

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Jana Richterová

**Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem v angličtině a jejich
percepce studenty gymnázia a pedagogické fakulty**

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci _____

Mgr. Jana Richterová

Poděkování

Děkuji paní Doc. PhDr. Libuši Hornové za odborné vedení mé práce, za neobyčejnou vstřícnost a stálou podporu.

OBSAH

OBSAH	4
1. ÚVOD	7
2. CÍLE DISETAČNÍ PRÁCE.....	8
3. METODY A POSTUP ŘEŠENÍ.....	9
4. STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE	10
5. TEORETICKÁ VÝCHODISKA LINGVISTICKÁ	11
5.1 Úvod. Větná struktura a funkce slovosledu v anglickém a v českém jazyce na základě typologie jazyků	11
5.2 Tematická struktura věty; Téma a réma; Teorie funkční větné perspektivy	13
5.2.1 V. Mathesius a základ teorie o aktuálním členění větném: úvahy o slovosledu	13
5.2.1.1. Dynamičnost výpovědi a teorie o aktuálním členění větném podle Jana Firbase	16
5.2.1.2. The Theme nad the non-theme – Firbasovo pojetí tématu věty	19
5.2.1.3 Diathéma; Aleš Svoboda a jeho přínos v oblasti FVP.....	21
5.2.1.4 Firbas – teorie funkční větné perspektivy (FVP) a slovosled.....	23
5.2.2 Funkční generativní popis věty – česká škola lingvistů-matematiků	27
5.2.3 Tematická struktura anglické věty v rámci funkční gramatiky M. A. K. Hallidaye	28
5.3 Tematická struktura věty v širším kontextu lingvistických studií.....	33
5.3.1 Tematická struktura věty jako součást analýzy diskursu, koheze a koherence textu	33
5.3.2 Příznakové struktury jako součást pragmatiky textu	36
5.4 Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem v angličtině, třídění	37
5.4.1 Vytýkací konstrukce (cleft constructions).....	39
5.4.2 Nepravá vytýkací konstrukce (pseudo-cleft construction)	42
5.4.3 Existenční vazba (there-construction)	43
5.4.4 Předsazení (fronting)	44
5.4.5 Inverze (inversion).....	46
5.5 Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem v angličtině a jejich převod do češtiny..	49
5.6 Shrnutí východisek lingvistických	54

6. PEDAGOGICKÁ VÝCHODISKA.....	56
6.1 Metody výuky cizím jazykům – stručný exkurz až po metodu post-komunikační	57
6.2 Postavení gramatiky ve výuce CJ.....	65
6.2.1 Cíle výuky gramatiky cizího jazyka.....	65
6.2.2 Gramatika a metoda: Je třeba vyučovat gramatice?	66
6.2.3 Zvyšování uvědomění - Consciousness-Raising	68
6.2.4 Gramatika jako proces.....	70
6.2.5 Gramatika a aspekt pragmatický	72
6.3 Místo mateřského jazyka ve výuce CJ	73
6.3.1 Mezijazykový transfer	73
6.3.2 Reflexe Davida Atkinsona o mateřštině ve výuce cizího jazyka:.....	77
6.4 Práce s původním psaným textem ve výuce CJ.....	79
6.4.1 Práce s psaným textem	79
6.4.2 Psychologický aspekt - práce s původním psaným textem jako motivace studujících	84
6.4.3 Využití metody překladu	86
6.5 Výuka syntaktických struktur s příznakovým slovosledem v kontextu požadavků Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a Rámcového vzdělávacího plánu pro gymnázia	89
6.6 Shrnutí teoretických východisek pedagogických	95
7. EMPIRICKÁ ČÁST.....	96
7.1 Testové úlohy a jejich analýzy	98
7.1.1 Charakteristika použitých textů; Analýza ukázek literárních excerpt obsahujících příznakové struktury	98
7.1.2 Pilotní test – překlad vybraných vět z angličtiny do češtiny	102
7.1.3 Vlastní test.....	106
7.1.3.1 Předtest	106
7.1.3.2 První část vlastního testu	107
7.1.3.3 Druhá část vlastního testu.....	112
7.1.3.4 Třetí část vlastního testu.....	117

7.2	Zpracování získaných dat metodami empirického výzkumu	126
7.2.1	Obtížnost testové úlohy	127
7.2.2	Citlivost testové úlohy - výpočet koeficientu citlivosti <i>ULI</i>	128
7.2.3	Nesprávné odpovědi v překladové části testu.....	131
7.2.4	Reliabilita testu – Kuderův-Richardsonův vzorec.....	131
7.2.5	Porovnání dosažených výsledků u gymnazistů a posluchačů pedagogické fakulty; Studentův T-test.....	135
7.3	Skupinový rozhovor se studenty oktávy.....	138
7.4	Anketa s učiteli oktáv	140
7.5	Zastoupení původních textů v učebnicích angličtiny pro úroveň B2 a C1	142
7.5.1	FCE – Gold, new edition	143
7.5.2	New Headway Upper-Intermediate	143
7.5.3	Success	143
7.5.4	New English File	144
7.5.5	Face2Face	145
7.5.6	Straightforward.....	145
7.5.7	Maturita Solutions	146
	ZÁVĚR; SHRNUTÍ A VÝSTUPY PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	147
	SEZNAM LITERATURY	151
	RESUMÉ.....	158
	PROFESNÍ CURRICULUM VITAE A PUBLIKAČNÍ ČINNOST	162

1. ÚVOD

Současná výuka anglického jazyka klade oprávněně důraz především na komunikativní kompetence žáka, jak je definuje *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2001), a to včetně dovednosti číst s pochopením původní text v cizím jazyce a pracovat s původním cizojazyčným textem. Předkládaná disertační práce vychází z cílů stanovených Radou Evropy a zaměřuje se na rozvoj komunikativní kompetence lingvistické (gramatické a sémantické), ale také kompetence sociolingvistické a pragmatické. Cílovou skupinu tvoří studenti, kteří se připravují na profilovou část maturitní zkoušky, a studenti učitelství anglického jazyka, kteří na tuto zkoušku navazují, tedy referenční úrovně B2 (*Vantage*), případně C1 (*Effective Operational Proficiency*). Práce zároveň reaguje na současné požadavky na výuku cizího jazyka stanovené v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*.

Požadavky na oblasti komunikativní jazykové kompetence, tak jak je nastavuje *Společný evropský referenční rámec pro jazyk* (2001), jsou pro úroveň B2 poměrně vysoké. Pokud jde o sociolingvistickou správnost, student by se měl dokázat „*vyjadřovat vhodně s ohledem na danou situaci a vyhnout se závažným chybám ve formulacích*“, „*vyjadřovat se sebevědomě, srozumitelně a zdvořile v rámci formálních a neformálních funkčních stylů, které odpovídají dané situaci a osobám, kterých se to týká*“ (s. 124). Rovněž např. definice kompetencí pragmatických předpokládají u kategorie B2 poměrně vysokou úroveň projevu v oblasti strukturovanosti a výstavby textu, jeho koheze a koherence. Splnění takových nároků naznačuje jako nezbytnou součást přípravy také pravidelnou práci se souvislým psaným textem a uplatnění explicitního výkladu potřebných gramatických konstrukcí.

Zkušenosti z přijímacích zkoušek na obor učitelství - anglický jazyk z posledních několika let však naznačují, že současná školní praxe stejně jako její výsledky ne zcela korespondují s danými standardy. Na jedné straně většina dnešních středoškoláků, kteří studují anglický jazyk, vykazuje vyšší stupeň „gramotnosti“ v angličtině než předešlé generace. Na straně druhé, důraz na plynulost spíše než přesnost vyjádření společně se spoléháním se na internet jako preferovaný zdroj osvojování jazyka vedou k situaci, v níž se studenti naučí mnoha novým výrazům (včetně zjednodušených gramatických tvarů), aniž by si byli vědomi jejich sociálního kontextu. To se pak odráží v užívání stylisticky nevhodných obrátů a nežádoucím zjednodušení celkového výrazu, což se týká jak lexika, tak gramatických struktur. Pro pedagogickou práci učitele anglického jazyka se tak nabízí prostor pro další

práci na zlepšení komunikativních schopností studentů a navýšení jejich citlivosti vůči mluvenému i psanému cizojazyčnému textu.

Vlastním předmětem předkládané práce jsou syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, které napříč funkčními styly plní expresivní funkci jazyka, a které lze zároveň použít jako názorný příklad pro ilustraci strukturálních rozdílů mezi angličtinou a češtinou. Tyto větné konstrukce představují oblast jazyka, která je pro výuku nejlépe dosažitelná prostřednictvím originálního anglického textu. Jedná se přitom o jazykové jevy nikterak výjimečné, neboť tyto struktury tvoří součást běžné promluvy rodilého mluvčího a jsou přítomné už v literatuře pro nejmladší čtenáře a posluchače. V českém prostředí je však vhodné ilustrovat jejich stavbu i užití v rámci širšího kontextu a podpořit jejich osvojení explicitním vysvětlením a zdůrazněním rozdílů mezi cílovým a mateřským jazykem. Protože rozdíly v obou jazycích jsou z hlediska klasifikace jazyků zásadní, formulace expresivních výrazů se přirozeně neshoduje; dynamičnost výpovědi ve strukturách převáděných doslovně bývá odlišná a neznalost této oblasti užití jazyka může vést k nevhodnému či nesprávnému vyjádření až nedorozumění.

Předkládaná disertační práce poukazuje na to, že důraz na výuku gramatiky na pokročilých stupních jazykové výuky prostřednictvím analýzy autentických textů, založené na kontrastivní metodě a výběrovém překladu, by mohl být výrazným přispěním k výuce angličtiny jako druhého jazyka v budoucnosti a mohl by vést k systematictějšímu a kultivovanějšímu nakládání s jazykem vůbec.

2. CÍLE DISETRAČNÍ PRÁCE

Předkládaná disertační práce hledá odpovědi na následující otázky:

Mají studenti nejvyššího ročníku gymnázia a studující angličtiny na Pedagogické fakultě schopnost správné percepce expresivně formulované věty v originálním kontextu?

Mají gymnazisté k dispozici školní průpravu v práci s původním textem a ve výběrovém překladu z angličtiny do češtiny, aby se jejich percepce jazyka v kontextu posilovala?

Cíle disertační práce:

1. Prozkoumat pomocí výzkumného testu míru porozumění strukturám s příznakovým slovosledem u studentů gymnázií (oktávy) a studentů pedagogické fakulty, kteří se chystají na profesi učitele angličtiny;
2. Výběrovým překladovým testem zjistit citlivost studujících vůči správné formulaci expresivní syntaktické struktury;
3. Zjistit pomocí šetření formou ankety mezi učiteli do jaké míry se v současnosti uplatňuje práce s původním anglicky psaným textem a zda používají metodu výběrového překladu z anglického jazyka v nejvyšším ročníku gymnázia;
4. Prověřit pomocí částečně řízeného rozhovoru se skupinou studujících v oktávě gymnázia sebehodnocení studentů a zjistit zájem studujících o oblasti jazykových znalostí, v nichž by se chtěli zdokonalit;
5. Sledovat na základě realizovaného testu a šetření formou ankety mezi vyučujícími možnou souvislost mezi zjištěnými výsledky;
6. V gymnáziích zapojených do výzkumu provést stručnou analýzu kmenových učebnic cíleně věnovanou zastoupení původních literárních textů, případně provést sondu většího vzorku učebnic odpovídajících zvolené úrovni.

3. METODY A POSTUP ŘEŠENÍ

Základní **metodou** pro celou disertační práci je metoda komparace mezi mateřským a cílovým jazykem.

Nástrojem pro zmapování míry percepce příznakových struktur studenty jsou originální ukázky z moderní anglické prózy, které obsahují struktury s příznakovým slovosledem; z těchto ukázek je sestaven výzkumný test, který má zjistit míru percepce těchto vět studujícími (ukázky jsou vybrány tak, aby poskytly respondentům širší pohled na strukturu anglické věty a mohly být zároveň použity jako motivační či doplňková četba).

Metodou zvolenou pro praktickou část disertační práce je kromě třífázového testu zadaného studentům také šetření formou ankety realizované mezi učiteli, kteří vyučují v oktávách gymnázií, kde byl průzkum uskutečněn. Další metodou je řízený rozhovor se studenty oktávy, kteří měli možnost studovat ve speciálním jazykovém programu

s mimořádně navýšenou hodinovou dotací pro anglický jazyk. Poslední uplatněnou metodou je stručná sonda výukových materiálů, zaměřená na frekvenci zařazení původních literárních textů do učebnic odpovídajících úrovni B2 a C1.

Výzkumný problém předkládané disertační práce je **deskriptivního typu** a práce se nezaměřuje na ověření hypotéz založených na přímých kauzálních vztazích proměnných. Zjištěné skutečnosti však mohou naznačit souvislost mezi odklonem od dřívějšího důrazu na práci s literárním textem ve výuce cizího jazyka na gymnáziu a vytěsněním metody překladu na okraj zájmu pedagogů i studentů se současnou úrovní schopnosti studujících správně vnímat expresivně formulovanou větnou konstrukci v kontextu, včetně vnímavosti vůči kvalitě jejího překladu do češtiny. V tomto smyslu může výstup disertační práce přinést nosné podněty pro další pedagogickou praxi v oboru.

4. STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE

V teoretické části své disertační práce se nejprve zaměřím na otázky principu tematické stavby věty a teorii funkční větné perspektivy, které úzce souvisejí se stavbou expresivně formulované výpovědi. Vyzdvihnu rozdíly mezi teoretickými přístupy k popisu tematické stavby anglické věty a porovnáám ji s tematickou strukturou věty v typologicky odlišné češtině. Dále podrobně popíši typy syntaktických struktur s příznakovým slovosledem v angličtině a následně zařadím tyto větné konstrukce do širšího kontextu lingvistických studií, včetně teorie překladu.

Následující kapitoly jsou věnovány pedagogickým otázkám spojeným s předkládanou prací; pojednávají především o třech významných aspektech: metodě využívané ve výuce s ohledem na implicitní a explicitní výuku gramatickým strukturám, využití mateřského jazyka (a metody překladu) ve výuce cizímu jazyku a práci s původním literárním textem ve výuce cizího jazyka. V této části práce se rovněž zaměřím na zařazení tématu své práce do kontextu požadavků definovaných ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* a *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*, a to pro úrovně B2 a C1.

V rámci empirické části práce jsem nejprve nashromáždila rozsáhlý soubor literárních excerpt, která obsahují syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, a vyhodnocovala

jsem způsob, jakým jsou vybrané větné struktury přeloženy v publikovaných překladech v českém jazyce. (Početný vzorek excerpt je také uveden v Příloze 1.)

V empirické části předkládané práce dále představuji svůj pedagogický průzkum, který jsem postupně realizovala na několika gymnáziích v kraji; jeho cílem bylo zjistit míru porozumění větám s příznakovým slovosledem u studentů oktáv; obdobný test byl následně zadán také studentům pedagogické fakulty, kteří studují anglický jazyk v denním oborovém studiu, ale také posluchačům rozšiřujícího (dálkového) studia. Testové úlohy jsou založeny na práci s literárními excerpty z děl moderní anglické prózy. Výsledky mají naznačit, zda Společným rámcem předjímaná erudice v četbě původní literatury koresponduje s mírou percepce expresivních vět u vybraného vzorku studujících.

Praktická část práce zaznamenává také zjištění získaná formou ankety pro učitele oktáv na gymnáziích, kde byl průzkum realizován, a výstupy z řízeného rozhovoru se studujícími v oktávě jednoho z gymnázií. Poslední kapitola praktické části předkládané disertační práce se věnuje stručnému vyhodnocení učebnic pro úroveň B2 a C1 se zaměřením na typy uvedených souvislých psaných textů a frekvenci textů převzatých z angloamerické literatury.

5. TEORETICKÁ VÝCHODISKA LINGVISTICKÁ

5.1 Úvod. Větná struktura a funkce slovosledu v anglickém a v českém jazyce na základě typologie jazyků

Vlastním předmětem chystané práce jsou syntaktické struktury s příznakovým slovosledem jako jazykové prostředky, které vznikají rozvolněním a přeskupením běžného, tj. bezpříznakového slovosledu. Ten se žákům středních škol pro zjednodušení tradičně předkládá jako fixní a jako takový jedině správný. Tyto větné konstrukce lze vhodně použít jako názorný příklad pro ilustraci anglických gramatických forem, ale také strukturálních rozdílů mezi angličtinou a češtinou, kde se jeví jako vhodné explicitní vysvětlení při uplatnění komparativní metody. Jako prostor pro seznámení s nimi se hodí četba originálního literárního textu v angličtině a jeho výběrový překlad. Jelikož expresivní formulace, které jsou

uvedenými strukturami realizovány, nelze překládat doslovně, nabízí se jedinečné srovnání syntaxe obou jazyků a procvičení správnosti obou, jak cizího tak i mateřského jazyka.

V českém lingvistickém prostředí lze tak navázat na klasickou metodu komparace mezi češtinou a angličtinou, která byla ovlivněna tezemi Pražské lingvistické školy a odráží se v pracích českých lingvistů starších i současných (Mathesius, Vachek, Daneš, Nosek, Hladký, Firbas, Svoboda, Dušková, Tárníková aj.). Podobně jako na příznakově formulované větné konstrukce lze přitom pohlížet na mnoho dalších syntaktických struktur, jako jsou větné kondenzátory (přechodníky, infinitivní vazby), pasívní konstrukce, infinitivem zkrácené účelové věty apod., kde je rovněž nanejvýš užitečné ilustrovat pomocí překladu formální rozdíly mezi oběma jazyky.

Odlišnosti, které sleduje komparace mezi angličtinou a češtinou, se odvíjejí od typologických rozdílů mezi oběma jazykovými systémy. Gramatická funkce slovosledu, která převažuje v případě anglického jazyka, souvisí s analytickou povahou angličtiny. Namísto bohaté flexe, která je v češtině nositelem gramatických funkcí, angličtina k tomuto účelu využívá samostatných „gramatických“ slov (pomocných sloves, předložek) – a také slovosledu. Syntaktické funkce substantiv, adjektiv a většiny zájmen zároveň nejsou indikovány distinktivním morfologickým tvarem, proto v případech větných vzorců typu Substantivum – Verbum – Substantivum je to v angličtině právě jen slovosled, který označí konatele děje a jeho příjemce. V angličtině tedy stačí změnit slovosled, a věta může nést zcela nový obsah, zatímco ve flektivní češtině by s tím muselo zároveň dojít i ke změně forem zapojených slov (Mathesius, 1961, s. 155). Již tím je dána skutečnost, že slovosled v angličtině má mnohem větší důležitost než v češtině a jeho změny jsou proto omezeny, protože by automaticky vyvolaly i změnu gramatických funkcí.

V češtině je naopak gramatická funkce slovosledu druhotná; případů, kde slovosled jako jediný rozlišuje gramatické funkce, je omezený počet, např. se jedná o doplněk nebo naopak přívlastek předmětu u formulací typu *přinesla podnos prázdný* a *přinesla prázdný podnos* (Dušková, 1988, s. 518).

Dušková (1988) zároveň definuje jako další funkci slovosledu jeho funkci sémantickou, kde např. přemístění adverbii v jedné větě vede ke změně modifikace celé propozice. V některých případech se změnou pozice ve větě mění i lexikální význam adverbia (např. v případě adverbia *naturally*).

Slovosled má ovšem také funkci rytmickou, která souvisí s fonetickým plánem jazyka. Projevuje se především tím, že jako uživatelé jazyka sledujeme přirozenou tendenci větné

členy v promluvě rytmicky uspořádat. Jako typické projevy rytmické funkce slovosledu uvádí Dušková postavení nepřízvučných slov (zájmen, českých příklonek) v rámci věty či řazení kratších členů před delší v případech koordinace (s. 520).

Mathesius se věnoval otázkám slovosledu podrobně a definoval jako principy, které jej určují: 1. princip gramatický, 2. rytmus, 3. princip funkční větné perspektivy a 4. princip zdůrazňování větných členů (Mathesius, 1975).

Slovosled, který, obzvláště v angličtině, slouží k identifikaci tématu a rématu věty (jakkoliv je v případě anglického jazyka zároveň podřízen gramatickému principu), je tudíž zásadně spojen s teorií funkční větné perspektivy, která definuje členy výpovědi z hlediska jejich výpovědní hodnoty. Jestliže formulujeme věty zdůrazňující zvolený větný člen, pak v anglickém i v českém jazyce na základě principů funkční větné perspektivy měníme pozici tohoto členu ve větě, i když v obou jazycích jiným způsobem. Proto je potřeba seznámit se podrobně s komplexní teorií FVP, která se bezprostředně týká jak slovosledu, tak syntaktických struktur se slovosledem příznakovým.

5.2 Tematická struktura věty; Téma a réma; Teorie funkční větné perspektivy

5.2.1 V. Mathesius a základ teorie o aktuálním členění větném: úvahy o slovosledu

Mathesius, jako zakladatel či iniciátor vzniku teorie aktuálního členění větného, ji vysvětluje jako takové členění výpovědi, které narozdíl od syntakticko-sémantického členění na podmět a predikát člení výpověď z hlediska aktuální situace při jejím proslovení či napsání na východisko výpovědi - téma - a jádro výpovědi - réma (Karlík, 2002, s. 149).

V anglickém prostředí se zakotvil pojem *functional sentence perspective*, který odráží původní význam termínu, tj. „*being of immediate interest and concern*“ (Firbas, 1992, s. 22).

Podstatou funkční větné perspektivy je podle Mathesia (1961) skutečnost, že každá výpověď může být více či méně zřetelně rozdělena na dvě části; jedna z nich přitom vyjadřuje, co je již dáno jejím kontextem nebo jejím vlastním obsahem, čili to, co bude komentováno. Tato část je nazývána tématem promluvy. Druhá část pak obsahuje nový prvek výpovědi, tedy to, co je řečeno o něčem; tato část se nazývá rématem výpovědi. Obvyklá pozice tématu je na počátku věty, zatímco réma obsazuje následující pozici. Takovému pořádku říká Mathesius objektivní, protože zohledňuje příjemce sdělení (Firbas jej nazývá slovosledem přirozeným). Obrácené pořadí, kde naopak réma předchází tématu, nazývá Mathesius subjektivním, neboť mluvčí při něm nezohledňuje příjemce, ale začíná tím, co je

pro něj osobně nejdůležitější (s. 156). V běžné řeči se pak takový pořádek objevuje pouze v emocionálně zbarvených výpovědích.

Objektivní slovosledné uspořádání větných elementů (jejich lineární řazení) modifikuje jejich sdělnou hodnotu (výpovědní dynamičnost) tím, že ji zvyšuje ve směru od počátku věty k jejímu konci, tj. prvky s nízkým stupněm výpovědní dynamičnosti většinou předcházejí před prvky s vysokým stupněm výpovědní dynamičnosti (rematickými). (Dušková, 1988, s. 519)

Čeština se s principem funkční větné perspektivy vyrovnává relativně snadno – díky volnějším slovosledu. Jestliže se tedy žádá, aby byl podmět umístěn za sloveso, protože je rématem výpovědi, je možné jej tam přemístit: *Doma mi pomáhá tatínek*. Anglický gramatický slovosled však takto arbitrárně změnit nelze. Mathesius uvádí, že angličtina si zde vypomáhá např. pasívními konstrukcemi: *At home I am helped by Father*. Podobně se uplatňuje princip funkční větné perspektivy i v případě řazení předmětů u ditranzitivních sloves: *I lent the French dictionary to Robert*. (*Půjčil jsem ten francouzský slovník Robertovi*.) *I lent Robert the French dictionary*. (*Půjčil jsem Robertovi ten francouzský slovník*.) Dalším příkladem, avšak pouze v češtině, může být podle Mathesia vzájemná pozice příslovečného určení a předmětu (*Koupil jsem si v Praze boty*. *Koupil jsem si boty v Praze*.) V angličtině není běžně možné umístit adverbium kdekoliv, neboť se uplatňuje slovosledné pravidlo u umístění předmětu za sloveso (Mathesius, s. 158).

Aktuální členění větné má však i jiné faktory, které mohou působit proti výše popsané větné linearitě, např. větný typ nebo kontextové zapojení větných elementů (tím lze někdy umístit předmět před podmět věty, např. *...and him he questioned about Tuscany*; nebo v případech, kde adverbium funguje jako spojovací výraz, např. *since then, ...* (ibid., s. 159). Obecně lze konstatovat, že umístěním větného členu na konec věty, tj. do části rematické, dostává se mu vyššího stupně výpovědní dynamičnosti. V případě příslovečných určení, jejichž pozice je relativně flexibilní u obou sledovaných jazyků, věty typu *Henry frequently fails to remember deadlines*; a *Henry fails to remember deadlines frequently*; česky *Henry často zapomíná na termíny*; a *Henry na termíny zapomíná často*; ilustrují, že v některých případech není mezi češtinou a angličtinou rozdíl; adverbium přesunutá na konec věty získává v anglickém i v českém jazyce větší míru výpovědní dynamičnosti a stává se nejzávažnějším sdělovaným elementem. V obou jazycích je slovosled zjevně také nositelem funkce emotivní a emfatické. Skutečnost, že Henry zapomíná na termíny, může mluvčí považovat za komickou i pobuřující, tudíž zároveň zdůrazňovanou.

Mathesius definuje princip zdůraznění jako čtvrtý faktor, který určuje pořádek slov ve větě. V české větě je přitom zdůrazňovaný element obvykle na konci věty: *Častá krůpěj vody i kámen porazí/porazí i kámen*. Pouze v těch případech, kdy je důraz skutečně velice silný, je zdůrazňovaný člen umístěn na počátek věty: *I kámen častá krůpěj porazí*. (s. 159)

V angličtině je však jiná situace; typickou pozicí pro zdůrazňovaný větný člen je umístění na počátku věty: *Right you are. Sorry I am*. (s. 159)

V případě flektivní češtiny pak lze říci, že je to právě aktuální členění větné, které je hlavním slovosledným činitelem, avšak v analytické angličtině, kde je slovosled nositelem funkcí syntaktických, se aktuální členění jako slovosledný činitel uplatňuje v menší míře (Dušková, s. 519). Již Mathesius, který definoval principy slovosledu (princip gramatický, rytmus, princip funkční větné perspektivy a princip zdůrazňování větných členů – viz výše), při srovnávání angličtiny a češtiny dospěl k názoru, že angličtina je k aktuálnímu členění větnému citlivá méně než čeština, protože narozdíl od flektivní češtiny má v angličtině základní význam princip gramatický. Přitom v obou jazycích platí, že slovosled respektující pořadí východisko - jádro je nepříznakový, neemotivní, zatímco slovosled jádro - východisko je považován za příznakový, emotivní slovosled.

V obou jazycích je tedy slovosled příznakový prostředkem vyjadřování emotivního (citově zabarveného) a emfatického. Jinými slovy, jak v angličtině, tak v češtině je emotivní a emfatický slovosled příznakový, avšak jeho příznakovost je odlišné povahy (Dušková, 1994). V angličtině se emotivní a emfatický slovosled projevuje jako odchylka od slovosledu gramatického a také jiným rozložením výpovědní dynamičnosti, např.: *bang went the door and she was gone* - bouchly dveře a byla pryč. Naproti tomu v češtině se emotivní slovosled vyznačuje jen odchylkou od základního rozložení výpovědní dynamičnosti, protože slovosled je daleko volnější. Vysoce expresivní české věty, začínající rématem místo tématem, např. *Doma zůstaneš! Učit se budeš!* by se v angličtině daly zformulovat takto: *What you will do is stay at home and learn your lesson!* nebo *At home you will stay ! What you will do is learn your lesson !*

K prostředkům aktuálního členění patří podle Mathesia také sémantika větných členů, slovních druhů a některých slov, kontext (jazykový i situační) a intonace. Tyto prostředky se uplatňují v různé míře podle toho, zda jde o jazykový projev kontextově závislý, nezávislý nebo ovlivněný činiteli emocionálními a emfatickými. (ibid, s. 528)

5.2.1.1. Dynamičnost výpovědi a teorie o aktuálním členění větném podle Jana Firbase

Bipolární členění výpovědi na téma a réma (na úrovni věty) brzy nesplňovalo veškerá kritéria lingvistů, kteří se tematickou strukturou věty zabývali po Mathesiovi. Bezpochyby nejvýznamnějším českým lingvistou, který teorii o aktuálním členění větném komplexně zpracoval, byl Jan Firbas (1992), který navazuje na kontrastivní studie Mathesia (1975) a Vachka (1975) a rozšiřuje teorii funkční větné perspektivy o **teorii výpovědní dynamičnosti**. Ta charakterizuje jednotlivé složky sdělení a postihuje jemnější diferenciaci složek výpovědi z hlediska jejich sdělné závažnosti.

Firbas (1992, s. 6) vyděluje jako základní fenomén větný element, k němuž je věta „orientována“, element, který nese nejdůležitější část informace, tedy tu, která doplňuje rozvoj procesu komunikace. (Ve své komplexní studii z roku 1992 Firbas nahrazuje původní anglický termín „*orient*“ termínem „*perspective*“). Firbas definuje termín komunikativní dynamičnost či dynamičnost výpovědi (*communicative dynamism*) jako fenomén přítomný v jednotlivých lingvistických elementech v rámci každé výpovědi. Jde zároveň o inherentní vlastnost komunikace, která se realizuje na jednotlivých lingvistických jednotkách. Ty se pak liší mírou této dynamičnosti podle toho, jakou měrou přispívají k naplnění účelu komunikace (s. 7).

Slovosled ve větě je přitom opět významným faktorem, který se dynamičnosti výpovědi jednotlivých lingvistických členů dotýká. Při srovnávání týchž textů v češtině, angličtině, francouzštině a němčině shledává Firbas, že ve většině vět, nikoliv však ve všech, lineární uspořádání větných členů je ve shodě s postupným stoupáním dynamičnosti výpovědi. Autor následně definuje celkem tři faktory, které je třeba vzít v úvahu, chceme-li stanovit míru dynamičnosti výpovědi jejich jednotlivých členů:

- 1) lineární uspořádání (*linear modification*);
- 2) sémantický obsah jednotlivého členu včetně typu sémantického vztahu vůči dalším členům;
- 3) odvoditelnost informace z kontextu.

Tyto tři faktory (*the FSP factors*) přitom působí zároveň, tedy ve vzájemné interakci.

Kromě distribučního pole vymezuje Firbas (1992) také pojem *lingvistická jednotka*; tou může být nejen jednotlivý větný člen, ale např. také celá věta, fráze, slovo nebo morfém. V otázce kontextu Firbas vymezuje dva typy informace, která je známa:

- 1) informace, která je sice účastníkům komunikativního aktu známa, ale nedá se doložit na základě bezprostředního kontextu; tu pak je potřeba považovat za *nevyvoditelnou*;

2) informace, která nejen zahrnuje zkušenost sdílenou účastníky komunikativního aktu, ale dá se plně doložit na základě vyhledání v bezprostředním kontextu; tu je potřeba považovat za plně *vyvoditelnou* (Firbas, 1992).

Konceptu relevantního verbálního a situačního kontextu, který je součástí kontextu jako kategorie širšího významu, se věnoval již Daneš (1974). Později k řešení této otázky přispěl Svoboda (1981), který dospěl k závěru, že obsah věty je odvoditelný v rozsahu sedmi vět v předcházejícím textu.

Kontextová závislost, která je podle Firbase relevantní v případě analýzy dynamičnosti výpovědi, je signalizována koreferencí, tedy opakováním výrazů, zájmeny, morfologickými exponenty nebo elipsou (viz také Daneš, 1985). Někdy je koreference naznačena výrazy sémanticky blízkými, případně synonymy, ty však již nejsou nositeli významů jednoznačně odvoditelných, protože přinášejí alespoň částečně novou informaci.

Hypertéma je pak definováno jako základní téma odstavce, resp. komplexního úseku textu, které je nadřazeno tématům jednotlivých výpovědí. Vyplývá z tematických posloupností, resp. izotopických sítí typu: *V pátek jsme odjeli na hory. Na horách sice byly závěje starého sněhu, ale s čerstvým sněhem jsme velké štěstí neměli. Naštěstí začalo sněžit a pod bílým popraškem vypadala Karlova Sudánka jako z pohádky.* (Karlík, 2002)

Sgall, Hajičová a Panevová (1986 – in: Firbas, 1992) hovoří o tzv. kontextovém ohraničení (*contextual boundness*). Tato teorie představuje jiný přístup k vnímání kontextu. Zmínění autoři pracují s termíny *topic* (námet, téma) a *focus* (zaměření) a zabývají se kohezí elementů pouze na základě náležitosti k námětu promluvy (Firbas, 1992).

Další možný pohled na kritérium kontextové závislosti nalezneme u zahraničních autorů z anglofonního prostředí (Hallidayově teorii budu věnovat samostatnou kapitulu). Např. Chafe (1976) stanovuje jako kritérium pro identifikaci danosti informace skutečnost, zda je tato informace součástí vědomí adresáta.

Kontext lze tedy považovat za stupňovatelný fenomén a je možné pozorovat různé stupně kontextové závislosti. Firbas uvádí jako příklad větu *I have read it there;* (1992, s. 39). Je zřejmé, že pojem, na nějž odkazujeme zájmenem *it*, je součástí bezprostředního kontextu, adverbium *there* pak, přestože opět odkazuje na kontextově zapojenou informaci, dále posouvá informaci týkající se celého textu.

Pokud jde o sémantický faktor, který jako jeden ze tří výše uvedených faktorů určuje stupeň dynamičnosti výpovědi, jde vlastně podle Firbase (1992) o vliv, který má sémantický charakter lingvistické jednotky na distribuci stupňů dynamičnosti výpovědi (s. 41). Jako

ústřední jednotku lze pojmout sloveso, které samo v mnoha případech naplňuje rozvoj komunikace v rámci jednoho distribučního pole, např. ve větách typu *He arrived. - Přijel. The flowers faded. – Květiny zvadly.* Pokud jsou však vně distribučního pole přítomny další lingvistické jednotky, které sémanticky doplňují sloveso, tyto jednotky pak posouvají proces komunikace dále dopředu – a jsou dynamicky silnějšími elementy než samotné sloveso.

Firbas (1992) specifikuje jako výše uvedené „konkurující“ lingvistické jednotky následující: kontextově nezávislý předmět, kontextově nezávislý doplněk podmětu nebo předmětu, kontextově nezávislé příslovečné určení, kontextově nezávislý podmět.

Již z jednoduché věty typu *I have bought a car - Koupil jsem auto,* je patrné, že **kontextově nezávislý předmět** posouvá komunikaci dále dopředu, a pokud nenásledují další „konkurující“ elementy, úspěšně ji završuje. Tím je takový kontextově nezávislý předmět dynamicky silnější, jinými slovy – nese vyšší stupeň dynamičnosti výpovědi.

V případě **kontextově nezávislého doplňku podmětu či předmětu** Firbas konstatuje logicky významnou sémantickou roli takového doplňku, který je pak dynamicky silnější než predikát. V mnoha případech pak právě doplněk završuje komunikativní akt, např.: *He has become a famous musician.*

Zajímavá situace nastává, pokud jsou doplněk podmětu i podmět samotný kontextově nezávislé. Firbas (1992, s. 47) uvádí následující příklady, které převzal z CGEL (Quirk, 1984):

Especially remarkable was her oval face.

Faint grew the sound of the bell.

Firbas vysvětluje, že věta je v takovém případě orientována směrem k podmětu a sleduje lineární uspořádání s nejdynamičtějším elementem na konci sdělení.

Avšak v případě, že na konec věty přemístíme sloveso, rozmístění dynamičnosti výpovědi se zásadně změní:

Especially remarkable her oval face was.

Faint the sound of the bell grew.

Quirk (1984) považuje takové uspořádání za nestandardní a stylisticky neuspokojivé, protože tzv. „end focus“ pak spočine na sémanticky slabém sponovém slovese. Právě proto je v případě předsazení doplňku potřeba užít inverze podmětu a sponového slovesa.

Kontextově nezávislá adverbia mají podle Firbase (1992, s. 49) dvě základní funkce: specifikaci (*specification*) a umístění (*setting*). V případě specifikujících adverbií se jedná o povinná doplnění významu slovesa, která tedy patří k jádru sdělení: *Mary lives in London.*

Adverbia, která plní funkci „setting“, poskytují jen informace „na pozadí“ dějů, tedy jakýsi základ, na kterém probíhá přenos sdělení: *In London many people have picnic in the park*. Míra dynamičnosti výpovědi je pak u nich samozřejmě nižší.

U adverbíí je nicméně obzvláště důležité vzít v úvahu všechny tři faktory, které dynamičnost výpovědi určují, tedy závislost na kontextu, sémantický faktor a lineární uspořádání. Je logikou věci, že adverbia běžně umístěná za slovesem vykazují vyšší míru dynamičnosti výpovědi než ta, která mu předcházejí. Zároveň adverbia umístěná na začátek věty slouží obvykle jako „*setting*“, finální adverbia pak jako „*specification*“. Existují i studie (Uhlířová, 1974), které podrobně analyzují jednotlivé sémantické podtřídy adverbíí ve vztahu k funkční větné perspektivě.

Kontextově nezávislý podmět se stává konkurentem predikátu v případě, že se ve větě neobjevují další výše uvedené kontextově nezávislé elementy. Firbas (1992) uvádí následující příklady:

A soldier came into the room.

There was a soldier in the room.

A very strange look had come into the old man's face.

Je zřejmé, že sloveso v takových případech sděluje objevení se na scéně a takto nově prezentovaný prvek realizovaný podmětem bude dynamicky silnější, a to bez ohledu na umístění ve větě. České verze takových vět sledují pravidelně tematicko - rematické lineární uspořádání a umísťují podmět do finální pozice.

Pro předkládanou práci, která se zaměřuje na syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, je důležité si na tomto místě uvědomit, že např. **kontextově nezávislé adverbium** (které může plnit funkci specifikace, přestože stojí před slovesem) ve větě *In London she lives*; nebo **kontextově nezávislý předmět** ve větě typu *Oranges he won't eat*; svojí mírou dynamičnosti výpovědi jednoznačně konkurují slovesu. Jinými slovy, jejich novost či aktuálnost mírou jejich **dynamičnosti výpovědi** výrazně **navyšuje**.

5.2.1.2. The Theme nad the non-theme – Firbasovo pojetí tématu věty

Firbas (1992) dochází na základě srovnávací analýzy textů k závěru, že sloveso, nebo spíše informace, kterou vyjadřuje jeho pojmový komponent, se ve vztahu k informaci, jejímž nositelem je podmět, podílí na rozvoji komunikace dvojitým způsobem: Orientuje komunikaci buď směrem k fenoménu představovanému podmětem, nebo ke kvalitě připisované tomuto fenoménu formou specifikace. Sloveso tedy působí jako nositel dynamické sémantické funkce

prezentace – *presentation* (Pr), nebo vyjádření kvality - *quality* (Q). Na druhou stranu potom podmět plní dynamickou sémantickou funkci představovaného fenoménu – *phenomenon* (Ph), nebo dynamickou sémantickou funkci nositele kvality – *bearer* (B). Dalšími elementy konkurujícími v míře dynamičnosti slovesu jsou pak ty, které plní dynamickou sémantickou funkci umístění - *setting* (Set), a ty, které plní funkci specifikace – *specification* (Sp). Nabízejí se tedy dvě různá uspořádání dynamických funkcí:

Set(ting), Pr(esentation of Phenomenon), Ph(enomenon presented);

Set(ting), B(earer of Quality), Q(uality), Sp(ecification), F(urther) Sp(ecification) (- tj. další upřesnění).

Jednotliví členové těchto uspořádání zároveň představují dynamické sémantické funkce realizované kontextově nezávislými elementy. Jsou seřazeny v souladu s postupným nárůstem dynamičnosti výpovědi a představují dvě základní škály, které Firbas (ibid., s. 67) nazývá *the Presentation Scale* a *the Quality Scale*. Tyto dvě škály **nepředstavují aktuální lineární uspořádání elementů, ale jejich interpretaci.**

Sponovým slovesům, která sama o sobě nenaplňují funkci přidělení kvality, Firbas přiděluje sémantickou funkci, kterou nazývá *ascribing a quality* (AofQ), tedy – „připisování kvality“.

Pokud sloveso samotné nenaplňuje rozvoj komunikace, je orientováno buď k uváděnému fenoménu, nebo k nějaké další části informace, kterou můžeme označit jako specifikaci. Sloveso přitom slouží jako „mediátor“, tedy zprostředkovatel. Posouvá vývoj komunikace za sdělnou funkci kontextově závislých elementů i těch, které jsou kontextově nezávislé a slouží k naplnění role umístění (*Set*) a role nositele kvality (*B*). (s. 70)

Jestliže sloveso jako takové vykazuje tendenci sloužit jako „mediátor“ mezi dvěma typy elementů, píše Firbas (ibid.), pak jeho gramatický komponent to činí zcela pravidelně. Autor mu proto připisuje roli „*transition proper*“. Tento gramatický komponent predikátu (pojmový komponent slovesa pak většinou také) zároveň začíná budovat tzv. jádro sdělení.

Firbas hovoří o **dvou částech sdělení**, které spojuje gramatický komponent slovesa, jako o *foundation-laying* a *core-constituting*, jinými slovy základové a klíčové části, čili jádra sdělení. Základovou část označuje termínem **theme**, část přechodovou a část klíčovou jako **non-theme**. Do netematické, tj. klíčové části tedy náleží přechodové elementy a elementy dále rozvíjející a naplňující proces komunikace. Z nich pak pouze ty, které posouvají proces komunikace za hranice přechodového elementu, pokládá Firbas za réma - **rheme**, ty pak, které proces naplňují, za vlastní réma – **rheme proper** (s. 71).

Podle teorie FVP v každém distribučním poli nemusejí být nutně zastoupeny všechny tematické a netematické části. Jen dvě z nich musejí být vždy přítomny, a to vlastní réma - *rheme proper* a vlastní přechod - *transition proper*. Přitom **žádná z výše uvedených rolí** (*theme, non-theme, transition proper, transition proper oriented, rheme, rheme proper*) **není pozičně vázána**. Jde o **interpretační řazení**, které se může shodovat s **řazením lineárním**, avšak nemusí. Skutečnost, zda je větný element součástí tématu, rématu či části přechodové, není nutně spojována s počáteční, středovou nebo finální pozicí v distribučním poli. Toto je zcela zásadní odlišnost ve vnímání tematické struktury věty, pokud teorii FVP porovnáme s přístupem představitelů funkční gramatiky v zahraničí (viz níže).

Z pohledu interpretačního uspořádání z hlediska FVP představuje tematický prvek (pokud je přítomen) počáteční prvek škály. Zároveň nese nejnižší stupeň dynamičnosti výpovědi. Pokud téma schází, je na počátku jiný element s nejnižším stupněm dynamičnosti výpovědi z netematické části. To znamená, že je-li téma přítomno, vždy zaujímá první pozici v interpretačním uspořádání, pokud přítomno není, je na první pozici jednotka představující vlastní přechod – *transition proper*.

Jak již bylo řečeno, toto interpretační uspořádání nemusí odpovídat skutečnému lineárnímu uspořádání analyzované věty. Tematické a netematické elementy výpovědi nejsou podle teorie o aktuálním členění větném nutně vázány na žádné syntaktické funkce nebo syntaktické formy (jejich role jsou definovány interakcí tří faktorů – viz výše); pouze u části přechodové – *transition*, která pravidelně tvoří přechod mezi tematickou a netematickou částí výpovědi, je syntaktická funkce stanovena.

5.2.1.3 Diathéma; Aleš Svoboda a jeho přínos v oblasti FVP

Podrobná analýza tématu byla propracována Alešem Svobodou (1983), Firasovým žákem a dlouholetým spolupracovníkem, který stanovil řadu tematických funkcí, především však obohatil teorii funkční větné perspektivy o zásadní pojem - *diathéma*.

Podle Svobody existují tematické elementy, které jsou nositelem informace kontextově nezávislé – tedy neodvoditelné z bezprostředního relevantního kontextu. Zároveň pak jiné elementy jsou nositeli informace, která už byla v předchozím kontextu zmíněna. Takové tematické prvky tedy nesou odvoditelnou informaci, která je přenášena z netematické do tematické vrstvy. Tyto prvky pak mají odlišný stupeň dynamičnosti výpovědi, tedy přispívají různou měrou k rozvoji komunikace. Takto specifikované elementy Svoboda

označuje jako *diathématické*, tedy tvořící tzv. *diathéma*. Prvky, které opakují informaci zmíněnou v relevantním kontextu v rámci tematické vrstvy – a které zůstávají jako pevněji ukotvené vně této vrstvy, označil Svoboda jako *theme proper (ThPr)*. Svoboda navrhnul škálu tematických funkcí, které odrážejí postupný vzestup v míře dynamičnosti výpovědi. Spodní hranici představuje vlastní téma (*theme proper – ThPr*) a horní hranici zaujímá diathéma (*diatheme - DTh*), mezi nimi se pak vyskytují „k tématu orientované elementy“ (*theme proper oriented - ThPro*) a diathematické elementy (*diatheme oriented elements – Dtho*).

Rhematic units	Rheme proper Rheme
Transitional units	Transition Transition proper
Thematic units	Diatheme Theme proper

Škála jednotek distribučního pole podle Svobody (1987)

Svoboda (1968, 1987) konstatoval, že komunikativní jednotky jsou hierarchicky uspořádány. Nominální fráze běžně představuje komunikativní jednotku v rámci distribučního pole věty jako komunikační jednotky vyššího řádu. Nominální fráze však zároveň sama poskytuje distribuční pole pro dynamičnost výpovědi, pole nižšího řádu, které nicméně obsahuje podřízený element, tj. atribut.

Svoboda již v šedesátých letech zkoumal rozložení dynamičnosti výpovědi v rámci nominální fráze a dospěl k závěru, že kontextově nezávislý atribut v nominální frázi posouvá komunikaci dále než kontextově závislé řídicí jméno. Svoboda zároveň označuje kontextově nezávislý atributivní element za rématický, jeho řídicí slovo pak za element tematický – a to bez ohledu na lineární uspořádání. O dvacet let později rozpracoval Svoboda svoji analýzu FVP u nominální fráze podrobněji; nezaměřuje se jen na atribut a jeho dynamičnost výpovědi, ale analyzuje z pozice FVP i ostatní členy nominální fráze, tj. determinanty – členy, přivlastňovací a demonstrativní zájmena, číslovky, ale také gramatické morfémy jako nositele gramatických funkcí podstatného jména. Hledá přitom paralelu s frází verbální (představující *scénu* nebo *specifikaci*) – a dochází analogicky k následující diferenciaci elementů **jednoduché nominální fráze** z hlediska FVP (podle Svobody, 1987, s. 75):

rheme proper	pojmový obsah podstatného jména
transition proper	signály gram. funkcí (číslo, pád, rod, předložky, kvantifikující výrazy)
diatheme	s-genitiv, řadové číslovky, demonstrativní determinátory
theme proper	přivlastňovací determinátory, kvantifikující determinátory, členy

Pokud jde o **komplexní nominální frázi**, Svobodova analýza se opět opírá o Firbasovu analýzu fráze verbální. Firbas (1966) představil dvě škály dynamičnosti výpovědi: *the appearance scale* a *the quality scale* (viz výše). Také v případě nominální fráze lze podle Svobody použít podobné schéma:

quality bearer – quality – specification – further specification

Řídící slovo nominální fráze se v mnoha směrech chová jako sloveso ve finitní podobě.

Pro tuto práci a dosavadní shrnutí teoretických poznatků je podstatné především to, že Firbasovo (a zároveň i Svobodovo) pojetí uspořádání dynamických funkcí reflektuje **sdělnou funkci**, tj. interpretaci elementů ve větě, nikoliv jejich lineární uspořádání. Této pro nás klíčové otázce, tj. otázce slovosledu, se věnuje následující kapitola.

5.2.1.4 Firbas – teorie funkční větné perspektivy (FVP) a slovosled

Ve své podrobné publikaci o funkční větné perspektivě se Firbas (1992) také podrobně navrácí k Mathesiově otázce slovosledu. Jak již bylo uvedeno výše, lineární modifikace se při distribuci dynamičnosti výpovědi prosazuje jako aktuální lineární uspořádání elementů – pokud není v rozporu ostatními faktory. Byl to Mathesius, který prosazoval myšlenku, že otázky slovosledu jsou komplexního charakteru a pochopit celý systém je možno teprve na základě porovnání více jazyků – metodou analytického srovnávání (Mathesius 1936: 95, in: Firbas 1992). Mathesius bral v úvahu princip gramatické funkce, princip koherence zapojených členů, princip funkční větné perspektivy, princip důrazu a princip rytmu věty.

V otázce principu gramatické funkce Mathesius konstatuje, že pozice elementu ve větě záleží na jeho syntaktické funkci. V souladu s tímto konstatováním klade angličtina podmět na místo před predikativním slovesem, toto pak umísťuje před předmět. Pokud jde o princip koherence, ten se neprojevuje jen negativním způsobem, tzn. tak, že nedovolí, aby se mezi

dva takové prvky vložil jiný, ale i pozitivně, tedy tím, že pokud se nutně mění pozice jednoho z vázaných elementů, mění se zároveň i pozice druhého z nich, aby jejich kontinuita zůstala zachována (Firbas, 1992, s. 118). Princip FVP pak určuje, že uspořádání větných elementů má sledovat vzorec Th-Tr-Rh, tzv. *FSP linearity principle* (ibid.). Pokud se její smysl naplní kompletně, měly by jednotlivé jednotky splňovat požadavek stupňující se míry dynamičnosti výpovědi také uvnitř tematické, tranzitivní a rematické části (ibid.). **Princip důrazu** uspořádává slova způsobem, který recipienta překvapí svojí **neobvyklostí**. Tento **neobvyklý pořádek slov** tak naplňuje dodatečný účel komunikace, který běžně uspořádaná věta nenese, a je tedy příznakový. Doplňková informace, která není plně faktická, by se volně dala nazvat emotivní; Firbas proto takovýto slovosled nazývá emotivním (*emotive*), namísto termínu zdůrazňující (*emphatic*).

Firbas se shoduje s Mathesiem v otázce větného rytmu, tedy skutečnosti, že jazyky se liší ve vzorcích, podle kterých se ve větě distribuují tzv. těžké a lehké elementy, jinými slovy slova přízvučná a nepřízvučná v mluveném jazyce. Zatímco česká věta nemůže začít „rytmicky lehkým“ elementem, v angličtině je to běžné. Firbas cituje Mathesia, který poukázal na skutečnost, že **v anglické větě se docílí zvláštního stylistického efektu, když rytmicky „těžký“ element umístíme na začátek i na konec věty** – např. v následujících větách:

He no sooner began to speak than everyone was silent.

