

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

VYUŽITÍ PŘEKLADU Z CIZÍHO JAZYKA PRO ROZVOJ TEXTOVÝCH  
KOMPETENCÍ V MATEŘSKÉM JAZYCE

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslava Aurová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Mirka Kovářiková

Studijní obor: Učitelství pro střední školy španělský jazyk + český jazyk  
a literatura

Ročník: 3.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice 31. července 2018

## **Poděkování**

Děkuji doc. Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při zpracování této diplomové práce. Zároveň děkuji za její odborné vedení a vřelé chování plné podpory v průběhu celého studia.

Dále děkuji PhDr. Vandě Obdržálkové, Ph.D. a studentům Ústavu translatologie FF UK za poskytnutí překládaných materiálů.

Největší dík ale patří mé rodině a přátelům za jejich podporu a trpělivost.

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na téma využívání překladu z cizího jazyka pro rozvoj textových kompetencí v mateřském jazyce. První část pojednává o vývoji výuky cizích jazyků, o postavení mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků, pozitivním mezijazykovém transferu a interferenci. Dále je definován pojem metoda a jsou rozebrány jednotlivé metody cizojazyčné výuky. U každé metody je uvedeno, zda používá mateřštinu a překladová cvičení, či nikoliv. Ve druhé části najdeme definici a kategorizaci překladu a různé typy překladových cvičení. Poslední část se zaměřuje na stylistiku (slohové postupy, slohové útvary a funkční styly). U většiny funkčních stylů je rovněž uvedena ukázka překladu z češtiny do španělštiny a ze španělštiny do češtiny.

**Klíčová slova:** cizí jazyk, funkční styly, mateřský jazyk, metody cizojazyčné výuky, překlad, textová kompetence

## **Annotation**

The topic of this thesis is the use of translation from a foreign language as a tool to improve textual competence in the mother tongue. The first part deals with the evolution of foreign language teaching, the status of mother tongue in foreign language teaching, positive cross-linguistic transfer and interference. Further, the concept of the method is defined and different methods of foreign language teaching are described. It's specified whether the mother tongue and translation exercises are or are not used while using each of the listed teaching methods. The second part defines translation and categorizes types of translation and contains various types types of translation exercises. The last part is focused on stylistics (narrative techniques, writing genres and functional styles). A sample of translation from Czech into Spanish and vice versa is supplied for a majority of the functional styles.

**Keywords:** foreign language, foreign language teaching methods, functional styles, mother tongue, translation, textual competence

## Obsah

Úvod .....	6
1.1 Cizí jazyk v průběhu historie a současný pohled na výuku cizích jazyků .....	7
1.2 Osvojování vs. učení se – rozdíl mezi výukou mateřského a cizího jazyka.....	8
1.3 Postavení mateřštiny ve výuce cizích jazyků.....	9
1.3.1 Monolingvální a bilingvální přístup k výuce cizích jazyků.....	10
1.4 Kontrastivní lingvistika.....	11
1.5 Mezijazykový transfer .....	12
1.5.1 Pozitivní mezijazykový transfer .....	12
1.5.2 Negativní mezijazykový transfer (interference) .....	12
1.5.2.1 Interference a překlad.....	13
1.5.3 Sekundární mezijazykové vlivy.....	13
1.6 Vnitrojazykový transfer .....	14
1.7 Interlingva.....	14
1.8 Didaktický aspekt mezijazykového a vnitrojazykového transferu.....	14
1.9 Definice metody.....	15
1.10 Přehled cizojazyčných výukových metod.....	16
1.11 Základní rozdělení metod – metody přímé, nepřímé a smíšené.....	17
1.12 Vývoj metod cizojazyčné výuky.....	17
1.12.1 Charakteristika jednotlivých metod cizojazyčné výuky se zaměřením na postavení mateřštiny a překladu ve výuce.....	21
1.12.1.1 Metoda dvojitého překladu.....	21
1.12.1.2 Gramaticko-překladová metoda .....	21
1.12.1.3 Přímá metoda .....	23
1.12.1.4 Alternativní metody výuky ve 20. století .....	29
1.12.1.5 Lexikální přístup (Lexical Approach) .....	33
1.12.1.6 Eklektický přístup k výuce jazyků .....	33
2.1 Definice překladu, rysy adekvátního překladu.....	35
2.2 Historický kontext překládání .....	35
2.3 Druhy překladu .....	36
2.3.1 Překlad vnitrojazykový, mezijazykový a intersémiotický .....	36
2.3.2 Překlad odborný a umělecký .....	37
2.3.3 Překlad volný, doslovný, interlineární a komunikativní .....	37
2.3.4 Vnitřní překlad .....	38
2.4 Problematika ekvivalence a překladatelské postupy .....	38
2.5 Překlad a rovina lexikální .....	42
2.6 Překlad a rovina gramatická.....	43
2.7 Překlad a rovina stylistická .....	44
2.8 Překladatelské tendence .....	44
2.9 Textová kompetence .....	45
2.10 Překlad ve výuce cizích jazyků.....	46
2.10.1 Didaktický překlad v historickém kontextu.....	48

2.10.2 Překladová cvičení ve výuce cizích jazyků .....	49
2.10.2.1 Překlad jako skupinová aktivita .....	50
2.10.2.2 Sebehodnocení a hodnocení druhých v rámci překladových aktivit .....	50
2.10.2.3 Překlad a navození reálné situace.....	50
2.10.2.4 Překlad jako tzv. tichá pošta.....	51
2.10.2.5 Překlad a práce se slovníkem .....	51
2.10.2.6 Překladová cvičení a stylistika .....	51
2.10.2.7 Titulkování .....	52
2.10.2.8 Překlad a dovednost sumarizace.....	52
2.10.2.9 Překlad jako prostředek vysvětlení významu nových slov.....	52
2.10.2.10 Překlad jako zahřívací a opakovací aktivita .....	53
2.10.2.11 Využití překladu při práci s textem .....	54
2.10.2.12 Překlad a cvičení kontrainterferenční.....	54
2.10.2.13 Překladová cvičení a poznatky napříč různými obory.....	55
2.10.3 Názor studentů a učitelů na překladová cvičení .....	55
2.10.4 Překladová cvičení v učebnicích španělštiny jako cizího jazyka.....	55
3.1 Stylistika .....	61
3.1.1 Definice stylistiky a stylu, slohotvorné faktory, slohové postupy a útvary .....	62
3.1.2 Slohový postup informační.....	63
3.1.3 Slohový postup vyprávěcí .....	63
3.1.4 Slohový postup popisný .....	64
3.1.5 Slohový postup výkladový .....	64
3.1.6 Slohový postup úvahový .....	64
3.1.7 Funkční styly .....	65
3.1.7.1 Funkční styly a překlad .....	65
3.1.7.2 Funkční styl prostěsdělovací .....	66
3.1.7.3 Funkční styl odborný.....	66
3.1.7.4 Funkční styl administrativní.....	71
3.1.7.5 Funkční styl publicistický .....	74
3.1.7.6 Funkční styl řečnický (rétorický) .....	77
3.1.7.7 Funkční styl umělecký .....	78
3.1.8 Členění textu a interpunkce .....	85
3.1.9 Kontrast slovesných časů v češtině a španělštině .....	85
Závěr.....	87
Seznam literatury .....	89
Přílohy .....	94
Příloha č. 1 – překlad jídelního lístku z češtiny do španělštiny .....	94
Příloha č. 2 – výchozí text receptu v češtině .....	97
Příloha č. 3 – překlad receptu do španělštiny .....	98
Příloha č. 4 – překlad receptu do španělštiny .....	99
Příloha č. 5 – výchozí text receptu ve španělštině .....	100
Příloha č. 6 – překlad receptu do češtiny.....	102

Příloha č. 7 – výchozí text z oblasti práva ve španělštině.....	104
Příloha č. 8 – překlad právního textu do češtiny .....	105
Příloha č. 9 – výchozí text zaměřený na poruchy osobnosti ve španělštině .....	106
Příloha č. 10 – překlad textu o poruchách osobnosti do češtiny .....	107
Příloha č. 11 – překlad textu o poruchách osobnosti do češtiny .....	107
Příloha č. 12 – výchozí text o Madridu ve španělštině .....	108
Příloha č. 13 – překlad textu o Madridu do češtiny .....	109
Příloha č. 14 – překlad textu o Madridu do češtiny .....	109
Příloha č. 15 – výchozí text kupní smlouvy ve španělštině).....	110
Příloha č. 16 – překlad kupní smlouvy do češtiny .....	111
Příloha č. 17 – rozhovor s Rafelem Nadalem ve španělštině .....	112
Příloha č. 18 – překlad rozhovoru s Rafelem Nadalem do češtiny .....	113
Příloha č. 19 – novinový článek ve španělštině .....	114
Příloha č. 20 – překlad novinového článku do češtiny .....	115
Příloha č. 21 – novinový článek o nezaměstnanosti v češtině .....	116
Příloha č. 22 – překlad novinového článku o nezaměstnanosti do španělštiny .....	117
Příloha č. 23 – výchozí text novinového článku o řídicích v češtině.....	118
Příloha č. 24 – překlad novinového článku o řídicích do španělštiny.....	119
Příloha č. 25 – překlad novinového článku o řídicích do španělštiny.....	120



# Úvod

Tato diplomová práce se dělí na tři hlavní části. V první části se zaměřujeme na vývoj cizojazyčné výuky, přičemž sledujeme zejména to, jak se v průběhu historie proměňoval názor na použití mateřského jazyka a překladu ve výuce. Zabýváme se rovněž vlivem mateřštiny při učení se cizímu jazyku, tj. mezijazykovým pozitivním transferem a interferencí. Dále zde definujeme pojem metoda a uvádíme charakteristické rysy metod nepřímých, přímých i smíšených. Podrobněji se věnujeme nepřímé metodě gramaticko-překladové a jednotlivým přímým a alternativním metodám (včetně jejich názoru na použití mateřštiny a překladu v cizojazyčné výuce).

V první části práce upozorňujeme na to, že otázka použití mateřského jazyka a překladových cvičení ve výuce cizích jazyků patří i dnes k nejspornějším metodickým problémům. Naším cílem bude ukázat, že v řadě případů je použití mateřského jazyka efektivní (např. urychluje pochopení významu neznámého slova, vytváří nestresující klima pro žáky apod.).

Ve druhé části práce definujeme pojem překlad a věnujeme se různým druhům překladu. Dále se zabýváme problematikou ekvivalence při překládání a překladatelskými postupy a tendencemi. Podrobněji se zaměřujeme na problematiku ekvivalence v rovině lexikální, gramatické a stylistické. Dále se v této části věnujeme didaktickému překladu a popisujeme využití různých druhů překladových cvičení. Cílem této části bude demonstrovat, že překladová cvičení rozvíjejí kompetence lingvistické, sociolingvistické i pragmatické. Poslední kapitolou druhé části bude rozbor několika učebnic španělštiny jako cizího jazyka. Konkrétně budeme analyzovat, zda se v učebnicích objevují překladová cvičení.

Poslední část práce se zaměřuje na stylistiku – slohové postupy a útvary, slohotvorné činitele a jednotlivé funkční styly. U každého funkčního stylu uvádíme jeho typické znaky a zaměřujeme se na specifika překladu daného stylu. Dále analyzujeme rozdíly a podobnosti mezi češtinou a španělštinou. V tomto oddílu práce rovněž odkazujeme na přílohy, které obsahují překlady z češtiny do španělštiny i ze španělštiny do češtiny. Cílem této části je ukázat, že díky překladům si studenti zdokonalují textovou kompetenci jak v jazyce cizím, tak v jazyce mateřském a upevňují si tak znalosti jednotlivých funkčních stylů.

# I. část

## 1.1 Cizí jazyk v průběhu historie a současný pohled na výuku cizích jazyků

Vyučování a učení se cizím jazykům se v průběhu historie proměňuje s novými výukovými koncepcemi a metodami, přičemž učení se cizím jazykům není omezeno pouze na školní docházku, ale je pojímáno jako celoživotní proces. Cizojazyčná výuka rozšiřuje nejen znalosti jazykové, ale dle Hendricha také „[...]věcné znalosti o životě národa či národů dané jazykové oblasti, o zeměpisných, hospodářských, politických, sociálních, kulturních a jiných podmínkách těchto národů, čímž rozšiřuje celkový rozhled člověka.“<sup>1</sup>

Právě zmíněný autor dále uvádí, že „znalost cizích jazyků patřila vždy k podstatným rysům vzdělanosti. V antickém Římě byla pěstována hlavně řečtina. Středověká kultura se rozvíjela prostřednictvím latiny jako mezinárodního jazyka.“<sup>2</sup>

V období novověku se vliv latiny oslabil a postupně byla nahrazena živými národními jazyky, mezi nimiž zaujala přední místo francouzština. Ta se obzvláště na území Evropy používala jako diplomatický jazyk od začátku 18. století až do druhé světové války. Klasické jazyky (řečtina a především latina) zůstaly součástí odborného humanitního i přírodovědného vzdělávání.

Důležitým mezníkem pro rozvoj lingvistiky byla druhá světová válka, která zapříčinila velké změny v kulturní, vědecké, společenské i ekonomické sféře života. Lingvistika se stala více interdisciplinární vědou a začala čerpat poznatky z oborů přírodních a exaktních (např. neurolingvistika, počítačová lingvistika) i jiných společenských věd (psycholingvistika, sociolingvistika). V rámci výukových metod se hledají metodické postupy, které by vedly žáky k samostatnosti a podporovaly jejich vnitřní motivaci. Učitel ztrácí dominantní postavení a stává se spíše studentovým poradcem. S rozvojem mezinárodních styků rovněž nabývá na důležitosti potřeba ústní komunikace.

---

<sup>1</sup> HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 13.

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 11.

Dalším mezníkem jsou poté 70. léta 20. století, kdy v lingvistice dochází k tzv. komunikačně-pragmatickému obratu a pozornost je více soustředěna na komunikační situaci, účastníky komunikace a praktické používání jazyka.

Při vytváření obsahu učiva se dříve postupovalo na základě gramatického (strukturního) principu. Všechny zbylé složky výuky (slovní zásoba, fonetika, mimojazykové informace atd.) byly tedy podřízeny vyučováním gramatiky. Dnes se při výběru obsahu uplatňuje spíše přístup sémanticko-funkční.

Cizí jazyk bychom se měli – stejně jako náš jazyk mateřský – učit několika různými metodami. Z tohoto důvodu je dnes součástí výuky cizích jazyků např. projektová metoda, činnostně zaměřená výuka, řešení úloh řečového typu, které umožňují používání jazyka v situacích blížících se každodenní realitě, hodiny s rodilými mluvčími či výuka s podporou moderních technologií.

V poslední době je při výuce cizích jazyků kladen větší důraz na samotného žáka a učitel ustupuje do pozadí. Výuka zaměřená na žáka vychází z humanistické pedagogiky a psychologie, které kladou důraz na tvůrčí potenciál všech jednotlivců. Hlavní roli ve výukovém procesu má žák, učitel je pouze jeho rádcem a pomocníkem (tzv. facilitátorem) a organizuje žákovu učení. Podporuje se samostatnost a kreativita žáků (např. pomocí koncepce autonomního učení) a schopnost sebehodnocení (autoevaluace). Hlavním cílem současné cizojazyčné výuky je rozvoj komunikativní kompetence.

Jedním z hlavních trendů současné výuky cizích jazyků je také vícejazyčnost. Jazyková politika Evropské unie nás vyzývá k tomu, abychom kromě našeho mateřského jazyka ovládali ještě alespoň dva cizí jazyky (nejlépe angličtinu a poté některý z jazyků našich sousedních zemí).

## **1.2 Osvojování vs. učení se – rozdíl mezi výukou mateřského a cizího jazyka**

Stephen Krashen ve své teorii akvizice rozlišuje pojmy osvojování cizího jazyka a učení se cizímu jazyku. Osvojování jazyka vyžaduje přirozenou komunikaci a interakci v cílovém jazyce bez opory o teoretickou stránku jazyka. Tímto způsobem si osvojujeme mateřský jazyk a cizí jazyk při výměnném pobytu v zahraničí. Oproti tomu naučený systém jazyka je produktem formální školní výuky, během které se učíme teoretická pravidla daného jazyka.

Při přirozeném osvojování si jazyka se dítě učí pomocí náslechu, imitace a procvičování. S novými slovíčky se setkává postupně dle jejich četnosti používání. Nejprve se naučí slova nejčastěji používaná a slova obecnější, až později se učí slova méně frekventovaná a slova konkrétnějšího či abstraktního významu. Podrobnější informace k tématu osvojování cizího jazyka najdeme u Mayora (1994)<sup>3</sup> a Caballerové Ramírezové (2017)<sup>4</sup>.

Při výuce mateřštiny se dle Hendricha „[...] žáci učí jazyku, který jistým způsobem již ovládají, neboť si jej osvojovali od nejtělejšího dětství neorganizovanou formou, v nerozlučném spojení s postupným poznáváním skutečnosti a v jednotě s rozvojem své psychiky. Učení mateřštině je bezprostředně zakotveno v praxi jazykové komunikace v přirozeném jazykovém prostředí [...]“<sup>5</sup> Hendrich dále uvádí, že „mluvenou podobu mateřštiny žáci již prakticky ovládají při vstupu do školy. Ve vyučovacím procesu si její znalost dále zdokonalují a osvojují si podobu písemnou. Cílem vyučování mateřštině je především uvědomělé ovládnutí spisovného jazyka v jeho podobě mluvené i psané.“<sup>6</sup>

Vyučování cizího jazyka probíhá jiným způsobem. Žák se cizímu jazyku začíná učit až ve škole, tj. mimo přirozené jazykové prostředí, ve kterém se jazyk používá v reálných komunikativních situacích. Jak dokládá Hendrich, začíná cizojazyčná výuka až „[...] v době, kdy žák již rozsáhle ovládá svou mateřštinu, která je neoddelitelně spjata s jeho myšlením a která žáka obklopuje v každodenním životě. Tím je dáno, že vliv mateřštiny se do vyučování cizímu jazyku nutně promítá, nezávisle na vůli žáků a učitelů.“<sup>7</sup>

### 1.3 Postavení mateřštiny ve výuce cizích jazyků

Cizí jazyky se vždy učíme na pozadí naší mateřštiny, a to i přesto, že se řada metod snaží o potlačení mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků. Odborná literatura věnující se tomuto tématu doporučuje, aby si vyučující dával pozor na míru, ve které je

---

<sup>3</sup> MAYOR, Juan: Adquisición de una segunda lengua, in: *ASELE: Actas IV*, Madrid, 1994, s. 21-59. Dostupné z: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0021.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf)

<sup>4</sup> Ramírez Caballero, D. M.: Proceso de adquisición de segundas lenguas, in *Publicaciones didácticas*, 2017, č. 82, s. 731-734. Dostupné z: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/082115>

<sup>5</sup> HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 280.

<sup>6,7</sup> Tamtéž, str. 281.

mateřtina v cizojazyčném vyučování používána. Při hodinách cizího jazyka by měl vždy cizí jazyk převažovat nad mateřtinou a mateřský jazyk by měl být používán jen v případech, kdy je jeho použití efektivnější než použití jazyka cizího (např. v počátečních fázích výuky, použití mateřtina jako metajazyka pro vysvětlení fungování cizího jazyka). Mateřtina či překlad do mateřtina je vhodné použít ve chvíli, kdy by objasnění daného jazykového jevu zabralo učitelé příliš mnoho času a ani poté by nebylo zajištěno, že studenti vysvětlení pochopili (vysvětlení významu nového slova, vysvětlení gramatiky, objasnění instrukcí). Možnost použití mateřtina ve výuce snižuje u studentů stresový faktor z cizojazyčného prostředí.

Základem je implicitní zřetel k mateřskému jazyku, který je však někdy nedostačující, a proto je v takových případech nutno přistoupit k explicitní expozici mateřského jazyka (např. výklad nebo komentář v mateřtině). Vyučující se mohou domluvit se studenty a stanovit si pravidla, kdy je možné používat při hodině cizího jazyka mateřtina. Začátečníci mají například možnost použít mateřský jazyk v případě, že něčemu nerozumí a žádají učitelé o vysvětlení.

Skoumalová uvádí, že „srovnávání podobných a rozdílných jevů v mateřském a v cizím jazyce (nejen lexikálních, ale i gramatických, například srovnání rozdílů mezi slovesnými časy) upozorňuje studenty na problematické oblasti.“<sup>8</sup> Z toho důvodu je vhodné výuku uzpůsobit tak, aby byl vliv mateřtina co nejvíce potlačen v případech, kdy se oba jazyky liší, a naopak využít tam, kde se shodují.

O postavení mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků pojednává rovněž Tůma (2015)<sup>9</sup> a Veselý (1970)<sup>10</sup>.

### **1.3.1 Monolingvální a bilingvální přístup k výuce cizích jazyků**

Dle příznivců monolingválního přístupu by mělo učení se cizímu jazyku probíhat podobným způsobem, jakým si osvojujeme naši mateřtina. Měla by se proto maximalizovat doba strávená v prostředí používajícím cizí jazyk a v hodinách by neměl

---

<sup>8</sup> SKOUMALOVÁ, Anna. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2016, s. 86.

<sup>9</sup> Tůma, Fr.: Používání mateřtina ve výuce cizího jazyka: co (ne)ukazuje výzkum, in *Cizí jazyky* 59, 2015/2016, č. 2, str. 3–12.

<sup>10</sup> Veselý, J.: K otázce zřetele k mateřtině v cizojazyčném vyučování, in *Cizí jazyky ve škole* 14, 1970/71, č. 9, s. 324–332.

zaznít žádný jiný jazyk. Zastánci monolingválního přístupu tedy odmítají přítomnost mateřštiny ve výuce cizích jazyků, zatímco odpůrci tohoto přístupu argumentují tím, že propojení mateřského a cizího jazyka je vždy minimálně nevědomě přítomno. Cizí jazyk vnímáme v kontextu naší mateřštiny a zároveň si díky cizímu jazyku lépe uvědomujeme strukturu a fungování našeho mateřského jazyka. Mateřský a cizí jazyk je dle příznivců bilingválního přístupu třeba vidět v jejich kontrastech i podobnostech, nikoli jako dva přísně oddělené jazykové systémy. V této práci vycházíme z druhého, tj. bilingválního pojetí.

V prostředí mnohých škol je – dle našeho názoru – důsledné uplatňování monolingválního přístupu dokonce nereálné či škodlivé. Většina vyučujících není rodilými mluvčími a jejich komunikační kompetence často bohužel není na takové úrovni, aby dokázali bez problémů vést celou hodinu v cizím jazyce, respektive v komunikaci se studenty je pro ně často efektivnější použít jazyk mateřský. To už se ale dostáváme k otázce, která není předmětem této práce – k otázce vzdělávání učitelů cizích jazyků.

Bilingvální přístup, tedy výuka za použití mateřského jazyka, se stal normou v rámci gramaticko-překladové metody, ve které je hlavním cílem psaný projev a překlady psaných textů a opomíjí se komunikační funkce jazyka.

Na konci 19. století a především v průběhu první poloviny 20. století je naopak patrný příklon k monolingválnímu přístupu. Tato změna souvisí i s masovou migrací mezi Evropou a Amerikou. Výuka tehdy často probíhala v rámci jazykově nehomogenních skupin, ve kterých chyběla společná mateřština. Pro vyučující se tak jediným nástrojem dorozumívání s žáky stal jazyk cizí. Ideálem dobrého učitele se v této době stal rodilý mluvčí, podporuje se přímá komunikativní metoda. I v dnešní multikulturní společnosti je cizí jazyk mnohdy jediným možným prostředkem pro organizaci výuky – je sjednocujícím jazykovým prostředím. Nicméně se postupně začíná vracet i zřetel k jazyku mateřskému.

## **1.4 Kontrastivní lingvistika**

Jeden z didakticko-metodických principů při výuce cizích jazyků je porovnávání jazykových jevů cizího a mateřského jazyka či dvou cizích jazyků navzájem. Janíková radí, že „cit pro oba jazyky, vnímavost žáka pro zdroje chyb lze umocnit zařazením

kontrastivních a konfrontačních cvičení, která cíleně vedou žáky k uvědomění si podobných a rozdílných jevů v obou cizích jazycích i v jazyce mateřském.“<sup>11</sup>

## 1.5 Mezijazykový transfer

Mezijazykový transfer, tedy vliv mateřštiny na proces osvojování a užívání cizího jazyka, může být pozitivní či negativní (interference). O problematice mezijazykového transferu pojednává ve své dizertační práci Příkrylová (2009)<sup>12</sup>.

### 1.5.1 Pozitivní mezijazykový transfer

O pozitivním mezijazykovém transferu mluvíme v případě, kdy mají žáci praktické a teoretické znalosti mateřštiny (př. znalost slovních druhů, mluvnických kategorií) kladný vliv na proces učení se cizímu jazyku. Pozitivní transfer vzniká na základě podobností mezi jazykem cílovým a mateřským. Čím více jsou jazyky příbuzné, tím více podobností mezi nimi nacházíme. Pozor si však musíme dávat na tzv. faux amis (zrádná slova) – výrazy, které se podobají svou formou, ale liší se významem.

### 1.5.2 Negativní mezijazykový transfer (interference)

Interference neboli negativní transfer (záporný přenos) spočívá v chybném přenášení návyků z mateřštiny do cizího jazyka na všech jazykových rovinách – na rovině fonetické (výslovnost, prozódie), gramatické (pravopisné), lexikální a frazeologické, morfologické, syntaktické i stylistické.

Dle Choděry má odhalení interference „[...] zásadní význam nejen pro dodatečnou korekci deformací, nýbrž, a to především, pro jejich prevenci.“<sup>13</sup> Interference patří k nejčastějším příčinám chyb, a proto její rozpoznání patří k základním podmínkám úspěšného řízení cizojazyčného učení. Učitel musí umět rozeznat náhodné chyby od systémové interference (chybného návyku).

---

<sup>11</sup> JANÍKOVÁ, Věra et al. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, s. 148.

<sup>12</sup> PŘÍKRYLOVÁ, Adéla. *Didaktický pohled na mezijazykový transfer při osvojování a užívání francouzských výpůjček v češtině*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2009, 406 stran.

<sup>13</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 49.

Rozlišujeme dva druhy interference: lingvistickou a extralingvistickou. Choděra k těmto pojmům dále uvádí, že „lingvistická interference je spjata jak se záporným vlivem mateřského jazyka, tak s obtížemi studia cizího jazyka samého. Extralingvistická interference spočívá v tom, že počátek studia cizího jazyka na bázi jevů domácí skutečnosti aktualizuje stereotyp mateřského jazyka, který brzdí proces osvojování jazyka cizího.“<sup>14</sup>

Pohled na nežádoucí přítomnost interference se mění v závislosti na fázi výuky. Nejméně škodlivá je v prvotní fázi expozice učiva, kdy žák ve většině případů porovnává nové učivo (prvky cizího jazyka) se svou mateřštinou. V další, tj. cvičné fázi, ve které se jedná o rozvíjení návyků, už je interference škodlivá a učitel by měl dbát na to, aby se jí žák vyvaroval. V této fázi je třeba fixovat cizojazyčné učivo jako autonomní systém bez porovnávání s mateřštinou.

### **1.5.2.1 Interference a překlad**

Odborníci na cizojazyčné vyučování zastávají protikladné názory na využití překladu ve výuce. Totéž platí i o vztahu překladu a interference. Například podle Hendricha se interference díky překladům neutralizuje, zatímco Choděra tvrdí, že překlad je vhodný pouze v první fázi výuky (ve fázi primární sémantizace) a v dalších fázích výuky, zejména při upevňování návyků, může být využití překladových cvičení dokonce škodlivé, jelikož vede k nežádoucímu přenosu návyků z mateřštiny do cizího jazyka.

Dle Hendricha se „názory na to, jak redukovat interferenci mateřštiny, různí od krajních stanovisek vylučujících užívání žákovy mateřštiny ve výuce až po zastánce tzv. překladové metody.“<sup>15</sup> V této diplomové práci se zaměříme na takové využití překladových cvičení, které pomáhá v prevenci či odstraňování interference.

### **1.5.3 Sekundární mezijazykové vlivy**

Sekundární mezijazykové vlivy spočívají v přenášení znalostí jednoho cizího jazyka na další cizí jazyk. Opět se může jednat o pozitivní i negativní transfer. Při učení se anglickému, francouzskému a španělskému např. pomáhá předchozí znalost latiny.

---

<sup>14</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 49.

<sup>15</sup> HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 322.



Dalším příkladem může být podobnost mezi španělštinou a portugalštinou. O vzájemném působení různých cizích jazyků pojednává například Vít (2013)<sup>16</sup>.

## 1.6 Vnitrojazykový transfer

V rámci mateřského i cizího jazyka můžeme mluvit i o vnitrojazykovém transferu, který funguje na principu analogie. Na základě analogie a určitých vzorů například skloňujeme či stupňujeme jména, časujeme slovesa nebo vytváříme nová slova. Jazyk se tak pro nás stává přístupnějším. Na druhou stranu i v rámci jednoho jazyka dochází k interferencím (mylným analogiím).

## 1.7 Interlingva

Interlingva je přechodným jazykovým systémem na pomezí jazyka mateřského a cílového. Jedná se o pomocný, vnitřní jazyk (mezistupeň), který máme v mysli při učení se cizímu jazyku. Interlingva je někdy chybně zaměňována s vnitřním překladem (viz kapitola 2.3.4 *Vnitřní překlad*).

## 1.8 Didaktický aspekt mezijazykového a vnitrojazykového transferu

Hendrich upozorňuje na to, že „učitel by měl mít při cizojazyčné výuce stále na zřeteli faktor mezijazykových a vnitrojazykových vlivů. Především je účelné, aby všude tam, kde je to možné, využil kladného transferu [...]. Žáci by měli být soustavně vedeni např. k tomu, aby na základě analogie dešifrovali nová slova.“<sup>17</sup> Zároveň musí učitel vyzorovat chyby, které studenti dělají vlivem interference, a odstraňovat je.

Více k problematice osvojování cizího jazyka, interference a interlingvy najdeme na stránkách španělského Institutu Cervantes.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Vít, R.: Mezijazykový transfer při učení druhého cizího jazyka, in *Cizí jazyky* 57, 2013/2014, č. 5, s. 15–20.

<sup>17</sup> HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 47.

<sup>18</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/adquisicion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm)

## 1.9 Definice metody

Na volbě vhodné vyučovací metody, organizačních forem výuky a výukových materiálů závisí efektivita celého vyučovacího procesu. Hendrich definuje metodu následovně: „*Vyučovací metodou v obecném pojetí rozumíme záměrné uspořádání obsahu vyučování, činnosti učitele a žáka, která směřuje k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, a to v souladu se zásadami organizace vyučování [...]. Ve vyučování cizím jazykům se kromě toho pojem metoda chápe též v širším pojetí – jako metodický směr, v němž se uplatňují aspekty řady věd, především lingvistiky, psychologie, pedagogiky, antropologie, filozofie, kybernetiky, sociologie a dalších oborů [...]. Tyto aspekty pak spoluurčují specifický přístup k výběru učiva a jeho osvojování.*“<sup>19</sup>

V rámci cizojazyčné výuky znamená tedy metoda v užším slova smyslu „[...] specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti.“<sup>20</sup> V širším slova smyslu se metodou rozumí globální přístup k vyučování a učení se cizímu jazyku (metodický směr). V rámci širšího pojetí jsou nejčastěji uváděny dvě protikladné metody – přímá a gramaticko-překládová.

Při výběru metody převládají určité tendence. Pokud se jedná o krátký kurz výuky cizímu jazyku, volí vyučující spíše metody přímé. Čím pokročilejší jsou studenti a čím více jich je ve třídě, tím spíše se uplatňují metody nepřímé. Jak ale říká španělská prűpovídka *Cada maestrillo, su librillo.*, každý učitel má v konečném důsledku vlastní metodu a způsob výuky.

---

<sup>19</sup> HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 256.

<sup>20</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 92.

## 1.10 Přehled cizojazyčných výukových metod

Název	Původ	Preference	Globální zařazení	Využití
<b>Gramaticko-překladová</b>	Německo	jazykový systém před jeho fungováním, recepce	nepřímá	školy všech stupňů
<b>Zprostředkovací</b>	Německo	vyváženost s akcentem na fungování, recepce i produkce	eklektická	školy všech stupňů
<b>Audio-lingvální</b>	USA	respektování specifík mateřského jazyka, drill, produkce	přímá	intenzivní kurzy pro dospělé
<b>Audiovizuální</b>	Francie	strukturální modely mluveného jazyka, běžné denní situace, audiovizuálie, produkce	přímá	intenzivní kurzy pro dospělé
<b>Sugestopedická</b>	Bulharsko	neuvědomované procesy, infantilizace, potlačení inhibičních bariér, využití hudby, produkce	přímá	intenzivní kurzy pro dospělé
<b>Uvědoměle praktická</b>	Rusko	spojení pravidel s činnostmi, postup od teorie k praxi, recepce i produkce	eklektická	školy všech stupňů
<b>Komunikativní</b>	Velká Británie	fungování jazyka před jeho systémem, produkce	přímá	univerzální (školy i kurzy)

Tabulka č. 1: Přehled cizojazyčných výukových metod<sup>21</sup>

<sup>21</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 105, 106.

