivian. *Second Language Acquisition and Second Language Teaching*. New York: Routledge, 1991.

HAWKINS, Roger. *Second Language Syntax*. Oxford: Blackwell, 2007.

GUASTI, M. T. *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. London: MIT Press, 2004.

Vedoucí práce (podpis):

Datum zadání práce:

OPONENT : DOC. BOZDĚCHOVA

L.S.

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta (4)
Studijní oddělení
Praha 1, nám. J. Palacha 2, 116 38

2 DAN
Vedoucí základní součásti:

Děkan:

Datum:

Obsah

1 Úvod.....	9
1.1 Téma, obsah a cíl práce	9
1.2 Zařazení práce na poli jazykovědy.....	9
1.3 Terminologie	10
1.4 Členění práce, obsah kapitol	11
2 Současné teorie osvojování a interference	12
2.1 Současné teorie jazyka	12
2.2 Generativní teorie osvojování jazyka	12
2.3 Kognitivní teorie osvojování jazyka	16
2.4 Teorie osvojování dalšího jazyka.....	21
2.5 Interference v osvojování jazyka.....	29
2.6 Teorie bilingvismu	39
3 Výzkumná část	41
3.1 Metody	41
3.2 Obecná charakteristika nerodilých mluvčích češtiny.....	43
3.3 Mluvčí podle Evropského referenčního rámce	46
3.4 Specifika ruských mluvčích češtiny (kontrastivní analýza jazyků)	47
3.5 Specifika anglických mluvčích češtiny (kontrastivní analýza jazyků)	50
3.6 Rozbor syntaktických a morfologických jevů v textech ruských mluvčích.....	52
3.7 Rozbor syntaktických a morfologických jevů v textech anglických mluvčích.....	59
4 Závěry.....	66
5 Shrnutí.....	68
Seznam použité literatury	70
Přílohy.....	74

Seznam zkratek

LAD Language Acquisition Device, ústrojí na osvojování jazyka

L2 druhý (cizí) jazyk, nemateřský jazyk

Zkratky používané v tabulkách

č jazykový jev češtiny

i mezijazyk (interlanguage)

na negativní transfer z angličtiny

nr negativní transfer z ruštiny

pa pozitivní transfer z angličtiny

pr pozitivní transfer z ruštiny

1 Úvod

1.1 Téma, obsah a cíl práce

Práce pojednává o **osvojování češtiny jako cizího jazyka**. Jejím cílem je porovnat na základě vlastního výzkumu osvojování češtiny s osvojováním angličtiny, které je v teoriích osvojování dalších jazyků nejvíce popsáno, a skrze **srovnání textů anglických a ruských mluvčích češtiny** zjistit, do jaké míry se na osvojování druhého jazyka podílí jazyková typologie mateřštiny a zda lze pozorovat rozdíly v rychlosti a správnosti osvojování ve vztahu k jazykovým rovinám. Existují **rozdíly v osvojování gramatiky** flektivních a neflektivních jazyků? Jsou některé jazykové roviny či gramatické jevy objektivně „lehčí“ a jiné „těžší“? **Lze potvrdit generativní či kognitivní teorie osvojování jazyka i pro češtinu?**

Téma jsem zvolila na základě zkušeností se studiem osvojování angličtiny a zkušeností z její výuky. Osvojování angličtiny jako prvního i druhého jazyka je ve světě poměrně dobře rozpracováno, zejména v oblasti tzv. univerzální gramatiky vycházející z teorie generativní gramatiky Noama Chomského (Guasti 2002, Hawkins 2007). Těmto přístupům se věnuje kapitola o současných teoriích osvojování jazyka (2. kapitola). Domnívám se, že Chomského generativní gramatiku nejen nelze pro zkoumání osvojování češtiny produktivně využít, ale že proces osvojování flektivního jazyka svou povahou tuto teorii dokonce vyvrací. Tento názor se snažím podložit **popisem osvojování češtiny jako druhého jazyka u dvou skupin studentů – mluvčích typologicky odlišných jazyků**. Pro osvojování češtiny se jako vhodnější jeví přístupy kognitivní (konstruktivistické).

1.2 Zařazení práce na poli jazykovědy

Pokud jde o zařazení práce na poli jazykovědy, osvojování a výuka jazyků jsou u nás nejčastěji vnímány jako součást vědního oboru **psycholingvistiky a aplikované lingvistiky** (lingvodidaktiky). Výzkum osvojování jazyka je poměrně mladým odvětvím jazykovědy, jeho počátky se kladou do 50. let 20. století. Ještě mladším oborem je studium osvojování cizího jazyka. Nejdéle se z tohoto hlediska zkoumá angličtina – asi od 70. let 20. století. Studiem češtiny jako cizího jazyka se u nás aktuálně zabývá projekt *Inovace ve vzdělání v oboru čeština jako druhý jazyk*, jemuž také vděčím za část materiálů pro tuto práci.

Jako osvojování jazyka se chápe postupné nabývání jazykové kompetence v myslí mluvčího. Zde nás bude zajímat především formální stránka osvojování (osvojování morfologie a syntaxe), osvojování sémantiky a pragmatiky ponecháme stranou. Zejména se zaměříme na osvojování jevů tvaroslovných a skladebných, popřípadě i stylistických.

1.3 Terminologie

Vzhledem k tomu, že osvojování jazyka je relativně širokou a zároveň novou oblastí výzkumu, nepanuje v užívání terminologie v daném oboru vždy jednota. Lze vymezit dva hlavní teoretické směry, které se osvojováním jazyka zabývají. Prvním, dnes podle našeho názoru již částečně překonaným přístupem je transformačně **generativní gramatika**, někdy také označovaná jako teorie univerzální gramatiky, teorie principů a parametrů, či nativistická teorie. Druhý směr zde souhrnně označujeme jako **přístup kognitivní**, můžeme se ale setkat i s označeními konstruktivismus či kompetiční model. Užívání většiny ostatních termínů odpovídá jejich intuitivnímu významu – pro naši práci není třeba rozlišovat mezi **prvním jazykem** a **mateřštinou** či **rodným jazykem**. Podobně termíny **druhý jazyk**, **cizí jazyk**, **nemateřský jazyk**, **cílový jazyk**, **osvojovaný jazyk**, **L2** zde označují stále tutéž skutečnost. K těmto termínům analogicky užíváme označení **rodilý a nerodilý mluvčí**, **mluvčí L2**, **mluvčí češtiny (angličtiny) jako nemateřského jazyka**. Jako student určitého jazyka je označován mluvčí, který si jakýmkoliv způsobem a v jakémkoliv stádiu osvojuje daný cizí jazyk. Termíny **jazykový transfer** či jazyková **interference** popisují pozitivní či negativní vliv znalosti jednoho jazyka na produkci druhého. Pro přehlednost uveďme všechny užívané termíny ještě jednou vedle sebe:

mateřština, mateřský / první / rodný jazyk

další / druhý / cizí / osvojovaný / L2 / nemateřský / cílový jazyk

osvojování / učení se jazyku

rodilý mluvčí / L1 mluvčí

nerodilý / L2 mluvčí, mluvčí češtiny (angličtiny) jako nemateřského jazyka

student jazyka – kdokoliv, kdo si jakýmkoliv způsobem osvojuje další jazyk

interference / transfer

kognitivní teorie / konstruktivismus / kompetiční model

generativní teorie / nativismus / teorie univerzální gramatiky / teorie principů a parametrů

1.4 Členění práce, obsah kapitol

Práce má dvě hlavní části – teoretickou a výzkumnou. V **teoretické části** (druhá kapitola) jsou blíže představeny dvě dominantní teorie jazyka, teorie generativní a kognitivní (2.1), a jejich **přístupy k osvojování jazyka** (2.2 a 2.3). Studium osvojování druhého jazyka je ve srovnání s osvojováním L1 v současné lingvistice teprve v počátcích, nicméně aktuální stav výzkumu se rovněž pokoušíme v druhé kapitole postihnout (2.4). Pro danou problematiku má zásadní význam výzkum jazykového **transferu** (2.5), zajímavé jsou i některé poznatky z oblasti bilingvismu (2.6).

V **části výzkumné** jsou nejprve popsány metody výzkumu osvojování (3.1). Problematika osvojování češtiny jako druhého jazyka je následně představena obecněji, z hlediska mluvčích češtiny jako L2 (3.2) a z hlediska Evropského referenčního rámce pro jazyky (3.3). Další čtyři podkapitoly srovnávají **specifika ruských a anglických mluvčích češtiny** jako zástupců studentů s flektivní a izolační mateřštinou (3.4 a 3.5) a konfrontují je s výsledky **analýzy českých textů ruských a anglických mluvčích češtiny** (3.6 a 3.7).

Závěr práce se vrací ke generativní a kognitivní teorii jazyka a **hodnotí výsledky analýzy ve vztahu k těmto teoriím**.

2 Současné teorie osvojování a interference

2.1 Současné teorie jazyka

Současné teorie jazyka lze v zásadě rozdělit na **teorie generativní a kognitivní**. Kognitivní lingvistika pojímá jazyk jako soustavu konceptů v naší mysli, skrze které vnímáme a popisujeme (strukturujeme) realitu. Od generativního přístupu k jazyku se liší ve třech základních bodech. Prvním z nich je již zmíněný pojem *konceptualizace*, označující způsob našeho vnímání skutečnosti. Za druhé kognitivní lingvistika popírá existenci jazyka jako samostatné oddělené entity v mysli. Veškeré naše myšlení, nejen jazyk, funguje podle této teorie na principu konceptualizace. Třetím, a pro tuto práci nejzásadnějším, bodem je tvrzení, že veškerá znalost jazyka pochází **z jazykové zkušenosti**. Jazykové dovednosti jsou osvojovány z interakce s okolím, nejsou nám vrozené, jak tvrdí teorie generativní gramatiky.

Naopak v generativním přístupu je osvojování jazyka vnímáno jako „probouzení“¹ nám **vrozených schopností**. Podle generativní teorie se v mozku nachází oblast specializovaná pro osvojení řeči (LAD, Language Acquisition Device). Její součástí je mechanismus tzv. **principů a parametrů** – soustava konečného počtu abstraktních gramatických pravidel, jejichž výsledná podoba se řídí jazykem, jímž je jedinec ve svém okolí obklopen. Teorie generativní gramatiky předpokládá, že určité gramatické jevy, jako například větné členy, slovosled nebo gramatický zápor, jsou přítomné ve všech světových jazycích (odtud „univerzální gramatika“) a jsou nám vrozené. Tyto základní společné jazykové jevy, které generativisté nazývají principy, se v jednotlivých jazycích od sebe liší svými specifiky – označovanými jako parametry – například možností či nemožností nevyjádřit některý větný člen, pozici slovesa ve větě, umístěním záporu apod. (např. Chomsky 2000, 14 – 15).

2.2 Generativní teorie osvojování jazyka

Generativní teorie tvrdí, že jazykové principy, společné všem jazykům, jsou nám **vrozené**. „Lidské bytosti jsou od počátku vybaveny soustavou bohatě strukturovaných jazykových znalostí, jež dětem umožňuje orientovat se v jazykových podnětech, jimž jsou

¹ Doslova je tento jev označován jako „nastavování“ jednotlivých parametrů, „parametre setting“.

vystaveny“ (Guasti 2002, 1). S jazykovou schopností rozpoznat a produkovat slovosled či flexi podle generativistů již přicházíme na svět. Kontaktem s jazykem v našem okolí se pak jen upravuje konkrétní podoba (parametr) jednotlivých principů – konkrétní slovosledná pravidla (například na kolikáté slovosledné pozici je finitní sloveso v oznamovací větě a v otázce) či konkrétní systém flexe jednotlivých jazyků (které koncovky přísluší kterým pádům, časům apod.). Na podporu této teorie bývají uváděny následující argumenty (Chomsky 2001, 50 – 61; Guasti 2002, 3 – 4):

1) Omezené množství gramaticky správných příkladů

Jazyk, který má dítě ve svém okolí možnost slyšet, je většinou neúplný. Lidé se často navzájem přerušují, mění strukturu věty v polovině, přeřikávají se. Děti si však gramatiku svého jazyka i přesto bezchybně osvojí.

2) Schopnost tvořit nové, nikdy předtím neslyšené věty

Jazyk, který dítě ve svém okolí slyší, jen nekopíruje, nýbrž používá obecná pravidla, na jejichž základě je schopno tvořit zcela nová gramaticky správná spojení či věty, které nikdy předtím neslyšelo. Děti se nenaučí pouze souhrn spojení a vět, které pak kombinují, ale umějí gramatiku, kterou jsou schopny používat k tvoření vlastních nových vět.

3) Absence explicitního učení a oprav

Mateřský jazyk si osvojujeme pouze na základě pozitivních vzorů („positive evidence“) – dítě má k dispozici pouze řečové příklady, nikoli však explicitní učení nebo (negativní) zpětnou vazbu. Smolík (Smolík 2007, 11) k tomu uvádí:

„Aby byl přirozený jazyk naučitelný, muselo by dítě při učení kromě vzorků přípustných vět, tzv. pozitivní evidence, dostávat i informaci o tom, které věty přípustné nejsou, takzvanou negativní evidenci. Dítě se nemůže naučit jazyk jen tím, že bude poslouchat okolní řeč. Aby pro něj bylo učení v principu zvládnutelné, muselo by být opravováno, když udělá gramatickou chybu (popřípadě by mu musely být předřikávány chybné věty a explicitně označeny jako nepřípustné – to se ovšem evidentně neděje). Negativní evidence je nutná proto, aby se děti mohly odnaučit chybná gramatická pravidla, která během vývoje používají. Tak je tomu i u nadměrných generalizací, kdy děti určité pravidlo aplikují i tam, kde se v jazyce nepoužívá. Nejznámější příklad je nadměrná generalizace anglického pravidelného minulého času, který děti často používají i s nepravidelnými slovesy a vytvářejí tak tvary jako *goed, *taked atd. (např.

Brown, 1973; MacWhinney, 1982). V němčině dochází k velmi podobnému jevu například u tvorby přičestí minulého – objevují se tvary jako *gegeht místo gegangen (Mills, 1985).“

Dopustí-li se gramatické chyby, či použije-li neuzuální tvar či obrat, jen zřídka je někdo opravuje. Navíc ani v takovém případě nemívají opravy kýžený dopad. Braine (1971, 173) uvádí záznam dialogu:

Child: Want other one spoon, Daddy.
Father: You mean, you want the *other spoon*.
Child: Yes, I want other one spoon, please, Daddy.
Father: Can you say "the other spoon"?
Child: Other... one... spoon.
Father: Say "other".
Child: Other.
Father: "Spoon."
Child: Spoon.
Father: "Other... spoon."
Child: Other... spoon. Now give me other one spoon.

Navzdory explicitním a opakovaným opravám se děti často, nebo dokonce většinou vracejí ke svému původnímu tvaru. Za to, že mateřštinu nakonec výborně ovládneme a dětské odchylky eliminujeme, tedy vděčíme vrozené gramatické predispozici.

4) Omezený čas

Děti se jazyk učí ve velmi rozdílných podmínkách a v omezeném čase. Přesto nakonec dospívají k témuž cíli. Zhruba v pátém roce života ovládnou většinu konstrukcí své mateřštiny (slovní zásoba se dále rozšiřuje i po pátém roce). Než dosáhnou puberty, stávají se plně kompetentními mluvčími rodného jazyka. Chomsky nazývá tento proces „jazykovým zráním“ a přirovnává ho k vývoji jiných tělesných orgánů, například zraku (Chomsky 2000, 3).

5) Osvojování se podobá napříč jazyky

Děti procházejí podobným vývojem a podobnými stádii, a to nezávisle na jazyce, kterému jsou vystaveny, který si osvojují. Kolem 6 – 8 měsíců začínají všechny děti žvatlat, vyslovovat opakované slabiky jako *dadada*, kolem 10 – 12 měsíců se objevují první slova, kolem druhého roku začínají slova kombinovat. Mezi druhým a třetím rokem mívá sloveso u

děti napříč jazyky jeden neměnný tvar (u izolačních jazyků infinitiv, u flektivních nejspíše tvar 3., případně 2. osoby singuláru). Děti ve všech jazycích také procházejí fází hyperkorekce – přisuzují pravidelnou flexi i slovesům či jiným slovním druhům, které jsou v dospělé produkci nepravidelné. Pro češtinu můžeme uvést například „*Můžu si to vezmout?*“ či „*Vidím pesa.*“ (příklady převzaty z Dostálové 2008, 15).

6) Pidžinské a kreolské jazyky

Pidžiny, neboli zjednodušené jazyky (kolonizátorů) užívané pro dorozumění mezi mluvčími odlišných etnik například v Africe či v Indonésii, zpravidla nepřežívají do druhé generace. Tyto jazyky mívají velice zjednodušenou morfologii, syntax i slovní zásobu, rozvolněný slovosled. Nikdy se však nestávají mateřským jazykem. Pokud dojde k situaci, kdy rodiče mluví pidžinem, už první generace dětí, která se do této formy jazyka narodí, gramatiku opět zesložituje. Morfologie a syntax je systematizována, slovní zásoba se obohacuje, a z pidžinů se tak stávají plnohodnotné jazyky – kreoly. Skutečnost, že k tomu dochází, je generativisty vnímána jako důkaz, že jazykové schopnosti jsou nám skutečně vrozené.

Generativistická představa osvojování jazyka je tedy zhruba následující. Dítě slyší jazyk svých rodičů. Na jeho základě podvědomě rozpozná, o jaký typ jazyka jde, a nastaví si podle něj své jazykové parametry. Generativisté přirovnávají tento proces situaci, kdy je dítěti nabídnuto množství hypotéz, ze kterých po narození zvolí tu, která odpovídá jeho okolí. Intuitivně ví, že existují slova, která se chovají jako slovesa nebo jména, a že je lze určitým, nikoliv neomezeným způsobem kombinovat. Toto jazykové vybavení je Chomským označováno jako „ústroj pro osvojování jazyka“ (LAD, Language Acquisition Device; Chomsky jej ztotožňuje s univerzální gramatikou (Chomsky 2001, 54)).

Ne zcela přesná shoda panuje mezi generativisty ohledně rozsahu jazykových schopností či znalostí, které jsou lidem vrozeny (Guasti 2001, 17):

„O tom, jak bohatá je genetická výbava, které vděčíme za schopnost osvojit si jazyk, probíhá mezi vědci debata. Výzkumy sledující Chomskyánskou tradici předpokládají, že vrozené lidské znalosti jsou složitě strukturovány a skládají se z určitých jazykových omezení či zábran („constraints“). Je velmi nepravděpodobné, že by daná omezení mohla být naučená, neboť platí univerzálně – nalezneme je ve všech jazycích. Bylo by zvláštní, kdyby tato pravidla působila ve všech jazycích a zároveň by nebyla nějakým způsobem řízena naší mozko-myslí [...] Děti se tedy rodí s předpokladem, že ať už ve

svém okolí slyší jakýkoliv jazyk, jsou dostatečně geneticky vybaveny na to, aby ho ovládly.“

Toto je pracovní hypotéza generativistických teorií zabývajících se osvojováním jazyka. Navzdory skutečnosti, že sám Chomsky z takto široké představy vrozených jazykových znalostí ustoupil (Hauser 2002, 1559) a za vrozenou označil jen jejich velmi obecnou část – rekurzivitu (Smolík 2010, 324), většina generativních lingvistů pracuje s výše uvedeným širším pojetím a teorii dále rozpracovává i pro další izolační a dokonce i flektivní jazyky (Biskup 2006, Veselovská 1995, Sturgeon 2006, Toman 1981, Bošković 1998 a 2002, Meyer 2001).

2.3 Kognitivní teorie osvojování jazyka

Mezi generativními a kognitivními teoriemi osvojování jazyka jsou dva zásadní rozdíly. Kognitivisté na rozdíl od generativistů vnímají jazyk jako **soubor konvencí** a oproti generativisticky orientovaným teoriím kognitivní směry **popírají, že by jazyk byl vrozený** (Tomasello 2003, 1): „Ať už jsou evoluční důvody [pro osvojování různých jazyků] jakékoliv, lidé se na rozdíl od většiny ostatních živočišných druhů nemohou rodit s konkrétním vzorcem komunikačního chování.“ Kognitivisté argumentují skutečností, že lidé si osvojují jazyk v závislosti na okolní jazykové komunitě. Pokud by nám byl jazyk vrozený, museli bychom všichni mluvit stejnou řečí. Jazyk je v kognitivistickém pojetí soubor konvencí, který si osvojujeme podobně jako ostatní sociální chování (Tomasello 2003, 1):

„Malé dítě si během svého individuálního ontogenetického vývoje musí osvojit právě ten soubor jazykových konvencí, který užívá jeho okolí a skládá se z desítek nebo dokonce stovek tisíc slov, výrazů a konstrukcí. Lidský druh se z ostatních živočišných druhů vymyká tím, jak je pro tento náročný úkol vybaven, avšak tato výbava nemůže být příliš specifická, neboť děti se musí naučit nejen všechna slova a ustálená spojení, ale také všechny typy abstraktních konstrukčních vzorů, které se v jazyce v průběhu historie gramatikalizovaly. Proto trvá mnoho let každodenního kontaktu s jazykem, než dítě nabude stejných jazykových dovedností, jaké ovládají dospělí mluvčí.“

Skutečnost, že osvojování jazyka trvá déle než osvojování jiných dovedností a že toto období je zároveň výrazně delší než u kteréhokoliv jiného druhu na planetě, považují představitelé kognitivních směrů za další důkaz proti vrozenosti jazyka.

Dále kognitivisté vytýkají generativním teoriím úzké zaměření jen na formální stránku jazyka – gramatiku, a to navíc jen na její centrální část (core grammar), a připomínají, že kromě centrálního gramatického jádra sestává jazyk také z neméně důležité gramatické periferie (gramatických výjimek a nepravidelností), slovní zásoby, idiomatických, metaforických a kolokačních spojení a pragmatiky. Gramatické vzory a vazby mají podle kognitivistického pojetí původ v užívání jazyka, odvozují se ze **symbolické, konvenční povahy** užívání jazyka (Tomasello 2003, 5 – u něj citována i řada dalších kognitivních lingvistů). Gramatika se tedy podle kognitivistů v jazyce vyvinula na základě „historických a ontogenetických procesů, které se souhrnně označují jako *gramatikalizace*“ (Tomasello 2003, 5), a její osvojování nelze oddělovat od osvojování ostatních, výše jmenovaných jazykových jevů. Předpokládáme-li, že neexistuje ostrá hranice mezi (pravidelnou) formální a (nepravidelnou) idiosynkratickou stránkou jazyka, je pravděpodobné, že děti si gramatiku osvojují **pomocí stejných poznávacích procesů** jako idiomy, metafory a kolokační spojení, tedy pomocí indukce, abstrakce, analogie a kategorizace (pattern-finding) a schopnosti sledovat záměr ostatních účastníků komunikace (intention-reading) (Tomasello 2003, 6), a nikoliv pomocí spuštění vrozeného jazykového ústrojí.

Shrňme **kognitivistické argumenty** proti generativní teorii a reakce na ni na jednom místě – do podobného přehledu jako v předchozí podkapitole:

1) Gramaticky správné a úplné vzory

Množství gramaticky správných a úplných vzorů není tak omezené, jak se v generativistických pracích uvádí. Studie z posledních dvaceti let prokazují, že dospělí mluví na děti v gramaticky správných a úplných výpovědích či větných úsecích poměrně často – přinejmenším častěji, než mluví mezi sebou navzájem. Schopnost dětí osvojit si jazyk je navíc komplexnější, než se předpokládalo v 60., 70. či 80. letech, v době největšího rozmachu generativistických teorií. Jsou do ní zapojeny dovednosti jako **schopnost sledovat záměr mluvícího** (intention-reading), pozorovatelná u dětí již od 9. – 12. měsíce věku, či schopnost **kategorizace, abstrakce a analogie** (pattern-finding).

2) Tvoření nových, nikdy neslyšených vět

Schopnost tvořit nová slovní spojení a nové věty pochází ze **zevšeobecnění konstrukčních pravidel z již známých obrátů**. Děti si nejdříve osvojují tyto obraty doslova, kopírují je. Později (kolem dvou, tří let) a až na základě velkého množství příkladů, jejich

podobností a odlišností dokážou děti z těchto spojení abstrahovat gramatická pravidla a tvořit nové gramaticky správné konstrukce. To odpovídá i vývoji produkce nepravidelných sloves, příp. jiných jazykových nepravidelností. Děti zprvu produkují tato slovesa v souladu s produkcí dospělých, tedy nepravidelně. Později, ve stádiu abstrakce gramatických pravidel, dochází ke generalizaci těchto pravidel a na čas i k jejich aplikaci i na nepravidelná slovesa (nadměrná generalizace – overgeneralisation): *vzít* → *vezmout*.

Děti nedisponují gramatickými znalostmi od malička, jejich výpovědi „nemají gramatiku,“ resp. jejich gramatika se podstatně liší od dospělých. Tomasello ji označuje jako „jakýsi inventář relativně izolovaných konstrukčních ostrůvků“ (Tomasello 2003, 140). Gramatická znalost vzniká postupně, zřejmě postupným nabalováním na zmíněné „útržky“ gramatiky, v závislosti na frekvenci užívání toho kterého gramatického jevu v jazykovém prostředí dítěte. Ať už jsou detaily tohoto procesu jakékoliv, rozhodně podle kognitivistů nevypadají jako jednorázové spínání parametrů. Kognitivisté popírají, že s produkcí první, dejme tomu dativní předmětové vazby, děti ví, jak tuto vazbu správně používat. Osvojování tvarosloví a syntaxe lze spíše přirovnat k učení se chodit – i po prvních krocích dítě ještě dlouhou dobu leze.

3) Explicitní učení a opravy

Negativní zpětná vazba není v osvojování jazyka zcela nepřítomná. Ve starším věku se dítě s opravami setkává, částečně i s explicitním učením. Starším dětem (čtyř-, pětiletým a starším) se negativní evidence dostává jak od rodičů, tak později od vrstevníků (třeba i v podobě posměchu). Navíc mají děti díky velkému množství gramaticky správných vzorů možnost korigovat odlišnosti vlastního idiolektu samy. Smolík (2007, 35) k tomu poznamenává:

„[...] rozhodnutí se pro různé interpretace má, přinejmenším při vnímání řeči, tj. při porozumění, situační zpětnou vazbu. Chybný výklad věty většinou neodpovídá vnímanému kontextu. Na základě této zpětné vazby jsou pak přizpůsobovány váhy nápořádí [gramatických ukazatelů, jako jsou pády, gramatické role, slovosled apod. – pozn. autorky]. Proces osvojování je tedy v kompetičním [kognitivním]² modelu nahlížen jako mechanismus učení se z chyb, „learning-on-error“.“

² Smolík označuje kognitivní teorie termínem „kompetiční model.“ Jedná se o úžeji vymezený termín, ale pro potřeby této práce lze oba termíny zaměnit.

I v případě, že tato korekce není vědomá, nelze tuto skutečnost považovat za důkaz ve prospěch generativní gramatiky. Nápodoba, ať už uvědomovaná či nikoliv, je typickým projevem sociálního učení.

4) Dlouhý časový úsek

Osvojování jazyka je proces, kterým trávíme prvních 5 – 10 let života, než dospějeme k plné jazykové kompetenci. Kognitivisté v rozporu s generativisty tvrdí, že tato doba je dostatečně dlouhá na to, abychom se jazyk naučili. Na jazykové učení je soustředěna podstatná část tohoto období (5 – 10 let, 24 hodin denně, 7 dní v týdnu) a podstatná část naší mozkové kapacity (nejen oblasti výlučně specializované na jazyk jako Brocovo a Wernickovo centrum, ale i další části mozku). Není důvodu se domnívat, že část gramatické znalosti musí být vrozená, neboť je příliš složitá, než abychom si ji mohli v tomto časovém úseku osvojit. Pokud přiznáváme mozkové kapacitě schopnost osvojit si během prvních let života (vedle množství dalších dovedností) tisíce až desetitisíce nových slov a idiomů, proč by nás mělo překvapovat osvojení stovek (?) vazeb?

5) Osvojování se liší napříč jazyky

Vývoj dětského jazyka je v základních ontogenetických rysech podobný, ale osvojování gramatiky (a lexika?) se liší v závislosti na osvojovaném jazyce, na jeho lingvistické typologii. Děti začínají vokalizovat, říkat první slabiky, slova, slovní spojení v podobném čase, ale jednotlivé gramatické jevy, doba a pořadí jejich osvojení se v jednotlivých jazycích liší. Hyperkorektní výrazy nejsou projevem univerzální gramatiky, ale počínajícího stádia abstrakce. Tomasello (2003, 17) dokonce popírá existenci gramatických univerzálií jako takových:

„Základní fakta jsou následující. Pokud prozatím opomineme podstatná jména a slovesa – která mohou a nemusí být ve všech jazycích univerzální – takřka všichni lingvisté zabývající se podrobnou analýzou a srovnáváním konkrétních jazyků (lingvistickou typologií) se shodují, že existuje, pokud vůbec, jen velice málo gramatických kategorií a konstrukcí, které jsou přítomny ve všech jazycích.“

Tomasello dále připomíná, že gramatické kategorie byly vytvořeny Řeky a Římany pro výuku latiny, a nemůžeme tedy čekat, že budou vyhovovat potřebám popisu neevropských, typologicky zcela odlišných jazyků.

6) Vztah mezi pidžiny a kreolskými jazyky

Proti tomuto argumentu nenacházíme mezi kognitivními vědci protiargument. Tomasello (2003, 7) však uvádí ještě dvě jiné námitky proti generativní teorii:

7) Jazyková diverzita

Generativní teorie nedokáže vysvětlit existenci různých světových jazyků, ani vztah mezi univerzální gramatikou a jednotlivými jazyky. Jakým způsobem souvisí hypotetická univerzální gramatika dítěte s cílovým jazykem? Jak je možné, že se jednotná univerzální gramatika v závislosti na prostředí diverzifikuje a „bere na sebe podobu“ tisíců světových jazyků?

8) Problém kontinuity

Jak je možné, že se dětský jazyk v průběhu ontogenetického vývoje dítěte proměňuje, pokud univerzální gramatika zůstává stále stejná?

Jak konkrétně vypadá osvojování gramatiky v kognitivním pojetí, popisuje Smolík (2007, 30 – 45) takto: Osvojování gramatiky znamená osvojování gramatických rolí, jako je podmět, předmět atd., a syntaktických vazeb. Stejně jako v lexikální oblasti, i v oblasti gramatiky a gramatických kategorií nacházíme **prototypy** (tento termín je užíván podobně jako v teorii E. Roschové). Příkladem prototypického vztahu mezi gramatickými kategoriemi a syntaktickými vazbami je vztah mezi podmětem a 1. pádem nebo předmětem a 4. pádem. **Periferní pravidla jsou osvojována skrze reflexi již osvojených pravidel:** „V kompetičním [kognitivním]³ modelu je v průběhu osvojování každé pravidlo (vztah mezi náповědí a významem) neustále upravováno, tak aby se jeho použití blížilo standardnímu používání v jazyce dospělých.“ Pro osvojování má význam jak produkce, tak recepce řeči:

„I kdyby děti nedostávaly systematickou zpětnou vazbu při produkci, mnohem častěji ji mají při percepci, jelikož se do značné míry mohou opřít o kontext a situaci. Pravidla, která jsou chybná, jednoduše vymizí, protože k vyjádření daných významů se použijí jiné, mezitím osvojené prostředky.“

(Smolík 2007, 44 – 45)

³ Termíny jsou hyponymické, viz předchozí poznámka.

Zdá se, že kognitivní teorie osvojování dokáže v současné době odpovědět přesvědčivěji a na více otázek než teorie generativní, nicméně problematika osvojování druhého jazyka je více rozpracována právě v teorii generativní.

2.4 Teorie osvojování dalšího jazyka

Osvojováním druhého jazyka budeme pro účely této práce rozumět jak řízené učení se druhému jazyku například ve školním prostředí, tak spontánní osvojování druhého jazyka v cizojazyčném prostředí. Navzdory rozdílům v přítomnosti či nepřítomnosti explicitního učení, přítomnosti či nepřítomnosti oprav a v míře vystavení druhému jazyku (exposure, input), vykazují oba procesy více podobností, než se předpokládalo v počátcích výzkumu v 80. a 90. letech dvacátého století (Ellis 1999, 6).