No sooner did he begin to speak than everyone was silent. (Mathesius, 1942: 305, in: Firbas, 1992)

Firbas (ibid.) doplňuje, že stylisticky zabarvený slovosled odráží spolupráci mezi rytmickým a emotivním principem, lze proto hovořit o vzájemných vztazích mezi principy ovlivňujícími slovosled. Angličtina narozdíl od češtiny nedodržuje pravidelně pořadí Th-Tr-Rh, protože gramatický princip činí anglický slovosled méně flexibilním. Přesto vykazuje angličtina silnou tendenci držet gramatický podmět na prvním místě, tj. v tematické pozici, aby se tak vyhnula rozkolu mezi gramatickým principem a principem linearity ve FVP. Mathesius se věnoval konstrukcím, kde angličtina vykazuje tendenci dodržet pořadí Th-Tr-RH, např. pasívním konstrukcím. Jak již bylo uvedeno výše, Mathesius považoval angličtinu za méně citlivou vůči aktuálnímu členění větnému, protože je pro ni důležitější gramatická funkce slovosledu. Firbas k tomu doplňuje, že takové hodnocení dává najevo, že Mathesius, přinejmenším pokud jde o psaný jazyk, pohlíží na slovosled jako na jediný prostředek FVP. Podle Firbasem rozpracované teorie FVP (viz výše), však existují další faktory ovlivňující

FVP, proto mluví raději o *lineárním principu funkční větne perspektivy*. Autor také vysvětluje, že element předzazený na začátek věty nemusí být nutně rematickým:

These great men we trust that we know how to prize; and one of these was Milton.

Therefore we have we linked ourselves to the only Party that promises us the boon we seek. (Firbas, 1992, s. 122)

Firbas poukazuje na to, že slovosled těchto vět je sice příznakový, to však nekoresponduje s rematickým charakterem předzazených elementů, které jsou jednoznačně závislé na kontextu.

Firbas tedy shrnuje své poznatky následujícím způsobem: Anglický a český slovosled mají oba své příznakové varianty. Zatímco však český příznakový slovosled je porušením lineárního principu FVP, anglický příznakový slovosled je odchylkou od gramatického principu (1992, s. 122). Pokud jde o míru dynamičnosti výpovědi, pouhé přeskupení elementů ve větě na ně nemá vliv. Firbas (1992) uvádí následující příklad (identifikace elementů je pro účel práce zjednodušena) :

Nemohu (ThPr + TrPr) se (ThPro) na to (Set, d, DTh) ani (NegFocA) podívat (RhPr).

Ani (NegFocA) se (ThPro) na to (Set, d, DTh) nemohu (ThpR + TrPr) podívat (RhPr).

Ani (NegFocA) podívat (RhPr) se (ThPro) na to (Set, d, Th) nemohu (ThPr + Tr).

Ani (NegFocA) se (ThPro) na to (Set, d, DTh) podívat (RhPr) nemohu (ThPr + Tr).

První formulace je podle Firbase bezpříznaková, ostatní vykazují různé stupně příznakovosti. Celkově je však zřejmé, že ani přeskupení na základě rytmického principu, ani ta, která jsou vyvolána emotivním principem, neovlivňují interpretaci zapojených elementů na základě FVP, tedy funkční větne perspektivu uvedených vět. Firbas k tomu však dodává důležité vysvětlení:

*Interpretativní uspořádání zůstává stejné; avšak přestože vzájemné vztahy v poměru mezi mírou dynamičnosti (CD) jednotlivých elementů zůstávají nedotčeny, emotivní princip způsobuje celkový vzestup (intenzifikaci) dynamičnosti výpovědi, který se zjevně nejvíce odrazí na rématu věty. Oproti koexistujícímu bezpříznakovému uspořádání je postojová informace signalizovaná zapojením **příznakového slovosledu** přídavnou, proto s sebou nese **vzestup míry dynamičnosti výpovědi**.* (s. 124) (překlad do češtiny – autorka práce)

Z toho, co bylo uvedeno, vyplývá, že Mathesiův „objektivní“ a „subjektivní“ slovosled v češtině a v angličtině nevytvářejí tíž efekt. To je způsobeno různou pozicí, kterou má emotivní princip v češtině a v angličtině v rámci jejich odpovídajících slovosledných systémů.

Dva různé jazyky tedy mohou použít stejný slovosled, ovšem efekt, který to vyvolá, nutně nemusí být stejný. (Firbas, 1992, s. 124)

Toto konstatování je pro předkládanou práci jedním z klíčových. Pokud totiž čteme cizojazyčný text, který je stylisticky ovlivněn uplatněním příznakového slovosledu, může se stát, že jeho vnímání bude nerodilým mluvčím podstatně zkresleno. Budeme-li pak chtít text přeložit do své mateřštiny, můžeme se dopustit výrazných posunů v dynamičnosti výpovědi, ke kterým často dochází především tendencí k doslovismům (viz níže).

Firbas uzavírá problematiku konstatováním, že systém FVP je hierarchicky nadřazen systému slovosledu. Slovosled je tedy pouze jedním z prostředků FVP.

Pro ilustraci svých zjištění Firbas (1992) mj. podrobuje zkoušce Mathesiovo zkoumání tzv. předsazených elementů (*fronted elements*). Když porovnáme níže uvedené anglické věty s jejich protějšky v češtině, které si přitom podrží původní anglický příznakový slovosled, shledáme, že slovosled, který v jednom jazyce působí jako neobvyklý, tak nemusí působit ve druhém jazyce. Firbas dokazuje, že příznakový slovosled anglické věty může metodou předsazení umístit na začátek buď prvek rématický, nebo prvek označovaný Svobodou jako diathema. Jestliže pak dané konstrukce překládáme do češtiny, jako příznakový bude stejný slovosled v češtině vnímán pouze v tom případě, je-li na počátek věty předsazen prvek rématický. Pokud v českém jazyce předsadíme diathema, slovosled působí jako bezpříznakový:

Really good meals they serve at that hotel. – Skutečně dobrá jídla podávají v tom hotelu.

(Na počátku je v obou jazycích umístěn prvek rématický, slovosled je v obou případech vnímán jako příznakový.)

Most of these problems a computer could take in its stride. – S většinou problémů by si počítač hravě poradil.

Na počátku věty je umístěn prvek z oblasti diathematické, slovosled působí jako výrazně příznakový v angličtině, avšak komunikativní efekt doslovného překladu do češtiny je podobný tomu, který navozuje anglická věta s bezpříznakovým slovosledem. (ibid, s. 126)

Zkoumané anglické a české věty tak spolu souhlasí v otázce Firbasova interpretačního uspořádání (jednotlivé elementy s jednotlivými označeními pro stupeň dynamičnosti výpovědi). Nekorespondují však spolu ve všech případech v otázce příznakovosti a bezpříznakovosti lineárního uspořádání – tj. slovosledu (ibid.). Toto vysvětlení je zásadní.

Vize vzájemného propojení jednotlivých systémů v podání Firbase potvrzuje Vachkovu teorii o jazyku jako systému systémů (In Firbas, 1992, s. 125). Přesto je potřeba počítat s případy, které Firbas označuje jako případy tzv. *potenciálnosti (potenciality)*, tj. těmi, které jsou na hranici jednoznačného výkladu v rámci popsaného systému. Tyto případy pak spadají do oblasti periférie jazykového systému, kterou popsal Daneš (1966).

5.2.2 Funkční generativní popis věty – česká škola lingvistů-matematiků

Pokračovatelem původního Pražského lingvistického kroužku v českém prostředí je také škola **lingvistů – matematiků**. Jejimi hlavními představiteli jsou Leška, Sgall, Hajičová a Panevová, kteří pracují s termíny *topic* (námět, téma) a *focus* (zaměření). Jejich zkoumání tematické struktury má za cíl tzv. *funkční popis jazyka*, přesněji *funkční generativní popis - functional generative description - FGD* (Hajičová, Panevová, 1993). Termín uvedl na lingvistickou scénu Sgall, který za hlavní účel funkčního generativního popisu označil zkoumání výpovědi v rámci tří dimenzí: valenčních vztahů, vymezení *tématu/zaměření (topic/focus)* a koordinačních vztahů ve větě (ibid.). První dvě oblasti zkoumání pak směřují k popisu sdělení prostřednictvím tzv. *stromu závislostí – a dependency tree*.

Valenční teorie přitom navazuje na studie Pražské lingvistické školy a sloveso považuje za jádro věty (*nucleus*), které má svůj „záměr“ („*intention*“), tedy schopnost nést určitá zapojení (*slots*) pro další doplnění slovesa. Formální a sémantická klasifikace těchto potenciálních zapojení se pak u různých lingvistických přístupů liší (Hajičová, Panevová, 1993).

Hajičová a Panevová (1993) odpovídají na nanejvýš zajímavou otázku, do které části jazykovědy vlastně jejich teorie *TFA* patří. Uvádějí, že fenomén *topic/focus articulation (TFA)* je některými lingvisty zařazován spíše do oblastí pragmatiky nebo analýzy diskursu (viz níže). Daneš (1964) a Firbas (1992) pro teorii o aktuálním členění větném vymezují na poli jazykovědy zvláštní, nezávislé místo. Čeští lingvisté – matematikové se domnívají, že jejich teorie *TFA*, stejně jako teorie škály dynamičnosti výpovědi, která koresponduje s „hloubkovým slovosledem“ (*deep word order*) určovaným kombinací povrchového slovosledu a přízvuchných vzorců, spadají plně do oblasti gramatického systému jazyka (Hajičová, Panevová, 1993).

Jak jsou tedy námět (*topic*) a zaměření (*focus*) definovány? Firbas, který vymezil pojem *dynamičnost výpovědi*, označil za *námět* či *téma* komunikativně nejslabší element věty.

To vyvolalo Sgallovu otázku, zda potom existuje věta bez tématu. Ve svých pozdějších pracích to Firbas připouští (Hajičová, Panevová, 1993).

Lingvisté – matematici také souhlasí se Svobodovým výzkumem dokládajícím, že základní dichotomii je potřeba doplnit o analýzu jednotek nižšího řádu.

Zdá se, že řešerše lingvistů-matematiků směřují k teorii „*systémického uspořádání*“ - *systemic ordering* - *SO* (ibid.), která by mohla vnést světlo do rozdílností mezi jazyky v této otázce.

Hajičová a Panevová dále hovoří o vícerych vrstvách specifika kontextu, v nichž se objevují jednotlivé konstrukce:

- 1) Základní vrstva, která zahrnuje tzv. bezpříznakové konstrukce;
- 2) V jiných případech, kde je kontext specifitější, CD není ve shodě s SO, což činí větu méně ambivalentní, pokud jde o vymezení hranice mezi *topic* a *focus*:

(From where did he come to Chicago?) *He came to Chicago from Boston.*

- 3) Vrstva příznakových konstrukcí v případech, kde jsou tyto věty příznakové v oblasti *TFA*:

Sportovec on je dobrý.

Charles we planned to send to Brussels. (ibid.)

Právě poslední skupina je předmětem zájmu předkládané disertační práce. Také lingvisté-matematici označují tyto větné konstrukce za příznakové – a to z hlediska jejich teorie *TFA*.

5.2.3 Tematická struktura anglické věty v rámci funkční gramatiky M. A. K. Hallidaye

Základ teorie funkční větné perspektivy, věnující se distribuci informace ve větě, přejímá od Mathesia a Pražské školy také Halliday ve své funkční gramatice anglického jazyka. Tematická struktura věty se podle tohoto autora týká její “organizace“ do podoby zprávy či sdělení, které se současně stává kompaktním článkem diskursu. Stejně jako Pražská lingvistická škola, Halliday (2004) používá termíny téma (*Theme*) a réma (*Rheme*) pro označení dané a nové informace v rámci věty. Téma přitom definuje jako prvek, který slouží jako výchozí bod sdělení, či prvek, který lokalizuje a orientuje větu v kontextu (s. 64). Halliday k tomu uvádí, že v různých jazycích je tematický charakter větného elementu signalizován různě, v případě angličtiny je tematický prvek indikován pozicí ve větě (v mluvené řeči se k ní pak často připojuje intonace). Zbytek sdělení, tj. část, která téma rozvíjí, je pak nazývána – ve shodě s terminologií Pražské lingvistické školy - rématem. Struktura

téma - réma je zde (na rozdíl od Firbasova pojetí) vyjádřena pořadím; jakýkoliv element může být tématem, stojí-li na počátku (ibid., s. 65).

Znamená to tedy, že mluvčí/pisatel volí požadované téma a že proto mohou existovat různé varianty, které se budou lišit právě tím, který element byl vybrán jako tematický – např.:

<i>the duke</i>	<i>has given my aunt that teapot</i>
<i>my aunt</i>	<i>has been given that teapot by the duke</i>
<i>that teapot</i>	<i>the duke has given to my aunt</i>
THEME	RHEME

(Halliday, 2004, s. 66)

Pokud jde o realizaci tématu, nejčastěji se jedná o nominální frázi, ale může jít i o jiné fráze (předložkové či adverbialní). Podstatné je především to, že téma je ve větě první frází, která je zároveň nositelem funkce Hallidayem (ibid.) nazývané *the experiential function* – podílí se tedy na přenosu zkušenosti. Nejběžnějším sémantickým typem je tzv. participant, tj. účastník děje, realizovaný nominální frází. (Někdy je však téma oznámeno explicitně – výrazy jako *co se týče/as for ...*, *pokud jde o/with regard to ...*, atd.; tyto prostředky umožňují původci promluvy, aby si téma zvolil tak, že tím nenaruší původní strukturu věty.)

Halliday dále definuje termín *thematic equative* (1967) jako typ větné konstrukce, kde je uspořádání *téma – réma* ve vztahu rovnosti; kde tedy *Theme = Rheme*. Věta se tedy skládá ze dvou konstituentů, mezi nimi je pak vztah rovnosti, vyjádřený slovesem *být/be*:

What the duke gave to my aunt was the teapot.

Tato větná struktura vznikla procesem nominalizace, která zde slouží tematické funkci (s. 69). Uvedený tematický „rovnostní“ vzorec zároveň umožňuje veškeré možné distribuce tématu a rématu ve větě; umožňuje i variantu: *What happened was that the duke gave my aunt that teapot.* (Halliday, 2004, s. 70).

Halliday uvádí, že v typické situaci je nominalizace užita jako téma, protože v rámci struktury „*téma – réma*“ je **téma prominentím elementem**. Samozřejmě pak existují i „příznakové alternativy“, kde dochází naopak k nominalizaci rematické části výpovědi:

That is what I wanted.

This is what happened to my sister many times.

(This teapot was what the duke gave to my aunt.)

Hallidayův „*thematic equative*“ se ve formální gramatice nazývá *pseudo-cleft sentence* (viz kapitola 5.4) a v jeho podání je interpretace uvedené struktury následující:

Tato struktura je realizací dvou distinktivních sémantických rysů, které přitom shodou okolností korespondují se dvěma významy slova *identify* – *identifikovat*. Na jedné straně identifikuje (specifikuje), co je téma, na druhé straně identifikuje, co je réma.

Druhý z těchto rysů dodává sémantický komponent výjimečnosti (*component of exclusiveness*): *What the duke gave my aunt was that teapot*. – Věta specifikuje, že se jednalo přesně o *that teapot*, a nic jiného (ibid., s. 71).

Realizace tématu je úzce spojena s otázkou větného modu. Právě v závislosti na větném způsobu a uspořádání větných členů ve větě pak Halliday označuje téma za nepříznačkové nebo příznačkové. Proto typicky v indikativu - deklarativní větě - je nepříznačkové téma realizováno podmětem; pokud je tématem oznamovací věty jiný větný člen než podmět, mluvíme o **příznačkovém tématu** (Halliday, 2004, s. 73). Nejčastější formou příznačkového tématu je adverbialní fráze (*Yesterday I saw Peter*), přičemž za „nejpříznačkovější“ typ se považuje předsunutý doplněk slovesa (*Oranges I love. An excellent lawyer he is.*) Příznačkový element pak nese tónické zdůraznění a takto zdůrazněný větný člen je nositelem jádra sdělení (*information focus*).

Složitější je situace v případě vět interogativních, které zahrnují otázky zjišťovací a doplňovací. V případě doplňovacích otázek je tématem pouze samotné tázací slovo (výraz) na začátku věty, tzv. *WH-element*, u otázek zjišťovacích se téma rozšiřuje i na následující podmět věty:

Who wants to read? Why was he against? What time did they drive?

Shall I make something to eat? Are you interested in politics?

Oba typy otázek, tak jak jsou uspořádány výše, mají slovosled bezpříznačkový. Otázka s příznačkovým slovosledem však nicméně existuje – např.:

Aesthetically, in terms of the vision in your head, what is the relationship between the fiction and the non-fiction? (Halliday, 2004, s. 77)

Ve větách imperativních se opět setkáváme s dvojitou formou. V případě, že se rozkazem obracíme na jinou než druhou osobu, věta začíná většinou výrazem *let's* (případně *let me, let him* atd.): *Let's leave the topic now*. Tento výraz je pak podle Hallidaye jednoznačně bezpříznačkovým tématem celé věty.

Rozkazovací věta, kterou se obrací mluvčí na druhou osobu, začíná slovesným přísudkem; ten je tématem věty. Pokud v rozkazovací větě mluvčí záměrně uvede podmět, tento se stává tématem, avšak pochopitelně příznakovým:

Come over to me! – bezpříznaková imperativní struktura

You wash the dishes! – příznaková imperativní struktura

Pokud je věta v imperativu záporná, je princip stejný jako v případě zjišťovací otázky; bezpříznakovým tématem je část *don't* + následující větný člen, tj. podmět nebo přísudek: *Don't do that. Don't talk to him.*

Imperativ je v Hallidayově teorii jediným větným způsobem, kde je sloveso (predikát) pravidelně tématem věty (s. 77).

I rozkazovací věta může mít příznakové téma, pokud věta obsahuje příslovečné určení ve funkci lokativu (případně frázové sloveso s tematicky umístěnou adverbialní částicí):

From this crossroads follow the main south. Up you get!

Příslovečná určení se spojovací funkcí (*conjunctive adjuncts*) sémanticky pokrývají přibližně stejné pole jako spojky, ale na rozdíl od spojek nezastávají gramatické (systémicko-strukturální) funkce. Tato příslovečná určení, jakkoliv jsou sémanticky kohezivními prvky, nejsou prvky strukturálními. Pokud se pak vyskytují na jiném místě ve větě, jsou v Hallidayově pojetí považována za součást rématu. Totéž platí pro vokativ či příslovečná určení modálního typu – např.:

Kate, that dress is really splendid. x *That dress is really splendid, Kate.*

I must say the film has disappointed me. x *The film has disappointed me, I must say.*

Therefore we decided to leave. x *We have therefore decided to leave.*

Interpersonální témata (realizovaná vokativem) a textová témata (realizovaná spojovacími výrazy) se mohou objevit za sebou i ve větším počtu; vždy však budou tvořit pouze součást rématu věty, které obsahuje element vlastního rématu věty – *the topical theme*.

Tematicko-rematická struktura anglické věty je sémanticky silně spojena se strukturou informační – tedy rozdělením na danou (*given*) a novou (*new*) část informace (viz předchozí kapitoly). Přestože jsou však těsně spojeny, nejedná se o shodné fenomény. Téma (*Theme*) je, podle Hallidaye, prvek, který si mluvčí zvolí jako výchozí bod promluvy. Daná část informace (*given*) je to, o čem už posluchač ví nebo to, co je mu jako informace dostupné. Struktura **téma-réma** je orientována na **mluvčího**, struktura **dané-nové** (Mathesiovo *východisko-jádro*) naopak na **posluchače**. Obě jsou pak voleny mluvčím tak, aby vytvořil celkovou „texturu diskursu“ a usouvztažnil jej v jeho prostředí. Toto prostředí pak často

vytváří „místní podmínky“ (*local conditions*), které převáží všeobecný bezpříznakový vzorec *Theme - Given + Rheme - New* (Halliday, 2004, s. 93).

Mluvčí má tedy možnost využít v rámci tematické a informační struktury věty veškerého potenciálu, který je dán konkrétní situací, a vytvářet početné kombinace s různým rétorickým dopadem.

Predikace tématu, tzv. *predicated theme*, je podle Hallidaye jedním z dalších zdrojů, který umožňuje upravit větu jako sdělení, a sice zvláštní kombinací tematické a informační struktury. Takovou predikací může být zdůrazněn kterýkoliv člen ve větě:

It was Jane that started it.

It wasn't the job that was getting me own.

Is it Sweden that they come from?

It was eight years ago that you gave up smoking. (Halliday, 2004, s. 95)

Tento systém sice připomíná identifikační strukturu Hallidayem nazvanou *theme equative* (viz výše), protože i ona vyděluje jeden element věty jako výjimečný (*exclusive*). Vlastně se v obou případech jedná o „rovnicovou“ konstrukci, je však mezi nimi podstatný rozdíl. Halliday nabízí pro srovnání následující varianty věty s odlišností v jádru výpovědi:

1) *It wasn't **the job** that was getting me down.*

(struktura „vydělující“; *job* – součástí tématu, a zároveň jádrem sdělení)

2) ***The job** wasn't getting me down.*

(struktura „nevydělující“; *job* – tématem nebo jádrem sdělení – příznakovým, tzn. tónicky zabarveným)

3) ***The job** wasn't what was getting me down.*

(struktura „vydělující“; *job* – tématem nebo jádrem sdělení – příznakovým)

4) *What was getting me down wasn't **the job**.*

(struktura „vydělující“; *job* – rématem nebo jádrem výpovědi)

Varianta 2) neobsahuje „rovnicový“ prvek; žádný z členů není označen jako jedinečný zástupný člen v dané roli.

Predikativní a identifikační struktura (příklady 1 a 3,4) obě obsahují prvek rovnice, liší se však ve volbě tématu a v rozmístění („*mapping*“) dichotomických dvojic *téma-réma* a *dané-nové* (*východisko-jádro*). V identifikační struktuře (příklady 3,4) je *the job* buď netematickým členem, anebo - pokud je členem tematickým, má příznakový charakter z hlediska informační struktury výpovědi (*jádro* umístěno před *východisko*). Pokud tedy zvolíme *the job* za téma věty typu *The job wasn't what was getting me down*, stává se podle

Hallidaye silně zdůrazněnou informaci (podobně jako v případě neutrální větné konstrukce v příkladu 2 - s tónicky zabarveným tématem). V predikativní struktuře si výraz *the job* ponechá svůj tematický status, zároveň však nese i novou část informace - jádro sdělení (ibid.) Soulad tématu s novou částí sdělení se v tomto případě odehrává na pravidelném základě:

<i>It</i>	<i>was his talent</i>	<i>that</i>	<i>made him play</i>
Theme	Rheme	Theme	Rheme
Theme		Rheme	

Druhý řádek tabulky znázorňuje lokální tematickou strukturu. V ní jsou obě témata bezpříznaková (*it* stejně jako *that/who* mají funkci podmětu). Verze analýzy ve třetím řádku tabulky zobrazuje tematickou strukturu celé věty jako predikace tématu (kde podmětem je *that made him play*).

Halliday (2044) zároveň upozorňuje na podobné větné struktury, jako jsou extrapozice podmětu nebo kontrastivní vztažné věty; ty však nejsou případem predikace tématu, a proto výše uvedené analýze neodpovídají.

V tradiční gramatice odpovídá predikativní struktura syntaktické struktuře s příznakovým slovosledem zvané *cleft sentence*. Vzhledem k jejímu překladu do češtiny se jedná o jednu z nejzajímavějších syntaktických struktur, které jsou předmětem předkládané práce (bude o ní pojednáno v kapitole 5. 4).

5.3 Tematická struktura věty v širším kontextu lingvistických studií

Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem jsou vždy součástí textu, jejich realizace spadají proto zároveň do oblasti zájmu **pragmatiky** a **analýzy diskursu** či **textové lingvistiky**.

5.3.1 Tematická struktura věty jako součást analýzy diskursu, koheze a koherence textu

K otázce analýzy diskursu je třeba podotknout, že její počátky jsou opět úzce spojeny s lingvistickou tradicí Pražské školy lingvistů, která inspirovala funkční větev lingvistiky v západní Evropě. Beaugrande (1994) vyzdvihuje práci Daneše (1964), který definuje svůj *třístupňový přístup k syntaxi* a na funkčních principech přistupuje k větě nejen jako k jednotce

syntaxe jazyka, ale nahlíží na ni z hlediska 1) organizace výpovědi, 2) sémantické struktury a 3) gramatické struktury (Beaugrande, 1994). Na větu pak Daneš (ibid.) nahlíží jako na 1) individuální promluvu v daném okamžiku, 2) minimální komunikativní jednotku daného jazyka, 3) abstraktní strukturu či konfiguraci gramatického systému daného jazyka. V chápání věty jako komunikativní jednotky (ve smyslu bodu 2, viz výše) má na mysli „systémický“ (tj. vícestupňový) způsob uspořádání, který zahrnuje slovosled, intonaci a mnoho dalších rysů. Věta zde figuruje jako *výpověď* (*utterance*), a jako taková zůstává součástí kontextu a situace, obsahuje přitom konkrétní výrazy pro vyjádření modality a důrazu (Beaugrande, 1994).

Materiálem ke zkoumání se proto stává text, případně textová jednotka nazývaná diskurs (*discourse*). Beaugrande jej definuje jako „*celistvou komunikativní událost*“ (*total communicative event*) – včetně gest, výrazů emočních, mimiky a intonace, které jsou vázány ve vzájemných vztazích. Funkční lingvistice tedy nejde o větu ve smyslu abstraktních větých vzorců a vzájemných závislostí (*dependencies*) jejich elementů, ale o víceúrovňovou analýzu věty jako součásti diskursu.

Daneš rozpracovává Mathesiovu teorii o tématu (a rématu) věty také na úrovni odstavce; ten lze podle něj považovat za základní jednotku textu (Daneš, 1974, 1994). Jeho pojem *tematická posloupnost* (*thematic progression*) tak zapadá do sféry analýzy diskursu a koherence textu. Daneš se opírá o skutečnost, že odstavec pochopitelně není jen „nástrojem“ grafickým, ale především sémantickým, neboť odstavec spojuje jedna hlavní myšleka – jedno téma. Pro odstavec je tedy zásadní tzv. *tematická koherence*. Každý odstavec má v zásadě své *hypertéma* ve vztahu k tématům jednotlivých výpovědí; ta jsou jim v jistém smyslu „podřízena“ (Daneš, 1994, s. 8).

Pokud jde o otázku terminologickou, a sice termíny *diskurs* a *text*, jejich užití v odborném jazyce není konsistentní. Někdy oba termíny rozlišují stupeň abstrakce či dynamičnosti (text jako abstraktní forma reprezentující *langue*, diskurs jako její praktická realizace, tj. *parole*); lingvisté nicméně nejsou v užití této terminologie jednotní (Stubbs, 1996, Tárnyiková, 2002).

K otázce dané a nové informace (Mathesiovo *východisko* a *jádro výpovědi*) vysvětluje Halliday (2004), že pod úrovní souvětí umožňuje gramatika plynulost diskursu strukturálními prostředky, které představují dva systémy: *systém tematické struktury* (*Theme – Rheme*), který strukturuje větu do podoby zprávy (*message*), a *systém informace* (*the system of information*), což je systém informační jednotky, která nemusí mít podobu věty, ale také fráze, slova, morfému. (Informační jednotka se v bezpříznakových případech rovná větě.)

Informační jednotka jako taková se zakládá na napětí mezi něčím, co už je známo nebo očekáváno, a něčím novým nebo neočekávaným, je tedy strukturou vytvořenou ze dvou komponentů: nového a daného.

Informační jednotka je realizována tónickou skupinou s jedním hlavním bodem (*main pitch*) obsaženým v rámci nejvýraznější stopy; tato tónická stopa nese tónický důraz (*tonic prominence*) a element s tímto důrazem nese tzv. *information focus*.

Jestliže umístění jádra výpovědi spadá na její konec, jedná se o uspořádání bezpříznakové. Halliday však, stejně jako jiní autoři, zmiňuje kontrastivní konstrukce, které jsou případem příznakového jádra výpovědi a zároveň konstrukcemi vysoce kohezními v rámci diskursu:

If you suggest it's beautiful, they see it as beautiful.

(Nová část informace je zvýrazněna tučně.)

Příklad naznačuje, že „nové“ není nutně to, co nebylo zmíněno v předchozí části diskursu, ale to, co tvoří podstatu „zprávy“. „Dané“ pak Halliday označuje pojmem *recoverable* – tedy odvoditelné příjemcem, a to opět nejen na základě předchozího textu, na základě situace, ale také z rétorických důvodů (ibid., s. 91).

V rámci užší oblasti analýzy diskursu a tematické struktury věty popsané v předchozích kapitolách stojí za pozornost termín *activation cost* („aktivační hodnota“), který definoval Chafe (1994). Autor pracuje s termínem *vědomí příjemce* jako zásadním kritériem pro stanovení toho, co je novou informací, a definuje přesněji nové informace jako *nově aktivované* (*newly activated*) v daném okamžiku, informace dané (*given*) pak jako již aktivované (*already activated*) v daném okamžiku. K nim přidává třetí kategorii, tj. *dostupné* (*accessible*), tedy informace, které byly aktivovány z „poloaktivního“ předešlého stádia diskursu - *semiactive state* (ibid., s. 72). Celkově lze tedy rozlišit tři kategorie: daná informace, dostupná informace, nová informace. Chafe dále vysvětluje, že proces aktivace informace, ať už ze stádia neaktivního, poloaktivního či již aktivního, se dá evaluovat v intencích hodnoty poznání (*cognitive cost*). Aktivační hodnota má pak vliv na prostředky, jimiž se realizuje koheze textu.

De Beaugrande (1991, 1994) definuje přitom kohezi jako jeden ze sedmi „*standardů textu*“ („*standards of textuality*“), tj.: koheze, koherence, záměrnost (*intencionality*), přijatelnost (*acceptability*), informativnost, situativnost a intertextualitu (podmíněnost porozumění textu znalostí jednoho nebo více textů předchozích). Kromě těchto „konstrukčních principů“ se moderní textová lingvistika zabývá tzv. regulativními principy,

kteře textovou komunikaci spíše řídí, než definují. Mezi ně pak počítáme princip výkonnosti textu, efektivnosti a náležitosti. Efektivita textu (*efficiency of a text*) spočívá v jeho užití v komunikaci při minimálním úsilí participantů. Efektivnost textu (*effectiveness of a text*) spočívá v jeho emočním náboji a vytvoření podmínek směřujících k naplnění cíle promluvy. Náležitost textu (*appropriateness of a text*) pak spočívá v souladu mezi jeho pozadím a způsobem uchopení standardů textu (de Beaugrande, s. 11). Uspořádání výrazů tak, aby byla dána důležitost nové části sdělení, zajišťuje podle Beaugranda **funkční větná perspektiva**, v mluveném projevu společně s intonací.

Stubbs (1996) který navazuje na tradici funkční gramatiky Hallidaye, Sinclaira a Firthe a hovoří o její renesanci, také zdůrazňuje potřebu zkoumání jazykového systému v kontextu a tzv. *lexikogramatiku*. Ve svých pracech pokrývá širokou škálu témat (např. vztahů mezi syntaxí a pragmatikou), veškeré svoje analýzy přitom realizuje s pomocí elektronického korpusu anglického jazyka, psaného i mluveného.

Z prací zmíněných autorů, jakkoliv se jejich pojetí liší, vyplývá, že věta samotná a její vzorec či struktura jsou v současné lingvistice zapojovány do širšího kontextu, a sice jako součást jeho celkové „textury“ (Halliday, 1976, Tárnyiková 2002). Tento přístup umožňuje pracovat s autentickými materiály a sledovat texturu uvnitř věty, tedy její tematické a informační uspořádání, ale také celkovou „makrostrukturu“ diskursu (Halliday, 1976, s 325-327). Narozdíl od tradičního strukturalismu má analýza textu v popředí zájmu především sémantické aspekty užití jazyka.

Předměty zkoumání moderní textové lingvistiky jsou společně dalším oborům, především tzv. kognitivní vědě, která stojí na křižovatce mezi lingvistikou, psychologí a informatikou (de Beaugrande, s. 13).

5.3.2 Příznakové struktury jako součást pragmatiky textu

Příznakové větné konstrukce, označované někdy termínem „tematické variace“, se týkají pragmatické kompetence uživatele jazyka (Tárnyiková, 1992), a sice jeho schopnosti formulovat a interpretovat sdělení takovým způsobem, aby promluva nabývala správného charakteru také z expresivního hlediska - viz anglický lingvistický termín „packaging information“ (Chafe, 1976), volně přeložitelný jako *zabalení informace* do určitého konstrukčního typu.

Yule (1996) definuje pragmatiku jako studium toho, jak se dá komunikací předat víc, než kolik je skutečně vyřčeno. Na otázku, co rozhoduje o tom, co bude a co nebude řečeno, pragmatika odpovídá tím, že jde o relativní vzdálenost (*relative distance*).

Jedním ze základních pravidel pragmatiky je např. pravidlo řazení dat v promluvě, které automaticky považujeme za řazení událostí v realitě, nebo pravidlo, které říká, že čím více mají dva mluvčí společného, tím méně budou používat jazyka k identifikaci věcí, jež jsou předmětem promluvy. Odtud lze definovat několik oblastí studia pragmatiky, např. deixe a vzdálenost, reference a inference, kooperace, zdvořilost, diskurs a kultura. Jedním z takových témat je také otázka **presupozice** a **důsledku** (*entailment*). Mluvčí předpokládají na straně příjemce určitou znalost, kterou již nezahrnují do své promluvy; je něčím, co je „komunikováno“, i když nevysloveno explicitně. Presupozice je tedy něčím, co mluvčí považuje za předešlé své promluvě, důsledek pak tím, co logicky vyplývá z vyslovené promluvy. Důraz je často realizován přízvukem, jádro výpovědi lze však přitom vyjádřit i **syntaktickými prostředky**, např. **vytýkacími konstrukcemi** (*cleft constructions*): *It wasn't me who broke the vas*, nebo *It is in spring that people often suffer from symptoms of allergies*. Pokud sledujeme důsledky takto formulovaných promluv, vidíme, že jasně sdělují více, než je vysloveno (Yule, 1996, s. 34).

I pragmatika se tedy věnuje analýze diskursu, avšak její úhel pohledu je specifický. Je zřejmé, že situační schémata se liší v závislosti na dané kultuře; kontrastivní pragmatika se pak zaměřuje právě na otázky spojené s komunikačním chováním nerodilých mluvčích, kteří se snaží adekvátně vyjadřovat v cizím jazyce. Pragmatické studie na toto téma odhalují existenci tzv. **pragmatického přízvuku** (*pragmatic accent*), tedy aspektů naší řeči, které indikují, co považujeme za sdělené, aniž bychom je museli vyslovit (ibid, s. 88).

Vrátíme-li se k funkcím jazyka, tak jak je definovali strukturalisté z Pražské lingvistické školy, je patrné, že příznakové syntaktické struktury, které plní expresivní funkci jazyka, jsou materiálem nanejvýš nosným pro oblast jak textové lingvistiky, tak i pragmatiky jako zvláštní lingvistické disciplíny, která je její praktickou součástí.

5.4 Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem v angličtině, třídění

V předcházejících kapitolách jsem se věnovala obecným otázkám, které ovlivňují větnou syntax, a sice fenoménům jako typologie jazyků a slovosled, tematická struktura věty,

funční větná perspektiva, analýza diskursu či aspekt pragmatický. Informace zakódovaná v každém sdělení může být „vtělena“ do několika forem, jejichž volba je motivována výše popsanými aspekty; vlastní syntaktické formy nebo lépe techniky stavby anglické věty jsou předmětem této části práce.

Syntaktické struktury, kterých se týká předkládaná práce, vykazují každá určitý druh příznakovosti (*markedness*), v literatuře je na ně přitom odkazováno dvojitým termínem: **tematické variace** (*thematic variations*) nebo **zdůrazňující konstrukce** (*constructions for highlighting*), někdy jsou označeny pouze výrazem *nepravidelný slovosled* (*non-canonical word order*). Tento slovosled umožní některým elementům textu vystoupit do popředí; důsledkem je jejich zdůraznění (Tárnyiková, 1992, 2002, s. 76).

Termín *thematic variations* přitom zdůrazňuje, že struktury patří ke stejnému tematickému prototypu různě uspořádanému do podoby zprávy (*message*), druhý termín, *constructions for highlighting*, odkazuje na funkční větnou perspektivu a posun v rozložení dynamičnosti výpovědi (ibid.).

Tematické varianty si přitom volíme podle tématu sdělení, podle toho, který element chceme zdůraznit, ale také na základě předpokládané znalosti příjemce sdělení a způsobu, jakým chceme své sdělení zakomponovat do „textury“ jeho kontextu.

Jak již bylo vysvětleno výše, pro indoevropské jazyky platí některé základní principy: umístění tématu (*topic/theme*) na počátek výpovědi a umístění jádra výpovědi (*end-focus/information focus*) na její konec, ale také tzv. *end-weight principle*, tedy princip přesouvající dlouhé či komplexní členy na konec výpovědi (v angličtině typicky realizovaný užitím anticipačního podětu *it* a extrapozice podmětu pojmového).

Na poli kognitivní lingvistiky a analýzy diskursu, které berou zároveň v úvahu makrostrukturu textu i jeho mikrostrukturu (realizovanou na poli syntaktických vztahů ve větě - viz výše), se také používá termín *grounding*, příp. *foregrounding* a *backgrounding* (Hopper & Thompson, 1980 – in: Tárnyiková, 2002). Termín *foreground* odkazuje na úseky textu, které jsou z hlediska nosnosti či informativnosti v jeho popředí, a tak vytvářejí jakousi jeho kostru. Termín *background* pak logicky označuje výplň této kostry; zahrnuje ty komponenty, které jsou „pouze“ pomocné, avšak přispívají ke strukturální koherenci. Tak lze říci, že např. anglické vsuvky, elipsy nebo větné kondenzátory lze počítat mezi prostředky zajišťující tzv. *background* sdělení, zatímco hlavní věty nebo prosté formy gramatických časů – ale také elementy, které jsou syntakticky zdůrazněny, patří mezi prostředky tzv. *foreground* (ibid.).

Kritériem pro **klasifikaci** vlastních **příznakových syntaktických struktur** je (podle Tárnyikové (1992) míra explicity větné konstrukce, přičemž u každé konstrukce můžeme zároveň sledovat buď proces prepozice, nebo naopak postpozice zdůrazňovaného větného členu.

Na základě míry explicity pak lze identifikovat následující dvě skupiny běžných větných struktur s příznakovým slovosledem:

A/ typ struktur **explicitních**, tj. takových, které nastavují nový specifický rámec věty;

(vytýkací konstrukce, tzv. *cleft constructions*, existenční vazba *there is/are*)

B/ typ **implicitní**, tj. konstrukce, které neobsahují žádný úvodní signál, přičemž zdůraznění je dosaženo změnou původního bezpříznakového slovosledu;

(předsazení či umístění větného členu na začátek věty, tzv. *fronting*, a inverze podmětu a slovesa)

Na pomezí těchto dvou typů pak podle Tárnyikové (1992, 2002) nacházíme také tzv. levou a pravou dislokaci (*left-dislocation*, *right-dislocation*), ale také extrapozici zdůrazňovaného větného členu. Pravou a levou dislokaci lze však považovat spíše za prostředky mluveného projevu, který není předmětem mého zkoumání.

Extrapozice s užitím anticipačního podmětu *it* je jako syntaktická struktura formálně bližší vazbám s *there is/there are* (na začátku stojí gramatický podmět *it*, který - stejně jako *there* - odsunuje pojmový podmět na konec věty), její užití je však většinou motivováno jinými aspekty než zdůrazněním či posunem v dynamičnosti výpovědi (viz výše). Tyto struktury nejsou proto předmětem předkládané práce, která se soustředí na psaný text a zdůraznění větných elementů syntaktickými prostředky.

5.4.1 Vytýkací konstrukce (cleft constructions)

Vytýkací konstrukce je prostředkem, který umožňuje zdůraznění vybraného větného členu tím, že elementární jednoduchou větnou konstrukci rozštěpí na dvě větné části, přičemž zdůrazňovaný člen je rématem první z těchto dvou částí; tím se mu dostává zásadního důrazu (*prominence*). Vytýkací konstrukcí lze takto zdůraznit kterýkoli větný člen s výjimkou přísudku a jmenné části přísudku; nejčastěji se jedná o podmět a příslovečné určení vyjádřené jednoduchým adverbium. Halliday nazývá celou tuto strukturu *predikovaným tématem* (*predicated theme*), kde první část štepné konstrukce považuje za téma celé věty (viz výše).

Jde tudíž o explicitní pravidelně strukturovanou konstrukci; její bezpříznaková podoba se dá „mechanicky“ rekonstruovat – jako v uvedených příkladech (první varianta v tabulce je bezpříznaková):

<i>Mary phoned Paul last night.</i>	Mary volala Pavlovi včera večer.
<i>It was Mary that/who phoned Paul last night.</i>	To Mary volala Pavlovi včera večer.
<i>It was Paul that Mary phoned last night.</i>	Včera večer Mary volala Pavlovi .
<i>It was last night that Mary phoned Paul.</i>	Bylo to včera večer , co Mary volala Pavlovi.

První část takové „štěpné“ konstrukce obsahuje sémanticky prázdný podmět *it* (*prop it*), následovaný sponou *be* (v určité formě) - vždy ve tvaru singuláru. Za sponovým slovesem stojí zdůrazněný element, který je nositelem jádra výpovědi (*focus*). Druhá část věty má podobu identifikační vztažné věty ve vytýkací konstrukci představuje již jen informaci na pozadí, tzv. *background structure* (Quirk et al., 1985)

Vztažné zájmeno (*that*, příp. *who*, odkazující na osoby) je možné vypustit, což může způsobit desinterpretaci celé věty. Tárníková (2002) udává následující příklad:

It's the skirt your mother bought at Myer's.

Jednou z možných interpretací je samozřejmě vytýkací konstrukce, která vyzdvihuje slovo *skirt* v kontrastu s ostatními členy věty. Strukturu však lze chápat také jako běžnou větu vztažnou, kde *it* odkazuje na předmět odvoditelný z kontextu (terminologií Hallidaye *recoverable*). Interpretace je zřetelná, pokud uijeme vztažného zájmena *which*. V mluveném jazyce je záměr mluvčího naznačen prozodií, v psaném projevu je však vhodné užívat vztažných zájmen, aby struktura nebyla z hlediska dynamičnosti výpovědi ambivalentní.

Rozdílům mezi běžnou větou vztažnou a vytýkací konstrukcí se věnuje také Dušková (1993). Uvádí následující příklady:

- a) *It is a game that the team is afraid to lose.*
- b) *It is a shame that the team is afraid to lose.*
- c) *It is an advantage that the team is afraid to lose.*

První větu je opět možné interpretovat buď jako větu vytýkací, nebo jako větu vztažnou (viz výše), narozdíl od věty druhé, která představuje extrapozici nominální věty podmětné. Třetí příklad pak umožňuje dokonce trojí interpretaci:

- 1) *What the team is afraid to lose is an advantage;* (vytýkací konstrukce);

2) *This (grant/circumstance) is an advantage that the team is afraid to lose;* (souvěti s větou vztažnou);

3) *That the team is afraid to lose is an advantage;* (nominální věta podmíněná); (s. 73).

Dušková konstatuje, že zatímco zaměnitelnost vytykáací věty s extrapozicí podmětu je vzácná, podobnost s větou vztažnou je daleko větší. Autorka však definuje dva zásadní rysy, podle kterých lze obě větné konstrukce rozlišit. Prvním rozdílem je jejich odlišnost v rámci FVP, která se odráží v jejich struktuře prozodické (v případě věty *It's the country that suits my wife best*, vztažná věta nese rematickou informaci a hlavní přízvuk spočívá na slově *best*, u vytykáací konstrukce je věta uvozená zájmenem *that* nositelem tématické informace, hlavní přízvuk spočívá na slově *country*). Je tu však i druhý rys, který se týká významu podmíněného *it* v obou odlišných konstrukcích. Ve větě vztažné má toto *it* jednoznačně funkci referenční - odkazuje anaforicky zpět na něco, co bylo zmíněno v předchozím textu (nebo exoforicky na prvek situační); proto zároveň může být nahrazeno konkrétní nominální frází či úsekem textu. Podmětné *it* ve vytykáací konstrukci je jiného typu; sémanticky se jeví jako prázdné, spíše poukazuje dopředu na text následující a předjímá, tj. anticipuje vedlejší větu, vůči které je ve vztahu korelace. Jeho „neanaforický“ charakter je zřejmý i z problematické nahraditelnosti pomyslným antedementem; následující věta proto připouští pouze větu vztažnou jako jediný výklad: *This snapshot is the photograph that John wants.* (Dušková, s. 74).

Obvyklou realizací zdůrazňovaných elementů je nominální fráze, adverbium, ale také předložková fráze, existují však i příklady, kde zdůraznění podléhá celá vedlejší věta:

It's when I start reading that my eyes itch.

Tárnyiková (2002) upozorňuje také na existenci dvou typů vytykáacích konstrukcí, které mohou působit identicky, avšak z hlediska dynamičnosti výpovědi se liší. Jedná se o věty, kde je zdůrazněný element dále rozvinut větou vztažnou. V případě, že větný člen postavený do zdůrazněné pozice štěpnou konstrukcí je kontextově závislý, tedy „recoverable“, větší důraz na sebe strhává následující věta vztažná, která jej rozvíjí:

A: *Joe Wright you mean.*

B: *Yes, yes.*

A: *God, I thought it was old Joe Wright who'd walked in at first.*

V terminologii je pro tyto typy vět možno užít výrazu *clause-focused it-cleft* (proti termínu *element-focused it-cleft* označujícímu původní strukturu).

5.4.2 Nepravá vytýkací konstrukce (pseudo-cleft construction)

Tato větná konstrukce umožňuje vytknout přísudek, ale i jiné větné členy (předmět, doplněk slovesa, adverbialní určení). Původní vytýkací konstrukci však připomíná spíše svojí zdůrazňovací funkcí než vlastní konstrukcí. Má strukturu identifikační vztažné věty s tematickou nominalizací: nominalizované téma + *be* + réma (Tárnyiková, 1992).

Příkladem takových konstrukcí jsou věty typu:

What she needs is a good rest. Potřebuje si pořádně odpočinout.

What was remarkable was her adopting it. Pozoruhodné bylo, že to přijala za své.

Některé tyto struktury zdůrazňují predikativní součást konstrukce užitím anticipačního *do*:

What I'm going to do is (to) teach him a lesson.

What he did was read a book. (Tárnyiková, 2002)

Nepravé vytýkací konstrukce tedy v podstatě reatizují již reatický element; tím, že jej posouvají na konec štěpné konstrukce však prodlužují výpověď, zvyšují napětí ve větě – a mění dynamičnost výpovědi.

Nepravá vytýkací konstrukce může mít i obrácené pořadí štěpných částí před a po sponovém slovese *be*; pak hovoříme o tzv. ***inverted pseudo-cleft***:

What I hate is stewed parsley.

Stewed parsley is what I hate.

Nepravá vytýkací konstrukce může být uvozena i jiným výrazem než klasickým „wh-elementem“, typicky zájmenem *all*, ale i sémanticky nespecifikujícími podstatnými jmény jako *thing* či *place*: *All I need is a good friend. One thing he needs is a bit more patience.*

Mezi oběma vytýkacími konstrukcemi pak můžeme sledovat následující rozdíl v rovině tematické: **Nepravá vytýkací konstrukce** odpovídá základnímu rozložení dynamičnosti výpovědi, kde *téma* tvoří úvodní část výpovědi, *réma* je na jejím konci. (Pokud je vytýkající věta dynamičtější než zbytek věty, je pořadí obou částí obráceno – viz výše.)

Pravá vytýkací konstrukce vyčleňuje jeden člen věty, který umísťuje za *it* a sponové sloveso; tím se fokální element objevuje v úvodní části struktury. Následující část uvozená pomocí *that* je považována za presupozici, tedy vnímána jako realizace dané informace (*given information*), např.: *It's her shyness that makes her diffident.* Tato věta předpokládá, že je něco, kvůli čemu je zmíněná osoba ostýchavá. Fokální člen pak prezentuje novou informaci, která sděluje příčinu (Dušková, 1993, s. 79).

Quirk (1985, s. 1384) však uvádí, že pravá vytýkácí konstrukce indikuje *divided focus*; přitom teprve kontext určí, která z obou prominentních částí (prvek následující sponu v části první, nebo prvek koncový) bude dominantní.

Prince (1978 – in: Dušková, 1993) definuje tyto dva typy vytýkácí konstrukce:

a) *stressed-focus it-clefts* (kde druhá část výpovědi představuje danou informaci, proto není prozodicky zdůrazněna);

b) *informative-presupposition it-clefts* (které mají zdůrazněnu druhou část výpovědi s tím, že je uvozuje krátké anaforické zaměření, tzv. *short anaphoric focus*).

Existuje ovšem i varianta, kde je nový obsah druhé části vytýkácí konstrukce prezentován jako daný; pak je ovšem prostředkem stylistickým (Quirk, 1985, Dušková, 1993).

Z příkladů je patrné, že překlad vytýkácích konstrukcí do češtiny vyžaduje tvůrčí přístup a zamyšlení, neboť jeho doslovné verze by většinou vyzněly neobratně a dynamičnost výpovědi by naplnily na úkor přirozenosti českého jazyka.

5.4.3 Existenční vazba (there-construction)

Chce-li mluvčí prezentovat téma věty jako zcela nový prvek, má v angličtině k dispozici tzv. existenční vazbu; s její pomocí si „vypůjčí“ tzv. *dummy particle there* (tj. částici sloužící jako figurína) a extraponuje pojmový (*notional*) podmět do rematické části věty. Tato „technika“ nastolí status novosti celé propozici – včetně podmětu (Quirk, 1985, s. 1402). Pokud má věta nedefinovaný podmět a verbální fráze obsahuje formu slovesa *be*, je možné ji běžně „přetransformovat“ do běžné větné struktury, která s ní koresponduje:

Something must be wrong. – There must be something wrong.

A girl is putting the kettle on. – There is a girl putting the kettle on. (Quirk, *ibid.*)

Struktura má však mezi tematicky příznakovými syntaktickými strukturami poněkud odlišné postavení.

Existenční konstrukce s gramatickým podmětem *there* zahrnují jednak struktury zcela jednoduché, jednak struktury rozvinuté, rozšířené o identifikující věty vztažné, příp. věty nefinitní. Zvláštní podkategorií jsou existenční struktury s jednoduchou propozicí, tzv. *bare existential sentences* (Quirk, 1985); jsou typem existenční konstrukce, kterou pouze sdělujeme či konstatujeme existenci fenoménu. Strukturálně jde o vzorec *there + be + NP*:

There was a clap of thunder.