## 1.11 Základní rozdělení metod – metody přímé, nepřímé a smíšené

Metody přímé jsou založeny na komunikaci učitele a žáků v cílovém jazyce. Typickým znakem těchto metod je absence teoretizování a překládání. Žák by se měl cizí jazyk učit obdobným způsobem, jakým si osvojil svůj jazyk mateřský. Mezi přímé metody patří například metoda komunikativní, která klade důraz na aktivní komunikaci v cílovém jazyce.

Přímé metody staví na situativnosti, funkci a intenci promluvy. Žáci pracují s celými texty, nevyužívá se překladu ani porovnávání obou jazyků. Důraz je kladen na mluvený jazyk (řeč), tj. na parole, pěstuje se jazykový cit a intuice. Gramatická pravidla jsou vyvozována induktivně (na základě konkrétního příkladu vyvozujeme obecné pravidlo), praxe a obsah jsou upřednostňovány před teorií a formou. Hlavním cílem je pragmatické zaměření osobnosti.

Metody nepřímé (a obzvláště gramaticko-překladová metoda) staví na konfrontaci cizího jazyka s mateřštinou, teorii, memorování pravidel a gramatických cvičení. Důraz je kladen na formu a systém (strukturu) jazyka, tj. na langue. Převažuje práce s psanými texty, využívá se překladu a porovnávání obou jazyků. Pravidla jsou odvozována deduktivně (nejprve je prezentováno obecné pravidlo a poté se přistupuje k jednotlivým příkladům). Cílem nepřímých metod je všeobecná kultivace osobnosti.

Spojením prvků přímých a nepřímých metod vznikají tzv. metody eklektické (smíšené, výběrové).

## 1.12 Vývoj metod cizojazyčné výuky

Dle Choděry lze „počátky výuky cizích jazyků a její metodiky [...] zaznamenat už ve starém Římě. Cizím jazykem v tomto smyslu byla řečtina. Učiteli mladých šlechticů a později měšťanů byli zprvu řečtí otroci, později placení řečtí učitelé. Metoda výuky byla přímá – spočívala v rozmlouvání učitelů se žáky. Quintilianus (1.st. n. l.) [...] doporučoval učit děti řeckému jazyku dříve než mateřštině. Tak se prý dostaví lepší porozumění vlastnímu mateřskému, latinskému jazyku (tato myšlenka učit jazyku cizímu

*dříve než mateřskému se opakuje v díle středověkého filozofa Montaigna).*<sup>22</sup> Jedná se o krajní případ přímé metody, kdy učitelé mluví na děti od útlého dětství cizím jazykem.

Ve středověku se učilo cizímu jazyku, tj. latině, podle mluvnice se cvičeními. Metoda drilu byla dále doplňována hovorem v latině ve škole i mimo ni. Čtení se – po vzoru metody přímé – učilo na latině, nikoli na jazyce mateřském. Tento způsob výuky umožnil vzdělavcům, aby se domluvili po celém tehdejší světě.

Postupem času však narůstá počet odpůrců drilové metody, pasivního a pamětního rázu vyučování a začínají se prosazovat metody humanistické a tzv. škola hrou. V 17. století dochází k radikálnímu odklonu od formalismu a začínají se vyučovat i jiné cizí jazyky než latina.

Čelným představitelem 17. století je Jan Amos Komenský. Své teoretické názory na vyučování cizím jazykům vyložil Komenský v dílech *Brána jazyků otevřená*, *Předsín jazyka* a *Svět v obrazech*. Vrcholným dílem Komenského pro oblast cizojazyčného vyučování-učení je teoretický spis *Nejnovější metoda jazyků*, který lze považovat za první didaktiku cizích jazyků. Jedná se o velmi pokrokové dílo, které odpovídá současným názorům na cizojazyčnou výuku.

Komenský, stejně jako John Locke, tvrdí, že se má žák nejprve seznámit s věcmi a pak až s jejich pojmenováními a cizí jazyk má následovat až po jazyce mateřském. Učitel musí pečlivě vybírat základní slovní zásobu. Mluvnická pravidla se mají vysvětlovat v mateřském jazyce žáků na základě indukce, vhodné jsou i mnemotechnické pomůcky. Žák se má nejdříve učit poslech, poté psaní a až naposledy čtení a mluvení.

Komenský je proti mechanickému překladu, ale podporuje porovnávání jazykových prostředků v mateřském a cizím jazyce. Všimá si interference (zejména mezi příbuznými jazyky) a zavádí techniku zpětného překladu.

Jak jsme již zmínili výše, podobné myšlenky jako Komenský zastával i John Locke, který bojuje proti bezduchému memorování. Nejpřirozenější a nejrychlejší metodou učení se jazyku je dle Locka jeho praktické používání (především mluvení). Na důležitost konverzace s rodilými mluvčími upozorňuje například i Rousseau v 18. století.

---

<sup>22</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 111.

„Paralelně s těmito tendencemi k přímým metodám, jimž se dařilo zejména v podmínkách individualizované [...] výuky, se však koncem 18. století a na počátku 19. století udržovaly a rozvíjely koncepty vhodné spíše pro výuku školskou, opírající se o metody nepřímé.“<sup>23</sup> Dle Meidingera, zakladatele tzv. gramaticko-překladové (nepřímé) metody, se člověk cizímu jazyku nejnázve naučí mechanickým memorováním mluvnických pravidel a jejich používáním v mluvnických cvičeních a při překladu z mateřského do cizího jazyka. Překlad je využíván ve všech fázích výuky – ve fázi primární sémantizace, při nácviku i upevňování učiva. Oba jazyky jsou následně porovnávány. Cílovými dovednostmi bylo čtení a překlad, mluvení bylo upozaděno.

Díky mechaničnosti této metody a malým nárokům kladených na učitele byla tato metoda ve školách velmi oblíbená a rozšířená a částečně je používána dodnes. Variantami gramaticko-překladové metody byla metoda interlineární a geneticko-srovnávací.

Nespokojenost s nepřímými metodami vyvrcholila ke konci 19. století, kdy dochází k obnovování přímých metod. Německý fonetik Viëtor ve svém díle *Vyučování cizích jazyků se musí změnit* (1882) kritizuje metody založené na překládání a teoretizování, odsuzuje gramaticko-překladovou metodu a podporuje metody přímé.

Přímá metoda neměla ve veřejném školství tak velký ohlas jako v soukromém vyučování. Nejproslulejší přímou metodou 20. století je tzv. Berlitzova metoda. Mezi další přímé metody patří audiolingvální a audiovizuální strukturně-globální metoda. K metodám spíše přímým patří i alternativní metody, které kladou důraz na vřelý vztah mezi žákem a učitelem, aktivitu žáků, jejich kreativitu a samostatnost.

Od počátku 20. století se vedle metod přímých a nepřímých uplatňují i metody eklektické (smíšené), které spojují prvky obou zmiňovaných protikladných způsobů výuky. Důraz je kladen na rozbor jazyka a nápodobu. Na rozdíl od nepřímých metod se zde věnuje velká pozornost auditivním a orálním dovednostem, na rozdíl od metod přímých se zohledňují i zřetele kulturologické. Mezi eklektické metody patří metoda zprostředkovací a uvědoměle praktická, která spojuje jazykovou teorii s řečovou praxí.

Jak uvádí mimo jiné Choděra, dominuje „v současné době [...] metoda komunikativní, kterou Rada Evropy v r. 1982 prohlásila za vhodnou ke všeobecnému užívání v cizojazyčném vyučování-učení. Metoda je jakousi zmírněnou podobou metod

---

<sup>23</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 114.

přímých. Je dnes rozšířena jak na školách, tak především v soukromých kurzech. Její podstatnou charakteristickou vlastností je systematické směřování výuky ke komunikaci, a to jak produkci, tak recepci.<sup>24</sup> K hlavním zásadám komunikativní metody dle Choděry a Riese<sup>25</sup> patří:

- 1) zásada aktivní komunikativnosti
- 2) zásada respektování mateřského jazyka (opory o mateřský jazyk)
- 3) zásada orálního základu cizojazyčného vyučování-učení
- 4) zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií
- 5) zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti
- 6) zásada rozvoje řečových návyků
- 7) zásada priority zvukové názornosti před zrakovou
- 8) zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt (lingvorealie, realie)
- 9) zásada komplexnosti.

Nesmíme zapomínat na to, že vývoj výukových metod u nás probíhal jinak než v západní pedagogice. Ve druhé polovině 20. století se stala v Americe a západní Evropě dominantní přímá metoda, zatímco ve střední a východní Evropě se stále upřednostňovala metoda nepřímá. Západní trendy ve výuce cizích jazyků se u nás začaly uplatňovat až na počátku 90. let 20. století.

Problematikou metod cizojazyčné výuky se dále zabývá například Sánchez Pérez (2004, 2005)<sup>26,27</sup> a Zelinková (2013)<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 118.

<sup>25</sup> CHODĚRA, Radomír a Lumír RIES. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (metadidaktika, humanizace)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, s. 71.

<sup>26</sup> PÉREZ SÁNCHEZ, Aquilino. *Enseñanza y aprendizaje: en la clase de idiomas*. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería, S.A., 2004, 208 stran.

<sup>27</sup> PÉREZ SÁNCHEZ, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Murcia: Sociedad General Española de Librería, S.A., 2005, 429 stran.

<sup>28</sup> ZELINKOVÁ, Šárka: Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století, in *Lingvistika Praha – Sborník příspěvků*, Praha: Univerzita Karlova, 2013.

Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>

### **1.12.1 Charakteristika jednotlivých metod cizojazyčné výuky se zaměřením na postavení mateřštiny a překladu ve výuce**

V následující kapitole charakterizujeme jednotlivé metody nepřímé, přímé i smíšené, tradiční i alternativní. U každé metody uvedeme její hlavní znaky a dále se zaměříme na její pohled na využití mateřštiny a překladových cvičení ve výuce cizích jazyků.

#### **1.12.1.1 Metoda dvojitého překladu**

Metoda (či lépe technika) dvojitého překladu, která se již mnohem dříve používala v rámci interlineárních glos ve starých rukopisech, se proslavila díky anglickému autorovi Rogerovi Aschamovi a jeho knize *The Schoolmaster: The Ready Way to the Latin Tongue* (1570) zaměřené na výuku latiny a překlad klasických textů.

Tato technika spočívá v překladu cílového jazyka do mateřštiny a poté zpět do cizího jazyka. V prvním překladu by měl žák prokázat dostatečnou znalost obou jazyků (jejich gramatiky, lexika i syntaxe). Zpětný překlad zase dokazuje schopnost přesné imitace znění jazyka originálu, aby zněl text co nejpřirozeněji. Následně se překlady porovnají a opravují se případné chyby a odchylky od původního textu. Cílem této techniky bylo naučit se číst a překládat texty klasických autorů a prostřednictvím překladů si prohlubovat znalosti lexika, morfologie, syntaxe a stylistiky.

#### **1.12.1.2 Gramaticko-překladová metoda**

Gramaticko-překladová metoda je označována za první soustavný metodický systém vyučování cizím jazykům a její rozkvět spadá od poloviny 19. století až do poloviny 20. století.

Vychází z metod do té doby využívaných ve výuce latiny. V počátcích gramaticko-překladové metody sloužily jako výukový materiál texty klasických autorů. Cílem vyučování byla schopnost číst klasické texty (porozumění textu) a kultivace lidské osobnosti. Delší texty (často velmi složité literární, odborné či náboženské texty) byly ale postupně nahrazovány jednoduššími texty a obsahově nezávislými větami.

Hlavní pozornost se při vyučování věnovala gramatice a doslovnému překladu. Žáci podle gramatických pravidel tvořili věty a slovům se učili izolovaně (bez kontextu). Jednalo se spíše o učení se o jazyce než o učení se jazyku. Důraz byl kladen na psaný text, který však nebyl autentický, ale byl upraven pro potřeby probírané



gramatické látky a dle úrovně znalostí studentů. Nejdůležitější dovedností je čtení a psaní, zatímco dovednost mluvení (včetně správné výslovnosti) a poslechu je opomíjena.

Zdůrazňována je forma, přesnost a memorování slovní zásoby a pravidel (nikoli jejich praktické použití v přirozené komunikaci). Chyby jsou okamžitě opravovány. Gramatika je vyučována na základě dedukce – nejprve se prezentuje gramatické pravidlo, které je následně procvičováno prostřednictvím překladu ukázkových vět. Mateřština slouží jako prostředek k vysvětlování nových jazykových jevů a ke sdělování učitelových instrukcí.

Gramaticko-překladová metoda stavěla na předpokladu, že existuje jakási univerzální gramatika společná všem jazykům. Předpokládaným cílem překladových cvičení – tedy porovnávání mateřského a cizího jazyka – bylo pochopení gramatických struktur a pravidel cizího jazyka. Překlad se objevoval ve všech fázích výuky, včetně úplných počátků.

Hlavní autoritou ve třídě je učitel a studenti pouze pasivně přijímají a plní jeho pokyny. Interakce žáka a učitele a mezi žáky navzájem je nulová nebo minimální. Gramaticko-překladová metoda je pro učitele nenáročná – nemusí mluvit v cizím jazyce, nemusí vytvářet doplňující výukové materiály a vykládat tvůrčí úsilí.

Na přelomu 18. a 19. století vznikla jedna z variant gramaticko-překladové metody, a to tzv. interlineární metoda, spojená se jménem Jeana Josepha Jacotota. Východiskem této nepřímé metody bylo paralelní řazení textu v jazyce cizím a mateřském ve dvou nad sebou umístěných řádcích. Jak uvádí Choděra, výuka probíhala tak, že „žáci četli s učitelem větu po větě a slovo od slova a rozebírali je po stránce fonetické, lexikální, gramatické. Představa žáků o systému jazyka tak vznikala postupně. Vyučování sice vycházelo z cizího jazyka, ale bylo neustále provázáno doslovným porovnáváním s jazykem mateřským. Celé kapitoly se učili žáci nazpaměť. Tato metoda však byla pro žáky svou filologičností příliš náročná, a proto se v praxi šířeji neujala.“<sup>29</sup> Své uplatnění však našla při výuce dospělých a vhodná je rovněž pro samouky.

---

<sup>29</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 115.

Další variantou gramaticko-překladové metody byla geneticko-srovnávací metoda K. Magera. Mager prosazoval ve výuce srovnávací metodu. Žáci porovnávali cizí jazyk se svým jazykem mateřským a s dalšími cizími jazyky, které ovládali.

Gramaticko-překladová metoda nevyhovovala praktickým komunikačním cílům. Studenti vyučovaní na základě této metody sice vynikali v gramatice, pravopisu (mateřského i cílového jazyka) a písemném projevu, ale měli značné nedostatky v mluveném projevu. Jedním z nejvíce kritizovaných rysů gramaticko-překladové metody byl právě nedostatečný důraz na mluvenou komunikaci.

Mezi kritiky gramaticko-překladové metody patřil už Jan Amos Komenský. K většímu zvratu však došlo až na konci 19. století, kdy se začala upřednostňovat komunikativní funkce jazyka. Výsledkem reformního hnutí byla tzv. přímá metoda. Ta klade důraz na studium živého jazyka, mluvený projev a výuku správné výslovnosti. Nové učivo se nikdy nepředkládá studentům bez kontextu (slova jsou prezentována ve větách a delší struktury v souvislém textu a reálných dialozích). Gramatika se vyučuje na základě induktivního přístupu (pravidla se explicitně nevysvětlují, ale odvozují se z kontextu). Dle zastánců přímé metody by se při vyučování mělo komunikovat pouze v cílovém jazyce (cizí jazyk se vyučuje bez použití mateřského jazyka a bez překladu).

### **1.12.1.3 Přímá metoda**

Vyústěním kritiky gramaticko-překladové metody a reformního hnutí na konci 19. století je tzv. metoda přímá. Nejedná se o jednotnou koncepci, ale spíše o několik variant přímé metody.

Prvním představitel přímé metody byl v 19. století Viëtor, který kladl důraz na fonetický výcvik a orální základ vyučování. Zcela odmítá překlad a užití mateřského jazyka omezuje na počáteční fázi výuky. Mluvnická pravidla rozvíjí induktivně a za hlavní cíl výuky považuje myšlení v cizím jazyce.

Choděra zmiňuje dalšího významného představitele přímé metody – Viëtorova současníka Gouina, „[...] který na cizojazyčné vyučování-učení aplikoval principy tzv. činné školy. Veškeré vyučování proto směřovalo k rozvoji řečové aktivity žáků. Do výuky Gouin zavádí nonverbální komunikaci, např. mimiku, gesta a různé pohybové prvky. [...] Práce s větami začínala tím, že učitel nejprve reprodukoval v mateřštině

žáků jejich obsah [...], pak následovala vlastní činnost žáků – práce s větami: jejich pronášení v cizím jazyce a zároveň předvádění příslušných činností.“<sup>30</sup>

Na počátku 20. století je přímá metoda spojována především se jménem Maximiliana Berlitz, lingvisty a zakladatele sítě jazykových škol. Berlitz uplatňoval ve výuce tři základní metody: oporu o názornost, vyloučení mateřštiny a překladu a omezení teoretických výkladů. Vyučujícími byli především rodilí mluvčí a hlavní vyučovanou dovedností byl ústní projev a poslech. Úkolem učitele je naučit žáky v cizím jazyce myslet.

V přímé metodě se studenti učí cizímu jazyku podobným způsobem, jako se naučili svou mateřštinu, tj. intuitivně. Gramatická pravidla se učí metodou objevování (induktivně) – na základě rozboru autentických textů se vytvoří zobecňující pravidlo. Studenti jsou vedeni k tomu, aby ze svých úvah o jazyce vyloučili mateřštinu a naučili se přemýšlet v cizím jazyce. Důraz je kladen na mluvený jazyk (poslech a ústní projev), ortoepii, komunikační schopnosti a praktické znalosti o kulturním prostředí dané jazykové oblasti. Chyby jsou opravovány v průběhu dialogu a žáci za ně nejsou trestáni.

Překladová cvičení jsou z výuky vyloučena. Smysl jazykových jednotek je určován pomocí názorného materiálu (pomůcky, ukázky textů, obrázky, zapojení kontextu a situace) a výkladu v cílovém jazyce. Jazykový materiál nevychází z gramatiky, ale z každodenních komunikačních situací.

Přímá metoda klade vysoké nároky na učitele – na jeho jazykové a kulturní znalosti. Důraz na mluvený jazyk dále vyžadoval malý počet žáků ve třídě. Z tohoto důvodu byla přímá metoda neudržitelná ve veřejném školství a uplatňovala se především na školách soukromých. Učitel si sice ve třídě ponechává dominantní postavení a řídí aktivitu žáků, ale role žáků není tak pasivní jako u metody gramaticko-překladové.

### 1. Situační metoda a orální přístup (Oral Approach)

Od 20. let 20. století se v rámci přímých metod uplatňuje tzv. metoda situační či orální přístup k výuce cizího jazyka, jehož hlavními zastánci byli Harold Palmer a A. S. Hornby. Hlavním principem této metody je prezentovat a procvičovat nové učivo v situačním kontextu (využití reálií, vizuálních pomůcek, mimiky a gest). Pomocí

---

<sup>30</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 116.

situací simulujících reálné přirozené prostředí a vizuálních pomůcek se osvětluje (indukuje) význam jednotlivých jazykových prostředků.

Žáci se jazyk učí jeho aktivním používáním. Důraz je kladen na jazyk cílový a mluvený. Začíná se mluvními a poslechovými aktivitami, k dovednosti čtení a psaní se přistupuje až v momentu, kdy si žák dostatečně osvojil určitou úroveň slovní zásoby a gramatiky. Chyby se opravují okamžitě, aby se z nich nestal návyk. Použití mateřštiny a překladu je z výuky vyloučeno.

Učitel řídí celý proces výuky a je pro žáky vzorem. Od žáka se nejprve očekává spíše pasivní role (reaguje na učitelovy příkazy, odpovídá na otázky a opakuje to, co řekl učitel), později je postaven do role aktivní (schopnost spontánní konverzace).

## 2. Audioorální (audiolingvální) metoda

Jak uvádí Hendrich, vyvstala „v době druhé světové války [...] ve Spojených státech v důsledku tehdejší politické i ekonomické situace naléhavá potřeba pracovníků, kteří by ovládali dobře různé evropské i asijské jazyky, a to jak k účelům vojenským, tak ekonomickým, technickým i politickým. Hlavním úkolem bylo naučit pracovníky různých profesí dorozumívat se ústně s příslušníky jiného jazykového společenství.“<sup>31</sup>

Počátkem 40. let měli ti nejlepší američtí lingvisté za úkol provést rozbor a popis jazyků, pro které neexistovaly žádné učebnice, a vypracovat program intenzivního studia cizích jazyků. Výsledkem práce byl Army Specialized Training Program (ASTP), využívaný v armádě USA při výuce vojáků, kteří byli rozmístěni po celém světě a museli se proto rychle naučit cizí jazyk (především v něm umět konverzovat). Po válce se tento program stal základem nové výukové metody – metody audioorální.

Audioorální metodu založili američtí lingvisté Bloomfield, Fries, Lado a Skinner a vychází z metody přímé. Opírá se „[...] o americký strukturalismus (deskriptivismus) a o behaviorální pojetí osvojování cizího jazyka využívající princip podmiňování. Behaviorismus pohlíží na jazyk jako na soubor návyků. Žáci se učí napodobováním rodilého mluvčího (tedy podobně jako mateřskému jazyku), a to opakováním, cvičením a drilováním modelových struktur (patterns).“<sup>32</sup> Na základě opakovaného poslechu

---

<sup>31</sup> HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 266.

<sup>32</sup> SKOUMALOVÁ, Anna. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2016, s. 19.

(mluvčího či zvukového záznamu) a opakování řečových modelů dochází k jejich automatizaci.

Důraz je kladen na mluvený jazyk (poslech a mluvení), autentičnost, praktickou aplikaci jazyka (nikoli na teorii), gramatiku, výslovnost a drilová cvičení, která jsou založena na principu podmiňování (zpětné reakci na určitý stimul). Studenti se nazpaměť učí základní konverzační a modelové věty, které mají postupně přejít v návyk. Čím častěji jsou věty opakovány, tím silnější návyk se vytvoří. Učení se cizímu jazyku je tedy pojímáno jako mechanický proces. Při memorování dialogů a předvádění vzorových schémat se minimalizuje počet chyb. V rámci mluvních aktivit je kladen důraz na zpětnou vazbu, která má být bezprostřední, aby si student mohl ověřit, zda byla jeho výpověď správná. Případné chyby se okamžitě opravují, aby se z nich nestal návyk. Čtení a psaní se vyučuje až poté, co studenti zvládli dovednost poslechu a mluvení.

Mateřský jazyk je přijímán jako efektivní způsob konfrontační a kontrastivní analýzy jazykových jevů, avšak může být také zdrojem interferencí. Překladová cvičení se v této metodě neuplatňují. Na rozdíl od přímé metody je zde výukový materiál „[...] pečlivě vybírán na základě konfrontace mateřského a cílového jazyka, přičemž se přihlíží nejen k hlediskům jazykovým, ale i k rozdílnosti v kultuře [...]“.<sup>33</sup> Učitel má při výuce dominantní postavení. Volí obsah, tempo i způsob výuky, udržuje žákovu pozornost a monitoruje jeho výkon. Role žáků je pouze reaktivní, učí se nápodobou učitele a opakováním vzorových struktur.

Výuku u nás ovlivnila audioorální metoda zejména důrazem na využití drilových cvičení. Metodě je vytýkána její nevyužitelnost v reálném světě (studenti nebyli schopni v reálných situacích využít to, co se naučili při hodině), mechanické užívání jazyka, malá míra kreativity a podceňování významu psané komunikace. Audiolingvální metodu odsoudil například Chomsky, který upozornil na to, že jazyk není navyknutá struktura, ale struktura, která se obměňuje na základě kontextu.

---

<sup>33</sup> HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 267.

### 3. Audiovizuální strukturně-globální metoda

V 60. letech se mezi přímé metody zařadila i audiovizuální strukturně-globální metoda, která pro rozvíjení dovednosti poslechu a ústního projevu hojně využívá technické prostředky. Tato metoda vznikla na základě teorií P. Guberina a P. Rivenceho, kteří vycházeli ze strukturalismu Ferdidanda de Saussura a z tvarové psychologie.

Význam slov, která fungují v určité struktuře, se vyvozuje z kontextu (reálné situace) a vysvětluje se pomocí audiovizuálních pomůcek (filmy, obrázky). Důraz je kladen na mluvený jazyk. Jak upozorňuje Choděra, osvojování cizího jazyka v rámci audiovizuální strukturně-globální metody „[...] probíhá formou globálně vnímaných a nacvičovaných jazykových struktur – řečových modelů.“<sup>34</sup> Student si nejdříve poslechem a opakováním, osvojuje zvukovou podobu jazyka (správná výslovnost, melodie, intonace, rytmus). Gramatika se učí opakováním strukturních forem a promluv vázaných na konkrétní reálnou situaci. Ve větách a dialozích najdeme základní gramatiku a běžnou slovní zásobu. Když si žák dostatečně osvojí zvukovou podobu jazyka (poslech a ústní projev), může se přistoupit k dovednosti čtení a psaní.

Proces výuky řídí učitel, který slouží jako vzor. Žáci se učí jeho napodobováním (například napodobují výslovnost) a opakováním. Případné chyby se ihned opravují, aby se z nich nestal návyk.

Audiovizuální strukturně-globální metoda okrajově využívá i konfrontační hledisko, tj. porovnávání cizího a mateřského jazyka. Didaktický překlad však není využíván.

### 4. Komunikační přístup (komunikační metoda)

Již na konci 60. let zaznívají první kritické názory na orální a audiolingvální metodu a na počátku 70. let 20. století přichází další změna v cizojazyčné výuce v podobě komunikačního přístupu, který chápe komunikaci jako prostředek k osvojení jazyka.

Hlavním cílem komunikační metody, která převažuje v dnešním cizojazyčném vyučování, je vytvoření komunikativní kompetence. Pojem komunikativní kompetence poprvé použil americký lingvista Dell Hymes v reakci na Chomského termín jazyková kompetence.

---

<sup>34</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 117.

Dle Hendricha představuje „jazyková kompetence [...] schopnost vytvářet lexikálně a gramaticky správné věty v daném jazyce, jakož i tyto věty správně dešifrovat. Komunikativní kompetence zahrnuje kromě jazykové kompetence i uplatnění vžitých sociálně kulturních pravidel (např. kdy mluvit a kdy mlčet, co mluvit a jak mluvit), uplatnění hodnot, předpisů a omezení, nutných k adekvátnímu pochopení ústního nebo písemného sdělení v daném jazyce nebo k jeho adekvátní produkci [...].“<sup>35</sup> Dále podle Skoumalové „[...] zahrnuje schopnost užívat jazyka pro řadu různých účelů a funkcí, schopnost přizpůsobovat užívání jazyka komunikační situaci a komunikačním partnerům, schopnost vytvářet různé typy textů a schopnost udržovat komunikaci i přes omezenou znalost jazyka.“<sup>36</sup> Dle komunikačního přístupu jazyková kompetence, tedy znalost jazykového systému, ještě nezajišťuje způsobilost úspěšně jazyk používat, tj. komunikovat. Cílem je nabýt nejen kompetenci lingvistickou, ale také komunikativní, sociolingvistickou a pragmatickou.<sup>37</sup> Při výuce se používá autentický materiál v cílovém jazyce a žáci jsou tak vystavováni přirozenému jazyku v různých situacích. Typickými znaky komunikační metody je komplexnost (zaměření na všechny čtyři řečové dovednosti – mluvení, poslech, psaní, čtení), adresnost (ohled na specifika jednotlivých účastníků komunikace) a užitečnost, tj. praktické užívání cizího jazyka. Důraz je kladen na význam, nikoli na formu. Cílem je nejen přesnost vyjadřování v cílovém jazyce, ale i jeho plynulost.

Namísto frontálního vyučování se upřednostňuje výuka skupinová a individuální. Hlavním aktérem vyučovacího procesu je student, který přebírá zodpovědnost za své učení a aktivně se účastní výuky; učitel je pouze facilitátorem. Pozornost se věnuje individuálním komunikačním potřebám žáka a jeho jazykové úrovni. Učitel, jakožto jazykový poradce žáka a jeho partner v komunikaci, studenty motivuje a podporuje jejich produkci v cílovém jazyce, navozuje pocit bezpečí a vytváří situace, které podněcují konverzaci a komunikační schopnosti žáků. Preferováni jsou rodilí mluvčí. Místo drilových cvičení se učitelům nabízí celá škála technik výuky (hraní rolí, problémová výuky apod.).

---

<sup>35</sup> HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 29.

<sup>36</sup> SKOUMALOVÁ, Anna. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2016, s. 61.

<sup>37</sup> Sociolingvistickou kompetencí rozumíme zvládnutí společenských norem užívání jazyka (např. vhodný výběr pozdravu a oslovení dle komunikační situace; výběr jazykových prostředků dle funkčního stylu, rozpoznání odlišností v neverbálním projevu mluvčích různých kultur apod.). Pragmatická kompetence představuje užívání jazyka v komunikační praxi (např. vyjádření různých komunikačních funkcí – žádost, omluva apod.).

Mateřtina a překlad se v komunikační metodě uplatňují pouze sporadicky, například při prvním seznámení se s novým slovem či gramatickým jevem a v rámci srovnávání sociálně-kulturních rozdílů.

### 5. Přirozený přístup (The Natural Approach)

Tuto teorii založili na konci 70. let lingvista Stephen Krashen a profesor španělštiny na Kalifornské univerzitě Tracy Terrell. Krashen poukázal na rozdíl mezi osvojováním mateřského jazyka a učením se cizímu jazyku ve škole (viz kapitola 1.2 *Osvojování vs. učení se – rozdíl mezi výukou mateřského a cizího jazyka*). Osvojování mateřského jazyka v dětství je podvědomý proces a podle Krashena se jedná o efektivnější způsob než učení se jazyku ve školním prostředí. Cizí jazyk by se tedy podle něj měl učit alespoň podobným způsobem, jakým si osvojujeme naši mateřštinu.

Učitel má být pro žáky vzorem, má poskytovat dostatek srozumitelného jazykového vkladu, vytvářet a udržovat klidné a nestresující klima ve třídě. Učitel by žáka neměl přehnaně opravovat a měl by respektovat počáteční fázi tichého období, kdy žák cizí jazyk poslouchá, začíná mu postupně rozumět, ale ještě se necítí být dostatečně připraven na to, aby cizí jazyk aktivně používal.

Důraz je kladen na slovní zásobu, jelikož ta je pro komunikaci důležitější než gramatika. Začíná se poslechem a čtením a žákům je ponechán potřebný čas na to, aby začali mluvit v cizím jazyce. Čím vyšší jazykové úrovně žák dosáhl, tím více se od něj očekává aktivní účast v rámci komunikačních aktivit. Ve výuce se často uplatňují prvky hry a využívají se vizuální učební pomůcky (autentické texty, obrázky, fotografie, mapky apod.), jež do třídy vnášejí prostředí reálného světa.

#### **1.12.1.4 Alternativní metody výuky ve 20. století**

Humanistické alternativní metody stojí mimo proud hlavních výukových metod a vznikají jako reakce na metody tradiční. Důraz kladou na celkový osobnostní rozvoj jedince. V alternativních metodách jsou na učitele kladeny velké nároky – musí mít vynikající znalosti jazykové i didaktické a příprava výukových materiálů, zohledňujících specifické potřeby studentů, zabírá mnoho času.



## 1. Tichá cesta (The silent way)

Tato metoda vznikla na začátku 70. let pod vedením Caleba Gattegna a je založena na strukturalistickém vnímání jazyka. Učitel nejdříve prezentuje lexikální a gramatické struktury, které jsou následně procvičovány na úlohách různého typu, jejichž náročnost se postupně zvyšuje. Direktivní role učitele a jeho projev jsou omezeny na minimum. Učitel během výuky hovoří minimálně (silent way) a soustředí svou pozornost na produkci a problémy jednotlivých žáků. Žáci mají v cílovém jazyce naopak mluvit co nejvíce – učí se vyjadřovat své názory, myšlenky a pocity. Při mluveném projevu je kladen důraz na správnou výslovnost a intonaci.

V tichém prostředí se mohou žáci nejlépe koncentrovat na své úkoly a jazyk se učí řešením jednotlivých problémů. Zodpovědnost za uchopení významu jazykových struktur (a celkově za proces vlastního učení) se přenáší na studenta, který jej odhaluje cestou pokusu a omylu. Učení se cizímu jazyku musí být vědomý proces.

Jazyková situace se vytváří pomocí vizuálních pomůcek a gest. Jak poznamenává Malušková, jsou „od začátku [...] rozvíjeny všechny čtyři jazykové dovednosti (čtení, psaní, řeč a poslech), avšak číst a psát by žáci měli pouze to, co předtím produkovali ústně.“<sup>38</sup>

Při výuce jsou používány tabulky s barevnými dřevěnými tyčinkami, které reprezentují zvuky cílového jazyka. Učitel ukazuje na bloky v tabulce a žáci formují slabiky, slova a později i celé věty. Vzniká tak asociace mezi zvukem, barvou a slovem či frází (jazykovou strukturou). Didaktický překlad se v této metodě nepoužívá – využití neverbálních prostředků (gest, mimiky), obrázků apod. slouží k vysvětlení významu slov bez použití překladu.