Osvojování druhého jazyka se od osvojování prvního jazyka liší v několika aspektech. Pravděpodobně největší rozdíl je ve schopnosti dosáhnout stejné jazykové kompetence, jakou disponují rodilí mluvčí. Jazyková kompetence v druhém jazyce i u velmi pokročilých mluvčích zřídka dosahuje stupně, kdy je od rodilých mluvčích nerozeznatelná. U většiny mluvčích – Ellis uvádí, že až u 95 % (Ellis 1999, 48) – dochází po jisté době a v jistém stupni osvojení k tzv. **fosilizaci**. Tímto termínem se označuje stav, kdy se osvojovaný jazyk ustálí v určitém stádiu osvojení (v určitém stádiu mezijazyka (interlanguage) – viz níže) a přestává se dále přibližovat cílovému jazyku. Právě míra náchylnosti jednotlivých jazykových jevů k fosilizaci by mohla být pro zkoumání osvojování gramatiky zajímavá. Nicméně v tomto směru ještě nejsou pro češtinu k dispozici žádná data.

Za další rozdíl mezi osvojováním prvního a druhého jazyka bývá označována **rychlost osvojování**. Často se uvádí, že další jazyk si osvojujeme podstatně déle a obtížněji než jazyk mateřský. Je ovšem třeba zohlednit rozdílné podmínky, za kterých osvojování obou jazyků většinou probíhá. Rodný jazyk si zpravidla osvojujeme výhradně v daném jazykovém prostředí. Je pravda, že jeho osvojení zvládnou děti za poměrně krátkou dobu, za 4 až 5 let, avšak jednak se jazyková znalost i po tomto období dále prohlubuje, jednak je na osvojování jazyka v raném dětství soustředěna obrovská část mozkové kapacity a vysoké procento času denně. U druhého jazyka často ani jedna z uvedených podmínek neplatí (pokud ano, osvojování probíhá opět poměrně úspěšně a rychle).

Konečně třetí rozdíl mezi osvojováním L1 a L2 spočívá v **interferenci** neboli vlivu prvního jazyka na jazyk cílový. Podrobněji se interferencí zabývá následující podkapitola (2.5), zde jen zmiňme, že ani interference není jev výlučně specifický pro osvojování druhého

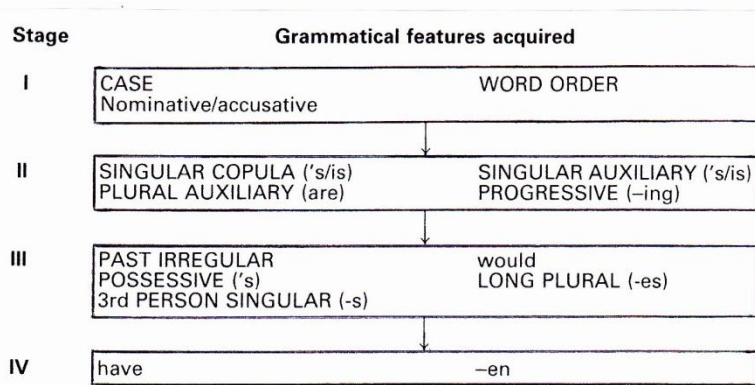
jazyka. Uváděli jsme příklady nadměrné generalizace v dětské řeči – například *vidím pesa, můžu si to vezmout*. Nadměrná generalizace je podle našeho názoru proces interferenci velice blízký – jen zde mezi sebou interferují pravidla jednoho a téhož jazyka.

Pro studium osvojování cizího jazyka je nejzajímavější právě stádium mezi nulovou a úplnou kompetencí. Osvojovaný jazyk se mezi těmito stupni vývoje vyznačuje různou mírou odchylek od cílového jazyka. V počátcích výzkumu se předpokládalo, že tyto odchylky mají svůj původ v mateřštině, neboli v negativním jazykovém transferu z L1. Studie (zejména kontrastivní analýza v 60. a 70. letech) ale prokázaly, že ne všechny odchylky od L2 lze odůvodnit interferencí. Například chybné užívání pomocného slovesa v anglických větách českých studentů jako *What does Peter going to study?* nelze skrze gramatický systém češtiny vysvětlit. Lingvisté proto zavádějí termín „**interlanguage**“, **mezijazyk** (Ellis 1999). Tento pojem označuje jazykový systém v určitém stupni osvojení – nejen jeho odchylky od cílového jazyka, ale i prvky již osvojené, s cílovým jazykem shodné: „Interlanguage je teoretický konstrukt, který [...] má pomoci určit vývojové stupně, skrze něž procházejí studenti L2 na cestě k ovládnutí cílového jazyka“ (Ellis 1999, 42). Ellis předpokládá, že **vývoj mezijazyka prochází u všech mluvčích stejnými stádii:**

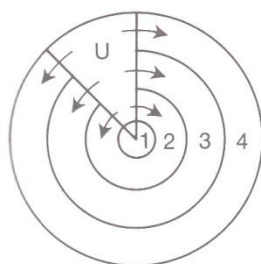
„Výzkum ukazuje, že v rozvíjení jazykových znalostí existují u různých studentů výrazné shody. Výsledkem výzkumu je hypotéza, že osvojování druhého jazyka probíhá vždy stejným „univerzálním“ způsobem, bez ohledu na činitele jako jsou věk studenta, učební postupy nebo studentova mateřština.“

(Ellis 1999, 42)

V tom se Ellis shoduje s pojetím generativistickým (viz níže). Jednotlivým vývojovým stádii přiřazuje skupiny morfémů, které jsou podle tohoto pojetí osvojovány víceméně ve stejnou dobu. Pro jejich pořadí cituje Ellis (Dulay, Bart 1975) následující přehled:



Jako první si tedy podle Dulaye a Barta studenti cizího jazyka osvojují kategorii pádu a slovosled, v následujícím stádiu pak tvary sponových a pomocných sloves v přítomném čase, dále ostatní tvary sloves přítomného času, nepravidelná slovesa v minulém čase, plurál a přivlastňovací tvary podstatných jmen atd. Již z daného přehledu je však jasné, že toto pořadí nemůže platit univerzálně. Například kategorii předpřítomného času, uváděnou ve čtvrtém stádiu, některé jazyky vůbec nemají. Ellis proto na základě dostupných poznatků přichází s vlastním, obecnějším přehledem. I zde jsou rozlišovány čtyři vývojové stupně mezijazyka počínaje „standardním slovosledem, nezávisle na skutečnosti, zda je tento slovosled shodný se systémem cílového jazyka“. Pro toto první období je zároveň charakteristické vypouštění některých větných členů: „výpovědi jsou propozičně redukovány – například *Já dům pro Bydlím v domě*“ (Ellis 1999, 62). V druhém stádiu si podle Ellise mluvčí osvojují variabilní slovosled podle cílového jazyka. Je to zároveň období, ve kterém si studenti jazyka osvojí negaci a tvorbu otázek. Během prvních dvou vývojových stupňů se začínají objevovat i gramatické morfémy, ale „s chybami a s funkcemi odlišnými od cílového jazyka“ (Ellis 1999, 63). Systematicky a ve shodě s cílovým jazykem je morfologie používána od třetího stádia. Ve čtvrtém stádiu se pak mluvčí naučí složitější větné konstrukce, jako například vložené vztahné věty.



Key

- U = unanalysed units
- 1 = basic syntax (i.e. invariant word order)
- 2 = variant word order
- 3 = morphological development
- 4 = complex sentence structure

(Ellis 1999, 63)

Všemi čtyřmi stádii osvojování se prolíná užívání prostředků, které jsou osvojeny vcelku jako „**neanalyzovaný úsek**“ (unanalysed units, chunks). Jde o formulky typu *Jak se máte?* nebo *I don't know*. Student v nich může užívat správné tvary a formulace, aniž by měl tvorbu příslušných tvarů či struktur osvojenou jako takovou. Podle Ellise může u těchto úseků postupně dojít k jejich správné analýze a získané poznatky pak mohou být využívány při samostatném vytváření výpovědí a tak napomáhat vývoji mezijazyka (tento proces naznačují šipky v diagramu). Ellis zdůrazňuje, že uváděné stupně nejsou při osvojování ostře odděleny, ale že se naopak navzájem prolínají. Nicméně gramatické kategorie jsou podle Ellise v zásadě osvojovány v tomto pořadí. Ve výzkumné části ve třetí kapitole se pokusíme ověřit, zda toto pořadí osvojování kategorií platí i pro češtinu a zda lze skutečně potvrdit, že vývoj mezijazyka je nezávislý na studentově mateřštině.

Generativní přístup

Stejně jako osvojování prvního jazyka i osvojování druhého jazyka je ve světě nejvíce rozpracováno ve směrech generativistických. Podle generativistů hrají i při osvojování dalších jazyků primární roli **univerzální jazykové principy**. Proces osvojování druhého jazyka se podle nich v zásadě podobá osvojování mateřštiny. Generativisté předpokládají, že dokonce i pořadí, v jakém si osvojujeme gramatické jevy mateřštiny (tvoření množného čísla, užívání pomocných sloves apod.), je pro osvojování prvního a druhého jazyka totožné. Cook (1991, 87) či Hawkins (2007, 20) uvádějí pro angličtinu následující přehled:

1. morfém průběhového tvaru slovesa <i>-ing</i>	<i>Cat eating.</i>
2. plurálový morfém substantiv <i>-s</i>	<i>cats</i>
3. tvary sponového slovesa <i>to be</i>	<i>Cats are hungry.</i>
4. tvary pomocného slovesa <i>to be</i>	<i>Cats are eating.</i>
5. členy	<i>the / an apple</i>
6. nepravidelné tvary minulého času sloves	<i>bought</i>
7. pravidelné tvary minulého času sloves <i>-ed</i>	<i>talked</i>
8. tvar třetí osoby sg. přít. času sloves	<i>she sings</i>
9. přivlastňovací tvary substantiv	<i>The cat's bowl</i>

Generativisté jdou však ještě dál – nejen že je proces osvojování cizího jazyka podle nich totožný pro všechny mluvčí – nezávisle na jejich mateřštině – ale dokonce si v zásadě stejným způsobem osvojujeme i různé jazyky (Hawkins 2007, xv): „Rodilí mluvčí typologicky velmi

odlišných jazyků si často osvojí znalost dalších jazyků stejným způsobem.“ Hawkins (2007, 48) například uvádí následující pořadí pro slovesné morfémy: „spona → průběhovitost → slovesný čas → shoda podmětu a přísudku.“ Jinými slovy generativisté tvrdí, že si **jazyk osvojujeme postupně po jednotlivých gramatických jevech, jednu morfologickou (příp. syntaktickou) kategorii po druhé** (tak, jak si postupně přenastavujeme jednotlivé parametry).

Mluvčí se podle generativistické teorie začínají učit cizí jazyk pomocí gramatiky své mateřštiny – pouze zamění lexikon. Na základě pozitivní evidence z cílového jazyka pak postupně přepínají jednotlivé parametry, například pevný slovosled → volný. Jazykový **transfer** se tedy podle této teorie plně uplatňuje v počátečním stádiu výuky a jeho vliv postupně s přepínáním parametrů slábne. (Hawkins 2007, 74 – 75). Nicméně i generativistům je jasné, že pro interferenci platí jistá omezení. Mluvčí flektivních jazyků se například nikdy nesnaží uplatňovat flexi v jazycích izolačních – tímto směrem zkrátka transfer nikdy neprobíhá. Proč tomu tak je, vysvětlují generativisté pomocí Chomského teorie **příznakovosti (markedness)**⁴ (Ellis 1999, 193). Periferní a v jazycích méně frekventované, spíše výjimečné jazykové prostředky jsou pro Chomského příznakové. Oproti nim jevy, které jsou společné většině jazyků, centrální jazykové prostředky, jsou nepříznakové. Příznakové a nepříznakové jevy leží na opačných pólech škály příznakovosti, mezi nimi je kontinuum (jazyková pravidla mohou být více nebo méně příznaková). Například slovosled SVO, jeden větný zápor, vyjádřený podmět nebo činný rod jsou nepříznakové. Slovosled VSO, kongruentní zápor, nevyjádřený podmět či pasivum jsou jevy příznakové. Pro osvojování jazyka (mateřského i cizího) pak platí, že centrální jevy si osvojujeme dříve. Proto například dochází k nadměrné generalizaci (*vidím pesa*). Vztah mezi příznakovostí jazykových prostředků a jejich transferem do mezijazyka je podle Ellise (1999, 206) následující:

Rodný jazyk (L1)	Cílový jazyk (L2)	Mezijazyk (Interlanguage)
1 nepříznakový	nepříznakový	nepříznakový
2 nepříznakový	příznakový	nepříznakový
3 příznakový	nepříznakový	nepříznakový
4 příznakový	příznakový	nepříznakový

Základní předpoklad je, že nepříznakové nastavení parametru se v mezijazyce objeví před příznakovým, a to i v případě, kdy pozitivní evidence z cílového jazyka svědčí pro

⁴ Chomsky tento pojem používá v zásadě shodně s Pražskou školou, jen jeho užití rozšiřuje na oblast univerzální gramatiky (oproti příznakovosti v rámci jednoho jazykového systému, jak ji chápe Pražská škola).

příznakovost (jako u příkladu 4). Transfer z mateřštiny do cílového jazyka se tedy neuplatňuje, pokud je jev mateřštiny příznakový (příklady 3 a 4). Formulací Roda Ellise (1999, 207): „Když student narazí na pravidlo L2, které je nejasné, uchýlí se ke znalosti z L1.“ Nejasnost může podle Ellise vznikat ze dvou důvodů. Za prvé pokud je cílový jazyk typologicky nekonzistentní. Studentova očekávání (na základě univerzální gramatiky) pak neodpovídají evidenci z cílového jazyka. Za druhé pokud je pravidlo v cílovém jazyce idiosynkratické, tzn. pro daný prostředek existuje velký počet různých pravidel, která se v různých jazycích liší (například pozice příslovecného určení).

Teorie příznakovosti má však jeden zásadní problém, a to způsob určování, které jevy jsou příznakové a které nikoliv. Zdá se, že rozhodnutí o příznakovosti či nepříznakovosti daného prostředku je dosti často pouze intuitivní. Ellis (1999, 211 – 212) sám přiznává, že kritéria příznakovosti nejsou dostatečně jednoznačná a že některé jazykové jevy určují jazykovědci dokonce protichůdně – například nevyjádřený podmět (pro-drop parametr) je někdy považován za jev bezpříznakový.

Kognitivní přístup

Kognitivní směry⁵ modelují osvojování jako **postupné konstruování jazykového systému v myslí mluvčího**. Mluvčí při tomto procesu používá **nápovědi** neboli gramatické ukazatele jako slovosled, koncovky či větný přízvuk, které mu pomáhají analyzovat danou výpověď a porozumět jí. Nápovědi se podle kognitivně orientovaných lingvistů **liší jazyk od jazyka** – v angličtině se mluvčí ve velké míře orientují podle slovosledu, v němčině podle gramatické shody, životnosti a větného přízvuku, v italštině podle shody a přízvuku (Bates, MacWhinney 1989, cituje Smolík 2007, 31 – 39). Pro češtinu popisuje tento proces Nebeská (2002, 300) v *Encyklopedickém slovníku češtiny* následovně:

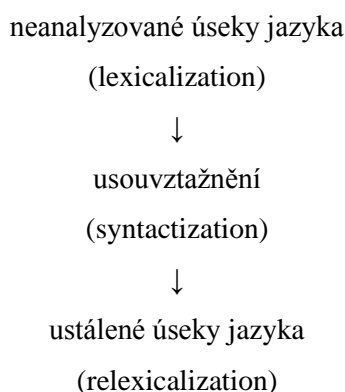
„[Osvojování jazyka] je vytvářením vztahů mezi výrazem a obsahem. Ty jsou zpočátku velmi vágní a postupně se zpřesňují. Důležitou funkci tu mají vodítka (nápovědi). Vodítkem může být např. intonace (otázka, nabídka, zákaz), koncovky (např. ve slovesech *točí, bučí, hučí* je koncovka vodítkem pro identifikaci slovesného tvaru, ve slovech *Kájovi, míšovi, tátovi* je koncovka vodítkem pro význam 3. pádu), sled hlásek je vodítkem pro slovní význam (*táta, ham*), pořadí slov může být vodítkem pro identifikaci sémantické role (*Kája staví věž*) apod. Jestliže dítě ve slyšené řeči nějaké vodítko zachytí, aktivují se v jeho myslí významy, s nimiž může být spojeno, další vodítko aktivuje další významy, takže dochází k jejich „soutěžení“ (proto kompetiční

⁵ Například kompetiční model.

model). K důležitým faktorům patří frekvence vodítek. Na aktivaci významů se podílí i situace. Např. dítě slyší *tady zůstalo něčí mléko*; koncovka *-í* může být vodítkem pro význam děje (podobně jako *hučí, bučí*), ale další vodítka převládnu, takže dítě, i když slovu *něčí* rozumí jen vágně, s významem děje ho nespojuje.“

(Encyklopedický slovník češtiny 2002, 300)

Skehan (2004) se jako jeden z mála zabývá vývojovými změnami v osvojovaném jazyce (mezijazyce) poněkud podrobněji. Shodně s Ellisem (1999) zdůrazňuje význam „neanalyzovaných úseků“ (chunks) v procesu osvojování. První jazykové prostředky si podle Skehana osvojujeme právě v podobě těchto neanalyzovaných úseků. **V prvním stádiu učení se jazyku si mluvčí osvojí části slovních spojení či vět, které pak používají vcelku a v neměnném tvaru.** Skehan nazývá toto první období obdobím formulek (formulaic learning) či – v protikladu k následujícímu syntaktickému období – obdobím lexikalizace (lexicalization). Později, ve druhém stádiu, přicházejí u dětí na řadu syntaktické procesy. Pomocí již osvojené části lexikonu a právě objevovaných syntaktických pravidel začínají děti kombinovat slova do nikdy předtím neslyšených nových spojení. Jazykový systém, který dosud vypadal jako repertoár formulek či ustálených spojení a útržků vět, se reorganizuje podle syntaktických pravidel osvojovaného jazyka. V tomto období konstruuje každou výpověď od základů podle osvojených gramatických pravidel. Nicméně tento způsob produkce řeči klade velké nároky na myšlení, a proto podle Skehana dochází ve třetím stádiu osvojování jazyka ještě k jedné přestavbě jazykového systému. Jazyk se „relexikalizuje“ neboli znovu částečně ustaluje do podoby ustálených formulí. Tyto obraty lze však v případě potřeby rozložit a přeformulovat nebo změnit jejich lexikální obsazení (Skehan 2004, 89 – 92).



Právě k syntaktické a relexikalizační fázi dochází však podle Skehana automaticky jen do určité doby. Zvýšená citlivost ke gramatickým pravidlům, tzv. kritické období, končí zhruba shodně s obdobím pubescence. V pozdějším věku se mluvčí při osvojování dalšího jazyka musí mnohem více spoléhat na paměť: „Existuje nebezpečí, že L2 studenti nepokročí dále než do prvního ze tří výše zmiňovaných stádií“ (Skehan 2004, 91). Protože **k syntaktickému a relexikalizačnímu stádiu nedochází po skončení kritického období automaticky**, je podle Skehana třeba tomuto procesu **napomoci skrze jazykovou analýzu a syntézu**. Skehan dále zdůrazňuje, že všechny tři fáze mohou v různých oblastech jazykového systému v mysli mluvčího probíhat různou rychlostí. **Zatímco určitá gramatická kategorie** či její podoblast (např. akuzativ sg. vzoru *žena* části feminin) **může být již plně ustálená** (relexikalizovaná), **jiná je osvojena teprve na úrovni neanalyzovaného úseku či ve stádiu syntaktizace**. Mluvčí osvojený materiál prostřednictvím jazykové analýzy a syntézy neustále reviduje:

„Mluvčí se na jednu stranu musí soustředit na strukturu jazyka, být schopen identifikovat vzorce a pravidla. Na druhou stranu identifikace vzorů sama o sobě nestačí, protože plody této analýzy je třeba znovu zapojit a syntetizovat do plynulé produkce podle daných vzorců. Tyto dva procesy jsou tedy v neustálém dialektickém protikladu a mluvčí se zdokonaluje skrze analýzu nebo syntézu podle toho, v jakém stádiu se daný jazykový jev jeho jazykového systému nachází. Analýza mluvčímu umožňuje disponovat jazykovou tvořivostí (generativitou) a flexibilitou, syntéza je nezbytná pro dosažení plynulého projevu. Oba procesy jsou však třeba v průběhu celého jazykového vývoje každého studenta cizích jazyků.“

(Skehan 2004, 92)

Zásadní rozdíl mezi generativistickým a kognitivistickým pojetím osvojování gramatiky druhého jazyka tedy spočívá v pohledu na **posloupnost osvojování jednotlivých gramatických jevů**. V generativistické pohledu jde o přepínání parametrů. Mluvčí si tedy osvojují jednotlivé kategorie (případně morfémy) postupně v jistém **standardním pořadí**, tak jak to generativisté předpokládají u osvojování mateřštiny. Jinými slovy lze říci, že **mezijazyk (interlanguage) prochází stejnými stádii u všech mluvčích** do velké míry nezávisle na jejich mateřštině (ta se projevuje jen v prvním stádiu osvojování). Kognitivisté vnímají osvojování gramatiky jazyka jako **postupné konstruování gramatického systému**. Jazyk se v mysli mluvčího vyvíjí jako sebeuspořádávající mechanismus (self-organization of

systems⁶). Rozdíl mezi osvojováním mateřštiny a osvojováním dalšího jazyka je v míře automaticnosti osvojovacích procesů. Při osvojování prvního jazyka probíhá **osvojování gramatiky s pomocí nápovědí (vodítek)** z velké části automaticky. Při osvojování druhého jazyka je mechanismus nápovědí třeba stimulovat skrze lingvistickou analýzu a syntézu. **Osvojování gramatických kategorií** je několikaúrovňové a probíhá u různých kategorií (a jejich částí) a různých mluvčích **různou rychlostí a v různém pořadí**. V kognitivním pojetí si neosvojujeme celé kategorie či paradigmata, ale spíše jednotlivé jazykové prostředky současně s jejich významem a způsobem užití – např. genitiv singuláru konkrétního slova či sousloví (případně slov daného vzoru) – nejprve jako neanalyzované (lexikalizované) úseky. Ty je možné s pomocí analýzy rozložit a systémově usouvztažnit. Opakovaným užitím lze dané prostředky uložit v paměti jako ustálené formulace a poloformulace.

2.5 Interference v osvojování jazyka

Interference neboli jazykový transfer bývá v odborné literatuře definován jako přenos prvků jednoho jazyka do jiného.

„Transfer je ovlivňování jednoho jazyka jiným jazykem na základě vzájemných podobností a odlišností mezi oběma jazyky.“

(Odlin 1997, 27)

Někteří autoři (Odlin 1997, 26) termíny **transfer a interference** rozlišují – jako interferenci označují negativní lexikální a gramatický vliv jednoho jazyka na jiný, zatímco termín transfer je užíván širěji pro jakékoliv – pozitivní i negativní – ovlivňování mezi jazyky, například i v rovině fonetické, stylistické a pragmatické. Oba termíny se však často zaměňují a pro naši práci, ve které se zaměřujeme zejména na morfologii a syntax, budeme tyto termíny používat rovněž promiscue. Lze pozorovat a rozlišovat interferenci z mateřštiny, resp. prvního jazyka do dalšího jazyka – tedy z jazyka „silnějšího“ (toho, který ovládáme lépe) do „slabšího“ – i naopak – z druhého či osvojovaného jazyka zpětně do mateřštiny, resp. prvního jazyka.

Zmínili jsme, že termínem transfer označujeme **jak negativní, tak pozitivní vliv jednoho jazyka na druhý**. Přenesení jazykové znalosti z jednoho jazyka do druhého může mít pozitivní vliv za podmínky, že daný jev je v obou jazycích užíván shodně či velmi podobně. Jako příklad lze uvést lexikální shody mezi evropskými jazyky dané společným

⁶ <http://linguistlist.org/issues/9/9-854.html>

vlivem latiny. Zejména mluvčí románských jazyků, ale i angličtiny tak mají osvojování slovní zásoby příbuzných jazyků ve srovnání s mluvčími z jiných jazykových rodin či skupin často značně usnadněno. Nicméně podobnost se někdy týká jen formy, nebo je mluvčím dokonce jen mylně předpokládána – pak mluvíme o transferu negativním. Jako příklad z lexikologie lze uvést tzv. faux amis (false friends, false cognates) – slova formálně podobná, ale s odlišným lexikálním významem – pro češtinu a angličtinu například *actual* (skutečný) vs. *aktuální* (current), *sympathetic* (soucitný) vs. *sympatický* (nice), pro ruštinu a češtinu notorické *красный* (červený) vs. *krásný* (красивый) či *запах* (voní) vs. *zapáchá* (имеет неприятный запах). Za příklad negativního transferu v oblasti gramatiky lze považovat typické chyby v angličtině Rusů: vynechávání sponového slovesa a členů.

Jazykový transfer je v oblasti jazykové výuky kontroverzním tématem. Mezi jazykovědci nepanuje shoda ohledně míry, do jaké se transfer na osvojování dalšího jazyka podílí. Většinový názor se sice již odklonil od generativistického popírání jakéhokoliv vlivu mateřštiny na osvojování dalšího jazyka (60. a 70. léta), zároveň se ale ukazuje, že **interferenci nelze přičítat veškeré odlišnosti**, které studenti v různých stádiích osvojení produkují. „Empirický výzkum v 70. letech prokázal, že obtíže, na které studenti narážejí, nelze vždy připisovat rozdílům mezi jazyky“ (Odlín 1997, 17). Navíc podobnosti mezi osvojováním prvního a druhého jazyka vedly některé vědce ke zpochybnění role interference v procesu učení se druhému jazyku. Například vynechávání sponového slovesa v angličtině je charakteristické i pro španělské nebo české mluvčí (navzdory kontrastivní analýze, podle které bychom vynechávání sponového slovesa u mluvčích jazyků, ve kterých se sponové sloveso běžně nevypouští, nepředpokládali), a dokonce i pro dětský jazyk rodilých mluvčích angličtiny. Proto můžeme někdy jen těžko určit, zda lze danou odchylku skutečně přičíst na vrub interferenci, či zda se jedná o přechodné stádium osvojování jazyka dané charakterem osvojovaného jazyka.

Odlín (1997, 18) dělí odchylky či chyby do několika skupin. Vedle chyb pramenících **z jazykového transferu** zmiňuje chyby vznikající ze samotného způsobu výuky – **chyby z jazykového procvičování**. Jako příklad uvádí chyby objevující se při drilových cvičeních:

Teacher: Am I your teacher?

Student: Yes, I am your teacher.

Tento druh chyb nelze vysvětlit jazykovým transferem z mateřštiny studenta (již byla v tomto případě němčina). Další druh chyb vzniká **nadměrným zevšeobecněním** osvojeného pravidla

(overgeneralisation) – v angličtině například užívání členu s vlastními jmény: *I went to the cinema with the Klára*. (z projevů českých studentů). Tato chyba se však objevuje i u španělských mluvčích angličtiny: *This programme of the Kissinger* (Odlin 1997, 18). Protože španělština stejně jako angličtina členy používá, nelze tuto odchylku vysvětlit pomocí jazykového transferu. Podobné chyby, jako je vynechávání členů, sponových sloves či jiných gramatických slov, lze někdy spíše přičíst na vrub **zjednodušování** než transferu (Odlin 1997, 18).

Chyby, které se objevují i v dětské řeči rodilých mluvčích, bývají označovány jako **vývojové chyby** (developmental errors).

„Vývojové podobnosti mezi osvojováním [prvního] jazyka u dětí a osvojováním cizího jazyka byly postupně nacházeny v dalších a dalších oblastech. Navíc výzkum vedlejších vět vztahných u dospělých studentů prokázal vývojové podobnosti v osvojování nezávisle na mateřštině studentů.“

(Odlin 1997, 21)

To vedlo některé vědce k názoru, že interference hraje při osvojování jazyka jen minimální roli (podrobněji Odlin 1997, 21 – uvádí výčet studií). Sponové sloveso například vynechávají jak španělští a čeští mluvčí angličtiny, tedy studenti s mateřštinou, ve které se sponové sloveso rovněž užívá, tak čínští studenti, tedy mluvčí, v jejichž mateřštině sponové sloveso neexistuje. Zdálo by se tedy, že přítomnost či nepřítomnost sponového slovesa v mateřštině studentů nemá na jeho osvojování v cílovém jazyce vliv. Potíže v jeho osvojování nelze přičítat mateřštině studenta, nýbrž náročnosti dané konstrukce v cílovém jazyce. Proti tomu staví Odlin (1997, 22) další studie, které naopak prokazují, že vedle podobností v osvojování gramatických jevů, jako je například sponové sloveso, existují mezi mluvčími různých jazyků i odlišnosti. Španělští mluvčí si sice neosvojují sponové sloveso tak rychle, jak bychom z jejich mateřštiny mohli předpovídat, avšak ve srovnání s čínskými mluvčími si ho přece jen osvojují rychleji a správněji. Navíc argumenty proti transferu se soustředí na analýzu chyb. Je však třeba zkoumat i pozitivní transfer neboli pozitivní vliv podobnosti či příbuznosti jazyků na osvojování (ve srovnání s jazyky nepříbuznými a typologicky vzdálenými).

Odlin (1997, 36) zdůrazňuje význam kontrastivní analýzy jazyků pro výzkum osvojování cizího jazyka. Vliv, jaký může mít mateřština či dříve osvojené jazyky na další osvojovaný jazyk, se dělí, jak již bylo částečně naznačeno výše, na pozitivní transfer, negativní transfer a vliv na rychlost osvojování. **Pozitivní transfer** lze zjistit pouze skrze srovnávání skupin studentů s odlišnými mateřskými jazyky. Podobnost mezi cílovým a

rodným jazykem může osvojování pozitivně ovlivnit v několika směrech. Podobnosti ve slovní zásobě mohou snížit čas potřebný k rozvinutí dovednosti čtení s porozuměním. Podobnost ortografického systému usnadňuje studentům čtení i psaní. Podobnost hláskového systému pomáhá při identifikaci jednotlivých hlásek a při poslechu a porozumění. A konečně podobnosti v syntaxi a morfologii usnadňují osvojování gramatiky, a to jak při recepci, tak při produkci. Španělští či francouzští studenti angličtiny mívají ve srovnání s čínskými nebo japonskými studenty méně potíží se členy, slovosledem nebo vztahnými větami. Pro češtinu lze předpokládat menší potíže se jmennými a slovesnými paradigmaty a slovosledem u slovanských studentů než u anglických studentů češtiny.

Za **negativní transfer** označuje Odlin (1997, 36) jakýkoliv vliv dříve osvojeného jazyka, který vede k odchýlkám v produkci v cílovém jazyce. Jako časté projevy negativního transferu označuje Odlin substituci, kalky a pozměňování gramatických konstrukcí. Subtitucí je míněna prostá záměna mateřštiny a cílového jazyka. Čeští studenti angličtiny například občas zaměňují krátká gramatická slova – například v jinak správné anglické větě použijí místo anglické spojky *but* nebo *and*, české *ale*, *a* nebo německé *aber*, *und*. Kalky představují doslovné překlady výrazů z mateřského jazyka do cílového, např. místo anglického *on the one hand... on the other* se v anglických slohových pracích českých studentů objevuje *on the one side..., on the other* po vzoru českého *na jednu stranu..., na druhou stranu*. Substitute a kalky se často objevují také u bilingvních mluvčích.

Vliv jazykové podobnosti na **rychlost osvojování** zahrnuje kumulativní důsledky pozitivního a negativního transferu na proces osvojování (Odlin 1997, 38). Lze jej zjišťovat srovnáváním délky studia jazyka potřebné pro ovládnutí určité úrovně mluvčími různých jazyků. Pro češtinu neexistují zatím v tomto směru spolehlivá data. Jako orientační přehled lze citovat údaje o zaměstnancích americké diplomacie a délce jazykových kurzů, které jsou jim poskytovány pro službu v různých zemích (Odlin 1997, 39). Například u němčiny, francouzštiny, italštiny nebo španělštiny je pro dosažení komunikační úrovně vyhrazen čas o více než polovinu kratší (výuka probíhá 20 týdnů, 30 hodin týdně), než je potřeba pro srovnatelné ovládnutí arabštiny, čínštiny, finštiny, slovanských jazyků, hebrejštiny a dalších (44 týdnů, 30 hodin týdně). Z přehledu vyplývá, že vzájemná vzdálenost jazyků (jejich příbuznost, podobnost gramatických systémů, typologie) má na délku osvojování vliv. Nepřekvapí nás, že pro anglické mluvčí jsou nejsnazší germánské a románské jazyky (20 – 24 týdnů), naopak obtížné jsou jazyky slovanské, ugrofinské a jazyky mimo indoevropskou jazykovou rodinu (44 týdnů). **Závislost rychlosti osvojování na příbuznosti mateřského a**

cílového jazyka svědčí proti teoriím, které tvrdí, že proces osvojování cizích jazyků se v zásadě shoduje s procesem osvojování jazyka mateřského.