There's much to do.

Struktury komplexní, se vztažnou a nefinitní větou, které z rétorického hlediska připomínají vytykáací konstrukci, můžeme chápat jako výrazně zdůrazňující, zvláště obsahují-li záporný výraz jako např. ve větě *There's nothing I can do for you.* – Nemohu pro tebe udělat (vůbec) nic.

Z hlediska analýzy diskursu (viz výše) je zajímavá především otázka novosti prezentovaného elementu. Tárnyiková (2002) uvádí v souvislosti s existenční vazbou dichotomii *hearer new/old* a *discourse new/old* (s. 95). Na základě tohoto dělení lze rozlišit mezi *prezentativním there* (*presentative there*) a *existenčním there* (*existential there*):

V případě existenčního *there* sledujeme strukturu, která prezentuje informaci jako novou vzhledem k příjemci sdělení: *There was a man in the subway.* (Někdy jde o upřesnění či variantu známé skutečnosti, případně o tzv. *false definites*, tedy určená substantiva, která se běžně chovají jako neurčitá, případně jde o stylistický prostředek – jako je užití demonstrativ ve větě typu: *There was that bloke in the store.*)

Prezentativní *there* (*presentative there*) naopak uvádějí jako klíčovou (rematickou) nominální frázi informaci novou vzhledem k diskursu (*new to discourse*). Tyto konstrukce obsahují jiná slovesa než *be*:

There arrived a smart lady called Mrs Williams.

Existenční struktura má mezi tematicky příznakovými syntaktickými strukturami poněkud odlišné postavení. Z hlediska funkční větné perspektivy je sice její uspořádání formálně příznakové, protože postponuje a tedy rematizuje podmět. Věty samotné ale jako příznakové většinou nevyznívají.

Obtížnější je otázka převodu existenční vazby do českého jazyka. Doslovný překlad takové struktury do češtiny vede nejen k nereflexivní dynamičnosti výpovědi, ale k tvorbě větných konstrukcí zcela nepřijatelných.

Tárnyiková (1992, 2002) uvádí, že z funkčního hlediska představují konstrukce s *there* mezi strukturami příznakovými pouze okrajový typ. Posunutím podmětu se nicméně zvyšuje jeho stupeň „novosti“ (viz výše), který způsobuje i posun v dynamice výpovědi.

5.4.4 Předsazení (fronting)

Tato syntaktická variace (nazývaná také prepozicí) spočívá v předsazení větného členu, který je komplementací slovesa, na začátek věty. Větný člen, který by byl v rámci standardního (kanonického) slovosledu umístěn ve větě až za slovesem, je tedy přemístěn před ně: *Sausages I don't eat.*

Větné členy, které lze takto preponovat, jsou vždy přímo závislé na slovese, jedná se tedy o předmět, povinný doplněk slovesa, příp. adverbialní určení (Quirkův *predicator adjunct*):

I cannot stand Peter; Nesnáším Petra; ***Peter I cannot stand***; (předsazení předmětu);

She is not shy; Není plachá; ***Shy she is not***; (předsazení jmenné části přísudku);

She lives in London; Žije v Londýně; ***In London she lives***; (předsazení adverbialního určení).

Někdy se za předsazeným elementem objevuje čárka, která ještě podtrhuje zdůraznění a dává prvku charakter amplifikátoru (Quirk, 1985, s. 1377).

Podmínkou pro realizaci této větné struktury je také (explicitní či implicitní) anaforické napojení na předcházející výpověď, čímž tato forma nejen mění informační strukturu výpovědi, ale zároveň přispívá ke kohezi textu (Tárnyiková, 2002, s. 101).

Quirk dodává, že touto strukturou se závěrečné zdůraznění (*end focus*) přesouvá na nejdůležitější element ve větě, který přitom zároveň umožňuje výše zmíněnou návaznost v textu: ***That much the jury had thoroughly appreciated***; (Quirk, 1985, s. 1377). Častá demonstrativa, která definují předsazenou nominální frázi, dokládají, že jde o danou, kontextově závislou informaci.

Pokud jde o typy textů, kde se struktura objevuje frekventovaně, Quirk konstatuje, že větná konstrukce se často užívá ve stylu žurnalistickém, a to ke zdůraznění formou paralely mezi dvěma částmi výpovědi, nebo mezi dvěma větami. Důraz je realizován i prozodicky, někdy je rozložen do obou částí (*divided focus*):

His face not many admired, while his character still fewer could praise; (předsazený předmět);

Traitor he has become and traitor we shall call him; (předsazený doplněk podmětu a předmětu);

Defiantly they have spoken but submissively they will accept my terms; (předsazené příslovečné určení);

*They have promised to finish their work, and **finish** it they will*; (předsazený predikát).

Někteří autoři (Prince, 1981- in: Tárnyiková, 2002) hovoří o dvou hlavních typech předsazení, které se liší na základě intonace a informační struktury:

1. focus pre-posing
2. topicalization

V prvním případě se jedná o formulace, kde je předsazený element nositelem jádra výpovědi (*focus*): ***A Welshman I was born, and a Welshman I shall die***; (ibid.).

Tyto formulace jsou opět kontrastivního charakteru, často mají podobu „ozvěny“. Míra jejich expresivity je vysoká, proto se běžně vyskytují v textech z oblasti reklamy.

Druhá varianta, tzv. *topikalizace*, se vztahuje k formulacím, kde předsazený prvek je odvoditelný z kontextu (*recoverable*), není proto nositelem jádra výpovědi (*focus*); jeho hlavní funkcí je přispění ke kohezi textu. Předsazeným elementem může v tomto případě být i sloveso (viz výše): *It was necessary to pass, and **pass** I did*.

Jak uvádí Halliday, tato struktura tematizuje zvolený větný člen a činí z něj příznakové téma – *marked theme*. Míra příznakovosti se v případě této struktury liší v souvislosti s větným členem, který zdůrazňuje. Nejexpresivněji vyznívá představený doplněk slovesa: ***A great actress she is***.

Prostřednictvím předsazení mohou být větné členy, které jsou v kontextově nezávislých větách rematické (předmět, příslovečné určení), kontextem tematizovány, byla-li o nich řeč v předcházejícím textu, a naopak větné členy v kontextově nezávislých větách tematické (podmět, situační příslovečná určení) mohou být kontextem rematicovány:

*Have you met his family? – **His brother** I've met.*

V češtině se věty s kontextově zapojenými členy chovají stejně jako věty kontextově nezávislé, tj. tematické prvky se řadí na začátek věty a rematické na konec, bez ohledu na to, kterým větným členem jsou realizovány (Dušková, 1994).

5.4.5 Inverze (*inversion*)

Inverzí rozumíme výměnu pozice podmětu a slovesa, která někdy následuje po předsazení (*fronting*). Tematizace určitých větných elementů si inverzi podmětu a slovesa přímo vyžaduje, jinými slovy, samotná inverze je předsazením vyvolána a je jeho doprovodnou alternací.

Inverzi představují věty typu:

In walked Tom. – Vešel Tom.

Down came the rain. – Spustil se déšť.

V těchto případech je podmět umístěn na konci věty zdůrazněn tím, že je mu udělena rematická pozice.

Inverzi vyvolávají tematizovaná směrová adverbia (viz uvedené příklady), ale typicky také negující elementy jako záporná adverbia, záporně formulovaný předmět nebo komplement slovesa. Po těch pak následuje inverze podmětu a pomocného slovesa, např.:

Never ever have I seen such an idler! – V životě jsem neviděl takového lenocha!

Míra explicity v takto formulované větě je zjevně velmi vysoká.

Již uvedené příklady naznačují, že inverze je dvojího typu:

- a) inverze s vlastním (významovým, lexikálním) slovesem
- b) inverze s pomocným slovesem (*operator*)

Sloveso *be* (podobně i *have*) má přitom specifický status, protože může sloužit jako spona, nebo jako plnovýznamové sloveso (Quirk, 1985).

ad 1) Inverze s lexikálním slovesem

Teoretická část práce věnovaná FVP objasnila mj. skutečnost, že sloveso má buď samo dostatečnou míru dynamičnosti výpovědi, aby naplnilo funkci sdělení, nebo takovou míru dynamičnosti nemá a větný vzorec je třeba doplnit o třetí element; minimální větné vzorce jsou pak následující:

SVC: His last painting was a real masterpiece.

SVA: His last painting remains in the old house.

Pokud budeme chtít předsadit koncový komponent, který je v uvedených případech ve své bezpříznakové poloze, při neuplatnění inverze by nastala situace, kde se na konci věty objeví dynamicky slabé sponové sloveso, což by minimálně stylisticky působilo nevhodně (Quirk, 1985). Proto uplatnění inverze podmětu a slovesa přispěje k vyváženosti propozice:

A real masterpiece was his last painting.

In the old house remains his last painting.

Quirk (1985) zdůrazňuje, že se jedná o fenomén zcela běžný v hovorové angličtině. Typické jsou především věty s *here* nebo *there*; Quirk však zároveň upozorňuje na rozdíl mezi následujícími sděleními:

Here's the milkman. (Konečně je tady.) x *The milkman is here.* (Je u dveří.)

There's the book I want. (Hledal jsem ji.) x *The book is there.* (Je tam, na stole.)

Umístění adverbia na začátek věty není podle Quirka jen stylistická záležitost; adverbium na konci zřetelně označuje lokaci, zatímco jeho pozice na počátku věty je blízká spíše existenční vazbě s *there is/there are* (ibid., s. 1380).

Inverze typu AVS je typická také ve větách, kde sloveso pohybu doplňuje směrové adverbium: *Away hurried the soldiers.*

Jedna ze zcela běžných variant inverze se týká uvození přímé řeči. Přímá řeč na začátku promluvy je vlastně přesazeným předmětem, podmět pak je vyjádřen podstaným jménem (nikoliv zájmenem): *'Get out of here,' cried Mary.*

Quirk k tomu dodává, že inverze se přirozeně vyskytuje i v případech substituce předmětu pomocí *so*: *So says the weather forecast.*

ad 2) Inverze s pomocným slovesem

Tato struktura se týká několika základních situací, v nichž je uplatňována pravidelně.

1) Eliptické věty s výrazy *so*, *neither* a *nor*: *I didn't sleep and neither did Mary.*

Za počátečním *so* však může následovat běžný slovosled, pokud je důraz vyžadován na místě pomocného slovesa spíše než podmětu:

You asked me to leave and so I did; (...a tak jsem taky udělal.) Quirk k tomu dodává, že *so* pak bývá mylně považováno za spojku; *so* přitom spojkou je v obdobné formulaci, která klade důraz až na pomocné sloveso: *You asked me to leave and so I did;* (...a tak jsem šel).

2) Věty s předsazeným výrazem negace (příslovečným určením nebo předmětem);

Negace přitom může být vyjádřena implicitně i explicitně: *At no time must you lie to me. Seldom does one find such a quality. Not a single line did he write to me.*

3) Věty se zdůrazněním pomocí *so* a *such*: *So hard did they work that I was amazed; Such a fear did he feel that he ran away as quickly as he could.*

4) Komparativní struktury s podmětem vyjádřeným jinak než zájmenem: *I spend more time studying than do my friends.*

5) Vedlejší věty podmínkové a přípustkové; inverzní struktura je zde možnou variantou, která se vyskytuje spíše ve formálním stylu (negativní formy se nestahují): *Had I known, I would have gone to her; Even had the building been open, we would not have entered; Should you change your plans, please let me know;* (Quirk, 1985, s. 1382).

Struktury s příznakovým slovosledem se navzájem mohou kombinovat. Předsazení a inverze jsou jen jedním z příkladů. Quirk (1985, s. 1379) konstatuje, že dokonce vytýkáci konstrukce (*cleft sentence*), která sama je tematickou strukturou, podléhá předsazení, a tak můžeme v textu najít např. následující formulaci: *They hoped that Herbert Frost would be elected and Frost indeed it was that topped the pool;* (ibid.).

Jak již bylo zmíněno, uvedený přehled struktur s příznakovým slovosledem není úplný. Pro bližší seznámení jsem zvolila ty z nich, které považuji za typické pro danou

kategorii a které jsou zároveň součástí průzkumu, jenž je předmětem praktické části předkládané disertační práce.

V odborné literatuře se mezi příznakové tematické struktury řadí běžně také extrapozice, tedy přesunutí elementu na konec věty. V případě této struktury opět dochází k přesunu – a tedy k posunutí dynamičnosti výpovědi. Většinou má však tento přesun jiný důvod, než jiné rozložení dynamičnosti výpovědi samotné. Extraponovaným elementem je většinou podmětná věta ve finitní či nefinitní podobě. Jako taková tedy představuje delší, komplexnější člen, který bývá přirozeně posouván směrem na konec věty (pravidlo *end-weight* – viz výše). Posun v dynamičnosti výpovědi se proto jeví pouze jako průvodní jev. Naopak, jestliže si dlouhý a značně rozvinutý větný člen ponechá tematickou pozici, věta je spíše vnímána jako příznaková, tedy expresivně zbarvená. Pokud se tak děje, je to většinou v umělecké próze a formulace lze vnímat jako kombinaci komunikativní dynamičnosti s principem koheze (Tárnyiková, 2002, s. 110).

5.5 Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem v angličtině a jejich převod do češtiny

Chceme-li hovořit o komparaci anglického a českého jazyka s použitím metody překladu, tedy také o základním principu překladu, musíme si uvědomit, že i otázka **ekvivalentnosti** prošla od poloviny 20. století svým vývojem. Knittlová (2010) uvádí, že jestliže původním záměrem byla možnost převedení veškeré informace z textu původního jazyka do jazyka cílového a klíčovým problémem byly odlišnosti gramatických systémů, dnes však běžně hovoříme o **funkční ekvivalenci** jako o základním principu překladu:

„Znamená to, že 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.“ (s.7)

Konotační část informace, definovaná funkčním stylem textu a mírou jeho expresivity, se stává nezbytnou součástí překladu. Tedy stejně jako strukturalistická lingvistika, tak i teorie překladu má za sebou zásadní vývoj, který je provázán vzájemnými vztahy. Také Chomského transformační gramatika měla vliv na vývoj teorie překladu; jejích poznatků využívá Nida, významný teoretik překladu 60. let 20. století, který uvažuje o překladu jako o procesu odehrávajícím se ve dvou rovinách: v rovině konkrétní povrchové textové roviny a

rovině hloubkové, tj. rovině vnitřní řeči překladatele. Z ní překladatel přistupuje k vyjádření obsahu původního textu v cílovém jazyce. Nida zdůrazňuje orientaci překladu na adresáta; účinek překladu nazývá *dynamickou ekvivalencí*. Tu samozřejmě podmiňuje znalost stylistických norem cílového jazyka, ale také *pragmatický rozměr* textu, tedy typ adresáta, záměr autora a celý charakter sdělení.

Houseová (2009) konstatuje, že překlad definujeme jako proces nahrazení textu v jednom jazyce textem v jazyce druhém; cílem překládání není výměna individuálních konstituentů, ale opět text jako celek (s. 5).

Doslovný (také formální) překlad proto není považován za adekvátní komunikát výchozího textu, překladatel by měl směřovat k vytvoření textu významově totožného, přitom jeho formální podoba má vyznívat *přirozeně* pro cílový jazyk. Takový překlad bývá nazýván *komunikativní, dynamický* nebo *idiomatický* (Knittlová, s. 17).

Halliday poukazuje na potřebu vnímání širšího sociokulturního rámce pro autorovu volbu jazyka; v souvislosti s tím definuje termín *rejstřík* (*register*) a jeho tři proměnné komponenty: *pole*, *tenor* a *modus*; *pole* (field) označuje to, o čem se v textu mluví, *tenor* vymezuje úroveň formálnosti, *modus* pak formu sdělení. Hallidayův funkční přístup k analýze textu používají současní etablovaní teoretici překladu jako Houseová.

Do oblasti textové ekvivalence zařazují teoretici překladu organizaci textu, informační struktury a koherenci a kohezi textu. A právě do tohoto rámce spadá i otázka *funkční větné perspektivy* či *aktuálního členění větného*. Pro překladatele je totiž nezbytné, aby uměl rozlišit novou či zdůrazňovanou informaci a dal jí ve svém textu patřičné místo (Knittlová, 2010).

Identifikace *vlastního rématu* v anglickém textu a jeho následné umístění do závěru výpovědi jsou podle Knittlové (2010) neobyčejně důležité. Jestliže v češtině převládá poziční způsob jeho vyjádření (vedle lexikálních signálů nebo případných syntaktických konstrukcí), v angličtině existují různé způsoby, kterými je réma signalizováno; v bezpříznakovém stylu je běžné postavení rématu za přísudek vyjádřený sponovými slovesy jako *be*, *seem*, *appear* (včetně kombinací s *there*), jinde je réma umístěno až na konci věty za okolnostním určením. V odborném stylu je réma definováno i použitím pasívních konstrukcí, někdy i předložkovou vazbou s *by*. Réma je však signalizováno také užitím neurčitého členu, ale i lexikálními prostředky typu *only*, *merely*, *just* (ibid., s. 157)

Jak již bylo řečeno, protože čeština a angličtina jsou typologicky odlišné, používají také různé postupy ke zdůraznění. Čeština může využívat pružnějšího slovosledu, k tomu má pak jako ostatní jazyky navíc lexikální prostředky ke zdůraznění. Angličtina má jako jazyk

analytický mnohem pevnější slovosled. Jestliže pak využívá tzv. *vytýkacích konstrukcí (cleft structures)*, odsouvá zdůrazňovaný člen z tematické pozice a upoutává k němu pozornost. V těchto případech čeští mluvčí často automaticky sledují půdorys anglické věty, který v češtině působí nepatříčně a nepřírozeně (Knittlová, 2010, s. 34). Podobně je tomu u nepravých vytýkacích konstrukcí, které byly z lingvistického hlediska popsány v předchozích kapitolách.

V příručce Skladba spisovné češtiny (1986) uvádějí Grepl a Karlík škálu různých prostředků sloužících ke zdůraznění jádrových nebo východiskových komponentů v českém jazyce: a) *příznakové varianty intonace*, b) *přesun větného nebo úsekového přízvuku*, c) *aktualizace ustálených slovosledných schémat (slovosledná inverze)*, d) *různá tzv. zdůrazňovací příslovce a částice*, e) *osamostatňování částí výpovědi*, f) *opakování částí výpovědi* (s. 330). (První dva prostředky se přitom vztahují ke zvukové podobě jazyka, podobně poslední dva prostředky jsou typické pro mluvenou podobu jazyka).

Slovosledná inverze jako prostředek zdůraznění slova se v češtině nabízí tam, kde jde o spojení se stabilizovaným slovosledným schématem, což je v případě češtiny zvláště atributivní syntagma adjektivum + substantivum: *Toto je otázka zásadní*.

Domnívám se, že pro češtinu, kde je práce se slovosledem volnější, je nejtypičtějším prostředkem Greplem uváděný bod d), tj. užití lexikálních prostředků v podobě tzv. **zdůrazňovacích částic**. Nejčastější je zejména užití částic *i* a *ani*, první užívaná ve větách kladných, druhá ve větách záporných: *Nevěřím ti ani slovo*. Vytýkací částicí lze zdůraznit i celé syntagmatické spojení: *Nedali mu ani kousek chleba*. (Srov. angl.: *Not a piece of bread did they give to him*.) Funkci vytýkacích částic mají i některá jiná slova zařazovaná obvykle mezi příslovce: *právě, teprve, zrovna, už, dokonce, aspoň, jedinež, hned, pouze, až* aj. Vytýkacích částic a příslovcí se v češtině užívá často zvláště ke zdůraznění jádra při subjektivním slovosledu: *Ještě včera jsem o tom neměl ani tušení. I zvířata mají duši*. (Srov. český objektivní slovosled s jádrem výpovědi na konci: *Duši mají i zvířata*.)

Domnívám se, že pokud angličtina využije ke zdůraznění některou z výše uvedených syntaktických struktur s příznakovým slovosledem (zvláště v literárním textu), míra její expresivity je natolik výrazná, že ji věta česká málokdy reflektuje pouze pomocí slovosledu; naopak pro češtinu typické využití zdůrazňujících částic posune míru dynamičnosti výpovědi a zdůrazní vybraný element přirozeným způsobem (to dokazuje např. brilantní a v tomto směru bohatý Škvoreckého překlad povídky Sillitoa *Osamělost přespolního běžce* – viz excerpta v Příloze 1 této práce).

Knittlová (2010) upozorňuje, že překladatel musí mít stále na paměti i to, že nová informace často potřebuje víceslovné vyjádření, má proto delší strukturu a organizační schéma výpovědi pak musí počítat s větší vahou na konci věty. Pokud překladatel tento princip nerespektuje, výsledek je opět nepřírozený, těžkopádný. „A navíc, jestliže překladatel nerozezná funkci specifických syntaktických struktur a nerozlišuje informaci známou a novou, může dojít v překladu k nežádoucím posunům a dezinformacím“ (s. 34). Autorka dodává, že v případě typologické odlišnosti obou jazyků je pro dosažení výsledného efektu možné použít různé strategie, např. výměnu slovesa za jiné s blízkým významem, ale jiným syntaktickým chováním. Jiný směr, z něhož je pak situace nahlížena, se nazývá vektorovou změnou (*I borrowed it from Pete: Pete lent it to me.*) Pokud se překladatelé většinou snaží upřednostnit syntaktické zásady cílového jazyka, tematická struktura původního textu musí být často pozměněna:

„Tematické uspořádání výchozího textu nelze vždy dodržet, měla by se však projevit snaha postavit text s perspektivou co nejbližší té, jakou měla výchozí verze, přitom by text měl být čtivý, přirozený, a důraz signalizovaný příznakovými strukturami ve výchozím jazyce by měl být zachován stejně jako koherence textu.“ (s. 35)

Syntax vůbec představuje pro překladatele mimořádně obtížnou oblast. Je to dáno tím, že anglický jazyk se o mimojazykové realitě vyjadřuje kondenzovaněji a často uplatňuje implikace (např. nefinitní věty v juxtapozici lze často vyložit více způsoby). Překladatel si pak musí vybrat, zda bude čtenáři usnadňovat pochopení významu, či nikoliv. Čeština se odlišuje také tím, že má tendenci vyjádřit postoj ke sdělované informaci. V mnohém tedy záleží na vynalézavosti překladatele, jak si s tímto fenoménem poradí.

Knittlová (2010) zařazuje do své publikace o překladu také kapitolu věnovanou ukázce analýzy překladového textu. V ní porovnává sémantické a stylistické korespondence mezi dvěma překlady Kerouacova románu *On the Road*, které vznikly s odstupem 20 let. Autorka dochází k zajímavému závěru. Modernější verzi překladu hodnotí jako čtivější a odpovídající lépe stylu autora, přestože autor překladu provedl množství nových posunů, prohloubil hovorovost, expresivitu i kohezi textu. Autorka k tomu dodává, že překlad může vytvářet silnější impresi než původní text, což může být objektivním působením kulturní transpozice; je možné, že český čtenář vyžaduje více expresivity než čtenář anglosaský (s. 131). Ve způsobu vyjádření expresivity si totiž čeština s angličtinou neodpovídají. Čeština má k vyjádření expresivity mnohem více morfologických prostředků než angličtina, navíc mnoho českých slov je samo o sobě inherentně expresivních. Angličtina má prostředků k vyjádření

emocionality méně než čeština, tyto prostředky „mají jakýsi radiační účinek a zabarvují zřetelně celou (jinak neutrálně formulovanou) výpověď, zatímco v češtině jsou rozprostřeny do větší šíře“ (Knittlová, s. 63). V kontextu této úvahy se zdá opět logickým kladné hodnocení expresivněji bohatšího překladu Kerouacovy knihy.

Zehnalová (in: Knittlová, 2010) se věnuje jmenovitě kritice překladu a uvádí různé úhly pohledu, z nichž lze provést analýzu překladu. V rámci analýzy na základě cílového textu (posouzení koherence a korespondence s normami cílového jazyka) seznamuje autorka s kritérii pro hodnocení překladu podle Houseové; ta uvádí jako jeden ze zásadních bodů – a zjevných chyb - ***narušování systému cílového jazyka***. To pak má dvě podoby:

1) *případy negramatičnosti*

2) *případy **sporné přijatelnosti** (narušení norem uzuálnosti)*

Zehnalová (ibid.) dodává celou řadu příkladů, kde se překlad vyznačuje interferencí, doslovismy, neuzuálnými a nesprávnými gramatickými prostředky, stylisticky neadekvátním překladem gramatických prostředků (např. pasíva nebo forem aspektu), necitlivostí vůči cílovému jazyku.

K otázce slovosledu a větosledu Zehnalová konstatuje, že funkčně ekvivalentní slovosled musí důsledně plnit jak funkci prostředku členění informací (na kontextově zapojené a nové), tak i funkci prostředku ke zvyšování expresivity sdělení.

Syntaktickým odlišnostem mezi češtinou a angličtinou na úrovni souvětí se podrobně věnuje Tárnyiková (2007), která sleduje tzv. *sentence complexing*. Autorka ke své analýze používá texty, které by si - v Hallidayově terminologii - měly odpovídat z hlediska pole, tenoru a modu. Pracuje se vzorkem 870 souvětí, která pocházejí z původně anglických textů čtyř různých žánrů. Sleduje jejich syntaktické vlastnosti a v případě 290 souvětí z uvedeného celku porovnává uplatněné „syntaktické strategie“ s verzemi přeloženými do češtiny. Cílem je zaměřit se na tzv. prototypická řešení užívaná překladateli při převodu odlišných syntaktických struktur do češtiny a na nežádoucí efekty, které má automatické kopírování původní anglické konstrukce. Jako prvky způsobující obtížnost překladu z angličtiny do češtiny uvádí následující: *ramification* (rozvětvenost syntaktické struktury s vloženými větami), *juxtaposition*, *passivisation*, a tzv. *cline of similarity* – viz níže.

Jednou z běžných problémových oblastí je podle Tárnyikové (ibid.) vysoce frekventované použití **pasívních konstrukcí** v angličtině. V případě pasíva samozřejmě velmi záleží na funkčním stylu. Ilustrativní vzorky naznačují velkou možnost flexibilního převodu pasívních konstrukcí do češtiny, která se dokáže vyhnout stereotypu a umožňuje použití

několika různých variant převodu formou konstrukcí se zvrtným *se* nebo rodu činného s obecným podmětem.

Pro předkládanou disertační práci je nejzajímavějším termín *cline of similarity*, kterým je myšlena precedentní „deformace“ při převodu souvětí z jednoho do druhého, typologicky odlišného jazyka; i věty syntakticky téměř totožné se podle Tárníkové většinou liší, např. v potenciálu modalit.

Autorka připomíná třístupňovou analýzu věty podle konceptu Daneše (1664), tj. úroveň gramatickou, sémantickou a úroveň organizace textu. Tyto zároveň prostupuje aspekt stylistický. Proto i když z gramatického hlediska jsou v obou jazycích věty přijatelné v téměř identické podobě, je třeba zvážit i ostatní aspekty věty. Ve výsledku pak převod do druhého jazyka musí být celkovou rekonstrukcí původního souvětí v prvním jazyce.

Strukturální podobnosti nahlížené z komplexní jazykové, ale i textové perspektivy **je tak možné vnímat jako určitou nevýhodu, pokud vedou k nežádoucímu automatickému kopírování syntaktických strategií původního jazyka bez ohledu na další priority a tendence v užití jazyka cílového** (s. 201- 204).

Například věta „...*there are a lot of questions to be answered about how we can all coexist on an increasingly crowded planet in the 21st century...*“ přeložena jako „...*existuje řada otázek k zodpovězení, o tom, jak můžeme společně existovat na stále více zalidněné planetě v 21. století...*“ (in: Tárníková, s. 201-202) je v důsledku typickým dokladem nevhodnosti kopírování struktury původní (viz testové úlohy - část empirická).

Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, které jsou jedním z typických příkladů, kde korespondence mezi češtinou a angličtinou rozhodně není automatická, se v kontextu lingvistických i překladových prací zdají být vhodným materiálem pro posouzení jak míry percepce druhého jazyka, tak také schopnosti nakládat obratně s jazykem mateřským.

5.6 Shrnutí východisek lingvistických

V této části práce jsem se zaměřila na popis a rozbor lingvistických jevů, které jsou součástí pedagogického průzkumu spojeného s předkládanou disertační prací. Mým cílem bylo zmapovat klíčové teoretické přístupy k lingvistickým otázkám spojeným bezprostředně se syntaktickými strukturami s příznakovým slovosledem v anglickém jazyce, předně otázky

slovosledu samotného a jeho funkce v obou typologicky odlišných jazycích, jak se jim věnoval průkopník české komparatistické lingvistiky, Vilém Mathesius. Další kapitoly se věnují rozpracování Mathesiovy teorie o tematické struktuře věty. Pro její zásadní místo v lingvistice jsem do své práce zahrнула podrobné pojednání o teorii funkční větné perspektivy v pojetí Firbase, Svobody, Daneše, ale také současnou zahraniční větev funkční gramatiky v čele s Hallidayem, jehož přístup k tematickému členění věty je odlišný. Stručně jsem pojednala i o pohledu českých lingvistů-matematiků, kteří na otázku funkční větné perspektivy nahlíží z pohledu generativní lingvistiky. Zařadila jsem i kapitolu o lingvistické pragmatice a analýze diskurzu, resp. textové lingvistiky, které zapojují témata funkční syntaxe do širšího rámce lingvistických studií. Kapitola věnovaná vlastním syntaktickým strukturám s příznakovým slovosledem prezentuje tyto syntaktické konstrukce tak, jak je nacházíme v současných etablovaných gramatikách anglického jazyka. Kapitola věnovaná překladu – a to jmenovitě překladu z angličtiny do češtiny – teoretickou část lingvistickou uzavírá. Zaměřila jsem se opět na témata spojená s námětem předkládané práce – tedy problematiku překladu anglické věty s jejím specifickým tematickým uspořádáním, jejíž poznání má vést k vytvoření funkčně ekvivalentního textu v češtině.

Funkční gramatika, která od doby Mathesia posunula tradiční lingvistický strukturalismus podle de Saussura směrem k analýzám autentických textů, je již od počátku provázána s pedagogickou činností a aplikací lingvistických poznatků v pedagogické praxi. V českém prostředí má Mathesiův kontrastivní přístup a pedagogické nasazení (např. jeho příručka pro studenty *Nebojte se angličtiny*, 1973) solidní tradici v pracích Firbasovy „brněnské školy“, ale také lingvistů jako Dušková, Tárnyiková, Knittlová a dalších, kteří publikují nejen čistě odborné statě, ale jsou zároveň autory vynikajících studijních materiálů a vysokoškolských učebnic zpřístupňujících učitelům i studentům poznání jazykového systému angličtiny v komparaci s jazykem českým.

Zahraniční lingvisté, kteří se věnují funkční lingvistice a moderní kognitivní lingvistice (Halliday, Matthiessen, de Beaugrande, Stubbs aj.) i translatologové (Houseová, Duff aj.) zdůrazňují vazbu na pedagogické prostředí a kladou si otázku, jaké jsou vzdělávací implikace textové analýzy. Podle Stubbsa (1996, s. 93) by studenti měli číst texty kriticky, tedy systematicky zkoumat otázky typu: Čí názor je v textu vyjádřen? Jaká je pozice čtenářů? Jaké sociální vztahy text postihuje? ***Jaký je potenciál gramatických forem, které byly pro text voleny?*** Jazyk sděluje zkušenost, sám je její součástí, a proto nemůže být nikdy neutrální.

Lexikální a gramatická analýza je součástí *komplexní kulturní analýzy* a má poukázat na skryté vztahy, které jsou v textech implicitně obsaženy.

6. PEDAGOGICKÁ VÝCHODISKA

Otázka příznakových větných konstrukcí se z pedagogického hlediska bezprostředně dotýká hned několika oblastí; především se jedná o oblast gramatiky anglického jazyka – a tudíž i postavení výuky gramatiky, ale také metody této výuky (implicitní nebo explicitní). Přístup k výuce gramatiky je však podřízen výběru komplexní metody či přístupu k výuce cizích jazyků (dichotomii přímých a nepřímých metod či přístupů). Protože současná učitelská praxe průběžně modifikuje přístup komunikativní, který se zpožděním dvou dekad vstoupil do českých škol – hlavně v podobě výukových materiálů, pojednává předložená práce o charakteristikách jednotlivých přístupů – se zaměřením na téma práce.

Dalším z důležitých aspektů je otázka využití mateřského jazyka ve výuce – která je opět úzce svázána s tématem práce. Kapitola věnovaná této otázce ilustruje její vazbu na zvolenou metodu a uvádí argumentace pro využití mateřského jazyka ve výuce tam, kde slouží jako facilitace učebního procesu (jmenovitě se jedná o kontrastivní metodu ve výuce gramatických jevů). Následující kapitola je věnována práci s původním psaným textem ve výuce pokročilých studentů, protože v případě syntaktických struktur s příznakovým slovosledem je mým cílem sledovat míru jejich porozumění. Domnívám se, že nácvik percepce takových struktur je nejlépe možný prostřednictvím četby původních textů. Proto se v práci zabývám zařazením této aktivity do vyučování cizímu jazyku.

Poslední kapitola této části práce je věnována deskriptorům klíčových dovedností studentů, které jsou vymezeny v dokumentech Rady Evropy a Ministerstva školství, tj. *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* a *Rámcovém vzdělávacím plánu pro gymnázia*. Cílem je poukázat na skutečnost, že práce s původním textem ve výuce stejně jako vysoká míra porozumění expresivně formulovaným strukturám se u studentů úrovně B2 a C1 v dokumentech předpokládá.

6.1 Metody výuky cizím jazykům – stručný exkurz až po metodu post-komunikační

Výuka cizím jazykům má v našem prostředí mimořádně dlouhou tradici. Od doby J. A. Komenského, který zdůraznil její význam v rámci celoevropské vzdělanosti a kultury, se její postavení střídavě posiluje či zeslabuje s tím, jak dějinný vývoj reflektuje politické požadavky na jazykovou gramotnost národa, a to včetně kolísajícího zájmu o mateřský jazyk český.

Až do konce devatenáctého století se dá zjednodušeně říci, že převládající školskou metodou byla **metoda gramaticko-překladová**. Metodě se říkalo také klasická, protože se nejdříve používala při výuce klasických jazyků, tj. latiny a řečtiny. Důraz byl kladen na znalosti o jazyce a na psanou podobu jazyka. Po úvodní etapě, kdy se využívalo cvičných textů umělých, se přistupovalo k četbě a překladu originálních textů z klasické literatury (Beneš, 1970, s. 11). Metoda gramaticko-překladová tak byla ústřední metodou vyučování klasických jazyků ve středověku a od 19. století byla používána i v případě jazyků živých. Jak uvádí Larsen-Freeman (1986), dlouhodobě byla motivací k používání gramaticko-překladové metody i vize lepšího ovládnutí jazyka mateřského, stejně jako intelektuální růst studujících. A tak přestože se nepředpokládalo, že studované jazyky budou žáky aktivně používány, odkazovalo se na užitečnost duchovního cvičení prostřednictvím studia touto metodou. Jejimi základními principy jsou rozvíjení schopnosti číst cizojazyčný text a učit se o struktuře cílového jazyka, tj. o jeho gramatice a slovní zásobě (Larsen-Freeman, 1986, s. 4, 15). Bylo by nesprávné domnívat se, že metoda gramaticko-překladová zcela vyhynula. Skutečnost je taková, že přestože je tato metoda již po několik desetiletí předmětem kritiky, její prvky zůstávají v práci učitelů jako modelové dodnes, protože metoda klade na vyučujícího menší požadavky, navíc u části studujících (převážně dospělých) navozuje rychleji pocit úspěšnosti a postupu ve zvládnutí učiva (Hanušová, 2008). Pro dnešní studující na gymnáziu je však soustavná aplikace gramaticko-překladové metody nepřijatelná; nejenže nerozvíjí všechny komunikativní kompetence žáka, které jsou cílem výuky cizích jazyků, jak ji chápeme dnes. Při současném životním stylu mladé generace (včetně její studijní morálky a zájmu o klasickou literaturu) by patrně většinu studujících od studia odradila. Přesto lze říci, že gramaticko-překladová metoda měla svoji hodnotu. Dnes se zdá, že velkým přínosem této metody byl především apel na kulturně vzdělávací aspekt vyučování cizím jazykům, který se odvozoval od vysoce ceněné schopnosti číst původní texty v cizím jazyce (Beneš, 1970, s. 7-

8). Domnívám se také, že metoda vedla studenty k důslednosti a smyslu pro detail, které dnes v jejich práci často postrádáme.

Tradiční gramaticky-překladová metoda byla však už v 19. století v souvislosti s postupnou specializací věd postupně víc a více kritizována a nahrazována novými koncepcemi cizojazyčného vyučování (Hendrich, 1984, s. 21). Od 80. let 19. století vzniká v metodice cizích jazyků silné reformní hnutí, odrážející nové přístupy lingvistické a poznatky nově se etablojící psychologie, především behavioristické. Mezinárodní fonetická asociace IPA definuje nové zásady pro výuku cizích jazyků, které upřednostňují mluvený jazyk před jeho písemnou formou (Hanušová, 2008). Do popředí tak postupně přichází protichůdná metoda, která má na zřeteli především praktický cíl ústního dorozumění. Čelními evropskými novátory na tomto poli byli Berlitz, Gouin, Vietor či Schweitzer. Druhá dnes již tradiční metoda vyučování cizím jazykům, tzv. **metoda přímá**, má oproti metodě gramaticko-překladové za cíl naučit jazyk používat ke komunikaci. Jejím základním pravidlem je nepřekládat, znalost druhého jazyka budovat nezávisle na jazyce mateřském. Studující se mají naučit myslet v cílovém jazyce, slovní zásobu si osvojovat přirozeně, v kontextu, syllabus je organizován tematicky, důraz je kladen na konverzaci (Larsen-Freeman, 1986). Ani metoda přímá není v oblasti metodiky cizích jazyků novinkou. Jako tzv. metoda přirozená se používala už ve starověku. Již tehdy spočívala její základní charakteristika v tom, že učitelem byl rodilý mluvčí, od něhož si měl žák osvojit jazyk cílový přirozeným způsobem, jako se naučil jazyku mateřskému od matky. Jak uvádí Beneš (1970), metoda přímá chápe řeč jako určitý druh dovednosti, kterou si člověk osvojuje intuitivně napodobováním vzorů a upevňuje ji jako řadu dynamických stereotypů častým opakováním (ibid.).

Dnes se jeví jako logické, že metodu přirozenou doporučovali malým chlapcům už v 17. století angličtí empirikové včele s Johnem Lockem, neboť její zaměření je celkově praktické a v raných stádiích učení průkazně vysoce efektivní, zvláště v malých skupinkách, tj. s učitelem – rodilým mluvčím – vyučujícím v rodině.

Přímá metoda, která se prosadila reformním hnutím na konci 19. století, však nakonec neuspěla v plošném měřítku. Byla sice poměrně úspěšná v jazykových školách, ale ve státním středním školství se jevila jako problematická. Obtíž byla především v tom, že veškerá efektivita spočívala zcela na profesionalitě učitele, jehož jazykové schopnosti měly být srovnatelné s rodilým mluvčím. Metoda postrádala pevný základ v aplikované lingvistice a vedla k amatérismu, který byl v důsledku kontraproduktivní (Richards & Rodgers, 1986).

Od 20. a 30. let století dvacátého se ve světě se uplatňují i další výrazně novátorské metody, tentokrát již na propracovaných základech aplikované lingvistiky. V Británii a ve Spojených státech vznikly metody audio-lingvální, metoda tichá, sugestopedická metoda, komunitní jazyková výuka či metoda zvaná *The Total Physical Response Method*, z nichž všechny podobně jako původní metoda přímá kladou důraz na primární funkci jazyka, tj. funkci dorozumívací. Metoda audio-orální byla první metodou, která již měla důsledně propracovaný základ lingvistický, ale i vlastní teorii osvojování jazyka, a to ve strukturalistické lingvistice a psychologii behaviorismu (Hanušová, 2008). Pracovala však s neautentickými materiály a jejím základem byla především drilová cvičení. Logicky musela vést k omezení učiva pouze na penzum potřebné minimální znalosti – např. pro vojáky během 2. světové války. Jako soustavná metoda aplikovatelná v rámci školského systému se nicméně nemohla tato metoda prosadit natrvalo. Další revize následovaly v 70. letech 20. století (viz níže).

Choděra (1999) uvádí, že klasifikační systémy pro jednotlivé metody se bohužel neopírají o jednotná kritéria, a tak se v pojetí různých autorů liší. V otázce třídění metod proto hovoří raději o **míře aproximace metody k cíli** (s. 59). Na tomto základě vyděluje jako krajní formy **metody přímé** jako ty, které jsou založeny na komunikaci učitele a žáka, a tak míří k cíli (tj. schopnosti komunikovat v cizím jazyce) přímo, a **metody nepřímé**, založené na „*permanentním odkládání komunikace v cílovém jazyce ve prospěch přípravy k ní*“ (ibid.). Přímé metody bývají definovány absencí překládání (viz výše) a postupy, které mají být obdobou osvojování mateřského jazyka u dětí.

V českém prostředí byl mimořádným zjevem na poli metodiky cizích jazyků J. O. Hruška, který se již v meziválečné době stal propagátorem progresivní, tzv. **zprostředkovací metody**. Zprostředkovací metoda vyzdvihovala metodu přímou a doporučovala ji pro raná stadia učení cizímu jazyku, na vyšším stupni vyučování pak doporučovala zapojení teoretického studia, tj. jazykových zákonitostí, včetně případného překladu jako namátkového kontrolního prostředku (Beneš, 1970, s. 11). Tuto metodu lze tedy chápat jako pokus o přemostění mezi moderní metodou audio-lingvální a tradiční metodou kognitivní, která zdůrazňuje moment uvědomělého učení a srovnávání cílového jazyka s jazykem mateřským (s. 12).

Mezitím ve Spojených státech a v britských koloniích vzkvétalo především učení metodou přímou. Orální (také audio-lingvální či audio-orální) metoda uplatňovaná Palmerem v Japonsku a metoda čtecí, kterou prosazoval West v Indii (s poukazem na úspornost

vzhledem k nedostatku učitelů), měly sloužit k efektivnímu šíření anglického jazyka, a to na čistě praktické “operační“ úrovni. Podobně tomu bylo za 2. světové války v Británii i ve Spojených státech, kde se organizovaly jazykové rychlokurzy sloužící účelově k rychlému praktickému dorozumění (Beneš, s. 17). (Ogdenova „*Basic English*“ již názvem sděluje, o jakou úroveň jazykových znalostí se jednalo.)

Nabízí se jednoduchá otázka, zda samotný účel učení se cizímu jazyku spolu s typem vzdělání, které školy nabízejí, nejsou klíčem k volbě správné metody. V kontextu historického vývoje se rýsují zřetelné odpovědi. Hruškova metoda byla namířena na studenty gymnázií, u nichž se předpokládá nejen moderně pojatá potřeba prakticky se dorozumět, ale také prohlubování teoretických znalostí jazyka, které studujícím zpřístupní navazující studia. Zdá se, že J. O. Hruška předběhl svoji i naši dobu. Přes inovace, které přinesla léta šedesátá, přes další metodická hledání a řešení, jeho koncept má nesporné prvky nadčasovosti.

Metoda komunikativní je v posledních desetiletích 20. století i na počátku století 21. (v upravovaných verzích) metodou převládající. Vznikla v 70. letech, i když její původ spadá až do let 60., dílem jako reakce na Chomského generativní strukturalismus, který přinesl nový pohled na kreativní potenciál jazyka. Zásadně se nová metoda opírala o britskou funkční lingvistiku (Firth, Halliday), americkou sociolingvistiku a filosofii (Hymes, Gumperz, Labov, Austin, Searle). Termín ***komunikativní přístup*** poprvé použil Hymes v roce 1972 a v metodice cizích jazyků znamenal zásadní obrat. Cílem metody je vytvoření ***komunikativní kompetence*** žáka, tj. nejen kompetence lingvistické, ale i schopnosti užívat jazyk v reálných situacích. K tomu slouží tzv. *Notional Syllabuses* (pojmové či věcné sylaby), tedy učební plány postavené na komunikativních funkcích, které žáci potřebují vyjádřit (Richards, Rodgers, 1986, s. 73). Principy metody odrážejí funkční přístup k jazyku a kladou důraz na pragmatickou rovinu jazykové komunikace. Jak uvádí Larsen-Freeman (1986), pokud komunikujeme, používáme jazyk k tomu, aby plnil určité funkce, a to v určitých sociálních kontextech. Teoretické poznatky musejí být studenty aplikovány v interakci. Součástí výuky jsou proto hry a tzv. role-plays, tedy hrané scénky, kde jsou simulovány konkrétní sociální situace. Mezi základní principy této metody patří užívání autentického jazyka v kontextu, cílový jazyk je zároveň jazykem komunikace, součástí komunikativní kompetence žáků je rozpoznat záměr mluvčího (strategie *guessing*). Učitel je studentům spíše rádcem a projevuje značnou toleranci k chybám, tak aby žáky neblokoval (Larsen-Freeman, 1986, s. 123, s. 131-135).

Je zřejmé, že nový přístup přinesl ve vyučování cizích jazyků zásadní praktické a vysoce užitečné změny. Navíc koncept výborně zapadal do potřeby integrace (včetně jazykové) v rámci Evropy; proto Rada Evropy přijala přístup za vlastní. Lingvisté jako Wilkins, van Ek a Alexander vypracovali systém jazykových kurzů rozdělených do celků (*portions* či *units*), kde každá část koresponduje s potřebami studujících, přitom části jsou spolu systematicky spojeny. Byly definovány dvě kategorie významů: pojmové kategorie (čas, kvantita, frekvence atd.) a komunikativní funkce (nabídka, stížnost, žádost atd.) Tak postupně vznikly zmíněné pojmové učební plány (*Notional Syllabuses*), ale také definice úrovně *Threshold* jako základního standardu pro jazykovou integraci, který směřoval tvorbu jazykových programů a učebnic prosazujících komunikativní metodu v Evropě (Richards Rodgers, 1986, s. 65).

Původní komunikativní přístup klade důraz na vyloučení mateřského jazyka z vyučovacího procesu, ale také na vyrovnané zastoupení všech čtyř klíčových dovedností (čtení, psaní, poslech, mluvený projev). Cíl výuky se zároveň přesouvá od přesnosti - *accuracy* směrem k plynulosti – *fluency* (Hanušová, 2008).

Domnívám se, že přehnaný akcent na plynulost a odvrácení se od precizního přístupu k formě je nevhodný pro pokročilé studující ve vyšších ročnících gymnázií a na úrovni vysokoškolské. Také otázka vyloučení mateřského jazyka z výuky, která se bezprostředně dotýká tématu předkládané disertační práce, je jednou z otázek, pro kterou je už od 80. let komunikativní přístup podrobován ostré kritice (Swan, 1985, Atkinson, 1987).

Swan (1985) kritizuje teoretický základ komunikativní metody hned z několika důvodů; teorii o tzv. dvojím významu a termíny *rules of use* a *rules of communication* považuje za zavádějící a zjednodušené. Autor (v reakci na Widdowsona, 1978) konstatuje, že není potřeba podceňovat studující cizího jazyka a zabývat se tím, zda rozeznají situaci, v níž použijí konkrétní slovní zásobu. Připomíná, že studující mají svůj mateřský jazyk a znalost o tom, jak lidé komunikují. Kontextová závislost věty, pragmatický aspekt nebo nepřímá ilokuce není specifikem jednoho jazyka. Podobně otázka vhodnosti (*appropriacy*), skloňovaná teoretiky komunikativního přístupu, je podle autora nadhodnocená; výrazy typu *had better*, *bloody*, *I want* nebo *get* jsou sice z hlediska sociální či situační vhodnosti příznakové, v jazyce je však těchto prostředků minimum. Swan poukazuje na to, že student, který zvládá gramatické struktury, ale nevyjadřuje se adekvátně situaci, má často jediný problém: nedostatek slovní zásoby; pojmy jako *skills and strategies* podrobuje Swan kritice a označuje za prázdné konstrukty. Je přesvědčen o tom, že komunikativní dovednosti si přinášejí

žák ze svého mateřského jazyka; není třeba je nacvičovat vyumělkovanými strategiemi. Tento přístup zvaný „*tabula rasa*“, který předpokládá neexistenci mateřského jazyka a neschopnost studentů komunikovat v jejich rodném jazyce, je ústředním bodem Swanovy kritiky. Na ni navazuje Atkinson (1987), který podrobně rozpracovává Swanovu myšlenku kritizující vyloučení mateřského jazyka procesu učení jazyka cizího (viz níže, kap. 4.3.2).

Choděra (1999) k tomu dodává, že odklon od původní komunikativní metody nemá jen své příčiny teoretické, ale i ryze pragmatické: „*Moderní dynamické metody, které zahrnujeme do rámce komunikativnosti, jako jsou business games, didaktické hry, imitační modelování, skupinové práce v problémovém vyučování-učení atd., jsou vysoce náročné na praktické jazykové znalosti i průběžnou přípravu učitele*“ (s. 66). Autor konstatuje, že efektivní využívání těchto metod je závislé na individuálním pedagogickém nadání a temperamentu učitele a na jeho neurofyziologickém typu (ibid.).

V našem prostředí nebyl vývoj trendů metod výuky cizích jazyků přirozený; protože výuka cizích jazyků byla politickým problémem, vyvíjela se izolovaně od západní Evropy. Přesto lze říci, že v důsledku měl tento vývoj i pozitivní efekt; když se k nám dostala vlna komunikativního přístupu, probíhala již jeho revize, čeští učitelé se tak mohli vyvarovat jeho extrémní podoby (Hanušová, 2008).

Není však zřejmé, že se to opravdu stalo. Domnívám se, že negativní důsledky setrvávají, a to především v používání převzatých zahraničních učebnic, které částečně reflektují negativa komunikativního přístupu, přesto jsou u nás trvale považovány za standard. (S rychlým vývojem, který angličtina jako *lingua franca* v globalizovaném světě podstupuje, má to své opodstatnění; v původní zahraniční učebnici mají naši učitelé určitou záruku, že předkládají studentům aktuální podobu vyučovaného cizího jazyka, a to převážně o oblasti lexika a kolokací.)