## 2. Výuka jazyka v prostředí komunity/Metoda skupinového učení (Community Language Learning)

Tuto metodu založil na počátku 70. let americký profesor psychologie Charles Curran. Její základní myšlenkou je psychologický koncept tzv. celistvé osobnosti a výuka je pojímána jako poradenská činnost, která by měla zohledňovat i emoční faktor žákovy osobnosti. Curran tvrdí, že způsob vzdělávání v západní kultuře je omezen

---

<sup>38</sup> MALUŠKOVÁ, Monika. Využití tradičních a alternativních metod ve výuce cizích jazyků. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 51.

na intelektuální procesy a opomíjejí se duševní aspekty lidské osobnosti (osobnostní charakteristiky žáků, jejich potřeby a pocity).

Pracuje se v prostředí plném bezpečí, uvolněnosti a důvěry, ve kterém se žák nestydí projevit. Základem pozitivního klimatu ve třídě je pěstování vřelých vztahů mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem. Povolené užívání mateřského jazyka, informování žáků o průběhu hodiny a přiměřené množství učiva přispívá k vytvoření bezpečného, nestresujícího prostředí.

Učitel přebírá roli rádce a pomocníka a povzbuzuje žáky k interakci. Studenti pracují ve skupině a v případě potřeby požádají učitele o pomoc. Fáze interakce se střídají s pauzami (tichem), aby mohli žáci přemýšlet nad nově nabytými informacemi, zpracovat je a uložit je do paměti.

Cílem metody je, aby se žák naučil aktivně používat cílový jazyk (příčemž mluvený jazyk je upřednostňován před jazykem psaným) a postupně přebíral zodpovědnost za vlastní učení (vědomý proces učení). Pokud žák udělá chybu, měl by se umět sám opravit na základě porovnání svého projevu s projevem učitele.

Jak uvádí Němec, je „produkce cílového jazyka [...] zprostředkována mateřským jazykem, text je učitelem přeložen, poté v několika fázích reprodukován studentem a následně transferován do komunikační úrovně.“<sup>39</sup> Překlad a mateřský jazyk zde tedy hrají významnou roli, ale překladem se zabývá převážně učitel (žákovo sdělení učitel překládá do cizího jazyka a žák překlad pouze opakuje). Studenti by se měli vyjadřovat pouze v jazyce cílovém. Překlad má funkci vysvětlovací a slouží k vybudování bezpečného prostředí pro studenty.

### 3. Metoda celkové fyzické reakce (Total Physical Response)

Zakladatelem metody úplné fyzické odezvy z roku 1977 je americký profesor psychologie James Asher, který vychází z vývojové psychologie, teorie učení a humanistické pedagogiky. Tento přístup staví na předpokladu, že paměťové stopy se v naší mysli vytvářejí na základě opakovaného vystavování předmětu porozumění. Hlavním pilířem metody je vazba mezi porozuměním jazyku a fyzickým projevem, tedy nelingvistická reakce na lingvistický podnět (asociace pohybu a slova).

---

<sup>39</sup> NĚMEC, Martin. Didaktický překlad ve výuce angličtiny jako cizího jazyka. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 59.

Cizí jazyk by se dle této metody měl učit podobně, jako si v dětství osvojujeme jazyk mateřský. Dítě několik měsíců pouze poslouchá lidi kolem sebe a porozumění (např. určitému pokynu) dává najevo prostřednictvím fyzické reakce. Aktivně mluvit začíná dítě až v pozdějším věku.

Základem při výuce cizích jazyků je poslech s porozuměním, který předchází aktivním řečovým dovednostem. Význam slov či vět se vyjadřuje pomocí činů. Žák se učí vykonáváním příkazů a pokynů učitele a pozorováním úkonů, které předvádí učitel. Mluvený jazyk se upřednostňuje před jazykem psaným, ale v prvotních fázích mluví pouze učitel, konkrétně v jazyce cílovém. Žák začíná aktivně mluvit až ve chvíli, kdy se na to cítí být dostatečně připraven. V rámci této metody se překlad nepoužívá.

Metoda celkové fyzické reakce se snaží u studentů co nejvíce eliminovat úzkost a strach z neúspěchu (např. tím, že student není do aktivního mluvení nucen, ale začne mluvit až ve chvíli, kdy si je jistý sám sebou; decentním opravováním chyb). Metoda je vhodná hlavně pro výuku začátečníků, a to především dětí.

#### 4. Sugestopedie

Zakladatelem sugestopedie byl na počátku 70. let bulharský pedagog, psychiatr a neurofyziolog Georgi Lozanov. Sugestopedie se dnes používá například v tzv. superlearningu.

Pro efektivní učení se cizímu jazyku je důležité navození atmosféry uvolnění, bezpečí a soustředění. Žák musí respektovat učitele, ale zároveň mezi nimi panuje vřelý vztah plný důvěry. Učebna vyvolává příjemnou atmosféru – je netradičně uspořádána, vybavena zajímavým nábytkem a vyzdobena dekoracemi. V takovém prostředí je student naplno schopný jazyk vnímat, chápat, ukládat si jazykové poznatky a následně je vyvolávat.

V sugestopedii má své uplatnění dramatická výchova, hry (např. říkanky, písně), poslech čteného textu (žák relaxuje a vnímá text, který by v něm měl vyvolávat zájem a emoce), hudba, jóga, meditace, relaxace a hypnóza. Na základě těchto postupů se má aktivovat naše podvědomí. Překlad zde slouží k pochopení a upevňování slovní zásoby a k vysvětlování gramatických pravidel – má paměťově-fixační a vysvětlovací úlohu. Důležitým prvkem je i tzv. periferní učení – jazykový materiál rozmístěný po celé třídě slouží nejen jako dekorace, ale především k posílení zapamatování jazykových prostředků.

Cílem výuky je naučit žáky užívat cílový jazyk v každodenní komunikaci. Důraz je kladen na rozvíjení slovní zásoby, minimální prostor je věnován gramatickým pravidlům. Sugestopedie se snaží zbavit žáka všech zábran, které by ho odrazovaly od spontánního vyjadřování se v cizím jazyku.

## 5. Úkolová metoda

Cílem úkolové metody je naučit žáky plnit úkoly z reálného světa, tedy prakticky užívat cizí jazyk (rezervace letenky, nakupování, psaní dopisů apod.). Pozornost se zaměřuje na rozvoj všech čtyř jazykových dovedností (mluvení, psaní, poslechu i čtení), nicméně převažují aktivity spojené s mluvením.

Učitel poskytuje žákům dostatečný a vhodný jazykový materiál a volí taková témata, která odpovídají zájmům žáků, jejich věku a jazykové úrovni. Zároveň by měl vždy vycházet z reálných situací, ve kterých se mohou žáci ocitnout. Učitel nejprve zastává roli instruktora, poté je spíše žakovým pomocníkem. Žák je díky zadaným úkolům motivován k aktivitě a přebírá odpovědnost za své vlastní učení.

Součástí výuky je řešení různých problémů, diskuze, brainstorming, myšlenkové mapy a různé hry. Dle našeho názoru by se do výuky pomocí úkolové metody měla zařadit i překladová a tlumočnická cvičení, jelikož překlad i tlumočení jsou součástí každodenního života v dnešním multikulturním světě.

### **1.12.1.5 Lexikální přístup (Lexical Approach)**

Lexikální přístup založil na počátku 90. let Michael Lewis, který za základ jazyka považuje lexikum (slovní spojení, kolokace, fráze), které se realizuje v gramatických strukturách. Základem ovládnutí jazyka je dle něj reprodukce lexikálních jednotek, které se spojují do vyšších celků (tzv. chunks). Mateřský jazyk je zde využíván jako pomůcka pro ovládnutí jazyka cizího. Lexikální přístup se nevyhýbá ani překladovým cvičením.

### **1.12.1.6 Eklektický přístup k výuce jazyků**

Od komunikačního přístupu se postupně začalo ustupovat a od 90. let mluvíme o tzv. didaktickém pluralismu či post-komunikačním období. Pracuje se s kombinací různých metod, propojují se teoretické poznatky s jejich využitím v praxi a znovu se ve výuce cizího jazyka začíná uplatňovat mateřština.

Při výuce se používají různé technické přístroje, žáci často pracují ve dvojicích či ve skupinách, do výuky se zapojují různé hry (např. hraní rolí). Výuka je zábavnější pro žáky, ale zároveň klade větší nároky na přípravu učitele. Učitel je poradcem žáků a musí brát ohled na jejich individuální potřeby.

S didaktickým překladem se nepracuje systematicky, ale spíše náhodně. Slouží k prohloubení jazykových znalostí, budování lexika, popsání podobností a rozdílů mezi jazykem mateřským a cizím a k osvětlení kulturních reálií. K největším zastáncům využití překladu a mateřského jazyka v cizojazyčné výuce patří v současnosti W. Butzkamm a J. A. W. Caldwell (monografie *The Bilingual Reform*).

Dle našeho názoru je eklektická metoda tou nejlepší volbou pro cizojazyčnou výuku, protože v sobě propojuje prvky metody nepřímé a přímé a rozvíjí tak všechny řečové dovednosti – mluvení, poslech, čtení, psaní i translaci.

#### Zprostředkovácí metoda

Jednou ze smíšených metod je tzv. zprostředkovácí metoda, která vychází z živého každodenního jazyka. Důraz je kladen na metodu rozboru (analýzy) a nápodoby, poslech a ústní projev. Při výkladu se kombinuje postup dedukce a indukce. Žáci jsou seznamováni nejen s jazykem, ale i kulturou dané země. V pokročilejším stadiu výuky se připouští překladová cvičení, která prohlubují a utvrzují gramatická pravidla, slovní zásobu a ukazují rozdíly a podobnosti mezi jazykem cizím a mateřským. Jedním z hlavních představitelů zprostředkovácí metody byl J. O. Hruška.

## II. část

### 2.1 Definice překladu, rysy adekvátního překladu

Překlad je prostředkem mezikulturní komunikace. Překladem se rozumí písemný převod sdělení z jazyka výchozího do jazyka cílového s maximálně možným zachováním obsahu i stylistického zabarvení. Překlad musí být správný po stránce obsahové i formální a zároveň musí znít přirozeně v cílovém jazyce. Jak podotýká Knittlová „dobrý překlad by neměl být vnímán jako překlad, nýbrž jako původní dílo vytvořené v daném jazyce.“<sup>40</sup> Kvalitu překladu tedy posuzujeme v první řadě na základě dodržování norem (gramatických, pravopisných, stylistických) cílové kultury. Až poté se text případně porovnává s textem výchozím.

Při překladu nutně dochází k určitým ztrátám, zejména co se týče kulturně relevantních rysů. Cílem překladatele je tyto ztráty minimalizovat. Překlad musí splňovat náležitosti textu: musí být koherentní, kohezní a logicky vystavěný; dodržovat jazykovou normu cílového jazyka a vyhýbat se interferencím (nesmí obsahovat gramatické a pravopisné chyby, být syntakticky neobratný atd.).

### 2.2 Historický kontext překládání

Potřeba tvorby překladů spadá až do období starověkého antického Řecka a Říma a dokazuje tak touhu lidí komunikovat mezi sebou napříč odlišnými jazyky a kulturami. Významným mezníkem pro rozvoj překladu byly středověké překlady Bible.

Translatologie, tj. věda o překladu a tlumočení, však vzniká až na přelomu 60. a 70. let 20. století. Translatologie je značně interdisciplinárním vědním oborem – využívá poznatků z filozofie, lingvistiky, kulturních a literárních studií. V dnešní době není překlad pojímán jen jako přenos lingvistického materiálu z jednoho jazyka do druhého. Překladatel musí brát v úvahu i podobnosti a především rozdíly v kultuře a mentalitě mluvčích obou jazyků.

---

<sup>40</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRÝGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, str. 14.

V dnešním globalizovaném a multikulturním světě je bilingvismus a multilingvismus zcela běžnou záležitostí, a proto je překlad (byť ne na profesionální úrovni) součástí každodenního osobního i pracovního života.

V současnosti se dává přednost překladu funkčnímu před překladem filologickým. Funkční přístup k překladu vychází z funkcionalistické teorie skoposu Reisse, Vermeera a Nordové, která vznikla na konci 70. let 20. století. Na funkci textu však kladli důraz již lingvisté Pražského lingvistického kroužku (zejména Vilém Mathesius a Roman Jakobson).

Funkční překlad je plynulejší a čtivější a zohledňuje především funkci textu a jeho účinek na čtenáře. Dle Knittlové při překladu „[...] nezáleží na tom, použijeme-li stejných či jiných jazykových prostředků, ale na tom, aby plnily stejnou funkci, a to pokud možno po všech stránkách, tedy nejen významové, věcné (denotační, referenční), ale i konotační (expresivní, asociační) a pragmatické.“<sup>41</sup> Denotační stránka jazyka se zaměřuje na věcnou situaci, konotační stránka jazyka je dána jeho stylistickým a expresivním zabarvením, pragmatický aspekt jazyka je dán vztahem mezi jazykovými prostředky a účastníky komunikace.

## 2.3 Druhy překladu

### 2.3.1 Překlad vnitrojazykový, mezijazykový a intersémiotický

Jakobson rozlišuje tři druhy překladu: vnitrojazykový, mezijazykový a intersémiotický. Ve vnitrojazykovém překladu jde o převod v rámci jednoho jazyka (parafráze, nahrazení synonymem apod.), v mezijazykovém překladu už se jedná o převod mezi dvěma různými jazyky (jazykovým systémem výchozího a cílového jazyka) a konečně intersémiotický překlad je převod mezi různými znakovými systémy. Při výuce se uplatňuje jak překlad mezijazykový (na který se tato práce zaměřuje), tak překlad vnitrojazykový.

---

<sup>41</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, str. 7.

### 2.3.2 Překlad odborný a umělecký

Další možnou klasifikací je rozdělení překladu na překlad odborný a umělecký. Překlad odborných textů vyžaduje znalost daného tématu a terminologie a důraz je kladen na přesnost při výběru ekvivalentů. V uměleckém překladu musíme kromě obsahu a formy dbát i na estetickou funkci sdělení.

### 2.3.3 Překlad volný, doslovný, interlineární a komunikativní

Volný překlad respektuje výchozí text pouze okrajově, pojmový obsah je překládán volně a většinou se nebere v úvahu složka konotační a stylistická. Překlad je tak ochuzen o estetické kvality. V nadmíru volném překladu se přidávají či vynechávají informace a pozměňuje se význam výchozího textu. Z toho důvodu bývá takový překlad většinou hodnocen jako chybný.

Volný překlad překladatel často volí při práci s texty uměleckými, které mají jak funkci informativní, tak především funkci estetickou. Naopak doslovný překlad (viz níže) se v těchto případech nikdy neuplatňuje.

V opozici k překladu volnému stojí překlad doslovný neboli otrocký. Lexikální jednotky jsou překládány bez ohledu na kontext a upřednostňuje se forma a gramatická správnost. Výsledný text bývá sice gramaticky správný, ale nezní přirozeně (text má nádech nežádoucí cizosti). Doslovný překlad je tolerovatelný u odborných textů, zatímco volný překlad je v tomto případě nepřijatelný. Extrémním případem doslovného překladu je překlad interlineární.

Komunikativní překlad klade důraz na význam a přirozené znění cílového textu a úzce souvisí s pragmatickou rovinou překladu. Ta se – jak uvádí Knittlová – povinně „[...] respektuje zejména při překládání konvenčních formulí (např. pozdravů a přání), veřejných nápisů, pořekadel, přísloví, idiomů a dalších konverzačních klišé (např. české *dobrý den* nemá v angličtině doslovný ekvivalent, pozdravu může odpovídat *good morning* i *good afternoon*, při překladu je nutno přihlídnout ke kontextu).“<sup>42</sup>

Ve skutečnosti dochází k prolínání těchto druhů překladu (kromě překladu interlineárního). Podle Knittlové je „cílem překladatele [...] vytvořit v cílovém jazyce takový text, který má totožný význam jako text výchozí, ale formální zpracování je

---

<sup>42</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRÝGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, str. 17.



přirozené pro cílový jazyk. Prvořadým cílem je zachovat identitu významu, nikoliv identitu formy [...].“<sup>43</sup> Překlad musí plnit tři základní požadavky – musí být přesný, jasný a znít přirozeně.

### 2.3.4 Vnitřní překlad

Specifickým typem překladu je zautomatizovaný překlad vnitřní, při kterém studenti v duchu konfrontují cizí jazyk se svým jazykem mateřským. Vnitřní překlad používáme především v počátcích studia cizího jazyka, kdy ještě nejsme schopni v cizím jazyce přemýšlet, a bývá zdrojem interferenčních chyb.

## 2.4 Problematika ekvivalence a překladatelské postupy

Při překladu se nám sdělení dělí na dva druhy prvků: elementy, které musejí zůstat invariabilní, a prvky variabilní, u nichž dochází k náhradě ekvivalentem cílového jazyka. Ústředním problémem teorie i praxe překladu je právě otázka ekvivalence. Podle Knittlové je *„jádrém tohoto problému [...] nalezení ekvivalentního vyjádření myšlenky v cílovém jazyce, tedy nalezení ekvivalentní situace a ekvivalentního kontextu [...]. Překlad má na čtenáře zapůsobit stejně, jako zapůsobil originální text na své příjemce. Tento požadavek je však veskrze idealistický a při překladu literárního díla nemůže být nikdy naplněn zcela a beze zbytku. Jeho nedosažitelnost je dána zejména kulturně-společenskými rozdílnostmi, které jsou nepřeklenutelné a lze je pouze obejít (např. vysvětlivkou, specifikací, kompenzací).“*<sup>44</sup>

Jazykové prostředky dvou různých jazyků nejsou vždy ekvivalentní, a proto nemůžeme překládat mechanicky. Úkolem překladatele je nevyhnutelné rozdílnosti mezi textem originálu a textem cílovým minimalizovat.

Filozof Ludwig Wittgenstein prohlásil: „Hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa.“ I dle Sapira a Whorfa a jejich lingvistického determinismu je naše myšlení a náš pohled na svět ovlivněn jazykem, kterým mluvíme. Skutečnost kolem nás členíme na segmenty, které následně pojmenováváme. Každý národ má však jiný pohled na svět

---

<sup>43</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, str. 17.

<sup>44</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, str. 218.

a skutečnost člení trochu jiným způsobem. Například u nás je zvykem nepočítat mezi poschodí i přízemí (jednotlivá podlaží počítáme až od prvního patra), ale Američané považují přízemí za první patro. Největší rozdíly v segmentaci skutečnosti se projevují u barevného spektra (severské národy mají například několik druhů bílé barvy), složitosti příbuzenských vztahů či u denních období (české širší rozdělení na *noc, ráno, dopoledne, odpoledne večer* a *noc* vs. anglické dělení na *night, morning, afternoon* a *night*). Z důvodu těchto odlišností je zachování všech rysů originálu nemožné.

Úkolem překladatele je najít v cílovém jazyce ekvivalenty pro prostředky jazyka výchozího. V úvahu musí brát charakter sdělení, záměr autora i typ příjemce, kterému je text adresován. Na úrovni formální ekvivalence se překladatel snaží o co největší možnou shodu obsahu a formy výchozího a cílového textu. V rámci gramatické ekvivalence se soustředí na převod gramatických kategorií, na úrovni textové ekvivalence řeší problematiku slovosledu a koheze textu a v rámci pragmatické ekvivalence musí brát v úvahu kulturní kontext. Cílem dynamické ekvivalence je, aby překlad vyvolal u svého adresáta stejnou reakci jako u adresáta originálu.

Pragmatickou ekvivalencí překladu se – jak uvádí Knittlová – „[...] *zabývají lipští teoretikové překladu (zejména Neubert, Jäger, Kade). Pod pragmatikou rozumějí roli mluvčích i adresátů v komunikaci, vztah mezi jazykovými prostředky a mluvčími. Jazykové prostředky mohou mít různé varianty, protože mluvčí jsou různí co do věku, původu, sociálního prostředí, stupně vzdělání atd. nebo protože se nacházejí v různých situacích, mají různé motivy pro komunikaci, různý okruh posluchačů, používají ústní nebo písemné komunikace, mohou se pohybovat po diferencované škále stylové od důvěrného a nenuceného stylu až po nejformálnější, od vulgárního zbarvení, provincialismů přes neutrální normu až po purismy a eufemismy, mohou použít nejrůznějších žargonů a odborné hantýrky různých funkčních stylů.*“<sup>45</sup> Při překladu sice dochází ke změně cílového příjemce, nicméně pragmatika originálu by měla být zachována. Překladatel musí být tedy obeznámen se vztahy mezi mluvčím a příjemcem ve výchozím i cílovém jazyce.

Některé jazykové prostředky jsou v rámci výchozího i cílového jazyka rovnocenné, jiné prostředky má výchozí jazyk navíc oproti jazyku cílovému a naopak. Ekvivalenty snadno nacházíme (a to i mezi typologicky značně odlišnými jazyky),

---

<sup>45</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRÝGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, str. 11.

pokud jde o základní slovní zásobu, kam patří základní druhy rostlin, zvířat, rodinní příslušníci, základní technické pojmy.

Při překládání však překladatel často narazí na výrazy, které v cílovém jazyce nemají ekvivalent. Jedná se o slova označující realie dané země, tj. jevy historické, kulturní, ekonomické, politické atd. (např. názvy institucí, novin, zeměpisné názvy, názvy jídel apod.). Překladatel se v takovém případě snaží v cílovém jazyce najít analogii či daný jev vysvětlí opisem (přidání informace). Přidávání informací by měl překladatel tam, kde je to možné, kompenzovat postupem opačným, tj. kompresí (vypouštění redundantních informací, vypouštění informací, které lze snadno vyvodit z kontextu).

Případy, kdy v cílovém jazyce chybí nějaká gramatická kategorie, se řeší kompenzací (chybějící kategorie je nahrazována jinou, bohatě rozvinutou kategorií). Západoevropské jazyky mají například oproti češtině bohatě rozrůzněnou slovesnou kategorii času. Čeština má ale zase navíc kategorii vidu, a proto původní jemné odstínění dějové posloupnosti kompenzuje užitím vidových předpon nebo časových příslovcí.

Ještě složitější situace nastává v případě, kdy se v cílovém jazyce objevuje nějaká pojmová kategorie navíc. V češtině i španělštině například musíme u podstatných jmen vyjádřit jmenný rod (*kuchař/kuchařka, cocinero/cocinera*), zatímco v angličtině si vystačíme s jedním výrazem (*cook*).

Při hledání vhodného ekvivalentu mohou nastat následující situace:

- a) v cílovém jazyce existuje ekvivalent úplný/absolutní: jedná se ve většině případů o slova ze základního fondu slovní zásoby s jednoznačným denotačním významem (pojmenování lidí, částí těla, zvířat, nejčastěji používaných předmětů, časových údajů apod. – př. *el lunes = pondělí*)
- b) v cílovém jazyce existuje ekvivalent částečný (nejčastější případ): ekvivalenty se liší např. svou formou (jednoslovnost vs. víceslovnost – př. *apple tree* → *jabloň*), explicitností a implicitností; jeden z výrazů obsahuje nějakou významovou složku navíc (specifikace), nebo je naopak nějaká složka významu potlačena (generalizace); výrazy se často liší v rovině konotační či pragmatické
- c) v cílovém jazyce existuje více ekvivalentů: výběr jednoho konkrétního ekvivalentu poté závisí na širším situačním kontextu, stylistickém zabarvení

a na kombinovatelnosti s jinými lexikálními jednotkami; častokrát se však jedná pouze o překladatelovu subjektivní volbu (záležitost vkusu) (př. *ir = jít/jet*)

- d) nulový ekvivalent (překladatel musí použít opis, kalk nebo přejaté slovo: např. *Harry, New York, hardware*).

Pokud nám v cílovém jazyce chybí přímý ekvivalent, musíme se uchýlit k jednomu z následujících **překladatelských postupů**:

- 1) transkripci či transliteraci (u cizojazyčných jmen: např. *Carolina* → *Karolína*)
- 2) transformaci (např. pomocí synonyma)
- 3) kalku (doslovný překlad) (např. *skyscraper* → *mrakodrap*)
- 4) substituci analogií (nahrazení jednoho jazykového prostředku jiným; např. substantivum nahradíme osobním zájmenem)
- 5) transpozici (gramatická změna v důsledku rozdílnosti jazykových systémů; např. transpozice větného členu – *de madera* → *dřevěný*; syntaktická transpozice – např. převod pasiva do aktiva, protože čeština nepoužívá pasivní konstrukce do takové míry jako například angličtina; převod větného členu na vedlejší větu apod.)
- 6) lexikální a syntaktické modulaci (změna hlediska, např. *elbow of the pipe* vs. *koleno potrubí*; změna abstrakta na konkrétum, příčiny na důsledek apod.)
- 7) ekvivalenci (např. u přísloví, kdy je cílem zachování smyslu)
- 8) adaptaci (náhrada adekvátní situací)
- 9) amplifikaci (rozšíření textu)
- 10) explicitaci (přidání vysvětlující informace, přičemž by měl být takový opis co nejstručnější; vnitřní vysvětlivka, poznámka pod čarou)
- 11) vynechání redundantních informací, koncentraci, zobecnění (generalizaci)
- 12) kompenzaci (pokud v textu nějaký prvek vynecháme, musíme ho jinde nahradit; pokud nějaký prvek přidáme, musíme na jiném místě v textu zase něco ubrat; pokud se v díle objeví např. archaismus či citově zabarvené slovo, které nelze přesně převést do cílového jazyka, použijeme takové prvky na jiném místě překladu, abychom zachovali celkový ráz díla).

Knittlová upozorňuje, že „jazyky se [...] liší nejen svými gramatickými systémy a lexikální zásobou, ale i organizací diskurzu a stylistickými normami.“<sup>46</sup> Jazyky se odlišují rovněž délkou vět, preferují jiné typy konektorů a různí se i jejich frekvence.

## 2.5 Překlad a rovina lexikální

Při porovnávání lexikálních jednotek výchozího a cílového jazyka zjišťujeme, že se často liší v rovině denotační, konotační či pragmatické. Dle Knittlové „sémantický rozdíl týkající se denotačních významových složek vyplývá z různého pojmenovacího přístupu ve výchozím a cílovém jazyce, z nestejně úrovně abstrakce, ze zaujímání neshodných hledisek ke skutečnosti, ze zdůrazňování odlišných rysů znaku.“<sup>47</sup> Rozdíly v konotační, tj. emocionální rovině bývají ještě markantnější.

Při výběru lexikálních jednotek musíme odlišovat spisovnou a nespisovnou slovní zásobu, neutrální a expresivní slova, běžnou slovní zásobu od odborné, centrum od periférie a přihlížet k funkci a stylu daného textu. Důležité je rozpoznat příznakovou jazykovou vrstvu (nářečí, slang apod.) a zvážit její relevantnost. Pokud jde o záměr autora, musíme v cílovém jazyce najít prostředky, jak tuto příznakovost naznačit. Například dialekt je příliš svázan s určitým místem a skupinou mluvčích, a proto ho při překladu nenahrazujeme nářečím jiným, ale přítomnost nářečních prvků pouze naznačíme.

Pokud se v textu originálu objevují prvky jiného cizího jazyka, musíme brát při překládání opět ohled na jejich funkci. Pokud se jedná o pouhý náznak a vytvoření atmosféry (např. cizí výrazy v osloveních, pozdravech), ponecháme stejná slova i v překladu. V případě, že význam takových slov nevyplývá z kontextu, uvedeme originální podobu i překlad.

Autor původního, obzvláště uměleckého textu, své sdělení mnohdy záměrně deformuje – užívá jazyk chybný a primitivní (např. v rámci stylizace postav). Úkolem překladatele je tento autorův záměr odhalit a adekvátním způsobem ho převést do jazyka cílového.

---

<sup>46</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, str. 35.

<sup>47</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, str. 39.

## 2.6 Překlad a rovina gramatická

Problémy v rovině gramatické většinou nastávají v kategorii čísla, jmenného rodu, osoby, času, vidu a slovesného rodu – obecně tedy tam, kde je některá gramatická kategorie v jednom z jazyků rozvinuta více než v jazyku druhém.

Knittlová upozorňuje, že „jestliže ve výchozím jazyce existuje gramatická kategorie, kterou cílový jazyk nemá, nebo ji má, ale jen v omezené míře, je sice vždy možnost použít místo nezavedených gramatických prostředků prostředky lexikální, tím se ale obvykle dotýčný význam mnohdy zbytečně zdůrazní.“<sup>48</sup> Například: *She was wearing a necklace.* → *Měla na sobě nějaký/jakýsi náhrdelník.*

Pokud má jazyk cílový nějakou kategorii navíc oproti jazyku výchozímu (např. slovesný vid v češtině oproti angličtině), nebo ji má rozvinutější (např. jmenný rod v češtině oproti angličtině či španělštině), je potřeba tento význam vyjádřit. Při překladu do češtiny se tedy překladatel bude muset rozhodnout, zda např. výraz *cook* přeloží jako *kuchař* nebo *kuchařka*. Rozhodující bude v tomto případě široký kontext. V umělecké literatuře je tento rys angličtiny využíván k vytvoření napětí, jelikož čtenář přesně neví, o jakou postavu se jedná. Tento rys tajemnosti se v překladu do češtiny nutně ztrácí.

Dalším problémem při překladu z angličtiny je skutečnost, že zde není odlišeno tykání od vykání. I v tomto případě se při překladu opíráme o širší kontext. Nápomocná může být i konvence či oslovení (např. pokud někoho oslovujeme křestním jménem, budeme mu spíše tykat než vykat).

Velkým problémem při překladu do češtiny je i kategorie způsobu a času. Ve španělštině i angličtině máme například mnohem více časů než v češtině, zejména časů minulých. Nerozvinutost této slovesné kategorie v češtině kompenzujeme např. užitím časových adverbíí a videm. Ve španělštině máme oproti češtině navíc jeden slovesný způsob, a to subjuntiv (konjunktiv) vyjadřující mimo jiné subjektivnost, nejistotu, podmíněnost či hypotetičnost děje. V češtině převzal funkci konjunktivu kondicionál a částečně také imperativ.

Odlíšnosti najdeme i v použití slovesného rodu. V angličtině i španělštině se trpný rod používá častěji než v češtině. Překladatel by se ale neměl nechat svést textem

---

<sup>48</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRÝGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, str. 121.

originálu (a mechanicky přebírat všechny pasivní struktury) a měl by se co nejvíce přiblížit úzu cílového jazyka.

## 2.7 Překlad a rovina stylistická

O problematice překladu na rovině stylistické pojednáme v samostatné kapitole 3.1 *Stylistika*.

## 2.8 Překladatelské tendence

Pod vlivem původního textu překladatel často málo (či vůbec) využívá vyjadřovacích možností cílového jazyka. Zapojením vyjadřovacích prostředků, pro které sice nenajdeme oporu v původním textu, ale běžně se užívají v jazyce cílovém, dosáhne překladatel přirozeného znění překladu. Vliv jazyka originálu na jazyk překladu se negativně odráží i v přítomnosti neústrojných vazeb, které jsou tvořeny přesně podle originálu. Takové vazby bývají sice gramaticky správné, ale v cílovém jazyce působí nepřirozeně. Na základě takových neobratností pak čtenář snadno pozná, že nečte původní dílo, ale jeho překlad.

Překlad bývá oproti originálu mnohdy chudší, protože při výběru ekvivalentu překladatel často volí výraz obecnějšího významu, čímž se ztrácí názornost originálu. Při hledání správného ekvivalentu se nám totiž nejdříve vybavují slova nejznámější (nejobecnější), která jsou ale významově nejchudší.

Existují tři hlavní příčiny lexikálního ochuzování překladu. Překladatel volí místo přesného, konkrétního výrazu pojem obecný (př. *topol* vs. *strom*); místo slova citově zabarveného výraz neutrální a jelikož málo využívá synonym, opakuje stejné výrazy. Mezi překladatelské tendence tedy patří generalizace (zobecnování), neutralizace (ztráta expresivity) a opakování slov. U expresivních slov se však někdy uplatňuje i tendence opačná – překladatel nevolí slovo neutrální, ale naopak zesiluje intenzitu expresivních slov.

Kvůli rozdílnostem dvou jazykových systémů, jejichž slovní jednotky se nekryjí, se někdy překladatel nevyhne generalizaci – zejména v případech, kdy cílový jazyk nemá protějšek ke speciálnímu termínu výchozího jazyka nebo když je pro čtenáře překladu původní prostředí příliš cizí. Proto tam, kde to není nutné, by měl překladatel místo obecného výrazu vždy hledat co nejpřesnější ekvivalent.

Při hledání ekvivalentu by měl překladatel využívat celého synonymického bohatství cílového jazyka, čímž se vyhne opakování slov. Na druhou stranu musí umět rozpoznat případy, kdy je opakování určitých výrazů záměrem původního autora. V takovém případě je lexikální variabilita v překladu nežádoucí.