Interference se týká všech jazykových rovin, od zvukové po stylovou, lze uvažovat o interferenci i v oblasti jazykové pragmatiky nebo ortografie. Zběžně zmíníme, jak se interference v té které rovině projevuje. Podrobněji se zastavíme u morfologie a syntaxe.

Interference ve stylistice

Interference ve stylistice se týká zejména konverzačních norem, dialogických forem komunikace. Negativní vliv může mít interference zvláště při rozdílných zvyklostech, pokud jde o pojetí zdvořilosti. Jazyková výuka by se tak měla zaměřovat i na tyto aspekty komunikace. Obecně lze říci, že zásadní rozdíly v pojetí zdvořilosti mezi kulturami spočívají v **přímosti komunikace**. Odlin (1997, 50) uvádí několik zajímavých příkladů. Srovnává německé, francouzské, ruské, americké a japonské zvyklosti v některých situacích. Kupříkladu telefonní hovory jsou ve Francii vnímány jako vyrušení více, než jak je tomu ve Spojených státech, a proto francouzská etiketa vyžaduje uvést telefonický rozhovor omluvou. Američané volající do Francie si toho povětšinou nejsou vědomi a jejich telefonické hovory jsou tak z francouzské strany často vnímány jako nezdvořilé.

Jiným příkladem jsou žádosti nebo omluvy. Odlin (1997, 51) uvádí, že německé žádosti bývají ve srovnání s britskými mnohem přímější. Německému *Du solltest das Fenster zumachen* funkčně odpovídá anglické *Can you close the window?* Zatímco němčina dává přednost deklarativní větě a modálnímu slovesu s významem obligace, v angličtině se v obdobné situaci setkáme spíše s modálním slovesem možnostním, formálně navíc ve větě tázací. Ještě přímější se v tomto směru jeví ruština, kde se žádost formuluje pomocí imperativu: *Даўме цузапемы!* Angličtina by z tohoto srovnání tedy vycházela jako nejzdvořilejší, ruština jako nejpřímější. Odlin však na témže místě (1997, 51) připomíná, že jazyky jednotlivých kultur nelze takto srovnávat a že dané výpovědi je vždy třeba poměřovat vzhledem k dané kulturní normě a k tomu, co se v dané kultuře považuje za neutrální. Věty *Du solltest das Fenster zumachen* a *Kannst du das Fenster zumachen?* tak sice mají v angličtině formální protějšky *You should close the window* a *Could you close the window?*, z přísně sociolingvistického hlediska však ekvivalentními nejsou.

Interference v lexikální sémantice

Značná část studentů a učitelů je přesvědčena, že právě podobnost či nepodobnost slovní zásoby – jak formy, tak lexikálního významu – mateřštiny je tím, co rozhoduje o rychlosti osvojení cílového jazyka. To je bezesporu do jisté míry pravda, nicméně stojí za to připomenout zde dvě věci. Za první podobnost či nepodobnost slovní zásoby často úzce souvisí s příbuzností respektive nepříbuzností daných jazyků, a tedy i s podobností jejich gramatických systémů. Za druhé gramatický systém cílového jazyka hraje přinejmenším srovnatelnou roli jako podobnost slovní zásoby. Představíme-li si dvě dvojice jazyků, jejichž slovní zásoba si je srovnatelně blízká – dejme tomu španělštinu a francouzštinu a ruštinu a češtinu – pak zajisté neplatí, že pro francouzského mluvčího bude španělština stejně náročná jako čeština pro ruského mluvčího. Nicméně lexikální podobnosti s mateřštinou mají skutečně převážně pozitivní dopad na přístupnost osvojovaného jazyka. Výjimky z tohoto pravidla – faux amis – jsou zmiňovány výše.

Interference ve fonetice a fonologii

O problematice fonetické a fonologické interference mateřštiny a dalších jazyků existuje bohatá literatura, zde ji tedy zmíníme jen zběžně. Nejobtížněji osvojitelné bývají hlásky, které neznáme ze své mateřštiny. Ještě přesněji, nejobtížnější jsou hlásky, které jsou blízké hláskám naší mateřštiny, avšak nejsou totožné. Tak pro české mluvčí angličtiny bývá snazší osvojit si výslovnost anglického /w/ a /r/, než výslovnost frikativ /ð/ a /θ/, které čeští studenti zaměňují za /d/ a /s/, popřípadě /dz/ a /f/. Ze stejného důvodu jsou pro české mluvčí obtížné anglické samohlásky (je jich 12 plus 8 diftongů), zatímco anglickým studentům češtiny zpravidla výslovnost českých samohlásek velké problémy nedělá. Naopak pro anglické mluvčí je obtížná výslovnost českých palatál /x/, /dʲ/, /tʲ/, /ɲ/ a samozřejmě /r/ a /ř/. Pro ruské mluvčí bývá více než ve výslovnosti jednotlivých hlásek (kromě /h/) problém s transferem v oblasti prozodie – s asimilací znělosti, s přízvukem a s ním souvisejícím rozlišováním délky (a kvality) vokálů.

Interference v morfologii a slovtvorbě

Interference v morfologii zahrnuje koncovky ohebných slovních druhů, jmenný a slovesný rod, počítatelnost, členy a složené tvary slovesné. Odlin (1997, 82) cituje studie, které rozlišují mezi vázanými a volnými morfémy v tom smyslu, že volné morfémy „mají stejnou tendenci podléhat transferu jako jakékoliv jiné prostředky. U vázaných morfémů – předpon, přípon a jiných nesamostatně stojících významotvorných forem – však existují

výrazná omezení.“ S tím rozhodně nemůžeme souhlasit, neboť negativní i pozitivní transfer v oblasti přípon a zejména předpon můžeme například u ruských mluvčích češtiny pozorovat velmi často. Dokonce bývá uváděn jako jedna z oblastí, které je u ruských mluvčích češtiny třeba věnovat zvýšenou pozornost. Nesprávné užívání homonymních prefixů bývá učiteli češtiny zmiňováno jako jedna z častých chyb ruských studentů češtiny: *Pošel včera s námi, Uplatím vám za vaši laskavost. (zaplatím), Mohu vám opsat včerejší příhodu?, Mohu ti unést tu knihu domů?*⁷

Podrobněji se problematikou interference v morfologii zabývá třetí kapitola. Zde však ještě pro zajímavost zmiňme transfer jmenného rodu do angličtiny. Nestává se totiž často, že by komplexnější jev jednoho jazyka interferoval do druhého. Například mluvčí flektivních jazyků nemívají problém opustit flexi při učení se jazyku izolačnímu.

„Zdá se nepravděpodobné, aby se například arabský mluvčí studující thajštinu snažil uplatňovat složitá pravidla arabské slovtvorby či tvarosloví v thajštině, která nemá prakticky žádnou flexi.“

(Odlin 1997, 82)

Potíž bývá obvykle spíše v opačném směru – pro thajského mluvčího arabštiny bude pravděpodobně náročné osvojit si arabskou slovtvorbu a tvarosloví. Předpokládali bychom proto, že přirozený rod v angličtině nebude českým mluvčím dělat problémy. Ve srovnání s gramatickým rodem jmen v češtině by objektivně jednodušší situace v angličtině měla být pro studenty snadno a rychle osvojitelná. Je tomu tak v drtivé většině u jmen označujících neživé předměty. Názvy živočichů bývají ale pro české mluvčí s rodem pevně svázány a jejich gramatický rod tak interferuje i do angličtiny. Můžeme se tak setkat s výpověďmi, ve kterých je například k *vose* či *hlemýždi* odkazováno prostřednictvím zájmen ženského respektive mužského rodu: *Don't kill her* – o vose; *Look at his eyes* – o hlemýždi. Podobné výroky se u anglických rodilých mluvčích setkávají s pobaveným údivem nad znalostí pohlaví daných živočichů. Podobnou zkušenost mívají učitelé němčiny z výuky německého rodu, který je sice také gramatický, tak jako v češtině, nicméně rody jednotlivých jmen si v češtině a němčině vzájemně neodpovídají.

⁷ <http://www.aucj.cz/starestranky/s10.html> [cit 2011-7-7]

Interference v syntaxi (a nadvětné syntaxi)

Interference v syntaxi zahrnuje zejména problematiku tvorby větného záporu a slovosledu v oznamovacích a tázacích větách. Základní rozdíl ve vyjadřování **negace** v jazycích spočívá v tom, zda se u ní projevuje či neprojevuje kongruence, tzn. zda se zápor ve větě vyjadřuje jen jednou (angličtina – *No one ever forgives anything to anyone*; romšтина), či zda je nutné zápor u relevantních větných členů opakovat (čeština *Nikdo nikdy nikomu nic neodpustí*, ruština *никто никогда никому ничего не прощает*). Pro ruské studenty češtiny lze v tomto směru předpovědět pozitivní vliv transferu a rychlejší osvojení několikačetného záporu, než u anglicky mluvících studentů češtiny.

Další rozdíl, hojně rozebíraný generativistickými teoriemi, je umístění záporu, tedy jeho preverbální či postverbální pozice. V angličtině se zápor vyjadřuje za pomocným slovesem, tedy často vlastně uprostřed složeného slovesného tvaru *John isn't travelling*, ve francouzštině naopak zápor sloveso „obklopuje“ *Jean ne voyage pas* (poslední příklad převzat z Odlina 1997, 105). Generativisté často uvádějí právě osvojování negace v angličtině jako příklad a důkaz vrozené gramatiky. Hawkins (2007, 82 – 103) a Odlin (1997, 105 – 108) citují velký počet studií, podle nichž probíhá osvojování záporu v angličtině stejně u mluvčích různých jazyků (španělštiny a japonštiny například), nezávisle na tom, zda je v mateřštině studentů pozice záporu angličtině podobná, či nikoliv, a dokonce shodně při osvojování angličtiny jako L1 i L2 (*no like* → *I no like* → *I not like* → *I don't like*).

„Analýza potvrzuje generativistické stanovisko. Tyto procesy [stádia osvojování negace – pozn. autorky] nelze vysvětlit ani pomocí situace v mateřštině, ani cílovým jazykem. Například německy mluvící děti užívají v angličtině dvouslovné konstrukce typu *no finish* a *no cold*, které nelze vysvětlit ani ze systému angličtiny ani z němčiny.“

(Odlin 1997, 107)

Abychom však skutečně mohli přijmout tvrzení, že formulace záporu je nám jakýmsi způsobem vrozená a kontaktem s cílovým jazykem se tato znalost probouzí, museli bychom provést podobný výzkum i pro jiné jazyky. Předpokládáme, že porovnání osvojování kongruentního záporu v češtině u mluvčích ruštiny a angličtiny prokáže přesně opačný závěr.

Podobně jako negace, i **slovosled** se v 70. – 90. letech těšil velké pozornosti (zejména) generativně orientovaných lingvistů. I když se většina jazyků na světě přiklání k jednomu ze tří nejčastějších slovosledných vzorců, SVO, SOV a VSO, není v této typologii zohledněno,

zda je daný slovosled pevný a jediný možný, či zda je volný a ve skutečnosti připouští více variant (často s různým významem). Angličtina, ruština i čeština mají kupříkladu všechny jako základní slovoslednou kombinaci SVO, ale velmi zásadně se **liší v míře, do jaké připouštějí obměny tohoto základního slovosledu**. Angličtina se z těchto tří jazyků jeví jako nejrigidnější. Anglický slovosled je gramatický, a tudíž umožňuje změny jen ve velmi omezené míře. I angličtina však rozlišuje tematickou a rematickou část výpovědi a slovosled je jedním z prostředků, pomocí nichž se tato distinkce (omezeně) vyjadřuje. Na opačné straně spektra stojí ruština. Její slovosled je mnohem více závislý na aktuálním větném členění. Věta *Kolja koupil auto* může mít v ruštině v závislosti na funkční perspektivě větné kteroukoliv z následujících podob:

(1)	Kolja koupil mašinu. S V O	Petr koupil auto.
(2)	Kolja mašinu koupil. S O V	Petr auto KOUPIIL. (neukradl)
(3)	Kupil Kolja mašinu. V S O	?
(4)	Kupil mašinu Kolja. V O S	?
(5)	Mašinu Kolja koupil. O S V	AUTO Petr koupil. (ne motorku)
(6)	Mašinu koupil Kolja. O V S	Auto koupil PETER. (ne Pavel)

(ruské příklady převzaty z Odlina, 1997, 86)

Aktuální větné členění je v češtině a ruštině nejsilnějším slovosledným faktorem, nicméně v češtině se vedle něj uplatňuje i činitel gramatický, rytmický a další faktory (stylistický zřetel, zřetel k syntaktické jasnosti aj.). Slovosled s iniciálním slovesem není pro češtinu obvyklý (výpovědi s nevyjádřeným podmětem a věty jednočlenné zde neuvažujeme).

Slovosled se zdá být jednou z oblastí, u které se **mezijazykový transfer projevuje poměrně silně**. Mluvíci jazyků s volným slovosledem se jej zpravidla snaží uplatňovat i u jazyků se slovosledem gramatickým. Odlin (1997, 87) uvádí příklady z finštiny, švédštiny a angličtiny. Podle srovnávacích studií se mluvčí švédštiny – jazyka s poměrně pevným slovosledem – dopouštějí v anglickém slovosledu méně chyb, než mluvčí finštiny – jazyka s volným slovosledem. Příklady slovosledných chyb v angličtině Čechů jsou učitelům angličtiny také dobře známy – například *In Canada live 30 million people*. Ještě náročnější se

jeví přechod z jazyka s pevným pořádkem slov ve větě do jazyka se slovosledem volným. Pro anglické mluvčí španělštiny nebo češtiny je obtížné se ve větě s pro ně nezvyklým slovosledem jen zorientovat, o produkci nemluvě.

V syntaxi osvojovaného jazyka se však projevují i jiné vlivy, než interference rodného jazyka. Odlin (1997, 89) uvádí promluvu španělského mluvčího němčiny, ze které nelze vystopovat ani vliv mateřštiny, ani cílového jazyka (němčiny). Mluvčí se obešel bez sloves, přesto nelze říci, že by jeho výpovědi postrádaly syntax. Není to však ani španělská, ani německá syntax.

Heute – vier Schule neu meine Dorf; ich klein Kind – eine Schule vielleicht hundert Kind; heute vielleicht ein Chef o Meister – zwanzig oder fünfundzwanzig Kind; ich Kind – vielleicht hundert Kind⁸

Jazykovědci pro případy a ukázky, jako je tato, zavádějí zmiňovaný termín **mezijazyk** (interlanguage). Tento termín se užívá pro různá stádia osvojení jazyka a popisuje stav, kdy mluvčí užívá **specifickou formu jazyka, která se nepodobá ani cílovému, ani dříve osvojeným jazykům**. Některé jevy v mezijazyce se opakují u různých mluvčích – zdá se, že nezávisle na jejich mateřštině. Někteří lingvisté v něm proto spatřují potvrzení projevu univerzální gramatiky i v osvojování dalšího jazyka.

Pokud jde o **nadvětnou syntax**, chceme zde zmínit ještě návaznost výpovědi (proměnlivost podmětu). Pro flektivní jazyky, jako je čeština a ruština, je příznačná větší konzistence, pokud jde o návaznost výpovědí, v tom směru, že po sobě následující výpovědi mají často stejný podmět. Flexe v těchto jazycích umožňuje rezervovat slovosled pro aktuální větné členění a tematicko-rematické vztahy se tak vyjadřují slovosledem, aniž by bylo třeba měnit podmět. Angličtina naopak má slovosled gramatický, a tematicko-rematické vztahy je tak nutno vyjadřovat skrze jiné prostředky – například pomocí pasivizace. Důsledkem je frekventovanější obměna podmětu – sousedící výpovědi mají v angličtině ve srovnání s flektivními jazyky mnohem častěji různé podmínky.

⁸ Odlin uvedenou pasáž interpretuje následovně: Ve vesnici mluvčího jsou dnes čtyři školy, zatímco když byl malé dítě, byla tam jen jedna škola, asi pro sto dětí. Zatímco dnes je na dvacet, pětadvacet dětí jeden učitel, dříve měl jeden učitel na starosti na sto dětí.

2.6 Teorie bilingvismu

Teorie bilingvismu je pro tuto práci zajímavá z hlediska zkoumání dvou gramatik v jedné mysli. Bilingvismus se dělí na simultánní či raný – od narození či od raného dětství – a konsekutivní, u kterého je druhý jazyk osvojen v pozdějším věku – například ve škole, v emigraci. Barbara Schmieďtová⁹ poznamenává, že bilingvní systém není pouhým součtem dvou monolingvních systémů, nýbrž **oba systémy jsou na sobě závislé**. Mezi jazyky existují **výpůjčky výrazů, spojení i vět**. Jako příklad uvádí větu španělsko-anglických mluvčích *I put myself to think about it*, která je pro angličtinu nepřijatelná, ale vyskytuje se právě v mluvčích španělsko-anglických bilingvních mluvčích jako kalk ze španělského *Me puse a pensar (lo ...)*.

Annick de Houwerová (2009, 129) uvádí, že osvojování jazyka u bilingvních mluvčích se jinak velmi podobá osvojování u monolingvních mluvčích. Ve své stati „How different are monolingual and bilingual acquisition“ vychází z více než 70 studií zkoumajících osvojování jednoho a dvou jazyků (celkem 13 jazyků ve 14 kombinacích) u předškolních dětí. Za největší rozdíl mezi monolingvními a bilingvními dětmi označuje skutečnost, že zatímco monolingvní děti od počátku mluví jazykem, který slyší ve svém okolí, bilingvní děti jedním ze slyšených jazyků někdy vůbec mluvit nezačnou, a to i při dodržování pravidla jeden mluvčí – jeden jazyk. Děti nezdědka používají aktivně jen jeden jazyk, druhému rozumí, ale nepoužívají jej. Avšak ani u dětí, které byly od malička vystaveny dvěma jazykům a oba od malička používají, nenachází studie ve srovnání s monolingvními dětmi podstatné rozdíly ve vývoji jazykové kompetence (Houwer 2009, 138): „Z korpusu výpovědí bilingvních a monolingvních mluvčích angličtiny [pro kterou existuje nejvíce záznamů] je ve většině případů nemožné určit, zda se jedná o repliky dětí bilingvních či monolingvních.“ Jak monolingvní, tak bilingvní děti procházejí podobným vývojem, i pokud jde o dětské odchylky od „dospělého“ užívání jazyka – například o nadměrnou, či naopak nedostatečnou generalizaci jak v oblasti slovní zásoby, tak v oblasti gramatiky (overextension, underextension, overgeneralisation), o reduplikace apod. Zároveň načasování jednotlivých jazykových jevů je u mluvčích v obou skupinách podobné. Pro tvrzení, že vývoj jazyka u bilingvních mluvčích je oproti monolingvním dětem opožděn, nenachází Houwerová v dosavadních studiích oporu (2009, 134).

Nejzásadnějším tvrzením pro tuto práci je závěr, že **osvojování** – ať už jednoho, či dvou jazyků – **je závislé na osvojovaném jazyce, na jeho typologii** (Houwer 2009, 136): „Ačkoliv většina dat z výzkumu pragmatických funkcí pochází od anglických mluvčích, je

⁹ Přednáška na FF UK 30. 9. 2009 „Dva a více jazyků v jedné hlavě.“

zřejmé, že načasování jednotlivých pragmatických funkcí, které si děti v daném jazyce osvojují, závisí na osvojovaném jazyce.“

Jak už bylo zmíněno, jako bilingvismus se označuje i stav, kdy druhý jazyk byl osvojen v pozdějším věku. Ve vymezení tohoto termínu nepadá mezi lingvisty úplná shoda. Někteří označují za bilingvní výlučně mluvčí se simultánním bilingvismem a rovnocennou kompetencí v obou jazycích. Proti nim stojí jazykovědci, kteří za bilingvismus označují jakoukoliv (minimální) kompetenci v dalším jazyce či jazycích – například schopnost turisty domluvit se na dovolené. Podle Viviana Cooka (1991, 143) spadá většina bilingvních mluvčích někam mezi tyto dva póly. My se v této práci budeme přiklánět k definici bilingvismu vykládající ho jako srovnatelnou kompetenci v obou jazycích.

3 Výzkumná část

3.1 Metody

Pro výzkum osvojování češtiny jako druhého jazyka byly použity materiály od anglických a ruských studentů češtiny. **Texty ruských mluvčích pocházejí z korpusu L2 textů češtiny** vznikajícího v rámci projektu *Inovace ve vzdělání v oboru čeština jako druhý jazyk*.¹⁰ Jedná se o kratší **slohové práce** studentů mezi 20 – 25 lety, které jsou shromažďovány učiteli češtiny jako druhého jazyka v jazykových kurzech. Jejich tématem jsou často zážitky z České republiky, případně jde o cvičné dopisy (rodině, kamarádům) či úvahy. Z textů byly **excerpovány vybrané jazykové prostředky** (substantiva, slovesa, výpovědi s nevyjádřeným podmětem, dvojí zápor a výpovědi s příznakovým a nepříznakovým slovosledem) a bylo zhodnoceno, zda jsou užity v souladu s češtinou či nikoliv. Dále bylo zkoumáno, zda lze u daných jazykových prostředků pozorovat **interferenci z mateřštiny**. V závěru jsme porovnávali náchylnost jednotlivých gramatických kategorií k jazykovému transferu.

Texty anglických mluvčích pocházejí z dotazníkových testů, které byly zadány studentům bohemistiky prvního a druhého ročníku na sheffieldské univerzitě v květnu 2009. Testy tvoří 22 vět zaměřených na **morfologii sloves a podstatných jmen** a dva krátké úryvky souvislého textu zkoumající **syntax**. Věty byly zadány v češtině (s vynechaným místem pro doplnění slovesného či substantivního tvaru) a v plném znění v angličtině. Anglické ekvivalenty vět jsme upřednostnili před zadáním typu „doplňte tvar genitivu plurálu maskulina *kluk*“, neboť jsme chtěli vyloučit chyby z pramenící z nedostatečné znalosti lingvistické terminologie (angličtí studenti se s výukou gramatiky setkávají na vysoké škole poprvé, terminologii mají tedy ve srovnání s českými studenty nepoměrně méně zažitou). Zároveň jsme se chtěli vyhnout chybám z neznalosti české slovní zásoby, proto byly základní tvary vynechaných sloves a podstatných jmen u vět rovněž uvedeny v češtině. Podobný postup byl zvolen v syntaktické části testu. Text pro překlad byl zadán v angličtině, příslušná slovní zásoba byla v základních tvarech uvedena i česky. Vzor vyplněného dotazníku uvádíme v příloze.

Texty jsou rozebírány po syntaktické a morfologické stránce. Syntaktická analýza se zaměřuje na **slovosled** jednotlivých vět (aktuální členění), **nevyjádřený podmět** a **větný**

¹⁰ <http://www.c2j.cz/>

zápor. Morfologická část hodnotí **skloňování substantiv** a **časování sloves**. Jevy jsme volili jednak podle frekvence (tak, aby se v textech vyskytovaly dostatečně často pro rozbor), jednak podle strukturních vlastností mateřštiny studentů. Cílem bylo zachytit jevy, na nichž se projevuje typologická odlišnost flektivního a izolačního jazyka.

Jazykové prostředky byly zkoumány z hlediska **interference**. Nejprve jsme zhodnotili, zda je daný jazykový jev užit v souladu s gramatickým systémem češtiny. V případech správného užití i v případě odchylek jsme pak daný jev v obou jazycích (češtině a ruštině / češtině a angličtině) porovnali a určili jsme, zda se jedná o pozitivní jazykový transfer, negativní transfer, jev mezijazykový (interlanguage), či zda jde o správně osvojený prvek češtiny (nezávisle na mateřštině mluvčího). Za správně osvojené prvky považujeme jevy, které se v mateřštině a cílovém jazyce mluvčích liší (například nevyjádřený podmět v češtině vs. nutnost vyjádřit podmět v ruštině či angličtině). Pokud je daný jev v mateřštině i cílovém jazyce shodný (například slovosled SVO je nejčastější ve všech zkoumaných jazycích), můžeme předpokládat **pozitivní transfer**. Avšak zda se jedná o pozitivní transfer, či **správně osvojený jev cílového jazyka** bez interference mateřštiny nelze vždy s jistotou určit. V těchto případech připouštíme obojí možnost (pozitivní transfer / řádně osvojený jev češtiny – v tabulce „p / č“). Směrodatnější situace je v případech, kdy se daný jev češtiny shoduje jen s jedním ze zkoumaných jazyků – například v případě rematického podmětu. V češtině a ruštině se na rozdíl od angličtiny rematický podmět běžně vyskytuje na konci věty, po slovese. Pokud tedy bude u anglických mluvčích rematický podmět před slovesem a u ruských mluvčích za ním, lze s velkou mírou jistoty považovat danou situaci v obou jazycích za **transfer** – v ruštině pozitivní, v angličtině negativní. Odchylky, které nelze vysvětlit skrze mateřštinu, považujeme za tzv. **mezijazyk (interlanguage)** – například slovosled ve větě (SR4) *protože měl jsem hodne peněz*.

Z rozboru byly vynechány jazykové prostředky, u kterých není možné bezpečně určit záměr mluvčího. Pokud se v textech objevil výraz či slovní spojení, u něhož jsme si nebyli jisti zamýšleným významem (např. nadpis v textu mluvčího HRD2B210: *Hlediská paná*¹¹), do analýzy jej nezahrnujeme. V syntaxi například neurčujeme slovosled u neúplných výpovědí.

Pokud jde o zastoupení jednotlivých gramatických jevů, snažili jsme se o pokud možno **rovnoměrnou distribuci** zkoumaných jazykových prostředků v analýze. V náhodném vzorku výpovědí by se například nejčastěji objevoval slovosled SVO a výpovědi

¹¹ Zamýšlený význam může být „hlediska pána“, „hlediska paní“ či „hezka paní“, což by nejvíce odpovídalo obsahu textu, který následoval.

s rematickým podmětem či přísudkem umístěným na konci věty by se vyskytovaly minimálně. V našem rozboru jsou však výpovědi s příznakovým slovosledem zastoupeny mnohem častěji, protože právě ony mohou přispět ke zkoumání jazykového transferu. Výpovědi SVO uvádíme rovněž, jejich funkce je však spíše kontrolní a srovnávací.

3.2 Obecná charakteristika nerodilých mluvčích češtiny

Nejpočetnější skupinu L2 mluvčích češtiny, neboli mluvčích češtiny jako cizího jazyka, představují cizinci trvale žijící na území České republiky:

„U imigrantů s trvalým pobytem je tendence osvojit si češtinu a opouštět svůj původní jazyk (tj. tendence k asimilaci) v průměru vyšší než u cizinců s pobytem pouze dlouhodobým. Nejvíce si zachovávají svůj jazyk a slabě znají češtinu tzv. expatriates, tj. zaměstnanci nadnárodních firem (obvykle špičkoví manažeři) a jejich rodiny, kteří jsou do ČR vysláni jen na jistou dobu. Rozdíly v jazykové asimilaci mezi jednotlivými jazykovými komunitami jsou nicméně velké – závisí to na pozici jednotlivých komunit ve společnosti, na míře odlišnosti jejich jazyka, na kulturních zvyklostech, ale v neposlední řadě i na tom, v jaké míře je česká majorita přijímá, respektive odmítá.“

(Nekvapil 2009, 14)

Zájemce o studium češtiny tvoří kromě zaměstnanců na různých úrovních rovněž zahraniční studenti – účastníci výměnných pobytů (například Erasmus). Méně početnou, nicméně na českých školách stále početnější skupinou jsou děti imigrantů. Mimo území České republiky je o studium češtiny zájem i v zahraničí – například v USA, v Číně, Německu či Španělsku (Hádková 2010, 31 – 36).

Pokud jde o mateřštinu nerodilých mluvčích češtiny, podle údajů ČSÚ je u nás **nejvíce vietnamských, ukrajinských a ruských studentů češtiny**. Dohromady představují přes 50 % z celkového počtu mluvčích češtiny jako cizího jazyka. Z hlediska jazykové typologie mateřštiny L2 mluvčích češtiny najdeme mezi výchozími jazyky jak jazyky flektivní (ruština, ukrajinština, polština), tak izolační (angličtina, vietnamština). Hádková (2010, 126 – 127) zdůrazňuje důležitost zohlednění mateřštiny při výuce dalšího jazyka:

„Nabízí se a výukovou praxí také potvrzuje rozdělení s využitím typologické charakteristiky [...] [Existují] rozdíly mezi rychlostí osvojování češtiny ze strany např. Arabů a Poláků. Rozdíly při výuce zahraničních studentů jsou dány vztahem mezi

systémem výchozího a cílového jazyka, tedy tím, zda je mateřský jazyk učících se flexivní nebo neflexivní. Tuto tezi ověřuje samotná praxe. Učitelé se pravidelně setkávají se dvěma zásadně odlišnými typy studentů: těmi, kteří mají znalost nějakého flexivního jazyka, a těmi, kteří neovládají žádný flexivní jazyk.“

Hádková je jednoznačným zastáncem oddělování mluvčích typologicky odlišných jazyků ve výukových skupinách. Studentům bez znalosti flektivního jazyka nejen déle trvá pochopit systém a nezbytnost znalosti koncovek, ale zpravidla neovládají ani potřebnou gramatickou terminologii a ani nejsou motivováni se jí snažit porozumět.

„[Gramatické učivo] obvykle rozdělí jazykově heterogenní skupinu studentů začátečníků již po několika hodinách výuky na ty, kteří rezignují na gramaticky správné tvary a osvojení si elementární konjugace a deklinace, a ty, kteří si uvědomují paradigmata a postupně „zautomatizovávají“ užívání koncovek. [...] První skupina se vyděluje z Neslovanů bez znalosti dalšího flexivního jazyka. Typické bývá, že tito studenti nechtějí „ztrácet“ čas učením se o jazyce, ale chtějí (podobně jako u analytických jazyků) hned s pomocí slovníku komunikovat.“

(Hádková 2010, 129)

Hádková dále připomíná, že počáteční fáze studia češtiny je pro tyto studenty skutečně nesmírně náročná, a to nejen kvůli nutnosti osvojit si jazykovou terminologii, ale i kvůli objektivně složitému systému české gramatiky, ve kterém se „na první pohled nevyskytují žádné analogie“ (Hádková 2010, 129). Zejména při srovnání s izolacími, ale i s jinými flektivními jazyky – srovnáme-li počty pádových a osobních koncovek, počty vzorů pro jednotlivé rody a třídy – vyniká čeština jako jeden z nejobtížnějších jazyků na světě (vedle dalších slovanských jazyků a dále například finštiny či maďarštiny).

