

Bronec, Jiří

Klasifikace příčin lexikálních chyb

In: Bronec, Jiří. *K lingvodidaktické typologii cizojazyčného lexika*. Vyd. 1. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1982, pp. 39-65

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/121813>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

V KLASIFIKACE PŘÍČIN LEXIKÁLNÍCH CHYB

Kauzalita, příčinnost má svou objektivní platnost, je potvrzována empiricky i experimentálně, avšak na druhé straně — z hlediska marxistického principu všeobecné vzájemné souvislosti a podmíněnosti jevů, věcí a procesů — nepředstavuje jediný typ objektivní určenosti, nutně izoluje a zjednodušuje jevy a vyjadřuje tedy skutečnost jen relativně (10, s. 214). Kauzální zákon opomíjí vedlejší příčiny a nemůže vyjádřit úplnou zákonitost světa, jejíž podstata není jen v tom, co se opakuje, ale i v tom, co se neopakuje (39, s. 301).

B. Engels píše: „Abychom porozuměli jednotlivým jevům, musíme je vytrhnout ze všeobecné souvislosti, sledovat je izolovaně, a *tu* (podtrženo autorem) se střídající se pohyby projevují jeden jako příčina a druhý jako účinek (38, s. 197).

V. I. Lenin ve „Filosofických sešitech“ k otázce příčiny a následku poznamenává: „Příčina a následek jsou ergo jen momenty vesmírné vzájemné závislosti, souvislosti (universální), vzájemného sřetězení událostí, jen články v řetězu vývoje hmoty“. . . . „Všestrannost a všeobjímající ráz světové souvislosti, jen jednostranně, úryvkovitě a neúplně vyjadřované kauzalitou“. (79, s. 129)

V. Filkorn (39, s. 301) proto nad kauzální zákon klade zákon dialektický, který „vyjadřuje neopakujícícu (podtrženo) sa diferencovanost, tedy vyjadřuje aj to, čo sa pri opakovaní neopakuje, alebo presnejšie, vyjadřuje opakovateľnosť ako moment neopakujúceho napredovania a dynamiky širokých oblastí“.

Uvedli jsme některé myšlenky o kauzalitě jako úvod k následujícímu výkladu, v němž se snažíme najít příčiny lexikálních chyb. Platnost našich vývodů je nutno posuzovat ze zorného úhlu výše uvedeného.

1. Lingvistické příčiny chyb

Příčinou mnoha chyb jsou odlišné systémy dvou jazyků nebo odlišné fungování jinak shodných nebo podobných těchto systémů. Proto diferenciací chyb podle systému a jeho fungování je také důležitým metodickým aspektem pohledu na chybu (101, s. 213).

Víme však také, že chyby se často vyskytují v jazykových jevech zcela shodných ve dvou jazycích a dále že v jedněch diferenčních jevech se objevuje mnoho chyb, v jiných téměř žádné. Příčiny chyb zde tedy musí být jinde než pouze v odlišných systémech jazyků.

K uvedeným příčinám chyb patří např. chybné užívání ruského

zdravstvuj /buď zdráv/

Můžeme jej užít jen při setkání, zatímco jeho českého ekvivalentu se užívá i při loučení. O různé funkci vidu v češtině a ruštině jsme se zmínili na jiném místě této práce (s. 16).

Sem lze zařadit i tzv. s k r y t é c h y b y (vedle zjevných), kdy mluvčí dává přednost stereotypnímu vyjadřování, klíše před synonymy. I. G. O l š a n s k i j (329, s. 166) uvádí tento příklad:

„on nosil prostuju odeždu“ a „odevalsja on prosto“

Jsou to dvě zcela správné a významově ekvivalentní věty, z nichž však druhá je daleko frekventovanější.

2. Didaktické příčiny chyb

Nejčastěji se uvádí tato klasifikace chyb: chyby didaktické, psychologické a lingvistické povahy. Tuto klasifikaci najdeme např. u E. B e n e š e (18, s. 385—386). Podle autora chyba z didaktického hlediska je průvodním jevem učení a měřítkem jeho úspěšnosti, z psychologického hlediska je poruchou psychických mechanismů a z hlediska lingvistického je odchylkou od systému či od kodifikované normy nebo úzu daného jazyka. Zvlášť uvádí chyby jako důsledek bezděčného selhání duševních funkcí (omyl, ne chyba) nebo nedostatečného ovládnutí učiva (např. neznalost kompetence jazykových útvarů). Autor upozorňuje na to, že za didaktickou chybu lze považovat pouze to, co žáci neumějí tak, jak jim to bylo vyloženo, jak se tomu naučili, a není chybou chybný výkon v tom, co se neprobíralo (18, s. 384).

Opět se zde dostáváme k otázce neznalosti učiva na straně jedné (ne-realizovaná odpověď, výpadek) a k jeho chybné znalosti na straně druhé. I když se obojí v didaktické praxi hodnotí stejně negativně, přece jen je nutno mezi oběma těmito výkony dělat rozdíl, a to nejen z hlediska jejich hodnocení, z hlediska jejich komunikativní hodnoty (chybná odpověď ještě

neznamená vždy nesrozumitelnost), ale také, jak již bylo dříve uvedeno, z hlediska metodologického.

Proto také tvrzení, že chyba je důsledek momentálního selhání psychických procesů nebo prostě neznalosti učební látky, možno přijmout jen v tom smyslu, že je to pouze jedna z možných příčin. Důkazem je známá skutečnost, že žáci se dopouštějí chyb jen v jisté části učiva a ne v jiné, že existují chyby téměř neodstranitelné a že stejně vynaložené úsilí na odstranění jedné chyb je úspěšné, zatímco jiné chyby se odstraňují jen velmi obtížně atd.

J. Zimová, L. Rozkovicová a R. Choděra v článku o „Problematice cvičení ve výuce ruštiny z hlediska interference“ (170, s. 299 až 300) liší ve vyučovacím procesu fázi kognitivní a fixační a upozorňují na některé chyby, jichž se často dopouští učitel právě v uvedené první fázi. Jde o uvádění tzv. distraktorů, tj. slov, která svou formální nebo obsahovou podobností ztěžují proces osvojování učební látky a vedou k chybným výkonům.

Autoři doporučují, aby se v ruštině např. u slovesa *ostanovit'* (zastavit) neuvádělo současně ruské sloveso *zastavit'* (přinutit), poněvadž obě tato slova se budou žákům zpočátku zcela určitě plést. Druhé slovo z této dvojice sloves se má uvést až v době, kdy první je již dobře osvojeno. Je to potvrzení mínění řady metodiků, že zejména v počáteční etapě výuky cizích jazyků (a zvláště jazyků příbuzných) není vhodné ani uvádět a tím spíše ani si osvojovat tzv. česko-ruská homonyma nebo paronyma a stejně i tzv. paronyma vnitrojazyková (např. ruská podst. jména *dejatel'nost'* — činnost a *dejstvitel'nost'* — skutečnost).

M. Zatočkaňuk (164, s. 14—19) rozděluje příčiny chyb na didaktické a jazykově psychologické. První spočívají v nedostatečném procvičení daného jazykového jevu, v jeho nedostatečné frekvenci ve cvičeních a v disproporci jeho použití v ústní nebo písemné formě.

M. Hála (46, s. 264) k pedagogicko-metodickým příčinám chyb řadí také nedostatek času na procvičení učiva, a to jak ve škole, tak i doma, počet žáků ve třídě, kvalitu učebnic a vybavenost třídy učebními pomůckami. Sem patří i nezdůvodněné rozdělení jazykové látky do jednotlivých ročníků (60, s. 350) a neúměrnost v podílu úsilí, které se ať již učitelem nebo žákem věnuje jednomu jazykovému jevu na úkor druhého.

Chyby vznikají i z opačných důvodů — z jednostranného „přecvičení“ učební látky. K. Günther (45, s. 391) uvádí jako časté chyby německých žáků v ruštině záměny flexivních tvarů za tvary základní

*ljubjat	místo správného ljubit'
*podругu	místo správného podругa
*kružke	místo správného kružok

nebo pro nás těžko pochopitelnou chybu v záměně slov

отлично místo предмет,

a to z toho důvodu, že se chybně větší důraz klade na procvičování flexivních tvarů než na tvar základní a v druhém případě zase na mechanický nácvik sousloví v rámci věty („on izučal vse predmety otlično“) s nedosta-
tečnou sémantizací izolovaných slov.

Analogicky se tato chybná metodická práce projevuje v neschopnosti žáků užít slova v různých kontextech, nacvičuje-li se jednostranně jen v jedněch a týchž slovních spojeních nebo větách (viz o tom práce G. Scholtkové — 123, s. 87 — a D. Josefa — 152, s. 40). A tak odpověď na otázku, zda pracovat s izolovaným slovem nebo se slovem v kontextu, sotva svědčí o výlučné přednosti jen jednoho z obou metodických postupů.