V současné době lze v rámci uplatňovaných metod sledovat dva proudy. Jestliže ten hlavní se snaží o integraci prvků různých starších metod uplatňovaných až do současnosti, tedy o jakýsi revidovaný přístup komunikativní (Ur, 1996) jinými slovy **přístup post-komunikativní** (Hanušová, 2008), stále existují i „okrajové“ metody, které jsou uplatňovány v menších komunitách, jazykových školách, školách netradičního typu (tzv. *Community Language Learning, Total Physical Response, Sugestopedie, Silent Way, Krashenův Natural Approach*). Tyto metody, dnes nazývané humanistické, neboť mají za cíl podílet se na rozvoji celé osobnosti, vznikaly průběžně, mnohé ještě před masivním nástupem metody komunikativní, uchovávají si však své místo v systému výuky cizích jazyků – a v jejich

případě k integraci metod nedochází. Jsou naopak nazývány alternativními či „revolučními“ (Choděra, s. 65).

Komunikativní metoda je doposud všeobecně považována za přelomovou. V její původní podobě, kterou Choděra řadí mezi metody „spíše přímé“, je nyní upravována. Přesto škála nových postupů a aktivit přinesly do výuky podstatné oživení a významný akcent na funkční přístup k jazyku. Richards a Rodgers (1986) záměrně hovoří spíše o **přístupu** než metodě; již toto označení má naznačit širší prostor pro individuální interpretaci a variace, než jaké nabízely ostatní metody. (Nejnovější metody typu *Task-Based Approach* nebo *Lexical Approach* lze použít v kombinaci s postupy metody komunikativní).

Choděra (1999, s. 67) si klade již tradiční otázku, zda existuje univerzální metoda, platná pro všechny situace a podmínky. Uvádí, že výběr metod se pohybuje v rozpětí „paradigma didaktiky cizích jazyků v daném okamžiku - učební strategie žáků“. Je-li převládajícím metodickým směrem v současnosti komunikativní metoda, znamená to nicméně, že tato metoda je v praxi individuálně modifikována osobnostním typem učitele a jeho erudicí, charakterem a vyspělostí žáků, typem kurzu či učebnice, učební strategií učitele a nakonec i učební strategií žáků, která v individuálních případech může komunikativní metodu dokonce odmítat (s. 67-68).

Jako jedno z podstatných východisek relevantních pro předkládanou práci je Choděrovo **vydělení tendencí ve volbě metod podle charakteru kurzu**:

1. Čím kratší je kurz cizojazyčného vyučování – učení, tím spíše bude účelné využívat prvků přímých metod.
2. Čím pokročilejší je kurz, tím silnější budou tlaky učitelů i žáků na využití prvků metod nepřímých.
3. Čím širší bude paleta sledovaných konečných cílů kurzu, tím silnější budou tendence k aplikaci prvků metod nepřímých. (s. 67)

Předkládaná disertační práce se zabývá výukou anglického jazyka na sekundární a terciární úrovni, a sice v oktávách gymnázií a na pedagogické fakultě u studentů oborové angličtiny. Předpokládaná intelektuální úroveň studentů, jichž se práce týká, je v případě nejvyššího ročníku osmiletých gymnázií maximální možná. Pokud jde o studenty pedagogické fakulty, lze předpokládat, že studující mají vyhraněný zájem právě o studium daného oboru a v tom smyslu již vykazují značnou znalost a zájem proniknout do oboru na profesionální úrovni. Proto se lze domnívat, že v souladu s Choděrovou teorií o tendencích ve volbě metod (viz výše) studenti, kteří jsou předmětem mého průzkumu, budou mít předpoklad

k využívání prvků metod nepřímých, protože se jedná o studenty na velmi pokročilé úrovni. Zároveň pak škála konečných cílů výukových kurzů je u obou skupin široká. Budoucí vysokoškoláci, a to i v případě, že se nebudou věnovat anglickému jazyku profesně, by měli jazyk ovládat na úrovni B2 až C1, aby mohli studovat z cizojazyčných zdrojů, účastnit se výměnných pobytů a zařadit se do populace svých současníků v Evropě a ve světě. Studující na katedrách anglického jazyka pedagogických fakult budou v budoucnu potřebovat zvládnout cílový jazyk na zcela profesionální úrovni, znát do detailů srovnání jednotlivých systémových prvků v jazyce mateřském a v jazyce cílovém a být schopni jednotlivé prvky v souvislostech vysvětlit svým žákům. U obou sledovaných skupin studujících se předpokládá, že se jedná o budoucí intelektuální elitu národa, uvědoměle se vzdělávající jedince na vysoké všeobecné kulturní úrovni.

Choděra (s. 64) zmiňuje v souvislosti s metodou přímou a nepřímou klasifikaci preferovaných znaků těchto dvou bipolárních metod (podle: H. Hellmich aj. 1986, 38):

Preferovaný znak metod	
nepřímých	přímých
slovo	věta
systém (struktury)	situativnost, funkce, intence
jazyk	řeč
kód (jazykové jednotky)	text
(irelevantní)	tempo, minimum latentní doby reakce
paradigmatika	syntagmatika
psaný jazyk	mluvený jazyk
teorie	praxe
uvědomělost	intuice, imitace, imprinting
kognice	subkognice
dedukce	indukce
forma	obsah
všeobecná kultivace osobnosti	pragmatické zaměření osobnosti

Z citované tabulky i z výše uvedených charakteristik základních metod výuky cizím jazykům vyplývá, že dnes stále převažující metoda komunikativní je v mnoha ohledech blíže metodě přímé. Když se však zamyslíme nad preferovanými znaky metod přímých, zdá

se, že tyto jsou v rozporu s výukou ve skupinách studujících ve vyšších ročnících gymnázií či na vysokoškolské úrovni. Také učebnice na úrovni „Advanced“ či „Proficiency“, které setrvávají na principech komunikativní metody, se v praxi příliš neosvědčují. Princip situativnosti, funkčnosti a intuice oproti principu systematickosti na těchto úrovních studia vyznívá jako chaotický a nedostatečný. Znaky metody nepřímé, jako jsou teoretická znalost, uvědomělost, dedukce, akcent na formu a v neposlední řadě všeobecná kultivace osobnosti naopak korespondují s cílovou skupinou ambiciózních studujících na vyšších úrovních jazykové kompetence. Tomuto zaměření plně odpovídá i akcent na psaný jazyk – a tedy práce s textem, a to systematická, analytická, podporující důkladnou znalost komplexního jazykového systému v celé jeho šíři.

Závěrem bych se ráda zmínila o problému extremismu ve výuce cizích jazyků, o němž už v devadesátých letech píše se znatelným zneklidněním Hendrich (1995). Pozastavuje se nejen nad tím, že hegemonie angličtiny v rámci výuky cizích jazyků je neadekvátní a omezená. Konstatuje, že k extrémům patří také „*příliš jednostranné zaměření obsahu výuky na pouhou běžnou komunikaci bez přiměřené náplně vzdělávací a výchovné, týkající se reálií a kulturních hodnot dané cizojazyčné oblasti, hodnot obsažených i v cizojazyčné literatuře.*“ Připomíná termín *enseignant de langue-culture étrangère*, tj. **učitel cizího jazyka a cizí kultury**, který je používán v publikaci zaměřené na přípravu učitelů cizích jazyků *La formation des enseignants de langue* (Paris, 1995). Hendrich poukazuje i na to, že také záleží na obsahu učebnic: „*Jejich přílišná utilitárnost bez hlubších vazeb kulturních představuje svým způsobem krajnost, kterou nemůže vyrovnat přemíra ilustrací, postrádajících funkčnost a brzdících někdy i potřebné rozvíjení žákovy abstraktního myšlení.*“ (Hendrich, 1995)

Autor upozorňuje, že učitelé by neměli podléhat módním trendům, ale vždy a zásadně dodržovat základní didaktické a metodické postupy, tj. soustavnost, přiměřenost, postup od známého k neznámému, od jednoduchého k složitějšímu, cykličnost a uspořádání učiva, diferencovaný, individuální přístup k žákům, názornost atd. a vyvarovat se extrémů (ibid.).

6.2 Postavení gramatiky ve výuce CJ

6.2.1 Cíle výuky gramatiky cizího jazyka

Abychom si zřetelně uvědomili, jaké je postavení gramatiky v jazykové komunikaci, je vhodné vrátit se k de Saussurovu strukturalistickému pojetí jazyka jako komplexnímu systému znaků. Z tohoto úhlu pohledu má gramatika funkci kódovací, tj. v případě produkce

sdělení, a funkci dekodovací, uplatňovanou při komunikaci receptivní, tj. při poslechu nebo čtení (Hendrich, 1984, s. 144). Plnohodnotná jazyková komunikace se tedy bez ovládnutí gramatické struktury jazyka neobejde. Samozřejmě se ovládnutí gramatického systému děje postupně, a to jak v případě osvojování jazyka mateřského, tak i případě výuky a učení se jazyku cizímu. „*Cílem vyučování gramatiky cizího jazyka v obecné rovině je zautomatizované ovládnutí gramatických jevů a struktur a jimi signalizovaných významů jako jednoho ze základních předpokladů získání komunikativní kompetence – schopnosti dorozumět se.*“ (Hendrich, 1984, s. 145) Gramatika je tedy jedním ze základních stavebních kamenů našich jazykových dovedností, a to bez ohledu na skutečnost, že si např. v případě mateřského jazyka jako rodilí mluvčí samotné existence teoretické struktury jazyka nejsme ani vědomi. Už tím jsou otázky vyučování gramatiky pro učitele výzvou, což dokládá množství didaktické literatury, která se problematice věnuje.

Jak uvádí Beneš (1970), požadavky na osvojení gramatické stavby cizího jazyka se řídí podle cíle, kterého má být dosaženo. Rozlišuje se pak mezi následujícími cíli:

- a) jen aktivně mluvím, (tj. dorozumění v základních životních situacích)
- b) jen receptivně čteč
- c) kombinovaný (s. 90-91)

Jestliže v případě cíle aktivně mluvícího stačí jen užší výběr kategorií, které je potřeba zautomatizovat, cíl receptivně čteč předpokládá velmi vysoký stupeň pasivní znalosti cizího jazyka, tak aby byl studující schopen dešifrovat významy v neupravených původních textech. Cíl kombinovaný, který by měl být cílem výuky cizího jazyka v rámci školského systému, tedy rozhodně také na gymnaziální a vysokoškolské úrovni, rozlišuje mezi gramatickými formami k aktivnímu a receptivnímu osvojení. Jak dále uvádí Beneš (1970), „receptivní nástavba tvoří rezervoár pro rozvíjení schopnosti mluvit; receptivně zvládnuté kategorie se mohou postupně aktivizovat“ (s. 91).

6.2.2 Gramatika a metoda: Je třeba vyučovat gramatice?

Thornbury (1999) se zamýšlí nad argumenty proč vyučovat gramatiku z poměrně velkého nadhledu. Uvádí příklad typu dětské konstrukce *'Me Tarzan, you Jane'*, která sice má obsah a předává jistou informaci, v mnoha dalších případech však uplatnění výlučně lexikálního systému vede k nejednoznačným významům. Gramatika tak funguje jako doladující a zpřesňující prostředek, který vylučuje nejednoznačnost jako např. ve větě *Last*

Monday night I was boring in my house. Domnívám se, že je logikou věci, stupňuje-li se náročnost gramatického systému v souladu s intelektuálním potenciálem uživatelů a studujících jazyků. Předčasná fosilizace gramatického systému u motivovaných studujících nevede k jejich uspokojení ani v případě, že se vyjadřují relativně plynule (viz část empirická).

Jiným uváděným argumentem pro výuku gramatiky je podle Thornburyho (ibid.) skutečnost, že gramatika tvoří systém, z něhož lze vydělit jednotlivé položky (*discrete items*), jinými slovy jednotlivá pravidla. Proto je možné s její pomocí strukturovat učební materiál do zvládnutelných úseků, které lze zároveň jednoduše testovat, a tak mj. podpořit i studijní disciplínu žáků. S tím je spojen i tzv. *learner expectations argument*, který odráží očekávání studujících; ti mohou mít fixní představu, že výuka jazyka má probíhat na základě postupných kroků v oblasti gramatiky, jiní mohou mít také naději, že systematická výuka gramatiky doplní jejich mezery vzniklé při spontánním osvojování jazyka během pobytu v zahraničí.

Jednoznačné postavení gramatiky ve výuce cizímu jazyku má již tradičně i své odpůrce. Jedním z výrazných kritiků explicitního vyučování gramatiky byl v 80. letech Stephen Krashen, jehož teorie se zakládá na tvrzení, že mezi vědomým, explicitním učením a implicitním učením není žádná interakce. Podle Krashena má explicitní, instruovaná výuka gramatiky minimální dopad na skutečné přirozené osvojování jazyka a nemůže vést k plynulému a neuvědomělému ovládnutí plynulé komunikace v cizím jazyce.

Jedinou cestou k takovému ovládnutí gramatiky je představit žákům množství srozumitelného materiálu; ten má být modifikován a vyladěn tak, aby odpovídal jejich úrovni. (Larsen-Freeman, 2003, s. 90). Tato sugestivní teorie má pochopitelně své odpůrce (Norris, Ortega, Spada, Lightbrown aj.), kteří ověřili, že explicitní, instruovaná výuka je efektivnější a trvalejší. Učitelé, kteří integrovali výuku gramatiky do jinak komunikativně řízených hodin, byli ve svých konečných výsledcích úspěšnější (Larsen-Freeman, 2003). Jako klasický příklad nedostatečnosti implicitního učení bývají uváděni nefrankofonní studenti v Kanadě, kteří mají jedinečnou možnost naučit se dobře francouzsky; přestože „jazykový vstup“ je maximální, studenti se stále dopouštějí týchž morfo-syntaktických chyb. Naopak u nich dochází k fosilizaci „mezijazykového stadia“ (*interlanguage*), posilované vzájemnou studentskou komunikací (*peer-peer interaction*), která má v tomto případě zjevně negativní dopad (ibid., s. 91).

Thornbury (1999) uvádí podobný argument; přestože vysoce nadaní a motivovaní studující mohou vzácně i bez instruované výuky gramatiky dojít k překvapivě vysoké úrovni

znalostí, mnohem častěji pak studenti, kteří jen pochytili jazykové formy „za pochodu“, dosáhnou relativní „fosilizované“ úrovně, kterou už jen stěží budou schopni překročit. (Thornbury, 1999, s. 16) V soudobé odborné literatuře se proto už delší dobu objevuje opětovné zdůrazňování významu gramatické formy – tzv. *focus on form* (Nunan, Thornbury, Larsen-Freeman), které přináší nový pohled na výuku gramatiky (viz následující kapitola).

Thornbury (2001) sumarizuje tendence ve výuce gramatiky konstatováním, že výzkum osvojování druhého jazyka se pohybuje v kruhu; jednou je gramatika upřednostňována, jindy vylučována, pak se zase vrací zpátky. Zjednodušeně lze na střídání tendencí pohlížet jako na dichotomii *instruction + / instruction -*, kterou jiní autoři nazývají dichotomií mezi učením a osvojováním, tj. *learning / acquisition* (viz tabulka):

Instruction +	Instruction -
<i>„learning“/učení</i>	<i>„acquisition“/osvojování</i>
<i>classroom-type context/učebnicový kontext</i>	<i>natural type-context/přirozený kontext</i>
<i>grammar rules and drills/pravidla a dril</i>	<i>exposure/immersion/“vystavení“ jazyku</i>
<i>correction/opravování</i>	<i>comprehensible input/srozumitelný vstup</i>
<i>form-focus/zaměření na formu</i>	<i>meaning-focus/zaměření na obsah</i>
<i>accuracy-focus/zaměření na přesnost</i>	<i>fluency-focus/ zaměření na plynulost</i>

(Thornbury, 2001, s. 32)

Je zřejmé, že stejně jako v případě vyhraněných metod, i přístup ke gramatice bude v praxi učiteli realizován někde mezi oběma krajními variantami. Domnívám se, že čím jsou žáci mladší – a čím nižší je stadium učení se druhému jazyku, tím blíže by se výuka gramatiky měla blížit k pólu neinstruovaného učení. Naopak, čím starší a pokročilejší jsou studenti, tím explicitnější by měla být výuka gramatiky – a zaměření na přesnost.

6.2.3 Zvyšování uvědomění - *Consciousness-Raising*

Jestliže tedy vyjdeme z faktu, že studujícím hrozí fosilizace nepřesných forem a tyto negramatické formy je pak těžké odstraňovat, nelze než souhlasit s opětovným návratem k formě – a k důrazu na gramatiku obecně, i když v novém pojetí.

Nunan (1991) vysvětluje, že tzv. *grammatical consciousness-raising* (jedním z prvních teoretiků je Rutherford, 1987) popírá dělení na uvědomělé učení a podvědomé osvojování. Přesto se odlišuje od tradiční instruované výuky gramatiky tím, že klade důraz na vztah mezi formou a funkcí. Gramatické struktury vřazuje do širšího kontextu diskurzu a

učení vnímá spíše jako organický než lineární proces (s. 149). Organický pohled na učení nepředpokládá, že čemu se žák jednou učil, to se naučil natrvalo. Stejně je odmítán tradiční pohled na jazyk jako na souhrn oddělených jednotek, které jsou během procesu učení kumulovány. Protože gramatický systém je příliš komplexní, aby byl vcelku vyložitelný, aktivity ve vyučovací hodině by měly být spíše induktivní než deduktivní, jinými slovy by měly přispět k tzv. *facilitaci* učebního procesu a poskytnout materiál pro vytvoření vlastních žakových hypotéz – a jejich přiřazení k předešlým znalostem (ibid.).

K navýšení vědomí o gramatických formách přispívá i práce s chybou. Thornbury (2001) upozorňuje na fakt, že pokud se učitel zaměří pouze na obsah žákova sdělení a neopraví jeho hrubou chybu, žák si z toho vydedukuje, že se vyjádřil dostatečně srozumitelně, takže neshledá důvod na sobě dál pracovat. Takto by se projevilo extrémní *zaměření na obsah* – a v tomto smyslu autor nabádá ke změně – a k *zaměření na formu* (*focus on form*). Autor opakovaně zdůrazňuje, že žáci uvažují „jednokolejně“ („*students have one-track minds*“); pokud se zaměřují na obsah, je pro ně těžké soustředit se i na formu. Avšak pokud se na formu nezaměří, hrozí nebezpečí, že se jim uzavře cesta k tzv. *restrukturalizaci*, tj. opravě v jejich vlastním systému znalostí. Pro učitele je výzvou, aby se snažil připravit aktivity, které budou zaměřeny na obsah, a přesto budou směřovány i k zaměření na formu, a tak zároveň vyhovují požadavkům instruovaného i neinstruovaného učení. Tzv. *noticing* (povšimnutí, uvědomění) je podle Thornburyho klíčem k efektivnímu osvojování gramatiky druhého jazyka (s. 35). Domnívám se, že pro tento typ výuky gramatiky na úrovni vyššího gymnázia je výborným prostředkem četba původních textů v cizím jazyce. Rozpoznání gramatických struktur a jejich významů zapojených do atraktivního literárního kontextu výrazně posiluje upevnění znalosti struktury; nezdířka teprve v tomto kontextu si student skutečně uvědomí její praktickou funkci. (Je navíc pravděpodobné, že z hlediska efektivity vyučování gramatické jedním z ideálních způsobů takový, v němž studenti sami dospějí k artikulaci pravidla.)

Zajímavá je také poměrně nová teorie tzv. konekcionismu (*connectionism*); i tato teorie se spoléhá na induktivní osvojování gramatiky, jejím principem však není osvojování pravidel, ale vytváření nových sítí informací v mozku, tj. tzv. nodů a synopsí. Teorie se úzce váže na počítačové programy vytvořené na pomoc učení. I tato teorie předpokládá induktivní učení. Jakmile nová data vstoupí do systému (sítě), posílí se automaticky určitá spojení. Síla spojení se mění a vytváří ve vědomí proměnlivou mapu struktury cílového jazyka. Tyto sítě informací jsou „*self-organizing*“, tedy řídí samy sebe na základě pozitivní, případně negativní zkušenosti. Ve skutečnosti tato teorie spoléhá na tzv. *bottom-up inductive learning*. Jedním z

možných deficitů je však spoléhání na tzv. auto-regulaci, jíž si systém může vytvořit nesprávné synopsis a přehnané generalizace (Larsen-Freeman, s. 81).

Domnívám se, že pro kategorii studujících, která je cílovou skupinou pro předkládanou disertační práci, je téma zvyšování povědomí velmi nosné. Studující, kteří se aktivně seznamují s originálním textem v cílovém jazyce, evidentně narážejí nejen na problematiku slovní zásoby, ale také na jevy gramatické, které často nejsou součástí minimálně řešeného středoškolského sylabu. Uvědomění si existence takových jevů, ale také jejich následné vysvětlení a usouvztažnění v rámci již poznaného gramatického systému pak vede k přirozenému navýšení potenciálu žáků pro vlastní produkci v budoucnosti. Jestliže jim vyučující přijde naproti s upřesněním a odvozené pravidlo explicitně doplní či je sám odborně vyloží, již existence kontextu, v němž byl jev upozorován, je v tomto směru studentům velikou oporou. Pokud jde o dichotomii mezi explicitní a implicitní výukou gramatiky, na úrovni pokročilých by učitel neměl být připraven pouze na to, aby studentům sdělil (či jakkoliv předal), **jak** prvek gramatického systému funguje, ale měl by být připraven odpovědět i na otázku **proč** tomu tak je. Myslím si, že studující mají na takový výklad právo, nepochybují proto o potřebnosti explicitního výkladu, ať už v cizím nebo mateřském jazyce.

6.2.4 Gramatika jako proces

Thornbury (2001) si klade otázku, zda gramatika, jakkoli má zdánlivě výlučně substantivní povahu, nemá zároveň také verbální charakter. Vysvětluje termíny „gramatikace“ a „gramatikalizace“ (*grammaring*, *grammaticizing*), kterými má na mysli následující: gramatikaci chápe jako proces zapojení gramatické formy do promluvy, gramatikalizaci pak jako usouvztažnění gramatické formy a její ukotvení v gramatickém systému, který je znalostí mluvčího. Na příkladu gramaticky redukovaných dialogů běžných v situacích denního života (při nákupu, v taxíku apod.) nám dává pochopit nejen princip gramatikace (neboť množství gramatických forem lze kontextově nahradit, a tím se vyhnout jejich užití a „negramatikovat“), ale také dokládá úzké spojení mezi gramatikou a formálností na jedné straně a gramatikou a kontextem na straně druhé (s. 3-4). Je zcela přirozené, že jakmile eliptické polovětné konstrukce redukovaných dialogů doplníme gramatickými formami, dialogy vyznívají velmi zdvořile. Z uvedeného paradigmatu vyplývá i další logická konsekvence: Čím delší je vzdálenost – sociální či kontextová - mezi participanty v komunikačním procesu, tím větší je potřeba gramatikace (s. 9).

Domnívám se, že nelze než souhlasit s Thornburym, když varuje před kontraproduktivním efektem gramaticky redukovaných komunikací, které v rámci výuky často probíhají v případě skupinových diskusí nebo komunikativních her. Pokud totiž uplatníme jako hlavní kritérium plynulost a studenti se budou spoléhat převážně na lexikální zdroje svého projevu, toto jejich lexikální stadium ovládní jazyka se fosilizuje a proces postupné gramatikace se brzdí. Mezi ctižádostivými pokročilými studenty jsou pak bohužel i případy (viz část empirická, řízený rozhovor se studenty), kdy sami studující, přestože mají k dispozici mnoho hodin cizího jazyka s rodilým mluvčím, hodnotí svůj vlastní projev jako gramaticky chudý, monotónní a v tomto smyslu „fosilní“. Jiní jsou naopak s gramatickou úrovní svého projevu až překvapivě spokojeni. Thornbury (2001) k tomu říká, že žáky lze rozdělit do dvou skupin:

- a) rychlý, „lexikální typ“, který chce postupovat kupředu, vyjadřovat se spontánně, být první; typ, kterému nevadí „riskovat“ chybné vyjadřování;
- b) pomalý, „gramatický typ“, který volí formu pečlivě a raději s vyjádřením nespíchá;

Thornbury k tomu dodává, že první typ možná v rychlosti vyhraje svůj závod, po cestě však ztratí mnoho potenciálních partnerů pro konverzaci (s. 21). Autor proto argumentuje ve prospěch gramatiky jako prostředku k přesnějšímu, jemnějšímu vyjádření významu, než jaký může zajistit pouhý lexikální systém (1999, s. 15).

Jak již bylo uvedeno, rozdělení na „lexikální“ a „gramatické“ vyjadřování platí tím spíše pro psaný jazyk, který si vyžaduje vyšší míru explicitnosti než jazyk mluvený. Z toho na druhou stranu vyplývá, že v případě četby originálního textu se studující pravděpodobně setká s mnoha jevy gramatického systému, které nejsou součástí jeho aktivního rejstříku.

Pro předkládanou disertační práci, která je směřována na pokročilé studenty cizího jazyka, je pak významným faktorem skutečnost, že vzhledem k primární dichotomii komunikace na činnost receptivní a produktivní je třeba vzít v úvahu to, že

„rozsah znalostí gramatiky by měl být vždy větší než u znalostí produktivních, protože při poslechu nebo čtení příjemce dotyčného sdělení sám gramatické prostředky nevolí, nýbrž je nucen dekódovat ty, které zvolil mluvčí nebo pisatel, a které tudíž mohou být rozsáhlejší než příjemcovy znalosti produktivní.“ (Hendrich, 1984, s. 145)

6.2.5 Gramatika a aspekt pragmatický

Ještě v sedmdesátých letech minulého století čteme v tehdy nově vydané a velmi moderně pojaté Metodice cizích jazyků (Beneš, 1970), že „vyučování mluvnické stavbě cizího jazyka by mělo přihlížet ke skutečnému současnému úzu vzdělaných vrstev příslušného jazyka,“ nebo „podle skutečného úzu vzdělaných mluvčích, jimž je daný jazyk mateřským“ (s. 89). Současná postmoderní kultura, charakteristická rychlostí, rozmělněním hodnotových měřítek a v neposlední řadě přemírou komunikace, která se realizuje na úkor smysluplnosti obsahu (zbytečné zprávy a nekonečné hovory v telefonech, počítačová komunikace) vedou zároveň přirozeně k vědomému i nevědomému zjednodušení formy užívaného jazyka. Zdá se, že otázka je komplexní. Modelové typy mluvčích i simulované situace jsou v řadě užívaných výukových materiálů intelektuálně spíše průměrnými, ne-li podprůměrnými. Komunikativní přístup a funkční hledisko výběru a uspořádání učiva nastavené na průměrného, „globalizovaného“ recipienta tak implicitně vytlačuje „přebytečné detaily“ z gramatického systému, jehož znalost by v případě gymnazistů měla být na konci studia ucelená. Přehlížení nuancí v gramatickém systému však může mít negativní důsledky i ve velmi běžné životní komunikaci.

Pragmatický aspekt komunikace je nejen odrazem konformity mluvčích ve společnosti, ale zároveň projevem naší identity v interakci s druhými a prostředkem vyhodnocení sociálních vztahů (Widdowson, 1996: 68 – in Larsen-Freeman, 2003). Domnívám se, že problém možnosti výběru je nanejvýš důležitý u pokročilých studentů, kteří již cestují, dostávají se časté interakce s rodilými mluvčími a mohou svých znalostí plně využívat.

Jak již bylo řečeno, didaktika cizího jazyka, která balancuje v časových vlnách mezi preferencí pro instruované učení a neinstruované osvojování jazyka, nalézá v obou pólech své domény. Je zřejmé, že chceme-li směřovat ke správnosti formy, což by na úrovni pokročilých mělo být jednou z priorit, musíme uplatnit i instrukci, tj. explicitní vysvětlení gramatické formy včetně jejího aspektu sociálního.

Komunikativní metoda, jakkoliv opožděně, přinesla do českého prostředí odlišnou strategii, tj. ústup od explicitní výuky gramatiky, metoda dedukce byla nahrazena metodou indukce, gramatická informovanost pak akcentem na funkčnost jazykových forem byla omezena na aktuální potřeby komunikace v situacích, a to vše ve smyslu nezatěžování žáků komplexními soubory pravidel. Přehledy gramatických struktur jsou takto simplifikovány a minimalizovány, v komunikativně pojatých učebnicích jejich shrnutí nacházíme na samém

konci knihy, kde jsou často opomíjena. Domnívám se, že tento přístup k výuce gramatiky se osvědčuje na nižších stupních výuky, a to především u dětí, tj. na základních školách. Vlastní zkušenost mě však vede k přesvědčení, že vyhraněně funkční přístup k výuce gramatiky je v rozporu s kognitivním učením vyspělých žáků na pokročilé jazykové úrovni. Zdá se, že na těchto úrovních se naopak výborně hodí metody dedukce a srovnávání, tak aby si studující měli možnost utřídit odlišnosti gramatických systémů mateřského a cílového jazyka a mohli proniknout k detailnějšímu pohledu na gramatický systém studovaného cizího jazyka.

6.3 Místo mateřského jazyka ve výuce CJ

Jedna z klíčových otázek didaktiky cizích jazyků je otázka uplatnění mateřského jazyka ve výuce. Problematika úzce souvisí s první kapitolou (viz výše), která je věnována metodám výuky cizích jazyků. V českém prostředí byla tradičně mateřština v hodinách cizího jazyka uplatňována, a to nikoliv arbitrárně. Beneš (1970) hovoří o využití mateřského jazyka v kapitole věnované osvojování gramatické stavby cizího jazyka:

„Vliv mateřského jazyka nelze z procesu osvojování cizího jazyka vyloučit. Mateřský jazyk však není při výuce cizímu jazyku jen rušivým činitelem, brzdou, nýbrž i pomocníkem, a to podle míry podobnosti obou jazyků.“ (s. 89)

Záleží na míře podobnosti mezi mateřským a cizím jazykem, stejně jako na míře vyspělosti žáka v otázce jeho povědomí o systému mateřského jazyka.

6.3.1 Mezijazykový transfer

Hovoříme-li o otázce užití mateřského jazyka, nelze přehlédnout fenomén zvaný mezijazykový transfer. Pozitivní mezijazykový transfer je přitom založen na existenci jazykových jevů, které jsou společné nebo blízké mateřskému i cizímu jazyku. Znalosti mateřského jazyka tak mohou pomoci studujícím zvládnout některé jevy jazyka druhého (Hendrich, s. 44). Logicky se takový mezipředmětový transfer uplatní především v geneticky příbuzných jazycích; v evropských poměrech měla proto významný podíl na možnosti využít existence tohoto fenoménu všeobecná znalost latiny jako povinného předmětu na gymnáziu. Dodnes využíváme jako typu kladného mezijazykového transferu možnosti používat internacionalismy. Pro učitele je zároveň zavazující, aby studenty včas upozornili na nebezpečí existence tzv. zrádných slov v oblasti lexika (*sympatický x sympathetic, evidence x evidence* apod.). Mezijazykový transfer tedy může mít i negativní důsledky; pak hovoříme o

tzv. *interferenci*. Ta spočívá v „mylném přenášení návyků z mateřštiny do oblasti cizího jazyka, což vede k četným chybám“ (Hendrich, 1988, s. 45). Mezijazyková interference se projevuje ve všech jazykových rovinách, především pak v rovině fonetické, kde si mluvčí automaticky přenáší svůj fonetický registr z jazyka mateřského, stejně jako např. zvyklost v češtině nerealizovat znělost koncové konsonanty (angl. *good, bad* atp.).

Předkládaná disertační práce upozorňuje na úskalí, které se jazykovému transferu blíží, jakkoliv „z opačné strany“; jedná se o doslovliv v oblasti syntaktické, kde studující, kteří stojí před úkolem zvolit přirozenou variantu anglického textu převedeného do češtiny, ve strachu z možné chyby úzkostlivě volí doslovné formulace, které v českém jazyce nejen nevyjádří dynamičnost výpovědi, ale někdy mohou vést i k úplné dezinterpretaci (viz část empirická).

Hendrich (1988) proto zmiňuje užitečnost tzv. explicitní konfrontace, při níž jsou žáci „výslovně upozorňováni na rozdíly (méně často na shody) mezi jevy cizího a mateřského jazyka“ (s. 48). Hendrich uvádí, že ignorování mateřštiny, typické pro přísně přímou metodu, se projevilo jako chybné, neboť přehlíží požadavek konfrontačního studia jazyka. Připomíná záslužný čin Viléma Mathesia, zakladatele Pražské lingvistické školy, který svou příručkou *Nebojte se angličtiny* (Mathesius, 1936) názorně aplikoval srovnávací postup, užívaný v kontrastivní lingvistice, při studiu angličtiny.

Doba tzv. socialismu, který vyučování cizích západních jazyků nepodporoval, konzervovala původní styl metodiky cizích jazyků v českém prostředí - pouze s tím, že výuku samotnou značně minimalizovala. Pokud však jde o využití mateřského jazyka ve vyučování jazyka cizího, není pochyb, že zůstávalo standardem, ať už v pozitivním (užitečné explicitní vysvětlení strukturálních prvků či smysluplná komparace s češtinou) či negativním smyslu (přemíra češtiny v hodinách cizího jazyka, vedoucí k nedostatečnému osvojení jazykových jevů pro komunikaci).

S přílivem komunikativní metody, která využití mateřského jazyka eliminovala, se s otázkou uplatnění mateřského jazyka vyrovnávali i kolegové na Slovensku, a to nejen anglisté, ale např. také romanisté. Baranová (1996) argumentuje konstatováním, že mateřština je součástí identity každého žáka, součástí jeho osobního kulturního vlastnictví. Pro oblast lingvistiky, tedy učení se jazykům cizím, je rovněž přirozenou oporou žáka, a jelikož jej nelze vymazat z paměti žáků, u nichž (i když ne explicitně) průběžně probíhá konfrontace mezi oběma jazyky, je na učiteli, aby si z mateřského jazyka udělal spojence, nikoliv nepřítele. (ibid.) Domnívám se, že jazyk tak vysoce strukturovaný, jako je např. francouzština, klade na

celkový vyučovací proces vedený metodami převážně přímými (tj. eliminujícími mateřský jazyk) neobyčejně tvrdé nároky – zvláště pokud k němu dochází na střední škole bez předchozí přípravy. To nakonec dokládá výše zmíněný příklad studentů, kteří přicházejí jako nerodilí mluvčí do frankofonní Kanady (viz výše).

Zajímavá je úvaha Baranové (1996) o provázanosti cizího a mateřského jazyka z hlediska potenciálu studujících; čím lépe ovládají žáci svůj jazyk mateřský, tím lepší mívají předpoklady pro studium jazyka cizího. Zároveň píše o tom, že může dojít i k opačnému efektu, a sice k navýšení kvality produkce v jazyce mateřském na základě dobrého zvládnutí systému jazyka cizího, jehož prostřednictvím žák lépe pronikne do systému fungování jazyka mateřského. K tomu napomáhá kontrastivní přístup i z hlediska jiných cizích jazyků, píše dále Baranová, a využití tzv. jazykové minulosti – *le passé linguistique*. Pokud si učitel dobře zmapuje předešlé zkušenosti svých žáků s dalšími cizími jazyky, může to opět napomoci procesu učení. Stejně jako Swan již v roce 1985 (viz výše) zdůrazňuje autorka i skutečnost, že žák nepřichází do jazykové třídy s pamětí typu *tabula rasa*, ale přináší si s sebou obrovskou škálu poznatků uložených v paměti; ty se pak bude přirozeně snažit uplatnit. Mateřský jazyk je v tomto smyslu polem působnosti s obrovským potenciálem.

Už od 70. let je (v souvislosti s výzkumy týkajícími se přirozeného osvojování jazyka) užíván termín *interlingua – interlanguage*, a to pro jazykový mezistupeň na cestě od mateřského jazyka k jazyku cizímu (Thornbury, 2001). Žákův individuální „mezistupeň“ ve znalosti cizího jazyka, tj. jeho *interlanguage*, je zcela přirozeným stádiem v osvojování jazyka. Littlewood (1984) uvádí, že lze definovat dvojí typ chyby: tzv. *interlingual errors*, tj. chyby vzniklé vlivem mateřského jazyka, a tzv. *intralingual errors*, tj. chyby podobné těm, které dělá dítě v raných stádiích užívání svého rodného jazyka – zjednodušení typu *we saw two mouses*, nebo *daddy want chair*. Littlewood (ibid., s. 29) vyděluje tři základní typy chyb:

- a) Transfer pravidel ze žákova mateřského jazyka (*transfer*);
- b) Přílišné zobecnění pravidel cizího jazyka (*overgeneralization*);
- c) Nežádoucí redukce vyjádření způsobená vypuštěním elementů věty (*simplification by omission*).

Studium chyby ve stadiu *interlanguage* přineslo cenné poznatky o mechanismu osvojování cizího jazyka a potvrzuje Piagetovu teorii *asimilace a akomodace*; žák si při produkci v cizím jazyce z nedostatečné znalosti nového jazykového systému vytváří hypotézy a svůj vlastní systém. Snahou učitele cizího jazyka by mělo být to, aby se *interlingua* stále více přibližovala cizímu jazyku, aby žáci ve svém stupni užívání cizího jazyka neustrnuli.

Domnívám se, že užití mateřského jazyka za účelem podrobnějšího vysvětlení k tomuto procesu výrazně přispívá. Také překlad z jazyka cizího do jazyka mateřského lze považovat za účinný prostředek takové korekce – stejně jako učitelovy kontroly (viz následující kapitola).

Baranová (1996) vymezuje funkce mateřského jazyka ve výuce jazyka cizího následovně:

- 1) Mateřský jazyk slouží jako možný základ a odrazový můstek – pro porovnání, konfrontaci (pozitivní transfery i interference), což je pro učitele velká výhoda;
- 2) V určitých situacích funguje mateřský jazyk jako metajazyk;
- 3) Mateřský jazyk je jedním z nejefektivnějších nástrojů kontroly. (s. 116)

S takovým hodnocením nelze než souhlasit, zvláště pokud se jedná o studující na střední škole, případně na škole vysoké.

Podobně se k otázkám metodiky cizích jazyků a úlohy mateřštiny v ní vyslovuje také Fenclová (1998), která ve svém článku o úloze mateřštiny v didaktice cizích jazyků zmiňuje mimo jiné také výsledky rozsáhlého průzkumu provedeného na francouzských a německých středních školách na přelomu osmdesátých a devadesátých let. Předmětem zájmu zmíněného průzkumu byla ztráta o studium jazyka, který si studenti původně sami zvolili. K příčinám ztráty zájmu patří podle výsledků průzkumu také zklamání očekávání, které studenti do studia vkládali, a to nejen v rovině výsledků, ale i v rovině metodické; studenti připouštějí, že by se jazyku učili i nadále, ale jiným způsobem, žádají transparentnější způsob prezentace gramatických jevů, strukturovaný a srozumitelný výklad v mateřštině. Autorka článku k tomu dodává, že komunikativní model zřejmě nevyhovuje velké skupině studentů a často přivádí k rezignaci i studující, kteří mohou mít dobré intelektuální předpoklady.

Hendrich (1984) vyjadřuje své přesvědčení o tom, že otázkou není, zda máme mateřský jazyk v hodině cizího jazyka používat, ale jde spíše o stanovení souboru didaktických podmínek vymezujících účelnost nebo neúčelnost jeho použití (s. 275). Choděra (1999), který uvádí škálu zásad (principů) současného cizojazyčného vyučování, zmiňuje hned na druhém místě po zásadě aktivní komunikativnosti zásadu opory o mateřský jazyk (s. 72). Tato zásada podle autora stanovuje určitou míru optimalizace skrytého i zjevného porovnávání cizího jazyka s mateřským (ibid.). To znamená, že mateřský jazyk je v procesu učení cizího jazyka permanentně přítomen, ať už explicitně či implicitně. Učitel by měl volit autora učebnice a osnov s tímto vědomím, kromě toho pak někdy mateřský jazyk explicitně

používat, ovšem s tím, že „explicitní mateřský jazyk má své oprávnění tehdy a tam, je-li jeho přítomnost efektivnější, výhodnější než přítomnost jazyka cizího“ (s. 72).

Sweers (2003) uvádí, podobně jako Hendrich (1988), jako jeden z dobrých důvodů pro užití mateřského jazyka své přesvědčení, že druhý jazyk můžeme učit také tím, že zvýšíme povědomí žáků o podobnostech a rozdílech mezi mateřským a cílovým jazykem a zároveň posílíme vědomí plnohodnotnosti jazyka mateřského. V českém prostředí má tato myšlenka, zdá se, další dimenzi, neboť anglický jazyk zde není vnímán jako opresivní, jak tomu může být v zemích třetího světa, ale jeho popularizace vede spíše k nežádoucímu podceňování jazyka českého. Jazyk anglický bývá zjednodušován a používán jako komunikační kanál, který má benevolentní, liberální charakter, jazyk český pak bývá utlumován a jeho přesné formy považovány za přežitek.

6.3.2 Reflexe Davida Atkinsona o mateřštině ve výuce cizího jazyka:

Akcent na roli mateřského jazyka se objevuje v zahraniční odborné literatuře již po poměrně dlouhou dobu. Už v 80. letech, tedy asi dekádu po nástupu komunikativní metody, píše Atkinson (1987) o potenciálu mateřského jazyka, jako zdroje, který si zaslouží velkou pozornost. Atkinson uvádí jako důvody přehlížení mateřského jazyka následující: 1) možné spojování s původní gramaticko-překládovou metodu, která ještě dnes vzbuzuje posměch; Atkinson k tomu dodává, důsledné vymýcení překladu v 60. letech a aplikace přísně přímé metody byly hrubým omylem; 2) „zpětný efekt/zpětná vlna“ působení rodilých mluvčích, kteří sami často prošli jazykovým vzděláním, kde byli vyučováni rodilým mluvčím v multilingválním prostředí; 3) teorie Krashena a jeho následovníků, kteří propagují tvrzení, že vědomé učení je méně hodnotné než přirozené osvojování jazyka; 4) přesvědčení, že anglicky se lze naučit jen tím, že budu mluvit právě anglicky; to je sice axiomatické tvrzení, neznamená však, že by angličtina měla být jediným jazykem používaným ve výuce. Atkinson v tomtéž zdroji uvádí dále, jaké jsou výhody využití mateřského jazyka, mezi nimi opět skutečnost, že překladové techniky patří mezi všeobecně preferované učební strategie. Přestože se učitelé často domnívají, že jako profesionálové vědí nejlépe, jaké metody volit pro své žáky, není dobré odpírat žákům metodu, k níž mají sami více důvěry. Atkinson uvádí jako vhodné situace, kde lze mateřštinu využít, např. osvojování nových slov či výrazů formou otázek, kterými se žák může obracet na učitele. Tato technika může žákům pomoci k tomu, aby se naučili rozlišovat mezi strukturální, sémantickou a pragmatickou ekvivalencí. Podobně

je mateřský jazyk vhodný pro kontrolu porozumění slyšenému nebo čtenému textu. V počátečních stadiích učení cizímu jazyku je pak také možné použít mateřský jazyk k instrukcím nebo při vzájemné spolupráci studentů ve dvojicích či skupinách.

Zajímavým argumentem (spojeným s předkládanou prací) pro užití prvního jazyka je pak prezentace a „posílení výuky nových, strukturálně, konceptuálně a sociolingvisticky odlišných prvků v jazykových systémech formou překladu modelových vět. Atkinson zde hovoří o nácvičování přesnosti, nikoliv plynulosti projevu; jde tedy o doplnění technik, které právě k plynulosti směřují. Další možné využití mateřštiny spatřuje Atkinson v kontrole smysluplnosti vyjádření, ale také v oblasti testování, kde překlad poskytuje maximální reliabilitu a validitu testu. K tomu týž autor dodává, že pokud je student výborný v překladových testech, jejichž obsah směřuje ke skutečné komunikaci, rozhodně to neznamena, že jazykové struktury nebude umět použít v reálném životě, ba právě naopak. Ještě jeden zajímavý argument téhož autora: Studenti – dokonce i ti na relativně vysokých úrovních, mají často problém se vyjádřit; většinou se jim hned na počátku stane, že se „zablokují“ díky tomu, že neznají jedno potřebné slovo či výraz. Rada učitele, aby „mysleli v angličtině“ pak vyznívá naprázdno. Atkinson uvádí, že procvičováním překladu se zvýší vědomí studentů o svých vlastních vyjadřovacích schopnostech a může je posunout od otázky „Jak se řekne X v angličtině?“ k otázce „Jak mohu (já) vyjádřit X v angličtině?“. Strategie typu „použijte negované antonymum“ nebo „použij zjednodušené synonymum“ nebo „vyjádři opisem“ musejí být žákům explicitně vysvětleny. Podobně lze pak využít překladu – jako strategie „odhadování významu“, které nejen naučí studenty vystačit si s korpusem výrazů, které již znají, ale automaticky jim jejich rejstřík navýší. Další navržená strategie pak zahrnuje cvičení, v nichž žáci provádějí tzv. „informovaný odhad“ s cílem opravit překlad lexikálních jednotek. Autor shledal taková cvičení maximálně motivační, a jejich splnění pak studenti hodnotili jako velkou satisfakci.

Atkinson samozřejmě jmenuje i úskalí přemíry užití mateřského jazyka v hodině jazyka cizího; rozhodně je však toho názoru, že pokud se mateřština ignoruje v monolingválním prostředí, určitě pak v hodině cizího jazyka nedosáhneme maximální efektivity.

6.4 Práce s původním psaným textem ve výuce CJ

V následující kapitole se chci stručně věnovat práci s originálním cizojazyčným psaným textem ve výuce cizího jazyka. Psaný text je nejen mnohostranným zdrojem rozšíření jazykových znalostí; slouží zároveň jako významný zdroj studií kulturních, ale také jako zdroj motivace ke studiu a posílení kognitivních schopností studujících.

6.4.1 Práce s psaným textem

Hlavním cílem práce s psaným textem je tradičně rozvíjení dovednosti *porozumění* (*comprehension*) cizojazyčnému písemnému projevu a dovednost samostatného písemného vyjadřování v cizím jazyce (Hendrich, 1988). Dílčími cíli jsou rozvoj čtenářských kompetencí v cizím jazyce a motivace studujících (ibid.).

Maňák (2003) zařazuje obecně práci s textem mezi nejstarší metody. Pokud se v odborné literatuře setkáme s pojmem *didaktický text*, myslí se tím text vytvořený cíleně pro didaktické účely. Autor však dodává, že didaktickou funkci plní nejenom „klasické“ texty jako učebnice a cílené učební texty, ale také encyklopedie, krásná literatura, odborná literatura nebo texty pocházející z mediálních zdrojů. Práci s textem autor označuje za „*výukovou metodu založenou na zpracovávání informací*“ (ibid.). Tyto informace napomáhají buď osvojení nových poznatků, nebo jejich prohloubení či upevnění. Zároveň jde o metodu, ve které dominuje žákovu učení, které může učitel různě podpořit. Prostřednictvím textu ale studující získává podněty ke svým dalším samostatným aktivitám – především další četbě, pozorování, usouvztažňování a experimentování, což je v případě studujících na třetím a čtvrtém stupni zásadní. Učebnicové texty, které jsou jasně koncipovány tak, aby byly využitelné jako ilustrativní verbální informace, bývají doplněny o otázky a učební úlohy (případně klíčová slova, obrázky nebo jiné přílohy). Originální texty (a to především literární), které nevznikaly za účelem vyučování jazyku, nabízejí zato mnohem širší pole informací.

Hendrich (1988) konstatuje, že při práci s textem uplatňujeme několik hledisek najednou: hledisko pedagogické, lingvistické, psycholingvistické, sociolingvistické. Je při ní potřeba rozlišit stylové roviny, analyzovat příslušnou komunikativní situaci z pohledu pragmatického, vést žáky k orientaci v textu na základě formálních znaků a umět určit funkci sdělení, tedy funkci referenční, expresivní, konativní (s. 343). Tím se také studujícím

napomáhá ke správnému chápání a užívání různých formulací téhož mluvního aktu (např. „přijďte; je třeba, abyste přišel; musíte přijít“). (ibid.)

Čtení originálního cizojazyčného literárního textu pod vedením učitele je zaprvé realizací tzv. *top-down view*, tedy postupu, který směřuje k pochopení textu jako celku, jinými slovy *diskurzu*. Nunan (1991) připomíná, že to byl právě opačný pohled (*bottom-up view*), představující postupování od nejnižších jednotek k nejvyšším, který ve výuce cizím jazykům donedávna dominoval. *Top-down view* se však jeví jako zdaleka přijatelnější pohled na práci s textem než postup opačný. Hendrich (1988) konstatuje, že jakkoliv je ve vlastní práci většinou věnována velká pozornost slovní zásobě, gramatickým jevům a jejich funkcím v textu, „ani při soustředění na jazykový rozbor žák nemá vidět v textu jen sled autonomních výpovědí; má ho chápat celkově“ (s. 343).

Harmer (1991) jmenuje následující šálu dovedností rozvíjených četbou: *identifikace tématu (identifying the topic)*, *předvídání a odhad (predicting and guessing)*, *čtení za účelem všeobecného porozumění - z něhož lze dále vydělit podrobnější a zběžnější variantu (reading for the gist a skimming)*, *čtení za účelem získání specifické informace (scanning)*, *čtení pro získání detailní informace a interpretace textu*.

Maňák (2003) uvádí jako základní **strategie práce s textem** tzv. strategie **SQ4R** (podle Heluse a Pavelkové, 1992), které jsou v případě pokročilých studentů dobře použitelné i v hodině cizího jazyka: *S – survey, Q – questions, 4R – Read – Reflect – Recite – Review*;

Zatímco strategie *Survey* má vést k předběžnému zjištění smyslu textu jako celku, *Questions* představují fázi, kde si čtenář klade otázky především na to, co je mu dosud neznámé. Nejefektivnější je strategie *Read – Reflect – Recite – Review*, která spočívá v podrobné práci s textem, tj. pořizování poznámek a otázek, hledání vztahů mezi informacemi, zapamatování klíčových dat, shrnutí – jinými slovy **čtení studijní**.

Harmer (1991) si všímá již tradičního rozlišení na extenzivní a intenzivní čtení:

Intenzivním čtením rozumíme pak koncentrovanější četbu, tj. kratší, méně uvolněnou, cílenou na dosažení konkrétních studijních cílů. Intenzivní čtení se přitom děje za přítomnosti (a intervence) učitele. (ibid.)

Extenzivní čtení je čtením rozsáhlých textů, které studující většinou realizují mimo vyučovací proces, je orientovány na čtenářovo potěšení z četby – a jako takové je přínosné především v procesu rozvoje automaticity čtenáře, tj. automatického rozpoznání slov, když je čtenář uvidí. Harmer dodává, že jde bezpochyby o vůbec nejlepší způsob, jak rozvíjet u studentů celkovou schopnost číst (a psát) v angličtině.