„Ukazuje se, že u flexivních jazyků je nejobtížnější počáteční fáze u těch zahraničních studentů, jejichž mateřština není flexivní a kteří ani nemají znalost jiného flexivního jazyka. Musejí se na počátku vyrovnávat nejen s typologicky velmi odlišným systémem, ale též s terminologií, které je k jeho popisu třeba. Navíc vzhledem k náročnosti flexe nastupuje u těchto studentů později možnost bezprostřední komunikace s rodilými mluvčími (v češtině navíc ztížena diglosií) a možnost práce s autentickými texty. Tato skutečnost omezuje pozitivní zpětnovazební motivaci studentů a mnohdy vede k rezignaci na flexi. Popsaná specifika by se měla odrazit v přístupech k výuce i ve studijních materiálech.“

A opět jinde:

„Cizinec např. povšechně rozumí slovníkovému významu užitých jednotek, umí pravidla i paradigmata, ale nedokáže interpretovat význam jednotek zasažených flexí. Při získávání dovednosti komunikovat flexivním jazykem se učící soustředí na „jiné rysy“ jazykových prostředků a jejich organizace. Nemůže být úspěšný, pokud nezačne přistupovat k jazykovému materiálu jinak než k materiálu své mateřštiny. Musí se např. naučit pozorovat (uvědoměle číst i poslouchat) „konce slov“.“

(Hádková 2010, 129)

Proto je zejména pro mluvčí typologicky odlišných jazyků nutné nejprve přijmout fakt, že bez gramatiky se neobejdou a že koncovky v češtině potřebují stejně jako slovní zásobu. Avšak i slovanští studenti češtiny narážejí na českou flexi. Jednak mají analogické koncovky v různých slovanských jazycích často různý význam, jednak je česká flexe bohatší – Hádková (2010, 130) uvádí, že se jedná o **nejfleksivnější slovanský jazyk vůbec**: „Spisovná čeština je považována za nejflexivnější slovanský jazyk. [...] Uvádí se, že např. repertoár koncovek substantivní deklinace je ve spisovné češtině zhruba o 15 % bohatší než v polštině a téměř o 23 % bohatší, než v ruštině.“ Hádková dále zdůrazňuje nutnost motivovat studenty a pomoci jim překlenout náročnou první fázi. Varuje před opomíjením flexe: „Je nutno si uvědomit, že i když je jakási komunikace možná i v nominativech a infinitivech, zkušenosti říkají, že je-li toto stádium učení první, je i poslední.“ (Hádková 2010, 131)

Hádková zmiňuje rozdíly v přístupu k slovanským a neslovanským studentům češtiny i konkrétněji. Pro neslovanské mluvčí navrhuje zahrnout do počátečního výkladu vysvětlení podstaty a významu flexe a konfrontaci flektivních a neflektivních způsobů vyjádření téže gramatické funkce („konfrontace analytického a syntetického vyjádření“ (Hádková 2010, 131)). Pro výuku gramatických paradigmat považuje u této skupiny za vhodnější necelostní pojetí, neboli postupné osvojování jednotlivých deklinací (začíná se zpravidla nominativem, následuje akuzativ a až po zafixování těchto tvarů se přidávají další pády). Naopak pro výuku slovanských mluvčích Hádková prezentaci celých paradigmat doporučuje:

„V učebnicích pro Slovaný [...] se stačí soustředit na difference paradigmat. Není nutné fixovat tvoření forem, a proto se jako výhodnější jeví celostní pojetí deklinace, které umožňuje, aby si student vytvořil celkový obraz o shodách a o rozdílech paradigmat.“

Počáteční fáze studia češtiny není pro Slováky tak obtížná, neboť se s pomocí slovníku dokážou zpravidla velmi dobře dorozumět. V těchto skupinách lze zároveň rychleji přejít k práci s autentickými texty, je však třeba vysvětlit vztah mezi spisovným a nespisovným užíváním jazyka (Hádková 2010, 132).

3.3 Mluví podle Evropského referenčního rámce

Podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky jsou obecné požadavky v oblasti gramatiky definovány pro jednotlivé úrovně takto:

„GRAMATICKÁ SPRÁVNOST

C2 – Dokáže důsledně ovládat gramatiku jazyka v její komplexnosti, i když věnuje pozornost něčemu jinému (např. promýšlení dalšího sdělení, sledování reakce jiných).

C1 – Dodržuje důsledně vysoký stupeň gramatické správnosti; zřídka se dopouští chyb a chyby jsou sotva postřehnutelné.

B2+ – Ovládá dobře gramatiku: jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb a mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny.“

B2- – Ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění.

B1+ – Komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Chyby se objevují, ale je jasné, co chce vyjádřit.

B1- – Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.

A2 – Používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit.

A1 – Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí osvojeného repertoáru.

Gramatické dovednosti jsou pro češtinu vypracovány konkrétně zatím jen pro úrovně A1 – B2. Jednotlivé úrovně však nejsou stupně, pro něž platí, že až po ovládnutí prvního (A1) můžeme postoupit ke druhému (A2), jak připomíná Hádková (2010, 41), která se podílela i na

popisu úrovně A1. Vyšší úroveň vždy zahrnuje znalosti či dovednosti z té nižší. Student nemusí dosáhnout jedné úrovně, aby mohl postoupit k další, ale naopak rovnou začíná s cílem dosáhnout určité úrovně – ať už je jeho počáteční úroveň jakákoliv:

„[Student] s pomocí institucí zabývajících se výukou je orientován k takovému počátku studia, který mu umožní dosáhnout co nejrychleji a nejefektivněji žádaného výsledku – ovládnutí jazyka na požadované úrovni v jednotlivých řečových dovednostech. Obecně lze říci, že student může začínat úrovní A1, A2 nebo B1. Jazykové prostředky A1 jsou obsaženy v A2, B1, B2, C1, C2. Jsou však ve výuce prezentovány odlišnými cestami a odlišnou rychlostí, tedy kombinatoricky jinak.

(Hádková 2010 41)

Výuka by se měla řídit studentovými cíli a potřebami. Pokud například student potřebuje pro svůj pobyt či práci jen omezený repertoár komunikačních prostředků, postačí mu pravděpodobně úroveň A1. Pro angličtinu je tato úroveň definována jako bezgramatická. Hádková (2010, 42) argumentuje, že pro češtinu vzhledem k jejímu vysoce flektivnímu charakteru nelze základní úroveň takto definovat. Autorka zastává stanovisko, podle něž i úroveň A1 musí v češtině obsahovat alespoň minimální gramatiku, „která je prezentována jen jako instrument, nikoliv jako cíl.“ Z citované pasáže, ani z jejího kontextu není zcela zřejmé, co přesně má autorka výrokem na mysli. Pokud jí však míní, že studenti na úrovni A1 by si měli být vědomi existence deklinačního a konjugačního systému, měli by vědět, že koncovky mají v češtině zásadní význam pro porozumění struktuře věty a měli by být schopni porozumět základním jednoduchým pomalu a zřetelně formulovaným větám a reagovat na ně, pak lze zajisté souhlasit.

3.4 Specifika ruských mluvčích češtiny (kontrastivní analýza jazyků)

Ruští mluvčí češtiny si, pokud jde o psaný projev, musí nejprve zvyknout na užívání latinky. Mnozí z nich **latinku** sice již znají z jiných evropských jazyků, nicméně v jejich českých textech se stále občas projevuje interference z ruštiny (zaměňování *y* a *u*, psaní háčku nad *j* či *i*). Ze zvukové stránky jazyka se do psaného projevu promítají obtíže, které ruským mluvčím činí rozdíly v ruském a českém **přízvuku** – u slabik, na kterých by v ruštině byl přízvuk, se v češtině často objevuje **prodlužování samohlásek**, u slabik nepřízvučných zase délka naopak někdy chybí (MR13 *uvíděl jsem holku*; MR91 *Uprostřed sedí zěna a díva na televizi správy*.)

Pokud jde o další jazykové roviny, mají mluvčí ruštiny oproti mluvčím neflektivních jazyků výrazné výhody. Princip flexe, a tedy i proměnlivost slovních tvarů jsou jim z mateřštiny známy stejně jako gramatický rod, gramatická shoda a flexibilní (funkční) slovosled. V celkovém porozumění gramatickému systému češtiny tedy u slovanských mluvčích nebývá problém. Potíže nastávají spíše u konkrétních gramatických jevů, které se v ruštině a češtině liší – u jednotlivých pádů, odlišného jmenného rodu některých substantiv, u osobních koncovek sloves, pomocného slovesa být, slovosledu příklonek apod.

Morfologie českých a ruských substantiv se **liši počtem deklinačních typů**, čeština jich má přibližně o třetinu více než ruština. Systém pádů, jmenného rodu, životnosti a čísla si v obou jazycích formálně odpovídá, rozdíly nacházíme u měkkých deklinačních vzorů a u instrumentálu a lokálu (předložkového pádu). **Koncovky měkkých vzorů** jsou v ruštině, na rozdíl od češtiny, v podstatě totožné s koncovkami vzorů tvrdých, liší se jen měkčením konsonantu. **Plurál instrumentálu** většiny ruských substantiv bez ohledu na rod má koncovku *-ami*, **singulár instrumentálu** je podobný u ruských a českých maskulin (*-om / -em*), liší se u feminin (*-oj*). **Lokál** (předložkový pád) se částečně liší v singuláru i plurálu (sg. *-e / -i*, pl. *-ach*).

I pro **morfologii sloves** platí, že mezi ruštinou a češtinou najdeme **více podobností než odlišností**. Osobní koncovky přítomného času a minulých přičestí jsou až na 3. osobu a 1. osobu singuláru přezentu (kde ruština nemá nikdy *-m*) téměř shodné:

Osoba	První konjugace	Druhá konjugace
Я	-ю (-у)	-ю (-у)
Ты	-ешь	-ишь
Он / Она / Оно	-ет	-ит
Мы	-ем	-им
Вы	-ете	-ите
Они	-ют (-ут)	-ят (-ат)

(<http://masterrussian.com/aa021100a.shtml>)

Ruština však zároveň vyjadřuje osobu ještě pomocí osobního zájmena. U minulého času proto není potřeba používat **pomocné sloveso být** – minulý čas se tvoří z minulého přičestí a osobního zájmena (*napsala jsem – я написала*). Rozdíly najdeme také v oblasti **vidu**, tato problematika je však sama o sobě příliš složitá, než abychom se jí zde zabývali do větší hloubky. Podotkněme jen, že perfektivnost a imperfektivnost sloves si v ruštině a češtině

zdaleka ne vždy odpovídají a že vid je jednou z velmi obtížných oblastí i pro poměrně pokročilé studenty češtiny (navzdory skutečnosti, že protiklad dokonavosti a nedokonavosti se vyskytuje v obou jazycích).

Jak v češtině, tak v ruštině uvolňuje flektivní morfologie využití slovosledu pro vyjádření aktuálního členění věty. **Ruský slovosled** je však v porovnání s českým **volnějším** a umožňuje slovosledné kombinace, které jsou pro češtinu nepřipustné (viz příklady ruského slovosledu výše, v pasáži o interferenci v syntaxi na str. 37). S flektivností obou jazyků souvisí i kongruence gramatických kategorií jako je jmenný rod, číslo, či zápor (viz níže). Dvojí, neboli přesněji **kongruentní zápor** je charakteristický pro češtinu i ruštinu. Zatímco v češtině však flexe zároveň za určitých okolností umožňuje nevyjadřování podmětu, ruština tuto možnost nepřipouští a **vyjadřování podmětu** je v ní **obligatorní**.

Předpoklady

V morfologii předpokládáme u ruských mluvčích češtiny **pozitivní transfer u tvrdých deklinačních vzorů** (*pán, hrad, žena*). Naopak **odchylky od češtiny**, či větší chybovost očekáváme u **substantiv typu muž a růže** a v singuláru lokálu a plurálu instrumentálu maskulin a singuláru instrumentálu feminin. U sloves lze předpovědět větší obtíže u **3. osoby sg. i pl. přítomného času** a u 1. os. sg. sloves typu *sázím a dělám*. V ostatních slovesných tvarech by se mohla projevit pozitivní interference z ruštiny, a mohly by tedy vykazovat vyšší míru správnosti. V **přítomném čase** může působit problémy **pomocné sloveso být**, respektive jeho vynechávání.

Obtíže s pomocným slovesem se mohou promítnout i do **slovosledu** – tím, že ruština pomocné sloveso nepoužívá, lze očekávat nejasnosti ohledně jeho umístění ve větě. Stejně tak slovosledná pozice ostatních příklonek, které v ruštině zpravidla zůstávají v těsném sousedství tvaru, ke kterému přísluší, bude s češtinou zřejmě interferovat. **Příklonky** v českých textech ruských mluvčích nebudou zřejmě obsazovat druhou slovoslednou pozici ve větě se stejnou pravidelností jako v textech rodilých Čechů. U **rematického podmětu či přísudku** lze naopak s velkou mírou jistoty předpovědět **pozitivní transfer z ruštiny**. Stejný předpoklad platí i pro **kongruentní zápor**. Naopak nevyjádřený podmět může ruským mluvčím češtiny ve srovnání s aktuálním větným členěním a kongruentním záporem činit větší potíže. Vlivem **negativního transferu z ruštiny** se **podmět** může častěji vyskytovat jako **vyjádřený** i ve výpovědích, kde to pro češtinu není obvyklé.

Pokud jde o mezijazyk (interlanguage), lze se domnívat, že **studenti si rychleji osvojí gramatické jevy, které jsou v češtině a ruštině shodné či podobné**, tedy morfologii tvrdých

deklinačních vzorů před měkkými, 2. osobu sg. a pl. a 1. osobu pl. přítomného času před složeným préteritem. Pokud platí hypotéza o stejných vývojových **stádiích mezijazyka** u různých mluvčích, měli bychom být schopni pozorovat i podobnost odchylek od češtiny u „obtížných“ jevů. Podle Ellise (1999) by si studenti měli osvojit **základní i příznakový slovosled před přesným osvojením jevů morfologických**.

3.5 Specifika anglických mluvčích češtiny (kontrastivní analýza jazyků)

Angličtí mluvčí češtiny mají oproti ruským mluvčím výhodu v **používání latinky**, tím ale zřejmě výčet jejich výhod končí. **Typologický rozdíl** mezi analytickou angličtinou a syntetickou češtinou se projevuje ve velké míře na většině gramatických kategorií v obou zkoumaných jazykových rovinách – **v morfologii i v syntaxi**. Koncept pádu a gramatického rodu znají studenti v lepším případě z hodin němčiny či francouzštiny, **množství českých morfologických paradigmat** (spisovných i nespisovných) pro ně však i tak bývá nesmírně náročné. Sama skutečnost, že **slova mají proměnlivou formu**, je něčím, na co si studenti musí nejprve zvyknout. Z mateřštiny je jim tento jev v podstatě neznámý. Až na pozůstatky flexe v přivlastňovacím tvaru substantiv, u množného čísla některých jmen, ve třetí osobě singuláru přítomného času u sloves a u slovesa být a osobních zájmen angličtina flexi nemá. Formální proměny slov se v angličtině nevyskytují ani ve slovo tvorbě – na rozdíl od češtiny, kde je nejčastějším způsobem tvoření slov odvozování, v angličtině vzniká nejvíce nových slov přejímáním a skládáním. Proměnlivost slovní formy nepředstavuje však problém pouze pro rozpoznání téhož slova. Studenti nejprve zjistí, že konce slov mívají různou podobu a soustředí se tedy na slovní kmeny. Vzápětí se však musejí naučit **obracet svou pozornost ke koncům** a zvyknout si na fakt, že **syntaktickým vztahům lze často porozumět právě jen s pomocí rozpoznání daných slovních forem**. Zatímco v angličtině se mluvčí pro **určení větných členů** řídí slovosledem, pro češtinu je nutno přeorientovat se právě na **koncovky**.

Právě **slovosled** je další jazykový prostředek, který se v obou jazycích poměrně zásadně liší. Zatímco v angličtině má slovosled primárně gramatickou funkci a slouží, jak již bylo zmíněno, k rozlišování větných členů, v češtině je jeho hlavní funkcí vyjadřovat **aktuální členění věty** (má tedy funkci významovou, nikoliv gramatickou (faktory gramatické a rytmičné jsou vedlejší)). Základní slovosledný vzorec SVO je typický pro češtinu i pro angličtinu, avšak zatímco v angličtině je SVO (kromě vět tázacích a některých vět zvolacích) jedině přípustné pořadí větných členů, v češtině ho najdeme jen asi v 63,1 % výpovědí

(Uhlířová 1987). **Poměrně časté jsou i jiné slovosledné kombinace:** OVS 14,6 %; VSO 9,8 %; SOV 6,1 %; VOS 3,7 %; OSV 2,6 %.

S flektivností češtiny souvisí i další dva syntaktické jevy – větný zápor a možnost nevyjádřit podmět. Flektivní charakter češtiny se totiž projevuje vysokou mírou vyjadřování gramatické shody. Syntaktický vztah **kongruence** se v češtině uplatňuje mezi podmětem a přísudkem, přívlastkem shodným a řídicím jménem a doplňkem a řídicím jménem. Gramatické kategorie jmenného rodu, čísla, případně pádu jsou tak vyjádřeny několikanásobně. Stejný **princip shody** se v češtině uplatňuje i **u záporu**. Podobně jako se související větné členy shodují v čísle a rodě, uplatňuje se ve výpovědích kongruentně i větný zápor. Se záporným tvarem slovesa se shodují záporná zájmena (*Nikdo nikomu nic nedal*). V angličtině, podobně jako v latině, se naopak větný zápor vyjadřuje jen u slovesa, případně podmětu (*No one gave anybody anything; Peter did not give anything to anybody*). Je ale pravda, že dvojí zápor (záporová shoda) zůstává v nestandardní angličtině někdy zachován (*Peter didn't give nothing to nobody*).

Z gramatické shody mezi podmětem a přísudkem vyplývá v češtině i možnost nevyjádřit podmět. Zatímco v angličtině je explicitní vyjádření podmětu obligatorní, v češtině může právě díky shodě zůstat **podmět nevyjádřený**, zejména pokud má tvar 1. nebo 2. osoby nebo vyplývá z kontextu.

Předpoklady

Morfologický systém češtiny a angličtiny je natolik odlišný, že v něm žádný transfer neočekáváme. Podle kontrastivní analýzy češtiny a angličtiny předpovídáme, že **interference se bude projevovat zejména v oblasti syntaxe**, a to ve všech třech zkoumaných kategoriích – ve slovosledu, větném záporu i nevyjádřeném podmětu. U slovosledu předpokládáme pozitivní transfer u výpovědi se základním aktuálním členěním (objektivním pořadem tématu a rématu) a slovosledem SVO. V případech **rematického podmětu či přísudku však očekáváme transfer negativní** – mluvčí budou i v těchto případech používat anglický slovosled SVO. **Projevy negativního transferu předpovídáme i pro příklady kongruentního větného záporu a nevyjádřeného podmětu**. Nejen podle kontrastivní analýzy, ale i podle teorie příznakovosti by mluvčí měli alespoň zpočátku (na základní úrovni A1 a A2) většinou používat jediný větný zápor a vyjádřený podmět i ve větách, kde se podmět standardně nevyjadřuje a nebo které vyžadují záporovou shodu.

Pokud jde o vývojová stádia mezijazyka (interlanguage), podle Ellise (1999) a generativního přístupu k osvojování druhého jazyka by si mluvčí měli osvojit nejprve

slovosled. Morfologické prvky jako užívání koncovek se mohou u mluvčích objevovat, avšak s vysokým podílem chyb. S tímto předpokladem nesouhlasíme. Naopak očekáváme, že **osvojení koncovek**, jakkoliv nedokonalé, musí v češtině **slovosledu spíše předcházet**. Pokud jde o **osvojování záporu**, podle teorie univerzální gramatiky (Hawkins 2007, 84) by studenti měli procházet zhruba těmito stádii: *ne umět* (japonsky) → *já ne umět* → (*já*) *neumím*.

3.6 Rozbor syntaktických a morfologických jevů v textech ruských mluvčích

Předmětem analýzy je celkem 450 gramatických jevů, 180 ze syntaxe a 270 z morfologie. V morfologii jsme se zaměřili na substantiva typu *pán, muž, hrad, žena a růže*. Deklinační vzory jsme volili tak, aby byly zastoupeny jak deklinace ruštině podobné (tvrdé vzory *pán, hrad, žena*), tak deklinace, které se v ruštině a češtině svými koncovkami pokud možno co nejvíce odlišují (měkké deklinační vzory *muž, růže*). Podobně jsme postupovali u sloves. Kromě nepravidelných sloves *mít* a *být*, která byla zařazena kvůli srovnání s texty anglických mluvčích češtiny a z důvodů vysoké frekvence výskytu, se analýza soustředí na slovesa typu *krýt, kupovat, sázet, trpět a dělat*.

V syntaxi jsme hodnotili slovosled jak u výpovědí se základním řazením větných členů (SVO), tak u výpovědí se slovosledem příznakovým (s rematickým podmětem či přísudkem). Dále jsme se zaměřili na věty, u nichž bychom v češtině očekávali nevyjádřený podmět, a zkoumali jsme, do jaké míry těmto očekáváním odpovídají texty ruských mluvčích češtiny. Poslední kategorií, jíž se v rozboru zabýváme, je kongruentní větný zápor.

Pro rozbor bylo použito celkem 40 textů ruských mluvčích studentů češtiny úrovně A1 a A2. Vzhledem k málo častému výskytu kongruentního záporu ve slohových pracích studentů bylo používání záporu zkoumáno ještě na dalších 80 textech mluvčích úrovně B1 – C2 (zápor byl tedy u ruských mluvčích zkoumán celkem ve 120 textech).

Morfologie substantiv

Skloňování substantiv bylo zkoumáno na 150 podstatných jménech typu *pán, muž, hrad, žena a růže*. Typy jsme volili tak, aby zastupovaly jak deklinace v ruštině a češtině podobné (tvrdé vzory *pán, hrad, žena*), tak deklinace, které se svými koncovkami v obou jazycích spíše liší (měkké vzory *muž* a *růže*).

tvrdá substantiva	č	pr / č	nr	i
skloňování maskulin typu <i>pán</i>	4	6		2
skloňování maskulin typu <i>hrad</i>	6	26	4	3
skloňování feminin typu <i>žena</i>	11	39	6	3

U tvrdých substantivních typů se vyskytovalo poměrně málo odchylek od češtiny, v 92 případech ze 110 byly použité tvary s češtinou v souladu, a to jak u pádů, které mají v češtině i ruštině podobné koncovky, tak u pádů odlišných (plurál instrumentálu, singulár instrumentálu feminin, lokál). Odchytky, ať už pocházející z negativního transferu z ruštiny či z mezijazyka, se objevovaly zřídka a jejich výskyt nebyl omezen na konkrétní pády (vyskytovaly se v různých pádech u maskulin i feminin).

Měkké substantivní vzory naproti tomu vykazovaly větší chybovost. V souladu s češtinou byla jen necelá polovina užitých tvarů, 18 ze 40. I přes celkově nižší frekvenci výskytu substantiv měkkých deklinací v textech je u nich patrná vyšší tendence k negativnímu transferu z ruštiny a k tvarům mezijazyka, opět nezávisle na pádu, rodu či čísle.

měkká substantiva	č	pr / č	nr	i
skloňování maskulin typu <i>muž</i>	1	2	1	1
skloňování feminin typu <i>růže</i>	9	6	13	7

U feminin typu *růže* lze u odchylek od češtiny pozorovat jistou pravidelnost. Odchytky často spočívají v záměně koncovky *-e* a *-i* ve tvarech jmen tohoto vzoru. V akuzativu a lokálu singuláru se u různých mluvčích opakovaně objevovaly tvary chybně zakončené na *-e*: *dívá se na televize* (MR102, MR121, MR125, MR260); *sedí na židle* (MR105, MR107, MR126, MR264); *obědvali jsme v restaurace* (MR71); *v teple zeme* (MR182). Naopak v genitivu singuláru se v několika případech vyskytla koncovka *-i* místo *-e*: *výhody civilizaci* (MR233); *do vesnici* (MR245); *vedle televizi* (MR265). Tyto odchylky nelze vysvětlit interferencí z ruštiny. Pravděpodobně zde interferují koncovky vzoru *růže* mezi sebou navzájem.

Dalším jevem, který se u substantiv opakoval u různých mluvčích a napříč vzory, bylo nadměrné používání genitivu – například pro přímý předmět (genitiv místo akuzativu) či po záporném slovese (genitiv záporový). Tuto tendenci ruských mluvčích připisujeme negativnímu transferu z ruštiny, neboť v ruštině se v daných spojeních používá genitiv.

Morfologie sloves

Časování sloves bylo srovnáváno u dvou nepravidelných sloves (*být* a *mít*), dvou vzorů sloves III. třídy (*krýt* a *kupovat*), dvou vzorů sloves IV. třídy (*sázet*, *trpět*) a sloves vzoru *dělat*. Celkem bylo analyzováno 120 sloves. Nepravidelná slovesa ukázala rozporuplné výsledky. Zatímco sloveso *mít* bylo ve většině případů používáno v souladu s češtinou, a to i ve tvarech které se v češtině a ruštině liší (préteritum, 1. os. sg. přítentu), u slovesa *být* se poměrně často projevoval transfer z ruštiny. Velkou část chyb tvořilo vynechání tvaru *být* jako sponového slovesa: MR83 *Oni moc ruzní*; MR89 *protože tam mnoho lidí*; MR80 *ta řeka moc špinavá*. Pochybnosti v podobě vynechávání či naopak nadužívání tvarů slovesa *být* se u mluvčích objevovaly i v případě užití *být* jako pomocného slovesa: MR33 *kurz, který jsem studuju teď*; MR41 *protože jsou bydlí v Moskvě*; MR263 *je sedí na židle* (tyto případy jsou ovšem zahrnuty v přehledu podle základního vzoru daného slovesa – tedy *kupovat* a *trpět*). Opakovaně se objevovaly i chyby ve jmenném rodě a čísle: MR11 *Kde je všichni lidí*; MR29 *Tam je všichni moji průkazy*; MR209 *Včera byla moc dobrá počasí*.

nepravidelná slovesa	č	pr / č	nr	i
časování slovesa <i>být</i>	5	6	13	5
časování slovesa <i>mít</i>	7	3		2

U sloves III. třídy byla většina sloves (zhruba 75 %) v souladu s češtinou, a to i ve tvarech, které se v češtině a ruštině liší (3. os. sg. a pl. přítentu, préteritum včetně pomocného slovesa *být*). Odchytky od češtiny spočívaly v nadužívání pomocného slovesa (MR33 *kurz, který jsem studuju teď*), či v různě chybných koncovkách (MR39 *protože nepraktik moc češtinu*; MR236 *tady neexistuje normální dodávky potravin*; MR258 *Na židle odpočevují manželka*).

slovesa III. třídy	č	pr / č	nr	i
časování sloves typu <i>krýt</i>	1	5		
časování slovesa <i>kupovat</i>	7	7		6

Slovesa IV. třídy se vyskytovala v souladu s češtinou také v celkem vysokém poměru (64 %), zvláště uvážíme-li vyšší odlišnost jejich paradigmát od ruštiny. Transfer z ruštiny, negativní i pozitivní, se zde projevoval minimálně (MR108 *Na židle **sidet** muž a čtit noviny*; MR255 *V pravó **stojít** televize a radio.*). Odchytky byly několikrát způsobeny interferencí

prézentní koncovky *-i* do tvarů préterita: MR76 *večeřila jsem*; MR9 *myslil*; MR145 *musili* (poslední dva tvary jsou v češtině archaické, nepředpokládáme však, že by se s nimi mluvčí v přirozeném jazyce setkali). Dále se objevovalo nadužívání pomocného slovesa *být* v přítomnosti: MR265 *je sedí*; MR41 *jsou bydlí*.

slovesa IV. třídy	č	pr / č	nr	i
časování slovesa <i>trpět</i>	9	2	3	5
časování sloves typu <i>sázet</i>	9			3

Slovesa typu *dělat* se vyskytovala ve správném tvaru v 68 %. Odchylky, které se opakovaly, spočívaly v užití tvaru podobného infinitivu namísto 3. os.: MR113 *Ta žena dívát se na černý televize*; MR259 *Na zydle odpočevují manzelka a dívát se na televize*. Tyto případy považujeme za negativní transfer z ruštiny. Dalšími opakujícími se odchylkami byly tvary obsahující nadbytečné pomocné sloveso *být* v přítomnosti (MR124 *Eva je dívá na televize*), či tvary s vynechanou zvrtnou částicí *se*: MR101 *Maminka diví na televize*; MR148 *Protože dival jsem na druhou stranu*. MR66 *divali jsme na orloj*.

	č	pr / č	nr	i
slovesa typu <i>dělat</i>	11	6	4	4

Narazili jsme rovněž na tendenci ruských mluvčích užívat ve vedlejších větách infinitiv místo určitého slovesa (nezávisle na typu slovesa, osobě, či jiných kategoriích): *Ted' žiju tady, studuju češtinu, delám svůj život, aby v budoucnosti žít lepší, pomahat svým rodičům, a taký nezaviset od nikoho*. Tento jev lze rovněž považovat za negativní transfer z ruštiny.

Syntax – slovosled

Slovosled byl zkoumán u 100 výpovědí, jak s nepříznačným (SVO), tak s příznačným slovosledem (například s rematickým podmětem či přísudkem). Zaměřili jsme se rovněž na věty s pomocným slovesem *být*, u jehož slovosledné pozice lze transfer z ruštiny vyloučit (prostě proto, že ruština pomocné sloveso nepoužívá), a výpovědi obsahující příklonky, neboť jejich slovosled se v češtině a ruštině liší.

slovosled	č	pr / č	nr	i
výpovědi s nepříznačným slovosledem		14		
výpovědi s příznačným slovosledem (rematickým větným členem)		28	6	
výpovědi s pomocným slovesem <i>být</i>	13	4	1	13
výpovědi s příklonkami	5	2	11	3

U výpovědí s nepříznačným slovosledem se dle předpokladů žádné odchylky od češtiny nevyskytovaly. Mluvníci mohou v těchto výpovědích bezpečně transferovat slovosled z mateřštiny. Vysoká úspěšnost užívání slovosledu v souladu s češtinou byla i u výpovědí příznačných. Odchylky (pouze 6 případů ze 44) spočívaly zejména v negativním transferu z ruštiny, tedy z hlediska češtiny v „příliš volném“ slovosledu: SR20 *Co ona dělá tady sámá?* SR44 *protože nepraktik moc čestinu*; SR70 *a bohužel, ne musime se koupat tam*; SR72 *ale nerád ziju v Moskvě*. Významně se negativní transfer projevoval u příklonek. Výpovědi s příklonkami měly ve většině případů ruský slovosled, neboli příklonky byly ponechány v těsné blízkosti tvaru, ke kterému náleží: SR41 *Moje máminka říkala mně to také*. SR85 *Take můžeme divat sé na obráz*. Výpovědi s pomocným slovesem *být* se v textech ruských mluvčích vyskytovaly se slovosledem v souladu s češtinou zhruba v polovině případů, tedy častěji, než u většiny ostatních příklonek. Odchylky byly nejčastěji způsobeny umístěním pomocného slovesa těsně za tvarem, ke kterému příslušely, podobně, jako u ostatních příklonek.¹² Pomocné sloveso se však několikrát objevilo i před souvisejícím slovesným tvarem: SR35 *Tak to je můj šance jsem myslel*. SR37 *Tenta hezká kabelká není vaše, jsem řekl*. SR54 *Jsem pila bílé vino*. Nelze vyloučit, že i v těchto případech se jedná o transfer z ruštiny – zdá se, že pomocné sloveso zde zaujímá slovoslednou pozici, kterou v ruských výpovědích obsazuje vyjádřený podmět.

Syntax – větný zápor

Kongruentní větný zápor byl z důvodu nízké frekvence výskytu ve spontánních projevech mluvčích zkoumán na 120 textech (úroveň A1 – C2). V nich se objevil celkem u 30 výpovědí, ve většině případů v souladu s češtinou. Vysokou úspěšnost připisujeme pozitivnímu transferu z ruštiny, neboť poměr správného užití a odchylek byl konstantní ve všech skupinách pokročilosti.

¹² Tuto tendenci ruských mluvčích jsme označili jako jev mezijazykový, neboť ruština pomocné sloveso v daných případech vůbec neužívá, dala by se však zřejmě hodnotit i jako působení interference z ruštiny, podobně jako u ostatních příklonek.

	č	pr / č	nr	i
větný zápor		25		5

Odchylky se u různých mluvčích podobaly a spočívaly často v záměně záporného a neurčitého zájmena či příslovce: SR134 *A neznala bych něco o České republice a češtině.* SR154 *Včera jsem valál vam, ale nekdo ne odpovedal.* SR162 *když se dozvěděl, že v zámku někdo nebydli, hned se tam hnál.* Tyto případy považujeme za jevy mezijazykové.