I. I. Kitrosskaja (280, s. 28—35) si ve svém příspěvku všímá otázek transferu při výuce cizích jazyků a žádá, aby se právě pro jeho zákonité působení (kladné či záporné) veškerá látka podávala zejména v počáteční etapě osvojování učiva zcela uvědoměle, aby se důsledně verbalizovala a aby se učitel v této etapě více zaměřil na kladný přenos, poněvadž má velmi dobrý především motivační efekt.

Autorka liší tři příčiny chyb — lingvistickou (podobnost jazykových systémů), individuálně psychologickou (obecná schopnost osvojovat si jiné jazyky, motivace a znalost jiných jazyků) a extralingvistickou, k níž řadí stupeň osvojení jazykové látky (čím máme více znalostí, tím větší je možnost chybovat) a interval mezi osvojevanou učební látkou, tedy faktor pedagogicko-psychologický.

Sověšší autoři v německy psaném příspěvku (137, s. 3—4) experimentálně potvrdili známý didaktický postup, aby se učební látka prověřovala stejným způsobem, jako se nacvičovala. Při výuce jazyků se tento postup často nedodrhuje v případech, kdy učitel látku procvičuje jen ústně, ale zkouší jen písemně.

Mnoho chyb vyplývá také z toho, že se látka málo diferencuje, a to na všech úrovních jazyka. Proto řada autorů žádá, aby se cizojazyčná učební látka podávala pokud možno v opozicích (95, s. 46). I. G. Oišanskij (329, s. 169) doporučuje proto používat hojně tabulek, schémat a jiných názorných pomůcek, které by uváděly nejen příklady na intralingvní opozice, ale dokonce i na opozici „správně“ — „nesprávně“. Poslední požadavek však musí vyvolat značné námítky, poněvadž tento metodický postup současně fixuje u žáků chybné tvary, nebo v nejlepším případě je podává na stejné úrovni. J. Juhasz považuje dokonce opozici, kontrastnost za základní kritérium pro určení stupně obtížnosti cizojazyčného elementu určeného k osvojení (64, s. 144).

3. Psychologické příčiny chyb

Jako druhou příčinu chyb uvedeme chyby jazykově psychologické. Chybných jazykových výkonů se dopouštíme jak vzhledem k systému, normě a úzu jazyka (J. Veselý tyto chyby řadí k sociolingvistickým — 143, s. 211—212), tak i v jeho nesystémových jevech. Vyučovací praxe nás přesvědčuje o tom, že chyby se objevují jak jako důsledek diferencí ve dvou jazycích, tak i v jejich shodných systémových jevech. Mateřský jazyk (nebo již osvojený cizí jazyk) v něčem pomáhá při osvojování cizího jazyka (pozitivní transfer), jindy je při tom překážkou (negativní transfer, interference). Podmínkou působení těchto procesů je jistá podobnost osvojované látky.

a) Psychologickými otázkami chyb se zabývají dvě starší monografie H. Weimera „Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung“ (1926) (153) a „Psychologie der Fehler“ (1929) (155).

Autor vidí příčiny chyb v

povrchovém myšlení,
nepozornosti,
nepřesném pozorování,
slabé paměti,
slabé vůli
a přílišné citovosti a fantazijnosti /153, s. 11/

Jako podmínky pro chyby z uvedených příčin uvádí nervozitu, únavu, spěch, rozpaky, snahu o zrychlení činnosti nebo projevu a tím i o snahu je zkracovat (153, s. 87).

b) Zvláště důležitá z hlediska našeho tématu (slovní zásoba dvou příbuzných jazyků) je velká frekvence chyb, jejichž příčinou je podobnost lexikálního materiálu. Slova dvou jazyků, ale i uvnitř daného jazyka, mohou být podobná

opticky /graficky/,
zvukově
a sémanticky.

To může vést snadno k chybnému čtení, k chybnému fonetickému zapamatování slova a k nedokonalé diferenciaci podobných slov sémanticky.

H. Weimer uvádí příklady na časté zaměňování podobných hlásek v němčině:

p – k
b – d, g
sch – f, z, ss, ch /155, s. 48/

Na obdobné potíže narážíme ve všech jazycích. Je např. známo, že v češtině i ruštině se snadno pro podobnou výslovnost zaměňují číslovky

dvě — pět, dva — pjat', v němčině ein — neun. Tyto chyby jsou tak časté, že v češtině se proto při telefonním styku doporučuje užívat raději formy „dva“ a v němčině místo „ein“ „eines“ (155, s. 49).

Sémantická a fonetická podobnost rovněž může vést k častým chybám ve formě záměn jinak správně vyslovovaných německých slov:

Kalium – Calcium

Ablaut – Umlaut

Indikativ – Infinitiv /155, s. 52/

Autor však správně poznamenává, že tyto chyby jsou závislé na řadě jiných okolností, např. na úrovni vzdělání, rozsahu znalostí, frekvenci používání termínů apod.

U dětí s poruchami mozku se potíže při psaní v ruštině výrazně projeví především tam, kde ve slovech byly podobné elementy (graficky i fonematically). Tak jeden probant četl

molodogo žuravlja jako moloko žuravlja (204, s. 39)

Jiní narušení probanti zaměňovali při psaní hlavně podobná písmena

з-э, ш-щ, и-ц

Vliv fonematically podobnosti ruských hlásek se projevil také jejich záměnami v písmu:

п-б, т-д, з-с, к-г (286, s. 105)

nebo kontaminacemi na základě asociací vzniklých ze sémantické příbuznosti lexikálních jednotek (často současně i na základě fonetické podobnosti):

*tramvar	z	┌ tramvaj └ traktor
*tububočka	z	┌ tumbočka /noční stolek/ └ taburetka /taburet, sedátko bez opěradla/
*bridka	z	┌ brička └ lodka
*trank	z	┌ traktor └ tank /356, s. 5–40/

Formální podobnost hraje také významnou úlohu při recepci slovních jednotek druhého jazyka. Řada autorů se pokusila zjistit podmínky, za kterých lze poznat význam toho nebo onoho neznámého slova. Možnosti odhadu významu neznámých slov mohou tedy být jedním z kritérií obtížnosti cizojazyčných lexikálních jednotek, omezené ovšem jen na receptivní stránku komunikativního procesu.

K této otázce poznamenává V. B u d o v i č o v á (26, s. 272), že je nutno rozlišovat příbuznost od podobnosti, poněvadž příbuznost je záležitostí diachronní, zatímco v synchronním plánu se může projevit jen skrytě, po

víceméně složitě analýze, tj. bez praktického významu pro uživatele dvou příbuzných jazyků. Pro uživatele má v tomto smyslu význam jen takové slovo druhého jazyka, které dává pro odhad jeho významu nějaký reálný podklad. Výzkum odhadu je dalším potvrzením toho, že metodika příbuzných jazyků má řadu specifických problémů (25, s. 115).

F. Singule (124) provedl rozsáhlý výzkum odhadu podobných slov v češtině a ruštině. Demonstroval je izolovaně a ve větě a kromě toho předkládal probantům k odhadu ruská slova nepodobná českým, a to v izolovaných větách a v minimálních slohových celcích.

Došel k závěru, že odhad významu podobných slov je daleko lepší ve větném kontextu, u slov nepodobných je zase lepší odhad ve slohovém kontextu. Odhad se všeobecně zlepšuje věkem, což je důsledek větší jazykové a zde především verbální zkušenosti.

I když autor prováděl výzkum s cílem dokázat nesprávnost odhadu jako jednoho z prostředků sémantizace, zkoumaný materiál je velmi zajímavý i pro naši tematiku, a to především v té části práce, kde je slovní zásoba klasifikována podle obtížnosti, zde chápanou jako obtížnost v odhadu významů slov.

Výsledky jsou někdy překvapující a znovu potvrzují, že jakkoli zkoumaná obtížnost cizojazyčné jednotky je důsledek několika ne vždy snadno zjištělných faktorů.

F. Singule jako „snadná“ slova (správný odhad u 75 % probantů) uvádí

staryj, mucha, gus', zerno

jako „středně obtížná“ (50 % probantů odhadlo správně jejich význam) se ukázala slova

gotovyj, veter, moloko, lodka, bojalis'

a jako „velmi obtížné“ (správná odpověď u 25 % probantů) slova

igra, moloděž', sosed, zver', volna, osěl. /124, s. 140/

Je překvapující, že z formálně stejné odlišnosti dvou dvojic českých a ruských ekvivalentů

moucha – mucha
soused – sosed

se jedna ocitá ve skupině snadných, druhá ve skupině velmi obtížných slov pro odhad.