Významnou je samozřejmě otázka použití *autentického materiálu*, jeho volby a náročnosti (stejně jako vhodnosti provést nejprve seznámení s náročnější slovní zásobou, tzv. *pre-teaching vocabulary*). V souladu s Vygotského teorií *pásma nejbližšího vývoje* (viz níže) musí učitel volit velmi pečlivě jak žánr, který chce studentům předložit jako výukový materiál, tak jeho lexikální i gramatickou úroveň. Autentický materiál zvolený náhodně může být pro studenty značně demotivujícím. Originální text může být proto **zjednodušený, ne však nepřirozený**, dodává k tomu Harmer (1991). Texty by měly zajišťovat tzv. *manufacturing success*, tedy pravděpodobnou úspěšnost práce s textem ve skupině, jinými slovy dosažitelnost úspěchu, významným aspektem je však také tzv. *agreeing on a purpose*; učitel i žák by si měli předem „dohodnout“ účel četby, ať už v jednotlivostech, či vcelku.

Doporučení, která lze považovat za jednoznačná, jsou proto následující: vhodná volba tématu, aktivace zájmu, aktivace schémat, ale především adekvátní úroveň textu, která by žáky neodradila množstvím nového jazykového materiálu.

Hendrich (1988) hovoří o tzv. pedagogické analýze textu. Má tím na mysli promyšlení textu po stránce obsahové, jazykové a funkční a stanovení vhodných postupů a prostředků pro práci se zvoleným textem. Za „prvoplánové“ lze označit zaměření na obsah, kde jde o nalezení informací v textu; učitel klade klíčové, později doplňující a podrobné otázky, žáci pak vyhledávají informace v textu, případně v doprovodných materiálech. Reprodukce textu již vyžaduje komplexnější jazykovou znalost; *přechod k reprodukci je zároveň přípravou samostatného projevu*. (ibid., s. 345)

Pro pokročilejší studenty doporučuje Hendrich (s. 345) tzv. *rekonstrukci textu*. Ta má usnadnit přechod k četbě originálních, především literárních textů. Pro tento postup se hodí texty monologické, povídky, ukázky z románové tvorby apod. Vlastní aktivita probíhá audio-orálně; zahrnuje tedy čtení textu a dialog učitele se žáky – jen s občasným zápisem. Součástí rekonstrukce textu je hlasitá četba (text může „přednést“ učitel, který také doplní potřebné „zeměvědné“ vysvětlení – tedy doplní sociálně-kulturní schémata, pak následuje nové čtení textu. Samotná rekonstrukce probíhá tak, že učitel čte jednotlivé části textu a žáci je společně s ním (s pomocí otázek a odpovědí) spolu vytváří. Nabízí se prostor pro práci se synonymy a pro zdůvodnění zvolených výrazů i syntaktických struktur v textu. Učitel může poukázat na uplatnění již známých gramatických jevů a jejich fungování v souvislém textu, nové struktury jsou vysvětleny alespoň na úrovni užitečné anticipace (je samozřejmě možné učit je jako lexikalizované jednotky, jak také doporučuje Hendrich, (ibid.).

Francoise Grellet (1981) zahrnuje do své praktické příručky nazvané *Developing Reading Skills* také kapitolu nazvanou *Thematization* (s. 127). Jako specifický cíl vymezuje nácvik rozpoznávání tematické struktury věty, tedy toho, jak uspořádání informace v textu ovlivňuje slovosled ve větách. Za nacvičovanou dovednost označuje pochopení vztahů mezi částmi textu. Grelletová se tedy zabývá tematickou strukturou věty z hlediska textové koheze a jako praktický příklad vhodné aktivity k naplnění tohoto cíle předkládá následující typy práce s textem:

1) Studenti mají za úkol přečíst krátký souvislý text (např. recenzi nového filmového díla) a u označeného úseku vyplnit pro každou větu tabulku, v níž doplní zvlášť téma a réma. Tabulka má zároveň sloužit k tomu, aby si studenti uvědomili, že réma (nová informace) věty předchozí se stává tématem (již známou částí sdělení) věty následující.

2) Studenti mají za úkol navázat na úvodní část textu a zvolit preferované varianty vět, které budou následovat. Studenti si volí ze dvou až tří možností vět, které mají jiné tematické uspořádání - a jejichž elementy vykazují odlišnou míru dynamičnosti výpovědi; např.:

a) *The chaotic life of a mobile surgical unit of the US army behind the front, during the Korean war, is the subject of M. A. S. H.;*

b) *M. A. S. H. is about the chaotic daily life of a mobile surgical unit of the US army behind the front, during the Korean war.;*

c) *It is the Korean war, and the chaotic life of a mobile surgical unit of the US army behind the front, that is the subject of M. A. S. H.;*

3) Studenti mají opět volit nejlepší možnost; zadání zní: *Rozhodněte, která věta je daném kontextu nejpřijatelnější:*

You do not agree with your wife about the date when your sister Irene came to see you.

a) *Irene came to stay with us during the Christmas holidays.*

b) *It was Irene who came to stay with us during the Christmas holidays.*

4) Studenti si mají přečíst dvojice vět s různou tematickou strukturou. Jejich úkolem je vymyslet pro každou z variant příslušný kontext. (s. 127-129)

Autorka odkazuje na Enkvistovu publikaci *Some aspects of applications of text linguistics* (1978) jako zdroj cvičení tohoto typu. Domnívám se, že obdobná cvičení jsou výborným pomocníkem pro orientaci ve strukturách anglického jazyka. Doplnění takových „textových cvičení“ o explicitní vysvětlení a kontrastivní analýzu může jejich přínos ještě posílit. Pro úroveň vyššího gymnázia bych právě zde ráda vyzdvihla také vhodnost překladu

zvolených struktur do mateřského jazyka, o který je vhodné tuto užitečnou aktivitu efektivně rozšířit.

Rozdíl mezi oběma typologicky odlišnými jazyky může být objasněn například právě metodou zvolenou pro průzkum, který se vztahuje k předkládané disertační práci (tj. volba z několika variant překladu věty z cizího jazyka nebo pokus o vlastní překlad věty do mateřského jazyka), ale i jiným způsobem.

Je zřejmé, že při komplexním přístupu k textu se v průběhu hodiny cvičí také poslech, vzorové opakování, odpovědi na otázky, pozornost je tak věnována mluvené i psané podobě jazyka, nácviku pravopisu, gramatiky, výslovnosti i intonace, porozumění diskurzu i znalost socio-kulturního pozadí, rozvíjejí se mezipředmětové vztahy. Rekonstrukce má podle Hendricha (1988) probíhat v přátelském ovzduší. Pokud jde o interakci učitele a žáka, *„vyžaduje dokonalou souhru učitele se třídou. Učitel při ní uplatní znalost oboru v nejširším slova smyslu (jazyk, literatura, realie) stejnou měrou jako své pedagogické schopnosti (pohotovost, fantazii, diferencovaný přístup k žákům (s. 347). Zároveň je tento způsob práce s textem velkou motivací pro další studium.*

Thornbury, stejně jako Hendrich, považuje za vhodné přípravné aktivity směřující k rekonstrukci textu; pokud je text bohatý na konkrétní gramatický jev, Thornbury radí zařadit do výuky také transformační cvičení, závěr hodiny pak věnovat diskusi na téma textu, které žákům umožní probrané učivo si „personalizovat“ a lépe zapamatovat. U studentů vyššího gymnázia (a pokročilých) by se opět dalo použít kontrastivní metody a vysvětlit např. zmíněné pasívum v kontextu odlišností mezi jeho užitím v angličtině a v češtině.

Pokud jde o výhody nevýhody výuky gramatických jevů prostřednictvím autentického textu, nelze než souhlasit s Thornburym v tom, že je velmi náročné hledat vhodné texty, které se budou hodit pro ilustraci gramatických forem a budou zároveň korespondovat s úrovní žáků. Pokud však takové texty máme k dispozici, pak tento přístup vykazuje velmi vysokou efektivnost; naučit se gramatický jev z autentického textu poskytuje ctižádostivým studentům jedinečnou zkušenost – a motivaci pro další nezávislé studium. Navíc, i když už byl gramatický jev žákovi znám, autentický text je obvykle po jazykové stránce tak bohatý, že žák neodchází z vyučování, aniž by se naučil alespoň něco nového, přinejmenším z oblasti slovní zásoby.

Je zřejmé, že psaný text jako takový poskytuje prostor pro komplexní průpravu. I když jeho čtení řadíme společně s poslechem mezi receptivní dovednosti, práce s textem nabízí jeho mnohostranné využití. V každém případě je nutné (Hendrich, 1988) dodržovat

následující základní zásady: zásadu gradace, přiměřenosti, názornosti, zásadu komplexnosti, která umožňuje aktivizovat všechny žákovy vědomosti a dovednosti, a zásadu aktivity žáků. Schopnost žáků využít vhodně osvojené obraty a struktury při vlastní produkci je navíc vynikajícím prostředkem motivace k jejich další práci – a další četbě.

6.4.2 Psychologický aspekt - práce s původním psaným textem jako motivace studujících

Učení cizích jazyků ovlivňuje řada *determinant*, tj. determinanty *vývojové, motivační, poznávací a individuální*. Osvojování jazyka jde ruku v ruce s duševním vývojem člověka; hovoří se proto *formativním vlivu* jazyka. Také osvojení cizího jazyka vede nejen k obohacení poznávkové a komunikativní sféry člověka, ale k rozvoji celé jeho osobnosti (Hendrich, 1988, s. 49). Autor hovoří také o problému nadměrné nebo nedostatečné zátěže žáků v případě nediferencovaného pojetí výuky. Domnívám se, že učitel se v zásadě musí orientovat na žákovský průměr, měl by mít však také na zřeteli i ostatní žáky; pokud jde o gymnázia, mám na mysli jmenovitě žáky nadprůměrné. Ve třídách nižších gymnázií, kam se žáci dostávají na základě náročných výběrových kritérií, však v jazykové výuce nastává běžně vakuum, které očekávání žáků zklame. U studentů jazykově nadprůměrných může tento fakt vést k frustraci – a demotivaci. Podobná situace nastává na vyšším gymnáziu, kam vstupují žáci z devátých tříd. Mnozí z nich jsou nadaní a mají výborné znalosti jazyka ze základní školy. Přesto ve výuce angličtiny nastává povinné zpomalení – z důvodu deklarovaného sjednocení úrovně. Domnívám se, že právě doplňková četba literárních textů v originále poskytuje vhodný prostor pro uspokojení potřeby poznávání, ale i prestiže a výkonu u žáků nad průměrem třídy. V souladu s Vygotského teorií nejbližšího vývoje (1976) lze předpokládat, že i pro žáky, kteří prvoplánově považují četbu původních literárních textů za příliš náročnou, posune je tato činnost kupředu a významně přispěje k rozvoji jejich *kognitivních schopností*. Předkládaná disertační práce se zaměřuje na pokročilého studenta gymnázia a na vysokoškoláka, kde se předpokládá vysoká vnitřní motivace, analytické myšlení a převládající kognitivní typ učení.

Je známo, že kognitivní schopnosti, které jsou blízké pojmu *intelligence*, přesahují rámec původních inteligenčních testů. Tuto komplexní kapacitu lze v průběhu života rozvíjet. Je možné najít zálibu v četbě a v jazyce v průběhu studia, přestože student žije v intelektuálně málo podnětném prostředí. Učitel – facilitátor, který vyučuje ve třídě vybraných dětí, má proto výjimečnou možnost na jejich rozvoji aktivně spolupracovat. Na výběrové střední škole

– a pochopitelně i na univerzitě – je pravděpodobné, že se učitel setká se studenty s *produktivním kognitivním stylem*, který zahrnuje schopnost učit se z chyby a pracovat kreativně. Vlastnosti produktivního myšlení (*senzitivita, flexibilita, fluence, originalita, elaborace, redefinice*) jsou cvičitelné (Hendrich, s. 60). Domnívám se, že práce s původním literárním textem, která je z hlediska výuky vysoce komplexní (viz výše), může podpořit také rozvoj kreativity žáků. V případě překladu textů do mateřského jazyka o tom není pochyb; také výběrové úlohy, které jsem použila ve svém průzkumu, mohou rozvoj kreativního myšlení podpořit – a stát se součástí *motivace k dalšímu učení*.

Hendrich (1988) označuje motivaci za *hnací sílu, agens učení* (s. 52). Základem pro motivaci jsou pak *potřeby* žáků a jejich *aktivace* (tzv. *incentívy* typu pochvala, pokárání), které jsou v mnoha směrech otázkou pedagogického taktu (ibid.). Potřeby žáků, které jsou v základu vyučovacího procesu, tj. *potřeby poznávací, sociální a výkonové*, má učitel k dispozici, aby s jejich využitím modifikoval učební proces k co nejvyšší efektivitě. V případě studentů gymnázia učitel pracuje s výběrem žáků s relativně vysokou mírou poznávacích a výkonových potřeb, o to je jeho práce teoreticky snazší. Také nebezpečí opačného projevu, tj. *demotivace* (pokud má být způsobená dlouhodobým pocitem inkompetence), je na tomto typu školy nižší.

Samozřejmě i na gymnáziích jsou studenti, které lze označit za nemotivované. Nicméně v případě anglického jazyka, který je již etablovanou *linguou francou* i v bývalém východním bloku, jazykem moderní hudby a generace internetové komunikace, je procento takových žáků malé. Jinak je tomu v případě četby původních literárních textů; obliba v četbě již řadu let výrazně klesá, o to větší výzvou je její aktivace pro vyučujícího.

Četbu původních textů rozhodně lze využít jako výborný prostředek motivace učení, zvláště na gymnáziu, kde lze předpokládat vysokou míru vnitřní motivace; i mladší žáci jsou většinou povzbuzeni a stimulováni k dalšímu učení tím, jsou-li schopni přečíst si původní text v cizím jazyce, byť v jeho zjednodušené verzi. Učitel nicméně musí pečlivě volit typ textu, aby byl přijatelný jazykově, z hlediska věku, atraktivity, poznávacího rozměru i výchovného aspektu. Věkové hledisko je přitom zásadní; zatímco na nižším gymnáziu je snadné žáky získat pro četbu i její další zpracování, věk kolem patnácti let je pro správnou volbu doplňkové četby relativně obtížný. Naopak v nejvyšších dvou ročnících gymnázia jazyková, mentální a intelektuální zralost studentů poskytuje vyučujícím svobodnější prostor pro volbu vhodných publikací.

Sekundární literatura pro učitele cizích jazyků hovoří mj. o *kognitivní struktuře osobnosti* (Hendrich, s. 61). V tomto smyslu lze rozlišit několik typů žáků jako např. typ s vizuální orientací, typ s převládající smyslově názornou orientací atp., jiná velmi zajímavá typologie dělí žáky na typ *analytický* nebo *syntetický*. Studentům s převládajícím analytickým typem učení přitom lépe vyhovuje podrobný explicitní výklad jazykových jevů a překlad jako jedna z metod učení. U vysokoškoláků, kteří se připravují na profesní dráhu učitelů cizího jazyka je potřeba analytický způsob myšlení o jazyce rozvíjet – a vyžadovat. Aby mohli svým budoucím žákům učivo erudovaně vysvětlit, musejí se o jazyce naučit přemýšlet v intencích detailu. Proto jsou v jejich sylabech semináře textové analýzy (založené na původních textech), kde by komparace s jazykem mateřským neměla rozhodně chybět.

„Schopnost číst s porozuměním cizojazyčný text má prvořadou důležitost, neboť se nám tak otvírá možnost těžit z nepřehledného kulturního bohatství zprostředkovaného písemnými projevy v cizím jazyce.“ (Beneš, s. 159) Autor apeluje na vzdělávací a výchovnou hodnotu vyučování cizích jazyků, která tkví právě v cizojazyčné četbě. Schopnost číst cizí texty má zároveň velmi praktický rozměr; odborníci s vysokoškolským vzděláním potřebují znalost cizích jazyků pro další vzdělávání v oboru i pro komunikaci v rámci studijních a pracovních kontaktů se zahraničím, a jsou si toho dobře vědomi. Práce s původním textem přináší do výuky kulturní obohacení, je prostředkem posilování mezipředmětových vztahů – a významným stimulačním prvkem.

6.4.3 Využití metody překladu

Přestože v posledních dvou desetiletích s komunikativní metodou převažuje důraz na soustavné použití cílového jazyka ve výuce, z didaktického hlediska srovnávání jazykových jevů cizího a rodného jazyka „vede žáka k hlubšímu chápání cizího jazyka jako prostředku dorozumívání, pomáhá mu proniknout jak do jeho struktury, tak i do struktury rodného jazyka“ (Hendrich, 1988, s.93-94).

Toto chápání pak může výborně zprostředkovat čtení textu, tj. *čtení analytické*, v němž se uplatňuje výběrová jazyková analýza a *výběrový překlad* (ibid, s.231).

Atkinson (viz výše) uvádí v souvislosti s využíváním mateřského jazyka *překlad* jako jednu z metodických možností, která velmi praktickým a jednoznačným způsobem přispívá k efektivitě vyučovacího procesu, a sice k posílení porozumění, k uvědomělé práci s vlastním rejstříkem i k jeho rozšiřování, stejně jako ke kontrole. V Benešově Metodice cizích jazyků

(1970) píše Dušková o významu překládání a mnohostranném pohledu na překlad, a to od pojmu tzv. vnitřního překládání do mateřského jazyka, který je přirozeným fenoménem přítomným v procesu učení cizího jazyka (viz také Baranová, 1995) až po překlad jako cílovou dovednost.

Výběrový překlad zajímavé literární ukázky přímo koresponduje s některými hlavními didaktickými principy; s principem *uvědomělosti*, principem *názornosti* ale také s principem *aktivnosti žáků* a principem *pozitivní motivace*. (Hendrich, 1988, s. 77 – 81)

Možnost srovnání mateřského jazyka s cizím vede k hlubšímu pochopení jazyka jako prostředku dorozumívání, odhaluje žáku jasněji funkci mateřského jazyka, tříbí jeho smysl pro významové odstíny, vštěpuje mu uvědomělejší vztah k mateřštině a vede k jejímu přesnějšimu, pečlivějšimu a vytríbenějšimu užívání. (Beneš, s. 7)

Dušková (1970) objasňuje princip překladu jako procesu *kódování* a *dekódování obsahu sdělení*. Hovoří o problémech spojených s procesem překládání, které se zakládají na asymetrii v korespondenci mezi jazykovými kódy (s. 182). Dovednost překládat pak definuje jako dovednost druhotnou, která se vedle čtyř základních řečových dovedností může stát pátým cílem vyučovacího procesu. Většinou však bylo překladu využíváno jako prostředku nácviku, který lze realizovat různými postupy. Pokud jde o vyžití metody překladu jako prostředku nácviku jazykových prostředků, vracíme se opět k otázce základních směrů v metodice cizích jazyků, tedy primární diferenci mezi metodou gramaticko-překladovou a metodou přímou. Dušková (1970) rozhodně metodu překladu nevyklučuje, zároveň však konstatuje, že úloha překladu při vyučování cizích jazyků závisí především na věku žáka a na stupni pokročilosti. Čím je žák mladší a čím elementárnější je stadium výuky, tím méně se hodí využívat metodu překladu. Pokud jde například o využití této metody pro kontrolu porozumění psanému textu v cizím jazyce, nepřevyšuje překlad svou mírou účelnosti jiné postupy, jako jsou odpovědi na otázky v cílovém jazyce či reprodukce – jednoduše proto, že texty na této úrovni jsou přibližně stejně omezené jako řečové dovednosti žáků (s. 191). Přesto ve shodě s Atkinsonem autorka uvádí, že překlad do mateřského jazyka je nejen tou nejbezpečnější a nejrychlejší metodou kontroly, ale není ke škodě věci, pokud jej učitel využívá všude tam, kde si není jistý, zda žáci cizojazyčnému výrazu či větě rozumí.

Zato v případě pokročilých studujících obvykle cizojazyčné texty předkládané k četbě podstatně převyšují schopnost studujících vyjadřovat se v cizím jazyce, proto je zde překlad do mateřského jazyka významným prostředkem kontroly, který zároveň rozvíjí dovednost číst s porozuměním.

Překlad do cizího jazyka je obtížnější, protože vyžaduje aktivní zapojení znaků a pravidel platných v druhém jazyce. Tím se velkou měrou překračuje schopnost receptivní, tedy schopnost rozpoznávat (*identifikovat*) a hledat ekvivalenty v mateřském jazyce. Přesto i metoda překladu do cizího jazyka je dobře použitelná a v některých případech nanejvýš vhodná. Dušková (s. 189) se zmiňuje o skutečnosti, že s věkem žáků stoupá vliv mateřského jazyka – a tedy *míra interference*. U starších studujících a u dospělých se pak hodí zapojit konfrontační drilová cvičení, tak aby se návyky v cizím jazyce oprostily od vnitřního překládání a automatizovaly se (*ibid.*). Zdá se však, že tento klasický osvědčený model z našich tříd zcela vymizel. Překlad do cizího jazyka jako jeden z nejobtížnějších úkolů je vnímán jako metoda, která je v rozporu s komunikativním přístupem, monolingvální zahraniční učebnice v duchu komunikativní metody navíc takový typ práce v podstatě vylučují.

Předkládaná disertační práce má souvislost s uplatněním metody překladu z cizího do mateřského jazyka, a to na úrovni pokročilých. Zaměřuje se na možnost ilustrovat pomocí originálních textů a výběrového překladu strukturální rozdíly mezi mateřským a cílovým jazykem. Pokud jde o materiál pro překlad, Dušková (In: Beneš, s. 189) uvádí, že na rozdíl od překladu do cizího jazyka, kde bychom logicky měli volit text nenáročný, v případě překladu z cizího jazyka do jazyka mateřského, lze volit i značně obtížný materiál. U pokročilých bychom měli vést žáky k četbě textů, jejichž jazykový inventář přesahuje rozsah cizojazyčného materiálu osvojeného ve výuce. Překlad pak v kombinaci s následnými překladovými cvičeními přispívá k ***ovládnutí rozdílů mezi oběma jazyky v mluvnické stavbě, zvládnutí obtíží v lexiku, v oblasti frazeologické a stylistické.*** (s. 198 – 190)

O přesném překladu do mateřského jazyka dále Dušková píše:

„Přesný překlad do mateřského jazyka má velkou hodnotu výchovnou a vzdělávací. Přispívá k rozvoji rozlišovacích schopností, neboť žáky učí všímat si i málo zřetelných signálů, rozlišovat významy a odstíny, vede k přesnosti a v neposlední řadě i k hlubšímu poznání a jemnějšímu ovládnutí mateřského jazyka.“ (s. 186)

Pokud jde o úroveň vysokoškolskou, i zde se objevují práce poukazující na potřebnost intenzivnějšího nácviku překladu ve výuce cizího jazyka tak, aby si studující uvědomovali, že informace zakódovaná v textu je nejen ***denotační***, tj. věcná, obsahová, ale je tu také její složka ***konotační***, daná funkčně stylistickým a expresivním zbarvením textu, a konečně ***aspekt pragmatický***, zkušenostní, daný vztahem mezi účastníky komunikativního aktu

(Knittlová, 1995). V souladu se systematickou přípravou v oboru anglické syntaxe lze pak u studujících dosáhnout podstatně vyšší úrovně ovládnání obou jazyků.

Metodu překladu není jistě vhodné používat soustavně a na všech úrovních. Předkládaná disertační práce se však zaměřuje na studenty nejvyšších ročníků gymnázia a studenty angličtiny na pedagogické fakultě. Lze se domnívat, že již dosažená znalost jazyka na těchto úrovních umožní oživit práci s původním textem metodou výběrového překladu nikoliv jako rušivý prvek přirozeného osvojování, ale jako významné obohacení procesu učení a jako cestu k důslednému proniknutí do struktury cílového i mateřského jazyka.

6.5 Výuka syntaktických struktur s příznakovým slovosledem v kontextu požadavků Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a Rámcového vzdělávacího plánu pro gymnázia

Předkládaná disertační práce se zaměřuje na studenty posledního ročníku gymnázia a studenty angličtiny na pedagogické fakultě, tedy úrovně B2 a C1. Tyto úrovně spadají do taxonomie *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*, oficiálního dokumentu Rady Evropy, jehož cílem je sjednocení obecného základu pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro tvorbu učebních plánů, zkoušek a učebnic v Evropě. Zvláště významný je aspekt kvalifikační, tj. sjednocený systém kvalifikačních osvědčení, který má podpořit mezinárodní spolupráci odborníků v oblasti moderních jazyků – ale i na evropském trhu práce. Společný evropský referenční rámec přitom definuje jako hlavní cíl jazykového vzdělávání v intencích interkulturálního přístupu „ *podporu příznivého rozvoje celé studentovy osobnosti a jeho smyslu pro identitu prostřednictvím obohacujících zkušeností s různými jazyky a odlišnými kulturami*“ (s. 1). Samotnou vícejazyčnost, uvádí se jinde v dokumentu, je nutné chápat v kontextu plurality kultur; jazyk není pouze důležitým aspektem kultury, je také prostředkem získávání přístupu k projevům kultury.

Pohled takto zešíroka sjednocující si vyžaduje poměrně otevřený a nedogmatický přístup k vymezení potřebných standardů. Společný evropský referenční rámec pro jazyky proto přijímá za vlastní koncept tzv. kompetencí – a hovoří odděleně o **kompetencích obecných** (tzv. deklarativní znalosti, dovednosti a praktické znalosti, existenciální kompetence a schopnost učit se) a **komunikativních jazykových kompetencích**. Komunikativní jazykové kompetence jsou nadále rozděleny na následující kategorie:

- a) lingvistické (znalosti lexikální, fonologické, syntaktické);

- b) sociolingvistické (vnímavost ke společenským konvencím);
- c) pragmatické (funkční využití jazyka na základě znalosti rutinních forem a interakčních výměn); (s. 13)

Je zřejmé, že lingvistické kompetence, tj. „bazální“ jazykové znalosti budou podstatou definic pro nejnižší úrovně (A1, A2). Kompetence sociolingvistické a pragmatické budou aktuálními především na vyšších úrovních. Předkládaná disertační práce se však věnuje studentům, kteří mají spadat do úrovně B2 a C1 (viz níže), tedy pokročilých; proto se jich týkají všechny tři složky jmenovaných kompetencí.

Společný referenční evropský rámec pro jazyky definuje zároveň **jazykové činnosti**, které aktivizují použití komunikativních jazykových kompetencí: **recepce**, **produkce**, **interakce** a **zprostředkování - mediace** (s. 14). Přitom poslední z těchto jazykových činností prakticky zahrnuje překlad, tlumočení, parafrázi, shrnutí nebo záznam – a opět se týkají pokročilých uživatelů jazyka.

Jaké jsou tedy jednotlivé referenční úrovně? – Podle uvedeného dokumentu lze vydělit šest kategorií, které více či méně korespondují s přirozenými stupni v učení cizího jazyka:

- A1 – *Breakthrough* (ovládnutí jazyka na úroveň úvodní způsobilosti),
- A2 – *Waystage*,
- B1 – *Threshold*,
- B2 – *Vantage* („omezená operační způsobilost“),
- C1 – *Effective Operational Proficiency* („účinná operační způsobilost“),
- C2 – *Mastery* („celková operační způsobilost“).

Předkládaná disertační práce se zaměřuje na studenty posledního ročníku gymnázia a studující oborové angličtiny na pedagogické fakultě. Předpokládaná úroveň studentů je tedy B2 až C1. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* předkládá pro každou uvedenou úroveň deskriptory, které vymezují, co by měli studující znát, aby danou úroveň splňovali.

Pro potřeby předkládané disertační práce je nosné se seznámit se dvěma konkrétními oblastmi, a sice popisem a) **kompetence studenta a uživatele jazyka** a b) **komunikativními jazykovými činnostmi a strategiemi**, které se vztahují k tématu práce – a k referenčním úrovním **B2** a **C1**.

Ad a) Předkládaná disertační práce se zaměřuje na **práci s původním textem**, porozumění **gramatickým strukturám**, které jsou realizací aspektu **sociolingvistického** a **pragmatického** v rámci textu – a **metodě překladač** jako formě **explicitního vysvětlení**

gramatických jevů. Deskriptory kompetencí, které se k těmto otázkám vztahují v rámci dokumentu, jsou následující:

Gramatická správnost:

1	<i>Dodržuje důsledně vysoký stupeň gramatické správnosti; zřídka se dopouští chyb a chyby jsou sotva postřehnutelné.</i>
2	<i>Ovládá dobře gramatiku: jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb a mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny.</i>

(s. 116)

Zdůrazňující syntaktické struktury, které jsou součástí tématu předkládané disertační práce, jsou běžným učivem v oblasti gramatiky na úrovni advanced – tj. u pokročilých studentů. (Taxonomie Společného evropského referenčního rámce pro jazyky nekoresponduje přímo s taxonomií užívaných zahraničních učebnic.) Jedná se o typické struktury vět, tedy otázku větné syntaxe, na které spočívá systém jazyka. Pokud má student ovládat **vysoký stupeň gramatické správnosti** (viz tab.), je potřeba, aby byl schopen uvedené struktury přinejmenším rozpoznat v kontextu – a správně je pochopit.

Adekvátnost z hlediska sociolingvistiky:

1	<i>Dokáže rozpoznat širokou škálu idiomatických a hovorových výrazů a uvědomuje si možné posuny mezi funkčními styly, ale může si občas potřebovat objasnit některé detaily zejména v případě, kdy není obeznámen s určitým (např. regionálním) přízvukem.</i> <i>Dokáže sledovat filmy, které ve značné míře používají slang a idiomy.</i> <i>Dokáže pružně a účelně používat jazyk ke společenským účelům, včetně emotivního vyjádření, narážek a žertování.</i>
2	<i>Dokáže se vyjadřovat sebevědomě, srozumitelně a zdvořile v rámci formálních a neformálních funkčních stylů, které odpovídají dané situaci a osobám. Kterých se to týká.</i> <i>Dokáže se vyjadřovat vhodně s ohledem na danou situaci a vyhnout se závažným chybám ve formulacích.</i>

(s. 124)

V dokumentu se v souvislosti s kompetencemi sociolingvistickými uvádí, že zatímco v počátečních stádiích studia jazyka je vhodný neutrální funkční styl, později se studenti seznamují s formálnějšími a familiárnějšími funkčními styly, a to nejprve receptivně, např. *prostřednictvím četby různých typů textů, obzvláště románů*. Ke vnímavosti vůči formálním a familiárním formulacím by měli být vedeni, protože jejich nevhodné použití může vést k nedorozumění nebo zesměšnění toho, kdo je užívá (s. 122). Pokud má student *pružně a účelně používat jazyk ke společenským účelům, včetně emotivního vyjádření* (viz tab.) je opět zřejmé, že je nezbytně potřeba, aby byl s prostředky emotivního vyjádření seznámen – a operoval s nimi alespoň na receptivní úrovni.

Pragmatická kompetence:

V oblasti **pragmatické kompetence** hovoří dokument o tzv. *diskursní kompetenci* (s. 125); jde o schopnost studenta uspořádat věty v takovém smyslu, aby vytvořil koherentní jazykový celek. Zahrnuje znalosti a schopnosti ovládat pořádek vět s ohledem na „*zaměření tématu/úhlu pohledu*“, *daného/nového, přirozené posloupnosti, příčiny/následku* – a schopnosti „*strukturovat a zvládnout jazykový projev ve smyslu tematického uspořádání, koherence a koheze, logického uspořádání, slohu a funkčních stylů, efektivity řečníka*“ (ibid.). Dokument opět logicky předpokládá menší textotvorné dovednosti na počátku učení se cizímu jazyku, zatímco v pokročilejším stádiu jazykové způsobilosti zdokonalování diskursní kompetence nabývá na významu.

Ad b) Kapitola 4 dokumentu se věnuje **komunikativním jazykovým činnostem a strategiím**. V terminologii *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* to znamená, že uživatelé se musejí zapojovat do *komunikativních jazykových činností* – a k tomu ovládat *komunikativní strategie*, tj. prostředky, které jim umožní plnit *komunikativní úlohy* (jak např. pronést řeč, napsat text apod.).

Předkládaná disertační práce se v tomto smyslu dotýká části věnované činnostem a strategiím spojeným s *receptí*, které zahrnují činnosti týkající se poslechu a *čtení s porozuměním* (s. 67). Deskriptor pro čtení s porozuměním – pro úroveň B2 a C1 vypadá následovně:

1	<i>Rozumí podrobnostem v dlouhých a složitých textech, ať se vztahují k jeho oboru či nikoli, za předpokladu, že má příležitost si znovu přečíst obtížnější pasáže.</i>
2	<i>Dokáže číst do značné míry samostatně, přičemž používá techniku a rychlost čtení odpovídající různým textům a účelům. Dobře se orientuje při výběru příručních materiálů. Má rozsáhlou funkční „čtecí“ slovní zásobu, ale může mít problémy s málo častými idiomatickými spojeními.</i>

(s. 71)

Z uvedeného deskriptoru je zřejmé, že studující má mít **návyk** číst dlouhé a složité texty samostatně – má-li mít schopnost běžně rozumět podrobnostem. A opět, pokud dokáže číst do značné míry samostatně, očekává se, že si (sám nebo s učitelem) opravdu samostatně čte v cílovém jazyce.

Je vhodné pro doplnění uvést ještě následující tabulku, týkající se jak mluveného, tak psaného jazyka:

Rozpoznávání klíčových signálů a vyvozování významu:

1	<i>Dovedně využívá kontextových, gramatických a lexikálních signálů k vyvození postojů, nálad, a záměrů a k předvídání toho, co bude následovat.</i>
2	<i>Dokáže využít různých strategií, včetně vytváření sledu hlavních myšlenek, ověřování správnosti porozumění za pomoci kontextových prostředků, aby porozuměl.</i>

Ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* (2001) nalezneme také **tabulku sebehodnocení**; zde deskriptor pro úroveň B2 zahrnuje např. **porozumění textům současné prózy, schopnost aktivně se zapojit do diskuse a obhajovat své názory, v písemném projevu obhajovat nebo vyvracet určitý názor či zdůraznit v dopise, čím jsou pro mě události a zážitky osobně důležité**, deskriptor pro úroveň C1 v oblasti čtení obsahuje mj.: **„Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen ocenit rozdíly v jejich stylu“**. (s. 27).

Je třeba připomenout, že četba původních literárních textů je v dokumentu běžně skloňována právě jako jedna ze **strategií**, které pomáhají ke zvládnutí pokročilých úrovní jazykových kompetencí, stejně tak i překlad, který je zmiňován opakovaně jako jedna z mnoha **metod**, z nichž si učitel svobodně volí.

Podobně také *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007) definuje tzv. klíčové kompetence, soubory vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj jedince i chod společnosti. RVPG přitom vyděluje pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií šest klíčových kompetencí, z nichž následující jsou relevantní pro tuto disertační práci: *kompetence kučení*, *kompetence k řešení problémů*, *kompetence komunikativní* - pokud mají studenti přistoupit k četbě původního textu, odhadnout neznámou slovní zásobu a případně se pokusit o výběrový překlad. Kompetence komunikativní definovaná v dokumentu RVPG obsahuje mj. následující deskriptory: Žák: „rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci“ (s. 9). Ve vzdělávacím obsahu pro cizí jazyk nalezneme dále mimo jiné také následující očekávané výstupy: Žák: „*identifikuje různý styl, citové zabarvení, názory a stanoviska jednotlivých mluvčích*“, *identifikuje strukturu textu a rozliší hlavní a doplňující informace*“, „*čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce*“, „*logicky a jasně strukturuje formální i neformální písemný projev různých slohových stylů*“, „*vyjádří a obhájí své myšlenky, názory a stanoviska vhodnou písemnou i ústní formou*“ (VÚP, 2006).

Požadavky na oblasti komunikativní jazykové kompetence, uváděné v obou výše jmenovaných dokumentech, jsou pro studujícího úroveň B2, resp. C1, tj. pro budoucího absolventa gymnázia a studenta na Pedagogické fakultě, poměrně vysoké. Aniž by explicitně hovořily o nutnosti číst původní literární ukázky v hodinách nebo se zabývat překladem, očekávané výstupy schopnost číst cizojazyčnou literaturu, porozumět expresivním formulacím a rozlišit emotivní styl uvádějí. Domnívám se, že splnění takových nároků by navíc bylo obtížné, pokud by se práce s psaným textem soustředila např. jen na pochopení věcného obsahu a následnou reprodukci, osvojování slovní zásoby či dialog. Náročné požadavky *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* stejně jako i *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* naznačují jako nezbytnou součást přípravy také explicitní výuku gramatických struktur užívaných v kontextu. Zdá se, že četba původních literárních textů se již na střední škole předpokládá jako samozřejmost; otázkou je, zda se v reálu se uskutečňuje.

Komunikativní přístup, který reflektoval principy funkční lingvistiky (*studium jazyka by se mělo zaměřovat na význam; formu a obsah nelze oddělovat; slovní zásoba a gramatika*

jsou na sobě vzájemně závislé; jazyk v procesu užívání postihuje jak rutinu, tak kreativitu; užitý jazyk je nositelem kultury; In: Stubbs, 1991, s. 23), doporučuje logicky využití autentických textů ve výuce. Podobně byl funkční přístup k jazyku přijat a zakomponován do publikací Rady Evropy *Waystage, 1990, Threshold 1990 a Vantage* (2001). Avšak, autentické texty, které jsou součástí běžně používaných zahraničních učebnic anglického jazyka (typu *Headway*), jsou z velké části dialogového typu, souvislé texty se věnují převážně životnímu stylu dnešní mladé generace, případně zajímavostem, které mají žáky spíše pobavit, než komplexně vzdělávat.

Domnívám se, že k naplnění cílů Rámcového vzdělávacího plánu pro gymnázia a dokumentů Rady Evropy je potřeba, aby na vyšších úrovních studia cizího jazyka (B2, C1) studenti měli školní výuku obohacenu o pravidelnou práci s původními texty, které reprezentují nejen každodenní životní styl v cizí zemi, ale také její kulturní bohatství. Práce s literárním textem nabízí učitelům přinejmenším prostor pro zpětno-vazebné informace o schopnostech žáků a pole pro rozšíření slovní zásoby, ale také anticipaci nových jevů gramatických, ilustraci fungování již známých jevů, rozšíření kulturních znalostí žáků – a prostředek pozitivní motivace pro studenty, kteří se jazykovým studiem věnují se zájmem o profesionální profilaci v oboru. Analytické čtení a výběrový překlad by měly být součástí práce se studenty na pedagogické fakultě, neměly by však chybět ani na gymnáziu. Tyto postupy jsou logicky účinnými nástroji k dosažení náročných cílů definovaných ve výše zmíněných dokumentech.

6.6 Shrnutí teoretických východisek pedagogických

Didaktika cizího jazyka balancuje v časových vlnách mezi preferencí pro instruované učení a neinstruované osvojování jazyka, v obou pólech nalézá přitom své domény. Je zřejmé, že chceme-li směřovat ke správnosti formy, což by na úrovni pokročilých mělo být jednou z priorit, musíme uplatnit i instrukci, tj. explicitní vysvětlení gramatické struktury. Komunikativní přístup, který mobilizoval didaktiku cizích jazyků v západní Evropě v 70. letech, je již dlouhou dobu konfrontován s potřebou dalších modifikací. Tzv. post-komunikativní přístup umožňuje učitelům cizích jazyků, aby si dílčí metody volili svobodně, používali mateřský jazyk všude tam, kde tomu bude ve prospěch žáků, a to včetně využití překladu. V prostředí české střední a vysoké školy tak lze navázat na tradici české

kontrastivní lingvistiky. Kontextový přístup k popisu jazyka a jeho výuce je nicméně jednou z priorit dnešní didaktiky cizích jazyků, stejně jako přístup funkční. Protože materiálem pro provedení průzkum jsou syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, které jsou nositelem expresivní funkce jazyka, vhodným materiálem pro seznámení s nimi je původní literární text, jehož četba spojená s výběrovým překladem umožní cennou konfrontaci mezi cílovým a mateřským jazykem a explicitní vysvětlení rozdílů v gramatických systémech.

Domnívám se, že uvedené teoretické zdroje dokládají potřebu věnovat se na úrovni pokročilých gramatické zapojené v kontextu; jen tak budou schopni naši studující vyhovět náročným standardům definovaným v dokumentech Rady Evropy i Ministerstva školství.

Zanedbatelný není ani motivační aspekt, který je s otázkou gramatických struktur v kontextu a jejich důslednou explikací spojen. Pro žáky s analytickým typem myšlení a studijními ambicemi v oboru se pak uvedené činnosti mohou stát nejen součástí profesní přípravy, ale i zdrojem dalšího sebevzdělávání – a uspokojení potřeby poznávání.

7. EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část předkládané disertační práce seznamuje s **průzkumem**, který jsem realizovala v oktávách dvou státních gymnázií v Ústí nad Labem a ve studijních skupinách 1. a 2. ročníku oborového studia na Pedagogické fakultě UJEP a studujících v programu rozšiřujícího studia na Pedagogické fakultě UPOL. Průzkum proběhl ve školním roce 2009/2010. Cílem průzkumu bylo zjistit, do jaké míry studenti správně vnímají „neobvykle formulovanou anglickou větu“ - v tomto případě syntaktickou strukturu s příznakovým slovosledem - v původním literárním kontextu. Můj prvotní záměr byl testovat nejen identifikaci takových struktur, ale zjistit schopnost studentů samostatně anglické věty do češtiny přeložit. Proto jsem již v předešlém roce (2008/2009) realizovala přípravu tohoto testování; shromáždila jsem rozsáhlý vzorek (asi dvou set) literárních excerpt z děl vydaných v českém i anglickém jazyce, které obsahovaly tzv. highlighting syntactic structures, tj. syntaktické struktury s příznakovým slovosledem (přes sto ukázek těchto excerpt je součástí Přílohy 1 předkládané práce). Následně jsem s pomocí vzorku těchto ukázek realizovala pilotní překladový test, a to v jedné oktávě gymnázia a v jedné skupině studentů UJEP.

Obsahem vlastního testu, který byl nástrojem průzkumu, byly úlohy identifikační. Testování proběhlo ve dvou fázích; nejprve byl zadán zkušební test jako typ „předvýzkumu“. Dvě z úloh, které se projeví jako nevhodné, byly nato vyměněny, následně pak byl test zadán celkem sto devadesáti šesti studentům. Jeho cílem bylo mapovat míru percepce věty s příznakovým slovosledem, zdůrazněného větného členu a vhodně/nehodně přeložené formulace, a to formou třífázového testu s výběrem z otázek.

Další komponentou empirické části disertační práce je částečně řízený rozhovor se studenty oktávy, jehož cílem bylo zjistit, jak studenti reflektují vlastní úroveň znalosti jazyka, v čem by se rádi zdokonalovali a jaký mají postoj k případnému rozšíření náplně výuky o práci s originálním textem. Otázky byly rovněž směřovány na častost a oblibu práce s původním textem ve výuce.

Následující součástí výzkumu je šetření realizované formou ankety mezi učiteli anlického jazyka v nejvyšších třídách gymnázií, které mělo za cíl zmapovat názor vyučujících na efektivní postupy ve výuce v oktávách a jejich postoj vůči překládání (výběrovému překladu) z anglického do mateřského jazyka. Učitelé, se kterými byla anketa realizována, aktuálně vyučují v posledních ročnících gymnázia; proto je jejich počet limitován.

V případě předkládané disertační práce hovořím spíše o průzkumu nežli empirickém výzkumu. Předmětem testování nejsou gramatické struktury, které jsou běžnou součástí gymnaziálního sylabu. Studenti pedagogické fakulty se s danými strukturami již seznamují teoreticky, avšak zasazení vět do přirozeného kontextu v rámci testu je představilo v jiném světle. V případě jejich převodu do češtiny se v obou skupinách zjevně jednalo o úkoly nového typu. Kategorie vhodnosti překladu je otázkou nejen jazykové znalosti, ale také citu pro jazyk – včetně citlivosti vůči jazyku mateřskému. V empirické části své práce jsem se přesto pokusila o využití několika metod pedagogického výzkumu. Zjištěná data jistě nelze pojmout arbitrárně. Mohla by však naznačit spojitost mezi odklonem od využívání metody překladu ve výuce, stejně jako potřebu intenzivněji pracovat s původními texty ve výuce za účelem detailní průpravy v gramatice.

7.1 Testové úlohy a jejich analýzy

7.1.1 Charakteristika použitých textů; Analýza ukázek literárních excerpt obsahujících příznakové struktury

Pro účely svého průzkumu jsem zvolila literární excerpta z románové a povídkové tvorby představitelů moderní britské prózy. Mým záměrem bylo studenty zároveň zaujmout, případně pobavit a motivovat k další četbě. Knihy měly být reprezentativními díly, která jsou vhodná pro věkovou kategorii respondentů, případně studentů (u posluchačů rozšiřujícího studia); některá jsem považovala za tematicky dobře známá, jindy šlo o díla, která jsou vhodná jako doporučená četba.

Autory publikací, které jsem vybrala jako zdroj excerpt, jsou Jerome K. Jerome, Kingsley Amis, Evelyn Waugh, Alan Sillitoe, George Orwell, J. R. R. Tolkien, Roald Dahl, Sue Townsend. (Předpokládala jsem vysokou frekvenci vhodných expresivních struktur právě v humoristické próze, kterou jsem také považovala za zábavnou a atraktivní.) Volila jsem výhradně takové tituly, které již byly publikovány v českém jazyce, abych mohla sledovat korespondenci překladu vybraných vět do češtiny.

Přípravnou fází bylo samotné nashromáždění ilustrativních příkladů syntaktických struktur s příznakovým slovosledem a sledování jejich publikovaných překladů. Celkem jsem nashromáždila na dvě stě výrazných ukázek pravých i nepravých vytýkacích konstrukcí, vět s inverzí podmětu a (části) přísudku, vět s předsazeným větným členem nebo s obligatorní či výjimečnou extrapozicí. Všechny měly emotivní náboj, byly tedy nositeli expresivní funkce jazyka. Tyto typicky příznakově formulované věty v angličtině jsem porovnávala s jejich překlady, které nebyly vždy zdařilé, proto jsem jejich výběr musela dále zúžit, abych z nich zvolila ukázky, které budou použity jako ilustrační materiál pro studenty – respondenty v mém průzkumu.

Následujících šest ukázek bylo použito jako ilustrační materiál při zadávání pilotního testu. Excerpta pocházejí z knihy: Tři muži ve člunu od J. K. Jeroma; v pravém sloupci tabulky je uveden překlad L. Vojtíka z roku 2007).

ILUSTRATIVNÍ EXCERPTA PRO PILOTNÍ TEST

Předsazení předmětu a nepravá vytýkací konstrukce	<i>What it was that was actually the matter with us, we none of us could be sure of, but the unanimous opinion was that it – whatever it was – had been brought on by overwork. (s. 11)</i>	<i>Ani jeden z nás si vlastně nebyl jistý, co mu schází. Nakonec jsme se shodli, že ať už je to cokoliv, může za to přepracování. (s. 14)</i>
Předsazení (předmětu)	<i>Cholera I had, with severe complications, and diphtheria I seemed to have been born with. (s. 8)</i>	<i>Vylekal jsem se u cholery, podle příznaků jsem byl v rozvinutém stadiu a se záškrtem jsem se nejspíš narodil. (s. 10)</i>
Inverze podmětu a přísudku	<i>'Then, across the evening stillness, broke a blood-curdling yelp, and ... (s. 137)</i>	<i>V tomtéž okamžiku večerním vzduchem proniklo hrůzostrašné zavytí. (s. 161)</i>
Příznaková absence extrapozice	<i>Where the thousands and thousands of bad sailors that swarm in every ship hide themselves when they are on land is a mystery. (s. 14)</i>	<i>Je vážně záhada, kde se na pevnině schovávají ty tisíce a tisíce lidí, co trpí mořskou nemocí, jimiž se hemží všechny lodě. (s. 17)</i>
Předsazení (přísluvečného určení)	<i>'There she goes, ' he said, 'there she goes with two pounds' worth of food on board that belongs to me, and that I haven't had!' (s. 14)</i>	<i>„To se jí to pluje, řekl, „to se jí to pluje, když odváží za dvě libry jídla, které mi patří a které jsem nesnědl.“ (s. 17)</i>
Vytýkací věta	<i>'If you never try a new thing, how can you tell what it's like? It's men such as you that hamper the world's progress. ...' (s. 136)</i>	<i>„Když nikdy nechceš zkusit nic nového, jak můžeš říkat, jaké by to bylo? Lidé, jako jsi ty, brzdí světový pokrok. ...“ (s. 160)</i>

Ukázky byly použity pro vysvětlení, jak lze formulovat expresivně zabarvenou větu v angličtině a názorná ukázka toho, že adekvátně dynamická česká věta nemůže být vždy přeložena doslovným překladem.

Domnívám se, že uvedené překlady jsou vhodnou ilustrací práce se syntaktickými strukturami s příznakovým slovosledem; mým záměrem bylo upoutat pozornost studentů k větám, kde je za účelem zvýraznění přeskupen pořádek slov ve větě, ale také jim předvést, možnosti, jak lze podobné věty přeložit do češtiny.

V případě první ukázkové konstrukce se jedná o relativně komplikovanou strukturu, kterou sice není obtížné pochopit, jeví se však poměrně obtížné ji přeložit. Právě proto byla zvolena, aby ilustrovala překladatelovu „svobodu“ strukturu změnit – ve prospěch uchování dynamičnosti výpovědi.

What it was that was actually the matter with us, we none of us could be sure of ... Ve skutečnosti se jedná o předsazení předmětu, který je realizován poměrně komplexní strukturou – nepravou vytýkácí konstrukcí. Celá věta je v kontextu anglické syntaxe výrazně příznaková; její bezpříznaková formulace by mohla znít takto:

We none of us could be sure of what the matter with us actually was.

Publikovaný překlad přitom vyznívá jako obdoba právě této verze:

Ani jeden z nás si vlastně nebyl jistý, co mu schází.

Je zde patrné, že čeština má tendenci zásadně vyhovět potřebám aktuálního členění výpovědi (Grepl, s. 322). Pro zdůraznění větného členu volí český jazyk raději lexikální prostředky - zdůrazňující příslovce a částice (*ani, vlastně*).

V případě angličtiny je zřejmá snaha využít syntaktických prostředků, tj. „rozbit“ původní tematické struktury ve prospěch zdůraznění objektivního slovosledu formou kombinace dvoupříznakových struktur. Výsledek je formulací výrazně neobvyklou – a silně expresivní.

Druhá z ukázkových konstrukcí je méně zajímavá, ale představuje tradiční typ jednoduchého předsazení: *Cholera I had, with severe complications, and diphtheria I seemed to have been born with.*

Příklad je ilustrací rozdílu mezi českou a anglickou aplikací teorie funkční větné perspektivy v praxi: zatímco angličtina povinný předmět/doplňek slovesa výrazně zdůrazňuje předsazením tohoto větného členu, v českém překladu jej nalezneme až na konci propozice – s aplikací zdůrazňující částice *až*: *Vylekal jsem se až u cholery.*

Jinak je tomu v pokračování souvětí: ... *and diphtheria I seemed to have been born with.* Česká verze zní v tomto případě jako obdoba anglické: *A se záškrtem jsem se nejspíš narodil.* Avšak zatímco český slovosled vyznívá jako bezproblémově „objektivní“ (vlastní

réma je na konci bez narušení syntaxe české věty), anglická věta využívá syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, aby mohla zdůraznit předmět jeho předsazením a zároveň umístit element s největší dynamičností výpovědi (vlastní réma) na konec věty.