Syntax – nevyjádřený podmět

Výpovědi, ve kterých by se v češtině u rodilého mluvčího podmět nevyjadřoval, se v textech ruských mluvčích vyskytovaly běžně a ve většině případů opět v souladu s češtinou. Vliv ruštiny se projevoval o něco výrazněji ve 3. osobě (singuláru i plurálu): SR50 *To je chrám Svatého Vítta. Mám ho moc rád. On je moc krásný.* SR118 *a ja jsem se rychle zvykla na nový život, a on mě opravdu líbí.* SR126 *A oni hrozně chybí mi.* Negativní transfer z ruštiny se vyskytoval asi ve 20 % výpovědí – překvapivě tedy podstatně častěji než u anglických mluvčích češtiny.

nevyjádřený podmět	č	pr / č	nr	i
celkem	39		10	1
1. os.	35		2	1
2. os.				
3. os.	4		8	

Shrnutí rozboru

U tvarosloví substantiv se potvrdil předpoklad, že **tvrdé substantivní deklinace** činí ruským mluvčím češtiny **menší problémy, než deklinace měkké** (pozitivní transfer z ruštiny). Zatímco u podstatných jmen skloňovaných podle tvrdých substantivních vzorů se v textech ruských mluvčích v drtivé většině (v 84 %) vyskytovaly tvary, jež byly v souladu s češtinou, u měkkých vzorů tomu tak bylo jen z necelých 50 %. U měkkých vzorů se zřetelně projevoval negativní transfer z ruštiny, často ale **intefrerovaly i české pádové koncovky mezi sebou navzájem**. Interferenci ruštiny připisujeme rovněž vyšší frekvenci genitivu v textech ruských mluvčích u spojení, kde je pro češtinu typičtější nominativ či akuzativ.

V **morfologii sloves** se negativní transfer z ruštiny projevoval oproti očekáváním vyplývajícím z kontrastivní analýzy češtiny a ruštiny méně: 3. os. prézentu (sg. i pl.), 1. os. sg. zakončená na *-m* i nepravděpodobné časování slovesa *mít* se v textech ruských mluvčích vyskytovaly **převážně v souladu s češtinou** (v 33 případech z 46, tj. v 72 %). Odchytky, které se vyskytovaly opakovaně, spočívaly v nadužívání pomocného slovesa *být* v prézentu (MR33 *kurz, který jsem studuju teď*; MR263 *muž je sedí na židli a vpředu ho stojí stůl*). Negativním transferem z ruštiny byly odchytky v prézentních tvarech sloves způsobeny jen u 3 mluvčích: MR108 *Na židli sidet muž a čtit noviny*. MR113 *Ta žena divat se na černý televize*. MR255 *V pravó stojít televize a radio*. **Negativní vliv ruštiny** se však silně projevoval u slovesa *být*, a to jak při jeho užití **jako spony** (časté vynechávání), tak při užití tvarů *být jako pomocného slovesa* (vynechávání v préteritu, hyperkorektní nadužívání v prézentu).

Rovněž u **slovosledu a kongruentního záporu** byla **interference ruštiny** výrazně patrná. Základní i příznakový slovosled se ve výpovědích ruských mluvčích vyskytoval téměř výhradně v souladu s češtinou – i ruštinou. Výpovědi s rematickým podmětem či přísudkem se nikdy, ani u úplných začátečníků, neobjevily v základním („SVO“; zde přesněji SVAdv) slovosledu: *V pokoj ma obrazka a okno. V rohle stají postelka. V pravó stojít televize a radio. V postelke je odpočevují dcerna*. (mluvčí UJADK001). Domněnku, že slovosled byl v těchto případech ovlivněn **pozitivním transferem z ruštiny**, potvrzuje charakter zaznamenaných odchylek. Odchytky od češtiny se vyskytovaly u **výpovědí s příklonkami** (včetně tvarů pomocného slovesa *být*), a byly ze 79 % způsobeny umístěním příklonek za tvarem, ke kterému náležely, tedy užitím ruského slovosledu (**negativní transfer**).

Nevyjádřený podmět činil ruským mluvčím ze všech zkoumaných syntaktických jevů podle předpokladů největší potíže. **Ve 20 % výpovědí**, kde by ve standardní češtině zůstal podmět nevyjádřený, **ruští mluvčí podmět prostřednictvím osobního zájmena vyjadřovali** (zejména ve 3. os.).

Pokud jde o **mezijazyk, teze o osvojení slovosledu před morfologií** se u ruských mluvčích spíše **nepotvrdila**. **Ruští mluvčí ovládají české koncovky před osvojením slovosledu**. Prokázat to můžeme u výpovědí, jejichž slovosled se v češtině a ruštině liší (výpovědi s pomocným slovesem *být* a jinými příklonkami). Rovněž Ellisovu hypotézu o průběhu osvojování slovosledu přes **iniciální stádium základního slovosledu** (Ellis, 1999) **analýza textů ruských mluvčích bezpečně vyvrací**. Variovaný slovosled se vyskytoval i u naprostých začátečníků, dokonce i u mluvčích, kteří ještě neměli spolehlivě osvojenou morfologii (SR153 *Na židle odpočevují manželka a divat se na televize*). Vzhledem

k minimu odchylek od češtiny (a ruštiny) nelze dané výsledky označit za náhodu. Naopak s velkou mírou jistoty lze prokázat vliv transferu (pozitivního i negativního) z ruštiny. S vyšší pokročilostí mluvčích (úroveň B1 – C2) se uplatňování českého slovosledu mírně zpřesňuje, mluvčí se však v žádném stádiu „nevracejí“ k základnímu, nepříznačkovému slovosledu (jinými slovy, slovosled výpovědi s rematickým podmětem či přísudkem nacházíme u ruských mluvčích vždy v souladu s češtinou, bez ohledu na pokročilost).

Zdá se, že i celkové pořadí osvojování gramatických jevů je ovlivněno podobností češtiny a ruštiny v tom směru, že **podobné kategorie si ruští mluvčí osvojují před gramatickými jevy, které se v obou jazycích liší**. Odchytky v mezijazyce, které se opakovaly u více mluvčích, se z hlediska celého jazykového systému vyskytovaly spíše nepravidelně – u vzoru *ručže*, v hyperkorektním nadužívání pomocného slovesa *být* v přítentu, v záměně neurčitých a záporných zájmen (příslovcí) u kongruentního záporu. K tomu, abychom je mohli prohlásit za vývojová stádia mezijazyka, kterými prochází většina, či velká část mluvčích, by však zřejmě bylo třeba ještě dalšího výzkumu.

Kromě podobnosti mezi češtinou a ruštinou má na správnost osvojení určitého jazykového prostředku vliv zároveň **frekvence**. U **častých a frázových spojení**, jako například *studuju češtinu; jak se máte; děkuju se chyby téměř nevyskytují*. Domníváme se, že tato skutečnost **podporuje kognitivní hypotézu o osvojování gramatiky pomocí analogie a „formulaického“ učení** (Shehan 2004).

3.7 Rozbor syntaktických a morfologických jevů v textech anglických mluvčích

Předmětem analýzy je celkem 306 gramatických jevů, 198 z morfologie a 108 ze syntaxe. V morfologii jsme se zaměřili na skloňování substantiv (99 jevů) a časování sloves (99 jevů), v syntaxi na slovosled (36 jevů), větný zápor (27 jevů) a nevyjádřený podmět (36 jevů). Materiál byl sbírán prostřednictvím dotazníkových testů, do kterých studenti doplňovali, případně překládali správné varianty. Dotazníky máme od devíti mluvčích, pěti studentů prvního ročníku (úroveň A1) a čtyř studentů druhého ročníku (úroveň A2) oboru Bohemistika na sheffieldské univerzitě.

Morfologie substantiv

Skloňování substantiv bylo zkoumáno na vzorku 11 podstatných jmen, 5 maskulin (životných i neživotných), 3 feminin a 3 neuter. Životná maskulina (typu pán: *pes*, *kluk*, *prezident*) shrnuje následující tabulka:

životná maskulina		č	pr / č	nr	pa	na	i
MA7	psi (ak. pl.)	4					5
MA10	kluci (nom. pl.)	2					7
MA15	prezidenty (ak. pl.)		7				2

V 6 z celkových 27 případů můžeme označit užitý tvar za správně česky osvojený, u dalších 7 případů to nelze říci s jistotou, neboť nelze vyloučit interferenci z ruštiny. Zbylých 14 případů označujeme jako mezijazyk (interlanguage). Užití tvary nelze vysvětlit ani skrze češtinu, ani skrze ruštinu či angličtinu. Pokud jde o tezi ohledně mezijazyka procházejícího u všech mluvčích stejnými stádii, svědčil by pro ni ak. pl. *pesy*, který se objevuje u 3 mluvčích, a tvar nom. pl. *kluky* u 5 mluvčích.

U neživotných maskulin (typu hrad: *byt*, *kabát*) byla většina tvarů, 15 z 18, užitá v souladu s češtinou, u 4 z nich však nelze vyloučit pozitivní transfer z ruštiny. 2 tvary slova *byt* byly užitý beze změny, označili jsme je tedy jako možný vliv neflektivní angličtiny (?). V jednom případě určujeme užitý tvar jako případ mezijazyka – *kabátu* (MA14.122).

neživotná maskulina		č	pr / č	nr	pa	na	i
MA2	bytě / bytu (lok. sg.)	3	4			2	
MA14	kabát (ak. sg.)	8					1

Feminina (typu žena a růže) se naopak v dotaznících ve správných tvarech příliš často nevyskytovala – z celkových 27 případů jen v 7, 6 z nich však může představovat pozitivní transfer z ruštiny. U více než poloviny feminin studenti doplnili tvar, který se odchyloje jak od češtiny, tak od ruštiny či angličtiny – označili jsme jej jako mezijazyk. U slova *růže* se v 7 (z celkových 8 případů označených jako mezijazyk) případech objevil tvar, který lze považovat za akuzativ singuláru, místo akuzativu plurálu. (V posledním případě šlo o dativ sg. místo akuzativu pl. – je možná záměna tvaru přímého a nepřímého předmětu.) Podobně u slova *kniha* se lze ve 4 z 5 případů domnívat, že vyplněný tvar je tvar singuláru. Nelze tedy vyloučit, že daná odchylka vznikla nepozorným plněním zadání. U slova *svatba* se ve 4 z 5

případů mezijazyka vyskytl tvar *svatbu*, což by opět svědčilo pro potvrzení teze o podobných stádiích mezijazyka u různých mluvčích. V tomto případě by mohlo jít o záměnu akuzativu a lokálu po předložce *na*.

feminina		č	pr / č	nr	pa	na	i
MA17	růži (ak. sg.)	1					8
MA18	knihách (lok. pl.)		2				5
MA21	svatbě (lok. sg.)		4				5

U neuter (vzor město a moře) byla vyšší úspěšnost ve tvarech jednotného čísla. I požadovaný genitiv plurálu *aut* ve větě *Lidé už se bez aut neobejdou* byl v pěti případech zaměněn za tvar singulárový *bez auta*. Opět se však lze dohadovat, zda na vině nebyla nepozornost studentů při konfrontaci s anglickým ekvivalentem věty (*People cannot do without cars anymore*). U zbylých případů mezijazyka se opět setkáváme s některými odchylkami opakovaně u různých mluvčích. Tvar lokálu sg. od *letišť* je ve dvou případech ze tří *letišť* (možná jde o záměnu s akuzativem spíše než s nominativem – *pojedeme na letišť / počkáme na letišti*). Tvar genitivu singuláru *u moře* je opět ve dvou případech ze tří *moř*.

neutra		č	pr / č	nr	pa	na	i
MA3	letišti (lok. sg.)	6					3
MA5	moře (gen. sg.)	6					3
MA9	aut (gen. pl.)	1	2				6

Morfologie sloves

Časování jsme zkoumali na 11 slovesech, zde je rozdělíme podle tříd. Tvary slovesa *být* byly správné v 14 z celkových 27 případů. U tohoto slovesa se výrazněji projevoval negativní transfer z ruštiny – v 8 případech. Časté bylo vynechávání pomocného slovesa *být* v minulých tvarech, tedy užití pouze *l*-ového přičestí, případně s osobním zájmenem (MA8.70; MA22.196). Pokud jde o případy mezijazyka, nelze mezi nimi vypořádat žádné pravidlo. Mluvčí AA2.6 odvozuje přítomné tvary od základu *bud-* (*budeme, budete*).

sloveso <i>být</i>		č	pr / č	nr	pa	na	i
MA8	jsme (1. pl. prez.)	6		1			2
MA12	jsem byl (1. sg. pret.)	3		6			
MA22	jste (2. pl. prez.)	5		1			3

Slovesa třetí třídy (typ *krýt, kupovat*) byla v souladu s češtinou užitá v 18 případech z 27, 10 z nich možná pod pozitivním vlivem ruštiny. U slovesa *hrát* se ve 3 případech objevil tvar *hráš* místo náležitého *hraješ*. U slovesa *cestovat* a *pracovat* se případy mezijazyka rovněž u dvou mluvčích shodují: *cestovají, pracovají*. Ve zbylých 3 případech byla většinou použita koncovka jiného času (přezenta místo préterita).

slovesa III. třídy		č	pr / č	nr	pa	na	i
MA11	hraješ (2. sg. prez.)		6				3
MA4	cestovali (3. pl. pret.)		4				5
MA13	pracují / pracujou (3. pl. prez.)	8					1

Slovesa čtvrté třídy (typ *sázet*) byla užitá v souladu s češtinou ve 13 případech z 27. Věta *Naše děti uměly zpívat dřív než mluvit* (Our children could sing before they could speak) vedla ve 3 případech k užití tvaru, na němž je patrná interference z angličtiny. Sloveso *could*, užitě v anglickém ekvivalentu věty se totiž někdy do češtiny překládá pomocí podmiňovacího způsobu (v angličtině má jak význam podmiňovací, tak význam *moci, umět* v minulém čase). Studenti se v několika případech pokoušeli doplnit tuto větu právě slovesem v podmiňovacím způsobu. Pokud jde o mezijazyk, častým jevem bylo užívání koncovek *s e* místo *s i* – namísto *večeřím, uklízíš* studenti používali *večeřem, uklízeš* (v 6 případech). Ve zbylých 5 případech mezijazyka byl opět problém v čase – préteritum místo přezentu a naopak.

slovesa IV. třídy		č	pr / č	nr	pa	na	i
MA6	uměly (3. pl. pret.)	3				3	3
MA16	večeřím (1. sg. prez.)	6					3
MA19	uklízíš (2. sg. prez.)	4					5

Zbývající dvě slovesa jsou z první a páté třídy (typ *brát* a *dělat*). 3. osoba sg. přezentu aktiva *dělá* se v testech objevila bezchybně bez výjimky u všech studentů. Tvar 1. osoby

plurálu přítomnosti *píšeme* se vyskytoval v různých podobách, bez jakékoliv podobnosti mezi jednotlivými mluvčími (*psíme, psáme, psem, psáš*).

		č	pr / č	nr	pa	na	i
MA20	píšeme (1. pl. prez.)	5					4
MA1	dělá (3. sg. prez.)	9					

Syntax – slovosled

Slovosled byl zkoumán na 4 různých větách. Ve 2 byl požadován nepříznačový slovosled, ve zbylých 2 slovosled příznačový – v jednom případě s rematickým slovesem, ve druhém s rematickým podmětem. Nepříznačový slovosled nedělal studentům dle očekávání žádné problémy. Jen v jednom případě student, zřejmě pod vlivem ruštiny, vynechal sponové sloveso (*Klára učitelka*). O poznání větší potíže se vyskytovaly u slovosledu příznačového. Zde byl slovosled v souladu s češtinou použit jen v 1 z celkových 18 příkladů. V drtivé většině případů studenti uplatňovali nepříznačový (anglický) slovosled i u vět, u kterých z kontextu vyplývalo, že je třeba uspořádat větné členy podle výpovědní dynamičnosti a zvolit slovosled příznačový.

slovosled		č	pr / č	nr	pa / č	na	i
SA1	Klára je učitelka.			1	8		
SA5	Její studenti byli šťastní.				9		
SA9	Babička včera nepřijela.					8	1
SA10	Včera přijel dědeček.	1				8	

Syntax – větný zápor

Dvojí zápor používali studenti v překladu správně překvapivě často, ve 14 případech z 27. Pozitivní vliv zde může mít interference z ruštiny či substandardní angličtiny. Ve dvou případech se objevilo hyperkorektní nadužívání záporu (*nemuseli nic nedělat*). Ve dvou větách byl zápor vynechán zcela (*dostali (nějaký) úkol*). Opět tedy můžeme, i na takto malém vzorku, konstatovat tendenci k podobným odchylkám v mezijazyce studentů. V 9 případech mluvčí užili zápor nekongruentně, tedy pouze jeden (*nemuseli dělat něco, nedostali nějaký úkol*). Tyto případy považujeme za negativní transfer z angličtiny. Úvahu potvrzuje fakt, že

nejčastěji se nekongruentní zápor vyskytoval ve výpovědi *nikdo neříkal, že...*, v jejímž anglickém protějšku se dvojí zápor neuplatňuje ani v substandardních varietách (*No one said that...*).

zápor		č	pr / č / pa	nr	na	i
SA7	nemuseli nic dělat		6		1	2
SA8	nedostali (žádný) úkol	5	1		1	2
SA11	nikdo neříkal		2		7	

Syntax – nevyjádřený podmět

Nevyjádřený podmět se v překladové části testu vyskytoval rovněž překvapivě často – ve 30 případech z 36. Je možné, že zde sehrál pozitivní roli transfer z angličtiny, která ačkoliv podmět běžně povinně vyjadřuje, v souvětí souřadném s koordinovaným přísudkem připouští elipsu podmětu stejně jako v češtině: *Peter took his coat and went home. Petr si vzal kabát a šel domů.* Jde vlastně o obdobu několikanásobného přísudku, který je ale rozvitý, takže jej hodnotíme jako dvě výpovědi. Z kontextu je jasné, že obě výpovědi mají stejný podmět, a tak jej lze v češtině i v angličtině v druhé části souvětí vypustit (dokonce je to v obou jazycích běžnější). Lze se domnívat, že tyto případy v angličtině pomáhají anglickým studentům češtiny pochopit princip vypouštění podmětu i přes hranici věty či souvětí. Pro uvedenou domněnku svědčí příklad SA3 *Vstává každé ráno v sedm hodin a jde do školy.* V anglickém ekvivalentu této věty je podmět rovněž vypuštěn *She gets up every morning and goes to school.* Druhou část souvětí překládali studenti do češtiny bez výjimky s vypuštěným podmětem. Nadbytečný podmět se objevit jen v 6 případech – a u všech se jednalo o totožnost podmětu přes hranici věty.

nevyjádřený podmět		č	pr / č	nr	pa / č	na	i
SA2	Vstává každé ráno v sedm hodin.	7				2	
SA3	a jde do školy.				9		
SA4	Minulou středu byla nemocná.	8		1 (nr / na)			
SA6	Byli ve škole	6		1		2	

Shrnutí rozboru

U **morfolgie substantiv a sloves** se potvrdila teze o minimálním transferu z angličtiny. Až na záměnu modálního slovesa *umět* za podmiňovací způsob (viz MA6) se interference podle předpokladů neprojevovala. U slovesa *být* jsme se setkali s negativním transferem z ruštiny, což dále potvrzuje hypotézu o přímé **úměře mezi strukturální podobností jazyků a míře vzájemného ovlivňování**. Mluvní se podle očekávání snažili uplatňovat deklinační i konjugační koncovky, chybovost je však na této úrovni (A1, A2) poměrně vysoká. **Tvary odchylovající se od českého tvarosloví** (spisovného i nespisovného) se vyskytovaly **téměř v polovině zkoumaných případů** (v 85 případech, což představuje **44 %**).

Pokud jde o vývojová stádia mezijazyka a **tendenci k podobným chybám** u různých mluvčích, domníváme se, že z dosažených výsledků nelze danou teorii přesvědčivě potvrdit ani vyvrátit. Zkoumané odchylky v morfologii substantiv a sloves se opakují (tj. vyskytují u více než jednoho mluvčího) poměrně často, zhruba stejný je však i počet odchylek, které se neopakují ani jednou.

V syntaxi jsme předpokládali projevy negativního transferu ve všech třech zkoumaných oblastech. **Negativní interference z angličtiny se skutečně vyskytovala ve slovosledu, záporu i u nevyjádřeného podmětu**. Drtivá většina z celkových 37 odchylek od češtiny má původ v transferu z angličtiny (32 případů). Zároveň jsme však zjistili **překvapivě vysoký poměr syntaktických jevů, které byly užity v souladu s češtinou** – 63 %. Tuto úspěšnost si vysvětlujeme skutečností, že angličtina danými syntaktickými jevy (dvojitý zápor, nevyjádřený podmět) na své periferní oblasti gramatiky rovněž disponuje, částečně mohl sehrát svou roli i pozitivní transfer z ruštiny (dvojitý zápor). U **slovosledu** se potvrdil předpoklad, že je **interferencí zasahován poměrně silně**. Studenti uplatňovali anglický slovosled SVO jak ve větách s nepříznačným slovosledem, tak ve větách se slovosledem příznačným, tedy ve větách s rematickým podmětem či rematickým slovesem. Ellisovu hypotézu (1999) o univerzálním **pořadí osvojování slovosledu před flexí** tedy angličtí mluvčí češtiny **spíše vyvracejí**. Pro Hawkinsův (2007, 84) model osvojování záporu ve zkoumaném vzorku rovněž nenacházíme podporu. U studenta AA1.2 se sice ve dvou případech vyskytuje zápornka *ne-* odděleně od slovesa (SA7.56; SA8. 65), avšak na slovosledně správném místě a u slovesa s již uplatněnou flexí.

4 Závěry

Transfer

Analýza textů ruských a anglických studentů češtiny prokázala, že **existuje přímá úměra mezi strukturní podobností jazyků a mírou jejich vzájemného ovlivňování**. Zdá se, že **jazykový transfer** má – oproti subjektivním dojmům některých studentů – celkově převážně **pozitivní dopad** na osvojování cizích jazyků. Jeho předpokladem je vždy určitá shoda mezi jazyky, shoda na určité jazykové rovině – a to jak u pozitivního, tak u negativního transferu. Výsledky morfologického a syntaktického rozboru textů ruských a anglických mluvčích češtiny tuto úvahu potvrzují. Morfologický systém ruštiny je češtině podobnější než chudá morfologie anglická, v jednotlivých koncovkách se ale čeština a ruština často liší. Celkově je však **chybovost v morfologii anglických mluvčích češtiny ve srovnání s ruskými mluvčími stejné úrovně téměř dvojnásobná**. U anglických studentů se odchylky od češtiny objevily zhruba ve 44 % zkoumaných tvarů, u ruských mluvčích tvořil tento poměr pouze kolem 25 %.

U slovosledu, kongruentního záporu a nevyjádřeného podmětu byl rozsah působení jazykového transferu u mluvčích obou skupin srovnatelný, lišil se však ve znaménku, neboli v tom, zda se jednalo o transfer pozitivní, či negativní. Gramatickou kategorií, která u obou skupin **interferovala absolutně nejvýrazněji**, byl **slovosled**. Jak ruští, tak angličtí mluvčí češtiny používali **téměř výhradně slovosled své mateřštiny**. U výpovědi s příklonkami se interference mateřštiny projevila v obou skupinách jako transfer negativní. Slovosled s rematickým podmětem či přísudkem transferoval do češtiny u ruských mluvčích pozitivně, u anglických negativně. Rovněž kongruentní zápor transferoval do češtiny z ruštiny i angličtiny poměrně spolehlivě (v angličtině transfer z jazykové periferie). Překvapivě **slabě však interference působila** u mluvčích z obou skupin v případě **nevyjádřeného podmětu**. Oproti očekáváním používali jak angličtí, tak ruští mluvčí nevyjádřený podmět převážně v souladu s češtinou.

Mezijazyk

Generativistický předpoklad o **univerzálním pořadí osvojování gramatických kategorií** napříč jazyky výsledky výzkumu osvojování češtiny **nepotvrdily**. Studenti češtiny si narozdíl od studentů angličtiny prokazatelně osvojují českou morfologii před ovládnutím slovosledu. Nepotvrdila se ani teze o prvotním stádiu základního (SVO) slovosledu u všech studentů cizích jazyků. **Ruští mluvčí u výpovědi s rematickým podmětem či přísudkem**

základní slovosled nikdy nepoužívají. Tento poznatek je zároveň v rozporu i s teorií příznakovosti, podle níž příznakové jevy nepodléhají transferu. Variabilní ruský slovosled i kongruentní zápor (příznakové jevy) z ruštiny do češtiny interferují., naopak základní slovosled namísto příznakového a jednoduchý zápor namísto kongruentního se u ruských mluvčích téměř nevyskytují, a to v žádném stádiu.

Zdá se, že na pořadí osvojování jazykových prostředků má spíše než univerzální gramatika vliv **materština studentů**, dále **frekvence** daného jazykového jevu v jazyce, se kterým mluvčí přichází do styku (input) a případně **syllabus**, podle jakého jsou dané gramatické kategorie vyučovány. Pořadí osvojování jazykových prostředků se liší u mluvčích různých jazyků. **Vývoj mezijazyka neprochází u všech mluvčích stejnými stádii**, nýbrž je **závislý na předešle osvojených jazycích**. Například kongruentní český zápor a variabilní slovosled si ruští mluvčí češtiny osvojují dříve (používají jej od počátku) a s menšími potížemi než mluvčí angličtí. Z rozborů je navíc patrné, že studenti si neosvojují jednotlivé gramatické kategorie postupně (například přezens před préteritem, instrumentál před lokálem), ale spíše **souběžně**. I analogické jazykové prostředky se u studentů mohou objevovat současně v různých stupních osvojení. Mluvčí například používá pomocné sloveso *být* u jisté skupiny sloves, u dalších sloves či v jiném kontextu jej však zároveň opomíjí (mluvčí RA1.HRD2B210; MR9 *Šel jsem sám ještě asi půl hodiny, a myslil: Co to je?* MR22 *Tak to je můj šancé jsem myslil.*).

Teorie

Výsledky výzkumu jazykového transferu a vývoje mezijazyka u anglických a ruských mluvčích češtiny **odpovídají spíše předpokladům vyplývajícím z kognitivní teorie osvojování jazyka**. Osvojování jazykového systému konkrétního jazyka probíhá souběžně v různých gramatických kategoriích, u různých jazykových prostředků a u různých mluvčích různou rychlostí. **Osvojování je závislé na předešle osvojených jazycích a jazykové typologii cílového jazyka**. Generativistická představa osvojování jako procesu přepínání parametrů u jednotlivých gramatických kategorií, pro který platí jisté shody napříč jazyky, se u češtiny nepotvrdila. Pořadí osvojování jednotlivých gramatických kategorií se jednak v angličtině a češtině liší, jednak není jednorázové, ani přísně postupné. Lépe mu vyhovuje model kognitivní, který předpokládá, že **znalost jazykového systému roste na různých úrovních a v různých kategoriích zároveň a vzniká neustálou reorganizací a zpřesňováním systému mezijazyka v mysli mluvčího**.

5 Shrnutí

Osvojování jazyka je nejpodrobněji popsáno ve dvou (dominantních) lingvistických směrech – v teorii generativní gramatiky a v kognitivní lingvistice. Podle generativní teorie se osvojování prvního a dalších jazyků podobá. V obou případech je osvojování gramatiky připodobňováno spínání, respektive (u L2) přepínání parametrů u jednotlivých gramatických kategorií. Teorie generativní gramatiky předpokládá, že povědomí o gramatických kategoriích (gramatických univerzáliích) je lidem vrozeno a kontaktem s cílovým jazykem se pouze upraví konkrétní vlastnosti jednotlivých kategorií – to, zda cílový jazyk umožňuje, či neumožňuje nevyjadřovat podmět, zda má pevný, či variabilní slovosled, jakým způsobem formuluje zápor apod. Jako hlavní argumenty na podporu tohoto směru bývají uváděny schopnost osvojit si jazyk z neúplného množství nedokonalých příkladů (poverty of the stimulus), schopnost vytvářet nikdy předtím neslyšené gramaticky správné konstrukce, skutečnost, že osvojování cizího i mateřského jazyka se u různých mluvčích podobá (i u mluvčích s různou mateřštinou) a tendence ke gramatikalizaci u pidžinských jazyků (vznik kreolů).

Kognitivní teorie naopak předpokládá, že gramatický systém jazyka si mluvčí ve své mysli na základě své jazykové zkušenosti sami konstruují. Kognitivisté považují za pravděpodobné, že proces osvojování slovní zásoby či idiomatických spojení se od procesu osvojování gramatických pravidel nijak zásadně neliší. Za základní principy osvojování označují zastánci kognitivní teorie analogii, indukci, abstrakci a kategorizaci. Kognitivní lingvisté popírají, že by se osvojování podobalo napříč jazyky nezávisle na jazykové typologii či na mateřštině studentů, naopak se podle nich u různých jazyků liší, je jazykově specifické (language specific). Hlavními argumenty na podporu kognitivního stanoviska jsou rozdíly v osvojování u různých jazyků, jazyková diverzita a vývojové proměny jazykového systému v mysli mluvčích v průběhu osvojování.

Osvojovaný jazyk mezi počátečním a konečným stádiem osvojování vykazuje různou míru odchylek od standardní podoby cílového jazyka. Ne všechny tyto odchylky je možné vysvětlit interferencí mateřštiny, proto se zavádí termín mezijazyk (interlanguage). Mezijazyk označuje jazykový systém v různých vývojových stupních mezi nulovou a plnou komunikační kompetencí. Generativně orientovaní lingvisté se domnívají, že mezijazyk prochází podobnými stádii u různých mluvčích (nezávisle na jejich mateřštině či předchozích osvojených jazycích) a snaží se určit univerzální pořadí osvojování jednotlivých gramatických jevů. Osvojení základního (SVO) slovosledu podle nich předchází osvojení všech ostatních

jazykových prostředků. Systematické osvojení morfologie následuje až po ovládnutí základního-nepříznakového i variabilního-příznakového slovosledu. Některé jazykové prostředky jsou vedle toho osvojovány „vcelku“, jako neanalyzované úseky (chunks).

Pořadí osvojování jednotlivých gramatických jevů je podle generativistů dáno mírou jejich příznakovosti (teorie příznakovosti). Jevy nepříznakové (základní slovosled, vyjádřený podmět, jednoduchou negací) si mluvčí osvojují před jevy příznakovými (variabilním slovosledem, nevyjádřeným podmětem, kongruentní negací). Příznakové jevy zároveň podle této teorie nepodléhají jazykovému transferu.

Naproti tomu kognitivně orientovaní lingvisté připisují neanalyzovaným úsekům (chunks) jazyka klíčovou roli v procesu osvojování. Tzv. lexikální či formulkové učení stojí podle nich na počátku osvojování jakéhokoliv jazykového prostředku (lexikálního či gramatického). K postupnému osvojování gramatiky dochází následnou analýzou (syntaktizací) a relexikalizací těchto úseků. Gramatiku si tak mluvčí neosvojují po jednotlivých mluvnických kategoriích, ale spíše po jednotlivých jazykových prostředcích. Osvojování jazykového systému probíhá „několikarychlostně“ – ve všech kategoriích zároveň, avšak různou rychlostí a u různých mluvčích v různém pořadí.

Na proces osvojování dalšího jazyka má vliv rovněž jazykový transfer. Projevuje se na všech jazykových rovinách. V morfologii zasahuje koncovky ohebných slovních druhů, jmenný a slovesný rod, počitatelnost, členy a složené tvary slovesné, v syntaxi zejména slovosled, dále způsob tvoření větného záporu nebo nevyjádřený podmět. Ohledně míry, do jaké se interference na osvojování dalšího jazyka podílí, nepadají mezi jazykovědci shoda. Podle teorie příznakovosti do cílového jazyka netransferují příznakové jevy.

Jazykový transfer a osvojování vybraných gramatických kategorií byly zkoumány v textech ruských a anglických mluvčích češtiny. Bylo analyzováno celkem přes 700 gramatických jevů u 129 mluvčích. Bylo zjištěno, že mezi strukturální podobností jazyků a mírou vzájemného ovlivňování existuje těsný vztah. Zatímco u anglických mluvčích se v morfologii interference téměř neprojevovala, na produkci ruských mluvčích měla výrazně pozitivní vliv. Ze všech zkoumaných gramatických kategorií nejsilněji interferoval slovosled. Naopak oproti očekáváním slabě byl transferem zasažen nevyjádřený podmět.

Výsledky výzkumu svědčí spíše pro kognitivní model osvojování jazyka jako postupné konstrukce (a rekonstrukce) gramatického systému v mysli mluvčího než pro generativistický model přepínání parametrů. Osvojování probíhá současně v různých gramatických kategoriích, je závislé na předešlé lingvistické znalosti a na osvojovaném jazyce a liší se u jednotlivých mluvčích.