Nebezpečí odhadu podle podobnosti je názorně dokumentováno v řadě příkladů. Tak např. význam některých slov byl chybně interpretován takto:

sobirali – zavírali, zabírali /místo sbírali/
 moloděž' – mladý, malinký, málo, mléko /místo mládež/
 zver' – závěr, zvěd, zvěř, sběr /místo zvíře/
 pisatel' – psali, píšete, psal, písař, pisatel /místo spisovatel/
 moloko – salám, sádelnatý /místo mléko/ /124, s. 121–122/

Za problematické považujeme zjišťování odhadu významu ruských slov nepodobných češtině, poněvadž různý kontext (větný nebo slohový) vede nikoli k odhadu jejich významu, ale spíše k zcela náhodnému a značně subjektivnímu dohadu o tom, co by to nebo ono slovo mohlo znamenat. Odlišný kontext zcela mění podmínky tohoto „dohadu“ a proto autorův přínos k řešení této problematiky je sporný. Ostatně následující příklady to potvrzují:

my ž d ě m vašego otveta – *děkujeme za vaši odpověď místo správného „čekáme na...“
 ja ne z a m e t i l, čto vy vošli v komnatu – *já jsem nezamkl pokoj místo správného „nezpozoroval jsem, nevšiml jsem si, že jste vstoupil do pokoje“
 mat' u l y b a e t s j a na svojego reběnka – matka se *zlobí na své dítě místo správného „směje se...“
 /124, s. 141/

Nesprávný odhad významu některých podobných ruských slov si vysvětlujeme tím, že zejména odhad významu pouze izolovaných slov ztěžuje jejich porozumění, poněvadž v česko-ruském plánu je srozumitelnost menší při percepci slyšeného než psaného slova, věty nebo textu. Další příčinu vidíme v tom, že vyslovené ruské slovo může navodit asociaci s jiným českým slovem se zcela jiným významem (viz např. chybnou interpretaci významu u slova „sobirali“ jako zabírali místo správného „sbírali“).

Zajímavé pokusy provedla v této oblasti také J. e. I. I s e n i o v á. Ruským probantům předkládala k poznání (jen poslechem) různým způsobem zkomolená ruská slova, a to ve větách, které buď zcela bránily jejich poznání, nebo k tomuto poznání dávaly dobré nebo jen částečně výhodné podmínky. Zjistila, že poznání slova je závislé na tom, zda jsou u delších slov porušeny hlásky s velkou nebo malou informační silou. Podle autorky jsou „silnými“ hláskami

/a/ první hláska slova,
 /b/ některé hlásky kořene slova, a to v tomto pořadí: nejsilnější je přízvučná hláska, dále hlásky stojící těsně před a po přízvučné hlásce jsou méně silné než hlásky ostatní,
 /c/ souhláska sufixu.

U krátkých slov mají přibližně stejnou informační silou všechny hlásky (274, s. 164). (K otázce odhadu viz např. statě V. C í c h y – 28 – a J. V e s e l é h o – 142 –; v nich je uvedena i další literatura.)

S otázkami podobnosti jako zdroje jazykových chyb souvisí i tzv. i n t e r f e r e n c e, tj. záporný transfer (přenos) jedněch dovedností na dovednosti jiné, podobné, v našem případě především záporný vliv ma-

teřského jazyka při osvojování ruřtiny. Stejně působí záporný transfer i v rámci cizího jazyka, tj. čím více máme v cizím jazyce znalostí, tím častěji může tento psychický proces probíhat. U nepřibuzných jazyků bude daleko silnější intralingvní interference, u příbuzných jazyků bude silně působit interference intralingvní i interlingvní.

Záporný přenos může být jednak proaktivní (co si osvojím nyní, působí na to, co si teprve osvojím), jednak retroaktivní (právě osvojené působí zpětně na dříve osvojené) (156, s. 775–832, zejména s. 775 až 777, 797–780, 805–806).

K. B a b o v v monografii o „Problémech interference v procese výuky ruského jazyka v bulharské škole“ (12, s. 26–28) uvádí jednotlivé druhy interference, a to

/a/ interlingvní a intralingvní

*ja imeju brata místo u menja jest' brat – vliv mateřského jazyka

*oni ljubljat místo ljubjat pod vlivem 1. os. č. j. ja ljublju

/b/ v obsahu a výrazu

tramvaj *jedet /místo idět/

u menja net den'gi /místo net deneg'/

/c/ zjevná a skrytá

zjevná interference je ilustrována příklady v a/ a b/;

skrytá interference spočívá v tom, že mluvčí pod vlivem mateřského jazyka dává přednost např. slovesným vazbám před jmennými, analytickým formám před syntetickými apod.

/d/ na různých úrovních jazyka –

lexikální, gramatické, fonetické, ortoepické, grafické, stylistické; detailní další diferenciacie v této oblasti s velmi bohatým dokumentačním materiálem obsahují tři skripta pražských autorů „Interference v ruském lexiku“ /1967/, „Interference v ruské morfologii“ /1967/ a „Interference v ruské skladbě /1968/ /1, 2, 3/.

/e/ neязыkové povahy /realie/

např. čtvrtýj etaž je podle našeho chápání 3. poschodí; sem patří také všechny chyby proti tzv. jazykovému úzu, kdy se vyjadřujeme naprosto správně vzhledem k systému a normě cizího jazyka, ale rodilý mluvčí se v daných situacích vyjadřuje jinak; situace je zde tedy určující pro výběr lexikálně-gramatických prostředků.

V metodické literatuře se setkáváme i s další diferenciací interference podle jejich druhů:

interference kombinovaná /inter – a intralingvní/

*oni smotrit /místo smotrat/

vliv české koncovky „dívají se“

vliv ruské 2. a 3. os. č. j. a mn.

č. –iš', –it, –im, –ite

*ja biju /místo b'ju/

vliv českého bji

vliv rus. infinit. tvaru bit'

/2, s. 16,17/

interference prvotní a druhotná,

kterou J. Zimová, L. Rozkocová a R. Choděra chápou ve smyslu subdiferenciacie a supradiferenciacie /170, s. 303/. V redakčním článku k sborníku příspěvků z mezinárodní konference učitelů ruského jazyka v Praze v r. 1975 je prvotní interference vysvětlována jako proces neuvědomělý a druhotná interference jako činnost uvědomělá, vyplývající z chybné představy identičnosti jazykových jednotek nebo z tvoření chybných analogií /174, s. 22/;

interference přímá a zprostředkovaná

První termín označuje bezprostřední přenášení jazykových jevů mateřštiny do ruštiny
*jest' interesno, čto /místo interesno, čto/
*ja slyšal jeho pet' /místo ja slyšal, kak on počt'/
pod druhým termínem se rozumí proces, který jsme označili jako skrytá interference
/133, s. 410–411/.

K. B a b o v vidí příčiny interference v těchto procesech:

/a/ subdiferenciace /nediferenciace/

v cizím jazyce pod vlivem mateřského jazyka chybně nediferencujeme
např. český žák v ruské fonetice nediferencuje měkké a tvrdé souhlásky, poněvadž
tomu tak není v jeho mateřském jazyce; při poslechu ruského mluvčího diferencuje
např. Dagestánc z 22 foném ruského jazyka pouze 11 /207, s. 32/

/b/ supradiferenciace /sverchdiferenciace/

opačný případ; např. čeština diferencuje „vlak jede, „loď pluje“, zatímco ruština
užívá jednoho slovesa „pojezd, korabl' idět“

/c/ reinterpretace /reinterpretacija/

chyby vznikají nesprávnou interpretací jazykových jevů, zejména nesprávnou
analogií; chybná konstrukce

ja ljublju *svojej materi /místo svoju mat'/

vznikla na základě domněnky, že v obdobném příkladě

ja ljublju svojego otca

je předmět ve 2. pádě /tvarová homonymita/

/196, s. 23–25/

V. M. M o k i j e n k o (315, s. 9) uvádí řadu příkladů z rusko-české
interference u Rusů studujících češtinu:

je *občaninem /graždaninom/ Svazu

*předcítíl /predčuvstvoval/

chtěl s ním *pomluvit /pogovorit'/

maminka ho *rozvlekla /správně svlékla; podle ruského razdela/ a uložila do postele
Kafka *zanemocněl /zabolel/

Tyto chyby lze snadno zařadit k některým výše uvedeným druhům interference.

Nejsilněji působí interference z produktivních komplexních jazykových dovedností v řeči a psaní, z jazykových úrovní potom nejsilněji ve fonetice. J. J u h á s zjistil experimentálně, že interference se projevuje zejména tam, kde jevy dvou jazyků jsou málo kontrastní, a tedy i hůře osvojitelné. Nebezpečí interference je podle něho tím větší, čím méně uvědoměle si jazyk osvojujeme (64, s. 92, 99, 128).

Řada autorů potvrzuje, že vůbec většího počtu chyb se dopouštíme při užívání jazyka, při fungování jeho systému v komunikativním procesu, tj. v okamžiku, kdy od teorie přecházíme ke konkrétní výpovědi. A. P r e j b i s z píše, že podobnost funkce je častější příčinou chyb než podobnost formy (101, s. 224), J. e. M. V e r e š č a g i n zase upozorňuje na to, že např. perfektní výslovnost žáka při fonetických cvičeních se ztrácí při hovoru (212, s. 109). Je to pochopitelné, poněvadž při hovoru se mluvčí soustřeďuje na jeho obsah a v jazykových prostředcích se dopouští tím více chyb, čím méně jsou tyto prostředky automatizovány (oč méně jsou osvojeny jako dovednosti). Určitě zde působí i individuální strach mluvit

v cizí řeči s cizincem, strach z chyb, a tedy i z určité obavy, že tím bude v jeho očích deklasován apod. Jsou to případy, kdy i v mateřském jazyce přestáváme být tak pohotoví, máme-li mluvit bez přípravy před publikem, v cizím jazyce před jazykovými odborníky, jsme-li nuceni mluvit rychle, poslouchat příliš rychlý projev (chyby při dešifraci), máme-li mluvit v hlučném prostředí apod.