Třetí ukázková struktura je případem předsazení „směrového“ příslovečného určení, po kterém následuje inverze podmětu a přísudku:

Then, across the evening stillness, broke a blood-curdling yelp, and ...

Česká verze zní: *V tomtéž okamžiku večerním vzduchem proniklo hrůzostrašné zavytí.*

Překlad lze považovat za výstižný. Autor nekopíruje původní strukturu „násilně“, postupuje přitom v souladu s klasickým uspořádáním směřujícím k vlastnímu rématu na konci věty. Struktura je zajímavá z hlediska anglické syntaxe, neboť za účelem zdůraznění podmětu restrukturalizuje bezpříznakový model SVOA, tj. subject-verb-object-adjunct, a umísťuje podmět na konec věty.

Za velmi zajímavou lze považovat také čtvrtou ukázkou. Jedná se o strukturu, která v sekundární literatuře není popsána v užším seznamu syntaktických struktur s příznakovým slovosledem, nicméně se o ní zmiňuje Tárnyiková (2002). Týká se otázky extrapozice dlouhého větného členu v anglické větě. Extrapozice s anticipačním *it* není jako taková považována za strukturu s příznakovým slovosledem, neboť motivace k jejímu použití je jiného charakteru; je to tendence jazyka umístit delší větný člen na konec věty spíše než zdůraznění, tj. realizace expresivní funkce jazyka. Jako expresivní věta naopak vyznívá právě tehdy, když k extrapozici nedochází, přestože je uživatelem jazyka očekávána. Ukázka je toho názorným příkladem: *Where the thousands and thousands of bad sailors that swarm in every ship hide themselves when they are on land, is a mystery.* Bezpříznaková formulace by zněla následovně: *It is a mystery where the thousands and thousands of bad sailors that swarm in every ship hide themselves when they are on land.* Nevyužití možnosti extraponovat doplněk podmětu (*mystery*) jej záměrně udrží v rematické pozici – a zdůrazní jej.

Pátá ukázka, která byla použita pro ilustraci syntaktických variací v rámci pilotního testu, obsahuje relativně jednoduchý případ inverze podmětu a predikátu, která následuje po směrovém příslovci *there*. Přesto její překlad není jednoduchý, a to právě pro vysokou míru expresivity, kterou se věta vyznačuje. Publikovaný překlad zní: *To se jí to pluje, řekl, to se jí to pluje ...* Domnívám se, že anglická příznaková konstrukce je v tomto případě opět přeložena nápaditým a vyhovujícím způsobem; použití vazby s reflexivním pasívem v kombinaci se zdůrazňující částicí *to* vytváří i v českém jazyce větu silně expresivní. Prvkem

s největší dynamičností výpovědi je v české i v anglické větě sloveso, které obsazuje rematickou pozici, dynamičnost výpovědi je tudíž zachována.

Šestá ukázka je ilustrací štěpné či vytýkací konstrukce, tzv. it-cleft sentence: *It's men such as you that hamper the world's progress*. Způsob rozložení dynamičnosti výpovědi v této struktuře byl podrobně popsán v teoretické části práce. Bezpříznaková formulace *Men such as you hamper the world's progress* by vyzněla neutrálně, protože podmět v tématické pozici nemůže být v anglické větě nositelem zdůraznění. Proto je celá věta rozštěpena do dvou částí, podmět je přemístěn do rematické části první z nich. Český publikovaný překlad zní: *Lidé, jako jsi ty, brzdí světový pokrok*. Překlad považuji za vhodný; stejně jako v případě věty v anglickém originále, závěr propozice má pozici rematickou – tím je zachována původní dynamičnost výpovědi. Podstatné je však to, že anglickou vytýkací konstrukci nelze převést do češtiny kopírováním struktury slovo za slovem. Překladatel se obratně vyhnul takové chybě a zvolil jednodušší českou variantu s přívlastkovou větou.

Při přípravě svého průzkumu jsem se rozhodla použít tyto ukázky pro ilustraci, byly tedy součástí pilotního testování jako krátká příprava na vlastní překladový test. Všechny ukázky jsem se studenty prošla a použila je k vysvětlení podstaty testu. Studenti byli poté vyzváni k tomu, aby se ve vlastním pilotním překladovém testu pokusili nikoliv o přesný, ale výstižný překlad do češtiny.

7.1.2 Pilotní test – překlad vybraných vět z angličtiny do češtiny

Pilotní test byl realizován jak na střední škole (poslední ročník gymnázia J. A. Komenského v Dubí, r.2008/2009), tak na univerzitní úrovni (studenti druhého ročníku jednooborového studia angličtiny na Pedagogické fakultě v Ústí nad Labem, r. 2008/2009). Cílem pilotního testu bylo zmapovat schopnost studentů správně pochopit expresivně zabarvené syntaktické struktury v anglickém jazyce a **přeložit** je co nejpřirozenějším způsobem do češtiny. Test opět obsahoval excerpta z anglických knih, které byly publikovány i v českém jazyce. Poté, co bylo studentům předloženo a vysvětleno deset ukázek excerpt z literatury a jejich publikovaných ekvivalentů (viz. výše), následoval vlastní test, který obsahoval deset úryvků obsahujících příznakové struktury. Úkolem pro studenty pak bylo ukázky si samostatně přečíst a pokusit se přeložit pouze označené úseky do češtiny tak, aby se

zároveň zachovala dynamika výpovědi nebo, jinými slovy, aby si věty zachovaly svou expresivitu a zněly v češtině nenásilně.

Pilotní test (ukázky původních excerpt použitých ve vlastním pilotním testu a jejich publikované překlady do češtiny):

Vytýkácí věta	<i>It was always the pigs who put forward the resolutions.</i> (Orwell, 1945, s. 20)	Rezoluce navrhovala výlučně prasata. (s. 18)
Nepravá vytýkácí věty	<i>All that the unsuspecting Bilbo saw that morning was an old man with a staff.</i> (Tolkien, 1937, s. 15)	Toho jitra nic netušící Bilbo uviděl před sebou jenom nějakého starce s holí. (s. 12)
Předsazení	<i>'If I say he is a Burglar, a Burglar he is, ...'</i> (Tolkien, 1937, s. 29)	„Když říkám, že je lupič, tak je lupič, ...“ (s. 32)
Extrapozice	<i>It is always best to let Harris have his head when he gets like this.</i> (Jerome, 1889, s. 66)	Když Harris takhle začne, je nejlepší mu neodporovat. (s. 80)

Do pilotního testu jsem zařadila dvě ukázky z knihy *Hobbit* (překlad Fr. Vrby), šest ukázek z knihy *Farma zvířat* (překlad G.Gössela) a dvě ukázky z knihy *Tři muži ve člunu* (překlad L. Vojtika). Ukázky jsem volila tak, aby věty k překladu nebyly dlouhé, neobsahovaly náročnou slovní zásobu a byly realizacemi typických ukázek vět spříznakovým slovosledem v angličtině, které jsem popsala v teoretické části práce. Překlady studentů tak bylo možné relativně snadno porovnat s původními publikovanými překlady. To však neznamená, že jsem od studentů očekávala jednoznačné řešení. Cílem nebylo dojít k překladu identickému s překladem „oficiálním“, ale poradit si s příznakově uspořádanou formulací kreativním způsobem a vytvořit expresivní větu, kde se alespoň relativně zachová původní rozložení dynamičnosti výpovědi. (V případě překladu Orwellovy knihy *Farma zvířat*, která je velmi výrazným a na příznakové konstrukce bohatým textem, jsem byla v mnoha případech publikovaným překladem zklamána. Proto jsem se v případě vlastního průzkumu, který jsem realizovala o rok později, rozhodla opřít se o vlastní překlady ukázek.) V tabulce vyhodnocující výsledky pilotního testu jsou tři kategorie: „přijatelný překlad“, „doslovný překlad“, „nepochopení“. První z uvedených formulací označuje překlad, který se sice může lišit od formulace použité překladatelem, která ale vyznívá přirozeně a reflektuje rozložení dynamičnosti výpovědi původní anglické věty. Druhá kategorie („přijatelný“ překlad) označuje formulace studentů, kteří

anglické větné konstrukci sice porozuměli, ale uchýlili se ke kopírování syntaktické struktury, která původní dynamičnost výpovědi nemůže podržet. Třetí kategorie v tabulce označuje překlady, které dávají najevo nepochopení anglické věty. (Je potřeba připomenout, že předmětem testování nebyla v žádném případě slovní zásoba; pokud někdo ze studentů nerozuměl některému slovu, bylo mu poskytnuto vysvětlení. Z testu však vyplynulo, že je to právě příznakově formulovaná větná konstrukce, která v některých případech komplikuje porozumění anglické větě.

Výsledky pilotního testu zobrazené v tabulce 1 zahrnují tři uvedené evaluační kategorie, z nichž jedna, tedy doslovný překlad, má zvláštní postavení, neboť reflektuje spíše kvalitativní rovinu výzkumu.

Tabulka 1: Výsledky pilotního testu (1 věta = 1 bod)

	Střední škola <i>n</i> = 18	Vysoká škola <i>n</i> = 9
Maximum bodů	180	90
'Přijatelný' překlad	67 (37%)	58 (64%)
Doslovný překlad	79 (44%)	45 (50%)
Nepochopení	73 (40%)	7 (8%)

Z tabulky 1 vyplývá, že zatímco studenti gymnázia dosáhli menší míry úspěšnosti v rámci první kategorie (pouze 37% oproti 64% u vysokoškoláků), bylo mezi nimi vysoké procento studentů, kteří některým větám vůbec neporozuměli; buď překladovou úlohu vynechali, nebo napsali větu, která nebyla překladem věty anglické. Studenti pedagogické fakulty dali najevo podstatně vyšší míru porozumění, což bylo uspokojivým a očekávaným výsledkem.

Zarážející je však procento studentů, kteří překládali doslovně, jinými slovy kopírováním původní struktury anglické věty. U vysokoškoláků se jednalo dokonce o celou polovinu přeložených vět. Překlady doslovné nelze sice považovat za zcela nesprávné, kvalitativně jsou však neadekvátní původnímu textu. Z následujících ukázek je patrné, že doslovně přeložené věty často postrádají svou původní dynamičnost a v češtině vyznívají nepřirozeně.

Příklady doslovných překladů:

Původní text	Publikovaný překlad	Překlad studentů
<i>There was no thought of rebellion or disobedience in her mind.</i>	<i>Ani nepomyslela na nějaké povstání či neposlušnost.</i> (s. 44)	<i>Nebyla tu ani myšlenka na rebelii nebo neposlušnost v její mysli.</i>

(Orwell, 1945, s. 60)		
<i>It is always best to let Harris have his head when he gets like this.</i> (Jerome, 1889, s. 66)	<i>Když Harris takhle začne, je nejlepší mu neodporovat.</i> (s. 80)	<i>Je vždy nejlepší nechat Harrise mít jeho vlastní hlavu, když se takto chová.</i>

Příklady nepochopení:

Následující ukázky ilustrují, že neznalost syntaktických struktur určených ke zdůraznění, vede často také k úplnému nepochopení a dezinterpretaci výpovědi.

Původní text	Publikovaný překlad	Překlad studentů
<i>Never had the farm appeared to the animals so desirable a place.</i> (Orwell, 1945, s. 59)	<i>Snad nikdy předtím se jim farma nezdála být tak nádherným místem pro život.</i> (s. 44)	<i>Nikdy nevlastnila farmu, a tak se zvířatům to místo zdálo úžasné.</i>
<i>It is for your sake that we drink that milk and eat those apples.</i> (Orwell, 1945, s. 24)	<i>My ta jablka jíme a mléko pijeme pro vás!</i> (s. 20)	<i>Je to pro tvé vlastní dobro pít to mléko a jíst ta jablka. Nebo: Mléko a jablka ti udělají dobře.</i>

Nejobtížnější byla pro studenty gymnázia věta s inverzí: *Never had the farm appeared to the animals so desirable a place.* Z osmnácti studentů jich dvanáct přeložilo větu obdobou věty uvedené v tabulce (viz výše). Ani ostatní studenti větu nepřeložili správně; objevovaly se verze typu: *Bylo po farmě, Už žádná farma, to bylo přání zvířat,* apod. Ze studentů gymnázia nepřeložil přijatelným způsobem větu ani jeden respondent. Z vysokoškoláků tuto větu přeložilo sedm studentů z devíti, dva strukturu vůbec nepochopili, přestože s jevem inverze po záporném adverbium byli všichni studující explicitně seznámeni ve výuce (nesprávné verze zněly: *Nebýt té farmy, vzhledli by na ně jako na vytoužené místo; Nikdy se ta farma nejevila zvířatům jako místo, co by stálo za řeč.*)

V případě druhé věty v tabulce (*It is for your sake that we drink that milk and eat those apples;*) pocházejí oba příklady nepochopení z řad studentů pedagogické fakulty, z gymnazistů větu nepochopili tři studenti z osmnácti, ostatní ji více či méně obrátným způsobem převedli do češtiny srozumitelně.

Zajímavým výsledkem je skutečnost, že nejvyšší počet dosažených bodů byl na gymnáziu shodný s nejvyšším počtem dosažených bodů u vysokoškoláků. V případě gymnázia se jednalo se o jediného studenta, který však formulacemi všech přeložených vět dal najevo jazykové nadání a pravděpodobnou sečtělou.

Pilotní test byl podle vyjádření všech respondentů poměrně obtížný. Zvláště na střední škole, kde studenti sice mnohdy znali knihy použité v ukázkách a mohli konzultovat slovní zásobu, se práce na zadaném úkolu (jmenovitě překlad do českého jazyka) jevila jako první a poměrně náročná zkušenost tohoto druhu. Výsledky pilotního testu celkově ukázaly, že jazyková oblast, kterou představují výše uvedené syntaktické struktury, poskytuje nosný materiál pro další zkoumání. Zároveň bylo zřejmé, že překladový test je náročný nejen pro vypracování, ale také pro evaluaci výsledků. Ve vlastním výzkumném testu jsem proto zvolila testové úlohy odlišného typu.

7.1.3 Vlastní test

Na základě zkušenosti získané z pilotního testu byla dalším krokem příprava vlastního výzkumného testu. Průběh pilotního testu na gymnáziu naznačoval absenci procvičování výběrového překladu či četby původních textů ve výuce, což pro mnoho studentů představovalo značnou bariéru. V překladovém testu pak bylo obtížné evaluovat míru adekvátnosti překladů. Proto byl vlastní didaktický test koncipován odlišně. Skládá se ze tří částí, z nichž první se zaměřuje na identifikaci vět s příznakovým slovosledem, druhá na identifikaci zdůrazňovaného větného členu, zatímco třetí část má formu výběrového testu, v němž jsou studentům nabídnuty tři možné verze překladu věty v literárním úryvku. Každá z vět je přitom uvedena v kontextu, aby porozumění textu bylo maximálně usnadněno. Respondenti mají za úkol zvolit z těchto tří možností nejvhodnější českou verzi.

Vlastní výzkum se uskutečnil ve čtyřech skupinách studentů jednooborové angličtiny na Pedagogické fakultě a v osmi skupinách gymnazistů, kteří studují v oktávách dvou konkurenčních státních gymnázií v Ústí nad Labem. Dále jsem do průzkumu zařadila i studující v dálkovém studiu, tedy učitele, kteří již vyučují angličtinu a doplňují si své vzdělání v programu rozšiřujícího studia. Celkem se testování zúčastnilo 196 respondentů.

7.1.3.1 Předtest

Zadání vlastního didaktického testu předcházela realizace **předvýzkumu** aplikovaného ve skupině dvaceti studentů prvního ročníku Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem, studujících jednooborově anglický jazyk. Zkušební test prokázal, že tři z použitých excerpt, která byla určena pro identifikaci příznakových struktur, byla pro výzkumný test irelevantní.

Jednalo se o následující případy:

a) větná struktura s extrémně dlouhým podmětem na začátku věty (případ nerealizované extrapozice (viz výše); literární zdroj se projevil jako málo vhodný i pro obtížnější slovní zásobu, proto jsem od jeho použití odstoupila. (Původní ukázka zněla: *That's why this dirty great walled-up and fenced-up manor house in the middle of nowhere has been used to coop-up blokes like me.* Sillitoe, 1959, s. 13)

b) věta, v níž bylo důrazu dosaženo jak syntaktickými (slovosled) tak morfologickými (užití pomocného slovesa) prostředky, což vedlo k nejednoznačnosti úlohy. (*'And if nobody does come?'* Wyndham, 1951, s. 111)

V obou těchto případech bylo pro studenty velice náročné identifikovat zdůrazňovaný větný člen, a protože se konečně nejednalo o typické případy syntaktických struktur používaných ke zdůraznění, byly z testu vyňaty a nahrazeny jednoznačnějšími příklady. Takto upravená forma testu byla následně použita ve vlastním výzkumu.

V ostatních případech se test jevil jako přijatelný; v testu nezůstala jediná ukázka, se kterou by si neporadil ani jeden respondent. Proto jsem jej po zmíněné úpravě použila pro vlastní průzkum.

7.1.3.2 První část vlastního testu

První část testu je identifikační; studenti měli za úkol rozpoznat v úryvku větu s příznakovým slovosledem. Tato část testu obsahovala celkem šest ukázek z moderní anglické prózy. Studenti přitom mohli konzultovat slovní zásobu, která nebyla předmětem testování. Cílem testu bylo ověřit míru percepce příznakových syntaktických struktur – tedy míru citlivosti vůči neobvyklému slovosledu v anglické větě, který slouží ke zdůraznění.

Zadání úlohy znělo následovně:

V každém úryvku podtrhněte větu, ve které se objevuje příznakový slovosled (příznakový slovosled = neobvyklá větná konstrukce sloužící ke zdůraznění).

1. ukázka:

The skull and the face are also useless. They are both encumbrances and I don't want them around. All I want is the brain, the clean beautiful brain, alive and perfect. So when you get on the table I will take a saw, a small oscillating saw, and with this I shall proceed to remove the whole vault of your skull. (R. Dahl, s. 161)

První ukázkovou strukturou určenou k identifikaci byla nepravá vytýkácí konstrukce s užitím zájmena *all*. Nejčastější chybou bylo mylné označení repetice *nominální fráze a saw, a*

small oscillating saw, jejíž funkce byla pouze upřesňující, nikoliv expresivní. Proto taková volba byla nesprávná.

Tabulka 2: Souhrnné výsledky pro úlohu 1

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	116	59,18 %

Z výsledků je patrné, že vytykáací konstrukce není vždy studenty v textu vnímána; v testu ji správně označilo necelých šedesát procent studentů z celkového počtu 196.

2. ukázka:

At first she didn't move. ... Then very slowly, deliberately, she put the cigarette between her lips and took a long suck. She inhaled deeply, and she held the smoke inside her lungs for three or four seconds; then suddenly, whoosh, out it came through her nostrils in two thin jets which struck the water in the basin ... (R. Dahl, 178)

Druhá ukázka obsahovala expresivní větu s inverzí podmětu a přísudku po předsazení směrového příslovce *out*. Věta v angličtině vyznívá výrazně expresivně, celý předchozí text je sémanticky jakousi přípravou, která ještě akceleruje její vyznění. Studenti, pokud se v rozpoznání struktury mýlili, volili opět nesprávně větu s postupně se rozvíjejícím příslovečným určením.

Tabulka 3: Souhrnné výsledky pro úlohu 2

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	114	58,16 %

V případě identifikace příznakové struktury s inverzí podmětu a přísudku je výsledek srovnatelný s první testovou úlohou. Očekávala jsem, že procento úspěšnosti bude podstatně vyšší; v daném kontextu je věta strukturována zřetelně odlišným způsobem, přesto v její identifikaci bylo úspěšných jen 58 % studentů.

3. ukázka:

There were pathetic scenes throughout the day as workers tried to hang on to their underarm deodorants and canisters of hairspray. But by four o'clock Brown announced a victory. It was a perspiring and limp-haired crowd of workers who left the building. Some shook their fists at the sky and swore at the ozone layer, or the lack of it. (S. Townsend, s. 92)

Třetí ukázka obsahovala pravou vytýkací konstrukci. V rámci celého odstavce je to opět nejnvýrazněji formulovaná věta, která přesouvá podmět do rematické části první poloviny konstrukce, a tím jej výrazně zdůrazňuje. Již věta předcházející anticipuje strukturu se zdůrazněním, věta vytýkací graduje význam úseku textu. Častou chybou bylo právě označení věty předchozí, která svou stručností působí napětí v textu, ze syntaktického hlediska ji však jako příznakovou nelze označit.

Tabulka 4: Souhrnné výsledky pro úlohu 3

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	55	28,06 %

Z výsledků je patrné, že studenti vytýkací konstrukci jako expresivní vesměs nevnímají. Procento úspěšnosti je celkově velmi nízké; přitom bychom mohli očekávat, že na úrovni pokročilých budou tuto příznakovou strukturu uživatelé jazyka nejen schopni identifikovat, ale aktivně používat.

4. ukázka:

She turned with a small smile, and then vanished through the door like a mist drifting away. I poured out a final drop of the superb brandy, warmed it in my hands, and sipped it. 'Never - never again now will you see a light like that,' I told myself. 'Sic transit ...' And then, before I should become utterly morbid, I took myself to my more modest bed. (J. Wyndham, s. 77)

Čtvrtá ukázka obsahuje inverzi podmětu a pomocného slovesa po záporném adverbium; příklad je relativně snadno identifikovatelný a úspěšnost v rozpoznání této syntaktické struktury byla velká, což bylo pozitivním překvapením vzhledem k obtížím, které inverze činila studentům v pilotním testu. V kontextu odstavce si její strukturální odlišnost uvědomila většina respondentů.

Tabulka 5: Souhrnné výsledky pro úlohu 4

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	151	77,04 %

Výsledek reflektuje vysokou míru vnímavosti vůči použité struktuře; studentům jistě pomohlo opakování záporného adverbial *never*, které jim identifikaci usnadnilo. Je patrné, že

volba ukázky v tomto případě nebyla vhodná. Došlo k ní však pod vlivem pilotního testu, kde inverzní věta působila studentům velké problémy.

5. ukázka:

'Hallo, Jim, how's it going?' she asked in her abnormally clear voice.

'Badly. There's at least an hour of scraping and blowing in front of us.'

'Yes, that's badly all right, isn't it? Why do we come to this sort of thing? Well, I know why you come, Jim, and poor Margaret's living here. I suppose what I mean is why the hell do I come.' (K. Amis, s. 45)

Pátá ukázka obsahuje nepravou vytýkací konstrukci, která je ještě umocněna užitím pomocného slovesa *do* jako dalšího (morfologického) prostředku zdůraznění, věta navíc obsahuje i silně expresivní lexikální jednotku (substantivum *hell*). Studenti, pokud se v identifikaci mýlili, označovali nejčastěji jako příznakové struktury věty *Yes, that's badly all right, isn't it?*, případně otázku *Why do we come to this sort of thing?* Tyto věty jsou bezpochyby emotivní, jako je nakonec v sémantické rovině celý odstavec. Jako příznaková by se dala ještě chápat existenční vazba s *there is*, strukturálně je nicméně jednoznačně odlišná právě závěrečná vytýkací konstrukce.

Tabulka 6: Souhrnné výsledky pro úlohu 5

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	99	50,51 %

Výsledek byl v tomto případě překvapivý; očekávala jsem, že příznakovou formulaci s tak vysokou mírou expressivity respondenti rozpoznají bez větších obtíží. Princip zdůraznění syntaktickými prostředky byl studentům před vyplňováním úloh vysvětlen, proto je zklamáním, že jako příznakové identifikovali běžně formulované (ač řečnické) otázky, příp. větu s dovětkem.

6. ukázka:

She ought to have objected, refused to go with him, Yes, he'd have liked that, wouldn't he? Ay, proper champion that would have been, lad. His hand flew to his mouth in the darkness to stifle his laughter; ... (K. Amis, s.134)

Šestá ukázka obsahuje předsazený doplněk podstatného jména, což je v rámci syntaktické struktury předsazení (*fronting*) formulace popsána v sekundární literatuře jako nejpríznakovější. Všechny ostatní věty jsou konstruovány běžným způsobem. Pokud se

studenti mýlili, mohlo to být spíše vnitřním monologem hrdiny, který mluví sám k sobě, užívá apozice větných členů, klade si otázky. Syntakticky ovšem nejde o příznakové uspořádání věty. Struktura s předsazením doplňku je jednoznačně jedinou příznakovou formulací v odstavci.

Tabulka 7: Souhrnné výsledky pro úlohu 6

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	90	45,92 %

Výsledek této testové úlohy naznačuje, že studenti měli se správnou percepcí uvedné příznakové struktury vážný problém; zdá se, že mnozí volili řešení spíše náhodně, aniž by si neobvyklý větný člen v tematické pozici zřetelně uvědomovali.

Tabulka 8:

Výsledky první části testu u studentů gymnázií a studentů pedagogické fakulty

	Střední škola n = 119	Vysoká škola n = 77
Maximum bodů	714	462
Dosažené body	343 (48,01 %)	282 (61,04 %)

Výsledek ukazuje téměř dvacetiprocentní rozdíl mezi středoškolskými a vysokoškolskými studenty. Lepší výsledek vysokoškoláků se dal předpokládat, ale ani takto jej nelze považovat za uspokojivý. Zdá se, že percepce neobvyklé gramatické struktury v širším kontextu je problémem i pro budoucí učitele anglického jazyka.

Tabulka 9:

Celkové výsledky 1. části ve všech skupinách (maximum – 196 bodů)

1. Testová úloha (nepravá vytýkáci věta)	116 bodů	59,18 %
2. Testová úloha (inverze)	114 bodů	58,16 %
3. Testová úloha (pravá vytýkáci věta)	55 bodů	28,06 %
4. Testová úloha (inverze)	151 bodů	77,04 %
5. Testová úloha (nepravá vytýkáci věta)	99 bodů	50,51 %
6. Testová úloha (předsazení)	90 bodů	45,92 %

(1 správná identifikace = 1 bod)

Z výsledků vyplývá, že největší problém měli studenti s pravou vytýkáací konstrukcí. Tato struktura je zároveň v lingvistických zdrojích popisována jako obzvláště specifická (viz Halliday, teoretická část); do češtiny ji nelze překládat doslovně, přesto je strukturou srozumitelnou, protože „bazálně“ dodržuje pravidelnost v přirozeném aktuálním členění výpovědi v souladu s lineárním uspořádáním elementů ve větě. Českému rodilému mluvčímu je tak velmi srozumitelná a je zřejmé, že ji v anglickém jazyce nemusí vnímat jako výrazně příznakovou. Problém nastává až v otázce překladu, který zde nebyl od studentů žádán.

Naopak jako nejsnazší se v této části testu jevila čtvrtá úloha, která obsahovala inverzi podmětu s pomocným slovesem. Je pravděpodobné, že studentům pomohlo jako nápověda opakování záporného adverbia *never*.

7.1.3.3 Druhá část vlastního testu

Také druhá část testu je identifikační, tentokrát obsahuje osm kratších úryvků. Cílem testování bylo zjistit, jaká je míra percepce zdůrazňovaného větného členu v rámci syntaktické struktury s příznakovým slovosledem. Zadání této části testu znělo následovně:

Ve větách vytištěných v úryvku kurzívou podtrhněte větný člen, který je zdůrazněn:

1. ukázka:

‘People get ideas about a thing they call life. It sets them all wrong. ***I think it’s poets that are responsible chiefly.*** Shall I tell you about life?’ (Waugh, 1928, s. 208)

Jak je vidět na příkladu, věta s příznakovým slovosledem byla graficky zvýrazněna (kurzívou – viz přílohy), studenti měli pouze rozpoznat v této větě zdůrazněný člen a podtrhnout jej. V první ukázce se jedná o velmi jednoduchý příklad, vytýkáací konstrukci, která zdůrazňuje podmět. Pokud se studenti mýlili, podtrhávali většinou adverbium *chiefly*; z toho je patrný silný vliv češtiny, která prvoplánově respektuje princip aktuálního členění. Český mluvčí proto automaticky očekává element s důrazem v rematické pozici na konci věty. V případě anglické věty je na slově *chiefly* až druhotný důraz (viz teoretická část), užití celé “štěpné konstrukce” je motivováno právě potřebou zdůraznit podmět věty původní.

Tabulka 10: Souhrnné výsledky pro úlohu 1 druhé části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	96	48,98 %

2. ukázka:

... He stuck to safe-cracking, and I settled down comfortable at the “Lamb and Flag“, Camberwell Green. *A very fine house that was before the war*, and it’s the best in the locality now, though I says it. Things aren’t quite so easy as they was, but I can’t complain. ... (Waugh, 1928, s. 54)

Ve druhé ukázce jsem použila klasický a jednoduchý případ předsazeného doplňku podstatného jména – a very fine house; nejobvyklejší chybou bylo opět označení koncového příslovečného určení before the war. Opět je zřejmý vliv češtiny – a opět je zřetelná potřeba upozorňovat studenty na odlišnost v principu tematické stavby věty v češtině a v angličtině.

Tabulka 11: Souhrnné výsledky pro úlohu 2 druhé části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	110	56,12 %

3. ukázka:

There was a lot of joking about my father giving Grandad Sugden an IOU but father said to me in the kitchen, *No way am I putting my name to paper*, that mean old git would have me in court as fast as you could say King Edward!’ (Townsend, 1984, s.17)

Ukázka byla opět klasickým případem předsazeného větného členu; ten je zdůrazněn již explicitní negativní částicí, kterou obsahuje, za ním následuje povinná inverze podmětu a přísudku. Pokud se studenti mýlili, označovali většinou opět koncový element, ale i ostatní větné členy; předmět *my name*, dokonce i sloveso *putting*. Zdá se, že se snažili pomoci si prozodickými prostředky, bohužel ne vždy úspěšně.

Tabulka 12: Souhrnné výsledky pro úlohu 3 druhé části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	114	58,16 %

4. ukázka:

It was a queer sensation peering into her husband's eye when there was no face to go with it. ***All she had to look at was the eye***, and she kept staring at it, and gradually it grew bigger and bigger, and in the end it was the only thing that she could see – a sort of face in itself. (Dahl, 1979, s. 175)

Zvýrazněná věta obsahuje nepravou vytýkací konstrukci se zájmenem *all*. Jak bylo vysvětleno v části teoretické, v tomto případě je zdůrazněný element v rematické pozici, struktura slouží ke zvýšení napětí ve větě, a tím rematický element ještě zvýrazní. Studenti mylně označovali buď zmíněné zájmeno *all* na začátku věty, ale i části predikátu, tj. *had to* nebo *look at*.

Tabulka 13: Souhrnné výsledky pro úlohu 4 druhé části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	103	52,55 %

5. ukázka:

Scattered about London there were just three other buildings of similar appearance and size. ***So completely did they dwarf the surrounding architecture*** that from the roof of Victory Mansions you could see all four of them simultaneously. (Orwell, 1949, s. 7)

Další ukázka obsahovala případ inverze podmětu s pomocným slovesem, která povinně následuje po adverbialních určeních s komparativním významem po *so* a attributech modifikovaných kontrastivním zájmenem *such*. Studenti měli identifikovat předsazený element *so completely*; pokud se mýlili, podtrhávali sloveso *dwarf*, které je expresivní ze sémantického hlediska, případně - pod vlivem češtiny - nominální frázi na konci věty.

Tabulka 14: Souhrnné výsledky pro úlohu 5 druhé části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	76	38,78 %

6. ukázka:

Such things, he saw, could not happen today. Today, there were fear, hatred, and pain, but no dignity of emotion, no deep or complex sorrows. ***All this he seemed to see in the large eyes of his mother and sister***, looking up at him through the green water, ... (Orwell, 1949, s. 28)

Vybraná struktura obsahuje předsazený předmět, který získává zdůraznění přemístěním do tematické pozice. Pokud se studenti mýlili, identifikovali většinou jako zdůrazněný člen nominální fráze *large eyes* nebo *his mother and sister*. Postavení predikátu na pomezí mezi tematickou a rematickou částí vedlo k tomu, že jej zde studenti převážně správně vnímali jako neutrální.

Tabulka 15: Souhrnné výsledky pro úlohu 6 druhé části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	81	41,33 %

7. ukázka:

And so the one in our garden continued its growth peacefully, as did thousands like it in neglected spots all over the world. ***It was some little time later that the first one picked up its roots, and walked.*** (Wyndham, 1951, s. 28)

V ukázce se jedná o typickou vytýkací konstrukci, která navíc v kontextu věty předcházející zřetelně vypichuje příslovečné určení *some little time later*. Studenti, kteří zdůrazněný větný člen v textu nerozpoznali, označovali chybně např. podmět *the first one*, předmět *its roots*, ale také sloveso *picked up* nebo *walked*, které je v rematické pozici.

Tabulka 16: Souhrnné výsledky pro úlohu 7 druhé části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	69	35,20 %

8. ukázka:

One felt that if it were to go on lurching for long in that fashion it would be bound to strip all its leaves if it did not actually break its stem. Nevertheless, ungainly though it looked, it was contriving to cover the ground at something like an average walking pace. (Wyndham, 1951, s. 30)

Poslední z ukázek druhé části testu obsahovala předsazení doplňku *ungainly*, který následuje po sponovém slovese *looked*. *Ungainly* se může jevit jako adverbium, je však přídavným jménem, rozvíjejícím podmět. V souladu s Hallidayem lze konstatovat, že tento typ předsazení patří mezi nejvýraznější příznakové formy. Umístění doplňku na začátek věty ještě před přípustkovou spojkou tento větný člen silně zdůrazňuje. Předsazené příslovce *nevertheless* funguje ve větě jako tzv.

conjunct, tedy větný člen stojící vně základní struktury věty – a zřetelně oddělený i graficky. Studenti měli jednoznačně zvolit adjetivum *ungainly*. Lze namítnout, že toto slovo mohlo být studentům neznámé. Jak už jsem ale uvedla výše, slovní zásoba byla studentům vysvětlována, poskytla jsem jim i několik synonym, někdy i další informace o příběhu. Domnívám se proto, že slovní zásoba nemohla studentům zabránit ve správné identifikaci zdůrazněného větného členu.

Tabulka 17: Souhrnné výsledky pro úlohu 8 druhé části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	92	46,94 %

Tabulka 18:

Výsledky druhé části testu u studentů gymnázií a studentů pedagogické fakulty

	Střední škola n = 119	Vysoká škola n = 77
Maximum bodů	952	616
Dosažené body	395(41,49%)	346 (56,17 %)

V případě druhé části testu je rozdíl mezi studenty gymnázia a pedagogické fakulty podobný, avšak celková úroveň úspěšnosti v testu je nižší. Stejně jako v případě první části testu, u studentů vyššího ročníku gymnázia a samozřejmě i u studentů anglistiky by předpokládaná úroveň B2 měla zahrnovat nejen percepci, ale také produkci podobně uspořádaných expresivních konstrukcí za účelem zdůraznění zvoleného větného členu. Výsledek testu však nenaznačuje, že by studenti takovou dovednost měli.

Tabulka 19: Celkové výsledky ve druhé části testu

1. testová úloha	96 bodů	48,98 %
2. testová úloha	110 bodů	56,12 %
3. testová úloha	114 bodů	58,16 %
4. testová úloha	103 bodů	52,55 %
5. testová úloha	76 bodů	38,78 %
6. testová úloha	81 bodů	41,33 %
7. testová úloha	69 bodů	35,20 %
8. testová úloha	92 bodů	46,94 %

Jak je patrné z tabulky celkových výsledků, výsledek této druhé části je výrazně horší. Již v průběhu testu bylo patrné, že studenti si často nevěděli rady, že měli s percepcí zdůrazněného členu problém. Úkol byl o poznání detailnějšího typu a bylo zřejmé, že teoretická znalost tematického uspořádání anglické věty mnoha studentům chyběla. Neobtížnější byla pro studenty pravá vytýkácí konstrukce, resp. vnímavost vůči její funkci. Jak jsem již uvedla, studenti ji možná nevnímají jako výrazně příznakovou a zdůrazňující; zdůrazňovaný element je v rematické části první poloviny konstrukce - podobně jako v češtině). V rámci anglické syntaxe je to však prostředek výrazného zdůraznění, zvláště ptoto, že jím lze podtrhnout kterýkoliv větný člen kromě - viz část teoretická. Jako druhá nejtěžší se ukázala pátá úloha, tedy předsazení adverbialní fráze *so completely* (následované inverzí s pomocným slovesem), třetí nejtěžší strukturou byla věta s předsazeným předmětem *all this* (*he seemed to see...*). Výsledek testu naznačuje, že studenti jsou ke skladbě anglické věty málo vnímaví; je možné, že se soustředí pouze na lexikum – v tom případě je proto určitě velmi vhodné poukázat na rysy anglické věty a upozornit na rozdíly mezi oběma jazyky.

7.1.3.4 Třetí část vlastního testu

Třetí část testu se věnuje překladu z angličtiny do češtiny. Testuje vnímavost respondentů jak k anglickému expresivně formulovanému textu, tak k jazyku mateřskému, tedy k variantám vybraných vět v češtině. Tato část testu obsahuje sedm literárních ukázek, z nichž každá obsahuje příznakově formulovanou větu označenou kurzívou. Následují tři varianty překladu zvýrazněné věty do češtiny. Z nich jedna představuje překlad doslovný, neobratný, který připravuje původní větu o její dynamičnost (např. *Mně to připadá, že je to její mysl, víte, která teď trpí, spíše než její tělo*). Další předkládaná varianta navrhuje opět chybný překlad, tentokrát způsobený celkovým nepochopením, které plyne z dezinterpretace kontextu nebo vlastní příznakové struktury (např. *Mně osobně se zdá, že to je z její vůle, že teď trpí, víte, ne jejím tělesným stavem*), případně obsahuje nevhodné, stylisticky nepřijatelné formulace (např. *Není možné říkat, co se děje v té jeho hlavě, jestli se tam vůbec něco děje*).

Jedna z variant je vždy správná, tj. převádí obsah věty do češtiny přirozenou formou při současném zachování dynamičnosti výpovědi.

Zadání třetí části testu znělo následovně:

V následujících ukázkách z anglické literatury jsou vybrané věty vytištěné kurzívou. Pokuste se pro ně vybrat nejvhodnější ekvivalent v českém jazyce.

1. ukázka

1. Welch was talking yet again about his concert. How had he become Professor of History, even at a place like this? By published work? No. By extra good teaching? No in italisc. Then how? *As usual, Dixon shelved this question, telling himself that what mattered was that this man had decisive power over his future, at any rate until the next four or five weeks were up.* (K. Amis, 1954, s. 8)

A *Jako obyčejně Dixon otázku odsunul, říká si, že to, co bylo důležité, bylo to, že tento muž měl rozhodující vliv na jeho budoucnost – alespoň v průběhu příštích čtyř nebo pěti týdnů.*

B ***Jako obyčejně Dixon otázku odsunul a říkal si, že jediné, na čem opravdu záleží, je fakt, že tenhle člověk má rozhodující vliv na jeho budoucnost – alespoň v průběhu příštích čtyř nebo pěti týdnů.***

C *Jako obyčejně Dixon otázku odsunul a říkal si, že to, co mu opravdu vadilo, bylo hlavně to, že tento muž měl rozhodující vliv na jeho budoucnost – alespoň v průběhu příštích čtyř nebo pěti týdnů.*

První ukázka se zaměřuje na vytýkací konstrukci, která působila nemalé problémy v předchozích „identifikačních“ částech testu. V této testové úloze měli studenti vybrat adekvátní převod do češtiny, přitom jim byly nabídnuty tři možnosti. Oba distraktory se vykazují tendencí k překladu doslovnému, tj. ke kopírování půdorysu původní anglické věty (Viz Knittlová, 2010). Opakování zájmena *to* zní velmi neobratně, celá stuktura je monotónní a namísto expresivity působí svojí strnulostí. V případě prvního distraktoru byla jeho nevhodnost ještě zvýrazněna použitím českého přechodníku, který je v rámci české syntaxe jevem okrajovým a svou formou zastaralým (proto též stylisticky příznakovým), zatímco angličtina se svojí tendencí k nominalizaci využívá přechodníkových a infinitivních struktur hojně, a to bez zvláštního stylistického efektu. Pouze druhá varianta překladu, která se vyhýbá otrockému sledování původní struktury, ale i opakování identických struktur, lze proto považovat za adekvátní – a v tomto smyslu za správný. Skutečnost, že většina studentů, kteří nezvolili správnou variantu, volili právě první distraktor, který je tendencí k doslovnému překladu ještě více zatížen. Tento výsledek naznačuje, že studenti nejsou zvyklí o vhodnosti forem uvažovat, forma v českém jazyce je pravděpodobně vnímána jako nepodstatná.

Tabulka 20: Souhrnné výsledky pro úlohu 1 třetí části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	93	47,45 %

2. ukázka

2. He returned to Margaret to find her in conversation with Carol Goldsmith. *This woman, aged about forty, thin, with long straight brown hair, Dixon regarded as one of his allies, though sometimes she overawed him a little with her mature air.*

'Hallo, Jim, how's it going?' she asked in her abnormally clear voice. (K. Amis, 1954, s. 45)

A *Tato asi čtyřicetiletá žena, štíhlá, s dlouhými rovnými hnědými vlasy Dixon považovala za svého spojence, ačkoliv ho někdy zastrašovala svým zkušeným vzezřením.*

B *Tuto ženu, asi čtyřicetiletou, štíhlou, s dlouhými rovnými hnědými vlasy považoval Dixon za svého spojence, ačkoliv ho někdy zastrašovala svým zkušeným vzezřením.*

C *Dixon pokládal tuto štíhlou čtyřicetiletou ženu s dlouhými rovnými hnědými vlasy za jednoho ze svých spojenců, ačkoliv ho někdy zastrašovala svým zkušeným vzezřením.*

Druhá ukázka obsahuje předsazení předmětu, který je postupně rozvíjen atributivními frázemi, tím je přitom vytvořeno ve větě neobvyklé napětí mezi tématem a rématem. Tématem věty je *tuto ženu/this woman*, vlastním rématem je slovo *spojenců/allies*, ke kterému celá propozice směřuje. Proto je chybou volit pro překlad variantu C, která mění téma propozice nežádoucím způsobem, a z věty činí strukturu, která vykazuje absenci expresivního vyjádření. Věta zní v češtině přirozeně, kopíruje běžné uspořádání větných členů v souladu s aktuálním členěním výpovědi (větné členy jsou seřazeny od prvku s nejmenší dynamičností výpovědi k prvku s největší dynamičností výpovědi), věta ale neobsahuje původní napětí mezi tématem a rématem, a vyznívá neutrálně. Proto nemůže odpovídat původní anglické verzi, kde je použito předsazení předmětu jako výrazná struktura s příznakovým slovosledem. Distraktor A je nesprávný věcně, neodpovídá sémantice původní propozice a signalizuje proto nepochopení věty, ke kterému může dojít právě díky uplatnění uvedené syntaktické struktury a narušením běžného modelu SVO (Subject – Verb - Object). K nepochopení věty docházelo jen občas; z následující tabulky vyplývá, že nejčastěji studenti jako nesprávnou variantu volili první distraktor, tj. variantu A.

Tabulka 21: Souhrnné výsledky pro úlohu 2 třetí části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	88	44,90 %

3. ukázka:

'Oh. She's recovering very quickly, I think, all things considered. She took a very nasty knock, of course, over that Catchpole fellow, and all the unfortunate business afterwards. *It looks to me ... It's her mind that's suffering now, you see, not her body*; physically she's absolutely fit again, I should say. ...' (Amis, 1954, s. 9)

A *Mně osobně se zdá, že je na tom teď špatně spíš po duševní stránce, rozumíte, ne po tělesné.*

B *Mně to připadá, že to je její mysl, víte, která teď trpí, spíše než její tělo.*

C *Mně osobně se zdá, že to je z její vůle, že teď trpí, víte, ne jejím tělesným stavem.*

Ve třetí ukázce se znovu objevuje vytýkácká konstrukce. Správná volba, kterou považují za vhodnou, dostatečně expresivní a přirozenou, je první ze tří možností. Druhá varianta je přeložena téměř přesně "slovo po slově". Je obsahově srozumitelná, ale stylisticky neodpovídá původnímu textu a nezní přirozeně (opakování zájmena *to*, vsuvka *víte*, formulace *kteřá teď trpí, spíše než její tělo*). První varianta je vhodnější i proto, že uchovává jako podmět osobu, o které se mluví, což v angličtině nebylo možné právě z důvodu použití vytýkácké konstrukce. Třetí z variant, distractor C, je přeložena nesprávně, sdělení věty vůbec neodpovídá původnímu obsahu, což může být opět způsobeno relativní složitostí použité syntaktické struktury. Z tabulky 5 vyplývá, že k nepochopení docházelo méně často, avšak doslovný překlad se u studentů vyskytuje téměř stejně často, jako volba správná.

Tabulka 22: Souhrnné výsledky pro úlohu 3 třetí části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	90	45,92 %

4. ukázka:

<p>‘Don’t worry too much. Neddy didn’t seem to mind.’ Dixon snorted. ‘How can you possibly be sure of that? <i>There’s no way of telling what goes on inside that head of his, if anything.</i> Just hang on here a minute, will you? ...’ (Amis, 1954, s. 57)</p>
<p>A ‘...Není možné říkat, co se děje v té jeho hlavě, jestli se tam vůbec něco děje. ...’</p>
<p>B ‘... Není žádný způsob, jak zjistit, co se děje v hlavě toho člověka, pokud se tam vůbec něco děje. ...’</p>
<p>C ‘... Nikdo nemůže vědět, co se děje v té jeho hlavě, pokud se tam vůbec něco děje. ...’</p>

Druhá ukázka obsahuje existenční vazbu *there is*, jejíž užití je motivováno vysloveně expresivní funkcí věty. Jak bylo vysvětleno v části teoretické, tato vazba je vnímána jako příznaková hlavně v kombinaci s negací (Quirk et al., 1984) a tam, kde existuje její syntakticky bezpříznaková varianta bez užití *there* (např. *No-one can tell what goes on inside that head of his, if anything.*)

Studenti, kteří nevolili správné řešení, tj. variantu C, se uchýlili k doslovnému převodu věty, tj. distraktoru B (*není žádný způsob ...*) někteří volili variantu A (*není možné říkat...*). V obou případech se jedná o snahu neudělat chybu – a přeložit větu tak, aby obsahovala původní slova, ne však významy (užití slovesa *tell* nekoresponduje vždy s označováním mluvního aktu, varianta navíc obsahuje nedokonavé sloveso *říkat*, které vyznívá nepatříčně). Varianta B je strukturálně velmi neobratně uspořádána; narozdíl od anglické verze obsahuje až čtyři propozice (viz část teoretická – rozdíl mezi češtinou a angličtinou v tendenci angličtiny k nominálnímu vyjádření), působí proto spíše jako „strojový překlad“.

Tabulka 23: Souhrnné výsledky pro úlohu 4 třetí části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	77	39,29 %

5. ukázka:

5. There was no time to do anything at all except adopt the attitude of one waiting outside a bathroom, a stratagem vitiated to some extent by the raincoat he still wore.

'James! What on earth are you doing?'

Never had Dixon been so glad to see Margaret rather than anyone else. 'Sssh, he said' 'Get me away from here.' (K. Amis, s. 56)

A *Dixon nebyl nikdy příliš rád, že vidí Margaretu spíš než kohokoliv jiného.*

B *Ještě nikdy nebyl Dixon tak rád, že vidí Margaretu spíš než kohokoliv jiného.*

C *Nikdy neměl Dixon být tak rád, že vidí Margaretu spíš než kohokoliv jiného.*

Pátá ukázka byla ilustrací věty s inverzí po záporném adverbium *never*. Ukázka se projevila jako snadný úkol. První distraktor signalizuje nepochopení, druhý distraktor tendenci k doslovismu. Správná varianta je pro posílení expresivity výrazu obohacena o zdůrazňující částici *never* (viz Grepl, 1984). Narozdíl od podobné věty s inverzí v pilotním testu, která dopadla jako nejobtížnější a sloveso *had* bylo studenty často interpretováno jako plnovýznamové *mít*, v této testové úloze studenti až na výjimky volili správnou variantu, tj. variantu B. (Možná by bylo vhodnější obě ukázky „prohodit“, tj. větu z K. Amise použít pro její jednoduchost do testu pilotního a naopak větu z knihy G. Orwella do této části testu.)

Tabulka 24: Souhrnné výsledky pro úlohu 5 třetí části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	179	91,33 %

6. ukázka:

6. Mr Sniggs, the Junior Dean, and Mr. Postlethwaite, the Domestic Bursar, sat alone in Mr Snigg's room overlooking the garden quad at Scone College. From the rooms of Sir Alastair Digby-Vain-Trumington, two staircases away, came a confused roaring and breaking of glass. ...

... 'The fines! said Mr Sniggs, gently rubbing his pipe along the side of his nose. 'Oh my! the fines there'll be after this evening!' (E. Waugh, 1928, s. 10)

A „ <i>Těch pokut!</i> “ řekl pan Sniggs a leštil si přitom dýmku o stěnu nosu. „ <i>Můj Bože! To bude pokut po tomhle večírku!</i> “
B „Ty pokuty!“ řekl pan Sniggs, leště si přitom dýmku o stěnu nosu. „Můj Bože! Pokuty tam budou po tomhle večírku!“
C „Ty pokuty!“ řekl pan Sniggs, leště si přitom dýmku o stěnu nosu. „Kamaráde! Po tomhle večírku se nedoplatíme!“

Šestá ukázka obsahuje zajímavou syntaktickou strukturu, kterou autor vložil do úst postavě komické celým svým „lidovým“ projevem; jedná se o přesazení pojmového podmětu před existenční strukturu *there is/are*. Věta je tím výrazně ozvláštněna a nabývá silně expresivního charakteru. Správnou variantou je věta A, která využívá zdůrazňující částice *to* (viz Grepl, 1984) a vyhýbá se kopírování anglické existenční struktury, která nemá v češtině přirozenou obdobu; proto se hodí ji přeložit právě uvedenou vazbou s podmětem v genitivu. Distraktor B přitom vykazuje tendenci zachovat ve větě původní součást existenční struktury a obsahuje proto adverbium *tam*, které má odpovídat anglickému *there* (to však má ve větě funkci tzv. zájmeného adverbium a svému českému protějšku proto neodpovídá). Z hlediska FVP je adverbium navíc umístěno na nesprávném místě (jako výrazně tematické by mělo být na začátku věty). Adverbium *tam* v původní struktuře přitom není obsaženo, i když situačně lze jeho význam odvodit. Distraktor C je nesprávnou volbou, protože vyjadřuje nepochopení významu daného již kontextem celého odstavce; z hlediska překladu představuje proto fabulaci, i když vyznívá přirozeně. Jak je patrné z tabulky 6, častost se v užití distraktorů příliš neliší, i když chyba je motivována jinými faktory. Úloha se ve výsledku jevila jako relativně snadná; přesto úspěšnost v jejím řešení není zcela v souladu s předkládanou úrovní respondentů.