Typickým znakem českých překladů co se týče syntaktické roviny, je nadměrné množství vztazných vět. V případě, že jsou věty v původním textu spojeny způsobem, kterým čeština nedisponuje, překladatelským řešením bývá často právě věta vztazná. Překladatelé přitom zapomínají na to, že by v takovém případě mohli souvětí rozvolnit a místo vztazné věty (podřadného souvětí) použít souvětí souřadné.

Překladatel text nejen překládá, ale rovněž ho interpretuje. Další překladatelskou tendencí je intelektualizace, tedy zlogičťování textu, vykládání nedořečeného a formální vyjadřování syntaktických vztahů.

Cílem překladatele je zpřístupnit cílovému čtenáři text originálu. Veden touto snahou někdy překladatel naplno vykládá myšlenky, které jsou v původním textu pouze naznačeny. Dle Levého tíhne překladatel „k vysvětlování a k formálnímu rozvádění myšlenkových zkratk [...] i v syntaxi. Logické vztahy mezi myšlenkami zůstávají často v uměleckém textu nevyjádřeny.“<sup>49</sup> Naproti tomu překladatelé často vztahy mezi myšlenkami, které jsou v původním textu pouze naznačeny, naplno vyjadřují užitím spojek (souvětí souřadná mění v souvětí podřadná). Překladatelé obecně tíhnou k formálnímu napojování vět prostřednictvím spojek a spojujících částic.

Vlivem zmiňovaných tendencí se styl originálu nivelizuje, tj. zplošťuje. Nivelizace má negativní dopad zejména na překlad uměleckých textů – estetická funkce se v nich oslabuje ve prospěch funkce sdělovací.

## 2.9 Textová kompetence

*Pedagogický slovník* definuje kompetenci jako „[...] způsobilost žáků demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích.“<sup>50</sup> Mezi klíčové

---

<sup>49</sup> LEVÝ, Jiří. *Umění překladau*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, s. 148.

<sup>50</sup> PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 104.



kompetence, jež si má žák osvojit, patří kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní.

V rámci komunikační kompetence se vyděluje kompetence organizační a pragmatická. Organizační kompetence popisuje systém jazyka a jeho užití, pragmatická kompetence se orientuje na funkční užívání jazyka v jednotlivých komunikačních situacích. K organizační kompetenci řadíme kompetenci gramatickou a textovou, tj. znalost lexika, morfologie, syntaxe, fonologie a stylistiky, včetně znalosti jednotlivých funkčních stylů a textových útvarů.

Textovou kompetenci si osvojujeme zejména četbou, díky které si uvědomujeme, co přesně chápeme pod pojmem text a jaká je kompozice a struktura textu. Další možností k procvičování textové kompetence je právě překlad, který v sobě spojuje aktivitu četby (recepce textu) s aktivní tvorbou nového textu.

## **2.10 Překlad ve výuce cizích jazyků**

Způsob a rozsah využití překladu ve výuce cizích jazyků patří k nejspornějším metodickým problémům. Zastánci přímých metod bojují proti používání překladu ve výuce, jelikož překlad je spojen s používáním mateřského jazyka. Naopak příznivci gramaticko-překladové metody, jak už sám název napovídá, staví na překladu jako na integrální součásti cizojazyčné výuky.

Cílem této práce bude zvážit, zda moderní, promyšlené a pragmatické využívání překladu je v hodinách cizího jazyka přínosné, a ukázat, že překladová cvičení nemusejí nutně kopírovat gramaticko-překladovou metodu. Konkrétně se budeme zabývat překladem didaktickým, jehož cílem není vytvoření celistvého textu se všemi nároky na kvality překladu, ale získávání a upevňování znalosti cizího jazyka a zdokonalování textových a stylistických kompetencí jak v jazyce cizím, tak v mateřštině. Na překlad pohlížíme jako na proces, nikoli jako na hotové dílo určené k publikování.

Překlad upevňuje povědomí o jazyce skrze podobnosti a kontrasty mezi jazykovou soustavou jazyka mateřského a jazyka cizího. Napomáhá studentům odhalit rozdíly v používání slovní zásoby (např. označování abstraktních skutečností, frazémy) i gramatiky, rozdíly v oblasti komunikačních a společenských konvencí a vyjadřování postojů (oslovování, tabu, ironie apod.) i ve sféře strukturování předávaných informací (oblast diskursu, stylistiky).

Didaktický překlad může být využit jako doplňková aktivita v rámci všech vyučovacích metod. Plní celou řadu funkcí – od vysvětlovací funkce, přes procvičování, až po uvědomění si gramatických, lexikálních, stylistických a kulturních rozdílů mezi jazykem mateřským a cizím. Překlad (zejména překlad umělecký) rovněž rozvíjí představivost a kreativitu žáků a učí je pracovat s psanými texty (rozbor textu a jeho hlubší pochopení). Naopak se ustupuje od použití překladu v podobě drilu a jako způsobu testování.

Jedním z teoretiků, kteří se zabývají přínosem překladu ve výuce cizích jazyků je Alan Duff, podle kterého – jak uvádí Němec – překlad „[...] rozvíjí tři kvality, jež jsou základem pro vyučování všem jazykům: přesnost, jednoznačnost a flexibilitu. Slouží [...] studentům jako prostředek pro rozvoj hledání (flexibilita) těch nejvhodnějších výrazů (přesnost) tak, aby vyjadřovaly to, co mají (jednoznačnost).“<sup>51</sup>

Překlad může ve výuce sloužit k prezentaci jazykového materiálu (sémantizační funkce), k nábivku jazykových, receptivních a produktivních dovedností (instrumentální funkce) i jako kontrolní prostředek (evaluační funkce překladu). Překlad má dále funkci metajazykovou (porovnávání jevů výchozího a cílového jazyka) a propedeutickou (využívání různých druhů slovníků, práce s odbornou literaturou apod.).

Profesionální překladatelé pojmají překlad jako cíl. Pro studenty však překlad není cílem, ale spíše prostředkem ke zlepšení jazykové i mimojazykové kompetence (nejde jen o překlad jazykových jednotek, ale rovněž o převod kulturního kontextu).

V rámci výzkumů fungování paměti bylo zjištěno, že člověk si během učení zapamatuje 20 % toho, co slyší; 30 % toho, co vidí; 50 % toho, co vidí a slyší; 70 % toho, co vysvětluje ostatním a 90 % toho, co sám tvoří. Čím víc smyslů při učení zapojíme, tím lépe. Při překládání zapojujeme především zrak a někdy také sluch (např. při titulkování filmů), o svých překladatelských řešeních můžeme diskutovat s ostatními a především sami tvoříme text překladu. Překladová cvičení jsou tedy efektivním způsobem k naučení se cizího jazyka i ke zdokonalení mateřštiny. Pokud například při překládání narazíme na nějaký pro nás neznámý frazém, musíme si vyhledat jeho význam ve slovníku, najít pro něj ekvivalent v cílovém jazyce a vhodně ho zapojit do textu. Daný frazém si poté jistě zapamatujeme lépe, než kdybychom se ho jen pasivně učili například dle dvoujazyčného slovníčku v učebnici.

---

<sup>51</sup> NĚMEC, Martin. *Didaktický překlad ve výuce angličtiny jako cizího jazyka*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 27.

Překlad se podílí na rozvoji dovedností v následujících oblastech:

- 1) jazykové dovednosti (porozumění cizímu jazyku a dokonalé ovládní mateřského jazyka; umění editovat text; dovednost detailně analyzovat text)
- 2) komunikace (zlepšování vyjadřovacích schopností v jazyce cizím i mateřském, práce se zpětnou vazbou, preciznost ve vyjadřování)
- 3) rozhodování (konzistentnost a flexibilita řešení, vyhledávání informací, práce s různými druhy slovníků, práce s odbornou literaturou)
- 4) kulturní porozumění (realie, společenské konvence)
- 5) informační technologie (práce s počítačem a překladatelskými programy).

O problematice využití překladu v cizojazyčné výuce pojednává rovněž Cook (2010)<sup>52</sup>, García-Medall (2001)<sup>53</sup>, Leonardi (2010)<sup>54</sup>, Mraček (2011, 2015)<sup>55,56</sup>, Müglová (1996)<sup>57</sup> a další.

### 2.10.1 Didaktický překlad v historickém kontextu

Ve starém Římě byla jedním ze způsobů procvičování a prohlubování naučených znalostí tzv. transliterace. Překládalo se z řečtiny do latiny a naopak a transformovaly se texty (např. latinská próza se převáděla na poezii v řečtině). Na tradici římské školy navázali i mnozí humanisté. Anglický humanista Roger Asham například podporoval transliteraci, parafrázování a sumarizaci textu.

---

<sup>52</sup> COOK, Guy. *Translation in Language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2010, 202 stran.

<sup>53</sup> García-Medall, J.: La traducción en la enseñanza de lenguas, in *Hermenues: Revista de Traducción e Interpretación*, 2001, č. 3, s. 113–140.

<sup>54</sup> LEONARDI, Vanessa. *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition from theory to practice*. New York: Peter Lang, 2010, 178 stran.

<sup>55</sup> MRAČEK, David: Překlad jako moderní nástroj výuky jazyků, in *Vědecký výzkum a výuka jazyků IV. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*, Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2011, s. 191–197.

<sup>56</sup> MRAČEK, David. *Vzájemné postavení translologie a didaktiky překladu*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2015, 249 stran.

<sup>57</sup> MÜGLOVÁ, Daniela. *Překlad v teorii a praxi cudzojazyčnej výučby*. Nitra: Vysoká škola pedagogická Nitra, 1996, 109 stran.

Největší rozvoj využívání překladu ve vyučování cizím jazykům však souvisí se vznikem gramaticko-překladové metody. Z moderní výuky cizím jazykům je překlad – pod vlivem převažující komunikativní metody – spíše vylučován.

Nicméně překlad je v dnešní době součástí každodenního života, a proto by se dle našeho názoru měla překladová cvičení využívat i ve výuce cizích jazyků. *Společný evropský referenční rámeček* (SEER) řadí překlad a tlumočení k tzv. mediačním (zprostředkujícím) činnostem a dovednost translace dokonce pojímá jako tzv. pátou řečovou dovednost vedle mluvení, psaní, čtení a poslechu. Dle SEER se využitím překladu ve výuce rozvíjí i komunikativní jazyková kompetence, která je ústředním bodem výše zmiňované komunikační metody.

### **2.10.2 Překladová cvičení ve výuce cizích jazyků**

Překladatelské aktivity jsou bezpochybně přínosem pro výuku cizích jazyků. Zařazení překladů do výuky však pro učitele znamená náročnou přípravu na hodinu (zvolit vhodný text, chybí opora v didaktických materiálech) a pečlivou zpětnou vazbu. Překladová cvičení je vhodné zapojit do výuky až v okamžiku, kdy student ovládá gramatiku cizího jazyka a má dostatečně širokou slovní zásobu. Typ překladových cvičení musí učitel vždy přizpůsobit cíli výuky, tématu hodiny a především studentům (jejich věku, jazykové úrovni, zájmům). Překladová cvičení můžeme používat na školách základních, středních, vysokých i jazykových.

Překlad ve výuce můžeme dělit na několik typů dle různých kritérií. Jedním z kritérií je směr překládání. Může se jednat o překlad z mateřského jazyka do cizího či naopak, o zpětný překlad (z cizího jazyka do mateřštiny a zpět do cizího jazyka) či o překlad mezi dvěma cizími jazyky. Dalším kritériem je délka překládaných jednotek. Student může překládat pouhá slova, spojení slov (syntagma), věty či celé texty. Může se jednat o překlad interlineární, parafrázi (při které jde o předání smyslu textu), překlad volný či naopak přesný (doslovný).

Překládání z cizího jazyka do mateřského je náročnější ve fázi porozumění, překlad do cizího jazyka zase klade vyšší nároky ve fázi formulační. Obecně je za jednodušší pokládán překlad z cizího jazyka do mateřského. Náročnost překladových cvičení (včetně cvičení v učebnicích) by se tedy měla postupně navyšovat – od překladu z cizího jazyka do mateřského přecházet k překladům do jazyka cizího.

Překlad vět či souvislého textu je pro studenty užitečnější než překlad pouhých slov či syntagmat, jelikož při něm nepochívají jen slovní zásobu, ale i gramatické jevy a stylistiku. Překlad izolovaných vět nicméně neodpovídá reálné jazykové komunikaci. Vhodnější je proto zařadit spíše překlad kratších (nejlépe autentických) textů a k překladu izolovaných vět přistoupit v případě, kdy chceme pozornost studentů zaměřit na určitou formu či problematiku jevu.

Dříve (v rámci gramaticko-překladové metody) sloužila překladová cvičení především k procvičování učiva a testování znalostí. Dnes slouží zejména k nácviku učiva – zejména k procvičení osvojeného lexika a gramatických prostředků. Cílem překladových cvičení je odstranění kalků (lexikálních i syntaktických), prevence interference, vytipování tzv. zrádných slov, tvůrčí řešení bezekvivalentních výrazů a názvů reálií a vybudování široké škály synonym.

### **2.10.2.1 Překlad jako skupinová aktivita**

Didaktický překlad nemusí být jen individuální aktivitou. Studenty můžeme rozdělit do skupin či do dvojic a žáci poté diskutují o různých variantách překladu téhož textu (několika zdařilých překladech téhož textu či porovnávají zdařilý a chybný překlad), o tzv. překladatelských oříškách (např. o překladu slovních hříček) a o chybných překladech (např. špatně přeložených filmových titulcích). Studenti společně hledají nejvhodnější překladatelské řešení. Na jedné straně se učí argumentovat a prosazovat svůj vlastní názor, na druhé straně se učí přijímat jiné názory – učí se vzájemné spolupráci.

### **2.10.2.2 Sebehodnocení a hodnocení druhých v rámci překladových aktivit**

Jednou z dovedností, na kterou klade důraz moderní vyučování, je sebehodnocení (autoevaluace) a hodnocení druhých. V rámci porovnávání svých překladů mohou studenti kriticky hodnotit překlady spolužáků i své vlastní – inspirovat se zdařilými pasážemi a poučit se z vlastních chyb. Zároveň se učí chápat to, že může být více správných variant překladu, přičemž každý akcentuje jiný rys.

### **2.10.2.3 Překlad a navození reálné situace**

Při překladových (či tlumočnických) aktivitách je vhodné navodit reálnou situaci – např. v rámci výměnného pobytu přijede na návštěvu zahraniční kamarád a my jeho

projev tlumočíme našim rodičům; kamarád cizinec má zdravotní potíže a my s ním jdeme k doktorovi a tlumočíme; společnost jednající se zahraničním partnerem potřebuje přeložit zaslané dokumenty.

#### **2.10.2.4 Překlad jako tzv. tichá pošta**

Jednou z překladových aktivit je i tzv. kombinovaný překlad neboli překladatelská tichá pošta. Jeden student přeloží úryvek textu z cizího jazyka do mateřského, další student převede text opět do cizího jazyka, další student opět do mateřštiny a celý proces se opakuje do té doby, než se vystřídají všichni studenti. Nakonec se v rámci celé třídy porovnává originál s finální verzí překladu – hledají se posuny významu, zploštění celého textu apod.

#### **2.10.2.5 Překlad a práce se slovníkem**

Při překladových cvičeních se studenti učí pracovat se slovníkem. Žáky můžeme například rozdělit do tří skupin, přičemž všechny skupiny překládají stejný text. První skupina pracuje bez slovníku a musí se tedy spoléhat pouze na své znalosti, druhá skupina smí používat dvojjazyčný slovník a třetí skupina jednojazyčný výkladový slovník výchozího jazyka. Při porovnání finálních překladů můžeme pozorovat, že překlad studentů pracujících se slovníky bývá sice po obsahové stránce zdařilejší, ale zároveň je méně kreativní, protože se příliš přidrhuje slovníkových ekvivalentů. Při překladových cvičeních bez použití slovníku by se měli studenti učit odhadovat význam problémových výrazů na základě kontextu.

Studenti díky této aktivitě poznají výhody i úskalí používání slovníku. Například si uvědomí, že slovníkové ekvivalenty bývají někdy příliš svazující a že při překladu je nutné zapojit tvořivost a mít na paměti, že překlad má znít v cílovém jazyce co nejpřirozeněji.

#### **2.10.2.6 Překladová cvičení a stylistika**

Jedním z nejdůležitějších úkolů překladatele je zachování stylu originálu. Vyučující může studentům záměrně předložit překlad s výrazy, které neodpovídají celkovému vyznění díla, a úkolem studentů je tyto výrazy najít a nahradit je stylově vhodnějšími ekvivalenty. Studenti si tak například uvědomí rozdíly mezi jazykovými prostředky stylově neutrálními a stylově zbarvenými.

Další aktivitou je obměňování textu na základě změny komunikační situace. Žáci rozdělení do skupin sice překládají stejný text, ale liší se adresát (např. překlad odborného textu pro laiky a odborníky, dopis adresovaný kamarádovi vs. našemu nadřízenému apod.).

Díky překladům si studenti osvojují základní znaky funkčních stylů v jazyce cizím i jazyce mateřském. Učí se, jaké slohové postupy a útvary se v jednotlivých funkčních stylech uplatňují a jak má daný útvar vypadat po stránce formální (kompoziční) i obsahové. Této problematice se budeme podrobněji věnovat v kapitole *3.1 Stylistika*.

#### **2.10.2.7 Titulkování**

Komplexnější překladatelskou aktivitou je titulkování. Studenti si při audiovizuálním překladu rozvíjejí nejen své jazykové znalosti, ale rovněž pragmatickou kompetenci, jelikož cílem titulkování je přizpůsobit překlad kontextu filmu (např. i jeho neverbálním aspektům). Díky spojení obrazu, textu a kontextu, ve kterém byly jednotlivé fráze použity, si je studenti snáze zapamatují a osvojí si jejich užívání. Tato skutečnost souvisí s výše zmiňovaným faktem, že čím více smyslů při učení zapojíme, tím snáze a rychleji si danou věc zapamatujeme.

#### **2.10.2.8 Překlad a dovednost sumarizace**

Jedním z druhů překladu je i překlad sumarizující, při kterém se studenti v dlouhém textu snaží najít nejpodstatnější informace. Dovednost sumarizace žáci využijí při učení se jakémukoli předmětu (jakékoli učební látce).

#### **2.10.2.9 Překlad jako prostředek vysvětlení významu nových slov**

Překlad dříve běžně sloužil k osvětlení významu nových slovíček. Dnes učitelé v takových případech volí spíše opis, vysvětlení v cizím jazyce, poskytnutí synonyma či antonyma, nakreslení obrázku či gesta. Takový postup demonstruje následující příklad<sup>58</sup>:

---

<sup>58</sup> ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa, Grupo didascalía, s.a., 1994, s. 50, 51.

Alumno: *¿Qué es "meter la pata"?*

Profesor/a: *Ah, se utiliza mucho en español. Ésta es la pata (tocándose la pierna), pero sólo se utiliza para animales. Ah, bueno, también para la silla y la mesa; a veces para personas de una forma muy coloquial. Por ejemplo, si estoy viendo la televisión y le digo a mi hermana: "Quita la pata de ahí, que no veo." De todas formas, es de mala educación y sólo se utiliza en contextos muy coloquiales. (Los alumnos empiezan a perder la concentración.) ¿Qué es lo que estaba explicando? Ah, sí, "meter la pata". Bueno, te voy a poner otro ejemplo: yo te pregunto por tu perro y resulta que acaba de morir. Eso es una metedura de pata. ¿Entiendes?*

Alumno: *No estoy seguro.*

Profesor/a: *Bueno, otro ejemplo. Voy a una fiesta, veo a un amigo y le pregunto qué tal está su novia y resulta que ya no tiene novia. Eso es meter la pata.*

Ani takto rozsáhlé vysvětlení ale nezaručuje, že student význam slova opravdu pochopil. Studenti se navíc často stydí přiznat, že ani po zdlouhavém vysvětlování slovíčku či frázi stále nerozumí. Takové vysvětlení je navíc časově náročné. Efektivnějším řešením by v tomto případě byl překlad do mateřštiny (*meter la pata* = *udělat botu*), který je časově úspornější, a učitel má jistotu, že žáci daný výraz pochopili správně. Nevýhodou použití mateřštiny je ale skutečnost, že se oddalujeme od reálné komunikace s mluvčími cizího jazyka, při které je možnost překladu do mateřštiny vyloučena.

Dle našeho názoru by většina hodiny měla být vedena v cizím jazyce, nicméně překlad a mateřština by neměly být z výuky zcela vylučovány, obzvláště v případech, kdy je jejich využití efektivnější než použití jazyka cizího. Jakýmsi kompromisem při osvětlování významu nových slov může být varianta, kdy učitel mluví pouze v jazyce cizím a používá vysvětlující opisy, ale poté vyzve jednoho ze studentů k tomu, aby výraz přeložil do mateřštiny. Tím si učitel ověří, zda studenti význam slova pochopili správně.

#### **2.10.2.10 Překlad jako zahřívací a opakovací aktivita**

Další možností využití překladu je zahřívací opakovací aktivita na začátku či na konci hodiny. Žáci si stoupnou a učitel říká slovíčka, která se probrala minulou hodinu či během právě probíhající hodiny. Učitel střídá cizí jazyk a mateřštinu. Pokud žák



přeloží výraz správně, může si sednout. Tato aktivita v sobě spojuje opakování, překlad a pohyb.

#### **2.10.2.11 Využití překladu při práci s textem**

Jednou za základních dovedností cizojazyčného vyučování je četba a porozumění psanému textu. Cílem čtení může být jak porozumění hlavní myšlence textu, tak vyhledávání konkrétních podrobností.

Také součástí překládání je důkladné přečtení originálu a rozbor výchozího textu. Student se učí porozumět cizojazyčnému textu, interpretovat ho a vyhledat co nejpřesnější ekvivalenty v mateřském jazyce. Prohlubuje si tak znalosti jak cizího, tak mateřského jazyka.

Při překladu byl dříve kladen důraz na jednotlivá slova a věty, na gramatiku a lexikum. Od 70. a 80. let 20. století se klade větší důraz na text jako celek (typ textu, jeho účel, funkci a žánr). Student se při překládání učí zamýšlet nad textem jako celkem (kulturní a historické zasazení textu, realie, literární narážky, typ textu a jeho funkce, vztah autora a čtenáře) a zároveň si všimnout konkrétních jednotlivin (gramatika, lexikum).

Při tvorbě překladu jako textu musíme brát ohled na jeho přijatelnost pro adresáty, informativnost, zasazení do situace, zaměřenost na určité téma, koherenci, kohezi a intertextovost. Do organizace textu a uspořádání jeho informační struktury patří i otázka funkční větné perspektivy neboli aktuálního členění větného. Student musí umět rozpoznat novou a či zdůrazněnou informaci a adekvátně ji převést do cílového jazyka.

#### **2.10.2.12 Překlad a cvičení kontrainterferenční**

Žák si díky překladům uvědomuje rozdíly a podobnosti mezi mateřským a cizím jazykem, prohlubuje si tak znalosti obou těchto jazyků. Zároveň ale nesmí dojít k vytvoření návyku kódovat obsah sdělení vždy za použití překladu a mateřštiny. Překlad má být pro studenta pouze pomůckou, cílem učení se cizímu jazyku je přímé používání cizojazyčných prostředků a přemýšlení v cizím jazyce.

Kontrainterferenční cvičení mají za cíl interferenci předcházet (funkce preventivní), nebo ji odstraňovat (funkce korektivní, tj. nápravná). Jsou zaměřena na takové jevy cizího jazyka, u nichž se interference projevuje nejčastěji, a to na rovině

fonetické, gramatické (pravopisné), lexikální a frazeologické, morfologické i syntaktické. Účinnými cvičeními jsou překladová cvičení poukazující na podobnosti a rozdíly mezi cizím a mateřským jazykem a upozorňující učitele na problematické jevy, které se následně snaží zautomatizovat zapojením do situačního kontextu.

#### **2.10.2.13 Překladová cvičení a poznatky napříč různými obory**

Při překládání si studenti osvojují poznatky z různých oborů. V rámci překladu administrativních textů například z oblasti práva, v rámci uměleckého překladu z oblasti literární teorie a historie. Díky překladu publicistických textů (zde by měl učitel vybírat texty aktuální) zase získávají přehled o všeobecném dění ve světě. Nejvíce znalostí však studenti získávají prostřednictvím textů odborných, které čtenářům zprostředkovávají informace z různých oborů – biologie, medicíny, techniky, zeměpisu atd.

#### **2.10.3 Názor studentů a učitelů na překladová cvičení**

Většina studentů hodnotí překladová cvičení jako užitečnou vyučovací metodu a překládání považuje za důležitou dovednost, kterou mohou využít při běžné komunikaci. V tomto ohledu se studenti zcela rozcházejí s moderními teoriemi výuky cizích jazyků, které překlad spíše zamítají.

Dle dotazníkového šetření Martina Němce (2013)<sup>59</sup> zařazuje do svých hodin překladová cvičení více než polovina učitelů. Ještě větší procento učitelů používá překlad jako prostředek pro ověřování porozumění. Učitelé i studenti přikládají význam didaktickému překladu v rámci porozumění lexikálním prostředkům, gramatickým jevům, stylistice a funkčním stylům a kulturním a mimojazykovým jevům.

#### **2.10.4 Překladová cvičení v učebnicích španělštiny jako cizího jazyka**

Pro potřeby této práce jsme provedli analýzu několika učebnic španělštiny jako cizího jazyka. Cílem bylo zjistit, zda jsou v učebnicích zařazena překladová cvičení.

První skupinou analyzovaných učebnic byly učebnice španělské provenience *Compañeros 1 a 2*, *Código ELE 1 a 2*, *¿Español? ¡Por supuesto! 1 a 2* a *Nuevo ven 1, 2 a 3*. V *Compañeros 1 a 2* jsme nenašli žádné překladové cvičení a učebnice dokonce

---

<sup>59</sup> NĚMEC, Martin. *Didaktický překlad ve výuce angličtiny jako cizího jazyka*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 67–129.

neobsahuje ani slovníček, který se zpravidla objevuje na konci lekce či celé učebnice. Učebnice *Código ELE 1 a 2* a *¿Español? ¡Por supuesto! 1 a 2* taktéž neobsahuje žádná překladová cvičení. Nicméně v pracovním sešitě se u každé lekce nachází seznam slovíček na překlad. V *Código ELE 1 a 2* jsou slovíčka z určité lekce řazena abecedně a student je má přeložit do své mateřštiny. Stejný typ slovníčku najdeme v pracovním sešitu *¿Español? ¡Por supuesto! 1 a 2*, kde je ještě jeden sloupec navíc – úkolem studenta je slovíčko přeložit a poté ho použít ve větě. V uvedených učebnicích se uplatňuje – po vzoru metod přímých – pouze jazyk cílový.

Autoři učebnic *Nuevo ven 1, 2, 3* překladová cvičení rovněž nezařazují. Význam slov a slovních spojení se objasňuje jako v metodách přímých – pomocí synonym, antonym, hyperonym a vysvětlujících opisů. Na konci prvního a druhého čísla učebnice najdeme abecedně řazený seznam španělských slovíček a jejich překlad do němčiny, francouzštiny, angličtiny, italštiny a portugalštiny.

Příklady cvičení<sup>60</sup>:

**b. ASOCIA** cada verbo del carro de la izquierda con su sinónimo del carro de la derecha.

a. Almacenar	1. Repercutir
b. Conllevar	2. Implicar
c. Ingerir	3. Guardar
d. Aprovechar	4. Crear
e. Influir	5. Comer
f. Sustituir	6. Utilizar
g. Inventar	7. Suplir

**a. ESCUCHA** y lee otra vez el poema, y **CONTESTA** a las preguntas:

a. Busca en el poema 5 palabras diferentes relacionadas con el amor.

b. Subraya en el poema referencias al desamor, a la pérdida del ser amado.

c. ¿Qué significa "tiritar"?

1. temblar por el frío       2. brillar       3. llorar

d. ¿Qué son los astros?

1. personas importantes       2. cuerpos celestes       3. signos del zodiaco

e. Si los ojos están "fijos" es que...

1. son grandes       2. están cerrados       3. no se mueven

f. "el viento de la noche gira en el cielo". ¿Qué hace el viento?

1. soplar       2. rugir, aullar       3. dar vueltas

**b. Relaciona** las expresiones con su significado:

a. Hacerse el duro	1. Empezar a quererse
b. Echar de menos	2. Volver a quererse después de pelearse
c. Encariñarse	3. Sentirse mal por la ausencia de alguien querido
d. Hacer las paces	4. Aparentar que uno no cede a las peticiones de otro

<sup>60</sup> MARÍN ARRESE, Fernando, Reyes MORALES a Mariano del MAZO UNAMUNO. *Nuevo Ven 3: español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2005, s. 15, 89, 96.

Druhou skupinou analyzovaných materiálů byly učebnice české provenience *Fiesta 1, 2 a 3* a *Aventura 1, 2 a 3*. U prvního dílu *Fiesty* je za každým článkem ve španělštině uveden španělsko-český slovníček, ve kterém jsou slova řazena tak, jak se objevila v textu. U druhého dílu *Fiesty* najdeme na konci každé lekce abecedně řazený slovníček (španělský výraz a český ekvivalent). Stejně uspořádaný slovníček najdeme i ve třetím čísle *Fiesty*, ale tentokrát až na konci učebnice. Na konci každé lekce všech tří čísel (na konci cvičné části) jsou zařazeny věty na překlad z češtiny do španělštiny, které vycházejí z textů dané lekce. V rámci překladových cvičení se neuplatňuje princip metodické gradace (postup od jednodušších úkolů ke složitějším, tj. od překladu do jazyka mateřského k překladu do jazyka cizího), jelikož už od začátku výuky studenti překládají do jazyka cílového. Gramatika je vysvětlována v mateřštině a překládány (ze španělštiny do češtiny) jsou i příkladové věty v přehledu gramatiky.

Příklad překladového cvičení<sup>61</sup>:

**10 Traduzca:**

a) **1.** V posledních letech mladí i dospělí nosí batůžky. **2.** Dříve byly užívány jenom ke sportu, ale v posledních letech s nimi ženy často chodí i do společnosti. **3.** Odborníci říkají, že batůžky jsou lepší než tašky nebo kufry, pokud nebudou přetěžovány. **4.** Jako alternativu navrhuji kufry nebo tašky na kolečkách. **5.** Při nákupu batůžku je vhodné napodobovat všechny pohyby, které budete dělat, až ho budete mít na sobě. **6.** Je třeba batoh také dobře upevnit (*sujetar*) na záda, aby vydržela jeho váhu.

Také v *Aventuře 1, 2 a 3* je gramatika vysvětlována česky a příkladové věty v přehledu gramatiky jsou překládány ze španělštiny do češtiny. Na konci každé lekce najdeme španělsko-český slovníček řazený tentokrát tematicky či podle slovních druhů. Dále je součástí slovníčku překlad základních frází ze španělštiny do češtiny. V *Aventuře* se objevuje – na rozdíl od *Fiesty* – hned několik typů překladových cvičení, a to ve směru z češtiny do španělštiny i naopak. Dále se autoři snaží o propojení dovednosti překladu s četbou a poslechem, místy se objevuje i překlad izolovaných slov a vět. Zároveň se zde objevují cvičení, ve kterých je význam slov či slovních spojení vysvětlován synonymem, antonymem, hyperonymem či vysvětlujícím opisem ve španělštině.

---

<sup>61</sup> KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 2: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2001, s. 18.

## Příklady z *Aventura 1*<sup>62</sup>:

### 1 ■■■

Busca estas frases en el texto y escribelas en español.

Najdi tyto věty v textu a napiš je ve španělštině.

1. Jsem na prázdninách ve Španělsku s mým strýčkem Leem, jeho psem Rambem a s mým bratrancelem Manuelem a sestřenicí Lolou. \_\_\_\_\_

2. Madrid, hlavní město Španělska, je první město naší cesty, ale náš plán je navštívit mnoho měst a oblastí. \_\_\_\_\_

3. Ve Španělsku existují čtyři úřední jazyky: španělština (které se říká také kastilština), katalánština, galicijština a baskičtina. \_\_\_\_\_

chodit – caminar	_____
jíst	_____
plavat	_____
nakupovat dárky	_____
odpočívat	_____
hrát fotbal	_____
procházet se	_____
fotit	_____
opalovat se	_____
tancovat	_____
pít	_____
koupat se	_____

puerta	přízemí
segundo	terasa
piso	dveře
terraza	byt, patro
calle	první
planta baja	druhý
primero	ulice

### 23 ■■■

Traduce las frases.

Přelož věty.

1. V zahraničí navštěvujeme muzea a památky a hodně fotíme.
2. Chci se opalovat, odpočívat a plavat. Proto jdu na pláž.
3. Myslím, že Granada je blízko pobřeží.
4. Díky, ale radši se vrátíme do hotelu autobusem.
5. Katka říká, že se chce navečeřet a jít spát.
6. O prázdninách jezdím na výlety a hraju tenis.
7. V Barceloně je tolik lidí a tolik hluku jako v Madridu.
8. Je to malá, ale pěkná vesnice, jsou tam lesy a řeka.
9. Když se dívám na televizi, nudím se. Radši čtu.
10. Studenti říkají, že španělština je hezčí než němčina.
11. Cestujeme autem, protože je to lepší a klidnější.
12. Granada je starobylé město a je tam hodně barů.