Interference se projevuje na všech úrovních jazyka. Nelze také opomenout působení záporného přenosu na ú r o v n i a f i x á l n í

*filosofičeskij /místo filosofskij/ podle „filosofický“
on jeho *zabil /místo ubil/ podle „zabil“

a v procesu k a l k o v á n í, kdy do cizího jazyka nepřenesíme přímo sémantické nebo formální prvky z mateřského jazyka, ale v cizím jazyce vytváříme inovace podle sémantického nebo formálního modelu existujícího v mateřském jazyce.

Potenciální nebezpečí dopouštět se takových chyb v kompozitech náznorně ukazují příklady, kdy složky kompozit v česko-ruském plánu stojí právě na opačných místech:

snehobiely	– belosnežnyj
ugrofínský	– finno–ugorskij
historicko–srovnávací	– sravnitel'no–istoričeskij
práceschopný	– nerabotosposobnyj

Rumunští autoři S. V a j m b e r g a M. G e o r g i u jako sémantické kalky posuzují případ, kdy Rumuni z dvojice ruských synonym

abstraktnyj–otvlečennyj

užívají jen prvního členu, poněvadž v rumuštině je pouze výraz „abstract“ (210, s. 12). Tento jev se však častěji uvádí pod termínem „skrytá interference“.

c) V již citované publikaci H. W e i m e r a „Psychologie der Fehler“ uvádí autor i tzv. p e r s e v e r a č n í a a n t i c i p a č n í c h y b y. Jsou to v naší terminologii vlastně asimilace progresivní (proaktivní) a regresivní (retroaktivní). Příklady na tyto příčiny chyb jsou zde uvedeny jen v distanční poloze („na dálku“), a to buď v rámci izolovaných slov, slovních spojení nebo celých vět.

Příklad na progresivní asimilaci distanční v rámci dvou vět:

Der Wagen hat vier Räder.
Der Soldat ist auf der *Wage /místo spr. Wache/ /155, s. 28/

Příklad na regresivní asimilaci distanční v rámci slova:

*eizwei místo einzwei /155, s. 33/

Tyto chyby se objevují i v patologických případech, např. při psaní děti s opožděným vývojem řeči (elipsy grafů, jejich záměna, metateze, chyby z anticipace, perseverace) (296, s. 192, 281). Děti s motorickou afázií psaly v ruštině podle diktátu slovo

luža jako *už, *ulža, *užla. /204, s. 40/

S obdobnými chybami se setkáváme i při různých přereknutích. Ani při nich nejde jen o fyziologicky podmíněný proces a o čistě individuální chybný výkon. I v přereknutích lze pozorovat určité zákonitosti.

K. M e r i n g e r po dlouholetém pozorování došel k závěru, že např. ve větě se zaměňují (ve formě přereknutí) nikoli jakékoli hlásky a slabiky, ale ty z nich, které mají jisté stejné hodnoty, např. přízvuk, počáteční a konečné hlásky a slabiky ve slově, vokály se zaměňují za vokály atd. Autor to demonstruje na známé větě ze Shakespearova dramatu „Etwas ist faul im Staate Dänemarks“. Ve sloupci pod jednotlivými hláskami jsou vždy vlevo uvedeny možné záměny jako anticipace, vpravo jako postpozice. Slovo „Dänemarks“ je zde nutno chápat jako dvě slova.

Etwas ist	f	au	l						
	St,O	aa,O	te,O						
	D,O	ä,O	ne,O						
	m,O	ar,O	ks,O						
im	St	aa	te	D	ä	ne	m	ar	ks
	D,f	ä,au	ne,l	m,St	ar,aa	ks,te	O,D	O,ä	O,ne
	m,O	ar,O	ks,O	O,f	O,au	O,l	O,St	O,aa	O,te
								O,au	O,l

/87, s. 9–12/

Základní klasifikace těchto hláskových změn je tato:
substituce (alternace):

*čertak místo čerdak

elipsa /vypadne-li celá slabika, mluvíme o haplologii/:

*zryv místo vzryv

*kamejka místo skamejka

morfofonologie → morfonologie /užívá se jen tohoto termínu/

adice /přidávání hlásek/: *pľjatno místo pľatno pod vlivem želtoje pľatno
asimilace progresivní /perseverace/

kontaktní: *domnění místo domnění
distanční: *gazaty místo gazety

asimilace regresivní
/anticipace/

kontaktní: *něddo z původ. někdo
distanční: *fufet místo bufet

disimilace progresivní

kontaktní: societās z původ. sociitās
distanční: *buden místo buben

disimilace regresivní

kontaktní: immatrikuljacija z původ.
latin. in + matricula
distanční: *bombón místo bonbón

(Příklady jsou vzaty z češtiny, ruštiny a latiny, z dětské řeči a z vlastního výzkumu chyb žáků. Byla použita tato literatura: — viz bibliografie — 6, 32, 52, 96, 97, 181, 194.)

d) K perseveračním chybám by bylo možno zařadit i tzv. *postojové chyby* (Einstellungsfehler), tj. chyby vyplývající z celkového postoje k jednomu konkrétnímu jazyku. Čteme-li např. anglický text, v němž se náhle objeví německé slovo See, snadno uděláme chybu tím, že je čteme jako slovo s anglickou výslovností [si]. (155, s. 39)

E. Beneš (18, s. 387) vidí zdroj chyb v tom, že si žák o cizím jazyce vytvoří určitou hypotézu, většinou chybnou, poněvadž ji vytváří prizmatem mateřského jazyka. Chyby potom vznikají z představy, že čeština a ruština jako příbuzné slovanské jazyky se od sebe příliš neliší, že je snadné si je osvojit a domluvit se s Rusem není žádný problém.

Podle L. D. Šmelevové (381, s. 45) vznikají chyby právě z opačné představy o cizím jazyce, tj. že cizímu jazyku se vlastně nikdy nenaučíme, některé jevy jsou vůbec nenaučitelné, všechno se řekne jinak atd. A tak mluví se bojí mluvit nebo mluví pod tím dojmem, že všechno říká špatně.

e) Také chyby vyplývající z tzv. *disimilačních procesů* mají svůj zdroj v tendenci diferencovat to, co se opakuje, např. stejné cifry v delších číslech, stejné hlásky nebo slabiky ve slovech apod. Jde o útvary s homogenními prvky a o tendence tuto homogennost porušovat, poněvadž, jak je známo z praxe a nejednou potvrzeno i experimentálně, homogenní řady (hlásek, slabik) se hůře vyslovují a také hůře fixují v paměti (64, s. 99). Proto se vyhýbáme výslovnosti slov s foneticky shodnými nebo podobnými hláskami (ale i z důvodů stylistických). V psychologické literatuře se tento jev vysvětluje útlumovým procesem. Je nazván po jeho objeviteli jako tzv. Ranschburgův útlum nebo fenomen (115, s. 64—67).

H. Weimer uvádí tyto příklady:

als sie sie erblickte
die Frau, die die Apfel gekauft hat
/155, s. 59/

podobně v češtině:

nesnese se se sestrou

nebo v ruštině:

dlinnošejeje životnoe /zvíře s dlouhým krkem/

Odhlížíme od těch případů, kdy naopak vyhledávání stejných nebo

podobných hlásek, slabik a slov má stylistické zdůvodnění (v poezii), nebo je předmětem slovních hříček. Působení disimilačních procesů je dokumentováno i v historickém vývoji jazyků (viz např. české „křepelka“, které vzniklo z původ. „přepelka“).

f) K sémantické podobnosti lexikálních jednotek řadí H. Weimer i chyby z kontrastu (antonyma). Není nic alogického v tom, že zatím co výše jsme psali o kontrastivním srovnávání jazykových jevů jako o velmi efektivním způsobu předcházení chybám, zde právě naopak pro sémantickou spjatost antonym, posílenou někdy i jejich fonetickou podobností, může snadno dojít k jejich záměně. Někdy nás před tím zachraňuje kontext, jindy nikoli. H. Weimer uvádí tento příklad:

Warum willst du schon aufstehen?
Es ist doch noch *hell /místo „dunkel“/
/155, s. 55/

Nejasnostem kolem pojmu „kontrast, kontrastivní“ jsme se vyhnuli uvedením vhodnějšího termínu „antonyma“ (v lexikálním plánu). Je to proto, že v literatuře se často kontrast chápe jako jakákoli odlišnost srovnávaných jevů (328, s. 24; 145, s. 211). Za kontrastní se považuje jak např. tvrdá a měkká výslovnost souhlásek, tvoření jedn. a množ. čísla, antonyma velký-malý, mladý-starý, ale i odlišné významy homonym, tvary minulého a budoucího času, 1. a 2. os. čís. jedn. u sloves atd. Domníváme se, že za kontrastní lze považovat jen první uvedené příklady, poněvadž jen ty mají povahu kontrárních (protiva — kontrárnost) pojmových vztahů.