Seznam použité literatury

- BICKERTON, Derek. *Language and Species*. London: University of Chicago Press, 1992.
ISBN 0-226-04611-7.
- BOGUŠOVSKÝ, Daniel. *Interference ve výuce anglického jazyka*. Praha, 1993. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav anglistiky a amerikanistiky, 2009-1-19.
- BOŠKOVIĆ, Z. "On multiple *wh*-fronting." *Linguistic Inquiry* 33: 351 – 383, 2002.
- BRAINE, M. S. D. "On two types of models of the internalisation of grammars." In *The Ontogenesis of Grammar*. J. D. Slobin (ed.), 1971, s. 153 – 186.
- CARNIE, Andrew. *Syntax: A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell, 2007.
ISBN 0-631-22544-7.
- COOK, Vivian. *Second Language Acquisition and Second Language Teaching*. New York: Routledge, 1991.
- CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny 1*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5.
- ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246- 0154-0.
- DUŠKOVÁ, Libuše. *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia, 2003.
ISBN 80-200-1073-4.
- DUŠKOVÁ, Libuše. *Studies in the English Language 2*. Praha: Karolinum, 1999.
ISBN 80-7184-613-9.
- ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1999. ISBN 0 19 437081 X
- FIALOVÁ, Andrea. *Interference ve výuce anglického jazyka*. Praha, 1994. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav anglistiky a amerikanistiky, 2009-1-19.
- GUASTI, Maria Theresa. *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Massachusetts: MIT,

2002. ISBN 0-262-57220-6.

HÁDKOVÁ, Marie. *Čeština z druhé strany aneb Čeština v roli jazyka nemateřského*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-242-0.

HAUSER M. D.; CHOMSKY N., FITCH W. T. "The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?!" *Science* 298, 1569–1579, 2002.

HAWKINS, Roger. *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell, 2007. ISBN 978-0-631-19184-1.

HRBÁČEK, Josef. *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia, 1994. ISBN 80-85573-51-2.

CHOMSKY, Noam. *The Architecture of Language*. New Delhi: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-568446-X.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT, 1965. ISBN 0-262-53007-4.

Kolektiv autorů. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2002. ISBN 80-7106-484-X.

Kolektiv autorů. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2003. ISBN 80-7106-134-4.

MATHESIUS, Vilém. *Obsahový rozbor současné angličtiny na základě obecně lingvistickém*. Praha: ČSAV, 1961.

NEKVAPIL, J.; SLOBODA, M.; WAGNER, P.: *Mnohojazyčnost v České republice*. Praha, 2009.

ODLIN, Terence. *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: CUP, 1997. ISBN 0-521-37809-5.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2007. ISBN-10 0-521-79086-7.

SKEHAN, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP, 2004. ISBN 0 19 437217 0.

SMOLÍK, Filip. “Jsou jazykové schopnosti vrozené?” In *Vesmír*, 89, 2010/5, 324 – 325. ISSN 1214-4029.

SMOLÍK, Filip. *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-082-0.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.

TOMAN, J. “Aspects of multiple *wh*-movement in Polish and Czech.” in *Levels of Syntactic Representation*. Dordrecht: Foris Publications, 1981. 293 – 302.

TOMASELLO, Michael. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, 2003. ISBN 0-674-01764-1.

UHLÍŘOVÁ, L. *Knižka o slovosledu*. Praha: Academia, 1987.

UHLÍŘOVÁ, L. “Slovosledné principy v jazykovém systému a v řeči.” In *Slovo a slovesnost*, 53: 292 – 299, 1992.

VESELOVSKÁ, L. *Phrasal Movement and X⁰-Morphology. Word Order Parallels in Czech and English Nominal and Verbal Projections*. Olomouc, 1995.

Seznam elektronických zdrojů

BISKUP, P. *Scrambling in Czech: syntax, semantics and information structure* (Leipzig: Universität Leipzig) 2006 [online]. Dostupné z: <<http://www.uni-leipzig.de/~biskup/Scrambling%20in%20Czech%20syntax,%20semantics,%20and%20information%20structure.pdf>> [2009-5-7]

BOŠKOVIĆ, Z. “*Wh*-Phrases and *Wh*-Movement in Slavic”, 1998 [online]. Dostupné z: <<http://www.indiana.edu/~slavconf/linguistics/bosk.pdf>> [2009-4-24]

- BRATKOVÁ, Eva. (zprac.). *Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2 : metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací* [online]. Verze 2.0, aktualiz. a rozšíř. Praha : Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008-12-22 [2008-12-30]. 60 s. (PDF).
Dostupné z: <http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf> [cit 2011-10-7]
- DOSTÁLOVÁ, Jarmila. *Komunikace v biligvní rodině: bakalářská diplomová práce*. Brno: FF UK, 2008. Vedoucí diplomové práce Milada Rabušicová. Dostupné z:
http://is.muni.cz/th/178961/ff_b/Bakalarska_prace.pdf [cit 2011-1-5]
- HOUWER, Annick de. „How different are monolingual and bilingual acquisition?“ 2009 [online].
Dostupné z: <http://www.ilhadodesterro.ufsc.br/pdf/43%20A/annick%20houwer%20A.pdf>
[cit 2011-18-6]
- Inovace ve vzdělání v oboru čeština jako druhý jazyk. Technická univerzita v Liberci, 2009 [online].
Dostupné z: <<http://www.c2j.cz/>> [2011-7-23]
- Master Russian. 2001 – 2011 [online].
Dostupné z: <<http://masterrussian.com/aa021100a.shtml>> [2011-7-31]
- MEYER, R.. “Multiple Wh-movement in Czech.” 2001 [online]. Dostupné z:
<<http://www.umass.edu/linguist/events/FASL11/abstracts/meyer.pdf>> [2009-4-22]
- MŠMT. Společný evropský referenční rámec pro jazyky. 2006 [online]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
[cit 2011-25-6]
- SMOLÍK, Filip. Inflectional Suffix Priming in Czech Verbs and Nouns. In S. Ohlsson & R. Catrambone (Eds.), *Proceedings of the 32nd Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 1667-1672) 2010 [online]. Dostupné z:
<http://fidel.psu.cas.cz/smolik/smolik10.pdf> [cit 2011-8-5]
- STURGEON, A. “Another look at multiple wh-questions in Czech.” 2006 [online]. Dostupné z:
<http://annesturgeon.com/sturgeon_fasl06.pdf> [2009-4-22]
- VOLLMANN, Ralf. Constructivism and linguistics. 1998 [online]. Dostupné z:

<http://linguistlist.org/issues/9/9-854.html> [cit 2011-9-7]

Zápis z 10. setkání Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. 2005. [online]. Dostupné z:

<http://www.auccj.cz/starestranky/s10.html> [cit 2011-7-7]

Seznam příloh

Tabulka interference v morfologii ruských mluvčích češtiny

Tabulka interference v syntaxi ruských mluvčích češtiny

Tabulka interference v morfologii anglických mluvčích češtiny

Tabulka interference v syntaxi anglických mluvčích češtiny

Vzorový test studentů ze Sheffieldu

MORFOLOGIE – RUŠTÍ MLUVČÍ ČEŠTINY

číslo příkladu	mluvčí a úroveň	přepis textu	čeho se jev týká	v souladu s češtinou (ano / ne)	pozitivní transfer z ruštiny (pr) / negativní transfer z ruštiny (nr) / interlanguage (i) / cílový jazyk bez vlivu interference (č)
MR1	RA1.HRD2B210	Byl čtvrtek	časování (BÝT)	ano	pr / č
MR2	RA1.HRD2B210	Měl jsem	časování (MÍT)	ano	č
MR3	RA1.HRD2B210	hezkou náladu	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR4	RA1.HRD2B210	Šel jsem s prací na procházku.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: z práce	nr (с работы)
MR5	RA1.HRD2B210	na procházku	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č (прогулка)
MR6	RA1.HRD2B210	Ve parku	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR7	RA1.HRD2B210	nebylo moc lidí	časování (BÝT)	ano	pr / č
MR8	RA1.HRD2B210	asi půl hodiny	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR9	RA1.HRD2B210	myslí	časování (TRPĚT)	ne: myslel jsem	nr
MR 10	RA1.HRD2B210	Co to je ?	časování (BÝT)	ano	pr / č
MR 11	RA1.HRD2B210	kde je všichni lidí?	časování (BÝT)	ne: jsou	nr
MR 12	RA1.HRD2B210	blízko lavičky	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR 13	RA1.HRD2B210	uvídel jsem holku	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR 14	RA1.HRD2B210	Můj první nápad byl	časování (BÝT)	ano	pr / č
MR 15	RA1.HRD2B210	Co ona dělá tady?	časování (DĚLAT)	ano	č
MR 16	RA1.HRD2B210	s tou holkou	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č
MR 17	RA1.HRD2B210	v časopísích	skloňování substantiv (HRAD)	ne: v časopisech	i
MR 18	RA1.HRD2B210	mít kamaradku	skloňování substantiv	ano	pr / č

			(ŽENA)		
MR 19	RA1.HRD2B210	s maminkou	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č
MR 20	RA1.HRD2B210	Mám s toho dost	časování (MÍT)	ano	č
MR 21	RA1.HRD2B210	k lavičce	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č
MR 22	RA1.HRD2B210	myslel jsem	časování (TRPĚT)	ano	č
MR 23	RA1.HRD2B210	Měl jsem smůlu	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR 24	RA1.HRD2B210	Měl jsem smůlu	časování (MÍT)	ano	č
MR 25	RA1.HRD2B210	na lavičce	skloňování substantiv (ŽENA)	ne: na lavičce	i
MR 26	RA1.HRD2B210	uvídel jsem kabelku	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR 27	RA1.HRD2B210	jsem myslel	časování (TRPĚT)	ano	č
MR28	RA1.HRD2B210	Dekuju mockrát	časování (KUPOVAT)	ano	pr / č
MR29	RA1.HRD2B210	Tam je všichn moji průkazy	časování (BÝT)	ne: jsou	nr
MR30	RA1.HRD2B210	Tam je všichn moji průkazy	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR31	RA1.HRD2B210	pro takovou hezkou holku	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR32	RA1.HRD2B210	máte krásný nos	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR33	RA1.HRD2B211	kurz, který jsem studuju teď.	časování (KUPOVAT)	ne: hyperkorektní nadužívání pomocného slovesa	i
MR34	RA1.HRD2B211	Studuju češtin	skloňování substantiv (ŽENA)	ne: češtinu	i
MR35	RA1.HRD2B211	protože jsem velmý dobře znám ruštinu	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR36	RA1.HRD2B211	Často dělám několik chyb	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR37	RA1.HRD2B211	Často dělám	časování	ano	č

		několik chyb	(DĚLAT)		
MR38	RA1.HRD2B211	když pišu dopis	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR39	RA1.HRD2B211	protože nepřaktik moc češtinu	časování (KUPOVAT)	ne: nepřaktikuj u	i
MR40	RA1.HRD2B211	protože nepřaktik moc češtinu	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR41	RA1.HRD2B211	protože jsou byli v Moravě	časování (TRPĚT)	ne: hyperkorektní nadužívání pomocného slovesa	i
MR42	RA1.HRD2B211	1-2 krat v mesiču	skloňování substantiv (STROJ)	ne: v měsíci	nr
MR43	RA1.HRD2B211	Pro mě lekcí Bohemskou studii v FF UK je zajímavá.	časování (BÝT)	ne: Pro mě jsou lekce Bohemistických studií zajímavé.	i
MR44	RA1.HRD2B211	s třídou chodit	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č
MR45	RA1.HRD2B211	do nějakých akcí	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	pr / č
MR46	RA1.HRD2B211	na vyletý	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR47	RA1.HRD2B211	udělat lekcí	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	č
MR48	RA1.TOUH202037	Děkuji ti za tvůj dopis.	časování (KUPOVAT)	ano	č
MR49	RA1.TOUH202037	Děkuji ti za tvůj dopis .	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR50	RA1.TOUH202037	Omlouvám se	časování (DĚLAT)	ano	č
MR51	RA1.TOUH202037	Žiju teď v Praze	časování (KRÝT)	ano	pr / č
MR52	RA1.TOUH202037	Jsou tady mnoho kostelů, zamků, náměstí, parků .	skloňování substantiv (HRAD)	ano	č
MR53	RA1.TOUH202037	Od Staroměstského náměstí procházím do Malé Strany	časování (SÁZET)	ano	č

MR54	RA1.TOUH202062	koupily listky	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR55	RA1.TOUH202062	divaly jsme se na představení	skloňování substantiv (DĚLAT)	ano	pr / č
MR56	RA1.TOUH202062	Pak jsme šly do kavarny.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR57	RA1.TOUH202062	Jsem pila bílé víno	časování (KRÝT)	ano	pr / č
MR58	RA1.TOUH202062	Potom zavolal mi můj kamarád Tomáš.	časování (DĚLAT)	ano	pr / č
MR59	RA1.TOUH202062	u klubu	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR60	RA1.TOUH202062	V klubu jsme poslouchali hudbu	časování (DĚLAT)	ano	pr / č
MR61	RA1.TOUH202062	V klubu jsme poslouchali hudbu	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR62	RA1.TOUH202062	Umila jsem se a šla spat.	časování (KRÝT)	ano	pr / č
MR63	RA1.TOUH202062	To byla komedie ve kterou hral Adam Sendler.	časování (BÝT)	ano	pr / č
MR64	RA1.TOUH202062	hral Adam Sendler	časování (KRÝT)	ano	pr / č
MR65	RA1.TOUH202062	jít na procházku	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR66	RA1.TOUH202062	divali jsme na orloj	časování (DĚLAT)	ne: dívali jsme se	nr
MR67	RA1.TOUH202062	jedli vaclávskou klobasu	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR68	RA1.TOUH202062	Potom jsme šli přes Karlův most	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR69	RA1.TOUH202062	na Malou stranu	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR70	RA1.TOUH202062	Na malé straně naobědvali jsme se v restaurace	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR71	RA1.TOUH202062	Na malé straně naobědvali jsme se v restaurace	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: v restauraci	nr
MR72	RA1.TOUH202062	kuře s bramborovým knědlikem	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č

MR73	RA1.TOUH202062	Na Pražském hradě divali jsme na kostel Svatého Vitta.	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR74	RA1.TOUH202062	Na Pražském hradě divali jsme na kostel Svatého Vitta.	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR75	RA1.TOUH202062	V 6 hodin byla jsem už moc unavená	časování (BÝT)	ano	č
MR76	RA1.TOUH202062	proto večeřila jsem domx.	časování (SÁZET)	ne: večeřela jsem	i
MR77	RA1.TOUH202062	Pak jsem četla knihu Čaka Palanica	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR78	RA1.TOUH214048	se svými kamarády	skloňování substantiv (PÁN)	ano	č
MR79	RA1.TOUH214048	Hlavná reka v Moskvě se jmenuje „Moskva-reka“	časování (KUPOVAT)	ano	č
MR80	RA1.TOUH214048	ta řeka moč špinavá	časování (BÝT)	ne: ta řeka je moc špinavá	nr
MR81	RA1.TOUH214048	a , bohužel, ne musíme se koupat tam.	časování (SÁZET)	ano	č
MR82	RA1.TOUH214048	V Moskvě je 40 musea.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR83	RA1.TOUH214048	Oni moc různí.	časování (BÝT)	ne: Jsou různá. (musea)	nr
MR84	RA1.TOUH214048	chodím do Tretyakovskou galerii	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: do galerie	nr
MR85	RA1.TOUH214048	Tam je obrazy populárních maleralele.	časování (BÝT)	ne: jsou (obrazy)	nr
MR86	RA1.TOUH214048	Tam je obrazy populárních maleralele.	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR87	RA1.TOUH214048	Tam je obrazy populárních maleralele.	skloňování substantiv (MUŽ)	ne: malířů	i
MR88	RA1.TOUH214048	Ale nerád ziju v Moskvě	časování (KRÝT)	ano	pr / č
MR89	RA1.TOUH214048	protože tam mnoho lidí	časování (BÝT)	ne: protože tam je mnoho lidí	nr

MR90	RA1.UJA2K002	Uprostřed sedí zéna a díva na televizi správy.	časování (TRPĚT)	ano	č
MR91	RA1.UJA2K002	Uprostřed sedí zéna a díva na televizi správy.	časování (DĚLAT)	ne: dívá se	č
MR92	RA1.UJA2K002	Uprostřed sedí zéna a díva na televizi správy.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	č
MR93	RA1.UJA2K002	na stěně visí obraz	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR94	RA1.UJA2K002	na stěně visí obraz	časování (TRPĚT)	ano	č
MR95	RA1.UJA2K002	Na obráze je kočka	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR96	RA1.UJA2K002	nalevo vedle stěny stojí postel	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR97	RA1.UJA2K002	V postele spí babička.	časování (TRPĚT)	ne: spí	i
MR98	RA1.UJA2K002	Vzadu na židli sedí muz a čte novyny.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	č
MR99	RA1.UJA2K002	Vzadu na židli sedí muz a čte novyny.	časování (TRPĚT)	ano	č
MR100	RA1.UJA2K002	Vzadu na židli sedí muz a čte novyny .	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR101	RA1.UJAAV001	Maminka diví na televize	časování (DĚLAT)	ne: dívá se	i
MR102	RA1.UJAAV001	Maminka diví na televize	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: na televizi	i
MR103	RA1.UJAAV001	Jejich syn spije .	časování (TRPĚT)	ne: spí	i
MR104	RA1.UJAAV001	Vpravo na stůle je květiny.	časování (BÝT)	ne: jsou květiny	nr
MR105	RA1.UJAAV002	Pan sedí na židle	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: na židli	nr
MR106	RA1.UJAAV002	a čte novinu	skloňování substantiv (ŽENA)	ne: noviny	nr
MR107	RA1.UJABA001	Na židle sidet muž a čtit novyny.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: na židli	nr
MR108	RA1.UJABA001	Na židle sidet muž a čtit novyny.	časování (TRPĚT)	ne: sedí	nr
MR109	RA1.UJABA001	Nalevo je postel na	časování (BÝT)	ne: na které	nr

		ktère babička.		je babička	
MR110	RA1.UJABA002	Na zidle sedi muž.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: na židli	nr
MR111	RA1.UJABA002	Na zidle sedi muž.	časování (TRPĚT)	ano	č
MR112	RA1.UJAKO001	Dědeček čte novinu .	skloňování substantiv (ŽENA)	ne: noviny	nr
MR113	RA1.UJAKO001	Ta žena dívat se na černý televize.	časování (DĚLAT)	ne: dívá se	nr
MR114	RA1.UJAKO001	Lidi jsou nemáte kobereca, hodiny.	časování (MÍT)	ne: nemají	i
MR115	RA1.UJAKO002	Mamínka ešte nemocná?	časování (BÝT)	ne: Je maminka ještě nemocná?	nr
MR116	RA1.UJAKO002	Mužu tebe psát protože mám volný čas v diáři.	časování (MÍT)	ano	č
MR117	RA1.UJAKO002	Můj diáři moc velký v ponděly	časování (BÝT)	ne: můj diář je moc velký (plný) v pondělí	nr
MR118	RA1.UJAKO002	a taky všechny dni studuju češtinu na Albertove.	časování (KUPOVAT)	ano	pr / č
MR119	RA1.UJAKO002	hrat tenis z kamarádem	skloňování substantiv (PÁN)	ano	pr / č
MR120	RA1.UJAKO002	Ve večer se taky dívám na televize!	časování (DĚLAT)	ano	č
MR121	RA1.UJAKO002	Ve večer se taky dívám na televize!	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: na televizi	i
MR122	RA1.UJAUT010	Vidím dole pana Milana ¹ .	skloňování substantiv (PÁN)	ano	pr / č
MR123	RA1.UJAUT010	manželka pana Milana ¹	skloňování substantiv (PÁN)	ano	pr / č
MR124	RA1.UJAUT010	Se jmenuje Eva je divá na televize.	časování (DĚLAT)	ne: dívá se	i
MR125	RA1.UJAUT010	Se jmenuje Eva je divá na televize .	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: na televizi	i
MR126	RA1.UJAUT011	Pan Novak sedí na židle	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: na židli	i
MR127	RA1.UJAUT011	Sedí na křesle a se dívá na televizi .	skloňování substantiv	ano	č

			(RŮŽE)		
MR128	RA1.HRDUE152	Včera jsme s dcerou byli v Vídně.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č
MR129	RA1.HRDUE152	Včera jsme s dcerou byli v Vídně.	časování (BÝT)	ano	č
MR130	RA1.HRDUE152	Seděli jsme v restauraci	časování (TRPĚT)	ano	č
MR131	RA1.HRDUE152	Seděli jsme v restauraci	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	pr / č
MR132	RA1.HRDUE152	a prohlíželi jsme nabydky cestovní kanceláře.	časování (SÁZET)	ano	č
MR133	RA1.HRDUE152	a prohlíželi jsme nabydky cestovní kanceláře.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR134	RA1.HRDUE152	Obvykle prohlížím města bez průvodce.	časování (SÁZET)	ano	č
MR135	RA1.HRDUE152	Cestující s fotoaparáty	skloňování substantiv (HRAD)	ano	č
MR136	RA1.HRDUE152	s fotoaparáty na krku	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR137	RA1.HRDUE152	Cestující shromazdují kolem průvodce	časování (KUPOVAT)	ano	č
MR138	RA1.HRDUE152	a otačí hlavy,	časování (SÁZET)	ano	č
MR139	RA1.HRDUE152	a otačí hlavy ,	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR140	RA1.HRDUE152	jako na tenisovém zapase	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR141	RA1.HRDUE152	Cestovní kancelář nabyzí historickou Vídeň	časování (SÁZET)	ano	č
MR142	RA1.HRDUE152	Průvodce umil tři jazyky.	časování (SÁZET)	ne: uměl	i
MR143	RA1.HRDUE152	Průvodce umil tři jazyky .	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR144	RA1.HRDUE152	Autobus jel bez zastavek .	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR145	RA1.HRDUE152	Turisty musili rychle prohlížet	časování (TRPĚT)	ne: museli	i

		všechno,			
MR146	RA1.HRDUE152	co ukazaval průvodce.	časování (KUPOVAT)	ne: ukazoval	i
MR147	RA1.HRDUE152	Když turisty prohlíželi divadlo,	časování (SÁZET)	ne: si prohlíželi	i
MR148	RA1.HRDUE152	Protože díval jsem na druhou stranu.	časování (DĚLAT)	ne: jsem se díval	i
MR149	RA1.HRDUE152	na druhou stranu	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR150	RA1.HRDUE152	Průvodce vykladal v třech žechech.	časování (DĚLAT)	ano	pr / č
MR151	RA1.HRDUE152	když člověk neumí jeden jazyk,	časování (SÁZET)	ano	č
MR152	RA1.HRDUE152	když člověk neumí jeden jazyk ,	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR153	RA1.HRDUE152	Ale průvodce zduraznoval koncovky,	časování (KUPOVAT)	ano	pr / č
MR154	RA1.HRDUE152	zduraznoval koncovky	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR155	RA1.HRDUE152	zvláště na souhlasky .	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR156	RA1.HRDUE152	A pak začal jsem dělat chyby ,	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR157	RA1.HRDUE152	když mluvil jsem s dcerou .	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č
MR158	RA1.HRDUE152	Všichni my byli jsme staré Vídanaci.	časování (BÝT)	ano	č
MR159	RA1.HRDUE152	Všichni my byli jsme staré Vídanaci .	skloňování substantiv (PÁN)	ano	č
MR160	RA1.HRDUE203	Marcela měla letní dovolenou v Itálii.	časování (MÍT)	ano	pr / č
MR161	RA1.HRDUE203	Marcela měla letní dovolenou v Itálii.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č
MR162	RA1.HRDUE203	Marcela měla letní dovolenou v Itálii .	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	pr / č
MR163	RA1.HRDUE203	Každý den s kamarádkou chodili na pláži.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č
MR164	RA1.HRDUE203	V tom okamžiku ji uviděl mladý člověk	skloňování substantiv	ano	pr / č

		a pobežel na pomoc.	(HRAD)		
MR165	RA1.HRDUE203	V tom okamžiku ji uviděl mladý člověk a pobežel na pomoc.	časování (TRPĚT)	ano	pr / č
MR166	RA1.HRDUE203	V tom okamžiku ji uviděl mladý člověk a pobežel na pomoc.	časování (TRPĚT)	ano	pr / č
MR167	RA1.HRDUE203	Marcela byla zachráněna plavčíkem Maxem.	skloňování substantiv (PÁN)	ano	pr / č
MR168	RA1.HRDUE203	Marcela byla zachráněna plavčíkem Maxem .	skloňování substantiv (MUŽ)	ano	pr / č
MR169	RA1.HRDUE203	Po přípdu v moři měli oslavu šťastného konce v malém baru.	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR170	RA1.HRDUE203	Po přípdu v moři měli oslavu šťastného konce v malém baru.	časování (MÍT)	ano	pr / č
MR171	RA1.HRDUE203	Po přípdu v moři měli oslavu šťastného konce v malém baru.	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR172	RA1.HRDUE203	Po přípdu v moři měli oslavu šťastného konce v malém baru .	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR173	RA1.HRDUE203	Když prožívali společně hezký týden,	časování (DĚLAT)	ano	pr / č
MR174	RA1.HRDUE203	měli hodně legrace , diskoteky, vylety, plavbu lodi po moři, večerní procházky po pláži.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	č
MR175	RA1.HRDUE203	měli diskoteky , vylety, plavbu lodi po moři, večerní procházky po pláži.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR176	RA1.HRDUE203	měli diskoteky, vylety , plavbu lodi po moři, večerní procházky po pláži.	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR177	RA1.HRDUE203	měli diskoteky, vylety, plavbu lodi po moři, večerní procházky po pláži.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č

MR178	RA1.HRDUE203	měli diskoteky, vylety, plavbu lodi po moři, večerní procházky po pláži.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR179	RA1.HRDUE203	Během týdne zamilovali se do sebe.	časování (KUPOVAT)	ano	pr / č
MR180	RA1.HRDUE203	Taký hledám sebe přítelkyni.	časování (DĚLAT)	ano	č
MR181	RA1.HRDUE203	Taký hledám sebe přítelkyni .	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	č
MR182	RA1.TESLL001	chela bych narodila se v teple zeme	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: v zemi	nr
MR183	RA1.TESLL001	často bych se setkala v klubu s kamaradi .	skloňování substantiv (PÁN)	ano	č
MR184	RA1.TESLL002	Minulý rok jsem přijela do České republiky republiko	skloňování substantiv (ŽENA)	ne: do republiky	i
MR185	RA1.TESLL002	Dřív jsem bydlela s rodinou, s tatínkem a maminkou.	časování (TRPĚT)	ano	č
MR186	RA1.TESLL002	Dřív jsem bydlela s rodinou , s tatínkem a maminkou.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č
MR187	RA1.TESLL002	Dřív jsem bydlela s rodinou, s tatínkem a maminkou.	skloňování substantiv (PÁN)	ano	pr / č
MR188	RA1.TESLL002	Dřív jsem bydlela s rodinou, s tatínkem a maminkou .	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č
MR189	RA1.TESLL002	Moje maminka se vždycky o mě starala ,	časování (DĚLAT)	ano	pr / č
MR190	RA1.TESLL002	a ja jsem skoro neznala žádných problem a domácou starostí.	skloňování substantiv (HRAD)	ne: neznala žádné problémy	nr (genitiv záporový)
MR191	RA1.TESLL002	Moje rodina vždycky mě něco řadila když měla jsem problémy.	časování (MÍT)	ano	č
MR192	RA1.TESLL002	Moje rodina vždycky mě něco řadila když měla jsem problémy .	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR193	RA1.TESLL002	Ale v Praze jsem začala žít jako samostatní člověk	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č

MR194	RA1.TESLL002	a už vím, co znamená když musíš delat všechno sama.	časování (SÁZET)	ano	č
MR195	RA1.TESLL002	Naštěstí můju přítel' pomahá mě hodne	časování (DĚLAT)	ano	č
MR196	RA1.TESLL002	Jenom když skajpuju	časování (KUPOVAT)	ano	pr / č
MR197	RA1.TESLL002	a jak chcí aby oni vždy bylí blízko mě.	časování (BÝT)	ano	pr / č
MR198	RA1.TESLL002	A oni hrozně chybí mi.	časování (SÁZET)	ano	č
MR199	RA1.TOUH108026	Pisu ti tentu dopis, protože jsem měla vcera dobrou procházku po Praze.	časování (MÍT)	ano	č
MR200	RA1.TOUH108026	protože jsem měla vcera dobrou procházku po Praze.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR201	RA1.TOUH108026	procházku po Praze .	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR202	RA1.TOUH108026	Vstávala jsem brzo a už v 9 hodin šla jsem do zastávky.	časování (DĚLAT)	ano	č
MR203	RA1.TOUH108026	Vstávala jsem brzo a už v 9 hodin šla jsem do zastávky .	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	č
MR204	RA1.TOUH108026	Chtela jsem jet do Karlova mosta	skloňování substantiv (HRAD)	ne: mostu	i
MR205	RA1.TOUH108026	Tam je moc hezké místo.	časování (BÝT)	ano	č
MR206	RA1.TOUH108026	Květou moc květin a jsou mnoho stromů.	časování (BÝT)	ne: je	i
MR207	RA1.TOUH108026	Květou moc květin a jsou mnoho stromů .	skloňování substantiv (HRAD)	ne: stromů	i
MR208	RA1.TOUH108026	Nahoře je nějaký kostel a vedle něho je velké pole, na kterem lide hrají fotbal.	časování (KRÝT)	ano	č
MR209	RA1.TOUH108026	Vcera byla moc dobrá počasí,	časování (BÝT)	ne: bylo	i

MR210	RA1.TOUH108105	Každý den bych překladovala texty s anglického do ruského.	časování (DĚLAT)	ne: bych překládala	nr (транслировать)
MR211	RA1.TOUH108105	Každý den bych překladovala texty s anglického do ruského.	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR212	RA1.TOUH108105	Opakovala bych také gramatiku	časování (KUPOVAT)	ano	č
MR213	RA1.TOUH108105	Opakovala bych také gramatiku	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR214	RA1.TOUH116008	Plánuju se o Vánocích procházet po Praze	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: o Vánocích	nr
MR215	RA1.TOUH116034	Jsou také tam hodně obhodných domů, drahých a levných restaurac, hotelů, turist.	časování (BÝT)	ne: jet tam hodně domů	i
MR216	RA1.TOUH116034	Jsou také tam hodně obhodných domů , drahých a levných restaurac, hotelů, turist.	skloňování substantiv (HRAD)	ano	č
MR217	RA1.TOUH116034	Jsou také tam hodně obhodných domů, drahých a levných restaurac , hotelů, turist.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: restaurací	i
MR218	RA1.TOUH116034	Jsou také tam hodně obhodných domů, drahých a levných restaurac, hotelů , turist.	skloňování substantiv (HRAD)	ano	č
MR219	RA1.TOUH116034	Jsou také tam hodně obhodných domů, drahých a levných restaurac, hotelů, turist .	skloňování substantiv (PÁN)	ne: turistů	i
MR220	RA1.TOUH116034	Také se mi moc Líbí v Praze Karlov Most .	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR221	RA1.TOUH116034	Bohužel teď ho opravujou .	časování (KUPOVAT)	ano	č
MR222	RA1.TOUH206011	Budu tam	skloňování	ano	č

		navštěvovat svých rodičů a kamarádů .	substantiv (PÁN)		
MR223	RA1.TOUH206011	Doufam, že uvidím taky babičku a dědečka.	časování (DĚLAT)	ano	č
MR224	RA1.TOUH206011	Doufam, že uvidím taky babičku a dědečka.	časování (TRPĚT)	ano	č
MR225	RA1.TOUH206011	Doufam, že uvidím taky babičku a dědečka.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR226	RA1.TOUH206011	Doufam, že uvidím taky babičku a dědečka .	skloňování substantiv (PÁN)	ano	pr / č
MR227	RA1.TOUH215049	Mé oblíbene město Karlov most.	časování (BÝT)	ne: vynechaná spona	nr
MR228	RA1.TOUH215049	Chodíme do kavarní .	skloňování substantiv (ŽENA)	ne: do kaváren	nr
MR229	RA1.TOUH305376	a taky má místo pro rybaře	časování (MÍT)	ano	č
MR230	RA1.TOUH305376	a taky má místo pro rybaře	skloňování substantiv (MUŽ)	ano	č
MR231	RA1.TOUH305376	Na základě hodnocení situace	skloňování substantiv (HRAD)	ano	č
MR232	RA1.TOUH305376	Na základě hodnocení situace	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	č
MR233	RA1.TOUH305376	vesnice ma malo výhod civilizaci .	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: civilizace (gen. sg.)	nr
MR234	RA1.TOUH305376	ve vesnici existují různé problémy.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	pr / č
MR235	RA1.TOUH305376	ve vesnici existují různé problémy .	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR236	RA1.TOUH305376	Tady neexistuje normální dodávky potravin.	časování (KUPOVAT)	ne: neexistují	i
MR237	RA1.TOUH305376	Tady neexistuje normální dodávky potravin.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR238	RA1.TOUH305376	Tady neexistuje normální dodávky potravin .	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR239	RA1.TOUH305376	Taky není supermarketů	skloňování substantiv (HRAD)	ne: nejsou supermarkety	nr