<sup>62</sup> ZLESÁKOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, 2009, s. 19, 36, 48, 167.

## Příklady z *Aventura 2*<sup>63</sup>:

**5** ■ ■ ■ ■ **CP** 1-8  
Escucha por último la conversación y traduce estas frases.

Prosim? (do telefonu)

Chtěla bych rezervovat pokoj.

Pro kolik osob?

Na tři noci.

Je obsazeno.

Na jaké jméno?

Jak si přejete platit?

Děkuji za vše. Jste moc hodný.

**4a** ■ ■ ■ ■ **CP** 1-39

Marta y José hablan de sus amigos de España. Escucha la conversación y marca las frases que oigas. Luego intenta relacionar las columnas.

- |                        |                       |
|------------------------|-----------------------|
| 1 ¡Qué casualidad!     | To je otrava!         |
| 2 Vaya, ¡qué sorpresa! | To je náhoda!         |
| 3 Me alegro.           | Jé, to je překvapení! |
| 4 ¡Qué rollo!          | To ti závidím.        |
| 5 Vaya, ¡qué pena!     | To mám radost.        |
| 6 ¡Enhorabuena!        | To mi neříkej! Fakt?  |
| 7 ¡Qué envidia!        | Gratuluju.            |
| 8 ¡No me digas!        | To je k vzteku!       |
| 9 ¡Qué suerte!         | Jé, to je škoda!      |
| 10 ¡Qué rabia!         | Ty máš štěstí!        |

**2** ■ ■ ■ ■

Completa los nombres de los objetos definidos con las vocales que faltan.

- B \_ ñ \_ D \_ R: Ropa que llevamos cuando queremos nadar.
- L \_ V \_ D \_ R \_ : Máquina que sirve para lavar la ropa.
- \_ \_ R \_ C \_ L \_ R \_ S: Aparato para escuchar música de un mp3, discman, etc.
- C \_ C H \_ L L \_ : Instrumento para afeitarse o depilarse.
- R \_ M \_ : Conjunto de muchas flores que normalmente se regala.
- \_ N \_ L L \_ : Joya que es símbolo del amor entre marido y mujer.

## Příklad z *Aventura 3*<sup>64</sup>:

**9** ■ ■ ■ ■

Traduce este texto a español.

Je jasné, že všichni máme jiné zvyky a rozdíly jsou nejen mezi zeměmi, ale také mezi městy a rodinami. Je normální, že se v každé domácnosti dělají věci jinak, ale na všechno se člověk připravit nemůže. Před nedávnem jsem byl poprvé doma u své přítelkyně. Nikdy předtím jsem její rodiče neviděl a ani ona mi o nich moc nevyprávěla. Mně přijde přirozené, že si přítel a přítelkyně povídají o svých rodinách, ale ona nechtěla. Takže je pro mě překvapení, že má tak svébytnou rodinu. Je nádherné, když člověka přijmou jako svého, ale popravdě se mi zdá nepříjemné, aby mě někdo, koho neznám, pořád osahával, a skutečně mi přijde nesitelné, aby mě někdo neznámý bez ustání pusinkoval na tvář nebo dokonce na pus. No, taky si myslím, že je trochu přehnané, aby na sebe rodiče vyplazovali jazyk. A je hnusné, že si nezouávají boty, ani když jdou do koupelny! Člověku se může zdát zvláštní, že to, co je tabu u něj doma, je u někoho úplně obvyklé, ale vypadá to, že si budu muset zvyknout.

<sup>63</sup> ZLESÁKOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 2: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2010, s. 13, 53, 156.

<sup>64</sup> ZLESÁKOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 3: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2011, s. 176.

V rámci analýzy učebnic jsme zjistili, že učebnice španělské provenience vycházejí z přímé metody a neobsahují překladová cvičení. Naproti tomu české učebnice španělštiny se inspirují i metodou nepřímou – užívají mateřštinu i překladová cvičení. Starší z učebnic, tj. *Fiesta*, zařazuje systematicky stejný typ cvičení (překlad izolovaných vět z češtiny do španělštiny) na konec každé lekce. *Aventura* kombinuje metodu přímou a nepřímou – najdeme zde jak překladová cvičení, tak vysvětlení jazykových jevů v cílovém jazyce.

## III. část

### 3.1 Stylistika

Následující kapitola vychází především z publikace *Příruční mluvnice češtiny* (z kapitoly *Stylistika* od prof. Milana Jelínka)<sup>65</sup>, z příručky *Vybrané problémy španělské stylistiky na pozadí češtiny*<sup>66</sup> od prof. Jany Králové a z učebnice španělštiny pro střední a jazykové školy *Fiesta 3*<sup>67</sup> kolektivu autorů Jany Králové, Milady Krbcové, Pablo Chacóna Gila a Hany Hrubé. Další informace k české i španělské stylistice můžeme najít například v publikaci *Současná stylistika*<sup>68</sup>, *Funkční styly moderní španělštiny*<sup>69</sup>, *Capítulos de estilística funcional comparada*<sup>70</sup> a *Cómo escribir bien en español*.<sup>71</sup>

Cílem této kapitoly bude ukázat, že prostřednictvím cvičných překladů si studenti snáze osvojují charakteristické rysy jednotlivých funkčních stylů a zdokonalují se v tvorbě sdělení jak v cizím, tak v mateřském jazyce. Studenti si díky překladům uvědomí rozdíly i podobnosti v rámci funkčních stylů v cizím i mateřském jazyce, lépe si zapamatují struktury jednotlivých komunikátů a naučí se, kdy mohou používat pouze prostředky stylově neutrální a v jakých případech naopak využijí i prostředky stylově zabarvené (slova knižní, slang, termíny apod.).

---

<sup>65</sup> JELÍNEK, Milan: *Stylistika*, in Petr Karlík et al.: *Příruční mluvnice češtiny*. 2.vyd., Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003, s. 696-780.

<sup>66</sup> KRÁLOVÁ, Jana. *Vybrané problémy španělské stylistiky na pozadí češtiny*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2012, 145 stran.

<sup>67</sup> KRÁLOVÁ, Jana et al. *Fiesta: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2003, 258 stran.

<sup>68</sup> ČECHOVÁ, Marie, Marie KRČMOVÁ a Eva MINÁŘOVÁ. *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 381 stran.

<sup>69</sup> KNITTOVÁ, Dagmar, Anna MOHAPLOVÁ a Jiří ČERNÝ. *Funkční styly moderní španělštiny*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990, 94 stran.

<sup>70</sup> DUBSKÝ, Josef. *Capítulos de estilística funcional comparada: kapitoly z porovnávací funkční stylistiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

<sup>71</sup> REYES, Graciela. *Cómo escribir bien en español: manual de redacción*. 3. ed. Madrid: Arco Libros, 2001, 375 stran.



### 3.1.1 Definice stylistiky a stylu, slohotvorné faktory, slohové postupy a útvary

Tvorbě sdělení v různých komunikačních situacích se věnuje nauka o slohu (stylistika). Tato jazykovědná disciplína přihlíží zejména ke dvěma základním slohotvorným procesům – výběrovému (selekčnímu) a spojovacímu (integračnímu). Na základě výběru z množiny konkurenčních jazykových prostředků a jejich spojování vzniká styl. Dle Knittlové stylem rozumíme „[...] způsob cílevědomého výběru, zákonitého uspořádání a využití jazykových prostředků se zřetelem k situaci, funkci, záměru autora a k obsahovým složkám projevu.“<sup>72</sup> Styl textu je tedy vždy výsledkem záměrné autorovy volby.

Stylistika se nezabývá pouze jednou jazykovou rovinou, nýbrž výběrem a užitím jazykových prostředků na všech jazykových rovinách. Uplatňují se zde znalosti z roviny fonologické, lexikální, morfologické i syntaktické. Vlivy, které působí na výběr a uspořádání jazykových prostředků v konkrétním sdělení, nazýváme slohotvorní činitele. Dělíme je na:

- a) objektivní slohotvorné činitele (mimopersonální)
- b) subjektivní slohotvorné činitele (personální, individuální).

Objektivní slohotvorné faktory jsou nezávislé na osobě autora sdělení. Patří sem prostředí a situace, v nichž se komunikace odehrává, forma komunikace (mluvená X psaná, připravená X nepřipravená, monolog X dialog), typ adresáta (např. dospělý X dítě, laik X odborník), přítomnost/nepřítomnost adresáta, téma, míra oficiálnosti a především funkce sdělení (komunikační záměr). Naopak subjektivní slohotvorné faktory závisí na osobě autora sdělení – jeho věku, původu (společenská vrstva, Španělsko X Latinská Amerika apod.), pohlaví, vzdělání, zájmech, zkušenostech, náboženském vyznání, povahových vlastnostech, náladě, znalostech daného tématu, záměru a jeho vztahu k příjemci sdělení (vztah rovnoprávný/nerovnoprávný). Záleží rovněž na tom, zda se jedná o autora individuálního (např. v osobní komunikaci, beletrii, ve veřejných projevech), či institucionalizovaného, který se při tvorbě

---

<sup>72</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 135.

komunikátu nemůže plně realizovat jako individuuum (např. v administrativním stylu). Za nejdůležitějšího slohotvorného činitele je v současnosti považována funkce sdělení.

Jednotlivá sdělení (komunikáty) vytváříme na základě určitých pravidel, tzv. slohových postupů. Celkem se vyděluje pět slohových postupů: informační, vyprávěcí, popisný, výkladový a úvahový. Při tvorbě sdělení nám slohové postupy slouží jako šablony, které dle kontextu a komunikačního záměru naplňujeme jazykovými prostředky. Na základě použití a kombinací slohotvorných postupů vznikají slohotvorné útvary, tj. typy sdělení s charakteristickými rysy užívané v ustálených komunikačních situacích.

Slohový postup	Slohový útvar
informační	inzerát, oznámení, zpráva, pozvánka
vyprávěcí	prosté vyprávění, umělecké vyprávění, reportáž, anekdota
popisný	prostý popis, odborný popis, charakteristika, návod
výkladový	přednáška, recenze, referát, výklad
úvahový	esej, fejeton, glosa, úvaha

*Tabulka č. 2: slohové postupy a jejich typické slohové útvary*

### 3.1.2 Slohový postup informační

Cílem informačního postupu je získat nebo předat určité informace, a to věcně, srozumitelně a za použití neutrální slovní zásoby. Informační postup se užívá v běžné každodenní komunikaci, ale i ve zpravodajství a textech administrativního stylu. Uplatňuje se například ve zprávě (která informuje o již proběhlé události) nebo v oznámení (pozvance na nějakou událost). V psaném textu se informace někdy pro přehlednost uvádějí v bodech.

### 3.1.3 Slohový postup vyprávěcí

Pokud chceme někomu zprostředkovat zajímavý děj (např. převyprávět historku), použijeme postup vyprávěcí. Vyprávěcí postup se uplatňuje zejména ve vyprávění, které musí být poutavé, musí gradovat a mít pointu. Typickými znaky vyprávění je dále dynamičnost (množství sloves, změna vyprávěcího času), přímá řeč a používání výrazů z různých vrstev slovní zásoby.

Většinou vyprávíme v čase minulém. Při překladu z češtiny do španělštiny si tedy musíme dát pozor na širokou škálu španělských minulých časů.

### **3.1.4 Slohový postup popisný**

Prostřednictvím popisného postupu, na jehož základě vzniká popis jako slohový útvar, příjemci sdělujeme, jak něco vypadá, jak se co dělá nebo jak něco funguje. V rámci odborného popisu a popisu pracovního postupu se musíme vyjadřovat přesně, srozumitelně a věcně. Popis vytváříme s ohledem na příjemce a jeho předpokládané znalosti.

Fakta logicky strukturujeme (např. postupujeme zleva doprava, chronologicky) a pro přehlednost můžeme body strukturovat pomocí odrážek. Výběr jazykových prostředků záleží na funkčním stylu – v odborném popisu užíváme termíny, v uměleckém popisu obrazná pojmenování atd. Ze slovních druhů převažují podstatná a přídavná jména, u popisu pracovního postupu také slovesa (základním časem je čas přítomný). K popisu se často pro ilustraci přidávají různé grafy, schémata a obrázky.

### **3.1.5 Slohový postup výkladový**

Výkladový postup se uplatňuje například ve výuce při vysvětlování nové látky a v encyklopediích. Základním slohovým útvarem je zde výklad. Autorem výkladových textů bývá odborník v daném oboru, který se zvolené téma snaží srozumitelně přiblížit příjemcům. Cílová skupina příjemců ovlivňuje podobu sdělení – výklad pro laiky bude podán jednodušším způsobem než pro odborníky (méně termínů, vysvětlení terminologie).

Výklad se dělí na úvod, stat' a závěr. K textu se často přidávají tabulky, grafy a schémata. Text je strukturován i pomocí nadpisů, podnadpisů, různých druhů písma apod. Jelikož jde o komunikáty veřejné a oficiální, užívá se výhradně spisovného a neutrálního jazyka. Věty bývají dlouhé a složitě stavěné.

### **3.1.6 Slohový postup úvahový**

Úvahový postup se uplatňuje při vyjadřování našich myšlenek a názorů. Typickými znaky je subjektivita, uvádění argumentů a protiargumentů a užívání řečnických otázek, kterými autor navazuje kontakt se čtenáři. Jazyk je pestrý a větná skladba poměrně

složitá. Autorova osobnost může být vyjádřena přímo (slovesem v 1. osobě singuláru, osobními a přivlastňovacími zájmeny 1. osoby), nebo nepřímo (1. osoba plurálu). Autor problém vysvětluje a zároveň hodnotí.

### 3.1.7 Funkční styly

Funkční styl je způsob cíleného výběru a uspořádání jazykových prostředků s ohledem na funkci sdělení. Základy teorie funkčních stylů položil ve 30. letech 20. století Bohuslav Havránek, který rozlišoval funkční styl hovorový, pracovní (věcný), vědecký a básnický.

Obecně dělíme texty na dvě základní skupiny – texty věcné a texty s dominantní funkcí estetickou. V rámci podrobnější klasifikace dnes vydělujeme šest funkčních stylů: prostěsdělovací, odborný, administrativní, publicistický, umělecký a řečnický.

Jen málo komunikátů však vykazuje pouze rysy jednoho funkčního stylu. Často dochází k prolínání stylů, přičemž jeden ze stylů bývá v daném sdělení dominantní. Například esej stojí na pomezí stylu uměleckého, odborného a publicistického; fejeton na rozmezí stylu publicistického a uměleckého; inzerát na pomezí stylu publicistického a administrativního; ve vědeckých přílohách novin se prolíná styl odborný (populárně-naučný) a publicistický; v reklamě se prolínají prvky publicistické a umělecké.

Rozdělení funkčních stylů a jejich hlavní znaky se v češtině a ve španělštině v zásadě shodují. Rozdílné konvence však můžeme najít v rámci některých slohových útvarů.

#### 3.1.7.1 Funkční styly a překlad

Jak správně poukazuje Knittlová, „*do překladu nutně vnášíme vlastní názory, postoje a vědomosti, takže do jisté míry odráží překladatelův duševní a kulturní rozhled. U vědeckotechnického, právníckého a administrativního překladu je toto riziko minimální, u literárních a zvláště básnických textů je hlavním úskalím překladatelů vyřešit polyvalenci, ale nenavrhopat jednoznačný výklad textu, pokud to není záměrem autora, pokud výchozí text nemá jednoznačný výklad.*“<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Anna MOHAPLOVÁ a Jiří ČERNÝ. *Funkční styly moderní španělštiny*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990, s. 201.

### 3.1.7.2 Funkční styl prostěsdělovací

Jedná se o styl každodenní komunikace. Záměrem mluvčích je navázat mezi sebou kontakt a vyměnit si běžné informace. Účastníci komunikace bývají většinou v přímém kontaktu. Základní funkcí těchto textů je tedy funkce kontaktní (fatická) a informační. Komunikace probíhá formou dialogu, nebo monologu, formou mluvenou, či psanou. Převažují komunikáty mluvené a prvky mluvené komunikace jsou dokonce přejímány i do komunikace psané (zejména v elektronické komunikaci). Sdělení nebývají předem připravená, a proto mají volnou, jednoduchou strukturu.

Typickými znaky je spontánnost, vazba na konkrétní situaci a zapojení neverbálních prostředků. Výrazně se zde projevuje osobnost autora (subjektivní slohotvorní činitelé) a jeho vztah k ostatním účastníkům komunikace. Ze slohových postupů se nejvíce uplatňuje postup informační, popisný a vyprávěcí. Mezi slohové útvary funkčního stylu prostěsdělovacího patří například zpráva, oznámení, prosté vyprávění, prostý popis, útvary běžného společenského styku (omluva, blahopřání apod.), soukromá korespondence (dopis, e-mail), telefonický rozhovor apod.

Volba jazykových prostředků záleží na konkrétní situaci. V neformálních komunikátech se objevují i slova nespisovná, hovorová a citově zabarvená; jazyk oficiálních projevů by měl být vždy spisovný. Větná skladba je jednoduchá.

Komunikační postupy se v různých kulturách liší. V prostěsdělovacím stylu bychom například neměli zapomínat na rozdílné vnímání fráze *Jak se máš?*. Češi na tuto otázku skutečně reagují (*Dobře./Špatně.*) a nezřídka se rozpovídají, ale například Angličané a Francouzi touto otázkou pouze navazují kontakt a odpověď neočekávají (případně reagují stejnou frází: *How do you do?* → *How do you do?*; *Ça va?* → *Ça va?*). Překlad funkčního stylu prostěsdělovacího uvádíme v *Příloze č. 1*.

### 3.1.7.3 Funkční styl odborný

Cílem odborného stylu je poučit příjemce a předat mu přesné, jasné, věcné a relativně úplné informace z oblasti přírodních a humanitních věd. Odborné texty, jejichž autorem bývá odborník, najdeme v naučných publikacích, v odborných časopisech, encyklopediích a učebnicích. Funkce odborných textů je odborně sdělná a vzdělávací. Jedná se o komunikáty veřejné, které se dle stupně odbornosti a cílového příjemce dělí na texty vědeckého typu neboli texty teoreticky odborné (určeny především odborníkům), texty prakticky odborné (určeny prakticky zaměřeným odborníkům,

slouží k zavádění teoretických poznatků do praxe), populárně-naučné (určeny laikům, široké veřejnosti), učební, tj. didaktické (vzdělávací účely) a esejistické.

Odborné texty jsou propracované, objektivní, zpravidla psané (i mluvené projevy bývají primárně psané) a monologické (výjimkou je např. diskuze). V případě mluvených projevů (přednášky, odborné diskuze) dochází k prolínání stylu odborného a řečnického. Obecně tyto texty směřují k nadčasovosti – odrážejí sice poznání a terminologii určitého období, ale autor se je snaží formulovat tak, aby byly srozumitelné i s větším časovým odstupem.

Ze slohových postupů dominuje postup výkladový, dále se objevuje i postup popisný a úvahový. Kompozice je promyšlená – na začátku stojí úvod, následuje hlavní text (stať) členěný na kapitoly, podkapitoly a odstavce; na konci stojí shrnující závěr a seznam použitých zdrojů. Úvod, stať a závěr patří do horizontálního členění textu, poznámkový aparát a bibliografické odkazy do vertikálního členění. Text bývá doplněn grafy, schémata, tabulkami, obrázky a poznámkovým aparátem (citace, poznámky pod čarou). Důležitá je i grafická úprava textu. Pro přehlednost či zdůraznění určitých částí textu se používá různý typ a velikost písma, tučné písmo, kurziva či podtržení.

Jazyk je výhradně spisovný, místy knižní. Složitost vyjadřování je přizpůsobena cílovému příjemci. V textech vědeckých a prakticky odborných najdeme mnoho termínů, v textech populárně-naučných a učebních bývají termíny vysvětleny či nahrazeny českým ekvivalentem. Mezi typické znaky odborného stylu patří terminologie (pojmovost), velké množství nevlastních předložek, podstatných a přídavných jmen odvozených od sloves (zhuštěné vyjadřování), trpný rod (především opisné pasivum), vysvětlující apozice, enumerace, uvádění konkrétních údajů (číselných dat, vlastních jmen apod.) a tendence k nominalizaci a multiverbizaci. Vědecká terminologie obecně směřuje k internacionalizaci, tj. mezinárodní platnosti, díky které se v rámci mezikulturní komunikace zachovává jednoznačnost ve vyjadřování. To platí zejména u termínů vytvořených z řeckých a latinských základů.

Odborné texty bývají po syntaktické stránce poměrně složité, jelikož odrážejí složitost sdělovaných myšlenek. V rámci dlouhých souvětí najdeme velké množství konektorů, sekundárních předložek a spojek (explicitní vyjadřování meziprozodických vztahů). I přes složitou syntax se ale usiluje o přehlednost a srozumitelnost textu. V opozici k délce souvětí se někdy uplatňuje i tendence opačná, tj. syntaktická kondenzace. Ta je realizována použitím infinitivu, přechodníků (ve španělštině

gerundia), dějových substantiv a adjektiv. Občas bývají lexikální jednotky nahrazeny symbolem (např. →, ↔).

Osobnost autora je potlačena užitím tzv. autorského plurálu neboli plurálu skromnosti (1. osoby množného čísla) a neosobních, pasivních konstrukcí. Jak uvádí Knittlová, souvisí „s objektivizací odborného vyjadřování [...] i specifický způsob využití jazykových prostředků nazvaný intelektualizace nebo racionalizace. Rozumí se tím směřování k určitému a přesnému vyjadřování. S tím úzce souvisí potlačování emocionality a expresivity ve vědeckém stylu.“<sup>74</sup>

Dalším rysem odborných textů je intertextovost, tj. návaznost na starší poznatky v daném oboru. Citace se od okolního textu odlišují použitím uvozovek, v případě dlouhých citací (například celý odstavec) se navíc používá ještě kurziva. Zdroje citovaných pasáží a vysvětlivky jsou uváděny v poznámkách pod čarou. Na konci odborných prací stojí abecedně řazený seznam použitých zdrojů (bibliografie). Zápis citací se v jednotlivých jazycích liší – pro srovnání uvádíme český a španělský zápis uvozovek („ vs. “”).

Mezi slohové útvary odborného stylu patří monografie (tj. rozsáhlé vědecké dílo na odborné téma), studie, článek, referát (psaná i mluvená podoba), odborný popis, výklad, úvaha, esej, výtah, anotace, abstrakt, resumé, posudek, recenze, kritika apod.

Odborný popis může být statický nebo dynamický (popis pracovního postupu). Postupuje se systematicky (chronologicky, zleva doprava, shora dolů), pro lepší přehlednost se přidávají grafy, schémata a náčrty.

Ve výkladu autor objasňuje určité téma a poučuje čtenáře. Objevuje se především v učebnicích a odborných časopisech. Text je pečlivě promyšlený, přehledný (členěný do kapitol a podkapitol, užívá se odrážek). Autor textu může postupovat induktivně (od konkrétních faktů k obecnému tvrzení), nebo deduktivně (obecná tvrzení dokládá jednotlivými příklady). Text je strukturován na úvod, stať a závěr.

Úvaha a esej mají oproti jiným odborným textům spíše subjektivní charakter – autor v nich vyjadřuje svůj osobní postoj na určité téma. V úvaze nejde o předání nových informací, ale o posouzení daného problému, hledání řešení a nového úhlu pohledu. Cílem je přimět čtenáře k zamyšlení. Autor uvádí argumenty podporující jeho

---

<sup>74</sup> KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 163.

názor a zároveň vyvrací protiargumenty. V závěru své názory shrnuje, následuje pointa nebo řečnická otázka. Objevují se prostředky hodnotící a obrazné.

V eseji se řeší spíše témata společenská (politická, kulturní, filozofická apod.) a za úkol si klade ovlivnit příjemcův názor a esteticky na něj zapůsobit. Tento slohový útvar stojí na pomezí stylu uměleckého, odborného a publicistického. V esejích se často odkazuje na aktuální společenskou situaci, jazyk je spisovný a bohatý (obrazná pojmenování, knižní výrazy).

Výtah, anotace, abstrakt a resumé stručně charakterizují obsah jiného díla. Při učení si v rámci výtahu heslovitě poznamenáváme nejdůležitější body textu. Anotace plní funkci reklamy a zveřejňuje se například na obálce knihy. Abstrakt představuje odbornou práci (její obsah, metody, cíle výzkumu), umísťuje se před hlavní text a je psán v mateřském jazyce a v angličtině. Resumé shrnuje text a výsledky bádání, umísťuje se za hlavní text. Všechny tyto typy textů se vyznačují jasností a stručností, větná stavba i výrazové prostředky jsou jednodušší.

K hodnotícím útvarům odborného stylu patří posudek (odborný rozbor textu), recenze (objektivní hodnocení) a kritika (přísné hodnocení, méně objektivní než recenze) – tyto útvary představují autora hodnoceného textu a analyzují přednosti a nedostatky dané práce.

Na pomezí stylu odborného a uměleckého stojí literatura faktu, jejímž cílem je předat příjemci věcně správné informace, ale zároveň ho zaujmout a pobavit. Fakta jsou podávána srozumitelnější a zábavnější formou než v textech čistě odborných. Uplatňuje se zde postup vyprávěcí (v biografích, memoárech), popisný (např. v cestopisech), místy i postup výkladový a úvahový. Jazyk je převážně spisovný, v řeči postav se místy vyskytují i prvky hovorové a nespisovné. Autor používá i obrazná pojmenování a pro autentičnost se objevují příznakové prvky spjaté s určitou dobou či místem.

### Překlad odborných textů

Překlad odborného textu klade na překladatele vysoké nároky, co se týče obsahu. Překladatel musí ovládat alespoň základní znalosti oboru, ze kterého překládá. Z toho důvodu se překladatelé často specializují pouze na určitý vědecký obor. Překladatel by měl ideálně spolupracovat s nějakým odborníkem a texty s ním konzultovat.

I v rámci překladu termínů může překladatel narazit na řadu problémů. Jednomu termínu v jazyce výchozím může odpovídat více termínů v jazyce cílovém a naopak



nebo daný termín existuje jen v jednom z jazyků (např. termíny z oblasti botaniky či zoologie, které označují rostliny a zvířata typická pro danou jazykovou oblast). Překladatel si v takovém případě napomáhá užitím mezinárodně platného latinského termínu.

Základem odborného překladu je srozumitelné a přesné převedení věcné informace. Důraz je tedy kladen na obsah a forma je vedlejší. Překladatelé můžou větné celky do značné míry přestavovat, pokud je to v zájmu lepší srozumitelnosti textu. Zatímco v překladech beletrie považujeme opakování lexikálních jednotek (pokud se nejedná o opakování záměrné) a přejímky za nežádoucí, u překladu odborných textů jsou považovány za adekvátní. Stereotypnost výrazů je v těchto textech žádoucí. Nejedná se o autorovu či překladatelovu neobratnost.

K překládání odborných textů se výborně hodí texty prakticky odborné, konkrétně různé popisy, návody k použití a kuchařské recepty. V těchto útvarech se hojně používají modální slovesa (např. *poder, deber*), neurčité, neosobní slovesné tvary (infinitiv, pasivum) a výčty. Dále je vhodné zařadit překlad textů populárně-naučných, které vybíráme dle zájmů studentů.<sup>75</sup>

V *Příloze č. 2–6* uvádíme překlady receptů z češtiny do španělštiny i ve směru opačném. Mezi oběma jazyky můžeme najít řadu rozdílů. V současné češtině používáme v instrukcích 1. osobu množného čísla nebo infinitiv. Dříve (např. v kuchařkách Magdaleny Dobromily Rettigové) se používala i 2. osoba imperativu. Naproti tomu ve španělštině je zvykem používat 2. osobu imperativu nebo infinitiv. V češtině bývají potřebné ingredience řazeny podle důležitosti surovin, ve španělštině spíše podle pořadí v rámci pracovního postupu. Jedním z problémů při překládání receptů je skutečnost, že každá země má své typické suroviny, a může se proto stát, že některá z nich není v dané zemi dostupná nebo pro ni nenajdeme ekvivalent. V České republice se při vaření například používá spíše bulva celeru, zatímco ve Španělsku spíše řapíkatý celer.

V *Příloze č. 7 a 8* je uveden překlad odborného textu z oblasti práva ze španělštiny do češtiny; v *Příloze č. 9, 10 a 11* překlad textu z oboru psychologie; v *Příloze č. 12, 13 a 14* překlad populárně-naučného textu o vzniku Madridu.

---

<sup>75</sup> Odkaz na španělský populárně-naučný časopis *Muy interesante*: <https://www.muyinteresante.es/>.

### 3.1.7.4 Funkční styl administrativní

V rámci administrativního stylu spolu komunikují jednotlivci, úřady, firmy a instituce. Funkce těchto komunikátů je informační, řídicí (např. vyhlášky, směrnice) a správní (např. usnesení, protokol). Jedná se o komunikaci formální, oficiální, odosobněnou (mluvčí se označuje obvykle anonymní první osobou plurálu a adresát druhou osobou plurálu), objektivní, pečlivě připravenou a zpravidla psanou. Cílovým adresátem může být jedinec (který může zastupovat určitou firmu či instituci) či hromadný příjemce. Nejčastější formou komunikace je písemná korespondence (dopisy, e-maily) a úřední vývěsky. Obsahová, formální i grafická stránka podléhá přesným normám a šablonám.

Sdělení musí být výstižné, jednoznačné, věcně správné, srozumitelné, stručné a přehledné. V textech najdeme identifikační údaje zúčastněných osob či institucí, označení typu komunikátu, datum a místo sepsání dokumentu a podpisy zúčastněných osob. Text je strukturován do oddílů (číslování, odrážky) a paragrafů. Dále se uvádějí odkazy na další texty administrativní povahy (např. zákony, vyhlášky).

Jazyk je výhradně spisovný (někdy až přehnaná snaha o spisovnost, tj. hyperkorektnost), většinou neutrální, pouze místy knižní. Typickými prvky jsou ustálené formule (např. *trvale bytem*), kondenzace vět, množství podstatných a přídavných jmen odvozených od sloves, infinitiv, trpný rod, zkratky (př. *ŘČ = rodné číslo*), značky, číselné údaje, nevlastní předložky, složené spojovací výrazy a termíny.

Převládajícím slohovým je postup informační a popisný. Ke slohovým útvarům administrativního stylu patří usnesení, plná moc, smlouva, rozsudek, protokol, obecní vyhláška, faktura, stvrzenka, formální dopis, pracovní inzerát, motivační dopis, žádost o místo, životopis, formální telefonát apod. Vedle textových útvarů sem patří i útvary heslovité (dotazníky a formuláře), ve kterých se často uplatňují výčty a vypouštějí se slovesa a spojovací výrazy.

Usnesení a rozsudek jsou formou úředního rozhodnutí, jehož závěry jsou pro dané osoby a instituce závazné. Proti rozhodnutí se však zúčastnění mohou zpravidla odvolat. Usnesení reaguje na určitý návrh, obsahuje rozhodnutí (graficky odlišeno od okolního textu, většinou tučně), odůvodnění a poučení o možnostech odvolání. Jazyk je neutrální a kondenzovaný, používá se mnoho zkratek.

Plná moc je právním dokumentem, ve kterém zmocnitel předává jiné osobě oprávnění zastupovat ho v úředních jednáních. V plné moci se vždy uvádějí identifikační údaje zúčastněných osob, informace o tom, za jakým účelem je plná moc

sepsána a jaká je její platnost, dále je uveden datum a místo sepsání a podpisy zúčastněných osob.

Protokol písemně zaznamenává průběh jednání. Obsahuje citace výpovědí zúčastněných osob (v těch se mohou objevit i výrazy nespisovné a expresivní), jejich identifikační údaje a místo a datum sepsání. Bývá například součástí policejního vyšetřování.

Formální, tj. oficiální dopis bývá psán za různým účelem (např. stížnost, žádost). Je pro něj typická následující struktura: vlevo nahoře se uvádí jméno, adresa a kontakt odesílatele a poté příjemce; následuje datum a místo, které se uvádějí vpravo; pojmenování záležitosti; samotný text dopisu nezačíná pozdravem, ale zdvořilým oslovením (v češtině se oslovení odděluje čárkou, ve španělštině dvojtečkou); následuje stručné vyjádření okolností, účel komunikace, organizační podrobnosti, poděkování a rozloučení; dole vpravo se uvede jméno odesílatele a jeho titul či funkce a připojí se vlastnoruční podpis.