Nemalý význam pro lingvodidaktiku mají i vztahy kontradiktorické (protiklad — kontradikace: velký — nevelký, pěkný — nepěkný, hezký — nehezký), které v cizím jazyce umožňují určitou úspornost vyjadřování („špatný“ lze vyjádřit jako „nedobrý“).

g) Na základě hláskové a sémantické podobnosti vznikají chyby, které označujeme jako k o n t a m i n a c e. Podstata těchto chyb spočívá v tom, že v našem vědomí je současně více představ, které se mohou automaticky vynořovat a rušit náš jazykový projev. Daná představa může vyvolat něčím podobné vedlejší představy a vzniká tak novotvar, který v jazyce neexistuje. H. Weimer tyto chyby nazývá „Mischfehler“ (155, s. 60). F. Kainz (65, s. 166, III. díl) právě v kontaminacích vidí důkaz toho, že v naší paměti nejsou jen hotové jazykové útvary na různé úrovni, které se na daný podnět prostě realizují ve vnitřní a vnější řeči, ale že mezi nimi vznikají složité procesy jejich vzájemného působení. Naše řeč je tedy výsledkem jak realizace hotových modelů s hotovým lexikálním materiálem, tak i tvůrčím procesem naplňování těchto modelů novým lexikem. Oba tyto procesy se mohou stát zdrojem chyb.

Kontaminace může probíhat na různých úrovních — u slov, slovních spojení i vět:

*Mansch z $\left\{ \begin{array}{l} \text{Mann} \\ \text{Mensch} \end{array} \right.$

ve větě da *übereilte sie den Tod /místo ereilte — stihla ji smrt/ vznikla chyba

*übereilte z $\left\{ \begin{array}{l} \text{ereilte} \\ \text{überholte} \end{array} \right.$ /předstihnout/
/87, s. 77/

*seelig z $\left\{ \begin{array}{l} \text{-elig} \text{ /blažený, blahoslavený/} \\ \text{Seele} \end{array} \right.$
/155, s. 61/

für *eine /místo ein/ junges Mädchen

*eine z $\left\{ \begin{array}{l} \text{eine junge Dame} \\ \text{ein junges Mädchen} \end{array} \right.$
/87, s. 73/

*Strang vzniklo z Sturm und Drang
/88, s. 54/

jetzt ist mir *rot /místo heiss/

z $\left\{ \begin{array}{l} \text{ist mir heiss} \\ \text{ich bin rot} \end{array} \right.$
/87, s. 74/

eto *igrajat /místo imejet/ značeníje

z $\left\{ \begin{array}{l} \text{imejet značeníje} \\ \text{igrajat rol'} \end{array} \right.$
/194, s. 206/

U kontaminací hraje důležitou úlohu také frekvence. K ní se vrátíme podrobněji v dalším výkladu.

h) Blízko ke kontaminacím mají i chyby, jejichž příčinou je interlingvní (česko-ruská) a intralingvní (rusko-ruská) **h o m o n y m i e** a **p a r o n y m i e** (o paronymii viz další bod).

Homonyma jako slova stejně znějící, ale s odlišným významem, jsou značným nebezpečím pro každého, kdo se učí cizímu jazyku. Stačí nahlédnout do kteréhokoli slovníku, abychom se přesvědčili, v kolika nej-různějších významech lze použít některých lexikálních jednotek (viz např. ruské „delo“, „iditi“).

Rozlišování homonym a polysémních slov nepovažujeme z lingvistického aspektu za relevantní, poněvadž v synchronním plánu je lhostejné, zda jde při určování homonymie o východisko etymologicko-genetické [jedno slovo ve vývoji jazyka nabylo dvou nebo několika odlišných významů, v nichž však lze vždy vystopovat nějaký společný nadřazený pojem: chudoj = 1. hubený, 2. špatný; nebo dvě zcela odlišná slova se stala náhodnou shodou zvukové podoby homonymy: brak = 1. manželství (brát se), 2. špatný výrobek (převzato z němčiny)] nebo lexikálně-sémantické (jednoho slova se užije k pojmenování různých denotátů na základě nějaké jejich společné vlastnosti, funkce apod.: krylo = 1. křídlo ptáka, letadla,

2. lopatka u mlýnského kola, 3. blatník). Rolišování homonym a polysémních slov je ještě komplikovanější o to, že za homonyma se považují i slova, u nichž došlo k tak značnému rozpadu polysémie, že mluvčí již necítí nějaké vztahy mezi jejich různými významy (např. dača = 1. dávka, porce, 2. venkovská vila, což vzniklo z původ. „dávat do pronájmu“).

Tyto formální shody a sémantické rozdíly se mohou také omezit jen na afixální část lexika (pod' echat' — přijet, ale pod' em — zvedání), dále na slovnědruhovou (peč' = 1. pec, 2. péci) a tvarovou homonymii (tri = 1. tři, 2. rozk. způsob od slovesa teret' — třít). V lingvodidaktice, kde nelze opomíjet ani psaný projev, hraje důležitou úlohu i homografie (zamok je v písemné formě homonymický s významem „hrad“ a „zámek“ ve dveřích, ve zvukové podobě však homonymity pozbývá vzhledem k diferenciaci obou významů přízvukem). Opačným případem homografie je homofonie, kdy homonymie se projevuje pouze v plánu fonetickém a nikoli grafickém ([plot] = 1. plod, 2. plot — vor).

Totéž možno říci o česko-ruské homonymii, homofonii a homografii, avšak s tím rozdílem, že v těchto jevech nikdy nejde o stejné znění či stejnou psanou podobu slov, ale jen o podobnost. Např. ruské „pozor“ (hanba, potupa) s redukovanou výslovností první slabiky a s přízvukem na druhé slabice je shodné jen graficky (pokud ovšem lze mluvit o shodě mezi latinkou a azbukou), zatímco foneticky je natolik odlišné, že českým mluvčím není často vnímáno jako slovo podobné našemu „pozor“. (O těchto otázkách píše J. Vlček v publikaci „Úskali ruské slovní zásoby“ — 149, s. 189—206).

ch) K homonymii se úzce váže česko-ruská a rusko-česká paronymie. Zatímco u homonymie jde o fonetickou totožnost nebo výraznou podobnost (česko-ruská homonymie) a o sémantickou diferenciaci bez větších obtíží logicky vysvětlitelnou (viz příklady „dača“ a „krylo“ — ovšem kromě vlastních homonym typu „brak“), tvoří intralingvní a interlingvní paronyma lexikální jednotky foneticky podobné a sémanticky odlišné. Fonetickou podobnost zde chápeme jako podobnost nebo totožnost základů slova, ale různost afixů, nebo podobnost či totožnost afixů při odlišných základech (194, s. 207).

Toto rozlišení česko-ruské homonymie a paronymie podáváme zjednodušeně, jejich rozlišení není vždy tak jednoduché a rozhodování o tom, co v některých případech patří do mezijazykové homonymie nebo paronymie, může být často jen subjektivním názorem tohokterého autora. Pro naši potřebu však takto podané rozlišení postačuje, poněvadž — a to se snažíme zvlášť podtrhnout — pro metodika není ani tak důležitá diferenciacie na homonyma a paronyma, ale především to, která slova foneticky podobná vedou k chybám, která nikoli a proč.

Považujeme za vhodné zmínit se ještě o poněkud užším pojetí paronymie O. V. Višňakovové (222, s. 8, 9). Autorka k ruským paro-

nýmům řadí jen slova o stejném základu, s přízvukem na téže slabice, slova stejného slovního druhu, rodu, vidu a slova, která vyjadřují pojmy, jejichž rozdíl spočívá pouze v dílčích přídatných odstínech lexikálních významů. Vše ostatní patří podle autorky do paronomázie, která je popisována jako spojování slov zvukově podobných (etymologicky příbuzných nebo nepříbuzných) se stylistickým nebo humorným (slovní hříčky) záměrem.

Nepochybně většina rusko-ruských a česko-ruských paronym odpovídá této koncepci. Avšak jestliže ruský žák se může dopustit chyby v záměně slov

komičeskij – kosmičeskij
 netto – brutto /222, s. 13/
 reflektor – refraktor
 ftor /fluor/ – chlor
 kornet – klarnet /284, s. 52–54/

vypadly by nám tyto případy (slova o různých základech) ze sledované oblasti reálných chyb. Oba přístupy, Vlčekův i Višňakovové, uvádíme hlavně jako příklad odlišného pohledu na jazykový materiál z hlediska lingvodidaktiky a jazykovědy.

Snaha oddělit systémové jevy (paronymie v pojetí Višňakovové) od jevů jakoby náhodných (paronomázie) je užitečné hlavně z hlediska systému. Jestliže však především jevy mezijazykové paronomázie (podle této autorky) jsou značně frekventované, metodika se musí zaměřit i na ně.