MR240	RA1.TOUH305376	ve vesnici lidé mají nějakou nudu.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	pr / č
MR241	RA1.TOUH305376	ve vesnici lidé mají nějakou nudu .	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR242	RA1.TOUH305376	exestují vesnici, kde jsou pracovní místa	časování (KUPOVAT)	ano	č
MR243	RA1.TOUH305376	exestují vesnici , kde jsou pracovní místa	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: vesnice	nr
MR244	RA1.TOUH305376	Viděla jsem reportáž, ve kterém cizinci přijeli do vesnici	skloňování substantiv (MUŽ)	ano	pr / č
MR245	RA1.TOUH305376	Viděla jsem reportáž, ve kterém cizinci přijeli do vesnici	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: do vesnice	nr
MR246	RA1.TOUH305376	Lide ve vesnici jsou různé.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	pr / č
MR247	RA1.TOUH305376	Ale, co si jsem pamatovala ,	časování (KUPOVAT)	ano	č
MR248	RA1.TOUH305376	to je pohostinnost a přátelství u starší generace ,	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	č
MR249	RA1.TOUH305376	Ale, co si jsem pamatovala, to je pohostinnost a přátelství u starší generace,	časování (BÝT)	ano	č
MR250	RA1.TOUH305376	a schopnost pracovat rukama je u mladší generace.	časování (BÝT)	ne: hyperkorektní nadužívání sponového slovesa	i
MR251	RA1.TOUH305376	To je těžké opisovat, to potřebujete se cítit.	časování (KUPOVAT)	ano	pr / č
MR252	RA1.TOUH305376	můžete stimulovat podnikatelů k investicím v zemědělství.	skloňování substantiv (MUŽ)	ne: podnikatele	nr
MR253	RA1.TOUH305376	můžete stimulovat podnikatelů k investicím v zemědělství.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ano	č

MR254	RA1.UJADK001	V pokoj ma obrazka a okno.	skloňování substantiv (HRAD)	ne: je obrázek	nr
MR255	RA1.UJADK001	V pravó stojít televize a radio.	časování (TRPĚT)	ne: stojí	nr
MR256	RA1.UJADK001	V postelke je odpočevují dcerna.	skloňování substantiv (ŽENA)	ne: v postýlce	nr
MR257	RA1.UJADK001	Na zidle odpočevují manželka a divat se na televize.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: na židli	nr
MR258	RA1.UJADK001	Na zidle odpočevují manželka	časování (KUPOVAT)	ne: odpočívají	i
MR259	RA1.UJADK001	Na zidle odpočevují manželka a divat se na televize.	časování (DĚLAT)	ne: dívá se	nr
MR260	RA1.UJADK001	Na zidle odpočevují manželka a divat se na televize .	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: na televizi	i
MR261	RA1.UJADK001	Na obrázku mala rodina v pokoje.	skloňování substantiv (HRAD)	ano	pr / č
MR262	RA1.UJADK001	Na obrázku mala rodina v pokoje.	časování (BÝT)	ne: je malá rodina	nr
MR263	RA1.UJADK002	je sedí na zidle a vpředu ho stojí stůl.	časování (TRPĚT)	ne: sedí (hyperkor. nadužívání pomocného slovesa BÝT)	i
MR264	RA1.UJADK002	je sedí na zidle a vpředu ho stojí stůl.	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: na židli	i
MR265	RA1.UJADK002	Vodle televizi stojí velký stůl	skloňování substantiv (RŮŽE)	ne: vedle televize	nr
MR266	RA1.UJAM5011	Kazdy den studuju češtiny na univerzite.	časování (KUPOVAT)	ano	pr / č
MR267	RA1.UJAM5011	Kazdy den studuju češtiny na univerzite.	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	nr
MR268	RA1.UJAM5011	Kazdy den studuju češtiny na univerzite .	skloňování substantiv (ŽENA)	ano	pr / č
MR269	RA1.UJAM5012	Doufam , všechno v pořadke!	časování (DĚLAT)	ano	č
MR270	RA1.UJAM5012	Doufam, všechno v pořadke !	skloňování substantiv (HRAD)	ano	nr

MR271	RA1.UJAM5012	Má dovolenou, a teď na horách!	časování (MÍT)	ne: mám	i
MR272	RA1.UJAM5012	Má dovolenou, a teď na horách!	časování (BÝT)	ne: teď jsem na horách	nr
MR273	RA1.UJAM5012	Vstává v 10 hodin.	časování (DĚLAT)	ne: vstávám	i
MR274	RA1.UJAM5012	Včera jsem měla moc hezký večer!	časování (MÍT)	ano	č
MR275	RA1.UJAM5012	Soznámelas jsem se s zajímavým klucem .	skloňování substantiv (PÁN)	ne: klukem	i
MR276	RA1.UJAMK011	V pondělí vstávám brzo, protože studují češtinu	časování (KUPOVAT)	ne: studuji	i

SYNTAX – RUŠTÍ MLUVČÍ ČEŠTINY

číslo příkladu	mluvčí a úroveň	přepis textu	čeho se jev týká	v souladu s češtinou (ano / ne)	pozitivní transfer z ruštiny (pr) / negativní transfer z ruštiny (nr) / interlanguage (i) / cílový jazyk bez vlivu interference (č)
SR1	RA1.HRD2B210	Byl čtvrtek.	slovosled	ano	pr / č
SR2	RA1.HRD2B210	Měl jsem hezkou náladu.	slovosled	ano	pr / č
SR3	RA1.HRD2B210	Měl jsem hezkou náladu.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR4	RA1.HRD2B210	protože měl jsem hodně peněz	slovosled	ne	i
SR5	RA1.HRD2B210	protože měl jsem hodně peněz	nevyjádřený podmět	ano	č
SR6	RA1.HRD2B210	a mohl jsem jít do hospody	slovosled	ano	pr / č
SR7	RA1.HRD2B210	a mohl jsem jít do hospody	nevyjádřený podmět	ano	č
SR8	RA1.HRD2B210	Šel jsem s prací na procházku.	slovosled	ano	pr / č
SR9	RA1.HRD2B210	Šel jsem s prací na procházku.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR10	RA1.HRD2B210	Ve parku nebylo moc lidí.	slovosled	ano	pr / č
SR11	RA1.HRD2B210	co mně překvapilo	slovosled	ano	pr / č
SR12	RA1.HRD2B210	Šel jsem sám ještě asi půl hodiny	slovosled	ano	pr / č
SR13	RA1.HRD2B210	Šel jsem sám ještě asi půl hodiny	nevyjádřený podmět	ano	č
SR14	RA1.HRD2B210	Co to je?	slovosled	ano	pr / č
SR15	RA1.HRD2B210	kde je všichni lidí?	slovosled	ano	pr / č
SR16	RA1.HRD2B210	Co jim stalo?	slovosled	ano	pr / č
SR17	RA1.HRD2B210	Najednou blízko lavičky uviděl jsem holku.	slovosled	ne: Najednou jsem blízko lavičky uviděl holku.	i
SR18	RA1.HRD2B210	Najednou blízko lavičky uviděl jsem holku.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR19	RA1.HRD2B210	Můj první nápad byl: jaká krásná holká!	slovosled	ano	pr / č
SR20	RA1.HRD2B210	Co ona dělá tady	slovosled	ne: Co (ona)	nr

		sámá?		tady dělá sama? / Co (ona) tady sama dělá?	
SR21	RA1.HRD2B210	Co ona dělá tady sámá?	nevyjádřený podmět	ne	nr
SR22	RA1.HRD2B210	Rozhodl jsem se, že s tou holkou seznámím.	slovosled	ano	pr / č
SR23	RA1.HRD2B210	Rozhodl jsem se, že s tou holkou seznámím.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR24	RA1.HRD2B210	Ale ona moc krásná	nevyjádřený podmět	ne	nr
SR25	RA1.HRD2B210	protože jsem není takový krásný muž.	zápor	ne	i
SR26	RA1.HRD2B210	ták jsem nikdy nebudu mít kamaradku.	slovosled	ano	č
SR27	RA1.HRD2B210	ták jsem nikdy nebudu mít kamaradku.	zápor	ano	pr / č
SR28	RA1.HRD2B210	vždycký budu bydlet s maminkou.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR29	RA1.HRD2B210	Mám s toho dost.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR30	RA1.HRD2B210	Nechcí bydlet s maminkou!	nevyjádřený podmět	ano	č
SR31	RA1.HRD2B210	Měl jsem smůlu	slovosled	ano	č
SR32	RA1.HRD2B210	Měl jsem smůlu	nevyjádřený podmět	ano	č
SR33	RA1.HRD2B210	Najednou na laviče uvidel jsem krásnou, moderní kabelku.	slovosled	ne: Najednou jsem na lavičce uviděl...	i
SR34	RA1.HRD2B210	Najednou na laviče uvidel jsem krásnou, moderní kabelku.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR35	RA1.HRD2B210	Tak to je můj šance jsem myslel.	slovosled	ne: myslel jsem	i
SR36	RA1.HRD2B210	Tak to je můj šance jsem myslel.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR37	RA1.HRD2B210	Tenta hezká kabelká není vaše, jsem řekl.	slovosled	ne: řekl jsem	i
SR38	RA1.HRD2B210	Tam je všichn moji průkazy.	slovosled	ano	pr / č
SR39	RA1.HRD2B210	To je nejmenší co	slovosled	ne: co jsem	i

		mohl jsem udělat pro takovou hezkou holku.		mohl	
SR40	RA1.HRD2B210				
SR41	RA1.HRD2B210	Moje mámě řikala mně to také.	slovosled	ne: maminka mně to také řikala	nr
SR42	RA1.HRD2B210	Moje babička taky se jmenuje Eva.	slovosled	ne: babička se taky jmenuje	nr
SR43	RA1.HRD2B211	kurz, který jsem studuju teď.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR44	RA1.HRD2B211	protože nepraktik moc češtinu	slovosled	ne: protože češtinu moc nepraktikuju	nr
SR45	RA1.HRD2B211	Jsem jích nikdy nevidel	slovosled	ne: nikdy jsem je neviděl	nr
SR46	RA1.HRD2B211	protože jsou bydlí v Moravě	nevyjádřený podmět	ano	č
SR47	RA1.HRD2B211	1-2 krat v měsíču mluvím s nimi po skypu.	slovosled	ne: 1-2krát v měsíči s nimi mluvím	nr
SR48	RA1.TOUH202037	Omlouvám se, že jsem ti dlouho nepsal.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR49	RA1.TOUH202037	Žiju teď v Praze, se mi tady moc líbí.	slovosled	ne: moc se mi tady líbí	i
SR50	RA1.TOUH202037	To je chrám Svatého Vítta. Mám ho moc rád. On je moc krásný.	nevyjádřený podmět	ne	nr
SR51	RA1.TOUH202062	Rozhodnuly jsme jít do divadla na „Draculu“.	slovosled	ano	č
SR52	RA1.TOUH202062	Rozhodnuly jsme jít do divadla na „Draculu“.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR53	RA1.TOUH202062	Přišly jsme tam, koupily listky a divaly jsme se na představení.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR54	RA1.TOUH202062	Jsem pila bílé vino	slovosled	ne: pila jsem	nr (ja pila)
SR55	RA1.TOUH202062	Potom zavolal mi můj kamarád Tomáš.	slovosled	ne: potom mi zavolal	nr
SR56	RA1.TOUH202062	V klubu jsme poslouchali chudbu	slovosled	ano	pr / č
SR57	RA1.TOUH202062	V klubu jsme	nevyjádřený	ano	č

		poslouchali hudbu	podmět		
SR58	RA1.TOUH202062	Vratili jsme domů v 2 hodiny.	slovosled	ano	č
SR59	RA1.TOUH202062	Vratili jsme domů v 2 hodiny.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR60	RA1.TOUH202062	Umila jsem se a šla spat.	slovosled	ano	č
SR61	RA1.TOUH202062	Vstala jsem v 9 ráno, a zavolala Tomášovi a Lence.	slovosled	ano	č
SR62	RA1.TOUH202062	Domluvili jsme se , že se sejdeme v 11 hodin.	slovosled	ano	č
SR63	RA1.TOUH202062	Film byl moc zajímavý a veselý. To byla komedie ve kterou hrál Adam Sendler.	slovosled	ne: byla to	nr
SR64	RA1.TOUH202062	Potom jsme šli přes Karlův most	slovosled	ano	č
SR65	RA1.TOUH202062	Na malé straně naobědvali jsme se v restauraci	slovosled	ne: jsme se naobědvali	i
SR66	RA1.TOUH202062	Na Pražském hradě divali jsme na kostel Svatého Vítka.	slovosled	ne: jsme se (po)dívali	i
SR67	RA1.TOUH202062	V 6 hodin byla jsem už moc unavená proto večerila jsem domů.	slovosled	ne: už jsem byla moc unavená, proto jsem večerila	i
SR68	RA1.TOUH202062	Pak jsem četla knihu Čeka Palanica	slovosled	ano	č
SR69	RA1.TOUH214048	Hlavní reka v Moskvě se jmenuje „Moskva-reka“,	slovosled	ano	pr / č
SR70	RA1.TOUH214048	a , bohužel, ne musíme se koupat tam.	slovosled	ne: bohužel se tam nemůžeme koupat	nr
SR71	RA1.TOUH214048	Oni moc různí.	nevyjádřený podmět	ne	nr
SR72	RA1.TOUH214048	Ale nerád žiju v Moskvě	slovosled	ne: Ale žiju v Moskvě nerad	nr
SR73	RA1.TOUH214048	Ale nerád žiju v Moskvě	nevyjádřený podmět	ano	č
SR74	RA1.UJA2K002	Uprostřed sedí	slovosled	ano	pr / č

		žena a díva na televizi správy.			
SR75	RA1.UJA2K002	na stěně visí obraz	slovosled	ano	pr / č
SR76	RA1.UJA2K002	Na obraze je kočka	slovosled	ano	pr / č
SR77	RA1.UJA2K002	nalevo vedle stěny stojí postel.	slovosled	ano	pr / č
SR78	RA1.UJA2K002	V postele spíí babička.	slovosled	ano	pr / č
SR79	RA1.UJA2K002	Vzadu na židli sedí muz a čte novyny.	slovosled	ano	pr / č
SR80	RA1.UJAAV001	To jsme není vesele rodina.	zápor	ne: nejsme veselá rodina	i
SR81	RA1.UJAAV001	Vpravo na stůle je kvetíny.	slovosled	ano	pr / č
SR82	RA1.UJABA001	Na židle sidet muž a čtit noviny.	slovosled	ano	pr / č
SR83	RA1.UJABA002	Na zidle sedi muž.	slovosled	ano	pr / č
SR84	RA1.UJAKO001	Take můžeme dívat sé na obráz.	slovosled	ne: Také se můžeme dívat	nr
SR85	RA1.UJAKO001	Take můžeme dívat sé na obráz.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR86	RA1.UJAKO001	Taky ještě na obrázku je ošklíva žena.	slovosled	ne: Na obrázku je také ještě...	i
SR87	RA1.UJAKO002	Ve večer se taky dívám na televize!	slovosled	ano	pr / č
SR88	RA1.UJAKO002	Ve večer se taky dívám na televize!	nevyjádřený podmět	ano	č
SR89	RA1.HRDUE152	Včera jsme s dcerou byli v Vídně.	slovosled	ano	č
SR90	RA1.HRDUE152	Včera jsme s dcerou byli v Vídně.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR91	RA1.HRDUE152	Seděli jsme v restauraci a prohlíželi jsme nabydky čestovní kanceláře.	slovosled	ano	č
SR92	RA1.HRDUE152	Seděli jsme v restauraci a prohlíželi jsme nabydky čestovní kanceláře.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR93	RA1.HRDUE152	Obvyklě prohlížím města bez průvodce.	slovosled	ano	pr / č
SR94	RA1.HRDUE152	Obvyklě prohlížím města bez	nevyjádřený podmět	ano	č

		průvodce.			
SR95	RA1.HRDUE152	Cestující s fotoaparáty na krku shromazdují kolem průvodce a otačí hlavy,	slovosled	ano	pr / č
SR96	RA1.HRDUE152	Je to jedno jakou Vídeň vyberete.	slovosled	ano	pr / č
SR97	RA1.HRDUE152	Turisty musili rychle prohlížet všechno, co ukazoval průvodce.	slovosled	ano	pr / č
SR98	RA1.HRDUE152	Když turisty prohlíželi divadlo, stratil jsem rytmus.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR99	RA1.HRDUE152	Protože díval jsem na druhou stranu.	slovosled	ne: protože jsem se díval	i
SR100	RA1.HRDUE152	To není špatně, když člověk neumí jeden jazyk, může rozumet v druhem.	slovosled	ano	pr / č
SR101	RA1.HRDUE152	Ale průvodce zduraznoval koncovky, zvláště na souhlasky.	slovosled	ano	pr / č
SR102	RA1.HRDUE152	A pak začal jsem dělat chyby, když mluvil jsem s dcerou.	slovosled	ne	i
SR103	RA1.HRDUE152	Všichni my byli jsme staré Vídanaci.	nevyjádřený podmět	ne: všichni jsme byli Vídeňáci	i
SR104	RA1.HRDUE203	Každý den s kamarádkou chodili na pláži.	slovosled	ano	pr / č
SR105	RA1.HRDUE203	V tom okamžiku ji uviděl mladý člověk a pobežel na pomoc.	slovosled	ano	pr / č
SR106	RA1.HRDUE203	Po přípdu v moři měli oslavu šťastného konce v malém baru.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR107	RA1.HRDUE203	Během týdne zamilovali se do sebe.	slovosled	ne: Během týdne se do sebe zamilovali.	nr
SR108	RA1.HRDUE203	Max se učí česky a Marcela italsky.	slovosled	ano	č

SR109	RA1.TESLL001	A ja mohla bych pomahat lidem, dělat něco užitečného. Vlastně ja ještě mám hodně času, a možná můj život brzo budu jako ten, který napsala, a jiný nepotřebuju.	nevyjádřený podmět	ne	nr
SR110	RA1.TESLL002	Dříve jsem bydlela s rodinou, s tatínkem a maminkou.	slovosled	ano	č
SR111	RA1.TESLL002	Dříve jsem bydlela s rodinou, s tatínkem a maminkou.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR112	RA1.TESLL002	Moje rodina vždycky mě něco řadila když měla jsem problémy.	slovosled	ne: když jsem měla	i
SR113	RA1.TESLL002	Moje rodina vždycky mě něco řadila když měla jsem problémy.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR114	RA1.TESLL002	Ale v Praze jsem začala žít jako samostatná žena a už vím, co znamená když musíš dělat všechno sama.	slovosled	ano	č
SR115	RA1.TESLL002	a už vím	nevyjádřený podmět	ano	č
SR116	RA1.TESLL002	Naštěstí můžu přítel pomáhá mě hodně	slovosled	ne: mi hodně pomáhá	nr
SR117	RA1.TESLL002	a ja jsem se rychle zvykla na nový život,	slovosled	ano	č
SR118	RA1.TESLL002	a on mě opravdu líbí.	nevyjádřený podmět	ne	nr
SR119	RA1.TESLL002	Jenom když skajpuju jsem chápám jak hrozně mě nedostává můj rodičům a jak chci aby oni vždy byli blízko mě.	slovosled	ano	pr / č
SR120	RA1.TESLL002	Jenom když skajpuju	nevyjádřený podmět	ano	č

SR121	RA1.TESLL002	a jak chce	nevyjádřený podmět	ano	č
SR122	RA1.TESLL002	aby oni vždy byli blízko mě.	nevyjádřený podmět	ne	nr
SR123	RA1.TESLL002	Opravdu se těším na ně.	slovosled	ne: Opravdu se na ně těším.	nr
SR124	RA1.TESLL002	Opravdu se těším na ně.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR125	RA1.TESLL002	A oni hrozně chybí mi.	slovosled	ne: Hrozně mi chybí.	nr
SR126	RA1.TESLL002	A oni hrozně chybí mi.	nevyjádřený podmět	ne: Hrozně mi chybí.	nr
SR127	RA1.TOUH108026	Pisu ti tentu dopis, protože jsem měla včera dobrou procházku po Praze.	slovosled	ano	č
SR128	RA1.TOUH108026	Pisu ti tentu dopis, protože jsem měla včera dobrou procházku po Praze.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR129	RA1.TOUH108026	Vstávala jsem brzo a už v 9 hodin šla jsem do zastávky.	slovosled	ne: jsem šla	i
SR130	RA1.TOUH108026	Vstávala jsem brzo a už v 9 hodin šla jsem do zastávky.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR131	RA1.TOUH108026	Tam je moc hezké místo. Květou moc květin a jsou mnoho stromů.	slovosled	ano	pr / č
SR132	RA1.TOUH108026	Nahoře je nějaký kostel a vedle něho je velké pole, na kterém lide hrají fotbal.	slovosled	ano	pr / č
SR133	RA1.TOUH108026	Včera byla moc dobrá počasí, proto líbila se mi ta procházka.	slovosled	ne: proto se mi ta procházka líbila	nr
SR134	RA1.TOUH108105	A neznala bych něco o České republice a češtině.	zápor	ne: neznala (nevěděla) bych nic o České republice	i
SR135	RA1.TOUH116034	lide mají tam výlety každý den.	slovosled	ne: Lidé tam mají (dělají) výlety	nr

SR136	RA1.TOUH116034	Je v Praze mnoho náměstí.	slovosled	ne: V Praze je mnoho	nr
SR137	RA1.TOUH116034	Také se mi moc líbí v Praze Karlov Most.	slovosled	ne	nr
SR138	RA1.TOUH116034	Také se mi moc líbí v Praze Karlov Most.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR139	RA1.TOUH116034	Bohužel teď ho opravují.	slovosled	ano	pr / č
SR140	RA1.TOUH116034	Bohužel teď ho opravují.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR141	RA1.TOUH116034	Těším se také na tebe.	slovosled	ne	nr
SR142	RA1.TOUH116034	Těším se také na tebe.	nevyjádřený podmět	ano	č
SR143	RA1.TOUH305376	a taky má místo pro rybaře	slovosled	ano	pr / č
SR144	RA1.TOUH305376	a taky má místo pro rybaře	nevyjádřený podmět	ano	č
SR145	RA1.TOUH305376	Například: ve vesnici existují různé problémy.	slovosled	ano	pr / č
SR146	RA1.TOUH305376	Tady neexistuje normální dodávky potravin.	slovosled	ano	pr / č
SR147	RA1.TOUH305376	Taky není supermarketů, protože je malá populace.	slovosled	ano	pr / č
SR148	RA1.TOUH305376	Lide ve vesnici jsou různé. Ale, co si jsem pamatovala, to je pohostinnost a přátelství u starší generace, a schopnost pracovat rukama je u mladší generace.	slovosled	ano	pr / č
SR149	RA1.UJADK001	V pokoj má obrazka a okno.	slovosled	ano	pr / č
SR150	RA1.UJADK001	V rohle stají postelka.	slovosled	ano	pr / č
SR151	RA1.UJADK001	V pravó stojí televize a radio.	slovosled	ano	pr / č
SR152	RA1.UJADK001	V postelke je odpočívají dcerna.	slovosled	ano	pr / č
SR153	RA1.UJADK001	Na zydle odpočívají man zelka a divat se na televize.	slovosled	ano	pr / č

SR154	RA1.UJAM5011	Včera jsem valál vam, ale nekdo ne odpovedal.	zápor	ne: nikdo neodpovídal	i
SR155	RA1.UJAM5012	Divali jsme se na film	slovosled	ano	č
SR156	RA1.UJAM5012	a pak tancovali jsme od jedenácti hodin až do rána!	slovosled	ne	i
SR157	RB2.KKOLA1003	Přijela jsem na jeden den dříve než ostatní a proto v koleje nikoho vůbec nebylo.	zápor	ano	pr / č
SR158	RB2.LESAH003	Nikam jsme víc necestovali, protože nechtěl, byl unávený.	zápor	ano	pr / č
SR159	RB2.LESN5044	Poznala jsem hodně informací o kultuře a různých památkách ale nemohla jsem nic dozvědět pomocí internetu o českých lidech.	zápor	ano	pr / č
SR160	RC1.HRD1C170	Příliš malý, tichý, nikdy nikam nespěchající stát	zápor	ano	pr / č
SR161	RC1.HRDJM045	Už několik let žiji v České republice, mám české jméno a mluvím česky, ale nikdy nepřestávám být Ukrajinou.	zápor	ano	pr / č
SR162	RC1.HRDJM046	když se dozvěděl, že v zámku někdo nebydli, hned se tam hnál,	zápor	ne: nikdo nebydlí	i
SR163	RC1.HRDJM046	Duch neřekl nic, vzal motyku a lopatu a šel pryč.	zápor	ano	pr / č
SR164	RC1.HRDJM046	Jen si kopej sám, já jsem nic nezakopával	zápor	ano	pr / č
SR165	RC1.HRDJM046	Ráno mě nikdo nehledal	zápor	ano	pr / č
SR166	RC1.HRDK2328	Nikdo snad neumí tak krásně vyšívat, hačkovat či malovat kráslice.	zápor	ano	pr / č
SR167	RC1.HRDK2334	Nikde a nikdy	zápor	ano	pr / č

		nebyla stanovena hranice, odkdy je člověk starý.			
SR168	RC1.UJAGY001	A nebylo nic nepříjemného, cítili jsme se v pohodě a klidu.	zápor	ano	pr / č
SR169	RB1.TESVCH001	Racionálnost nikdy nebyla blbostí.	zápor	ano	pr / č
SR170	RB1.TESVCH002	vlada Ruské Federace nema nic společného s demokratickými statami.	zápor	ano	pr / č
SR171	RB1.UJACY001	Něco jiniho jsem už nechtěl	zápor	ano	pr / č
SR172	RB1.UJACY001	Ale nic sladkého neměli	zápor	ano	pr / č
SR173	RB1.UJAGP002	abych nikdo nepřišel na návštěvu,	zápor	ano	pr / č
SR174	RB1.UJAGP002	a s nikem jsem se nechel scházet.	zápor	ano	pr / č
SR175	RB1.UJAKV001	a teď mam ještě jedno místo, kam nikdy nepůjdu	zápor	ano	pr / č
SR176	RB1.UJAKV002	za celý den nikdo mi nezavolal .	zápor	ano	pr / č
SR177	RC1.TESTCH002	Nic se nemění tak rychle, jak to máme dneska.	zápor	ano	pr / č
SR178	RC1.UJAMH001	nechtělo se nic dělat.	zápor	ano	pr / č
SR179	RC1.UJAMH010	Do té hezké restaurace už nikdy nepůjdu .	zápor	ano	pr / č
SR180	RC1.UJAMH012	A nikdy nezapomenu na nějaký závod v televizním programu.	zápor	ano	pr / č

MORFOLOGIE – ANGLIČTÍ MLUVČÍ ČEŠTINY

číslo příkladu	mluvčí a úroveň	přepis textu	čeho se jev týká	v souladu s češtinou (ano / ne)	pozitivní transfer z ruštiny (pr) / pozitivní transfer z angličtiny (pa) / negativní transfer z ruštiny (nr) / negativní transfer z angličtiny (na) interlanguage (i) / cílový jazyk bez vlivu interference (č)
MA1.1	AA1.1	Petr dělá úkoly.	časování	ano	č
MA1.2	AA1.2	Petr dělá úkoly.	časování	ano	č
MA1.3	AA1.3	Petr dělá úkoly.	časování	ano	č
MA1.4	AA1.4	Petr děla úkoly.	časování	ano	č
MA1.5	AA1.5	Petr děla úkoly.	časování	ano	č
MA1.6	AA2.6	Petr dělá úkoly.	časování	ano	č
MA1.7	AA2.7	Petr dělá úkoly.	časování	ano	č
MA1.8	AA2.8	Petr dělá úkoly.	časování	ano	č
MA1.9	AA2.9	Petr dělá úkoly.	časování	ano	č
MA2.10	AA1.1	Bydlíme v malou bytě .	skloňování substantiv	ano	pr / č (квартире)
MA2.11	AA1.2	Bydlíme v malem bytě .	skloňování substantiv	ano	pr / č (квартире)
MA2.12	AA1.3	Bydlíme v malé bytě .	skloňování substantiv	ano	pr / č (квартире)
MA2.13	AA1.4	Bydlíme v mal byt .	skloňování substantiv	ne: bytě	na (neflektivní)
MA2.14	AA1.5	Bydlíme v malém bytě .	skloňování substantiv	ano	č (neumí rusky)
MA2.15	AA2.6	Bydlíme v malém bytu .	skloňování substantiv	ano	č
MA2.16	AA2.7	Bydlíme v malém bytě .	skloňování substantiv	ano	pr / č (квартире)
MA2.17	AA2.8	Bydlíme v malém byt .	skloňování substantiv	ne: bytě	na (neflektivní)
MA2.18	AA2.9	Bydlíme v malém bytu .	skloňování substantiv	ano	č
MA3.19	AA1.1	Počkáme na tebe na letišti .	skloňování substantiv	ano	č
MA3.20	AA1.2	Počkáme na tebe na letisti .	skloňování substantiv	ano	č
MA3.21	AA1.3	Počkáme na tebe na letišti .	skloňování substantiv	ano	č
MA3.22	AA1.4	Počkáme na tebe na letištu .	skloňování substantiv	ano	i