Tabulka 25: Souhrnné výsledky pro úlohu 6 třetí části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	116	59,18 %

7. ukázka:

'My boy has been injured in the foot,' said Lady Circumference coldly.
'Dear me! Not badly, I hope? Did he twist his ankle in the jumping?'
'No,' said Lady Circumference, 'he was shot at by one of the assistant masters. But it is kind of you to inquire.'
'Three miles open!' announced Paul. 'The course of three laps will be run as before.'
'On your marks! Get set.' *Bang went Philbrick's revolver. Off trotted the boys on another race.* (Waugh, 1928, s. 73)

A „Všichni na svá místa. Pozor!“ *Práskl Philbrickův revolver. Vpřed vyrazili chlapci na další závod.*

B „Všichni na místa. Pozor!“ *Phibrickův revolver práskl. Chlapci vyrazili na další závod.*

C „Všichni na svá místa. Pozor!“ *Philbrickův revolver práskl a žáci odběhli pryč na další závod.*

Poslední ukázka pochází z textu o nevydařeném sportovním dni; obě věty, které byly vybrány pro úvahu nad překladem, jsou silně expresivní, syntakticky jsou zvýrazněny užitím inverze podmětu s významovým slovesem. V souladu s Hallidayem (1994) můžeme na těchto příkladech opět ilustrovat, že anglická věta má k dispozici právě první, tematické místo ve větě, aby mohla realizovat silné zdůraznění. Oproti tomu čeština preferuje „klasické“ uspořádání s dynamicky „nejsilnějším“ prvkem na konci věty. Proto zní nejlépe varianta B, která tyto typické vlastnosti obou jazyků reflektuje. Distraktor A je nepřirozeným okopírováním původní struktury, která nezní česky. Je proto zarážející, že ji zvolilo více než padesát procent respondentů. Distraktor C zcela postrádá expresivní charakter a neodpovídá kontextu věty, proto i jeho volba je nesprávná; formulace *odběhli pryč* neodpovídá kontextu závodu a jako chyba proto působí až komicky. Studentů, kteří tuto překladovou verzi zvolili, je možná proto podstatně méně.

Tabulka 26: Souhrnné výsledky pro úlohu 7 třetí části testu

Maximální počet bodů	Počet dosažených bodů	Procento úspěšnosti
196	107	54,59 %

Třetí část testu se studentům zdála být nejzábavnější a relativně nejsnadnější. Přesto je z následujících výsledků zřejmé, jak často se v ní studenti – především gymnazisté – dopouštějí chyb.

Tabulka 27: Celkové výsledky třetí části testu

1. testová úloha	93 bodů	47,45 %
2. testová úloha	88 bodů	44,90 %
3. testová úloha	90 bodů	45,92 %
4. testová úloha	77 bodů	39,29 %
5. testová úloha	179 bodů	91,33 %
6. testová úloha	116 bodů	59,18%
7. testová úloha	107 bodů	54,59 %

Tabulka 28:

Výsledky třetí části testu u studentů gymnázií a studentů pedagogické fakulty

	Střední škola $n = 119$	Vysoká škola $n = 77$
Maximální počet bodů	833	539
Dosažený počet bodů	391 (46,94 %)	359 (66,60 %)

Výsledky uvedené v tabulce dokládají, že v případě překladového testu vysokoškolští studenti uspěli s převahou (přes 20%) lépe, což není překvapením s ohledem na množství odborných předmětů, které průběžně absolvují. Nicméně oba výsledky naznačují, že míra uvědomění strukturálních rozdílů mezi oběma jazyky a schopnost flexibilně se vyjádřit v mateřském jazyce je výrazně nižší, než bychom mohli očekávat.

Poznámka k náročnosti jednotlivých úloh

Zajímavá je otázka náročnosti jednotlivých typů úkolů v testu, tj. tří částí, které test obsahoval. Již při prvním vyhodnocování výsledků bylo partneré, že druhá část testu, tj. část zaměřená na identifikaci zdůrazněného členu, byla pro studenty nejtěžší. Obě první části se přitom zaměřovaly na percepci syntaktické struktury s příznakovým slovosledem formou identifikace. Třetí část testu se poněkud liší a soustředí se na adekvátní převod takových struktur do češtiny. Výsledky úspěšného řešení u všech částí jsou znovu shrnuty v následující tabulce.

Tabulka 29:

	1. část testu	2. část testu	3. část testu
Studenti gymnázia	343 bodů (48,04%)	393 bodů (41,28%)	390 bodů (46,82%)
Studenti univerzity	282 bodů (61,04%)	346 bodů (56,17%)	359 bodů (66,60%)

Z tabulky je zřetelné, že mezi středoškoláky a vysokoškoláky je ve všech částech testu zásadní rozdíl v dosažených výsledcích. Středoškoláci, kteří pod vlivem mateřského jazyka projeví silnou přirozenou tendenci označovat jako zdůrazňovaný poslední větný člen, dosáhli v testu velmi slabého výsledku. Avšak ani vysokoškoláci, kteří se explicitně zabývají příznakovým slovosledem ve výuce, neprojevili v této části testu očekávanou erudici.

7.2 Zpracování získaných dat metodami empirického výzkumu

Jak bylo uvedeno již v úvodu, praktická část předkládané disertační práce nepředstavuje empirický výzkum v tradičním smyslu; předmět zkoumání, tj. percepce syntaktických struktur s příznakovým slovosledem, které jsou zasazeny v literárním kontextu, je měřitelná metodami empirického výzkumu jen s obtížemi. Proto hovořím spíše o průzkumu nežli výzkumu, nebo také o výzkumu, který je na pomezí mezi výzkumem kvalitativním a kvantitativním. V přípravě testových úloh jsem se na základě vlastní zkušenosti snažila volit texty, které budou studujícím srozumitelné, nespolehala jsem se v tomto ohledu na předpokládanou pokročilou úroveň B2 a C1. Studentům jsem před rozdělením testů pečlivě vysvětlila účel testování, a stručně i princip zdůraznění syntaktickými prostředky, minimálně jsem se zmínila i o knihách a námětech, z nichž ukázky pocházejí. Během testování jsem zodpověděla jakýkoliv dotaz na neznámé slovo. Přesto je potřeba připustit, že obtížnost literárního textu je značně subjektivní kategorií. Pokud jde o identifikaci struktur v úryvcích, dbala jsem na to, aby zvolené příklady byly vždy jednoznačné. Přesto lze namítnout, že doslovný překlad nepředstavuje kategorii „nesprávný“. Avšak s ohledem na téma předkládané práce, tj. **citlivost vůči tematické struktuře věty jako prostředku zdůraznění**, tomu tak ve skutečnosti je. V případě evaluace výsledků jsem proto pracovala s tradičním rozlišením „správná odpověď“/„nesprávná odpověď“.

Výsledky, které jsem popsala v předcházející kapitole, naznačují, že přestože se nejednalo o skutečný didaktický test, tj. test zjišťující výsledky systematické výuky, testování

má pro vyučujícího nosná sdělení. Míra porozumění vybraným syntaktickým strukturám byla celkově až překvapivě málo uspokojivá, mezi jednotlivými úkoly se pak rýsovaly rozdíly – stejně jako se projeví očekávané rozdíly mezi skupinami gymnazistů a vysokoškoláků.

Proto jsem se následně pokusila o ověření vlastností mého testu aplikací některých metod klasického empirického výzkumu, a to o výpočet koeficientů obtížnosti testových úloh citlivosti testových úloh a výpočet reliability testu.

7.2.1 Obtížnost testové úlohy

Jednou ze základních vlastností testových úloh je jejich obtížnost, kterou lze zjistit výpočtem tzv. hodnoty obtížnosti úlohy Q (nebo případně tzv. indexu obtížnosti P). Hodnotu obtížnosti lze posoudit podle toho, kolik žáků ji dokáže správně vyřešit. Ve svém postupu jsem přistoupila k výpočtu **hodnoty obtížnosti Q** , která udává procento žáků ve vzorku, kteří úlohu zodpověděli nesprávně nebo ji vynechali. (Chráška, 1999, s. 46):

$$Q = \frac{100 \cdot n_n}{n}$$

kde Q je hodnota obtížnosti, n_n je počet žálů ve skupině, kteří odpověděli nesprávně (nebo neodpověděli), a n je celkový počet žáků ve vzorku (ibid.).

Za velmi obtížné jsou pokládány testové úlohy, u kterých je hodnota obtížnosti Q vyšší než 80, za velmi snadné pak ty úlohy, které mají hodnotu obtížnosti Q nižší než 20.

Tabulka 30: Obtížnost testové úlohy

Testová úloha	Počet dosažených bodů celkem	Počet nesprávných odpovědí	Hodnota obtížnosti Q
1. (část 1.)	116	80	40,82
2 (část 1.)	114	82	41,84
3. (část 1.)	55	141	71,94
4. (část 1.)	151	45	22,96
5. (část 1.)	99	97	49,49
6. (část 1.)	90	106	54,08
1. (část 2.)	96	100	51,02
2. (část 2.)	110	86	43,88
3. (část 2.)	114	82	41,84

4. (část 2.)	103	93	47,45
5. (část 2.)	76	120	61,22
6. (část 2.)	81	115	58,67
7. (část 2.)	69	127	64,80
8. (část 2.)	92	104	53,06
1. (část 3.)	93	103	52,55
2. (část 3.)	88	108	55,10
3. (část 3.)	90	106	54,08
4. (část 3.)	77	119	60,71
5. (část 3.)	179	17	8,67
6. (část 3.)	116	80	40,82
7. (část 3.)	107	89	45,41

Z tabulky vyplývá, že výrazně problematickou je pouze úloha 5 ve třetí části testu. Jedná se o volbu překladu v případě věty s inverzí po předsazeném adverbium *never* (viz výše). Ukázka – a tudíž také testová úloha - se projevila jako příliš jednoduchá, a proto nevhodá. Jako výrazně snadná se pak také jeví úloha 4 v první části testu, která je opět obdobou inverzní konstrukce, jako výrazně obtížná se projevila úloha 3 v první části testu, která spočívala v identifikaci pravé vytýkací konstrukce (*it-cleft*). Protože se v odborné literatuře uvádí, že nejvhodnější vlastnosti mají testové úlohy s hodnotou obtížnosti kolem $Q = 50$ (pro testy rozlišující), domnívám se, že většina z počtu 21 zvolených ukázek byla svou náročností přijatelná.

7.2.2 Citlivost testové úlohy - výpočet koeficientu citlivosti *ULI*

Druhou metodou empirického výzkumu, kterou jsem použila pro zpracování výsledků svého průzkumu, byla *metoda výpočtu koeficientu citlivosti ULI* (Chráška, 1999, s. 49). Citlivost úloh, jinak zvaná také *rozlišovací* či *diskriminační hodnota*, vyjadřuje, jak dalece daná úloha zvýhodňuje žáky s lepšími vědomostmi před žáky, kteří mají vědomosti horší (ibid.). Úloha s vysokou citlivostí je proto ta, kterou úspěšně řeší žáci s většími vědomostmi. Vzorek všech respondentů jsem v souladu s postupem rozdělila na „horší“ a „lepší“ polovinu podle tzv. hrubého skóre, tj. celkového počtu dosažených bodů. Dále jsem provedla pro každou úlohu

výpočet koeficientu *ULI* (upper-lower-index), který je odvozen z rozdílu mezi obtížností úlohy ve skupině lepších a ve skupině horších žáků.

Koeficient *ULI* (upper-lower index) *d* jsem vypočetla podle vzorce

$$d = \frac{n_L - n_H}{0,5N}$$

kde n_L je počet žáků z lepší skupiny, kteří danou úlohu zodpověděli správně, n_H je počet žáků ze skupiny horších, kteří danou úlohu zodpověděli nesprávně a N je celkový počet žáků.

Celkový počet studentů $N = 196$

$$0,5N = 98$$

Tabulka uvádí výsledky výpočtu pro první část testu, která obsahovala identifikace šesti syntaktických struktur s příznakovým slovosledem v kontextu odstavce. Ve druhém sloupci tabulky jsou uvedeny počty získaných bodů v „lepší“ skupině respondentů, ve třetím odstavci jsou bodové součty u „horší“ poloviny respondentů, ve třetím odstavci jsou pak výsledky vlastního výpočtu koeficientu citlivosti pro každou úlohu.

Tabulka 31:

TEST 1 - úlohy	Lepší polovina – body celkem	Horší polovina – body celkem	Koeficient citlivosti <i>ULI</i>
1.	82	34	0,49
2.	80	34	0,47
3.	41	14	0,28
4.	93	58	0,36
5.	64	35	0,30
6.	70	20	0,51

Následující tabulka uvádí výsledky výpočtu pro druhou část testu, která obsahovala identifikace zdůrazňovaného větného členu v rámci syntaktické struktury s příznakovým slovosledem.

Tabulka 32:

TEST 2 - úlohy	Lepší polovina – body celkem	Horší polovina – body celkem	Koeficient citlivosti ULI
1.	61	35	0,27
2.	73	37	0,37
3.	72	42	0,31
4.	60	43	0,17
5.	60	16	0,45
6.	59	22	0,38
7.	56	13	0,44
8.	60	32	0,29

Následující tabulka uvádí výsledky výpočtu pro třetí část testu, která obsahovala úlohy s výběrem odpovědí (jedna správná odpověď), které spočívaly ve volbě adekvátního překladu z anglického do českého jazyka.

Tabulka 33:

TEST 3 - úlohy	Lepší polovina – body celkem	Horší polovina – body celkem	Koeficient citlivosti ULI
1.	66	27	0,40
2.	49	39	0,10
3.	65	25	0,41
4.	58	19	0,40
5.	96	83	0,13
6.	79	37	0,43
7.	78	29	0,50

K otázce koeficientu citlivosti d ; Chráska (1999, s. 50) uvádí, že u koeficientu ULI se požaduje, aby v případě úloh s hodnotou obtížnosti 30 – 70 bylo d alespoň 0,25 a u úloh s hodnotou obtížnosti 20 – 30 a 70 – 80 alespoň 0,15. V případě úlohy 3 první části testu a úlohy 4 druhé části testu bylo tudíž vyhověno alespoň tomuto základnímu kritériu. Jedinou špatně volenou úlohou je proto úloha 5 v části věnované překladu do češtiny.

7.2.3 Nesprávné odpovědi v překladové části testu

Pro doplnění evaluace vlastností svého testu jsem provedla také frekvenční analýzu použitých distraktorů v části 3 testu, která obsahovala úlohy s výběrem odpovědí (varianty byly jednotlivě analyzovány a jejich užití komentováno v kapitole 5.1.3.4) Přehled užití distraktorů nyní uvádím v souhrnné tabulce:

Tabulka 34: Frekvence užití distraktorů ve 3. části testu

Úloha	Správná volba	Volba distraktoru 1	Volba distraktoru 2	Vynechaná odpověď
1.	93	72	31	
2.	88	7	101	
3.	90	85	19	2
4.	77	68	51	
5.	179	7	8	2
6.	116	35	41	4
7.	107	54	29	6

Z tabulky vyplývá, že všechny distraktory byly respondenty využity, i když s různou frekvencí. Za málo vhodný lze považovat distraktor 2 ve druhé testové úloze, a také distraktory k úloze 5 (která se projevila jako příliš jednoduchá – viz výše). Počet vynechaných úloh je z celkového počtu 196 respondentů zanedbatelný.

(Tabulky distraktorů pro lepší i horší polovinu jsou součástí příloh.)

7.2.4 Reliabilita testu – Kuderův-Richardsonův vzorec

Přestože můj test je příkladem testu nestandardizovaného, pokusila jsem se ověřit, do jaké míry jsou jeho výsledky ovlivněny náhodou. K tomu jsem využila další metodu empirického výzkumu, a sice výpočet reliability testu podle Kuderova-Richardsonova vzorce:

$$R_{kr} = \frac{k}{(k-1)} \left(1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right)$$

kde k je počet úloh v testu, p je podíl studentů, kteří řešili úlohu správně, $q = 1 - p$ a s je směrodatná odchylka pro celkové výsledky žáků v testu.

Reliabilitu jsem nejprve vypočetla pro každou ze tří částí testu zvlášť; protože však počet testových úloh byl velmi nízký, jednotlivé koeficienty reliability R byly pod limitní hodnotou 0,5 (jednotlivé tabulky i výpočty jsou součástí příloh.) Následně jsem přistoupila k výpočtu koeficientu reliability pro celkový test o 21 úlohách.

Celkový počet studentů byl tedy 196, celkový počet úloh $k = 21$. Hodnoty p a q jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 35:

Úloha	Správně řešení	p	q	$p \cdot q$
1.	116	0,592	0,408	0,242
2.	114	0,582	0,418	0,243
3.	55	0,281	0,719	0,202
4.	151	0,770	0,230	0,177
5.	99	0,505	0,495	0,250
6.	90	0,459	0,541	0,248
7.	96	0,490	0,510	0,250
8.	110	0,561	0,439	0,246
9.	114	0,582	0,418	0,243
10.	103	0,526	0,474	0,249
11.	76	0,388	0,612	0,237
12.	81	0,413	0,587	0,242
13.	69	0,352	0,648	0,228
14.	92	0,469	0,531	0,249
15.	93	0,474	0,526	0,249
16.	88	0,449	0,551	0,247
17.	90	0,459	0,541	0,248
18.	77	0,393	0,607	0,239
19.	179	0,913	0,087	0,079
20.	116	0,592	0,408	0,242
21.	107	0,546	0,454	0,248

Σ 4,858

$$R_{kr} = \frac{k}{(k-1)} \left(1 - \frac{\Sigma pq}{s^2} \right)$$

$$R_{kr} = \frac{21}{20} \left(1 - \frac{4,858}{s^2} \right)$$

K výpočtu koeficientu reliability jsem musela určit pro dosažené výsledky v testu aritmetický průměr (\bar{x}) a vypočítat směrodatnou odchylku (s) podle následujících vzorců:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \cdot \sum n_i x_i$$

$$s^2 = \frac{1}{n-1} \sum n_i (x_i - \bar{x})^2$$

kde \bar{x} je aritmetický průměr výsledků žáků v testu, s je směrodatná odchylka pro výsledky v testu (s^2 je tzv. rozptyl), n je celkový počet testovaných žáků, x_i jednotlivé dosažené počty bodů, n_i počty žáků, kteří dosáhli výsledků x_i .

Tabulka 36:

Počet bodů x_i	Četnost n_i	$n_i \cdot x_i$	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$n_i (x_i - \bar{x})^2$
0	0	0	-10,78	116,208	0
1	0	0	-9,78	95,648	0
2	2	4	-8,78	77,088	154,177
3	1	3	-7,78	60,528	60,528
4	3	12	-6,78	45,968	137,905
5	6	30	-5,78	33,408	200,450
6	14	84	-4,78	22,848	319,878
7	9	63	-3,78	14,288	128,596
8	17	136	-2,78	7,728	131,383
9	23	207	-1,78	3,168	72,873
10	13	130	-0,78	0,608	7,909
11	29	319	0,22	0,048	1,404
12	20	240	1,22	1,488	29,768

13	14	182	2,22	4,928	68,998
14	13	182	3,22	10,368	134,789
15	15	225	4,22	17,808	267,126
16	5	80	5,22	27,248	136,242
17	6	102	6,22	38,688	232,130
18	2	36	7,22	52,128	104,257
19	2	38	8,22	67,568	135,137
20	2	40	9,22	85,008	170,017
21	0	0	10,22	104,448	0
Σ	196	2 113			2 493,567

Po dosazení hodnot z výše uvedené tabulky dostáváme

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \cdot \sum n_i x_i$$

$$\bar{x} = \frac{2113}{196} = 10,78$$

$$\bar{x} = 10,78$$

$$s^2 = \frac{1}{n-1} \sum n_i (x_i - \bar{x})^2$$

$$s^2 = \frac{2493,567}{196-1} = 12,788$$

$$s = 3,576$$

Aritmetický průměr pro dosažené testové výsledky je **10,78** a směrodatná odchylka je **3,576**.

Všechny získané hodnoty jsem dosadila do Kuderova-Richardsonova vzorce a následně vypočetla koeficient reliability:

$$R_{kr} = \frac{k}{(k-1)} \left(1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right)$$

$$R_{kr} = \frac{21}{21-1} \left(1 - \frac{4,858}{12,788} \right) = \frac{21}{20} (1 - 0,380) = 1,05 \cdot 0,62 = 0,651$$

$$R_{kr} = 0,651$$

Koeficient reliability podle Kuderova-Richardsonova vzorce tedy vyšel **0,651**. Koeficient reliability je přitom číslo, které může nabývat hodnot od 0 do +1, přitom 0 vyjadřuje nulový stupeň reliability a 1 vyjadřuje maximální stupeň reliability. Uvedený výsledek dokládá, že získaná data mají sdělnu hodnotu.

7.2.5 Porovnání dosažených výsledků u gymnazistů a posluchačů pedagogické fakulty; Studentův T-test

Poslední metodou, kterou jsem se pokusila aplikovat na výsledky získané svým testováním, je tzv. Studentův t-test, kterým se ověřuje porovnávání statistické významnosti rozdílů v aritmetickém průměru mezi dvěma testovanými skupinami respondentů. Tento postup jsem využila ve dvou rovinách. Porovnála jsem nejen rozdíly mezi výsledky vysokoškoláků a gymnazistů (zřetelné již z běžně sledovatelného značného rozdílu v průměru dosažených výsledků), ale také možné statisticky významné rozdíly mezi studenty „tradičního gymnázia“ v Ústí nad Labem (v Jateční ulici) a gymnázia (v ulici Stavbařů), které vzniklo před dvaceti lety jako konkurenční státní gymnázium (průměr dosažených výsledků byl u tohoto nového gymnázia vyšší). Na základě odlišných výsledků i celkového dojmu z obou škol jsem předpokládala, že dosažené výsledky budou možná hovořit ve prospěch vyšší úrovně novějšího konkurenčního gymnázia.

Studentův t-test pro porovnání průměru výsledků studentů dvou gymnázií

Ve skupině gymnazistů z gymnázia A (gymnázium v ulici Stavbařů) byl dosažený průměr

$$\bar{x}_A = 9,97 \text{ bodů}$$

ve skupině bylo celkem 68 studentů, celkový součet bodů byl 678, proto

$$\bar{x}_A = \frac{678}{68} = 9,97$$

Ve skupině gymnazistů z gymnázia B (gymnázium v ulici Jateční) byl dosažený průměr

$$\bar{x}_B = 8,84$$

ve skupině bylo celkem 51 studentů, celkový počet dosažených bodů byl 451 bodů, proto

$$\bar{x}_B = \frac{451}{51} = 8,84$$

Pro ověření statisticky významných rozdílů se stanovuje dvojí hypotéza:

H_0 : Průměr dosažených bodů u obou skupin je ze statistického hlediska stejný.

H_A : Průměr dosažených bodů u obou skupin studentů se liší.

Pro ověření významnosti rozdílu mezi průměry jsem vypočetla hodnotu kritéria t ze vztahu

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_A \cdot n_B}{n_A + n_B}}$$

Směrodatná odchylka s byla vypočtena z hodnot získaných v obou skupinách z tzv. nestranného rozptylu s^2 podle vzorce

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \left[\sum (x_{Ai} - \bar{x}_A)^2 + \sum (x_{Bj} - \bar{x}_B)^2 \right]$$

Kde x_A a x_B jsou jednotlivé počty bodů v obou skupinách a význam ostatních symbolů je stejný jako v předcházejícím vzorci pro výpočet kritéria t .

Pro výpočet tzv. „součtu čtverců“ jsem použila vztahu

$$\sum (x_i - \bar{x})^2 = \sum x_i^2 - \bar{x} \sum x_i$$

(Chráška, 2003, s. 152, vzorec 72)

a) Výpočet „součtu čtverců“:

$$\sum (x_A - \bar{x})^2 = \sum x_A^2 - \bar{x} \sum x_A = 7350 - 9,97 \cdot 678 = \mathbf{590,34}$$

$$\sum (x_B - \bar{x})^2 = \sum x_B^2 - \bar{x} \sum x_B = 4541 - 8,84 \cdot 451 = \mathbf{554,16}$$

b) Výpočet nestranného rozptylu a směrodatné odchylky:

$$s^2 = \frac{1}{51 + 68 - 2} [590,34 + 554,16]$$

$$s^2 = \frac{1144,50}{117} = 9,78$$

$$s = \sqrt{9,78} = \mathbf{3,13}$$

Výpočet Studentova kritéria t

$$t = \frac{9,97 - 8,84}{3,13} \sqrt{\frac{68 \cdot 51}{68 + 51}} = \frac{1,13}{3,13} \sqrt{\frac{3468}{119}} = 0,36 \cdot 5,39 = 1,940$$

Nakonec jsem získanou hodnotu t porovnávala s kritickou hodnotou Studentova t pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti. Pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 117 ($f = 68 + 51 - 2 = 117$) je tabulková kritická hodnota

$$t_{0,05}(200) = 1,984 \qquad t_{0,05} = 1,984 > t = 1,940$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, musíme přijmout nulovou hypotézu a konstatovat, že mezi průměrnými výsledky studentů obou gymnázií není statisticky významný rozdíl.

Z výsledku je tedy patrné, že jakkoliv se výsledek studentů na gymnáziu v ulici Stavbařů jevil jako výraznější, pokud byla uplatněna uvedená metoda pro zpracování empirických dat, rozdíl ve výsledku se projevil jako statisticky irelevantní.

Pomocí aplikace Studentova T-testu jsem rovněž porovnávala výsledky dosažené studenty denního a rozšiřujícího studia na pedagogických fakultách UJEP a UPOL, kde jsem předpokládala možnou převahu v úspěšnosti u studentů denního studia. Rozdíl mezi průměry studentů obou skupin byl však na první pohled velmi malý; výsledek proto také nepotvrdil statistickou významnost (výpočet je součástí Přílohy 4 této práce). Rozdíl v průměru středoškoláků a posluchačů pedagogických fakult byl pak naopak zcela evidentní.

Použité metody empirického výzkumu dokázaly, že i v případě nestandardizovaného testu tohoto typu je možné s jejich pomocí ověřit reliabilitu testování (tj. vyloučit ovlivnění výsledků testování náhodou), ověřit citlivost testové úlohy a posoudit rozdíly v průměrných výsledcích skupin respondentů. Výsledky, které jsem získala, nebyly překvapivé, ale domnívám se, že podpořily smysluplnost testování, kvalitu testu a racionální charakter celého průzkumu.

7.3 Skupinový rozhovor se studenty oktávy

Součástí výzkumu byl také řízený skupinový rozhovor se skupinou oktávánů, která dosáhla v testování didaktickým testem nejlepšího výsledku. Rozhovor se uskutečnil v 8.A gymnázia v ulici Stavbařů v Ústí nad Labem, v pondělí 30.11.09, zúčastnilo se jej 14 studentů.

Studenti, kteří se účastnili rozhovoru, měli výjimečnou možnost studovat ve speciálním programu, který se vyznačoval především navýšenou hodinovou dotací anglického jazyka, přípravou na mezinárodní zkoušku FCE (kterou někteří ze studentů absolvovali již v septimě) a hodinami konverzace s lektorem z Velké Británie. Studenti projeví o rozhovor zájem - stejně jako se živě zajímali o to, jak uspěli v zadaném testu.

Rozhovor byl nestandardizovaný, přestože jsem měla připravenou pečlivě sestavenou škálu otázek. Studenti však dostávali prostor k vyjádření, takže docházelo k odklonu od původní linie připravovaného interview. Jeho výsledky se dají shrnout do následujících okruhů:

- Na otázku, *jak dlouho se studenti učí anglicky*, odpovídají respondenti jednohlasně, že je tomu osm let; svoji výuku na základních školách považují za málo efektivní, nejednotnou, někteří za zbytečnou.
- *Baví studenty i dnes hodiny angličtiny?* – Odpovědi jsou ambivalentní: jen někdy, záleží na tom, co děláme, učebnici ne, maturitní okruhy ne; studenti chtějí poznávat něco nového.
- *Z čeho mají studující především radost, že znají?* – Studenti považují za svůj největší úspěch to, že se domluví, že v porovnání se svými vrstevníky běžně vynikají, pokud se společně ocitnou na koncertě zahraniční skupiny nebo v interakci s cizincem.
- *V čem si studenti myslí, že by se nadále mohli zlepšovat?* – Odpovědi spontánně zahrnují především slovní zásobu, frázová slovesa, idiomy; výjimečně se však objevuje i odpověď typu „gramatika v praxi“. Jedna studentka podotýká, že drilová doplňovací a transformační cvičení nemají žádný efekt na její aktivní gramatický registr; v praxi se nakonec vždy omezuje na tytéž jazykové formy.
- *Pokud by studenti měli někoho učit/doučovat, vybrali by si k tomu některou ze svých učebnic?* – Na tuto otázku následuje spontánní hromadná diskuse o nevhodnosti učebnic.

Studenti nostalgicky vzpomínají na staré učebnice „Project“, komiksy, zábavu – a radost z novosti učiva. Jsou velmi kritičtí k doplňovacím cvičením, učebnice vesměs hodnotí jako nudné. Pokud oni sami někoho doučují, dělají to bez knížek; učí konverzaci.

- *Jakou mají studenti zkušenost s angličtinou v reálném kontextu (hudba, knihy, filmy)?* –

Studenti jednohlasně vyzdvihují film; rádi by jej sledovali ve škole – za účelem praktické výuky.

- *Čemu se věnují semináře z angličtiny?* - Studenti mají možnost chodit do dvou seminářů; v jednom z nich pracují s britským lektorem, ale zdá se, že konverzace, na niž se kurz zaměřuje, se odehrává mezi týmiž osobami; prosazují se jen agresivnější studenti. Druhý seminář je hodnocen výrazně kriticky; je zaměřen na slovní zásobu a překlad umělých informativních textů týkajících se maturitních témat.

- *Jaký mají studenti postoj k četbě v originále? Už někdy přečetli knihu v angličtině?* –

Všichni studenti mají zkušenost; povinně přečetli Orwellův román '1984' (někteří skutečněv originále, což dokazují citacemi). Někteří sdělují, že by rádi četli více, ale nemají orientaci; ocenili by, kdyby jim vyučující doporučovali jazykově i kulturně vhodnou četbu.

- Na otázku, *zda by se podle jejich názoru dalo s literárními texty v angličtině pracovat ve škole*, odpovídají studenti jednoznačně kladně. Někteří si vyhrazují, aby texty nebyly příliš rozsáhlé, aby literární ukázky byly čtivé, vtipné, zajímavé, především ale, aby nemuseli číst mimo vlastní hodiny angličtiny.

- *K čemu by práce s textem mohla být užitečná?* – Studenti nejprve zmiňují slovní zásobu, ale vzápětí jmenují gramatiku v praxi, ve skutečném kontextu.

- *Co si studenti myslí o překládání z angličtiny do češtiny?* – Studenti především neradi mluví česky. Doslovné překlady jim připadají dostatečné, i když česky nezní dobře. Připouštějí překlad jen pro osvojení slovní zásoby. Na námitku, zda by prostřednictvím překladu nebylo zajímavé poznat další funkce jazyka – jako je funkce expresivní, nebo proniknout do lepšího poznání funkčních stylů, studenti reagují překvapeně; připouštějí, že by se rádi učili novým strukturám a formulacím, překlad by tedy mohl být zajímavý – pokud by se jednalo jen o kratší, účelně vybrané části.

Celý rozhovor vyzněl velmi přátelsky, studenti odpovídali spontánně a sebevědomě, někteří měli tendenci nepustit spolužáky ke slovu, takže bylo nutné rozhovor usměrňovat. Z interview vyplývá, že jakákoliv práce s původním textem ve výuce se uskutečňuje vzácně, přestože studenti v zásadě neprojevují vůči četbě ani výběrovému překladu negativní postoj. Jako hlavní kritérium hodnocení veškeré výuky se u studentů jeví pragmatické zhodnocení, tj. kritérium novosti, užitečnosti. Pokud by jim práce s textem dala pocit, že tento požadavek splňuje, pravděpodobně by ji ocenili.

7.4 Anketa s učiteli oktáv

Dotazníkové šetření se uskutečnilo na dvou státních konkurenčních gymnáziích v Ústí nad Labem a zúčastnilo se ho jedenáct ze čtrnácti možných respondentů – učitelů angličtiny, kteří běžně vyučují v nejvyšším ročníku gymnázia. Dotazník obsahoval pouze otevřené otázky, které se snaží ověřit převládající styl práce v oktávách zúčastněných gymnázií, názor učitelů na možnosti, jak lze použít původní text ve výuce, a názor na využití metody překladu z angličtiny do češtiny.

Výsledky dotazníkového šetření lze ve sledu otázek stručně shrnout následujícím způsobem:

1. *Existují na vašem gymnáziu výběrové semináře z anglického jazyka? Pokud ano, na co se zaměřují?*

- V obou gymnáziích probíhají výběrové semináře; většinou se zaměřují na konverzaci (9x) a maturitní okruhy (8x), v rámci témat k maturitě je vzácně jmenována i literatura (2x), v jednom z gymnázií je běžné, že se semináře věnují přípravě na zkoušku FCE (5x).

2. *Co vidíte jako nejpřínosnější postupy, které vašim studentům pomohly k dosažené úrovni?*

- Odpovědi se na první pohled individuálně odlišují; kromě klasického frontálního učení, které se považuje za základ, učitelé jmenují práci na PC, problémové učení, projekty, natáčení, IT technologie, prezentace, zajímavé poslechy, písňe, rozhovory s hvězdami, mimoškolní akce v angličtině – koncerty, besedy, divadlo, učení přes emoce, prožitek; jeden z vyučujících explicitně vyjadřuje esenci všeho předchozího: volba témat a aktivit, ke kterým studenti inklinují. Tři vyučující přitom zvlášť jmenují důslednost, které je velmi potřeba s ohledem na snižující se úroveň studentů a jejich – negativně míněnou - nenáročnost („co vyhovuje letošním maturantům, těm předešlým nestačilo“, „úroveň stále klesá“).

3. *Ve které oblasti si myslíte, že by se vaši studenti mohli zlepšit?*

- Asi polovina respondentů konstatuje, že studenti by se měli zlepšit ve všech dovednostech. Opět se objevuje akcent na důslednost a názor, že studenti projevují malý zájem o studium i život kolem sebe („nezájem o sledování zpráv“); čím dostupnější jsou informace prostřednictvím internetu (přestože jsou jen povrchní), tím více narůstá lenost studentů je vůbec vyhledávat. Z konkrétních jazykových oblastí, v nichž by se podle názorů

učitelů měli studenti zlepšit, se v odpovědích objevuje plynulá konverzace, samostatné vyjadřování, slovní zásoba, schopnost prezentovat, ale také znalost gramatiky (1x), užívání pasivních znalostí v aktivní produkci (1x) a potřeba více číst (1x).

4. *Ve které oblasti si myslíte, že by se studenti chtěli zlepšit?*

- Většinová odpověď zahrnuje mluvení či plynulou konverzaci (9x), ale také porozumění autentickým nahrávkám (3x), slovní zásobu (4x); podle vyjádření jednoho z respondentů studenti „čtení a psaní nepovažují za tak důležité“.

5. *Jste spokojeni se zastoupením souvislých textů v učebnici, kterou používáte? (Proč?)*

- Odpovědi na tuto otázku souvisejí s typem učebnice, kterou vyučující používají. Většinou však učitelé skloňují učebnice Headway (8x) a konstatují, že jsou s texty celkem spokojeni; texty jsou modernizované, slovní zásoba se dá prakticky využít, texty odpovídají věkové kategorii, lze je vhodně použít jako úvod do tématu, jsou zábavné, zajímavé, dobře se čtou (jeden respondent odpovídá, že je má rád, protože „už je na ně zvyklý“).

6. *Jak by se dal podle vás využít původní literární text v angličtině?*

- Odpovědi jsou různorodé a zahrnují popularizaci četby (3x), reprodukci a rozšiřování slovní zásoby (3x), textové úpravy nebo dramatizace (2x), náměty pro konverzaci (1x), zlepšování dovednosti číst s porozuměním (1x). Tři z vyučujících odpověděli v tom smyslu, že pokud by literární text měl vhodný rozsah a odpovídající obtížnost, hodil by se k rozvoji všech jazykových dovedností; formulace však vyznívá spíše hypoteticky. Jeden vyučující uvádí, že některé hodiny věnuje přímo literatuře; studenti ale mohou knihy přečíst česky, v hodinách angličtiny pak o nich hovoří anglicky. Věnují se také poezii, dokonce vlastní tvorbě, s níž se účastní soutěží.

7. *Jaký je váš názor na překládání vět nebo kratších úseků textu z Aj do Čj?*

- Několik odpovědí je zcela zamítavých (3x); učitelé se snaží nepřekládat a předpokládají porozumění. Další z odpovědí (3x) připouštějí, že by mohlo jít o užitečnou metodu, ale ta podle jejich vyznění není učiteli používána („souhlasím, myslím, že by to bylo potřebné, protože studenti se neumějí vyjadřovat v češtině“, „proč ne, je to praktická dovednost“). Několik vyučujících uvádí, že překlad je vhodný pro výuku slovní zásoby, nových idiomů a frázových sloves, v případě osvojování gramatiky považují překládání za

užitečné jen u začátečníků (2x). Jeden z vyučujících preferuje spíše překládání z češtiny do angličtiny. Konečně tři z jedenácti respondentů sdělují, že občas zařazují překládání do výuky. V jednom případě jde konkrétně o simultánní překlad (ústní), který studentům způsobuje nemalé potíže. Vyučující zároveň upozorňuje na potřebu zdůraznit občas rozdíly ve větné skladbě. Druhý z učitelů odpovídá na výše uvedenou otázku jednoznačněji („překládání je užitečné, protože studenti ztrácejí schopnost dobře se vyjádřit v češtině; občas je zařazují do hodin“), podobně jako třetí („kratší úseky má určitě smysl překládat – obzvláště tam, kde je rozdílný slovosled“).

Některé z odpovědí učitelů jsou v rozporu s tím, jak odpovídali studující v řízeném rozhovoru. Například učebnici Headway studenti narozdíl od učitelů hodnotili celkově jako nudnou a nevhodnou. Pokud jde o dotazy na práci s původním textem a případný překlad, jednoznačná většina respondentů jak z řady učitelů tak studentů se o ní vyjadřuje spíše neurčitě, hypoteticky, přestože většina připouští, že by taková aktivita mohla být prospěšná.

7.5 Zastoupení původních textů v učebnicích angličtiny pro úroveň B2 a C1

Pro doplnění tématu předkládané disertační práce jsem provedla stručnou sondu do učebních materiálů a sledovala výskyt původních literárních textů v sedmi aktuálně používaných učebnicích pro úroveň B2 a C1. Jednalo se o následující tituly: FCE Gold a Headway Upper-Intermediate (FCE Gold a Headway jsou požívány na gymnáziu v ulici Stavbařů a na gymnáziu v ulici Jateční v Ústí nad Labem, tj. na školách, kde jsem provedla svůj průzkum), Success (Upper-Intermediate), New English File (Upper-intermediate), Face2Face (Upper Intermediate), Straightforward (Advanced) a Maturita Solutions (Advanced).

V učebnicích jsem sledovala typologii souvislých nedialogických textů, které rozsahem přesahovaly 450 - 500 slov. Většina takových textů logicky korespondovala s tématem lekce, u některých publikací šlo především o adaptace článků z novin a časopisů, v jiných učebnicích se vyskytovaly texty umělé. Původní literární text (i když adaptovaný) se v každém případě objevuje v učebnicích velmi vzácně, přestože posluchači již mají být na úrovni, která způsobílost k takové četbě předpokládá.

7.5.1 FCE – Gold, new edition

(Jacky Newbrook, Judith Wilson, Richard Acklam, Longman, 2004)

Kniha je účelově orientována na pomoc připravit se ke zkoušce FCE; témata čtrnácti obsažených lekcí, se týkají televizních show a muzikálů, dobrodružství, závislostí, materiálního světa, komunikačních médií, vědy a vynálezů, rodiny, vizáže, studia a práce, divů přírody a cestování. Texty o rozsahu nad 500 slov jsou běžné, jedná se přitom o adaptace z novin a časopisů (the Guardian, Sugar magazine, the Independent on Sunday, the Sunday Telegraph). Celá učebnice pak obsahuje dva literární texty: úryvek z knihy *Rebecca* od **Daphne du Maurier** (lekce 12) a jeden úryvek z cestopisu (lekce 14). Jediný uvedený beletristický text obsahuje asi 900 slov, vypráví o vyšetřování zločinu a v tomto smyslu je čtivý a napínavý. Policejní výslech, který je obsahem úryvku, je syntakticky jednoduchý, text neobsahuje žádnou strukturu s příznakovým slovosledem.

7.5.2 New Headway Upper-Intermediate

(Liz and John Soars, Oxford University Press, 2005)

Kniha je jednou z nejčastěji používaných učebnic angličtiny na gymnáziích. Obsahuje dvanáct lekcí, z nich první dvě se tematicky orientují na domov a cestování, slavné cestovatele a objevitele; lekce obsahují poměrně rozsáhlé texty informativního typu (vyprávění o Chile, Korei, turistickém průmyslu). Třetí lekce je jedinou v celé publikaci, která představuje studentům anglickou literární tvorbu; studující se seznamují s osobností **Margret Atwoodové** a mají možnost přečíst si poměrně rozsáhlý (cca 850 slov) úryvek z první kapitoly románu *The Blind Assassin*. Text je čtivý a jazykově zajímavý, bohatý z pohledu lexika i syntaxe. Tím však literární ukázkou v knize končí, všechny ostatní texty jsou informativního typu, tematicky se věnují např. konspiračním teoriím o tzv. slavných osobnostech, úspěšné kariéře, extrémním zkušenostem, seriálu Přátelé, historii dobývání Divokého Západu či snům a životním touhám. Texty jsou většinou uměle vytvořené, někdy jsou vyprávěním o osobních zkušenostech lidí (mladých účastníků demonstrací, překladatelky z ruského jazyka apod.).

7.5.3 Success

(Jane Comyns Carr, Jenifer Parsons, Longman, 2007)

Učebnice je opět označena úrovní Upper Intermediate a obsahuje dvanáct základních lekcí (plus lekce testovací). Tematicky se zaměřuje na nové životní zkušenosti, jazyk a komunikaci,

vycházení s druhými lidmi, jídlo a závislosti, tajemné světy, tanec a film, náhodné objevy, riskování, peníze, obchod nebo cestování. Pokud jde o souvislé texty, jsou informativního typu s náměty jako řeč těla a gest, osobní životní zpovědi, článek o světě zvířat, rozsáhlý text o tancích jako flamenco nebo salsa, článek o střetu kultur, rozsáhlý text o filmech typu Titanic King Kong nebo Piráti z Karibiku. Učebnice nicméně obsahuje i literární témata; knihám a četbě je věnována část lekce 6, která se zabývá tématem tajemství; proto obě uvedené ukázky implikují záhadu, nejde přitom o zdroje, které by čtenáře mohly kulturně obohatit, ani jazykově se nejedná o hodnotné texty. Také lekce 9 se věnuje nepřímo literárním dílům; objemný text vypráví příběh hlavního hrdiny z knihy (Bernie Alexander: *From Fraud to FBI*), která byla zfilmována. Text je umělý, popisného charakteru, má především vzbudit zájem o námět. Z jazykového hlediska se nejedná o nijak hodnotný zdroj.

7.5.4 New English File

(Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig, Oxford University Press, 2008)

Nová učebnice pro úroveň B2 vydaná nakladatelstvím Oxford University Press je schválena MŠMT jako učebnice pro střední školy, recenzentkami jsou B. Merglová a M. Čaňková. Učebnice, doplněná anglicko-českým slovníčkem, obsahuje sedm lekcí, z nichž každá se dále dělí do tří sekcí. Tématicky kniha působí velmi lacině. Od první lekce, která pojednává o setkávání na inzerát, grafologii a okultismu až po interview se „slavnou“ herečkou v části poslední. Dalšími tématy zpracovanými formou souvislého textu jsou například riskování, Obchodní centrum v New Yorku, jak si vycvičit manžela, média, jak se oblékají Angličané, vesmír, věda, obchod a reklama. Pokud jde o původní literární text, učebnice obsahuje dva literární úryvky, oba jsou součástí druhé lekce; kniha *Air Babylon* (od Imogen Edwards-Jones) vypráví o praktikách používaných na letištích a není zajímavá ani jazykově, ani kulturně. Druhá ukázka (z knihy *Little Brother* od Bruce Hollanda Rodgerse), je záhadným příběhem o podivné moderní hračce; studenti mají průběžně odhadovat novou slovní zásobu a další odvíjení příběhu. Ani jeden textů není jazykově bohatý, ani použitelný k výuce seriózních kulturních studií či literatury. (Také slovníček, o který je kniha doplněna, podle mého názoru neodpovídá úrovni B2, obsahuje množství základní slovní zásoby a jako takový působí zcela zbytečně.)

7.5.5 Face2Face

(Nicholas Tims, Jan Bell, Cambridge University Press, 2007)

Face2Face Upper Intermediate deklaruje úroveň B2; jedná se opět o „klasickou“ učebnici reflektující komunikativní přístup k výuce. Učebnice je rozdělena do dvanácti lekcí, v závěru knihy jsou studentům k dispozici výborné sumarizace jak slovní zásoby, tak jevů gramatických. Témata zpracovaná v jednotlivých lekcích se týkají např. angličtiny jako globálního jazyka a problematiky jazykového vzdělávání, života v zahraničí, zacházení s časem, tolerantní diskuse, kriminality, vyprávění příběhů, světa přírody, kódů lidského chování, digitálního světa, proměňující se Číny, světa peněz a rozpočtu, práce a zaměstnání, postavení mužů v současné společnosti, ale také oskarových filmů, mobilních telefonů, UFO nebo vyvolávání duchů. K původní literární četbě je orientována lekce čtvrtá (nazvaná 'Telling stories'), která sice představuje tři autory magického realismu (dva z nich píšící ve španělštině), avšak pouze na informativní úrovni. Lekce neobsahuje úryvek z jediné původní knihy uvedených autorů.

7.5.6 Straightforward

(Roy Norris, Macmillan, 2008)

Straightforward (Advanced) je opět poměrně novou učebnicí; vyšla poprvé v roce 2008. Na obálce knihy se uvádí, že odpovídá úrovni C1 podle Evropského referenčního rámce pro jazyky. Učebnice obsahuje 12 kapitol, které v sobě zahrnují i potřebné sumarizace lexika i gramatických jevů (studující je nemusejí dohledávat na konci učebnice). Tematicky se kniha zásadně neliší od předešlých, přesto působí vyspěleji. Probírané náměty pro komunikaci, které jsou doprovázeny souvislými texty, jsou např. lidské generace, paměť, historie vynálezů, příběhy ze světa konzumu, odpady zaplavující svět, jídlo, stížnosti, celebrity, obchodní řetězce IKEA, status ženy v domácnosti a sexuální diskriminace, péče o tělo, přátelství a tzv. singles, příběh rekonstrukce Paříže podle architekta le Corbusiera. Témata se jeví jako o něco přijatelnější pro výuku, pokud však jde o původní beletristický text, je v knize zastoupen pouze jednou, přitom se z hlediska kulturních vztahů jedná o poměrně nezajímavý vzorek (knihy s názvem *A Dark Devotion* od Claire Francis, 1997) text se zaměřuje na porozumění obsahu a odhadování skrytých souvislostí (části textu jsou odděleny a studenti je naleznou v jiných částech učebnice). Ostatní texty jsou typologicky odlišné, informativní, jedná se o upravené texty z novin a časopisů jako *The Guardian*, *The Independent*, *The Telegraph*, *The Sunday Times*, případně jde o reportážní žánr (např. *Welcome to Sarajevo*, Michael

Nicholson, 1994). Poměrně sympatická učebnice na úrovni C1 tak bohužel skutečný původní literární text vhodný pro jazykovou analýzu neobsahuje. Vzhledem k tomu, že je v ní explicitně probrána např. vytýkácí konstrukce (tzv. cleft-sentence), je jistě škoda, že se autor vyhnul vhodné ilustraci pomocí uvedení literární ukázky.

7.5.7 Maturita Solutions

(Tim Falla, Paul A. Davies, Oxford University Press, 2009)

Poslední publikace, kterou jsem se ve svém stručném průzkumu zabývala, je nová učebnice nazvaná „hybridním“ česko-anglickým názvem, který naznačuje spolupráci s českými konzultanty. Poněkud odpudivý titul skrývá pod svým názvem učebnici, která svým obsahem rozhodně převyšuje všechny výše uvedené publikace. Kniha je označena úrovní Advanced, hned na začátku obsahuje zajímavou tabulku sebehodnocení pro studenta (podle kritérií *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*) a upozorňuje na části knihy, tak jak se zaměřují na vybrané dovednosti. Učebnice obsahuje deset rozsáhlých kapitol, které skloňují zajímavá a většinou intelektuálně bohatá témata, jako jsou škodlivost televize, mezilidské vzťahy ilustrované na morálně silných příbězích překonávajících kulturní hranice, zásadní změny v životě člověka i v historii světa, válka a mír a nejrůznější typy konfliktů, boj o životní prostředí, náklady na zbrojení, tzv. 'Evropský sen' nebo hrozby pro naši planetu. Na témata je nahlíženo z různého úhlu pohledu a jsou pojímána i v metaforickém smyslu. Poměr ilustrací a textu je vyváženější a kniha už proto působí kladně a seriózně. Pokud jde o literární díla, autoři představují Arthura Millera, (informace o autorovi je doplněna nahrávkou seznamující se hrou *Smrt obchodního cestujícího*) a dále se v učebnici objevuje extrakt z knihy Williama Goldinga *Pán much*. Dramatický text ukázky je podle mého názoru vhodně zvolen a poskytuje prostor nejen pro následnou diskusi, ale i jazykový rozbor. Návod k takovému rozboru není v knize obsažen, ale samotný text nabízí učitelům možnost, aby kreativně uplatnil možnosti práce s textem podle vlastního uvážení. Kromě této ukázky se však z oblasti literatury zmiňuje již jen Ezop, na konci učebnice v rámci lekce o konspiračních teoriích svobodě slova také dílo Josepha Conrada, z něhož je uveden druhý a poslední úryvek (Joseph Conrad: *The Secret Agent*).