Šložitost těchto otázek a z toho vyplývající značné obtíže při osvojování jazyka dokumentují také vztahy paronym k tzv. lidové etymologii, k variantám slova, k antonymům atd. (222).

Všimneme si pouze vztahu paronymu k synonymům. O. V. Višňakovová (222, s. 33) vzhledem k své koncepci paronymie omezuje tuto otázku na vztah paronym k synonymům stejného základu. Rozdíl mezi synonymy a paronymy vidí v tom, že ze sémantického hlediska se synonyma (putešestvennik — turist) mohou kdykoli zaměnit, paronyma nikoli (diktat — diktant).

G. P. Snětovová uvádí složitý příklad na dvojice slov

dal'ekij – dal'nij,

která mohou jednou vystupovat jako synonyma

dal'ekij — kraj
 dal'nij — zvuk
 put'
 prošloje

zatímco ve významu

dal'ekij = někomu cizí

dal'nij = daleko od něčeho časově, prostorově vystupují jako paronyma. Ve větě Čužim i dal'ekim pokazalsja mne vdrug etot čelovek nelže obě slova zaměnit.

Další zdroje chyb spočívají v tom, že členy paronymických dvojic vcházejí do různých slovních spojení, např.

byvšij lze spojit jen s konkrét. podst. jmény
byloj lze spojit jen s abstrakt. podst. jmény
geroizm se používá jen s život. podst. jmény
gerojka se používá jen s neživot. podst. jmény
'355, s. 31–38/

i) Dalším zdrojem chyb je lexikálně-sémantická asymetrie různých jazyků. Tato asymetrie spočívá v tom, že na jedné straně se rozsahy ekvivalentů v mateřském a cizím jazyce jen zřídka kryjí (různá kompetence výrazových prostředků dvou jazyků), na straně druhé zase pro danou realitu mají různé jazyky různý počet výrazů.

Zajímavé příklady na lexikálně-sémantickou asymetrii najdeme zejména při srovnávání ruštiny s neindoevropskými jazyky. A. A. Abdullmedžidov uvádí příklad na diametrální rozdíl mezi ruštinou a lezgínštinou v názvech zvuků, které vydávají různá zvířata. Zatímco ruština nemá v autorem uvedených dvanácti příkladech (kon' ržět, koška mjaukaet, ovca blejet...) ani jeden homonymický výraz, lezgínština všechny tyto zvuky vyjadřuje jedním slovem (křičet) (187, s. 33). Prognóza chyb u lezginských žáků, kteří se učí ruštině, není tedy v tomto případě nijak obtížná. J. Veselý nazývá tento jev interlingvní divergenci (139, s. 223).

D. Kollár uvádí tento příklad na různé ruské ekvivalenty slovenského slova

sprievodca – ekskursovod, gid /při exkurzi/
– putevoditel' /publikace/
– provodnik /ve vlaku/
– konduktor /v tramvaji/ /69, s. 9/

Čeština diferencuje na rozdíl od slovenštiny ještě „průvodce“ a „průvodčího“.

T. Levčenko zkoumal 280 ruských internacionalismů, srovnával je s jejich ekvivalenty v anglickém, francouzském a španělském jazyce a zjistil, že úplná shoda v jejich sémantice je u angličtiny v 136, u francouzštiny v 175 a u španělštiny v 144 slovech, částečná shoda je v angličtině a španělštině asi u 115 slov, ve francouzštině u 84 slov. Největší potíže při osvojování těchto slov dělá právě tato skupina cizojazyčných ekvivalentů (297, s. 75).

Potíže se zvětšují, jestliže si žáci mají osvojit slova sice různě znějící, ale s blízkými významy (nikoli však synonyma)

služaščij /zaměstnanec/ – činovník /úředník/
gazeta /noviny/ – žurnal /časopis/
kostjum /panské šaty/ – oděžda /oblek, šaty, oděv/

nebo slova podobně znějící s různými, ale také blízkými významy

slušat' /poslouchat/ – slyšet' /slyšet/
žena /manželka/ – ženščina /žena/
strana /země/ – storona /strana/

Tytéž vztahy existují i v plánu česko-ruském.

Do téhož bodu patří také s y n o n y m a :

rabota /konkrétní/ □ práce
trud /obecný pojem/ □ práce

závod /velký/ □ závod
fabrika /menší/ □ závod

velikij /významný/ □ velký
bol'soj /velký rozměrem, intenzitou/ □ velký

Synonymita je založena na tom, že konkrétní realitu jsme v daném jazyce schopni vyjádřit různě, i když většinou ne vždy tzv. absolutními synonymy, ale synonymy příznakovými (stylisticky, expresivně atd.). S chybou v tomto směru se můžeme setkat zejména tehdy, používá-li žák překladového slovníku.

Obtížnost používání synonym v ruštině dokumentují V. G. Kostomarov a O. Mitrofanovová na užití sloves „zvat“ a „nazývat“. Pravidlo se zdá být zcela jasné. Prvního slova se užívá jen u životných podstatných jmen, druhého jen u neživotných podstatných jmen. Avšak jde-li o přezdívku užívanou vůči určité osobě, může se užít obou slov:

Jego zvali Boris, a doma nazývali Bobom.

Autoři potom o pravidlu a výjimce vyslovují podle našeho názoru rozumnou myšlenku, že je lepší pravidlo zabezpečující užití správného tvaru na 95 0/0, než neposkytnout žákovi žádné pravidlo (290, s. 81).

K chybám v lexikálně-sémantické asymetrii zařazujeme i tzv. vnitřní formy lexikálních jednotek:

voskresen'je /neděle/ – vzkříšení
glaz /oko/ – sklo /z němčiny/
pojezd /vlak/ – jezdit
derevnja /vesnice/ – strom /derevo – dřevo/
gorod /město/ – hrad, ohrada
medved' /medvěd/ – jí med

Tyto vnitřní formy slov si většinou již neuvědomujeme, u některých slov se však dají snadno vyvodit, u jiných jen po složitější etymologické analýze, např.

zavtra /zítra/ /z původ. „za jitra“/
vremja /čas/ /původ. „vřeten“/

Vnitřní formy slov se v různých jazycích liší, což se zase může stát pří-

činou chyby, zejména tehdy, jestliže si žák tuto vnitřní formu uvědomuje, nebo vyučující přímo na ni upozorňuje. Žák má potom o lexikální jednotce dvě představy (nebo asociace) sémantické povahy, tj. jedna představuje vztah slova k denotátu, druhá je založena na nějaké dílčí představě, která je obsahově jistým způsobem na tento denotát vázána. Např. v česko-ruském plánu v jedněch slovech se vnitřní formy shodují

stolař	– stoljar /stúl/
běžec	– begun /běhat/
kyselina	– kislota /kyselý/
letec	– lětčik /létat/
zmrzlina	– moroženoje /mrznout, mrazit/

jinde jsou difference

chránit	– bereč' /břehem chránit/
předstřední /před síní/	– perednjaja /přední/
ložnice /lože/	– spal'nja /spát/
sněžena /sněh/	– podsněžnik /pod sněhem/

D. Kollár uvádí příklady na odlišné vnitřní formy terminologických lexikálních jednotek a frazeologismů:

dvojamenný kříž	– ravnobedrennyj treugol'nik
stonožka	– tysjačenožka
vrána k vráně sedá	– rybak rybaka vidit izdeleka
nic nového pod sluncem	– ničo novogo pod lunoj

/69, s. 9–10/

Chyby typu *stonožka, *ložnja (ložnice), *sněžonka jsou vlastně inovacemi žáka, který si neuvědomil odlišné vnitřní formy českých a ruských ekvivalentů. Jindy naopak tyto odlišnosti si uvědomuje a dopouští se chyb pod jejich vlivem:

*spal'nica /místo spal'nja	– ložnice/
*beregat' /místo bereč'	– chránit/

j) Mluvíme-li tedy o různé vnitřní formě ekvivalentů dvou jazyků, lze z tohoto aspektu chápat sémantiku slova ve formě dvojí asociace. Slovo „medvěd“ asociujeme jednak s nějakou dílčí představou tohoto zvířete, jednak pod vlivem uvědomění si vnitřní formy tohoto slova s představou, že je to zvíře, které „jí med“.

Uvedeme nyní další případy, kdy správné i chybné podoby slov jsou ovlivněny asociacemi, které přímo z denotátu a vnitřní formy slova nevycházejí.

Např. nemůže-li si probant zapamatovat anglické slovo „bold“ (smělý), doporučuje I. I. Belavenčevová, aby si toto slovo spojil s nějakým hrdinou, jehož jméno by mělo s „bold“ něco společného (např. zvukově) (200, s. 59). Probant tedy používá určitých prostředků k usnadnění pamětních procesů. Mohli bychom také mluvit o motivaci jako prostředku k lepšímu zapamatování.