MA3.23	AA1.5	Počkáme na tebe na letišti .	skloňování substantiv	ano	č
MA3.24	AA2.6	Počkáme na tebe na letišti .	skloňování substantiv	ano	č
MA3.25	AA2.7	Počkáme na tebe na letiště .	skloňování substantiv	ano	i
MA3.26	AA2.8	Počkáme na tebe na letiště .	skloňování substantiv	ano	i
MA3.27	AA2.9	Počkáme na tebe na letišti .	skloňování substantiv	ano	č
MA4.28	AA1.1	Po revoluci lidé hodně cestovají .	časování	ne: cestovali	i
MA4.29	AA1.2	Po revoluci lidé hodně cestovali .	časování	ano	pr / č (путешествовали)
MA4.30	AA1.3	Po revoluci lidé hodně cestují .	časování	ne: cestovali	i
MA4.31	AA1.4	Po revoluci lidé hodně cestoval .	časování	ne: cestovali	i
MA4.32	AA1.5	Po revoluci lidé hodně cestujou .	časování	ne: cestovali	i
MA4.33	AA2.6	Po revoluci lidé hodně cestovali .	časování	ano	pr / č (путешествовали)
MA4.34	AA2.7	Po revoluci lidé hodně cestovali .	časování	ano	pr / č (путешествовали)
MA4.35	AA2.8	Po revoluci lidé hodně cestovají .	časování	ne: cestovali	i
MA4.36	AA2.9	Po revoluci lidé hodně cestovali .	časování	ano	pr / č (путешествовали)
MA5.37	AA1.1	Bydleli jste někdy u moře ?	skloňování substantiv	ano	č
MA5.38	AA1.2	Bydleli jste někdy u moře ?	skloňování substantiv	ano	č
MA5.39	AA1.3	Bydleli jste někdy u moř ?	skloňování substantiv	ne: u moře	i
MA5.40	AA1.4	Bydleli jste někdy u moře ?	skloňování substantiv	ano	č
MA5.41	AA1.5	Bydleli jste někdy u moře ?	skloňování substantiv	ano	č
MA5.42	AA2.6	Bydleli jste někdy u moře ?	skloňování substantiv	ano	č
MA5.43	AA2.7	Bydleli jste někdy u moř ?	skloňování substantiv	ne: moře	i
MA5.44	AA2.8	Bydleli jste někdy u moř ?	skloňování substantiv	ne: moře	i
MA5.45	AA2.9	Bydleli jste někdy u moře ?	skloňování substantiv	ano	č
MA6.46	AA1.1	Naše děti by uměli zpívat	časování	ne: uměly	na (could sing)
MA6.47	AA1.2	Naše děti mohli zpívat	časování	ne: uměly	na (could sing)
MA6.48	AA1.3	Naše děti můž ji	časování	ne: uměly	na (could sing)

		zpívat			
MA6.49	AA1.4	Naše děti uměli zpívat	časování	ano	č
MA6.50	AA1.5	Naše děti umějí zpívat	časování	ne: uměly	i
MA6.51	AA2.6	Naše děti uměli zpívat	časování	ano	č
MA6.52	AA2.7	Naše děti umají zpívat	časování	ne: uměly	i
MA6.53	AA2.8	Naše děti umějí zpívat	časování	ne: uměly	i
MA6.54	AA2.9	Naše děti uměli zpívat	časování	ano	č
MA7.55	AA1.1	Náš soused má dva pesy .	skloňování substantiv	ne: psy	i
MA7.56	AA1.2	Náš soused má dva pesa .	skloňování substantiv	ne: psy	i
MA7.57	AA1.3	Náš soused má dva pesy .	skloňování substantiv	ne: psy	i
MA7.58	AA1.4	Náš soused má dva psi .	skloňování substantiv	ano	č
MA7.59	AA1.5	Náš soused má dva psy .	skloňování substantiv	ano	č
MA7.60	AA2.6	Náš soused má dva pesy .	skloňování substantiv	ne: psy	i
MA7.61	AA2.7	Náš soused má dva pes .	skloňování substantiv	ne: psy	i
MA7.62	AA2.8	Náš soused má dva psi .	skloňování substantiv	ano	č
MA7.63	AA2.9	Náš soused má dva psy .	skloňování substantiv	ano	č
MA8.64	AA1.1	Jsme teď ve vlaku.	časování	ano	č
MA8.65	AA1.2	Jsme teď ve vlaku.	časování	ano	č
MA8.66	AA1.3	Jsme teď ve vlaku.	časování	ano	č
MA8.67	AA1.4	Byleme teď ve vlaku.	časování	ano	i
MA8.68	AA1.5	Jsme teď ve vlaku.	časování	ano	č
MA8.69	AA2.6	Budeme teď ve vlaku.	časování	ne: jsme	i
MA8.70	AA2.7	My teď ve vlaku.	časování	ne: jsme	nr (мы на поезде)
MA8.71	AA2.8	Jsme teď ve vlaku.	časování	ano	č
MA8.72	AA2.9	Jsme teď ve vlaku.	časování	ano	č
MA9.73	AA1.1	Lidé už se bez aut neobejdou.	skloňování substantiv	ano	pr / č (без машин)
MA9.74	AA1.2	Lidé už se bez auta neobejdou.	skloňování substantiv	ne: aut	i
MA9.75	AA1.3	Lidé už se bez auty neobejdou.	skloňování substantiv	ne: aut	i
MA9.76	AA1.4	Lidé už se bez aut	skloňování	ano	č (neumí rusky)

		neobejdou.	substantiv		
MA9.77	AA1.5	Lidé už se bez auta neobejdou.	skloňování substantiv	ne: aut	i
MA9.78	AA2.6	Lidé už se bez auta neobejdou.	skloňování substantiv	ne: aut	i
MA9.79	AA2.7	Lidé už se bez auta neobejdou.	skloňování substantiv	ne: aut	i
MA9.80	AA2.8	Lidé už se bez aut neobejdou.	skloňování substantiv	ano	pr / č (без машин)
MA9.81	AA2.9	Lidé už se bez auta neobejdou.	skloňování substantiv	ne: aut	i
MA10.82	AA1.1	V naší třídě jsou jen dva kluky .	skloňování substantiv	ne: kluci	i
MA10.83	AA1.2	V naší třídě jsou jen dva kluce .	skloňování substantiv	ne: kluci	i
MA10.84	AA1.3	V naší třídě jsou jen dva kluký .	skloňování substantiv	ne: kluci	i
MA10.85	AA1.4	V naší třídě jsou jen dva kluky .	skloňování substantiv	ne: kluci	i
MA10.86	AA1.5	V naší třídě jsou jen dva kluci .	skloňování substantiv	ano	č
MA10.87	AA2.6	V naší třídě jsou jen dva kluky .	skloňování substantiv	ne: kluci	i
MA10.88	AA2.7	V naší třídě jsou jen dva kluku .	skloňování substantiv	ne: kluci	i
MA10.89	AA2.8	V naší třídě jsou jen dva kluci .	skloňování substantiv	ano	č
MA10.90	AA2.9	V naší třídě jsou jen dva kluky .	skloňování substantiv	ne: kluci	i
MA11.91	AA1.1	Hraješ tenis, Kájo?	časování	ano	pr / č (играешь)
MA11.92	AA1.2	Hraješ tenis, Kájo?	časování	ano	pr / č (играешь)
MA11.93	AA1.3	Hráš tenis, Kájo?	časování	ne: hraješ	i
MA11.94	AA1.4	Hraš tenis, Kájo?	časování	ne: hraješ	i
MA11.95	AA1.5	Hraješ tenis, Kájo?	časování	ano	pr / č (играешь)
MA11.96	AA2.6	Hraješ tenis, Kájo?	časování	ano	pr / č (играешь)
MA11.97	AA2.7	Hraješ tenis, Kájo?	časování	ano	pr / č (играешь)
MA11.98	AA2.8	Hráš tenis, Kájo?	časování	ano	i
MA11.99	AA2.9	Hraješ tenis, Kájo?	časování	ano	pr / č (играешь)
MA12.100	AA1.1	Včera byl doma.	časování	ne: jsem byl	i / nr (я был)
MA12.101	AA1.2	Včera byl doma.	časování	ne: jsem byl	i / nr (я был)
MA12.102	AA1.3	Včera byla doma.	časování	ne: jsem byla	i / nr (я была)
MA12.103	AA1.4	Včera byla doma.	časování	ne: jsem byla	i / nr (я была)
MA12.104	AA1.5	Včera byla doma.	časování	ne: jsem byla	i / nr (я была)

MA12.105	AA2.6	Včera jsem byla doma.	časování	ano	č
MA12.106	AA2.7	Včera byl doma.	časování	ne: jsem byl	i / nr (я был)
MA12.107	AA2.8	Včera byl jsem doma.	časování	ano	č
MA12.108	AA2.9	Včera byla jsem doma.	časování	ano	č
MA13.109	AA1.1	Pracujou všichni na stejném místě?	časování	ano	č
MA13.110	AA1.2	Pracujou všichni na stejném místě?	časování	ano	č
MA13.111	AA1.3	Pracuji všichni na stejném místě?	časování	ano	č
MA13.112	AA1.4	Pracují všichni na stejném místě?	časování	ano	č
MA13.113	AA1.5	Pracujou všichni na stejném místě?	časování	ano	č
MA13.114	AA2.6	Pracují všichni na stejném místě?	časování	ano	č
MA13.115	AA2.7	Pracuji všichni na stejném místě?	časování	ano	č
MA13.116	AA2.8	Pracovají všichni na stejném místě?	časování	ne: pracují	i
MA13.117	AA2.9	Pracují všichni na stejném místě?	časování	ano	č
MA14.118	AA1.1	Půjčila jsem si kabát dědečku.	skloňování substantiv	ano	č
MA14.119	AA1.2	Půjčila jsem si kabát dědečka.	skloňování substantiv	ano	č
MA14.120	AA1.3	Půjčila jsem si kabát dědečka.	skloňování substantiv	ano	č
MA14.121	AA1.4	Půjčila jsem si dědečkův kabát .	skloňování substantiv	ano	č
MA14.122	AA1.5	Půjčila jsem si dědečkému kabátu .	skloňování substantiv	ne: kabát	i
MA14.123	AA2.6	Půjčila jsem si dědečkův kabát .	skloňování substantiv	ano	č
MA14.124	AA2.7	Půjčila jsem si dědečkův kabát .	skloňování substantiv	ano	č
MA14.125	AA2.8	Půjčila jsem si dědečkuv kabát .	skloňování substantiv	ano	č
MA14.126	AA2.9	Půjčila jsem si dědečkův kabát .	skloňování substantiv	ano	č
MA15.127	AA1.1	Znáte nějaké české prezidenti ?	skloňování substantiv	ne: prezidenty	i
MA15.128	AA1.2	Znáte nějaké české prezidenty ?	skloňování substantiv	ano	pr / č (президенты)
MA15.129	AA1.3	Znáte nějaké české prezidentý ?	skloňování substantiv	ano	i
MA15.130	AA1.4	Znáte nějaké české prezidenty ?	skloňování substantiv	ano	pr / č (президенты)

		prezidenty?	substantiv		
MA15.131	AA1.5	Znáte nějaké české prezidenty?	skloňování substantiv	ano	pr / č (президенты)
MA15.132	AA2.6	Znáte nějaké české prezidenty?	skloňování substantiv	ano	pr / č (президенты)
MA15.133	AA2.7	Znáte nějaké české prezidenty?	skloňování substantiv	ano	pr / č (президенты)
MA15.134	AA2.8	Znáte nějaké české prezidenty?	skloňování substantiv	ano	pr / č (президенты)
MA15.135	AA2.9	Znáte nějaké české prezidenty?	skloňování substantiv	ano	pr / č (президенты)
MA16.136	AA1.1	Obvykle večeřím v sedm.	časování	ano	č
MA16.137	AA1.2	Obvykle večeřím v sedm.	časování	ano	č
MA16.138	AA1.3	Obvykle večeřím v sedm.	časování	ne: večeřím	i
MA16.139	AA1.4	Obvykle večeřím v sedm.	časování	ne: večeřím	i
MA16.140	AA1.5	Obvykle večeřím v sedm.	časování	ano	č
MA16.141	AA2.6	Obvykle večeřím v sedm.	časování	ne: večeřím	i
MA16.142	AA2.7	Obvykle večeřím v sedm.	časování	ano	č
MA16.143	AA2.8	Obvykle večeřím v sedm.	časování	ano	č
MA16.144	AA2.9	Obvykle večeřím v sedm.	časování	ano	č
MA17.145	AA1.1	Petr koupil babičce růže.	skloňování substantiv	ne: růži	i
MA17.146	AA1.2	Petr koupil babičce růže.	skloňování substantiv	ne: růži	i
MA17.147	AA1.3	Petr koupil babičce růže.	skloňování substantiv	ne: růži	i
MA17.148	AA1.4	Petr koupil babičce růže.	skloňování substantiv	ne: růži	i
MA17.149	AA1.5	Petr koupil babičce růže.	skloňování substantiv	ne: růži	i
MA17.150	AA2.6	Petr koupil babičce růže.	skloňování substantiv	ne: růži	i
MA17.151	AA2.7	Petr koupil babičce růže.	skloňování substantiv	ne: růži	i
MA17.152	AA2.8	Petr koupil babičce růžovi.	skloňování substantiv	ne: růži	i
MA17.153	AA2.9	Petr koupil babičce růži.	skloňování substantiv	ano	č
MA18.154	AA1.1	Mluvila o oblíbenou knize.	skloňování substantiv	ne: knihách	i
MA18.155	AA1.2	Mluvila o oblíbené knihě.	skloňování substantiv	ne: knihách	i

MA18.156	AA1.3	Mluvila o oblíbeném kníže .	skloňování substantiv	ne: knihách	i
MA18.157	AA1.4	Mluvila o oblíbenou knihu .	skloňování substantiv	ne: knihách	i
MA18.158	AA1.5	Mluvila o oblíbené knihy .	skloňování substantiv	ne: knihách	i
MA18.159	AA2.6	Mluvila o oblíbených knihy .	skloňování substantiv	ne: knihách	i
MA18.160	AA2.7	Mluvila o oblíbeni knihé .	skloňování substantiv	ne: knihách	i
MA18.161	AA2.8	Mluvila o oblíbených knihách .	skloňování substantiv	ano	pr / č (книгах)
MA18.162	AA2.9	Mluvila o oblíbených knihách .	skloňování substantiv	ano	pr / č (книгах)
MA19.163	AA1.1	Uklízíš někdy tuhle půdu, Járo?	časování	ano	č
MA19.164	AA1.2	Uklízeš někdy tuhle půdu, Járo?	časování	ne: uklízíš	i
MA19.165	AA1.3	Uklízel někdy tuhle půdu, Járo?	časování	ne: uklízel jsi	i
MA19.166	AA1.4	Uklízeš někdy tuhle půdu, Járo?	časování	ne: uklízíš	i
MA19.167	AA1.5	Uklížeš někdy tuhle půdu, Járo?	časování	ne: uklízíš	i
MA19.168	AA2.6	Uklízeš někdy tuhle půdu, Járo?	časování	ne: uklízíš	i
MA19.169	AA2.7	Uklízíš někdy tuhle půdu, Járo?	časování	ano	č
MA19.170	AA2.8	Uklízíš někdy tuhle půdu, Járo?	časování	ano	č
MA19.171	AA2.9	Uklízel jsi někdy tuhle půdu, Járo?	časování	ano	č
MA20.172	AA1.1	Právě ti psíme e-mail.	časování	ne: píšeme	i
MA20.173	AA1.2	Právě ti píšeme e-mail.	časování	ano	č
MA20.174	AA1.3	Právě ti psáme e-mail.	časování	ne: píšeme	i
MA20.175	AA1.4	Právě ti píšeme e-mail.	časování	ano	č
MA20.176	AA1.5	Právě ti píšeme e-mail.	časování	ano	č
MA20.177	AA2.6	Právě ti píšeme e-mail.	časování	ano	č
MA20.178	AA2.7	Právě ti psem e-mail.	časování	ne: píšeme	i
MA20.179	AA2.8	Právě ti psáš e-mail.	časování	ne: píšeme	i
MA20.180	AA2.9	Právě ti píšeme e-mail.	časování	ano	č
MA21.181	AA1.1	Na svatbě sestře	skloňování	ano	pr / č (свадьбе)

		bylo 200 lidí.	substantiv		
MA21.182	AA1.2	Na sestřiny svatbu bylo 200 lidí.	skloňování substantiv	ne: svatbě	i
MA21.183	AA1.3	Na svatbě sestřina bylo 200 lidí.	skloňování substantiv	ano	pr / č (свадьбе)
MA21.184	AA1.4	Na sestřinou svatbu bylo 200 lidí.	skloňování substantiv	ne: svatbě	i
MA21.185	AA1.5	Na sestřina svatbě bylo 200 lidí.	skloňování substantiv	ano	pr / č (свадьбе)
MA21.186	AA2.6	Na sestřiné svatbu bylo 200 lidí.	skloňování substantiv	ne: svatbě	i
MA21.187	AA2.7	Na sestřiné svatbě bylo 200 lidí.	skloňování substantiv	ne: svatbě	i
MA21.188	AA2.8	Na sestřiné svatbu bylo 200 lidí.	skloňování substantiv	ne: svatbě	i
MA21.189	AA2.9	Na sestřiné svatbě bylo 200 lidí.	skloňování substantiv	ano	pr / č (свадьбе)
MA22.190	AA1.1	Kde teď jste , děti?	časování	ano	č
MA22.191	AA1.2	Kde teď jste , děti?	časování	ano	č
MA22.192	AA1.3	Kde teď jste , děti?	časování	ano	č
MA22.193	AA1.4	Kde teď by , děti?	časování	ne: jste	i
MA22.194	AA1.5	Kde teď jste , děti?	časování	ano	č
MA22.195	AA2.6	Kde teď budete , děti?	časování	ne: jste	i
MA22.196	AA2.7	Kde teď vy , děti?	časování	ne: jste	nr (где вы)
MA22.197	AA2.8	Kde teď jste , děti?	časování	ano	č
MA22.198	AA2.9	Kde teď jsi , děti?	časování	ne: jste	i

SYNTAX – ANGLIČTÍ MLUVČÍ ČEŠTINY

číslo příkladu	mluvčí a úroveň	přepis textu	čeho se jev týká	v souladu s češtinou (ano / ne)	pozitivní transfer z ruštiny (pr) / pozitivní transfer z angličtiny (pa) / negativní transfer z ruštiny (nr) / negativní transfer z angličtiny (na) interlanguage (i) / cílový jazyk bez vlivu interference (č)
SA1.1	AA1.1	Klára je učitelka.	slovosled	ano	pa / č (Klára is a teacher.)
SA1.2	AA1.2	Klára je učitelka.	slovosled	ano	pa / č (Klára is a teacher.)
SA1.3	AA1.3	Klára učitelka.	slovosled	ne: Klára je učitelka.	nr (Клара учителя)
SA1.4	AA1.4	Klára je učitelka.	slovosled	ano	pa / č (Klára is a teacher.)
SA1.5	AA1.5	Klára je učitelka.	slovosled	ano	pa / č (Klára is a teacher.)
SA1.6	AA2.6	Klára je učitelku.	slovosled	ano	pa / č (Klára is a teacher.)
SA1.7	AA2.7	Klára je učitelka.	slovosled	ano	pa / č (Klára is a teacher.)
SA1.8	AA2.8	Klára je učitelka.	slovosled	ano	pa / č (Klára is a teacher.)
SA1.9	AA2.9	Klára je učitelka.	slovosled	ano	pa / č (Klára is a teacher.)
SA2.10	AA1.1	Vstává každý ráno v sedm hodin	nevyjádřený podmět	ano	č
SA2.11	AA1.2	Ona vstava každý ráno v sedm hodin	nevyjádřený podmět	ne: Vstává každé ráno...	na (She gets up every morning at seven o'clock)
SA2.12	AA1.3	Vstavá každý ráno v sedm hodinu	nevyjádřený podmět	ano	č
SA2.13	AA1.4	Vstáva každý ráno v sedm hodin	nevyjádřený podmět	ano	č
SA2.14	AA1.5	Vstává každé ráno v sedm hodin	nevyjádřený podmět	ano	č
SA2.15	AA2.6	Vstává každý ráno v sedm hodiny	nevyjádřený podmět	ano	č
SA2.16	AA2.7	Každý den vstáva v sedmé hodini	nevyjádřený podmět	ano	č
SA2.17	AA2.8	Ona vstáva každý ráno v sedm	nevyjádřený podmět	ne: Vstává každé ráno...	na (She gets up every morning at seven o'clock)
SA2.18	AA2.9	Vstává každé ráno v sedm hodin	nevyjádřený podmět	ano	č

SA3.19	AA1.1	a jde do školy.	nevyjádřený podmět	ano	pa / č (and goes to school)
SA3.20	AA1.2	a jde v školu.	nevyjádřený podmět	ano	pa / č (and goes to school)
SA3.21	AA1.3	a jede do školu.	nevyjádřený podmět	ano	pa / č (and goes to school)
SA3.22	AA1.4	a jeda do školě.	nevyjádřený podmět	ano	pa / č (and goes to school)
SA3.23	AA1.5	a jde do školy.	nevyjádřený podmět	ano	pa / č (and goes to school)
SA3.24	AA2.6	a jde do školy.	nevyjádřený podmět	ano	pa / č (and goes to school)
SA3.25	AA2.7	a jde do školi.	nevyjádřený podmět	ano	pa / č (and goes to school)
SA3.26	AA2.8	a jezdí do školy.	nevyjádřený podmět	ano	pa / č (and goes to school)
SA3.27	AA2.9	a jde do školy.	nevyjádřený podmět	ano	pa / č (and goes to school)
SA4.28	AA1.1	Ale minula středa, byla nemocná.	nevyjádřený podmět	ano	č
SA4.29	AA1.2	(xxx) byla nemocná.	nevyjádřený podmět	ano	č
SA4.30	AA1.3	Minulý středa byla nemocná.	nevyjádřený podmět	ano	č
SA4.31	AA1.4	Minulý středa byla nemocný.	nevyjádřený podmět	ano	č
SA4.32	AA1.5	Minulé středa byla nemocná.	nevyjádřený podmět	ano	č
SA4.33	AA2.6	Minulá středa, byla nemocná.	nevyjádřený podmět	ano	č
SA4.34	AA2.7	Minulý středa byla nemocná.	nevyjádřený podmět	ano	č
SA4.35	AA2.8	Učitelka nebyla minulý středu v školě.	nevyjádřený podmět	ne: Minulou středu nebyla ve škole.	nr /na (The teacher wasn't at school last Wednesday.)
SA4.36	AA2.9	Minulou středu byla nemocná.	nevyjádřený podmět	ano	č
SA5.37	AA1.1	Její studenty byli šťastné.	slovosled	ano	pa / č (Her studebts were happy.)
SA5.38	AA1.2	Ji studenty byli (xxx).	slovosled	ano	pa / č (Her studebts were happy.)
SA5.39	AA1.3	Její studentý byli šťastný.	slovosled	ano	pa / č (Her studebts were happy.)
SA5.40	AA1.4	Jeji studenty byli šťastný.	slovosled	ano	pa / č (Her studebts were happy.)
SA5.41	AA1.5	Její studenti byli šťastné.	slovosled	ano	pa / č (Her studebts were happy.)
SA5.42	AA2.6	Její studenti byli	slovosled	ano	pa / č (Her studebts

		šťastné.			were happy.)
SA5.43	AA2.7	Jejich studenty byly šťastný.	slovosled	ano	pa / č (Her students were happy.)
SA5.44	AA2.8	Studenti byly šťastny.	slovosled	ano	pa / č (Her students were happy.)
SA5.45	AA2.9	Její studenti byli šťastní.	slovosled	ano	pa / č (Her students were happy.)
SA6.46	AA1.1	Oni v školě	nevyjádřený podmět	ne: Byli ve škole	nr (они в школе)
SA6.47	AA1.2	Byli ve škole	nevyjádřený podmět	ano	č
SA6.48	AA1.3	Oni byli v škole	nevyjádřený podmět	ne: Byli ve škole	na (They were at school)
SA6.49	AA1.4	Šeli v školě	nevyjádřený podmět	ano	č
SA6.50	AA1.5	Byli v školě	nevyjádřený podmět	ano	č
SA6.51	AA2.6	Byly ve školě	nevyjádřený podmět	ano	č
SA6.52	AA2.7	Byly ve školě	nevyjádřený podmět	ano	č
SA6.53	AA2.8	Oni byly v školě	nevyjádřený podmět	ne: Byli ve škole	na (They were at school)
SA6.54	AA2.9	Byli v škole	nevyjádřený podmět	ano	č
SA7.55	AA1.1	ale, nemůžít dělat nic	zápor	ano	pr / č (они не должны делать ничего)
SA7.56	AA1.2	ale ne musou dělat ničeho	zápor	ano	pr (они не должны делать ничего)
SA7.57	AA1.3	ale nemuseli dělat něco	zápor	ne: nemuseli nic dělat	na (didn't have to do anything)
SA7.58	AA1.4	ale nemuseli dělat nikdo	zápor	ano	pr / č (они не должны делать ничего)
SA7.59	AA1.5	ale nemusí dělat nic	zápor	ano	pr / č (они не должны делать ничего)
SA7.60	AA2.6	ale nemuseli nic dělat	zápor	ano	pr / č (они не должны делать ничего)
SA7.61	AA2.7	ale neměli nic dělat	zápor	ano	pr / č (они не должны делать ничего)
SA7.62	AA2.8	ale oni nemuseli nedělat nic	zápor	ne: ale nemuseli nic dělat	i (hyperkorektní nadužití záporu)
SA7.63	AA2.9	ale nemuseli nic nedělat	zápor	ne: ale nemuseli nic dělat	i (hyperkorektní nadužití záporu)
SA8.64	AA1.1	a nedostají nikdy úkol	zápor	ano (nedostali žádný úkol)	č
SA8.65	AA1.2	a ne dostali nic	zápor	ano	č / pr

SA8.66	AA1.3	a dostali někdy úkol	zápor	ne: nedostali žádný úkol	i
SA8.67	AA1.4	a dostali úkol	zápor	ne: nedostali žádný úkol	i
SA8.68	AA1.5	a nedostali nějaký úkol	zápor	ne: nedostali žádný úkol	na (and did not get any homework)
SA8.69	AA2.6	a nedostali úkol	zápor	ano	č
SA8.70	AA2.7	a nedostaji ukol	zápor	ano	č
SA8.71	AA2.8	a nedostal ne domácí úkol	zápor	ano (nedostali žádný domácí úkol)	č
SA8.72	AA2.9	a nedostali žádné domácí úkoly	zápor	ano	č
SA9.73	AA1.1	Babička nepřijede včera.	slovosled	ne: Babička včera nepřijela.	na (Grandma didn't arrive yesterday.)
SA9.74	AA1.2	Babička ne přijedla včera.	slovosled	ne: Babička včera nepřijela.	na (Grandma didn't arrive yesterday.)
SA9.75	AA1.3	Babička nepřišla včera.	slovosled	ne: Babička včera nepřišla.	na (Grandma didn't arrive yesterday.)
SA9.76	AA1.4	Babička ne(xxx) zítra.	slovosled	ne: Babička včera nepřijela.	na (Grandma didn't arrive yesterday.)
SA9.77	AA1.5	Babička nepřišla včera.	slovosled	ne: Babička včera nepřišla.	na (Grandma didn't arrive yesterday.)
SA9.78	AA2.6	Babička nepřijela včera.	slovosled	ne: Babička včera nepřijela.	na (Grandma didn't arrive yesterday.)
SA9.79	AA2.7	Včera babička nepřijela.	slovosled	ne: Babička včera nepřijela.	i
SA9.80	AA2.8	Babička nepřijela včera.	slovosled	ne: Babička včera nepřijela.	na (Grandma didn't arrive yesterday.)
SA9.81	AA2.9	Babička nepřišla včera.	slovosled	ne: Babička včera nepřišla.	na (Grandma didn't arrive yesterday.)
SA10.82	AA1.1	Včera, dědeček přijde.	slovosled	ne: Včera přijel dědeček.	na (Yesterday grandad arrived.)
SA10.83	AA1.2	Včera, dědečku přijedla.	slovosled	ne: Včera přijel dědeček.	na (Yesterday grandad arrived.)

SA10.84	AA1.3	Včera, dědeček přišel.	slovosled	ne: Včera přišel dědeček.	na (Yesterday grandad arrived.)
SA10.85	AA1.4	Zítra dědeček (xxx).	slovosled	ne: Včera přišel dědeček.	na (Yesterday grandad arrived.)
SA10.86	AA1.5	Včera přišel dědeček.	slovosled	ano	č (nemá ruštinu)
SA10.87	AA2.6	Včera, dědeček přijel.	slovosled	ne: Včera přijel dědeček.	na (Yesterday grandad arrived.)
SA10.88	AA2.7	Včera dědeček přijel.	slovosled	ne: Včera přijel dědeček.	na (Yesterday grandad arrived.)
SA10.89	AA2.8	Včera, dědeček přijel.	slovosled	ne: Včera přijel dědeček.	na (Yesterday grandad arrived.)
SA10.90	AA2.9	Včera dědeček přišel.	slovosled	ne: Včera přišel dědeček.	na (Yesterday grandad arrived.)
SA11.91	AA1.1	Nikoho říká	zápor	ne: Nikdo neříkal,	na (No one said)
SA11.92	AA1.2	Nikoho řekl	zápor	ne: Nikdo neříkal,	na (No one said)
SA11.93	AA1.3	Nekoho říkali	zápor	ne: Nikdo neříkal,	na (No one said)
SA11.94	AA1.4	Nikoho říkal	zápor	ne: Nikdo neříkal,	na (No one said)
SA11.95	AA1.5	Nikdo říká	zápor	ne: Nikdo neříkal,	na (No one said)
SA11.96	AA2.6	Nikdo řekl	zápor	ne: Nikdo neříkal,	na (No one said)
SA11.97	AA2.7	Ni-kdo řekl	zápor	ne: Nikdo neříkal,	na (No one said)
SA11.98	AA2.8	Nikdo neřekli	zápor	ano	pr / č
SA11.99	AA2.9	Nikdo neřekl	zápor	ano	pr / č
SA12.100	AA1.1	že babička přijde.	časová souslednost	ano	č
SA12.101	AA1.2	že babicka chodila.	časová souslednost	ne: že babička přijde	na (that grandma was coming)
SA12.102	AA1.3	že babička přijede.	časová souslednost	ano	č
SA12.103	AA1.4	že babička (xxx).	časová souslednost	ne: že babička přijede	i
SA12.104	AA1.5	že babička přijde.	časová souslednost	ano	č
SA12.105	AA2.6	že babička přijela.	časová souslednost	ne: že babička přijede	na (that grandma was coming)

SA12.106	AA2.7	že babičke byla přijela.	časová souslednost	ne: že babička přijede	na (that grandma was coming)
SA12.107	AA2.8	že babičku nepřijde.	časová souslednost	ano	č
SA12.108	AA2.9	že Babička přijde.	časová souslednost	ano	č

Hi, this questionnaire is about processes of foreign language acquisition. Participation is voluntary, but I will be very grateful if you fill it in! First question is about your linguistic background. Then there are 22 gap filling sentences and two short paragraphs for translation. There is no time limit and no wrong answers;) Thanks!

I have been studying / learning these languages for ... years.

Czech	Russian
.....yearsyearsyearsyearsyearsyears

Example:

0) Co vaříš k večeri, Vlasto? (What are you cooking for dinner, Vlasta?)

VAŘIT (ty)

- 1) Petr dělá úkoly. (Petr is doing his homework.) DĚLAT (on)
- 2) Bydlíme v malé bytě. (We live in a small flat.) MALÝ BYT
- 3) Počkáme na tebe na letišti. (We will wait for you at the airport.) LETIŠTĚ
- 4) Po revoluci lidé hodně cestují. (People travelled a lot after the revolution.) CESTOVAT (oni)
- 5) Bydleli jste někdy u moře? (Have you ever lived by the sea?) MOŘE
- 6) Naše děti ^{můžou} ~~zpívají~~ zpívat dřív než mluvit. (Our kids could sing before they could speak.) UMĚT (ony)
- 7) Náš soused má dva pesy. (Our neighbour has got two dogs.) PES
- 8) jsme teď ve vlaku. (We are on a train now.) BÝT (my)
- 9) Lidé už se bez auty neobejdou. (People cannot do without cars any more.) AUTO
- 10) V naší třídě jsou jen dva kluky. (There are only two boys in our class.) KLUK
- 11) ^{hráš} ~~hraje~~ tenis, Kájo? (Do you play tennis, Kája?) HRÁT (ty)
- 12) Včera byla doma. (Yesterday, I was at home.) BÝT (já)
- 13) Pracují všichni na stejném místě? (Do they all work at the same place?) PRACOVAT (oni)
- 14) Půjčila jsem si ^{kabát} ~~pláštěnku~~. (I have borrowed grandfather's coat.) DĚDEČKŮV KABÁT
- 15) Znáte nějaké české prezidenty? (Do you know any Czech presidents?) PREZIDENT
- 16) Obvykle večeřím v sedm. (I usually have dinner at seven.) VEČEŘET (já)
- 17) Petr koupil babičce růže. (Petr bought his grandma a rose.) RŮŽE
- 18) Mluvila o ^{oblíbeném} ~~knížce~~. (She spoke about popular books.) OBLÍBENÁ KNIHA
- 19) Uklízel někdy tuhle půdu, Jára? (Have you ever cleaned this attic, Jára?) UKLÍZET (ty)

- 20) Právě ti psáme e-mail. (We are just writing you an e-mail.) PSÁT (my)
- 21) Na ^{svatbě} ~~sestřina~~ bylo 200 lidí. (There were 200 people at my sister's wedding.) SESTRINA SVATBA
- 22) Kde teď byjste, děti? (Where are you now, children?) BÝT (vy)

Klára is a teacher. She gets up every morning at seven o'clock and goes to school. Last Wednesday she was ill. Her students were happy. They were at school but did not have to do anything and they did not get any homework.

Klára učitelka. Vstává každý ráno v sedm hodinu a jede do školy. Minulý středa byla nemocná. Její studenti byli šťastní. Oni byli v škole, ale nemuseli dělat něco a dostali někdy úkol.

učitelka
vstávat
každý
ráno
v
sedm
hodina
jit
do
škola
minulý
středa
nemocný
její
student
šťastný
ale
nemuset
dělat
dostat
úkol

Grandma didn't arrive yesterday. Yesterday, grandad arrived. No one said that grandma was coming.

Babička ~~ne~~ nepřišla včera. Včera, dědeček přišel. Někoho ~~řekli~~ říkali že babička přijede.

babička
dědeček
přijet
říkat
že

*What is the most difficult thing in learning Czech for you?

the spelling

Thank you!