Jazyk formálního dopisu je spisovný, neutrální, zdvořilý a obsahuje mnoho ustálených formulí (př. *Recurro a usted para pedirle... = Obracím se na Vás s žádostí...*; *Con la presente hago constar... = Tímto Vám sděluji...*; *Nos complace comunicarle... = S potěšením Vám oznamujeme...*; závěrečné formule typu: *Reciba un cordial saludo = Přijměte srdečné pozdravy* apod.). V češtině se závěrečná formule od podpisu neodděluje interpunkčním znaménkem (např. *S pozdravem*). Pokud je ve španělštině součástí rozloučení sloveso v 1. osobě singuláru nebo plurálu, píše se závěrečnou formulí tečka (např. *En espera de sus prontas noticias les saludamos atentamente.*), pokud je sloveso ve 3. osobě, tečku nepíšeme (např. *Les envían saludos*) a pokud v závěrečné formulí sloveso není, píše se za ní čárka (např. *Un saludo,*).

Faktura je heslovitý účetní doklad o realizovaném obchodu, prodaném zboží. Obsahuje údaje o dodavateli a odběrateli, o způsobu platby, popis zboží, jeho cenu a datum splatnosti.

Studenti se však – ještě v průběhu studia či ihned po jeho absolvování – nejčastěji setkají s následujícími útvary administrativního stylu: pracovním inzerátem, motivačním dopisem, žádostí o místo, strukturovaným životopisem, pracovní smlouvou, formálním dopisem (e-mailem) či telefonátem.

Prostřednictvím pracovních inzerátů informují instituce o nabídce volných pracovních míst. V současnosti takové inzeráty najdeme především na webových

portálech. V textu je třeba uvést informace o tom, kdo zaměstnance hledá, o jakou pozici se jedná a jaké podmínky musí uchazeč splňovat. Jazyk inzerátů je spisovný a neutrální, objevuje se mnoho zkratek a forma je často heslovitá.

Pokud máme o nabízenou pozici zájem, reagujeme na ni motivačním dopisem, ve kterém uvedeme, proč se o dané místo zajímáme a co můžeme zaměstnavateli nabídnout (upozorňujeme na své přednosti). Cílem je zaměstnavatele zaujmout a přesvědčit ho o tom, že jsme vhodným kandidátem na hledanou pozici. Pokud pouze nereagujeme na pracovní inzeráty, ale práci si aktivně hledáme, posíláme tzv. žádost o místo. K oběma zmiňovaným dopisům přikládáme životopis. Struktura dopisu odpovídá výše popsanému formálnímu dopisu. V závěru upozorníme na přílohy dopisu (životopis, reference apod.) a nabídneme možnost osobního setkání. Pozitivní sebehodnocení bývá ve španělštině výraznější než v češtině.

Strukturovaný životopis obsahuje základní osobní informace. Údaje jsou uváděny v odrážkách v následujícím pořadí: osobní údaje (jméno, datum a místo narození, kontaktní údaje), vzdělání (postupujeme od současnosti do minulosti), pracovní zkušenosti, znalosti a dovednosti (př. jazykové, počítačové; řidičský průkaz), různé certifikáty (např. jazykové diplomy), vlastnosti a zájmy. Životopis musí být přehledný a pravdivý, jazyk je spisovný a neutrální. K životopisu přikládáme fotografii a vlastnoruční podpis.

Pokud úspěšně získáme novou práci, sepíšeme se zaměstnavatelem pracovní smlouvu, která obsahuje identifikační údaje o zaměstnanci i zaměstnavateli, datum nástupu, druh práce, místo výkonu práce, výši odměny atd.

### Administrativní texty ve španělštině

Mezi typické rysy administrativních textů ve španělštině patří:

- tendence k souřadnému spojování vět
- tendence k co největší jednoznačnosti a explicitnosti sdělení (opakování významově blízkých výrazů; odkazování pomocí ukazovacích zájmen; explicitní vyjadřování syntaktických vztahů prostřednictvím vztažných vět, konstrukcí s nefinitními slovesnými tvary, tj. infinitivem, gerundiem a příděstím a pomocí spojovacích výrazů, částic a předložkových spojení)
- dlouhá a složitá souvětí
- tendence k nominalizaci a multiverbizaci

- tendence ke jmenné (nominální) povaze sdělení (rozsáhlé jmenné větné členy)
- objektivnost sdělení, důraz na jeho obecnou platnost (užívání opisného a zvratného pasiva či první osoby plurálu)
- archaičnost – například užívání subjuntivu budoucího času (zejména v právnických textech)
- ustálená slovní spojení (př. *comparecer ante el juzgado/juez = předstoupit před soud/soudce, imponer la pena = uložit trest, cometer un delito = spáchat trestný čin; declaro = prohlašuji*)
- užívání termínů z oblasti práva a administrativy (débito = dluh, imputar = připsat vinu, revocar = anulovat)
- zkratky (*Adj./Adjunto = Přílohy, IVA = DPH, NIF = DIČ*).

#### Překlad administrativních textů

Základní funkcí administrativního stylu je co nejpřesněji a nejjednoznačněji sdělit věcnou (obsahovou) informaci. Při překladu úředních dokumentů se tedy musíme seznámit s příslušnou terminologií a ustálenými formulacemi ve výchozím i cílovém jazyce. Pro tyto texty je příznačná jistá syntaktická i lexikální stereotypnost a ustrnulost, není tedy vhodné, aby se překladatel snažil o oživení textu, pestrost a originalitu. Jako příklad překladu administrativních textů uvádíme v *Příloze č. 15 a 16* překlad kupní smlouvy ze španělštiny do češtiny.

#### **3.1.7.5 Funkční styl publicistický**

Komunikáty publicistického stylu najdeme v novinách, časopisech, rádiu, televizi a na zpravodajských serverech, obecně tedy v masových médiích. Přináší nám informace o aktuálním dění (funkce informativní) a rovněž se snaží ovlivnit naše názory (funkce přesvědčovací). Jedná se o veřejná sdělení, která mohou být jak psaná, tak mluvená. Uplatňuje se zde slohový postup informační, vyprávěcí, úvahový a popisný. Jelikož se publicistické texty obračejí na širokou veřejnost, musí být co nejvíce srozumitelné.

Publicistika je funkčním stylem nesmírně různorodým, který se proměňuje v závislosti na době a společenské situaci. Mnohými rysy se podobá stylu odbornému, administrativnímu a uměleckému. S odborným stylem ho spojuje logická výstavba a rozvinutý systém konektorů, administrativnímu stylu se podobá svou formou

v některých slohových útvarech (např. heslovitá forma u inzerátů) a společným rysem s texty uměleckými je používání emocionálně zbarvených a obrazných slov. Od vědeckého objektivního konstatování faktů se přechází k subjektivnímu a poutavému předávání informací.

Podle výběru témat a jejich zpracování pro určitou cílovou skupinu dělíme média na bulvární a seriózní. V seriózních médiích se objevují dva hlavní typy sdělení – zpravodajská a publicistická (analytická a beletristická). Mezi zpravodajská sdělení, zaměřená na odosobněné předávání informací, patří například zpráva. Publicistická sdělení předávají informace, sdělují autorův subjektivní postoj a apelují na čtenáře. Do analytické publicistiky patří například komentář, do beletristické publicistiky například fejeton a sloupek.

Zpravodajská sdělení mívají pevnou strukturu. Odpovídají na otázky *Co?*, *Kdo?*, *Kdy?*, *Kde?*, *Jak?* a *Proč?*. Typickou strukturou je tzv. obrácená pyramida – postupuje se od nejdůležitějších informací k těm méně důležitým. Neměly by chybět citace informačních zdrojů (např. svědků události). Struktura publicistických sdělení je volnější, většinou se na začátku představí myšlenka, která se dále rozvíjí a končí se pointou. U obou typů sdělení je důležitý titulek, který by měl čtenáře stručně informovat o obsahu sdělení a upoutat jeho pozornost. V češtině je titulek obvykle v minulém čase, zatímco ve španělštině se upřednostňuje historický přezens.

Jazyk publicistického stylu je spisovný, místy se objevují prvky hovorové a expresivní, výjimečně prvky nespisovné (zpravidla v rámci reprodukce výroků různých lidí). Časté je použití neologismů, frazeologismů a obrazných pojmenování. Způsob vyjadřování se mění s dobou – jazykové výrazy se rychle automatizují (vznikají typické publicismy) a zároveň se užívají spojení nová a neobvyklá (aktualizace). Pokud se v textu objeví termíny, jedná se o termíny obecně srozumitelné, zejména z oblasti politiky (př. studená válka). Slovní zásoba je bohatá a často se používají hodnotící prostředky, číslovky, zkratky (př. *el PSOE = el Partido Socialista Obrero Español*), značky, vlastní jména, stereotypní metafory a přirovnání. Při překladu metafor a přirovnání musíme dbát na kulturní rozdíly mezi jazykem výchozím a cílovým.

Nyní se zaměříme na několik slohových útvarů funkčního stylu publicistického (obecně), konkrétně na zprávu, reportáž, interview, story, komentář, sloupek a glosu.

Zpráva přináší informace o aktuální události z různých zdrojů, autor nevyjadřuje své stanovisko. Úvodní odstavec – s těmi nejdůležitějšími informacemi – bývá

typograficky odlišen od okolního textu (tzv. perex). Slohový postup je informační, jazyk spisovný a neutrální a syntax jednoduchá.

Reportáž přináší svědectví o události (nemusí se jednat pouze o aktuální událost) a informace z různých zdrojů. Jazyk bývá spisovný, uplatňuje se mnoho sloves v určitém tvaru (dynamičnost), často se objevuje přímá řeč. Spojuje se zde postup informační, popisný a úvahový. Nejdůležitějšími odstavci je odstavec první (který má za úkol upoutat pozornost čtenáře) a odstavec poslední.

V interview přináší novinář rozhovor s nějakou významnou osobností. V úvodu je daná osobnost představena (v psaném interview ve formě medailonu s fotkami) a následují otázky a odpovědi. Jazyk je většinou spisovný, ale místy se pro autentičnost ponechávají i výrazy nespisovné (např. slang, profesionalismy). Základem story je zajímavý příběh nějakého člověka.

V komentáři autor předkládá své názory a argumenty, často s humorem a ironií. Cílem je upozornit příjemce na nějaký společenský problém. Jazyk je zpravidla spisovný, objevují se řečnické otázky, jejichž cílem je přimět čtenáře k zamyšlení, metafory a prvky ironie. Ve sloupku autor ve stručnosti sděluje aktuální postřeh ze života. Převažuje postup úvahový, objevuje se pointa a prvky humoru a ironie. Uplatňují se jazykové prvky všech vrstev národního jazyka. Glosa je stručnou komentující poznámkou určitého problému, obsahuje pointu, vyjadřování bývá citově zabarvené (humor, ironie, sarkasmus).

Do publicistického stylu řadíme rovněž reklamu, která se objevuje v televizi, rozhlasu, tisku i na internetu. Typickým znakem reklamy je adresnost (zaměřenost na určitou skupinu lidí – např. na mladou generaci, na sportovce apod.) a propojení textu s obrazovou složkou. Reklama bývá poutavá a snadno zapamatovatelná, jazykové prvky přibližuje cílovému publiku a působí na emoce. V reklamním stylu převládá nad funkcí informativní funkce persvazivní (přesvědčovací), která někdy hraničí až s manipulací. Nejdůležitější informace se v reklamě opakují (především název výrobku) a zásadní je poutavý a výstižný slogan. Jazyk může být spisovný i nespisovný, cílem je zaujmout příjemce (autor příjemce oslovuje, pobízí, klade jim otázky, používají se frazémy, prvky humoru a jazykové hry). Typickými prvky jsou hodnotící přídavná jména v superlativu, jmenné přísudky (s elipsou spony) a přejímky (dnes především z angličtiny). Důležitou úlohu hrají i neverbální prostředky (např. intonace a různá síla hlasu).

Inzeráty objevující se s v tisku a televizi zveřejňují poptávku či nabídku a mají funkci informativní a výzovou. Inzerce se vyznačuje konvenční kompozicí, jazyk je spisovný, strohý a heslovitý (objevuje se mnoho zkratk). Inzeráty stojí na pomezí stylu publicistického a administrativního.

Pro překladová cvičení publicistického stylu by měl vyučující připravit co nejaktuálnější autentické dokumenty, tj. texty v cizím jazyce určené pro mluvčí tohoto jazyka, které původně nebyly vytvořeny pro pedagogické účely. V současnosti u nás není problém koupit cizojazyčné noviny a časopisy; další možností pro získání autentických materiálů jsou cizojazyčné zpravodajské portály.<sup>76</sup> Text pro překlad vybíráme dle věku, úrovně znalostí a zájmů studentů. Díky překladu publicistických textů se studenti seznamují s podobou tištěných novin, upevňují si znalosti jednotlivých slohových útvarů a získávají přehled o společenském dění.

V *Přílohách č. 17–20* uvádíme překlady publicistických textů ze španělštiny do češtiny; v *Přílohách č. 21–25* překlady z češtiny do španělštiny.

### 3.1.7.6 Funkční styl řečnický (rétorický)

Cílem řečníků je posluchače přesvědčit, zaujmout, poučit a pobavit. Jedná se o komunikáty veřejné, mluvené, zpravidla předem připravené, pronášené při určité příležitosti (např. oficiální projev při předávání prestižních cen, polooficiální projev na oslavě narozenin). Řečník by měl svůj projev vždy přizpůsobit příjemci (navázat s ním kontakt a reagovat na jeho reakce), být politicky korektní (př. *dámy a pánové, señoras y señores*), dbát na správnou výslovnost, intonaci, udržovat přiměřené tempo řeči, vhodně zapojit pauzy a svůj projev přiměřeně doplnit neverbálními prostředky (gesta, mimika, oční kontakt).

Převažujícími slohovými postupy je postup úvahový, výkladový a informační. Hlavními rysy tohoto funkčního stylu je kontakt s adresátem (přímý, či zprostředkovaný – například při televizních projevech), slavnostní ráz, vazba na situaci a ustálenost textových modelů (např. oslovení, poděkování). V projevech se často objevují citace (např. citáty známých osobností) a různé narážky (např. na aktuální politickou situaci).

Projev musí být dobře strukturován, aby se v něm posluchač bez problémů orientoval. Začíná se oslovením, kterým řečník naváže kontakt s publikem; pozornost posluchačů si získá například řečnickou otázkou či citátem; dále řečník nastolí

---

<sup>76</sup> Odkaz na španělské noviny *El País*: <https://elpais.com/>.



a rozvede vybrané téma (uvede své argumenty a vyvrátí případné protiargumenty); pro názornost může řečník uvést příklad z praxe; nakonec řečník svůj projev shrne, vyzve posluchače (např. k zamyšlení, k přípitku) a poděkuje za pozornost.

Projev musí být jasný, srozumitelný (jak po stránce obsahové, tak po stránce zvukové) a působivý. Jazyk veřejných projevů je především spisovný, vedle neutrálních prostředků, se ale místy objevují i prvky hovorové a výjimečně (například pro pobavení) i prvky nespisovné a citově zbarvené. Dále se zde používají řečnické otázky, obrazná pojmenování, frazémy či citáty.

Řečnické projevy můžeme rozdělit na několik skupin dle funkce a prostředí: projevy obřadní (svatební projev), soudní (řeč obhájce), naučné (přednáška, prezentace, referát), příležitostné (oslavný projev, přípitek), agitační (politický projev) či náboženské (kázání).

Vhodným způsobem, jak při výuce procvičit funkční styl rétorický, je kombinace překladových a tlumočnických cvičení. Učitel například přinese pozvánku na slavnostní otevření nové expozice a každý student má za úkol napsat krátký inaugurační projev. Poté si studenti mezi sebou své texty vymění a přeloží je do cizího jazyka či do mateřštiny. Jelikož jsou ale řečnické projevy především komunikáty mluvenými, zapojíme do výuky i aktivity tlumočnické. Vyučující vyzve jednoho ze studentů, aby svůj projev přednesl před třídou, a jiný student projev následně přetlumočí. Díky tlumočnickým aktivitám si studenti zlepšují své vyjadřovací schopnosti a učí se mluvit před publikem – musí se vypořádat s trémou, vhodně pracovat s prozódii a neverbálními prostředky.

### **3.1.7.7 Funkční styl umělecký**

Hlavní funkcí uměleckých textů je funkce estetická, tj. mají ve čtenáři vzbuzovat pocit krásna a rozvíjet jejich fantazii. Zároveň mohou mít funkci zábavní, výchovnou a vzdělávací. Důraz je kladen jak na obsah sdělení, tak na jeho formu.

Uměleckou literaturu dělíme na tři literární druhy – epiku (prózu), lyriku (poezii) a drama (divadelní hry). Každý literární druh se následně dělí na několik literárních žánrů – k epickým žánrům patří například román, povídka nebo novela, k lyrickým žánrům například óda, elegie nebo sonet a k divadelním žánrům například komedie, tragédie či fraška.

V umělecké literatuře se uplatňují všechny slohové postupy – nejvíce používaným je slohový postup vyprávěcí (např. v pohádce), popisný (např. v líčení) a úvahový (např. v reflexivní lyrice), méně se uplatňuje slohový postup informační (např. v literatuře faktu) a výkladový (např. ve sci-fi románu).

Umělecké texty jsou pečlivě strukturovány. Próza se dělí na kapitoly, řeč postav a řeč vypravěče; básnická sbírka na jednotlivé básně, sloky a verše (většinou rýmované); divadelní hra na dějství, jednání, výstupy a repliky postav. V umělecké literatuře se uplatňují jazykové prostředky ze všech vrstev národního jazyka – objevují se zde prostředky spisovné i nespisovné, neutrální i příznakové (citově zabarvená slova, knižní slova, slang, nářečí, neologismy, archaismy). Slova typická pro styl umělecký se nazývají poetismy (např. oř, luna), dále se zde hojně používají obrazná pojmenování (metafory a personifikace, metonymie, přirovnání).

### Překlad uměleckých textů

Překladatel, a obzvláště překladatel uměleckých textů, musí být vybaven tvořivostí, představivostí a stylistickým nadáním. Tvůrčí podíl překladatele je tím větší, čím je text silněji jazykově (především u poezie) a historicky podmíněn.

Pravděpodobně nejnáročnějším odvětvím překladatelské práce je právě překlad umělecké literatury. Z toho důvodu se překladová cvičení uplatňovaná v cizojazyčné výuce zaměřují na překlad uměleckých děl spíše okrajově. Na druhou stranu právě umělecké texty patří k těm nejzajímavějším a studenti si díky jejich překládání mohou osvojit řadu obrazných pojmenování. Překlad uměleckých textů dále u žáků rozvíjí tvořivost, představivost a vnímání zvukové stránky jazyka. V hodinách literatury navíc studenti jistě uplatní znalosti různých autorů a jejich děl i poznatky z literární teorie (literární druhy a žánry, básnické formy a figury apod.), kterých nabyly během procesu překládání.

### *Tři fáze překladatelské práce*

Při překladu literárních děl vycházejí překladatelé z cizí předlohy (která může mít několik verzí) a často také z dřívějších překladů stejného díla (poté hovoříme o tzv. překladu z druhé ruky). Dle Levého se „tlak překladatelské tradice [...] nejsilněji uplatňuje a je do značné míry závazný v těch případech, kde překladatelské řešení dřívějších generací se již stalo součástí českého kulturního povědomí, jako

např. u okřídlených rčení a pojmů, u knižních titulků apod. Pokud starší řešení vyhovuje a nové znění není výrazně lepší, je v těchto případech zbytečné a škodlivé se od něho odchylovat [...].“<sup>77</sup>

Proces překladau lze rozdělit na tři fáze: pochopení předlohy (filologické porozumění), interpretace předlohy a přestylizování předlohy. V první fázi práce si překladatel musí dávat pozor zejména na mnohovýznamová slova a slova obdobného znění či grafiky (tzv. faux amis). Ve druhé fázi se již vytváří překladatelova ideově estetická interpretace díla (např. si překladatel stanovuje náladové ladění díla). Překladatel musí být schopen rozpoznat například ironické, komické či tragické ladění díla a zjistit, jakými prostředky autor originálu tohoto podbarvení dosáhl. Dále musí správně uchopit skutečnost vyjádřenou v díle, jeho postavy a prostředí. Ve třetí fázi dochází k převodu díla z jazyka výchozího do jazyka cílového.

Překlad, stejně jako originál, funguje ve společnosti teprve tehdy, když je čten. Překladatelský proces tedy končí až ve chvíli, kdy si čtenář překladau vytvoří svou čtenářskou koncepci díla. K subjektivnímu přetváření objektivního materiálu dochází tedy celkově třikrát – nejprve autor originálu subjektivně zachycuje objektivní skutečnost, poté si překladatel vytváří subjektivní pojetí originálu a nakonec se jedná o čtenářovo pojetí překladau.

Při vytváření překladatelské interpretace díla se musí překladatel držet objektivního smyslu díla (jeho ideových a estetický hodnot) a nesmí dílo zkreslit svým čtenářským subjektivismem a osobní problematikou (např. vkládání reálií cílové kultury, stylistické přehodnocování díla). Dále musí překladatel brát ohled na cílového čtenáře (např. rozdíl při překládání pro děti a pro dospělé; rozdílná společenská situace u původního a dnešního čtenáře).

Na základě překladatelova názoru na dílo a zaměření na cílového čtenáře vzniká překladatelská koncepce. Levý uvádí, že „čím dokonalejší je překladatelovo poznání díla, tím důsledněji je jím předurčován výběr překladatelských řešení; čím větší je jeho umělecký a jazykový talent, tím dokonalejší prostředky k vystižení této správné interpretace má k dispozici.“<sup>78</sup> Idea díla a jeho celkový ráz podmiňuje výběr překladatelské metody, na základě které se poté řeší problematická místa textu.

---

<sup>77</sup> LEVÝ, Jiří. *Umění překladau*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, s. 109.

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 81.

### *Specifika uměleckého překladu*

Při překladu uměleckých děl se uplatňují dvě zásady – norma reprodukční (věrnost originálu, výstižnost) a norma umělecká (přenos estetických hodnot). Soupeří zde mezi sebou dvě protichůdné překladatelské metody – věrná a volná. Cílem věrné (doslovné) metody je přesná reprodukce předlohy, cílem volné metody je především předání estetických hodnot. Překladatelé by se dle Levého měli řídit heslem O. Fischera, který tvrdil, že „[...] překlad musí být do té míry volný, aby mohl být věrný.“<sup>79</sup>

Překladatelovým úkolem je zejména převod obsahu výchozího díla – jeho významové a estetické hodnoty – a zachování stylu originálu. Obsahem uměleckého díla není objektivní skutečnost, nýbrž autorova subjektivní interpretace skutečnosti, kterou se překladatel snaží vystihnout. Překladatelé, kteří na tuto skutečnost při své práci zapomínají, mají poté tendenci opravovat originál ve chvílích, kdy v něm narazí na nějaké odchytky od věcné správnosti.

Co se týče formy, nemůže překladatel lpět na zachování všech forem originálu. Zachovávat je třeba pouze ty formy, které mají nějakou sémantickou funkci či hodnotu historickou, koloritní. Obecnou formu (literární druh, kompoziční členění apod.) zachováváme, zvláštní formu s obecným významem převádíme substitucí a jedinečnou formu transkribujeme.

Z protikladů obecné a jedinečné, celek a část a obsah a forma je při překladu důležitější zachování obecného, celku a obsahu. Nicméně jednotlivosti je potřeba zachovávat tam, kde jsou součástí dobové a národní specifičnosti, a formu je potřeba dodržet tam, kde je nositelkou významové hodnoty (především stylu).

### *Umělecký překlad jako útvar smíšený*

Dle Levého je „přeložené dílo [...] útvar smíšený, hybridní. [...] na jedné straně je významový obsah a formální obrys originálu, na druhé straně celá soustava uměleckých rysů vázaných na jazyk, které dílu dodal překladatel.“<sup>80</sup> Při překladu uměleckých děl je velmi patrný také rozpor, který plyne z časové odlehlosti staršího díla. Úkolem překladatele je tuto rozpornost minimalizovat.

---

<sup>79</sup> LEVÝ, Jiří. *Umění překladu*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, s. 87.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 95.

Překladatel, stejně jako autor originálu, je autor spjatý se svou dobou, svým národem a jazykem, a proto do textu překladu vždy vnáší něco ze své tvůrčí individuality – ze svého osobního stylu a vlastní interpretace originálu. Překladatel je v první řadě čtenářem. Rozdíl mezi prostým čtenářem a překladatelem je v tom, že překladatel svou koncepci (konkretizaci) textu ještě dále vyjádří v cílovém jazyce. Čtenář překladu je si vědom toho, že nečte originál, nicméně žádá, aby překlad zachoval kvality originálu.

### *Překlad, substituce a transkripce*

Překlad má svou specifickou poznávací hodnotu – informuje čtenáře o cizí kultuře. Jak ukazuje Levý, je tato „informativní funkce překladu [...] zpravidla tím silnější, čím odlehlejší je literatura, kterou překládáme.“<sup>81</sup> Dále upozorňuje na to, že „největší věrnost národní a dobové specifičnosti si vyžaduje dílo, jehož ideové těžiště je v oblasti jedinečného, v odrazu určitého prostředí a doby, tj. literatura reportážní, cestopisná, memoárová apod.“<sup>82</sup>

Při překládání dle Levého „[...] nejde o mechanické uchování formy, nýbrž o její významové a estetické hodnoty pro čtenáře, v otázce národní a dobové specifičnosti nejde o to zachovat všechny jednotlivosti, v nichž se uplatnilo historické prostředí vzniku, jako spíše vzbudit ve čtenáři dojem, iluzi dobového a národního prostředí.“<sup>83</sup> V překladu literárních děl je tedy nemožné zachovat všechny specifičnosti originálu a ponecháváme jen takové specifické prvky, které jsou charakteristické pro cizí prostředí. Míra zachování koloritu (národních zvláštností originálu) závisí také na informovanosti o dané cizí kultuře, kterou můžeme předpokládat u cílové skupiny čtenářů.

Levý tvrdí, že „o překladu v pravém slova smyslu možno mluvit jen v oblasti obecného, tj. u čistě pojmového významu (např. odborná terminologie) a u formy, při níž se přímo nejeví závislost na jazyku a na historickém kontextu (např. kompozice větších celků); jen v těchto řídkých případech možno mluvit o jednoznačném ekvivalentu. V oblasti zvláštního, tj. při těsné závislosti na jazykovém materiálu

---

<sup>81</sup> LEVÝ, Jiří. *Umění překladu*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, s. 98.

<sup>82</sup> Tamtéž, s. 134.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 121.

a dobovém nebo národním prostředí, dochází buď k substituci, nebo k transkripci [...].<sup>84</sup> Převažuje-li u významově nebo formálně zvláštního uměleckého prvku obecný význam nad významem zvláštním, použijeme substituci. Naopak jedinečný umělecký prostředek, který není nositelem obecného významu, transkribujeme.

Substituce by měla v cílovém jazyce nejlépe zachovat hodnotu obecnou i zvláštní. Pokud není možné zachovat obě hodnoty, méně dílo poruší ztráta zvláštního než obecného významu. Pomocí substituce převádíme například přísloví a místní a historické narážky.

Jedním případem národní specifičnosti, při které musí překladatel zvažovat, zda výraz substituovat, či ne, je překládání měr, vah a měn. Při překladu do češtiny většinou cizí metrické soustavy (např. pinty, gallony, míle apod.) nahrazujeme našimi mírami, respektive obecnou metrickou soustavou (kilogramy, metry apod.). Cizí míry a váhy budeme substituovat v beletrii, ve které je převedení významového obsahu v tomto případě důležitější než ponechání koloritu, ale zachováme je v cestopisné literatuře a literatuře věcné (zde zároveň uvedeme i převod na metrický systém cílového jazyka). Názvy cizích měn však vždy ponecháváme v původní podobě, aby nedošlo k lokalizaci.

Při překladu místně a dobově zabarvených výrazů jde o dosažení významové srozumitelnosti a zároveň o navození představy cizího prostředí, tj. zachování koloritu. Nicméně nadměrně užívaná substituce národně (místně) a dobově podmíněných prvků originálu (např. místní a dobové narážky, vlastní jména) vede k lokalizaci a aktualizaci. Pokud zvuková stránka jazyka získává obecný význam, použije překladatel substituci (např. původní jazyk komolený cizincem nahradíme zkomoleným cílovým jazykem). Nářečí a cizí jazyk jsou ale příliš spjaty s určitým krajem či zemí, a proto zde substituci použít nemůžeme.

Transkripci užíváme tam, kde chybí významová složka. Fonetický přepis se uplatňuje například u napodobování zvuků. U již zažitých onomatopoických zvuků (typické zvuky domácích zvířat apod.) je však možný i přímý překlad (např. *haf* v češtině, *woof* v angličtině a *guau* ve španělštině).

---

<sup>84</sup> LEVÝ, Jiří. *Umění překladau*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, s. 115.

### *Vysvětlení a náznak*

Časový a místní odstup občas způsobuje nemožnost přesného překladu. V takových případech musí překladatel přistoupit k vysvětlení nebo náznaku. Zároveň se ale musí vyhnout dokreslování či zjednodušování originálu. Podle Levého je „vysvětlení [...] namísto, uniká-li našemu čtenáři něco, co pro původního čtenáře bylo obsaženo v díle; není správné vysvětlovat náznak, doříkat zámlku, dokreslovat dílo tam, kde ani pro čtenáře originálu nebylo vše naplno řečeno. Náznak je namísto, není-li plné vyjádření možné, protože uměleckým prostředkem se stal sám jazykový materiál, tedy ta složka, která v překladu nemůže být zachována.“<sup>85</sup> Náznak použijeme například v případech, kdy se v původním díle objeví prvky cizího jazyka, které nabývají charakterizační hodnoty. Řešením je přeložit významově nejdůležitější pasáže do cílového jazyka a k naznačení cizosti ponechat v původním znění např. pozdravy.

### *Překlad poezie*

Při překladu poezie je hlavní otázkou převod básnického rytmu. Metrum je vázáno na fonetické možnosti daného jazyka a cílem překladu není opsat metrické schéma, ale předat zvukové a estetické hodnoty verše.

### *Překládání divadelních her*

Překlad divadelních her má dvojí funkci – je čten a je podkladem pro inscenaci hry. Při překladu divadelních her tedy překladatel nesmí zapomínat na to, že se jedná o psaný text určený k přednesu. Překladatel se proto na zvukové rovině musí vyvarovat obtížně vyslovitelných hláskových spojení. Snadněji se vyslovují i vnímají kratší věty a souřadná souvětí než dlouhá a složitě vystavěná souvětí podřadná.

Někdy bývá nejdůležitější složkou divadelní repliky její obsah a významový odstín (př. scénické poznámky charakterizující postavu či scénu), jindy je důležitější styl a zvuková stránka promluvy (charakteristika postavy – její národnosti, společenské třídy apod. – stylem řeči).

Postava a její vztahy k ostatním účastníkům děje se v průběhu hry vyvíjejí. Překladatel – který zná celý děj – nesmí zapomínat na to, že mnohé má zpočátku zůstat

---

<sup>85</sup> LEVÝ, Jiří. *Umění překladu*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, s. 125.

utajeno. Překladatel musí zachovat také intenzitu promluv, s níž se postava obrací k jiným postavám. Zde musí brát ohled především na stavbu vět, která je v mluvené podobě nositelkou jisté intonace. Překladatel se musí pečlivě zaměřit zejména na první repliky postav a jejich styl vyjadřování, protože ty vytváří divákovi obraz dané postavy. Překladatelovo pojetí postav a stylistického žánru hry má vliv na celé vyznění dramatu.

### 3.1.8 Členění textu a interpunkce

Jak už jsme uváděli v kapitole 3.1.7.3 *Funkční styl odborný*, rozlišujeme horizontální a vertikální členění textu. K horizontálnímu členění patří dělení na úvod, stať a závěr, jednotlivé odstavce a výpovědi. Počet vět v průměrném odstavci španělského textu bývá nižší než v češtině, ale na druhou stranu bývají španělské věty syntakticky složitější. Španělský odstavec je často tvořen jedním dlouhým souvětím. Hierarchizaci informací a intertextovost řadíme k vertikálnímu členění textu.

Jak uvádí Králová, souvisejí „s problematikou členění textu [...] rovněž pravidla interpunkce v jednotlivých jazycích. Čeština vychází z tzv. germánského principu, proto užití jednotlivých interpunkčních znamének odpovídá spíše syntaktickému členění výpovědi. Oproti tomu španělská interpunkce odpovídá tzv. románskému nebo francouzskému principu a užití jednotlivých interpunkčních znamének vychází zejména z rytmického a sémantického členění sdělení.“<sup>86</sup> Tečka se například ve španělštině píše vždy až za závorkami a uvozovkami. Širší využití má dvojtečka. Oproti češtině se navíc používá za oslovením v dopisech (př. *Estimados señores:*), pro bezspojkové spojení propozic (př. *Se ha quedado sin trabajo: no podrá ir de vacaciones.*), za výčtem před anaforickým odkazem (př. *Natural, sana y equilibrada: así debe ser una buena alimentación.*) nebo před exemplifikací (př. *Deberías ponerte algo elegante: este vestido, por ejemplo.*). V češtině v těchto případech používáme čárku, nebo pomlčku.