Těchto prostředků se užívá velmi často, ať již uvědoměle nebo podvědomě. Smysluplný pamětní materiál bude jistě vyvolávat větší počet nej-různějších asociací než materiál bezsmyslný. Avšak právě tento dává k poznání těchto procesů nejzajímavější důkazy o jejich síle. Experimentální ověřování povahy psychických pamětních procesů při osvojování bezsmyslných slabik má mnoho společného právě s pamětí pro slova cizího jazyka, která jsou pro nás vlastně také komplexem hlásek a slabik zcela (kromě lexika příbuzných jazyků) bezsmyslných.

G. E. Müller a A. Pilzecker zjistili, že probanti (Němci) si zapamatovali dvojice bezsmyslných slabik (první slabika byla slabikou podnětovou) takto:

zeuch	nüs	podle	Zeugniss
kar	iuf	podle	Kartoffel
pan	tof	podle	Pantoffel

Avšak střední členy nemusí mít vždy lexikální povahu. Jeden probant uvedl na podnětovou slabiku chybně „saat“ (místo „laup“), poněvadž věděl nebo prostě tušil, že po podnětovém slovu následuje slabika připomínající „etwas landwirtschaftliches“ (patrně „Salat“) (94, s. 224—225). Znovu se přesvědčujeme o tom, že všechny tyto procesy probíhají jen za té podmínky, že slova, slabiky, afixy mají něco společného, podobného po stránce formální nebo obsahové.

Zatímco v oblasti zvukové mohou na zapamatování cizojazyčného ekvivalentu působit jiná cizojazyčná slova současně osvojovaná nebo slova dříve osvojená, dále zvuková podoba ekvivalentů v mateřském jazyce (i v jeho dialekttech) nebo slova známá z jiných jazyků, v oblasti sémantiky zase může působit téma, v jehož rámci se slovo osvojuje, nadřazený pojem apod. Nejsou také vyloučeny případy, kdy fonetické zkomolení slova je zapříčiněno jiným cizojazyčným ekvivalentem foneticky sice odlišným, avšak sémanticky jistým způsobem příbuzným.

I. I. B e l a v e n c e v o v á uvádí případ, kdy ruský žák přeložil anglické slovo „receivid“ chybně jako „pozval“ (místo „obdržel“), poněvadž byl pod vlivem dalšího anglického slova v textu „invited“ (pozval). Tématem tohoto textu byly narozeniny děvčete, na něž byla zvána řada osob (200, s. 53).

Z našeho výzkumu můžeme uvést případ pětiletého dítěte, které si mělo zapamatovat ruský ekvivalent k českému pes — sobaka. Jeho odpověď na podnět „pes“ byla „Alík“. Probant tedy dodržel cizojazyčný „postoj“, že totiž odpověď musí obsahovat nějaké „jiné“ slovo a že musí mít něco společného s pojmem „pes“. Proto uvedl podřazený pojem. Jiný stejně starý probant na podnět „dělo“ uvedl jako ruský ekvivalent „kanón“ místo správného „puška“.

Užití mediátorů, zejména pokud je vědomé a promyšlené, je také známo pod termínem m n e m o t e c h n i k a. K ní patří v oblasti gramatiky

také řada veršovaných říkánek se slovy-výjimkami nebo s gramatickými pravidly.

Můžeme konstatovat, že přídatné asociace jsou běžným jevem i při osvojování jazykového materiálu. Jednou jsou pomůckou pro zapamatování, jindy spíše překážkou nebo příčinou různých chyb, jednou se zdají být efektivním prostředkem tam, kde nám trvale selhává paměť, podruhé se zdají být neefektivní hlavně proto, že vedou k cíli oklikami, příliš složitými a často nepřirozenými a heterogenními prostředky vzhledem k vlastnímu mnémickému materiálu.

Z lingvodidaktického hlediska však mají svůj význam, poněvadž mohou naši paměti nejen pomoci, ale i vést k chybám, zvláště používá-li vědomě různých mediátorů učitel při svých metodických postupech. K použití mediátoru však často vybízí přímo cizojazyčný ekvivalent bez jakéhokoli zásahu učitele. V našem výzkumu jsme se setkali s případem, kdy probant si ruské „kot“ (kocour) zapamatoval podle našeho populárního zpěváka Gotta a ruský ekvivalent „plečo“ (rameno) podle bulharského jídla „lečo“.

Z našich lingvistů věnuje tomuto problému značnou pozornost R. M r á z e k (92, 93).

k) Dalším zdrojem chyb je *analogie*. K. B e s t (20, s. 55) liší analogii funkční, sémantickou a asociační. První z nich se projevuje tím, že žák používá např. gramatických tvarů analogicky podle jejich fungování v mateřském jazyce (viz např. již zmíněné časté chyby českých žáků při používání ruského vidu). Jde tedy současně o interferenci.

Sémantická analogie spočívá v tom, že skrze analogické sémantické vztahy (antonyma, synonyma, koncovky pro muž., žen. a střed. rod aj.) vznikají i analogické tvary gramatické, změny fonetické apod. K. B e s t uvádí příklad z latinského jazyka, kde ve velmi frekventovaném slovním spojení

senatus populusque Romanus

je tak úzká spjatost sémantiky a gramatiky (koncovky), že může snadno dojít k chybě např. v genitivu

*senati /místo senatus/ populi que Romani

Na první pohled je patrné, že zde vznikají procesy, které jsme na jiném místě označili jako perseverační. Uvedený příklad lze také explikovat jako distanční asimilace.

O analogii se nejčastěji mluví ve spojitosti s gramatikou, zejména při tvoření tvarů podle gramatických vzorů. Totéž se však týká i modelů slovotvorných, intonačních, větných apod. Pokud jsou tyto procesy uvědomělé, máme co činit s myšlenkovými operacemi zobecňování, abstrahování, tj. s logickými zákonitostmi. Pokud tyto procesy jsou již zauto-

matizovány nebo téměř zautomatizovány (stávají se dovednostmi), nacházíme se již v oblasti procesů psychologické povahy.

V lingvodidaktice představují analogie velkou časovou úsporu při osvojování značného počtu formálních jazykových prostředků. Pomocí analogie můžeme vytvářet správné tvary a konstrukce i u těch slov, kterých jsme dříve nikdy nepoužili. Nevýhodou je tak skutečnost, že vzorů, modelů je příliš mnoho a že je z nich také mnoho výjimek. Chyby typu

oni *bežat /místo begut/
oni *chočut /místo chotjat/

jsou právem označovány jako chyby „rozumné“ (na rozdíl od chyb „hloupých“ (47, s. 254), poněvadž tyto tvary jsou vlastně „správné“ z hlediska určitého konjugačního vzoru.

Působení analogie v jazyce se často spojuje s otázkami jeho vývoje. Nejpříjemnější je podle našeho názoru ta koncepce, podle které příčiny jazykových změn jsou různorodé — fyziologické, psychologické i lingvistické. V diachronním i synchronním plánu probíhají v jazycích jak procesy jeho zjednodušení (procesy redunční, komprese, konvergence, asimilace), tak i procesy diferenční (divergence, disimilace). Avšak ani první, ani druhý proces nepůsobí vždy, všude, za všech okolností. Nejinak je tomu i v lingvodidaktice, kdy v jedněch slovech — v rámci téhož vzoru — se žáci dopouštějí chyb, v druhém nikoli.

Z vyučovací praxe jsou známé případy chybného tvoření prezentních tvarů sloves typu „prodavat“

ja *prodavaju místo správného prodaju.

S těmito chybami se však setkáváme jen u některých sloves tohoto typu.

Z jiných příkladů na chyby z analogie uvedeme ještě tyto:

Wann liest du? Ich *lies /místo lese/ am Samstag.

Die gestrige Zeitung. → Die heutrige /místo heutige/ Zeitung.

/87, s. 110, 112/

Eto *tolstij /místo širokij/ most.

/231, s. 75/

množ. číslo od „ucho“: *uchi /místo uši/

/232, s. 185/

Mama, kakoj *polzuk! /tj. to, co leze; vytvořeno chybně podle pauk — pavouk/

/376, s. 20/

Příklady v ruštině jsou jazykovými inovacemi dětí.

On ne *družitsja /místo družít/ s drugimi učeníkami. /Chybný tvar je vytvořen analogicky podle obščat'sja — stýkat se, vstrečat'sja — setkávat se./

/329, s. 167/

J. Veselý zařazuje mezi chyby z analogie i chyby derivačně-sémantické povahy. Jsou to chyby mající zdroj z tzv. poteciálního slovníku, kterým disponuje každý, kdo si v druhém jazyce již osvojil určité množství znalostí:

iskusstvo = umění

analogicky tedy

iskusstvennyj = *umělecký, správný význam je však „umělý“

/139, s. 218/

l) Jednou z příčin, proč vytváříme správné i chybné jazykové formy podle analogie, je **f r e k v e n c e**.

H. Weimer vysvětluje chyby z frekvence tím, že v případě, kdy použijeme méně frekventovaného slova, afixu, hlásky, záporně působí jiné, frekventovanější formy, ovšem zase jen v případě jisté podobnosti takto neuvědoměle asociovaných výrazových prostředků. Tak chybné čtení

gemacht místo gewacht

lze podle autora vysvětlit tím, že první slovesný tvar má v němčině frekvenci 5.337, zatímco druhý jen 17.

Chybné čtení nebo výslovnost podst. jména

Einlieferung jako *Einliegferung

*Einlieferung

*Einliessferung

vyplývá z toho, že slabika -lie- vyvolala velmi frekventovaná slovesa liegen, liefern a min. čas liess.

Při čtení zaměňují němečtí čtenáři často -g- (jeho frekvence je 1 921 105) nebo -p- (359 551) za -q- (10 221) z týchž důvodů (155, s. 13, 14).

K vysvětlení příčin chyb jako důsledku frekvenčního faktoru mohou posloužit i údaje získané z tzv. asociačních pokusů (asociační slovníky), při nichž probanti mají na podnětové slovo nebo slovní tvar ihned reagovat jakýmkoli slovem a jeho tvarem, které je napadne (o tom viz kap. VII ad 7).

A. Thum b zjistil, že na různé slovní druhy se reaguje většinou týmiž slovními druhy, na finitní tvary sloves rovněž finitními tvary, na číslovku většinou následující číslovkou, na formu přítentů a préterita opět hlavně těmito slovesnými tvary atd. (135, s. 27, 34, 39).

Poznání těchto psychických zákonitostí může významně přispět k odhalení dalších příčin našich chybných jazykových výkonů.

m) Otázky jazykových kontaktů a bilingvismu (též multi- nebo polylingvismu) zařazujeme rovněž do této kapitoly, poněvadž některé specifické otázky studia těchto kontaktů mohou být užitečné i pro lingvodidaktiku.

Jazykové kontakty a bilingvismus jsou dva pojmy, které se někdy užívají jako synonyma, jindy se diferencují v tom smyslu, že jazykové kontakty jsou spíše záležitostí lingvistickou (působení dvou rozdílných jazykových systémů, přejímky, inovace, kalky v plánu diachronním i syn-

chronním atd.) a bilingvismus záležitostí psycho- či sociolingvistickou, tj. jeho předmětem jsou vlastnosti mluvčích, nikoli vlastnosti jazykových systémů (166, s. 19; 346, s. 61). Studium bilingvismu je tedy charakterizováno funkčním přístupem k problematice jazykových kontaktů. Tuto funkčnost zdůrazňuje i F. H a v r á n e k, který pod pojem bilingvismus zahrnuje pouze tzv. přirozený bilingvismus, tj. masové užívání nemateřského jazyka v zemi jeho nositelů (např. u imigrantů v USA nebo užívání tří oficiálních jazyků ve Švýcarsku, osvojení ruštiny příslušníky neruských národností v SSSR apod.) a pro ostatní typy bilingvismu doporučuje raději užívat termínu „jazykový kontakt“ (226, s. 96).

Lze tedy bilingvismus chápat jako jeden z druhů jazykových kontaktů. Důsledkem těchto kontaktů je působení interference.

Pro klasifikaci bilingvismu se užívá různých kritérií (196, s. 8—10): podle způsobu osvojení cizího jazyka se liší bilingvismus

přirozený /v dvojjazyčném prostředí v zemi nositelů druhého jazyka/
umělý /metoda guvernanky nebo ve školním prostředí/

podle vztahu mateřský jazyk – cizí jazyk
koordinativní /ovládání dvou jazyků na stejné úrovni, např. v jazykově smíšených rodinách, neschopnost překládat z jednoho jazyka do druhého/
subordinativní /mateřský jazyk zcela převládá, druhý je jakousi nadstavbou nad mateřským jazykem/

normativní /mluvčí se nedopouští chyb v žádném jazyce/
jednostranně normativní /mluvčí ovládá druhý jazyk jen průměrně; sem bychom mohli zařadit i tzv. mediální typ bilingvismu; J e. M. V e r e š č a g i n uvádí případ, kdy altajský Němec převzal do svého slovníku plně sémantiku slova „prezident“, avšak v chybné fonetické podobě jako bredzedatel – /214, s. 137/

Tzv. koordinativní biligvismus je případem zcela výjimečným. I u tohoto typu dvojjazyčnosti lze předpokládat jistou prevalenci jednoho z obou užívaných jazyků.

Uvedenou klasifikaci bilingvismu lze ještě dále hodnotit z hlediska lingvistického (ovlivňování různých jazykových struktur na všech úrovních jazyka), sociologického (shodné nebo odlišné kulturní prostředí, realie, bilingvismus individuální, skupinový, masový), psychologického (imigrant je donucen učit se druhému jazyku, nebo naopak se mu rád učí, vidí v tom větší možnost uplatnění, jindy chápe jazyk jako prostředek politického nebo jiného nátlaku apod.) a pedagogického (např. užití přímé nebo nepřímé metody při osvojování druhého jazyka) (o tom viz publikace: 249, s. 6; 251, s. 34—38; 214, s. 22—54).

Při studiu bohaté literatury o bilingvismu se znovu přesvědčujeme o nepřekonatelné síle mateřského jazyka, který i v cizojazyčném prostředí zachovává v podstatě svou strukturu přesto, že je druhým jazykem permanentně ovlivňován nejružnějším způsobem (od přejímek celých slov, afixů až po kalky formální i sémantické povahy).

V tomto směru se přikláníme k těm autorům, kteří neuzávají tzv. míšení

jazyků (kreolské jazyky), ale pouze ovlivňování jazyků na různé úrovni a v různé intenzitě, přičemž systémy jazyků zůstávají ve své podstatě zachovány. Čím jsou jednotlivé složky těchto systémů „silnější“, tím úspěšněji se brání jakýmkoli změnám. Proto se snadněji přejímá slovní zásoba, hůře afixy, téměř vůbec se nepřejímají koncovky atd. (172, s. 386, 13. sv.; 100, s. 9).

Níže uvedené příklady tyto skutečnosti názorně dokumentují.

Tak např. „zápalka“ u polských imigrantů v USA se označuje

jako mečka podle angl. *matsch*,
badrować się /klopotit se/ vzniklo z angl. *botter*.

Podobně polské *dar śpiewu* (talent pro zpěv) řekne americký Polák ve formě

dar do śpiewu jako kalk podle angl. *gift for singing*.
 /33, s. 41, 81, 87/

Bohatý dokumentační materiál najdeme ve dvou monografiích Ju. O. Ž l u k t ě n k a „Ukrajins'ko-anglijski mižmovni vidnosini“ a „Lingvističeskiye aspekty dvujazyčija“ (260, 259). Z druhé práce (259, s. 95) uvedeme příklady na lexikální změny u Rusů žijících v USA:

ruské slovo	anglické slovo	změněný tvar
vakacija	vacation	vekejšin
keks	cake	kejk
kompanija	company	kompani
pencija	pension	penšin
ferma	farm	farma

Rus žijící ve Francii překládá chybně (mění se význam) větu

roditeli dajut synu **svoj** dom
 jako
les parents donnent au fils sa maison /místo *leur*/

nebo tvoří sice po všech stránkách správnou větu

roditeli darjat synu dom, kotoryj im prinadležit
 podle větné francouzské konstrukce s vedlejší větou a se vztažnou spojkou
les parents donnent au fils la maison qui leur appartient

ačkoli Rus užije většinou (skrytá interference) vazby participiální.

Autor těchto příkladů V. J u. R o z e n c v e j g (344, s. 25—26) právě tomuto typu interference přikládá velký význam a považuje jej za prioritní v kontaktujících jazycích. Podle něho se jazykové přejímky (slov, morfémů, modelů) příliš přeceňují na úkor procesu zjednodušení systému jazyka. Toto zjednodušování jazykových systémů považuje za obecný jev ve většině evropských jazycích. Postupně z nich např. mizí obtížné infinitivní konstrukce, dochází k prevalenci konstrukcí parataktických, analytických forem, slova se tvoří spíše syntagmaticky než afixálně atd. (344,

s. 52, 68). Nabízí se ovšem otázka, zda ve vývoji jazyků skutečně dochází k jejich konvergenci cestou zjednodušování jazykových systémů. V tomto smyslu autor právem poukazuje na to, že u kontaktujících jazyků je nutno si všimnout i tendencí opačných, divergentních, vedoucích k vytváření dalších diferencí, jako by jazyk mimovolně bojoval za svou svébytnost (344, s. 78).

Výše uvedené příklady na přejímky v jazycích v rámci bilingvismu zcela korespondují s těmi, které jsme dříve uvedli jako chyby. Snadno by se daly zařadit do některého z druhů nebo do některé z příčin chyb.

Příklady na jazykové změny v bilingvním prostředí jsou poučné i pro lingvodidaktiku. Potvrzují, že mateřský jazyk je neodmyslitelným základem pro osvojení jakéhokoli jazyka. To se musí projevit i při jazykové výuce. Jde jen o to, abychom zjistili, za jakých podmínek, v které etapě vyučovacího procesu atd. se o něj máme opírat a kdy naopak tomuto procesu z hlediska efektivity výuky překáží.