### 3.1.9 Kontrast slovesných časů v češtině a španělštině

Jednou z mluvnických kategorií, ve které najdeme značné odlišnosti mezi češtinou a španělštinou, je kategorie času. Nejmarkantnější rozdíl je v počtu minulých časů

---

<sup>86</sup> KRÁLOVÁ, Jana. *Vybrané problémy španělské stylistiky na pozadí češtiny*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2012, s. 26.



a v existenci subjuntivu. Při překladu do španělštiny tudíž nesmíme zapomínat na širokou škálu minulých časů a jejich významové odstíny. Například užitím imperfekta naznačujeme skromnost a zdvořilost, v publicistických a odborných textech jeho užití přispívá k naznačení odstupu od obsahu sdělení a k oslabení kategoričnosti. Dalším rozdílem je hojnost používání historického přítomného. Ve španělštině je oproti češtině zastoupen daleko významněji, a to zejména v publicistice a textech odborných (popularizujících).

## Závěr

Cílem první části této diplomové práce bylo ukázat, že otázka užívání mateřštiny a překladových cvičení ve výuce cizího jazyka patří i dnes mezi nejspornější metodické problémy – jinak řečeno, že použití překladu v hodinách cizího jazyka je i dnes aktuální otázkou. V rámci tohoto cíle jsme nastínili vývoj cizojazyčné výuky a názoru na použití mateřštiny a překladových cvičení. Můžeme konstatovat, že postoj k překladu ve výuce se obměňuje ve vlnách. Překlad se hojně uplatňoval v gramaticko-překladové metodě, následně byl zamítán v metodách přímých a v poslední době začíná – slovy Knittlové – renaissance překladu. Návrat k překladu souvisí se vznikem smíšených metod, které kombinují prvky metody nepřímé a přímé. I dle našeho názoru je nejvhodnější metodou výuky cizího jazyka tzv. metoda eklektická, jelikož si vybírá to nejlepší obou metod.

Hlavním cílem druhé části práce bylo ukázat přínos překladových cvičení pro rozvoj znalostí a dovedností nejen v jazyce cizím, ale rovněž v jazyce mateřském. Tvrzení, že překlad u studentů rozvíjí kompetenci lingvistickou (gramatickou, ortografickou, lexikální, sémantickou, syntaktickou), sociolingvistickou (společenské normy užívání jazyka, výběr jazyka na základě funkčního stylu), interkulturní (poznávání rozdílných kultur) i pragmatickou (užívání jazyka v praxi s ohledem na komunikační situaci), jsme podložili ukázkami různých překladových cvičení, která nutně nemusejí kopírovat kritizovanou gramaticko-překladovou metodu. Ukázalo se, že překlad nutí studenty k tomu, aby se zamýšleli nad všemi jazykovými rovinnami. Při překládání si upevňují gramatiku a pravopis, rozšiřují si slovní zásobu, učí se zásadám správné větné skladby (problematika interpunkce, aktuálního větného členění apod.) a zároveň musejí vnímat text jako celek – jeho styl (vyznění) a strukturu (kompozici) – a prohlubují si tak znalosti jednotlivých funkčních stylů a textových útvarů. Překlad mimo jiné rovněž rozvíjí kreativitu žáků, dovednost analýzy textu a práce se slovníkem.

Ve druhé části jsme také stručně analyzovali několik učebnic španělštiny jako cizího jazyka, a to jak španělské, tak české provenience. Ukázalo se, že španělské učebnice navazují na metody přímé a překlad nevyužívají, zatímco v českých učebnicích se využívá mateřština i překladová cvičení. Nejvíce překladových cvičení se zde zaměřuje na překlad slov, slovních spojení a izolovaných vět. Překlad delších textů se objevuje pouze sporadicky. Pokud chce vyučující zapojit do výuky i překlad delších textů, musí si je ve většině případů vyhledat a připravit sám, protože opora o didaktické

materiály chybí. Taková příprava je na jedné straně časově náročná, ale na druhé straně dovoluje přizpůsobit výběr textu konkrétním studentům (jejich věku, znalostem, zájmům) i konkrétní společenské situaci.

V poslední části jsme se zaměřili na překlad a rovinu stylistickou a textovou. Ukázalo se, že charakteristika jednotlivých funkčních stylů se v češtině i ve španělštině shoduje, ale existují jisté odchylky v rámci slohových útvarů. Díky překladům se studenti učí sestavit takový text, který odpovídá stylistickým i kompozičním normám jazyka výchozího i cílového. Při překládání delších textů si studenti uvědomí, že na rovině gramatické, lexikální i syntaktické nutně dochází k určitým změnám (posunům, ztrátám), ale styl textu musí být vždy zachován.

Z našeho pohledu je tedy využití překladových cvičení pro cizojazyčnou výuku jednoznačně přínosné. V dnešním multikulturním světě je navíc překlad součástí každodenního života, a proto by se tuto dovednost měli žáci učit již během svých studií.

## Seznam literatury

- ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa, Grupo didascalía, s.a., 1994, 191 stran.
- BENEŠ, Eduard. *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, 266 stran.
- CABALLERO RODRÍGUEZ, Beatriz: El papel de la traducción en la enseñanza del español, in *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: Selección de artículos del Congreso de Español como lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, 2010, s. 339–352.
- COOK, Guy. *Translation in Language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2010, 202 stran.
- ČECHOVÁ, Marie, Marie KRČMOVÁ a Eva MINÁŘOVÁ. *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 381 stran.
- DUBSKÝ, Josef. *Capítulos de estilística funcional comparada: kapitoly z porovnávací funkční stylistiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- FÍŠER, Zbyněk. *Překlad jako kreativní proces: teorie a praxe funkcionalistického překládání*. Brno: Host, 200, 320 stran.
- HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 498 stran.
- CHODĚRA, Radomír a Lumír RIES. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (metadidaktika, humanizace)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, 163 stran.
- CHODĚRA, Radomír et al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (humanizace, alternativní metody, počítače)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000, 167 stran.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, 209 stran.
- CHODĚRA, Radomír. *Moderní výuka cizích jazyků: Didaktika cizích jazyků jako vědní obor*. Praha: APRA, 1993, 135 stran.
- JANÍKOVÁ, Věra et al. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, 200 stran.
- JANÍKOVÁ, Věra. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 161 stran.
- JELÍNEK, Milan: Stylistika, in Petr Karlík et al.: *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd., Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003, s. 696–780.
- JELÍNEK, Stanislav a kol. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1976, 219 stran.

- JELÍNEK, Stanislav: Soudobé tendence v teorii a v praxi vyučování cizím jazykům, in Miloslav Kubík a Wilhelm Schmidt: *Jazykověda a příprava učitelů jazyků: teoretické problémy*. Praha: Univerzita Karlova, 1980, s. 103–118.
- KNITTLOVÁ, Dagmar, Anna MOHAPLOVÁ a Jiří ČERNÝ. *Funkční styly moderní španělštiny*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990, 94 stran.
- KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, 291 stran.
- KRÁLOVÁ, Jana et al. *Fiesta 3: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2003, 258 stran.
- KRÁLOVÁ, Jana. *Vybrané problémy španělské stylistiky na pozadí češtiny*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2012, 145 stran.
- LEONARDI, Vanessa. *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition from theory to practice*. New York: Peter Lang, 2010, 178 stran.
- LEVÝ, Jiří. *Umění překlada*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, 385 stran.
- LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011, 232 stran.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 stran.
- MAŇÁK, Josef et al. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 89 stran.
- MAYOR, Juan: Adquisición de una segunda lengua, in: *ASELE: Actas IV*, Madrid, 1994, s. 21–59.
- Dostupné z: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0021.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf)
- MRAČEK, David: Překlad jako moderní nástroj výuky jazyků, in *Vědecký výzkum a výuka jazyků IV. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*, Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2011, s. 191–197.
- MÜGLOVÁ, Daniela. *Preklad v teórii a praxi cudzojazyčnej výučby*. Nitra: Vysoká škola pedagogická Nitra, 1996, 109 stran.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 98 stran.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Aquilino. *Enseñanza y aprendizaje: en la clase de idiomas*. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería, S.A., 2004, 208 stran.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Murcia: Sociedad General Española de Librería, S.A., 2005, 429 stran.

- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál, 1996, 384 stran.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 stran.
- REYES, Graciela. *Cómo escribir bien en español: manual de redacción*. 3. ed. Madrid: Arco Libros, 2001, 375 stran.
- RIES, Lumír, Eva KOLLÁROVÁ a Marie HANZLÍKOVÁ. *Svět cizích jazyků dnes: inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava: Didaktis, 2004, 188 stran.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 267 stran.
- STEEL, Brian. *Ejercicios de traducción del español: Nivel superior*. Madrid: EDI-6, 1983, 191 stran.
- VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007, 217 stran.
- VRBOVÁ, Alena. *Stylistika pro překladatele: texty a cvičení*. Praha: Karolinum, 1998, 198 stran.
- ZELINKOVÁ, Šárka: Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století, in *Lingvistika Praha – Sborník příspěvků*, Praha: Univerzita Karlova, 2013. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>

#### Dizertační, diplomové a bakalářské práce

- MALUŠKOVÁ, Monika. *Využití tradičních a alternativních metod ve výuce cizích jazyků*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 105 stran.
- MRAČEK, David. *Vzájemné postavení translatologie a didaktiky překladu*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2015, 249 stran.
- NĚMEC, Martin. *Didaktický překlad ve výuce angličtiny jako cizího jazyka*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 129 stran.
- PŘÍKRYLOVÁ, Adéla. *Didaktický pohled na mezijazykový transfer při osvojování a užívání francouzských výpůjček v češtině*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2009, 406 stran.
- SKOUMALOVÁ, Anna. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2016, 104 stran.

## Odborné články

Berenguer, L.: Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras, in *Quaderns. Revista de traducció*, 1999, č. 4, s. 135–150.

Bowen, T.: Teaching approaches: using L1 in class. Dostupné z: <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-approaches/teaching-approaches-using-l1-in-class/146496.article>.

García-Medall, J.: La traducción en la enseñanza de lenguas, in *Hermenues: Revista de Traducción e Interpretación*, 2001, č. 3, s. 113–140.

Häuslerová, K., Nováková, M.: Metody cizojazyčné výuky, in *Časopis pro filozofii a lingvistiku*, 2008. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

Hrdlička, M.: K využití překladu ve výuce cizím jazykům, in *Cizí jazyky* 37, 1994, č. 9/10, s. 366–368.

Jelínek, S.: K některým rysům současné didaktiky cizích jazyků, in *Cizí jazyky* 35, 1991/1992, č. 5, s. 152–157.

Knittlová, D.: Renesance překladu ve vyučování cizím jazykům, in *Cizí jazyky* 37, 1993/94, č. 9/10, s. 328–331.

Mothejzík, J.: Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí, in *Cizí jazyky* 38, 1994/1995, č. 5/6, s. 170–183.

Ramírez Caballero, D. M.: Proceso de adquisición de segundas lenguas, in *Publicaciones didácticas*, 2017, č. 82, s. 731–734. Dostupné z: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/082115>

Tůma, Fr.: Používání mateřštiny ve výuce cizího jazyka: co (ne)ukazuje výzkum, in *Cizí jazyky* 59, 2015/2016, č. 2, str. 3–12.

Veselý, J.: K otázce zřetele k mateřštině v cizojazyčném vyučování, in *Cizí jazyky ve škole* 14, 1970/71, č. 9, s. 324–332.

Veselý, J.: K úloze překladu v cizojazyčném vyučování, in *Cizí jazyky ve škole* 18, 1974/75, č. 5, s. 217–226.

Vít, R.: Mezijazykový transfer při učení druhého cizího jazyka, in *Cizí jazyky* 57, 2013/2014, č. 5, s. 15–20.

## Učebnice

ÁLVAREZ DOBLAS, Belén, Olga MORALES LÓPEZ a Ainoa POLO SÁNCHEZ. *Código ELE 2*. Madrid: Edelsa, 2013, 128 stran.

CASTRO VIUDEZ, Francisca, Fernando MARÍN ARRESE a Reyes MORALES. *Nuevo ven 2: español lengua xtranjera*. Madrid: Edelsa, 2004, 192 stran.

CASTRO VIUDEZ, Francisca. *Nuevo Ven 1: español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2003, 190 stran.

CASTRO, Francisca, Ignacio RODERO a Carmen SARDINERO. *Compañeros 1*. Madrid: SGEL, 2008, 96 stran.

CASTRO, Francisca, Ignacio RODERO a Carmen SARDINERO. *Compañeros 2*. Madrid: SGEL, 2008, 136 stran.

KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 1: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2000, 232 stran.

KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 2: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2001, 239 stran.

KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 3: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2003, 258 stran.

MARÍN ARRESE, Fernando, Reyes MORALES a Mariano del MAZO UNAMUNO. *Nuevo Ven 3: español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2005, 192 stran.

PALOMINO ÁNGELES, María. *¿Español? ¡Por supuesto! 1*. Madrid: Edelsa, 2017, 96 stran.

PALOMINO ÁNGELES, María. *¿Español? ¡Por supuesto! 2*. Madrid: Edelsa, 2017, 96 stran.

PALOMINO ÁNGELES, María. *Código ELE 1*. Madrid: Edelsa, 2012, 80 stran.

ZLESÁKOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, 2009, 221 stran.

ZLESÁKOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 2: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2010, 220 stran.

ZLESÁKOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 3: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2011, 220 stran.



## Přílohy

Následující cvičné překlady jsou dílem studentů Ústavu translologie z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Problematické části zvýraznila vyučující předmětu. V rámci překladatelských seminářů se překládají především texty stylu odborného a publicistického.

### Příloha č. 1 – překlad jídelního lístku z češtiny do španělštiny

Otevírací doba Pondělí až Sobota

7:00 – 21:00/22:00

Poloviční porce rádi připravíme za 70% ceny

Horario Lunes – Sábado

7:00 – 21:00/22:00

Encantados de preparar medias raciones por 70% del precio

#### **Předkrmy – Entradas/entrantes**

2KS Utopenců s cibulí a beraními rohy a ošatkou chleba 85,-

1KS Domácí nakládaný pikantní hermelín s chlebem 85,-

90g Jemná drůbeží paštička doplněná brusinkami a toastem 95,-

2 unidades, Salchicas con cebolla pimiento encurtido y pan

1 unidad, Queso picante casero tipo Camerbert marinado y servido con pan

90g Suave paté de ave con arandanos agrios y tostada

#### **Polévky - Sopas**

Hovězí vývar s játrovými knedlíčky, zeleninou a nudlemi 45,-

Tradiční zelná polévka s uzeným masem 55,-

Caldo de carne de vaca con bolas de masa hervida de hígado, verduras y fideos

Tradicional sopa de col con cecina

### **Jídla s tradiční české kuchyně – Comidas tradicionales checas**

200g Hovězí guláš na černém pivu s houskovým knedlíkem zdobený cibulkou 195,-

400g Pečená vepřová BBQ žebra se zelným salátem a ošatkou chleba 195,-

200g Smažený řízek (kuřecí nebo vepřový) s domácím bramborovým salátem 205,-

¼ Pečené kachny s červeným a bílým zelím a variací knedlíků 225,-

200g Selský talíř (vepřová pečeně, uzené maso, klobása), moravské zelí, knedlíky 225,-

200g Hovězí svíčková pečeně na smetaně s brusinkovým terčem a houskovým knedlíkem 225,-

200g **Estofado** de vaca hechoe con cerveza negra con bolas hervidas de pan y cebolla

400g Costillas de cerdo BBQ con ensalada de col y pan

200g Escalope (de pollo o de cerdo) con **casero** ensalada de patatas **casera**

¼ de pato asado con col rojae y blancae y **variación de bolas hervidas**

200g Mixo/plato rústico (carne de cerdo asado, cecina, salchicha), col de moravia, **bolas hervidas**

### **Jídla na objednávku – Comidas para ordenar**

200g Hovězí beefsteak s pepřovou omáčkou doplněný restovanými brambory se slaninou a cibulí 385,-

400g Grilovaná dřevorubecká krkovice s restovanou cibulí, chléb 265,-

200g Kuřecí prso „Supreme“ se sýrovou omáčkou a hranolkami 215,-

200g Filete de ternera con salsa de pimienta y patatas asadas con tocino y cebolla

400g **Cuello de manera tenador** A la parrila Con cebolla asada, pan

200g Pechuga de pollo „Supreme“ con salsa de queso y patatas fritas

### **Pasta, Bezmasé pokrmy – Pasta, comidas vegetarianas**

Smažený sýr s hranolkami a tatarskou omáčkou 145,-

Špagety po uhličku (angl.slánina, smetana, vejce) sypané sýrem 145,-

Queso frito con patatas fritas y salsa tártara

**Espaguetis (tocino, crema, huevo) sueltos con queso**

### **Ryby - Pescados**

Pečený pstruh na másle s vařeným bramborem 205,-

200g Smažený kapr s bramborovým salátem a citronem 205,-

Trucha asada con patatas **hervidas**

200g Carpa frita con ensalada de patatas y limón

### **Saláty - Ensaladas**

Ledový salát s rajčátky, kuřecím masem, slaninou a ančovičkovým dresingem 145,-

Rajčatový nebo okurkový salát 55,-

Lechuga con tomates, pollo, tocino y aderezo de buquerones

Ensalada de tomatos/pepinos

### **Dezerty - Postres**

Domácí jablkový závin se šlehačkou 65,-

2KS Palačinek s ovocem 95,-

20g Zmrzlina dle nabídky 20,-

Strudel de manzanas con crema batida

2 unidades, Crepes con frutas

20g Helado por la oferta

## Příloha č. 2 – výchozí text receptu v češtině

# Babiččina bramboračka

PŘÍPRAVA 25 MINUT

■ PRO 4-6 OSOB ■ VELMI SNADNÉ

hrst sušených hub

2 lžíce másla nebo sádla

1 velká cibule, pokrájená nadrobno

2 lžíce hladké mouky

1,25l zeleninového vývaru či vody

4 brambory, na kostičky

zelenina podle chuti (mrkev, petržel,

celer... viz Něco navíc)

sůl a čerstvě mletý pepř

2 stroužky česneku

1 lžíce sušené majoránky

*Uvařte ji den předem, když se rozleží, je ještě lepší. Tuhle bramboračku klidně rovnou připravte z dvojnásobného množství surovin, i tak zmizí dřív, než mrknete.*

- 1.** Houby dejte do kastrůlku, zalijte vodou a přiveďte k varu. Seberte pěnu, tekutinu slijte, znovu zalijte asi 200ml čisté vody a ještě 5 minut vařte.
- 2.** Mezitím v polévkovém hrnci rozpustíte máslo nebo sádlo a opečte na něm doměkka cibuli; trvá to asi 4 minuty. Pak ji zaprašte moukou a míchejte jíšku asi 2 minuty, až zrudne. Zalijte ji studeným vývarem nebo vodou, dobře rozmíchejte, přidejte kostičky brambor a 15 minut vařte. V průběhu přidejte houby i s tekutinou, ve které se vařily.
- 3.** Zeleninu pokrájejte nadrobno, vhodte ji do polévky a vařte ještě dalších 5-7 minut - záleží na tom, jak moc měkkou chcete zeleninu mít. Dochutíte solí a pepřem, stáhněte z ohně, přidejte prolisovaný česnek a majoránku.

### NĚCO NAVÍC

\* Do uvedeného množství bramboračky budete potřebovat zhruba vrchovatý polévkový talíř syrové zeleniny. Mrkev, petržel a celer je základ, výborný je i pórek včetně zelené části či růžičky kapusty, brokolice nebo květáku.

## Příloha č. 3 – překlad receptu do španělštiny

### Sopa de patatas con setas (como la cocinara su abuela)

Preparación de la receta: 25 minutos

Porciones para 4 – 6 personas

La receta es muy sencilla para preparar. // [Muy sencillo](#)

Los ingredientes:

1 [huevo de la mano](#) // [puñado](#) de setas secas

2 cucharas de mantequilla o grasa

1 cebolla grande, [cortada finamente](#)

2 cucharas de harina tamizada/floja

1,25 litros de caldo de verdura (Podemos usar [el](#) agua. // [o agua](#))

4 patatas, cortadas en daditos

[La](#) verduras al gusto (zanahorilla, [hojas](#) de perejil, bulbo de apio -> \* Algo más)

sal y pimienta molida fresca

2 dientes de ajo

1 cuchara de mejorana seca

[Cuando la sopa se afeja, su sabor es aún mejor – por eso la preparamos con antelación del día.](#)

[Enseguida la preparamos de dupla cantidad de ingredientes. Sin embargo, la sopa será comida tan rápido que no tendrá tiempo ni para parpadear. // \[desaparecerá en un dos por tres\]\(#\)](#)

1. Ponemos las setas [en una](#) ~~a la~~ cacerola pequeña, ~~añadimos~~~~ponemos~~ el agua y [ponemos a dejamos](#) ~~que el agua empiece~~ hervir. [Retiramos la espuma y tiramos el agua.](#) Ponemos 200 ml de agua nueva y dejamos hervir

unos 5 minutos.

2. (Antes de que hervamos el agua), deshacemos la mantequilla o ~~la~~ grasa en [una](#) ~~la~~ olla, [ponemos](#) la cebolla cortada y [fritamos](#) hasta que [esté sea](#) blanda (tierna). ~~De~~ ~~la~~ dura unos 4 minutos. Después [ponemos](#) la harina y removemos el roux [durante](#) unos 7 minutos hasta que se ponga rosado.

Echamos el caldo o el agua [fríe](#) en la olla, removemos // [removiéndolo](#) bien. Después [añadimos](#) los daditos de patatas y los cocinamos [durante](#) 15 minutos. [Durante este proceso // Mientras tanto?](#) ponemos las setas con el líquido en que se cocinaban (han cocinado) en la olla.

3. Cortamos la verdura en fino, la ponemos en la sopa y cocinamos otros 5 – 7 minutos ([Cuanto](#) Más tiempo cocinamos, [la verdura será más blanda](#) ([slovosled](#)). Condimentamos con sal y pimienta, reducimos la llama, añadimos el ajo prensado y la mejorana.

\*Algo más

Para preparar esta cantidad de la sopa de patatas con setas, necesitamos un plato hondo repleto de [la](#) verduras crudas. La zanahorilla, las [hojas](#) de perejil y el bulbo de apio son los ingredientes básicos.: el puerro (todas las partes) o las coles de Bruselas, el brócoli o la coliflor son otros tipos de verdura que son estupendas y van bien en esta sopa.

## Příloha č. 4 – překlad receptu do španělštiny

### La receta de nuestras abuelas: la sopa de patatas

- Preparación: 25 minutos
- Para 4 personas, muy simple // fácil

#### Ingredientes

- Un puñado de hongos secos
- 2 cucharadas de mantequilla o manteca
- 1 cebolla grande finamente picada
- 2 cucharadas de harina tamizada
- 1,25 l de caldo de verdura o agua
- 4 patatas cortadas en daditos
- Verduras al gusto: zanahoria, perejil, bulbo de apio, etc. (véase el apartado „Algo más“)
- Sal y pimienta recién molida
- 2 dientes de ajo
- 1 cucharada de mejorana

Si cocináis la sopa un día antes de consumirla y la dejáis descansar, sabe mejor. Asimismo, es mejor prepararla de una doble cantidad de ingredientes, ya que desaparecerá igual de rápido.

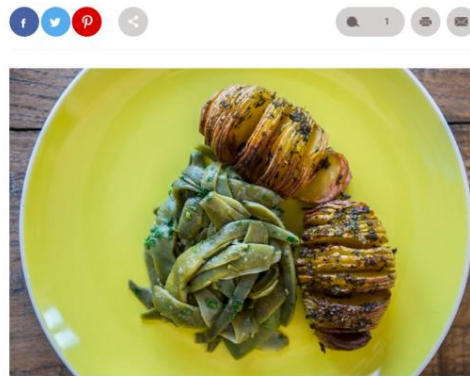
1. Ponemos los hongos en una cazuela, añadimos agua y los hacemos // ponemos a hervir. La espuma, que se produce mientras el agua hierve, hay que echar fuera. Luego vertimos también el agua cambiándola por otros 200 ml de agua limpia y la dejamos hervir otros 5 minutos.
2. Mientras tanto, en una cacerola grande dejamos derretir la mantequilla o manteca y tostamos la cebolla unos 4 minutos hasta que esté blanda. Luego la enharinamos y removemos unos 2 minutos hasta el roux coja el color rosa. Después añadimos caldo o agua, de temperatura templada, removemos bien, echamos los daditos de patatas y cocemos 15 minutos añadiendo también los hongos junto con el agua en la que los cocimos.
3. A la sopa añadimos (slovo sled) la verdura finamente cortada y la cocemos otros 5-7 minutos, depende de hasta qué punto queremos tener cocida la verdura. Según el sabor // gusto echamos sal y pimienta // Salpimentamos al gusto, quitamos la sopa del fuego la sopa y al final añadimos el ajo prensado y la mejorana.

#### Algo más

Para preparar esta cantidad de la sopa [de patatas] se necesita aproximadamente un lleno plato sopero lleno de verduras frescas. La base es zanahoria, perejil y apio, pero hortalizas como puerro (entero), col de Bruselas, brócoli o coliflor quedan con estupendas también.

## Příloha č. 5 – výchozí text receptu ve španělštině

### JUDÍAS VERDES A LA MAYORDOMA CON PATATAS HASSELBACK



MIKEL LÓPEZ ITURRIAGA • 10/10/2012 - 07:00 CEST

Esto no es comida viejuna. Esto es comida previejuna. Por el nombre, las judías a la mayordoma parecen venidas de los tiempos de *Gran Hotel* o *Downton Abbey*, cuando los platos recibían denominaciones afrancesadas y un tanto excéntricas que no te decían mucho de lo que ibas a comer. El libro del que sale la receta, eso sí, es un poco posterior: se trata del *Manual de cocina de la Sección Femenina*, esa magna obra que enseñó a cocinar a las mujeres de media España en los años cincuenta y sesenta.

Me encanta recuperar fórmulas olvidadas de estos recetarios prehistóricos y ver qué puedo hacer con ellas para actualizarlas. Por eso (y por su glorioso nombre) me dispuse a hacer estas judías dándoles un pequeño giro personal. Como las vainas (que así se llaman en el País Vasco) me gustan muchísimo con patatas, pensé en juntarlas con unos ejemplares del tubérculo asados al estilo hasselback\*. Es decir, abiertas en láminas y horneadas.

La combinación, que mola de puro *demodé*, se puede tomar sola como primero, o también utilizarla de guarnición para una carne asada, por ejemplo. Y sí, ya sé que lleva mantequilla, pero esa es precisamente la gracia del asunto. Porque la comáis un día en vez del sacrosanto aceite de oliva tampoco os vais a morir.

#### Dificultad

Para boniatos.

## Ingredientes

Para 4 personas

### *Judías*

- 800 g de judías verdes
- 1 limón
- 1 cucharada de perejil picado
- 75 g de mantequilla
- Sal y pimienta negra

### *Patatas*

- 4-8 patatas medianas
- 1 diente de ajo
- La ralladura del limón de las judías
- 2 cucharadas de perejil picado
- 1 cucharadita de guindilla roja picada o de cayena
- 4 cucharadas de mantequilla derretida
- 1 cucharada de mantequilla blanda
- Sal

## Preparación

1. Precalentar el horno a 200°.
2. Cortar las patatas en láminas finas (unos 3-4 milímetros) sin llegar al extremo: deben quedar unidas por la base. Es fácil hacerlo colocándolas encima de un cuchara de madera o cucharón y cortando hasta que el cuchillo toque con él.
3. Poner papel de horno en una fuente o bandeja. Disponer las patatas encima y pintarlas con la mantequilla derretida, haciendo que la grasa entre bien en las láminas de patata. Hornear unos 40 minutos.
4. Mientras, quitar las puntas y los hilos laterales a las judías verdes con un pelador. Cocerlas muy poco (unos 4 minutos) en agua hirviendo con sal o al vapor. Pasar por agua fría. Tienen que quedar muy al dente.
5. Mezclar la ralladura de limón, el ajo majado, el perejil y la guindilla de las patatas con la mantequilla blanda. Cuando las patatas estén, repartir esta mezcla por encima y hornear 5 minutos más.
6. Saltear a fuego medio las judías verdes en una sartén grande con su mantequilla, hasta que estén hechas pero no blandurrias y hayan perdido todo el líquido (3 o 4 minutos aproximadamente). Retirar del fuego, añadirles el zumo del limón (con medio puede ser suficiente, pero esto va al gusto), el perejil, sal y pimienta. Remover y servir junto a las patatas.



## Příloha č. 6 – překlad receptu do češtiny

### Zelené fazolky á la mayordoma s bramborami Hasselback

10. 10. 2012 – Mikel López Iturriaga

Tento recept není starý, ale přímo prastarý. Jak už název napovídá, fazolky á la mayordoma pocházejí z dob televizních seriálů *Gran Hotel* nebo *Panství Abbey* (trochu posun, spíš název vypadá jako by byl z tohoto období), kdy jídla získávala po francouzštlé a natolik výstřední pojmenování, že člověk téměř netušil, co bude vlastně jíst. Kniha, ze které recept pochází, je poněkud novější: jedná se o kuchařskou příručku (*Manual de esemaciacóna – asi bych vynechala*) vydanou ženskou částí politické strany Falanga v době frankismu. Toto mistrovské dílo naučilo v 50. a 60. letech 20. století vařit polovinu tehdejších španělských žen. / Podle tohoto díla se naučila vařit...

Líbí se mi, že můžu oprášit / Rád oprašuji recepty z těchto zapomenutých kuchařek a přizpůsobovat je dnešní době. Z toho důvodu / Proto (a také kvůli jejich vznešenému jménu) jsem se rozhodl uvařit tyto fazolky a upravit je podle svého. Jelikož mi fazolové lusky, kterým se v Baskicku říká *vainas*, moc chutnají s bramborami, napadlo mě podávat je společně s bramborami na styl ve stylu Hasselback, nakrojenými na tenké plátky a upečenými v troubě.

Tuto retro kombinaci je možné podávat samotnou jako hlavní chod či předkrm, anebo jako přílohu, například k pečenému masu. Jsem si vědom toho, že toto jídlo obsahuje hodně másla, ale právě to je na něm nejlepší. A když pro jednu použijete máslo místo posvátného olivového oleje, tak vás to také nezabije.

#### Obtížnost:

Pro začátečníky a nešiky (možná bych vybrala jednu možnost)

#### Ingredience (pro 4 osoby):

##### Na fazolky:

800 g zelených fazolek  
1 citrón (kůru si schovejte do brambor)  
1 lžice nasekané petrželky  
75 g másla  
sůl  
černý pepř

##### Na brambory:

4-8 středně velkých brambor  
1 stroužek česneku  
citrónová kůra  
2 lžice nasekané petrželky

1 lžice pálivé papriky (možná spíš sušené feferonky) nebo kajenského pepře  
4 lžice rozpuštěného másla  
1 lžice změkčého másla  
sůl

#### Postup:

1) Předehřejeme troubu na 200°.

2) Nakrojíme brambory na tenké plátky (zhruba 3-4 milimetry) tak, aby stále držely v celku. Můžeme si to usnadnit tím, že bramboru položíme na lžici nebo naběračku a krájíme, dokud se nůž nedotkne hrany.

3) Do mísy nebo na táč položíme pečicí papír, na něj naskládáme brambory a potřeme je rozpuštěným máslem tak, aby se tuk dostal mezi jednotlivé plátky. Pečeme asi 40 minut.

4) Mezitím odkrojíme fazolkám přebytečné konce a odstraníme postranní vlákna. Chvilí (asi 4 minuty) je povaříme ve vroucí osolené vodě nebo v páře. Poté je propláchneme studenou vodou. Fazolky musí zůstat al dente.

5) Smícháme citrónovou kůru, prolisovaný česnek, petrželku a pálivou papriku se změkčým máslem. Když jsou brambory hotové, poklademe na ně tuto směs /potřeme je touto směsí / dáme navrch tuto směs a pečeme dalších 5 minut.

6) Ve velké pánvi rozpustíme máslo a na mírném ohni fazolky lehce orestujeme (přibližně 3-4 minuty), aby se vypařila voda, ale nebyly příliš měkké (takto syntakticky příliš nenavazuje). Sundáme z plotny a podle chuti přidáme citrónovou šťávu (vystačíme si se šťávou z poloviny citrónu, ale záleží na Vaší chuti), petrželku, sůl a pepř. Vše promícháme a podáváme společně s bramborami.

CELKOVĚ DOBRĚ

## **Příloha č. 7 – výchozí text z oblasti práva ve španělštině**

### **1.2.4. - La Jurisprudencia**

Se denomina Jurisprudencia a los criterios que de modo reiterado manifiesta el Tribunal Supremo en sus sentencias. El Código Civil establece que <<complementará el ordenamiento jurídico con la doctrina que de modo reiterado establezca el Tribunal Supremo al interpretar y aplicar la ley, la costumbre y los principios generales del Derecho>>.

Para que exista Jurisprudencia no basta con una única sentencia sino que son necesarias reiteradas resoluciones de idéntica índole dictadas por el Tribunal Supremo.

La Jurisprudencia del Tribunal Supremo sirve como pauta de interpretación en las actuaciones de los jueces y tribunales inferiores que, en sus sentencias, se cuidarán de no contradecir las sentencias del más alto tribunal, ya que, de no hacerlo así, el particular insatisfecho podría interponer recursos alegando la infracción de la doctrina interpretativa del mencionado tribunal.

### **1.2.5. - Los Tratados internacionales**

Los Tratados son acuerdos regidos por el Derecho Internacional, celebrados entre España y otro u otros Estados, o entre España y un organismo u organismos internacionales; también se pueden denominar Convenios, Acuerdos, Convenciones, Protocolos, etc.

Los Tratados dentro de España tienen rango de ley y quedan sometidos a la Constitución; la aprobación de cualquier Tratado que contenga estipulaciones contrarias a la Constitución exigirá la previa modificación constitucional.

## Příloha č. 8 – překlad právního textu do češtiny

### 1.2.4. – Judikatura Nejvyššího soudu

Termínem judikatura Nejvyššího soudu se označuje pojetí výkladu zákona, které Nejvyšší soud opakovaně aplikuje při vynášení svých rozsudků. Občanský zákoník stanoví, že „judikatura Nejvyššího soudu doplní právní řád o závěry, které opakovaně stanoví/ ke kterým opakovaně dospěje Nejvyšší soud při výkladu a aplikování zákona, obyčejů a obecných zásad práva.“

K existenci jurisprudence/K tomu, vymohla být judikatura... považována za zdroj práva nepostačuje jeden jediný rozsudek, ale je potřeba několik opakovaných usnesení stejné povahy vynesných Nejvyšším soudem.

Jurisprudence Nejvyššího soudu slouží jako vodítko pro výklad při rozhodování soudců a soudů nižší instance, které, ve svých rozhodnutích, dbají na to, aby nebyla (rozhodnutí) v rozporu s rozsudky Nejvyššího soudu, protože kdyby tak nečinily, nespokojený jednotlivce by mohl podat odvolání s odkazem na nesoulad s interpretací právních předpisů uplatněných Nejvyšším soudem.

### 1.2.5. – Mezinárodní smlouvy

Mezinárodní smlouvy jsou dohody řídící se mezinárodním právem, uzavřené mezi Španělskem a dalším, nebo dalšími státy, nebo mezi Španělskem a mezinárodní institucí, či institucemi; tyto smlouvy mohou být označovány také jako úmluvy, dohody, konvence, protokoly atd.

Smlouvy přijaté Španělskem mají status zákona a jsou podřízené ústavě; schválení jakékoli smlouvy, která zahrnuje klauzule porušující ústavu/ které jsou v rozporu s ústavou, vyžaduje předchozí změnu úpravy ústavy.

## **Příloha č. 9 – výchozí text zaměřený na poruchy osobnosti ve španělštině**

**Resumen:** La coocurrencia entre los trastornos de personalidad y los trastornos de ansiedad puede tener implicaciones importantes. Los diagnósticos múltiples nos pueden dar idea de la gravedad de la alteración, el deterioro del funcionamiento y el pronóstico. El objetivo de este estudio fue doble, analizar la coocurrencia entre trastornos de personalidad y trastornos de ansiedad, e identificar perfiles de trastornos de personalidad en los diferentes trastornos de ansiedad. En este estudio participaron 31 pacientes con trastornos de ansiedad, distribuidos en cuatro grupos: fobia específica, fobia social, ansiedad generalizada y pánico, con y sin presencia de agorafobia. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron El Inventario Clínico Multiaxial de Millon II y la Entrevista para los Trastornos de Ansiedad según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales IV. El grupo de fobia específica presenta puntuaciones más bajas en las distintas escalas y menor frecuencia de trastornos de personalidad. Por el contrario, el grupo de ansiedad generalizada presenta mayor tasa de diagnósticos múltiples de trastornos de personalidad. Las puntuaciones más altas se observan en las escalas esquizoide, dependiente, autodestructiva, evitativa y compulsiva. Cada trastorno de ansiedad presenta un perfil de trastornos de personalidad. Tener en cuenta la coocurrencia entre trastornos puede ayudar a comprender el éxito o no de un tratamiento, por lo que la evaluación sistemática de la personalidad patológica en el ámbito clínico es recomendable.

## Příloha č. 10 – překlad textu o poruchách osobnosti do češtiny

Souběžný výskyt poruch osobnosti a úzkostných poruch může mít závažné důsledky. Vícenásobná diagnóza nám může poskytnout představu o závažnosti těchto poruch, o snížení funkčnosti a také může poskytnout prognózu // pomoci odhadnout prognózu. Studie si kladla // stanovila dva cíle - analyzovat případy souběžného výskytu poruch osobnosti a úzkostných poruch a také určit profily poruch osobnosti u různých úzkostných poruch. Studie se účastnilo 31 subjektů trpících úzkostnými poruchami, kteří byli rozděleni do čtyř skupin: speciální fobie, sociální fobie, úzkostná porucha a panická porucha s přítomností či bez přítomnosti agorafobie. Při tomto výzkumu byla využita metoda MCMI-II (Millonův víceosý klasický dotazník II) a metoda strukturovaného rozhovoru (základ tvoří dotazník Diagnóza a statistika mentálních poruch IV). Skupina subjektů se specifickou fobií vykazovala v daných škálách nejnižší známky // skóre v daných testech a zároveň nejnižší frekvenci výskytu poruch osobnosti. Oproti tomu skupina s generalizovanou úzkostnou poruchou vykazovala vysokou úroveň vícenásobných diagnóz poruch osobnosti. Nejvyšší známky získaly subjekty ve schizofrenii, dependentní a autodestruktivní, vyhubavé a kompulzivní části dotazníku. Každý případ úzkostné poruchy zároveň znamená nebezpečí vzniku poruchy osobnosti. Zvážení // Uvědomění si spolumvýskytu // současného výskytu poruch může pomoci porozumět úspěchu nebo neúspěchu léčby, takže se doporučuje systematické hodnocení patologické osobnosti v klinické praxi.

## Příloha č. 11 – překlad textu o poruchách osobnosti do češtiny

Společný výskyt poruch osobnosti a úzkostných poruch může mít důležité implikace. Souběh diagnóz nám může poskytnout // pomoci udělat si dát představu o závažnosti těchto změn, zhoršení fyziologických a psychologických funkcí, a odhadnout prognózu. Cíl této studie byl dvojího druhu // Studie měla dva cíle; - analyzovat společný výskyt poruch osobnosti a úzkostných poruch a identifikovat druhy poruch osobnosti v jednotlivých úzkostných poruchách. Studie se zúčastnilo 31 pacientů s úzkostnými poruchami, kteří byli rozděleni do 4 skupin: specifické fobie, sociální fobie, generalizovaná úzkostná porucha a panická porucha; spolu // spojená s agorafobií i bez ní. Použité diagnostické nástroje byly Millonův klinický víceosý dotazník multiaxiální soubor II (MCMI II) a Rozhovory o úzkostných poruchách v Diagnosticko-statistickém manuálu úzkostných poruch IV // Diagnostický a statistický manuál duševních poruch. Skupina pacientů se specifickou fobií vykazovala nejnižší hodnoty nejnižší hodnoty na jednotlivých škálách, a nejnižší frekvenci výskytu úzkostných poruch. Naopak skupina s generalizovanou úzkostnou poruchou vykazuje větší měrou souběh různých poruch osobnosti. Nejvyšší hodnoty můžeme vysledovat ve škálách schizofrenie, závislosti, autodestruktivního chování, vyhubavosti a kompulzivního chování. Každá úzkostná porucha představuje jeden profil poruch osobnosti. Mít na paměti koexistenci těchto poruch nám může pomoci porozumět úspěchu či nezdaru dané léčby, proto je doporučeno systematicky zhodnotit patologickou stránku osobnosti v klinickém prostředí.

## Příloha č. 12 – výchozí text o Madridu ve španělštině

### Introducción

Las primeras noticias históricas sobre lo que iba a ser Madrid nos llevan hasta los tiempos del Paleolítico: en las riberas del Manzanares se emplazaba un importante asentamiento humano, tal vez el mayor de Europa. Las si-

guientes noticias, tras un largo período de oscuridad, son de tiempos muy posteriores: concretamente del siglo IX, cuando el emir de Córdoba Mohamed I levantó una fortaleza en el emplazamiento que hoy ocupa el Palacio Real. Alrededor de ese alcázar se desarrolló una pequeña población de carácter militar, fuertemente amurallada. Los avatares de la Reconquista afectaron a Madrid, que sufrió diversos ataques hasta que finalmente Alfonso VI la conquistó en 1083. Data de alrededor de 1200 el Fuero de Madrid, primer Corpus legal vigente en la villa: el Madrid medieval iba ganando paulatinamente carácter ciudadano y perdiendo carácter militar. Por ello, y por su situación central privilegiada, fue el lugar elegido por Fernando IV para convocar las Cortes de Castilla en 1309: tal vez el primer paso de Madrid hacia la capitalidad. Como toda Castilla, Madrid vivía en las postrimerías de la Edad Media las convulsiones causadas por las banderías y las guerras civiles. No tenía la importancia de otras ciudades castellanas como Burgos, Segovia o Toledo, pero desde los Trastámaras fue lugar de residencia predilecto de los monarcas: son los casos de Enrique III, Juan II y Enrique IV.

## Příloha č. 13 – překlad textu o Madridu do češtiny

### Úvod

První historické zmínky o dnešním Madridu sahají až do období paleolitu, kdy se na březích řeky Manzanares nacházela důležitá osada, v té době možná největší v Evropě. Následuje dlouhé období bez jakýchkoli nálezů. Další zprávy pocházejí až z dob mnohem pozdějších, konkrétně z 9. století, kdy córdobský emír Mohamed I. nechal na místě, kde dnes stojí Královský palác (Palacio Real), postavit pevnost, okolo níž vznikla vojenská osada obehnaná silnými hradbami. V období tzv. reconquisty (znovudobývání Pyrenejského poloostrova křesťany) musel Madrid čelit různým útokům, než-až? byl v roce 1083 nakonec dobyt Alfonsem VI. Z doby kolem roku 1200 pochází první zákoník, tzv. Fuero de Madrid, jehož zásluhou (trochu posun) Madrid postupně ztrácel charakter vojenského sídla a stával se městem. Díky tomu, a také díky jeho výhodné centrální poloze / poloze ve středu země, svolal Fernando IV. v roce 1309 kastilské kortesy (stavovské sněmy) právě do Madridu. To byl asi první krůček k tomu, aby se později stal hlavním městem. Na sklonku středověku byl Madrid, stejně jako celá Kastilie, sužován občanskými válkami a nepokoji. Nedostávalo se mu takové důležitosti/nebyl tak významný jako..., jakou měly jiná kastilská města, například Burgos, Segovia nebo Toledo. Nicméně od nástupu dynastie Trastámarů se stal oblíbeným sídlem mnoha panovníků, například Jindřicha III., Jana II. a Jindřicha IV.

## Příloha č. 14 – překlad textu o Madridu do češtiny

První zmínky o dnešním Madridu pocházejí již z paleolitu. Na pobřeží řeky Manzanares tehdy docházelo k jednomu z největších evropských osidlování // se nacházelo ...osídlení // sídliště. Po dlouhém období, o kterém nemáme žádné informace, se další objevuje-zmínka objevuje až v z 9. století, kdy córdobský emír Mohamed I. vybudoval pevnost v místech dnešního Královského paláce. V této době se zde formuje // vznikla malá, dobře opevněná osada pevnost-vojenského charakteru. V období reconquisty byl Madrid mnohokrát cílem různých útoků. Dobyt byl ale až Alfonsem VI. roku 1083. Na počátku třináctého století se objevuje „Fuero de Madrid,“ první oficiální korpus // sbírka zákonů města. Středověký Madrid postupně ztrácí vojenský charakter a získává charakter městský. Díky tomu a díky výhodné centrální pozici města // poloze ve středu země, zde roku 1309 Fernando IV. zakládá sídlo kastilské vlády???, což byl první krok k tomu, aby se Madrid později stal hlavním městem. Stejně jako zbytek Kastílie, prodělal i Madrid otřesy spojené s koncem středověku, způsobené bitvami a občanskými válkami. Madrid nejprve nebyl zdaleka tak důležitý jako například Burgos, Segoviae či Toledo, ale od dob Trastámarů se stal oblíbeným místem panovníků, například třeba Enriqueho III., Juana II. nebo Enriqueho IV. // Jindřicha III. Kastilského ...



## Příloha č. 15 – výchozí text kupní smlouvy ve španělštině)

....., a ..... de ..... de 20....

### CONTRATO DE COMPRAVENTA

DE UNA PARTE, COMO **VENDEDOR**: DON .....  
....., mayor de edad, con D.N.I. .... con domicilio en  
....., calle .....

Y DE OTRA PARTE, EN CALIDAD DE **COMPRADOR**: DON  
....., mayor de edad, con domicilio en  
....., calle .....

### INTERVIENEN

Ambos en su propio nombre y derecho, reconociéndose capacidad bastante para la celebración de este acto:

### MANIFIESTAN

1. Que en la fecha de hoy, ....., Don .....  
....., vende a Don  
..... el vehículo de su propiedad marca  
....., modelo ....., matrícula  
....., con número de bastidor  
.....
2. El vendedor declara recibir en este momento a su completa satisfacción la cantidad de ..... euros, importe total del mencionado vehículo, por lo que el mismo queda de la exclusiva y única propiedad del adquiriente.
3. Que desde la fecha de firma del presente contrato, en calidad de nuevo propietario del vehículo, se responsabiliza frente al vendedor Don  
..... y para el período de tramitación de la transferencia, a hacerse cargo del pago de todo tipo de deuda o reclamación, que genere el vehículo, que se reclame al vendedor y cuya razón de ser tenga como fecha desde el día siguiente al de la firma del presente documento.
4. El comprador reconoce haber probado el vehículo con anterioridad a la venta y exonera de manera expresa al vendedor de cualquier responsabilidad por vicios o defectos ocultos o posibles averías que dicho vehículo manifieste en un futuro, según se determina en el artículo 1485 del Código Civil Español.

Y para que así conste, y como prueba de que lo expuesto es expresión de nuestra libre voluntad, firmamos el presente, en el lugar y fecha de encabezamiento.

D.

D.

Firma

Firma

## Příloha č. 16 – překlad kupní smlouvy do češtiny

V ....., dne .....

### Kupní smlouva

Smluvní strany:

Na straně jedné, prodávající .....  
zletilý, držitel průkazu totožnosti č. .... trvale bytem  
v ....., ulice .....

Na straně druhé, kupující .....  
zletilý, trvale bytem v ....., ulice .....

Oba vystupují vlastním jménem a vzájemně uznávají dostatečnou způsobilost k provedení tohoto úkonu.

Prohlašují:

1. K dnešnímu dni ..... (prodávající)  
..... prodává (kupující)  
..... automobil ve svém vlastnictví  
tovární značky ....., modelu  
....., registrační značky  
....., VIN .....
2. Prodávající prohlašuje, že k tomuto okamžiku převzal částku  
..... eur, celkovou cenu zmiňovaného vozidla, čímž se kupující  
stává výlučným a jediným vlastníkem automobilu.
3. Ode dne podpisu této smlouvy, přebírá kupující jakožto nový vlastník vozidla  
zodpovědnost vůči prodávajícímu .....  
a po dobu vyřizování převodu se ujímá i úhrady všech druhů pohledávek a nároků,  
které vzniknou v souvislosti s provozem vozidla ode dne následujícího po dni podpisu  
této smlouvy a které budou uplatňovány vůči majiteli vozidla.
4. Kupující prohlašuje, že před koupí vozidla absolvoval zkušební jízdu a výslovně  
zbavuje prodávajícího veškeré odpovědnosti za skryté vady nebo poruchy, které by se  
u daného vozidla mohly projevit v budoucnu, jak stanovuje článek 1485 španělského  
občanského zákoníku.

K potvrzení a na důkaz toho, že výše uvedené je projevem naší svobodné vůle,  
podepisujeme tuto smlouvu na místě a k datu, která jsou uvedena v záhlaví.

.....

Podpis prodávajícího

Podpis kupujícího

## **Entrevista con Rafa Nadal**

### **El número cuatro del Ranking ATP y uno de los mejores tenistas de la historia habla de su vida y su carrera profesional**

SportLife 21/12/2012

#### **¿Cómo se ve todo después de haber dejado atrás los malos momentos?**

Pues la lección que saco es que no debo olvidar nunca que soy un súper-afortunado de la vida. Soy un privilegiado, sin duda. Tengo la suerte de trabajar en lo que más me gusta, el tenis, y encima ser uno de los destacados. Esto lo puede decir poca gente, y menos en estos días en los que hay muchas personas que desgraciadamente no pueden trabajar ni en lo que les gusta, ni en lo que no.

#### **¿Qué victoria te ha llenado más?**

Cada Gran Slam que he logrado ha significado mucho en mi trayectoria, no podría elegir, pero ganar te hace felicidad momentáneamente. Lo que a mí hace realmente feliz no es la victoria, sino la satisfacción personal de haberme entregado todo lo que he podido para llegar hasta allí.

#### **Lo malo del tenis es que hay poco tiempo para dormirse en la victoria...**

Pues sí, una de las cosas buenas o malas según te toque del tenis es que es un deporte en el que cuando pierdes a los días ya te viene la oportunidad de volver a ganar, pero también al revés; ganas un torneo y a los dos días ya estás en la pista luchando otra vez y partiendo de cero para volver a ganar. A final de año tienes cuatro semanas de parón, puedes hacer balance pero tienes que prepararte para llegar bien al comienzo de la temporada.

#### **¿Rafa Nadal hubiera sido menos Rafa Nadal si no hubiera coincidido con Federer?**

Hemos vivido juntos momentos apasionantes, al límite, pero con deportividad y respeto, y acabas queriendo de verdad a tu máximo rival. Yo creo que lo que ha hecho Federer es algo seguramente irrepetible. Su carrera está a un nivel distinto a la mía y tiene más títulos que yo. Me cambiaría por él de la misma forma que la mayoría de los jugadores se cambiarían por mí por los torneos que he ganado.

## Příloha č. 18 – překlad rozhovoru s Rafaelem Nadalem do češtiny

### **Rozhovor s Rafaelem Nadalem**

**Čtvrtý hráč žebříčku ATP a jeden z nejlepších tenistů v historii mluví o svém životě a tenisové kariéře**

Sportlife 21. 12. 2012

**Jak se na váš život díváte poté, co jste překonal chvíle neúspěchu?**

Tak ponaučil jsem se, že si nikdy nesmím přestat připomínat, jakou mám v životě kliku. Určitě mi bylo hodně dáno shůry. Mám to štěstí, že se můžu živit tím, co mě nejvíc baví, tedy tenisem, a navíc v tomto oboru patřit k nejlepším. To může říct jen málokdo, obzvláště dnes, kdy bohužel mnozí nemohou najít práci, která by je bavila, ale ani tu, která by je nebavila.

**Z jakého vítězství jste měl největší radost?**

Každý vyhraný Gran Slam znamenal pro mou profesionální dráhu hodně, nemohl bych vybrat jeden jediný, ale radost z vítězství je krátkodobá. To, co mě ve skutečnosti dělá šťastným, není výhra, ale uspokojení z toho, že jsem do toho, abych se dostal až sem, dal všechno.

**Nevýhodou tenisu je, že vítězství nikdy netrvá dlouho...**

To jo, jedna z výhod nebo nevýhod tenisu, podle toho, jestli zrovna vyhráváš nebo prohráváš, je ta, že je to sport, ve kterém když prohraješ, hned v dalších dnech máš příležitost znovu vyhrát, ale je to i naopak; vyhraješ tumaj a za pár dní už jsi zase na kurtu, začínáš od nuly a bojuješ o vítězství. Na konci roku máš čtyři týdny volna, můžeš zhodnotit předchozí sezónu, ale musíš se i dobře připravit na začátek té další.

**Byl by Rafael Nadal stejný, kdyby se nepotkal s Federerem?**

Zažili jsme spolu vypjaté chvíle, ale vždy probíhaly ve sportovním duchu a s úctou, a nakonec se z největších rivalů stali přátelé. Podle mě se to, co udělal Federer, nedá opakovat. Jeho kariéra je na jiné úrovni než ta moje a získal i více titulů než já. Chtěl bych být na jeho místě, stejně tak jako by většina hráčů, díky turnajům, které jsem vyhrál, chtěla být na tom mém.

DÍA MUNDIAL DEL AGUA >

## La mitad de las aguas españolas se encuentra en mal estado

Los investigadores detectan la aparición de nuevas sustancias contaminantes  
El derroche y la polución química son los grandes escollos a superar

ESTHER SÁNCHEZ

Madrid - 22 MAR 2013 - 00:25 CET



El [Día Mundial del Agua](#) sorprende a España, un año más, con los deberes a medio hacer. La calidad del agua ha aumentado a golpe de [directiva europea](#), pero hay asignaturas que se resisten al aprobado como la depuración de las aguas residuales que se sitúa en un 85%, incumpliendo la normativa europea. Hay más. Las evaluaciones realizadas por la [Fundación Nueva Cultura del Agua](#), han determinado que más del 50% de las aguas españolas están en mal estado, bien por deterioro de su estado ecológico —extracciones excesivas, alteraciones de los cauces, represamiento de aguas, entre otras— o por contaminación química, un problema que se extiende por el mundo y de la que aún se están investigando sus efectos sobre la salud y el medio ambiente.

La aparición de sustancias contaminantes emergentes se ha convertido en un verdadero quebradero de cabeza, de momento, de difícil solución. Son los restos de los productos usados en la agricultura (pesticidas, fertilizantes...) y, en los últimos años, medicamentos, plásticos, componentes de artículos de cuidado personal o subproductos de la desinfección de aguas. “Residuos que escapan al control de las depuradoras convencionales y de los que se desconoce su impacto sobre la salud o sus límites tolerables”, advierte Damiá Barceló, director del Instituto Catalán de Investigación del Agua (ICRA) y subdirector [Estudios del Agua del Consejo Superior de Investigaciones Científicas](#) (CSIC).

## Příloha č. 20 – překlad novinového článku do češtiny

### Stav poloviny španělských vod je špatný

Výzkumníci odhalili ve vodě přítomnost nových znečišťujících látek

Dva hlavní problémy, které je nutno překonat, představuje plýtvání vodou a její chemické znečištění

Esther Sánchez, Madrid, 22. 3. 2013 - 00:25 CET

Rok se s rokem sešel a Světový den vody opět překvapuje Španělsko na půli cesty ke splnění úkolů, které si stanovilo. Po přijetí evropské směrnice se sice kvalita vody zlepšila, nicméně některé úkoly, jako například čištění odpadních vod, stále čekají na schválení. Odpadní vody jsou ve Španělsku čištěny pouze z 85 %, což neodpovídá evropské normě. A zbývajících úkolů je víc. Hodnocení realizované španělsko-portugalskou Nadací pro novou kulturu vody (FNCA) ukázalo, že více než 50 % španělských vod je ve špatném stavu, ať už kvůli zhoršujícím se ekologickým podmínkám (na vině je mimo jiné nadměrné odčerpávání vody, umělé zásahy do řečišť a přehrazování vodních toků), tak kvůli chemickému znečištění, které trápí celý svět a u kterého se stále zkoumá jeho dopad na naše zdraví a na životní prostředí.

Rostoucí výskyt znečišťujících látek se stal tvrdým oříškem, který je v tuto chvíli těžké rozlousknout. Jedná se o zbytky přípravků používaných v zemědělství (pesticidy, hnojiva atd.) a v posledních letech i o léky, plasty, látky obsažené v hygienických výrobcích a vedlejší produkty vodní desinfekce. „Jde o odpadní látky, které běžné čističky nezachytí, a jejichž dopad na naše zdraví ani jejich přípustné limity neznáme,“ upozorňuje ředitel Katalánského institutu pro výzkum vody (ICRA) a zástupce ředitele Studií vody Nejvyšší rady pro vědecký výzkum (CSIC) v jedné osobě, Damiá Barceló.

## **Příloha č. 21 – novinový článek o nezaměstnanosti v češtině**

### **O jedno místo bojuje 12 lidí. Nezaměstnanost vzrostla na 8,4 procenta**

8. října 2012

Trh práce zůstává stále zamrzlý. Nezaměstnanost v září vzrostla o jednu desetinu na 8,4 procenta. Zatímco počet lidí, kteří se hlásí na úřady práce, vzrostl o 6,5 tisíce, počet nabízených míst klesl. O jedno místo na trhu bojuje 12 nezaměstnaných.

Počet lidí bez práce stoupl na 493 tisíc, uvedl Český statistický úřad.

Z pohledu analytiků nejsou nová čísla žádným překvapením, očekávala se stagnace. Poslední čtvrtrok se míra nezaměstnanosti v podstatě nemění.

Úřady práce v ČR evidovaly v září o 6 492 více osob, které hledaly zaměstnání. Celkem jich bylo 493 185. "Významnou měrou se na tom podíleli čerství absolventi škol, kteří se obvykle po prázdninách začínají rozhlížet na trhu práce," uvedl hlavní ekonom Patria Finance David Marek.

Volných pracovních míst, o která tito lidé bojovali, ale bylo jen 40 809. O jedno místo tak na trhu práce "soupeřilo" dvanáct lidí.

Nejvíce (o 4,7 %) se míra nezaměstnanosti zvýšila v okrese Praha-západ, Český Krumlov (o 4,2 %), Frýdek-Místek (o 4,1 %), Rychnov nad Kněžnou a Benešov (shodně o 4,0 %).

Nejvyšší nezaměstnanost byla v okrese Most (15,8 %). Nad hranicí 13 procent se držela i v Bruntále, Karviné a Chomutově, Děčíně a Ústí nad Labem, Hodoníně a Sokolově. Nejnižší nezaměstnanost byla v Praze, Mladé Boleslavi a Rokycanech.

Snížil se zároveň počet lidí, kteří pobírali podporu v nezaměstnanosti. Pomoc od státu využilo 89 tisíc lidí, což bylo 18,1 procenta. Před měsícem to bylo 19,4 procenta a před rokem 21,3 procenta z objemu všech nezaměstnaných.

## Příloha č. 22 – překlad novinového článku o nezaměstnanosti do španělštiny

Por un puesto de trabajo se enfrentan **12 personas** (~~dala bych na začátek věty~~). El desempleo aumenta hasta el 8,4 %

8 de octubre de 2012

El mercado laboral permanece congelado. En septiembre el paro ha subido una décima, hasta el 8,4 %. Mientras que el número de personas que acuden han acudido a las oficinas de empleo ha repuntado en 6 500, la oferta de puestos de trabajo ha disminuido. Por un puesto de trabajo (en el mercado) se enfrentan 12 desempleados.

Según los analistas, las nuevas cifras no son sorprendentes porque se esperaba el estancamiento. En realidad, la tasa de paro apenas ha cambiado en el último trimestre ~~la tasa de paro apenas se ha cambiado~~.

En septiembre las oficinas de empleo en la República Checa han registrado 6 492 parados más que buscaban un empleo. En total se ha tratado de 493 185 desempleados. Según David Marek, el economista principal de Patria Finance, en este número influyen los recién graduados ya que después de las vacaciones empiezan a introducirse en el mercado laboral.

Sin embargo, sólo ha habido 40 809 puestos de trabajo disponibles por los que se han enfrentado los **interesados** ~~?~~ /desempleados. Entonces, por un puesto de trabajo han competido 12 personas.

Al mismo tiempo se ha reducido el número de personas que cobraban la prestación por desempleo. La ayuda del estado ha llegado a 89 000 personas, lo que corresponde al 18,1 %, mientras que hace un mes esta **cifra ha contado** / el porcentaje de personas ue cobraban... el 19,4 % y hace un año el 21,3 % de todos los desempleados.



## Příloha č. 23 – výchozí text novinového článku o řidičích v češtině

11. KVĚTNA 2015 6:05 | LIDOVKY.CZ > BYZNYS > AUTO

### Celkem 59 procent českých řidičů pociťuje za volantem jarní únavu



SMOOG Z AUT - ILLUSTRACNÍ FOTO. | FOTO: MAFRA: ALEXANDR SATINSKÝ

Celkem 59 procent českých řidičů pociťuje za volantem tzv. jarní únavu v důsledku dlouhodobé absence přirozeného tepla a slunce. Únava je za volantem rizikovým faktorem, který se stává příčinou až třetiny dopravních nehod. Vyplývá to z průzkumu pojišťovny Generali.


Obdobně jako alkohol únava způsobuje ospalost, tím zpomaluje reakce, zhoršuje rozhodovací schopnosti a snižuje vnímavost. Že je nebezpečné řídit pod vlivem alkoholu, ví asi každý, ale málokdo si uvědomuje, že usednout za volant unavený a ospalý je stejně smrtelně nebezpečné,“ uvedla lékařka asistenční služby Europ Assistance Jana Ježková.

#### Doporučují se přestávky po každých dvou hodinách

Nejvíce pociťují řidiči únavu večer, kdy je to plných 38 procent. Čtvrtina jich bývá nejčastěji unavená kolem poledne a jen malá část šoférů na sobě cítí únavu a ospalost ráno.

„Celých třiaosmdesát procent šoférů si na delších trasách dává pravidelné přestávky, které jsou pro organismus a udržení pozornosti velmi důležité,“ uvedl mluvčí Generali Jiří Cívka. Doporučuje se, aby si řidiči dělali přestávky každé dvě hodiny nebo po každých 180 kilometrech. Pokud se však dostaví ospalost, měli by řidič zastavit dříve.

Po méně než dvou hodinách si ale pauzu dává jen 28 procent českých řidičů, většina zastavuje na přestávku až po více než čtyřech hodinách za volantem. A 12 procent vydrží za volantem na jeden záťah až šest hodin.

LIDOVKY.CZ, ČTK 

## Příloha č. 24 – překlad novinového článku o řidičích do španělštiny

### El 59 % de los conductores checos sienten la astenia primaveral detrás del volante

Debido a la falta a largo plazo de calor y sol naturales, el 59 % de los conductores checos sienten al conducir lo que llamamos la astenia primaveral al conducir. Según una investigación // estudio de la compañía de seguros aseguradora Generali, el cansancio detrás del volante es un factor de riesgo que llega a ser la causa del hasta un tercio de los accidentes de tráfico.

Al igual que el alcohol, el cansancio ralentiza reflejos, limita la capacidad de tomar decisiones y empeora la percepción. “Todo el mundo probablemente sabe que conducir bajo los efectos del alcohol es peligroso. Sin embargo, no todos se dan cuenta de que sentarse detrás del volante cansados y con sueño puede igualmente resultar igualmente fatal,” explica Jana Ježková, médica de servicios de asistencia en Europ Assistance.

### Se aconseja descansar cada dos horas.

La mayoría de los conductores, el 38 %, son más cansados por la noche, es decir el 38%. La cuarta parte de ellos suelen // Un curato suelen estar cansados alrededor del mediodía y solo pocos choferes se sienten cansados o tienen sueño por las mananas.

“Durante las rutas de larga distancia, el 83 % de los conductores regularmente hacen pausas que son muy importantes para su organismo y su capacidad de concentrarse,” informa Jiří Cívka, portavoz de Generali. Se aconseja que los conductores hagan pausas cada dos horas o cada 180 kilómetros. En el caso de que llegue el sueño, hay que parar aún antes.

No obstante, solamente sólo el 28 % de los conductores checos hacen pausa después de menos de dos horas; la mayoría descansa después de cuatro horas de conducir y el 12 % de ellos son capaces de conducir hasta seis horas sin ninguna interrupción.

Muy bien

## Příloha č. 25 – překlad novinového článku o řidičích do španělštiny

**Unos 59 por cien de los conductores checos sienten el cansancio cuando conducen**

Unos 59 por ciento de los conductores checos sienten el „cansancio/fatiga/astenia primaveral“ por causa de la larga ausencia de largo plazo del calor y del sol.

El cansancio al volante es un factor de riesgo arriesgado y es la causa de casi un tercio de todos los accidentes, como ha descubierto // según revelado la investigación// estudio de la €caja de seguros Generali. Al igual que ~~Mismo como~~ el alcohol, el cansancio provoca que las reacciones son más lentas, se empeora la capacidad para tomar decisiones decisiva (?) y se reduce la concentración.

Todo el mundo sabe que es peligroso conducir bajo los efectos del alcohol, pero muy poca gente sabe que conducir y tener sueño es igualmente peligroso, dice la médica del servicio de asistencia (?) Europ Assistance Jana Ježková.

~~Es recomendable hacer pausas cada dos horas.~~ La mayoría de los conductores, 38 por cien en concreto, siente ~~el~~ cansancio por la tarde. Una cuarta parte de los conductores está más cansada aen mediodía y solo una parte pequeña siente ~~el~~ cansancio por la mañana.

„Unos 83 por ciento de los chófers hace pausas periódicas, que son muy importantes para el organismo mismo y como para la concentración“, dice el portavoz ~~de prensa~~ (?) de Generali Jiří Cívka.

Es recomendable hacer pausas cada dos horas o después de cada 180 kilómetros. En cuanto llega el cansancio, el chófer debería dejar de conducir a descansar.

Solamente ~~uno unos~~ 28 por cien de los conductores checos hace las pausas en un período menor que dos horas. La mayoría deja de conducir después de 4 horas y unos 12 por cien conduce unas 6 horas sin descanso // de un tirón.