Z uvedené sondy je zřejmé, že zastoupení původních literárních textů v učebnicích pro úroveň B2 a C1 je velmi malé. Autoři těchto publikací, kteří jsou jistě dobře obeznámeni

s požadavky *Evropského referenčního rámce pro jazyky*, patrně nepočítají s tím, že by jejich výukové materiály měly sloužit jako jediné zdroje původních psaných textů pro výuku studujících na úrovni gymnázia.

ZÁVĚR; SHRNUÍ A VÝSTUPY PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Cílem předkládané práce bylo zmapovat současnou míru percepce syntaktických struktur s příznakovým slovosledem u studentů obou uvedených skupin, včetně citlivosti studujících vůči překladu takových struktur do českého jazyka. Téma práce jsem si zvolila na základě vlastní dlouholeté zkušenosti, kterou jsem získala jako vyučující praktické angličtiny a gramatiky anglického jazyka na obou uvedených úrovních. Protože se zdá, že akcent na mluvený projev a jeho plynulost v posledních letech výrazně převýšil vztah studentů ke správnosti formy, zároveň je patrný odklon od četby původních textů a užití metody překladu ve výuce, stanovila jsem si jako další cíl svého průzkumu sledovat možnou souvislost mezi převažující uplatňovanou metodou, preferencemi studentů a používanými učebními materiály a současným stupněm vnímavosti studentů vůči původnímu literárnímu textu.

Část empirická zahrnuje několik částí, reflektujících jednotlivé fáze průzkumu. První etapou bylo shromáždění vzorku asi dvou set excerpt z původní anglické literatury a jejich publikovaných překladů v češtině (jednalo se o deset titulů; přes jedno sto z těchto excerpt uvádí Příloha 1 předkládané práce). Zvolené vzorky jsem analyzovala na základě poznatků lingvistických, a sledovala adekvátnost překladů vybraných syntaktických struktur s příznakovým slovosledem do českého jazyka. Literární díla byla přitom vybrána tak, aby reprezentovala klasickou moderní anglickou prózu a svou tematikou a stylem byla vhodná pro studující na obou vybraných úrovních.

Další fází praktické části práce bylo sestavení a realizace pilotního testu. K jeho vytvoření jsem použila malého vzorku shromážděných excerpt, cílem pilotního testu bylo sledovat schopnost studentů oktávy gymnázia přeložit zvolené věty z literárních excerpt z anglického do českého jazyka. Test se projevil jako poměrně náročný, přestože věty i samotné ukázky byly voleny velmi uvážlivě. Při následné tvorbě vlastního testu, který byl použit pro sledování míry percepce syntaktických struktur s příznakovým slovosledem, (tentokrát na dvou gymnáziích a dvou pedagogických fakultách, při celkovém počtu 196

respondentů), jsem zvolila úlohy identifikační a úlohy s volbou jedné správné odpovědi. Test, složený ze tří částí, měl zjistit schopnost studentů rozpoznat příznakovou strukturu s příznakovým slovosledem v kontextu odstavce, dále rozpoznat zdůrazňovaný větný člen v kontextu odstavce a zvýrazněné věty, třetí část pak testovala citlivost studentů vůči adekvátnímu a přirozenému překladu expresivně formulované syntaktické konstrukce do češtiny (zde studenti volili jednu ze tří nabízených možností).

Jak již bylo předesláno v úvodu, výzkumný problém předkládané disertační práce je deskriptivního typu a práce se nezaměřuje na ověření hypotéz založených na přímých kauzálních vztazích proměnných. Rovněž použitý test není standardním testem didaktickým, neboť studenti gymnázia na úrovni B2 nejsou s teorií o příznakovém slovosledu systematicky seznamováni v rámci školního syllabu. Proto empirická část práce, mapující vnímavost studentů k expresivní formulaci a jejímu překladu do mateřského jazyka, představuje spíše kvalitativní než kvantitativní typ výzkumu v pedagogice. Přesto se domnívám, že zjištěná data, rozhodně mají svoji sdělnou hodnotu.

K následné analýze výsledků testování jsem využila i některých metod empirického výzkumu v pedagogice, které prokázaly reliabilitu vlastního testu a poukázaly na zvlášť problematické syntaktické jevy, kterým je potřeba věnovat pozornost.

Dle provedeného průzkumu gymnazisté v oktávě prokázali poměrně malou (asi 50 %) schopnost správně vnímat expresivně formulovanou větnou konstrukci v literárním kontextu; v identifikačních částech testu se volba jevila často jako nahodilá. Při překladu zvolených vět do mateřského jazyka studenti vybírali často nevhodné ekvivalenty či doslovný překlad, což mohlo být způsobeno malou zkušeností s úkoly podobného typu a v jejím důsledku také nedostatkem odvahy přiklonit se ke kreativnější a dynamičtější formulaci. Zároveň se u středoškoláků ve větší míře projevilo u vybraných větných konstrukcí jejich úplné nepochopení.

Studenti pedagogické fakulty, kteří se s uvedenými syntaktickými strukturami již setkali ve výuce, prokázali dle očekávání vyšší vnímavost vůči uvedeným příznakovým strukturám a lépe rozpoznávali zdůrazňované větné členy. Výsledky testu (asi 60 % úspěšnosti) přesto neodpovídají očekávání. Zvážíme-li pak vztah mezi percepcí a produkcí jazykového jevu, dá se předpokládat, že příznakové větné konstrukce jsou i vysokoškoláky používány jen vzácně. Díky odborné přípravě v rámci studia anglistiky mají vysokoškolští studenti lepší výsledky i v překladové části. Nicméně i studenti anglického jazyka na vysoké

škole - budoucí učitelé - se bohužel často přiklání k doslovnému překladu na úkor přirozenosti mateřského jazyka.

Z provedeného šetření na gymnáziích, které jsem realizovala formou ankety a řízeného rozhovoru se studenty, vyplývá, že cílevědomá práce se souvislým textem zahrnující metodu výběrového překladu je na okraji zájmu pedagogů i studentů. Školní práce s textem se ve velké míře omezuje na poslech či nácvik stručných dialogových pasáží nebo na četbu informativních článků určených k rozšíření slovní zásoby, reprodukci či k vyprovokování diskuse. Překlad učitelé většinou vnímají jako přínosný jen pro osvojení slovní zásoby. Z lingvistického hlediska pak komunikace zahrnuje běžné gramatické formy a jejich aplikaci v konverzační rovině. Tato tendence v zásadě odráží celkový trend dnešní společnosti, která tíhne ke zjednodušení projevu a k jeho omezení na formu krátkých zpráv a elektronických záznamů. Vyučující, stejně jako studující, kladou akcent na pohotovost a plynulou interakci v mluveném projevu. Nejvyšší ambicí je pak výkon studentů při skládání zkoušek typu FCE.

Reflexe studentů gymnázií vyznívá velmi optimisticky, avšak podle výsledků popsaneho průzkumu spíše neodpovídá nárokům stanoveným ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*. Středoškolsí studenti projevují neskrývanou tendenci k neformálnímu vyjadřování a účelovému zjednodušení formy na úkor plasticity a kultivovanosti vyjádření v obou jazycích. Z řízeného rozhovoru se skupinou oktávánů však vyplývá, že prostor pro práci s původním textem v hodinách existuje – alespoň v tom smyslu, že studenti by se rádi seznamovali s novým, poznávali gramatiku v praxi, mohli se konfrontovat s pochopením jazyka v kontextu. Jedinou výhradou je nelibost k textům rozsáhlým, jejichž četba by se měla odehrávat mimo vyučování.

Poslední uplatněnou metodou byl krátký exkurz do obsahu soudobých učebnic (korespondujících s úrovněmi B2 a C1) z hlediska uvádění ukázek původních literárních textů. Nemohu než konstatovat, že zastoupení původních textů z anglické literatury je v učebnicích velmi slabé. Z toho vyplývá, že průprava v četbě literárních děl v originále je vesměs ponechána na individuální aktivitě vyučujícího. Z ankety, kterou jsem realizovala s vyučujícími v oktávách gymnázií zapojených do průzkumu, se však nejeví taková snaha jako zřetelná.

Přesto mohu na základě vlastní pedagogické praxe konstatovat, že prostor pro práci s literárním textem na vyšším gymnáziu existuje. Literární texty, které jsem sama používala ve výuce na gymnáziu, byly vždy obohacením výuky, přispívaly k rozšíření slovní zásoby a

umožňovaly anticipaci gramatických jevů, které nebyly obsahem sylabu. Mnozí studenti pak využili tuto „školní četbu“ nejen u maturitních zkoušek, ale především jako motivaci pro další četbu individuální, o jejíž prospěšnosti není pochyb.

Domnívám se, že pro naplnění požadavků *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* a *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia*, které pro úrovně B2 a C1 skloňují četbu cizojazyčné literatury v originále, stejně jako schopnost studentů rozlišovat funkční styl a expresivní vyjádření v cizím jazyce, je potřeba systematickou práci s původním textem výrazně posílit.

Jako jeden z nosných praktických námětů, které lze z předkládané práce vyvodit, je otázka, zda by do budoucna nebylo vhodné vyjít učitelům vstříc a připravit pro gymnázia vhodné čítanky, které by obnovily akcentu na práci s původním textem na gymnaziální úrovni napomohly.

Tendence ke zjednodušení formy a preference plynulosti na úkor přesnosti výrazu odráží patrně celkově převažující nedostatek smyslu pro detail, který se v současné postmoderní době projevuje nejen na poli užití jazyka. Předložená disertační práce si klade za cíl obnovit dřívější akcent na původní psaný text jako významný jazykový produkt, poukázat na možnost, jak na něm názorně předvést aplikaci anglické gramatiky v praxi, ale také přispět k zodpovědnějšímu a kultivovanějšímu užívání cílového i mateřského jazyka studujícími na obou zapojených úrovních.

SEZNAM LITERATURY

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? In: *ELT Journal Volume 41/4 October 1987*. Oxford: OUP, 1987. ISSN 0951-0893.

BARANOVÁ, E. Používání materinského jazyka na hodinách cizího jazyka. In: *Cizí jazyky*, č. 7-8, 1995-1996, s. 115-116. ISSN 1210-0811

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. Harlow: Longman, 1981. ISBN 0-582-55485-3.

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 1. vydání.

BIBER, D. ET AL. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited, 1999. ISBN 0 582 237254.

CARTER, R.; MCCARTHY, M. *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: CUP 2006. ISBN 13 978-0-521-58846-4.

CHAFE, W. *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994. ISBN 0-226-10053-7.

Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Cambridge: CUP, 2001. ISBN 978-0-521-00531-9.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

DANEŠ, F. Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text, *Papers on the Functional Sentence Perspective*, F. Daneš (ed.). Praha: Academia, 1974.

DUFF, A. *Translation*. Oxford: OUP, 1989. ISBN 0 19 437104 2.

DUŠKOVÁ, L. *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0486-6.

DUŠKOVÁ, L. On Some Syntactic and FSP Aspects of the Cleft Constructions in English. In: *Acta Universitatis Carolinae, Philologica I, Prague Studies in English* 20, s.71- 87. Praha, 1993.

FENCLOVÁ, M. Úloha mateřštiny v didaktice cizích jazyků. In: *Cizí jazyky*, č. 1-2, 1998-1999, roč.42, s. 3-4. ISSN 1210-0811.

FIRBAS, J. *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: CUP, 1999. ISBN 0-521-37308-5.

FIRBAS, J. On the Thematic and the Rhematic Layers of a Text. In: Warvik, B., Transkanen, S-K. & Hiltunen R. (eds): *Organization in Discourse, Proceedings from the Turku Conference. Anglicana Turkuensia* 14, 1995, pp. 59-72. ISSN 1236-4754.

FÖGEN, T. O učení se cizím jazykům ve vztahu k mateřštině. In: *Cizí jazyky*, č. 5-6, 1998-1999, roč. 42, s. 79-82. ISSN 1210-0811.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GRELLET, F. *Developing Reading Skills*. Cambridge: CUP, 1981. 0 521 28364 7.

GREPL, M.; KARLÍK, P. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN, 1986.

HAJIČOVÁ, E.; PANEVOVÁ, J. Topic, Focus and Valency in the Praguian Context. In Eva Hajičová (ed): *Proceedings of the Conference: Functional Description of Language*. Prague: Faculty of Mathematics and Physics, Charles University, 1993.

HALL, N.; SHEPHEARD, J. *The Anti-grammar Grammar Book*. Harlow: Longman, 1991. ISBN 0 582 03390 X

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994. ISBN 0-340-57491 7.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HANUŠOVÁ, S. *Metody cizojazyčné výuky*. In: Jazyk a jazyková komunikace. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné na WWW: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>

HARMER, J. *The Practice of English Language teaching*. London: Longman, 1991. ISBN 0852-04656-4.

HENDRICH, J. aj. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

HENDRICH, J. Extrémy. In: Cizí jazyky, š. 5-6, 1995/96, roč. 39, s. 74-75. ISSN 1210-0811

HOEY, M. *Textual Interaction*. London: Routledge, 2001. ISBN 0-415-23169-8.

HORÁK, F. *Didaktika základní a střední školy* (2. upravené vydání). Praha: SPN, 1990.

HORNOVÁ, L. Typické chyby v překladech studentů KAJ. In: *New Trends in Educating Future Teachers of English II*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2006, s.30-39. ISBN 80-244-1515-1.

HORNOVÁ, L. Referenční slovník gramatických termínů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0738-8.

HOUSE, J. *Translation*. Oxford: OUP, 2009. ISBN 978 0 19 4389228.

CHODĚRA, R. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita 2000. ISBN 80-7042-157-6.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0765-5.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.

KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (EDS): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-484-X.

KNITTLOVÁ, D. *Renesance překladu ve výuce cizím jazykům*. *Cizí jazyky*. 1993-1994, roč. 37, č. 9-10, s. 328-331. ISBN 1210-0811.

KNITTLOVÁ, D. *Teorie překladu*. Olomouc: Vydavatelství UP v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-459-8.

KNITTLOVÁ, D. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2428-6.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching language: From Grammar to Gramming*. Boston, Massachusetts: Thomson, Heinle, 2003. ISBN 0-8384-6675-3.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1986. ISBN 0-19-434133-X.

LENOCHOVÁ, A. *Teaching English as a Foreign Language. Selected extracts*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989.

LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, 1984. ISBN 0-521-27486-9.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MATHESIUS, V. *A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis*. Praha: Academia, 1975.

MATHESIUS, V. *Ze srovnávacích studií slovosledných*. In: *Časopis pro moderní filologii*, 1942, roč.28, s. 181-190, 302-307.

McCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: CUP, 1991. ISBN 0-521-36746-8.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall, 1991. ISBN 0-13-52-14-69-6.

OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1360-4.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

QUIRK, R. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman Inc., 1985. ISBN 0-582-51734-6.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

RICHARDS, J; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. ISBN 0-521-31255-8.

SCHWEERS, W. Using L1 in the L2 Classroom. In: *English Teaching Forum*, volume 41, number 4, October 2003. Dostupné na WWW:

<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/2003/03-41-4.html>

STUBBS, M. *Text and corpus analysis*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1996. ISBN 0-631-19511-4.

SVOBODA, A. *Kapitoly z funkční syntaxe*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

SWAN, M. A Critical look at the Communicative Approach. In: *ELT Journal Volume 39/1*. Oxford: OUP, 1985. Dostupné na: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/39/1.toc>

TÁRNYIKOVÁ, J. *From Text to Texture*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0438-9.

TÁRNYIKOVÁ, J. *Sentence Complexes in Text*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1660-1.

THORNBURY, S. *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman, 1999. ISBN 0582-339324.

THORNBURY, S. *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan Education, 2001. ISBN 1-4050-8006-X.

UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-44994-4.

VACHEK, J. *Chapters from Modern English Lexicology and Stylistics*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-7066-337-5.

Vantage. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0 521 56705-X.

YULE, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996. ISBN 0 19 437207 3.

Zdroje Excerpt:

- Amis, K. *Lucky Jim*. London: Penguin Books Ltd, 2000. ISBN 978-0-141-18259-9
- Amis, K. Šťastný Jim. (Přeložil J. Mucha.) Praha: Nakladatelství Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0285-8
- Dahl, R. *Tales of the Unexpected*. London: Penguin Books Ltd, 1979. ISBN-13: 987-0-140-05131-5
- Dahl, R. *Příběhy nečekaných konců*. (Přeložil R. Muller.) Praha: Volvox Globator, 2005. ISBN 80-7207-581-0
- Jerome, K. J. *Three Men in a Boat*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited, 1993. ISBN 1 85326 051 7
- Jerome, K. J. *Tři muži ve člunu (o psu nemluvě)*. (Přeložil L. Vojtik.) Praha: XYZ, 2007.
- Orwell, G. *Animal Farm*. Harlow: Longman, 1990. ISBN 0-582-53008-3
- Orwell, G. *Farma zvířat*. (přeložil G. Gössel) Praha: Práce, 1991. ISBN 80-208-0159-6
- Orwell, G. *Nineteen Eighty-Four*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd, 1972. ISBN 0 1400 0972 8
- Orwell, G. *1984*. (Přeložila E. Šimečková.) Praha: KMa, 2000. ISBN 80-7309-002-3
- Tolkien, J. R. R. *The Hobbit*. London: Grafton, 1991. ISBN 0 261 10221 4
- Tolkien, J. R. R. *Hobit aneb cesta tam a zase zpátky*. (Přeložil F. Vrba.) Praha: Odeon, 1991. ISBN
- Sillitoe, A. *The Loneliness of the Long-Distance Runner*. New York: Signet Books, 1959.
- Sillitoe, A. Osamělost přespolního běžce. (Přeložil J. Švorecký.) Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965.
- Towsend, S. *True Confessions of Adrian Albert Mole*. London: Mandarin Paperbacks, 1990. ISBN 0 7493 0229 1
- Townsendová, S. Pravdivá zpověď Adriana Molea. (Přeložila H. Hartlová.) Praha: Mladá fronta, 1996. ISBN 80-204-0606-9
- Waugh, E. *Decline and Fall*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd, 1965.
- Waugh, E. Sestup a pád. (Přeložil J. Schwartz.) Praha: Vyšehrad, 1986. ISBN 33-728-86
- Wyndham, J. *The Day of the Triffids*. London: Penguin Books Ltd, 2000. ISBN-13: 987-0-14-118541-5

RESUMÉ

Klíčová slova: komunikativní kompetence, příznakový slovosled, aktuální členění výpovědi (funkční větná perspektiva), syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, expresivní funkce jazyka, četba původních literárních textů, metoda výběrového překladu.

Předkládaná disertační práce se zaměřuje na rozvoj komunikativní kompetence v anglickém jazyce u studujících na úrovni B2 (případně C1), tedy u studentů v posledním ročníku střední školy a rovněž u studujících oboru anglický jazyk na pedagogické fakultě. Práce reaguje na konkrétní požadavky stanovené ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* (2001) a *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (2007). Předmětem práce jsou syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, které realizují expresivní funkci jazyka a jejichž znalost zároveň představuje oblast lingvistické kompetence gramatické, sociolingvistické a pragmatické. Úroveň jejich percepce a interpretace se zjevně zakládá na práci s původním textem v angličtině. Disertační práce vyzdvihuje jako vhodnou metodu k jejich osvojení četbu původních textů a jejich výběrový překlad.

Teoretická část práce se vrací k teorii aktuálního členění větného a funkci slovosledu v angličtině a v češtině za použití metody komparace. Opírá se o práce Mathesia a Pražského lingvistického kroužku, Firbase, rovněž Hallidaye a dalších lingvistů, kteří na Pražskou školu navázali. Teoretická část práce zahrnuje také přehled jednotlivých příznakových syntaktických struktur a ilustruje jejich syntaktickou odlišnost od českých vět s podobnou dynamičností výpovědi.

Část empirická seznamuje s realizací a výsledky průzkumu, který se uskutečnil na dvou gymnáziích, na Pedagogické fakultě v Ústí nad Labem a Pedagogické fakultě UPOL. Cílem výzkumného testu bylo zjistit úroveň percepce vět s příznakovým slovosledem u studujících na obou úrovních. Součástí výzkumu byla také anketa pro učitele v posledním ročníku střední školy a interview se studenty. Jejich cílem bylo zjistit běžné metody práce v posledním ročníku gymnázia a vysledovat, do jaké míry respondenti pracují nebo mají zájem pracovat s původním literárním textem ve výuce a jaký mají názor na metodu výběrového překladu.

Disertační práce směřuje k doporučení obnovit důraz na systematickou práci s původním textem ve výuce, která se nevyhýbá metodě výběrového překladu, a to jak za účelem ilustrace a osvojení odlišných syntaktických struktur v cílovém jazyce, tak pro zdokonalení znalosti jazyka mateřského.

Summary

Key words: communicative competence, marked word order, the functional sentence perspective, syntactic structures with marked word order (highlighting syntactic structures), the expressive function of language, reading original literary texts, the method of selective translation.

The submitted doctoral thesis focuses on developing communicative competence with learners of English at B2 (or C1) level, i.e. students in the last form of secondary school as well as university students of English at Pedagogical faculty. The work reflects some of the requirements set by the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) and the *Framework Education Programme for Secondary General Education* (2007). The topic of the thesis is syntactic structures with marked word order, which serve as the realization of the expressive function of the language. At the same time, the knowledge of these structures represents the grammatical, sociolinguistic and pragmatic competences within the linguistic ones. The level of perception and interpretation of such structures is evidently based on the work with the original English text in class. The thesis points out selective translation of original texts as a method suitable for the acquisition of the structures, and it supports the idea of applying translation as a meaningful method at the above-mentioned levels.

The theoretical part of the thesis turns back to the theory of functional sentence perspective and to the function of word order, using the contrastive method. It is based on the findings of Mathesius and the Prague School of linguists, Firbas, as well as those by Halliday and other linguists who continued the tradition of the Prague School. The theoretical part also involves a brief outline of the individual structures and illustrates the syntactic differences between the English and the Czech sentences of similar sentence dynamism.

The practical part of the work presents the procedure and the results of the research, which has been carried out at two grammar schools, at the Pedagogical faculty in Ústí nad Labem and the Pedagogical faculty in Olomouc. The aim of the research was to test the level of perception of sentences with marked word order by students at both levels. The research included a questionnaire for teachers who work with students in the last form of secondary school, and an interview with students. Their aim was to find out about common methods used in the last form of grammar school and observe to what extent the respondents either work or are interested in working with original literary text in class, and what their attitude is to applying the method of selective translation.

The work aspires to recommend the revival of systematic work with the original English text in class, which does not avoid using the method of selective translation, its aim being not only to illustrate and help to acquire different syntactic structures in L2, but also to improve the knowledge of the native language.

Résumé

Les mots clés: la compétence communicative, l'ordre des mots marqué, la division actuelle de la phrase, les structures syntactiques avec l'ordre des mots marqué, la fonction expressive de la langue, la lecture des textes littéraires originaux, la méthode de traduction sélective.

La thèse de doctorat soumise est orientée vers le développement de la compétence communicative en langue anglaise, concernant les étudiants, ayant atteint le niveau B2 (ou C1), c'est à dire les étudiants de dernière année de l'école secondaire, de même que ceux, étudiant la langue anglaise à la Faculté de Pédagogie. Ce travail reflète les demandes concrètes, établies en *Cadre européen commun de référence pour les langues*, aussi qu'en *Programme général d'éducation pour lycées*.

Le sujet de la thèse présente les structures syntactiques avec l'ordre des mots marqué, réalisant la fonction expressive de la langue. Leurs connaissances sont en même temps représentées par la domaine de la compétence linguistique grammaticale, sociolinguistique et pragmatique. Le niveau de leur perception et interprétation est visiblement fondé sur le travail avec un texte original anglais. Cette thèse relève la lecture des

textes originaux et leur traduction sélective comme méthode convenable à l'acquisition de ces structures-là.

La partie théorique de la thèse retourne vers la théorie de division actuelle de la phrase et vers la fonction de l'ordre des mots en anglais et en tchèque, tout en utilisant la méthode de la comparaison. Elle s'appuie sur les travaux de Mathesius et Circle linguistique de Prague, sur ceux de Firbas, Halliday et d'autres linguistes, continuant en tradition de l'École de Prague. La partie théorique contient aussi un précis des structures thématiques, en illustrant les différences syntactiques entre les sentences tchèques et anglaises, ayant un dynamisme semblable de la sentence.

La partie pratique du travail fait connaître la réalisation et les résultats des recherches, faits à deux lycées, en Faculté de Pédagogie d'Ústí nad Labem et en Faculté de Pédagogie d'Olomouc. Le but du teste de recherche était de déterminer le niveau de la perception des sentences avec l'ordre des mots marqué, en comparant les deux groupes d'étudiants, nommés ci-dessus. Les recherches contenaient même un questionnaire, destiné aux enseignants, travaillant avec les étudiants de dernière année de l'école secondaire, et un interview avec ces étudiants-ci. Leur but était de trouver les méthodes courantes de travail en dernière année de lycée et d'observer dans quelle mesure les respondents travaillaient, ou prenaient intérêt de travailler, avec un texte littéraire original pendant le cours et quelle était leur attitude vers l'application de la méthode de traduction sélective.

La thèse tend à la recommandation de renouvellement du travail systématique avec des textes originaux pendant les cours, qui n'évite pas l'utilisation de la méthode de traduction sélective, ce qui est recommandé pas seulement pour raison d'illustration et acquisition des structures syntactiques différentes, présentes en langue d'apprentissage, mais aussi pour le perfectionnement des connaissances de la langue maternelle.

PROFESNÍ CURRICULUM VITAE A PUBLIKAČNÍ ČINNOST

Profesní curriculum vitae:

Mgr. Jana Richterová

Pracovní zařazení: odborný asistent (katedra anglistiky PdF UJEP, Ústí nad Labem)

Oborová profilace: lingvistika – gramatika anglického jazyka

Vyučované předměty: Morfologie anglického jazyka

Syntax anglického jazyka

Úvod do studia jazyka

Praktická angličtina – gramatické prosemináře

koordinátor výuky v kurzech praktického jazyka

příprava, zadávání a evaluace písemných souborných zkoušek - garant závěrečné

zkoušky z anglického jazyka

Vzdělání:

gymnázium – zaměření všeobecné (maturitní zkouška z Čj, Aj, Rj a matematiky)

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

studijní obor: učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů; aprobace čeština a angličtina, absolutorium - 1989

od r. 2007 – **doktorské studium** na PF Univerzity Palackého v Olomouci

obor: Pedagogika se zaměřením na anglický jazyk

téma disertační práce: Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem
a jejich percepce studenty gymnázia a pedagogické fakulty

vedoucí práce: Doc. PhDr. Libuše Hornová

Dosavadní praxe:

2006 – současnost: odborná asistentka katedry anglistiky UJEP, Ústí nad Labem

2003 – 2006 – gymnázium v Teplicích, plný pracovní úvazek, anglický a francouzský jazyk

2003: zástup za vyučující Aj na gymnáziu J. A. Komenského v Dubí

2002: studijní pobyt ve Francii zakončený mezinárodní zkouškou z francouzštiny

TOEIC

1997 – 2002: Biskupské gymnázium Bohosudov, anglický a český jazyk a literatura

1994 – 1997: Soukromé akademické gymnázium Krnov – nově založená škola alternativního typu, plný pracovní úvazek, anglický a český jazyk
1994: publikace překladu knihy *Prague, the City of Cultural Treasures*, autor: Vladimír Tkáč (historický průvodce, překlad z češtiny do angličtiny)
1993 – 1994: soukromá praxe - kurzy angličtiny, překlady, tlumočení, průvodcovská činnost, kurzy Aj pro podnikový a bankovní management
1990 – 1993: Obchodní akademie a Státní jazyková škola v Opavě, anglický a český jazyk; první zkušenosti s maturitními zkouškami; výuka ve státnicových kurzech pro veřejnost; výměnné pobyty se studenty v zahraničí
1989 – 1990: SOU obchodní v Ostravě, anglický a český jazyk

Jazykové znalosti:

anglický jazyk – aktivní
francouzský jazyk – aktivní
ruský jazyk – pasivní

Publikační činnost spojená s aktivní účastí na konferencích:

RICHTEROVÁ, J. Highlighting Syntactic Structures and the Place of Analytical Translation in ELT Teaching at Advanced Level In: *Angličtina ve škole*, sborník příspěvků z konference, Olomouc: UP, 2009. ISBN 978-80-244-2484-2.

RICHTEROVÁ, J. Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem v angličtině jako obohacení výuky a prohloubení komunikativní kompetence In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VI, sborník ze studentské vědecké konference*, Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-7220-315-4.

RICHTEROVÁ, J. The Place of Analytical Translation in Teaching English Marked Syntactic Structures at Advanced Level In: *Challenges in English Language Teaching III*, sborník příspěvků z konference v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-139-3.

RICHTEROVÁ, J. Complementary Reading in the Help of Teaching English Sentence Structure In: *Challenges in English Language Teaching II, sborník příspěvků z mezinárodní konference*, Ústí nad Labem: PF UJEP 2007. ISBN 978-80-7414-008-2.

RICHTEROVÁ, J. Translation as One of the Methods in Secondary-level EFL Teaching In: *New Trends in Educating Future Teachers of English, sborník příspěvků z konference*, Olomouc:UP, 2007. ISBN 978-80-244-1851-3.

Recenze:

RICHTEROVÁ, J. Translation (Juliane House, 2009) In: *Converging Approaches and Challenges*, editors: Christoph Haase and Natalia Orlova, Cambridge Schollars Publishing, 2011. ISBN 13: 978 – 1- 4438-2980-9, ISBN: 1-4438-2980-3

RICHTEROVA, J.: *New Trends in Educating Future Teachers of English VI. Sborník z konference*, UPOL, 2011, editor: Silvie Válková. ISBN 978-80-244-2821-5.

RICHTEROVÁ, J. Překlad a překládání (Olomouc, 2010; autor: Dagmar Knittlová a kol.) In: *Časopis pro moderní filologii* (příspěvek prošel recenzním řízením a bude publikován v lednu 2012)

PŘÍLOHA 1

Excerpta z literatury – ukázky syntaktických struktur s příznakovým slovosledem v anglickém jazyce a jejich publikované překlady v češtině

Původní text v anglickém originále Evelyn Waugh: Decline and Fall; 1928	Publikovaný překlad do češtiny: Sestup a pád, překlad – J. Schwarz; 1971
<i>I don't suppose I shall see you again for some time. – No, sir, and very sorry I am to hear about it.</i> (s. 14)	<i>Podle všeho se nějaký čas neuvidíme. – Asi ne, pane, a přišlo mi to líto, když jsem se to dověděl.</i> (s. 14)
<i>He wants an extra ten pounds a year on the strength of it, but it is vision (that) I need, Mr Pennyfeather, not diplomas.</i> (s. 18)	<i>... a na základě toho žádá o deset liber víc – já ale potřebuji imaginaci, pane Pennyfeathere, ne diplomy.</i> (s. 18)
<i>There goes the bell for dinner. I won't detain you.</i> (s. 24)	<i>Á, už se zvoní k večeři. Nebudu vás zdržovat.</i> (s. 23)
<i>I suppose the first thing I ought to do is to get your names clear. What is your name?</i> (s. 37)	<i>Myslím, že bude dobře, když se nejdřív obeznámím s vašimi jmény. Jak se jmenujete?</i> (s. 34)
<i>It's little stinkers like you, he said, who turn decent masters savage.</i> (s. 40)	<i>Takovíhle smradi jako ty, povídá, dělají ze slušných kantorů rasy.</i> (s. 36)
<i>It is not so often that the visits of two such important parents coincide.</i> (s. 50)	<i>Nestává se často, aby se návštěvy dvou tak významných rodičů časově shodly.</i> (s. 45)
<i>A very fine house that was before the war, and it's the best in the locality now, though I says it.</i> (s. 54)	<i>Před válkou to bejvala báječná hospoda, a doposud je to nejlepší lokál v okoklí, i když to říkám já.</i> (s. 48)
<i>They tell me that married this afternoon you were? said the stationmaster.</i> (s. 107)	<i>Tak vás, dovídám se, sezdali dnes odpoledne, pravdaže? zeptal se přednosta stanice.</i> (s. 92)
<i>What we want to know, said Peter, is what brought you to see Mamma at all.</i> (s. 139)	<i>Nás by strašně zajímalo, řekl Petr, co vás sem přivedlo, proč jste vlastně za mamá přišel.</i> (s. 119)
<i>Hardly had Grimes left the house when a tall young man with a black hat and thoughtful eyes presented himself at the front door and asked for Mr Pennyfeather.</i> (s. 142)	<i>Sotva Grimes opustil dům, přihlásil se u hlavního vchodu vysoký mladý muž s černým kloboukem a hloubavýma očima a ptal se po panu Pennyfeatherovi.</i> (s. 121)

Původní text v anglickém originále George Orwell: 1984; 1949	Publikovaný překlad do češtiny: 1984 – překlad E. Šimečková; 2000
<i>The thing that he was about to do was to open a diary.</i> (s. 9)	<i>Chystal se psát deník.</i> (s. 14)
<i>It was always the women, and above all the young ones, who were the most bigoted adherents of the party, the swallows of slogans, the amateur spies and nosers-out of unorthodoxy.</i> (s. 12)	<i>Právě ženy, především mladé, byly nejbígotnější přívrženkyně Strany, přežvýkavci hesel, amatérské donašečky, slídící po všem závadném.</i> (s. 18)
<i>But what was strange was that although Goldstein was hated and despised by everybody,, his influence never seemed to grow less.</i> (s. 14)	<i>Goldsteina sice každý nenáviděl a pohrdal jím,, a přesto se zdálo, jako by jeho vliv nikterak neslábl.</i> (s. 21)
<i>A hideous extasy of fear and vindictiveness, a desire to kill, to torture, to smash faces in with a sledge-hammer, seemed to flow like an electric current ...</i> (s. 15)	<i>Odporná extáze strachu a pomstychtivosti, touha zabít, mučit, rozsekat obličej kovářským kladivem projela všemi jako elektrický proud a změnila každého i proti jeho vůli v ječícího šilence.</i> (s. 22)
<i>To dissemble your feelings, to controle your face, to do what everyone else was doing, was an instinctive reaction.</i> (s. 17)	<i>Člověk instinktivně skrýval své city, ovládal svou tvář a děla totéž, co všichni ostatní.</i> (s. 25)
<i>And it was exactly at this moment that the signifiant thing happened – if, indeed, it did happen.</i> (s. 17)	<i>A právě v tom okamžiku se stala ta významná věc – pokud se vůbec stala.</i> (s. 25)
<i>Thoughtcrime, they called it. Thoughtcrime was not a thing that could be concealed for ever.</i> (s. 19)	<i>Říká se tomu 'thoughtcrime', zločin závadného myšlení. Zločin, který se věčně skrývat nedá.</i> (s. 27)
<i>But what most struck Winston was the look of helpless fright on the woman's greyish face.</i> (s. 23)	<i>Winstona však nejvíc zarazil výraz bezmocné hrůzy v ženě našedlé tváři.</i> (s. 32)
<i>It was not by making yourself heard but by staying sane that you carried on the human herritage.</i> (s. 26)	<i>Člověk nepředává lidské dědictví tím, že se dá slyšet, ale tím, že se zachová při zdravém rozumu.</i> (s. 36)

<i>What was needed was a piece of pure fantasy.</i> (s. 40)	<i>Žádalo si to kus čiré fantazie.</i> (s. 55)
---	--

Původní text v anglickém originále	Publikovaný překlad do češtiny:
Alan Sillitoe: The Loneliness of the Long-Distance Runner, 1959	Osamělost přespolního běžce – překlad J. Škvorecký; 1965
<i>So there I am, standing in the doorway in shimmy and shorts, not even a dry crust in my guts, looking out at frosty flowers on the ground.</i> (s. 8)	<i>A tak stojím ve dveřích v tričku a v trenkách, v žaludku ani kus kůrky vod chleba, a vejrám na zmrzlý kytičky na zemi.</i> (s. 7)
<i>Cunning is what counts in this life, and even that you've got to use in the slyest way you can;</i> (s. 7)	<i>Jediný, co na tomhle světě platí, je mazanost, a to ještě člověk musí mít moc za ušima, když chce bejt mazanej.</i> (s. 5)
<i>No, it's sometimes when I stand there feeling like the last man in the world that I don't feel so good.</i> (s. 8)	<i>Kdepak, to když tam tak stojím a připadám si jako poslední člověk na světě, to mi pak není zrovna akorát.</i> (s. 7)
<i>Everything's dead, but good, because it's dead before coming alive, not dead after being alive. That's how I look at it.</i> (s. 10)	<i>Všude je mrtvo, ale dobře, protože to je mrtvo před vobživnutím, ne mrtvo po zhebnutí. Aspoň tak se na to dívám já.</i> (s. 9)
<i>That's why this dirty great walled-up and fenced-up manor house in the middle of nowhere has been used to coop-up blokes like me.</i> (s. 14)	<i>Proto taky maj takový obrovský zavšivený venkovský sídlo v tomhle Zapadákově, kde je kolem dokola samá zed' a samej plot, aby měli kam dávat do chládku chlápky, jako jsem já.</i> (s. 13)
<i>His jaw dropped, but on he went, pumping me for another half hour. A routine check-up, as they say on the pictures.</i> (s. 30)	<i>Votevřel houskárnu, ale pak ze mě tahal rozumy ještě půl hodiny. Obvyklej služební výslech, jak tomu nadávaj v bijáku.</i> (s. 33)
<i>It was hard to understand, and all I knew was that you had to run, run, run, without knowing why you were running, but on you</i>	<i>Těžko pochopit, jak je to možný, a mně bylo jasný jen jedno: že člověk se musí hnát, hnát, hnát a houby ví, proč se žene, ale</i>

<p><i>went through fields you didn't understand and into woods that made you afraid, ...</i> (s. 37)</p>	<p><i>žene se furt dál, přes pole, kde se nevyzná, do lesů, kde na něj jde strach, ...</i> (s. 42)</p>
<p><i>On I went, out of the wood, passing the man leading without knowing I was going to do so.</i> (s. 38)</p>	<p><i>A tak jsem si to hasil z lesa ven a předběh jsem chlapa na špici, ani jsem si toho nevšim.</i> (s. 43)</p>
<p><i>No sooner was I out, after that final run and six-months hard, than I went down with pleurisy, which means as far as I'm concerned that I lost the governor's race all right, and won my own twice over, ...</i> (s. 46)</p>	<p><i>Ještě jsem se venku po tom finiši a po těch tvrdejch šesti měsících ani nevoštěřil, a už mě sklátil zánět pohrudnice, což, aspoň pokud jde vo mě, znamená, že v tom šerifovým závodě jsem teda prohrál, to je fakt, ale v tom svym jsem vyhrál dvakrát za sebou, ...</i> (s. 52)</p>
<p><i>And if I don't get caught the bloke I give this story to will never give me away; he's lived in our terrace for as long as I remember, and he's my pal. That I do know.</i> (s. 47)</p>	<p><i>A jestli mě nelíznou, ten clápek, kterému tuhle historii dávám, mě neshodí; co se pamatuju, bydlí u nás v ulici, a je to muj kámoš. To teda vim na betón.</i> (s. 53)</p>
<p><i>No, it doesn't get my back up, because it's always been up, right from when I was born. What it does do is show me what they've been trying to frighten me with.</i> (s. 14)</p>	<p><i>Ne, žádný že by mě to tu nějak extra štvalo, mě to štvalo vodjakživa všude, co jsem na světě. Ale něco jinýho: votvívá mi voči, a já vidim, čím mi to přád chtěli nahnat srach.</i> (s. 14)</p>

<p>Původní text v anglickém originále Jerome K. Jerome: Three Men in a Boat, 1889</p>	<p>Publikovaný překlad do češtiny: Tři muži ve člunu – překlad L. Vojtik, 2007</p>
<p><i>I remember going to the British Museum one day to read up the treatment for some slight ailment of which I had a touch – a hay fever, I fancy it was. (s. 7)</i></p>	<p><i>Vzpomínám si, jak jsem jednou vyrazil do knihovny Britského muzea načíst informace o jednom v podstatě zanedbatelném problému, který mne trochu obtěžoval. Byla to myslím senná rýma. (s. 10)</i></p>
<p><i>Bright's disease, I was relieved to find, I had only in a modified form, and, so far as that was concerned, I might live for years. (s. 8)</i></p>	<p><i>Následovala Brightova nemoc. U té se mi dost ulevilo, protože mé symptomy byly spíš slabší a mohl bych s ní bez komplikací ještě dlouho žít. (s. 10)</i></p>
<p><i>What I suffer in that way no tongue can tell. From my earliest infancy I have been a martyr to it. (s. 10)</i></p>	<p><i>Nikdo nemůže ani tušit, co jsem s tím už zakusil. A takto, doslova jako mučedním, trpím už od dětství. (s. 13)</i></p>
<p><i>This was hardly what I intended. What I had meant, of course, was, that I should boss the job, and that Harris and George should potter about under my directions ... (s. 36)</i></p>	<p><i>To jsem si zrovna nepředstavoval. Předpokládal jsem, že budu práci řídit a že Harris s Georgem budou běhat podle mých pokynů ... (s. 43)</i></p>
<p><i>No, what was sad in his case was that he, who didn't care for carved oak, should have his drawing-room panelled with it, while people who do care for it have to pay enormous prices to get it. (s. 51)</i></p>	<p><i>No, smutné je v tomto případě to, že lidi, kterým je celý vyřezávaný dub úplně jedno, z něj mají salon, a ti, co by o to opravdu stáli, za to musí platit nehorázné peníze. (s. 63)</i></p>
<p><i>It was in the winter when this happened, very near the shortest day, and a week of fog into the bargain, so the fact that it was still very dark when George woke in the morning was no guide to him as to the time. (s. 99)</i></p>	<p><i>Když se to přihodilo, byly zrovna nejkratší zimní dny a mimo to mlhavý týden, takže když se George ráno vzbudil a byla tma, nemohl z toho usuzovat, jak je asi pozdě. (s. 118)</i></p>
<p><i>Round the camp-fire in the market place gather still more of the Barons' troops, and</i></p>	<p><i>Na tržišti kolem ohně se shromažďuje stále větší počet vojáků, ti bujně hodují a popíjejí</i></p>

<i>eat and drink deep, and bellow forth roustering drinking songs, and gamble and quarrel as the evening grows and deepens into night. (s. 105)</i>	za zvuku hlučných pijáckých písní, hrají a hádají se do noci. (s. 124-125)
<i>It was George's straw hat that saved his life that day. (s. 117)</i>	Tenkrát Georgovi zachránil život jeho slaměný klobouk. (s. 138)
<i>There is no more thrilling sensation I know on that sailing. It comes as near to flying as man has got to yet – except in dreams. (s. 118)</i>	Neznám napínavější vzrušení než jet v plachetnici. Je to tak blízké létání, jak jen se mu člověk může přiblížit, kromě létání ve snu. (s. 140)
<i>It was not the sort of day to attract people out on the river, and it was three hours before a soul came in sight. It was an old fisherman who, with immense difficulty, at last rescued us, and we were towed back in an ignominious fashion to the boatyard. (s. 157)</i>	Den nebyl zrovna takový, aby vábil lidi na vodu, a trvalo to tři hodiny, než se někdo objevil. Byl to starý rybář, kterému se po nesmírné námaze podařilo nás uvolnit a potupným způsobem nás pak vlekl až k přístavišti loděk. (s. 182)

Původní text v anglickém originále Kingsley Amis: Lucky jim; 1954	Publikovaný překlad do češtiny: Šťastný Jim – překlad J. Mucha; 1959, 1992
<i>Although he wasn't allowed to smoke another cigarette until five o'clock, Dixon lit one now as he remembered the first series, propounded six months or more ago; about the beginning of last December it had been, seven or eight weeks after he took up his appointment. (s. 11)</i>	<i>Ty její otázky ... Ačkoliv měl Dixon příští cigaretu plánovanou až na pět hodin, zapálil si, když si vzpomněl na první sérii, která mu byla položena před šesti nebo více měsíci; bylo to začátkem prosince, sedm nebo osm týdnů po jeho nástupu na školu. (s. 13)</i>
<i>There was one advertised in the Times Literary Supplement a little time ago. Paton or some such name the editor fellow was called. (s. 14)</i>	<i>Právě nedávno jeden takový inzeroval v Times Literary Supplement, Paton, nebo jak se ten šéfredaktor jmenoval. (s. 16)</i>

<p><i>It wasn't the double-exposure effect of the last half-minute's talk that had dumbfounded him, for such incidents formed the staple material of Welch colloquies; it was the prospect of reciting the article he 'd written. (s. 14)</i></p>	<p><i>Nebyl to onen dojem dvojexpozice, který mu vzal řeč, protože takové případy byly běžnou výbavou Welchových rozhovorů; děsil se, že bude muset vyslovit název svého článku. (s. 16)</i></p>
<p><i>... but Dixon, whose policy was to read as little as possible of any given book, never bothered with these, and it had been Margaret who 'd told him. (s. 16-17)</i></p>	<p><i>... ale Dixon, jehož zásadou bylo číst z jakékoliv knihy pokud možná nejméně, přirozeně nic takového nečetl a skutečnost mu objasnila teprve Margaret. (s. 18)</i></p>
<p><i>'I talk to a man, just for a few minutes, that's all it was...and now you start accusing me of making up to him. That's what you mean. Isn't that what you mean?' (s. 157)</i></p>	<p><i>'Pět minut s někým promluví, víc nic... a vy mě hned obviňujete, že se mu nabízím. Tak je to. Že jste to tak myslel?' (s. 144)</i></p>
<p><i>'Ah, you always were one for a pretty face, weren't you? Covers a multitude is what I always say.' (s. 44)</i></p>	<p><i>'Vy jste vždycky dal na hezkou fasádu, vid'te? Takové leccos projde.' (s. 44)</i></p>
<p><i>Then he felt that never had he been reminded so clearly of his first meeting with her as in the last couple of minutes ... (s. 218)</i></p>	<p><i>Pak se mu zdálo, že mu nikdy nic tak jasně nepřipomnělo jejich první setkání jako ty poslední dvě minuty, a zíral na ni široce otevřenýma očima. (s. 200)</i></p>
<p><i>'That's all it was, 'Beesley said the next mening. 'Quite understandable. But it was that whisky he gave you that really finished you, wasn't it?' (s. 227)</i></p>	<p><i>'Nic jiného to nebylo, pravil Beesley nazítří ráno. 'To je docela pochopitelné, ale dorazila vás hlavně ta jeho whisky, vid'te?' (s. 208)</i></p>
<p><i>'He said he was looking forward to meeting you again.' - 'Why the hell did he say that? I've hardly said two words to the man.' - 'Well, that's what he said. Don't ask me what he meant.' (s. 203)</i></p>	<p><i>'Řekl, že se těší, až vás zase uvidí.' - 'Proč, proboha? Promluvili jsme spolu sotva dvě slova.' - 'Říkám jen, co povídal. Jak mohu vědět, co tím myslel?' (s. 186)</i></p>
<p><i>The incident was almost closed when he saw that not only were Welch and Bertrand</i></p>	<p><i>Celá záležitost byla málem u konce, když si uvědomil, že jsou přítomni nejen Welch a</i></p>

<i>both present, but Welch's fishing hat and Bertrand's beret were there too.</i> (s. 251)	<i>Bertrand, ale také Welchův měkký tvídový klobouk a Bertrandův baret.</i> (s. 229)
--	--

Původní text v anglickém originále George Orwell: Animal Farm, 1945	Publikovaný překlad do češtiny: Farma zvířat – překlad G. Gossel; 1991
<i>It was about this time that the pigs suddenly moved into the farmhouse and took up their residence there.</i> (s. 46)	<i>Asi v té době se prasata náhle přestěhovala do Jonesova domu a začala tam bydlet.</i> (s. 34)
<i>We have removed the sheets from the farmhouse beds, and sleep between blankets. And very comfortable beds they are too! But not more than we need, I can tell you, comrades, with all the brainwork we have to do nowadays.</i> (s. 47)	<i>My jsme prostěradla odstranili a spíme mezi dekami. Ano, postele jsou pohodlné. Ale ne víc než potřebujeme, soudružky, při naší namáhavé duševní práci.</i> (s. 35)
<i>Later there would also be need for seeds and artificial manure, ... How these were to be procured, no one was able to imagine.</i> (s. 43)	<i>Později bude zapotřebí osiva a umělých hnojiv, ... Jak tohle všechno opatří, to si nikdo nedovedl ani představit.</i> (s. 33)
<i>Only after weeks of vain effort did the right idea occur to somebody – namely, to utilize the force of gravity.</i> (s. 41)	<i>Po týdnech marného úsilí napadla někoho spásná myšlenka – využít gravitační síly.</i> (31)
<i>On the contrary, it was he who had advocated it in the beginning, and the plan ... had actually been stolen from Napoleon's papers.</i> (s. 40)	<i>Naopak, byl to právě on, kdo jej od počátku podporoval, a plány ... byly ukradeny z Napoleonových listin.</i> (s. 30)
<i>After the horses came Muriel, the white goat, and Benjamin, the donkey. Benjamin was the oldest animal on the farm, and the worst tempered.</i> (s. 2)	<i>Po koních přišla bílá koza Majka a osel Benjamin – nejstarší a nejmrzutější zvíře na statku.</i> (s. 5)
<i>Comrades, he said, here is a point that must</i>	<i>Soudruzi! Ještě jednu věc si musíme</i>

<i>be settled. The wild creatures, such as rats and rabbits – are they our friends or our enemies? (s. 6)</i>	<i>vysvětlit. Jsou divoká zvířata jako krysy a králíci naši přátelé či nepřátelé? (s. 8)</i>
<i>It was just after the sheep had returned, on a pleasant evening when the animals had finished work and were making their way back to the farm buildings, that the terrified neighing of a horse sounded from the yard. (s. 91)</i>	<i>Jednoho příjemného večera, právě když se ovce vrátily, zaslechla zvířata, která přicházela z práce a blížila se k budovám, ze dvora vyděšené koňské ržání. (s. 65)</i>
<i>And a moment later, out from the door of the farmhouse, came a long file of pigs, all walking on their hind legs. (s. 91)</i>	<i>A o malou chvíli později vyšla ze dveří domu dlouhá řada vepřů na zadních nohách. (s. 66)</i>
<i>But as the animals outside gazed at the scene, it seemed to them that some strange thing was happening. What was it that had altered in the faces of the pigs? (s. 97)</i>	<i>Ale zvířata, která celou scénu pozorovala zvenčí, měla nejednou pocit, že se děje něco podivného. Co se to změnilo v tvářích prasat? (s. 70)</i>

Původní text v anglickém originále John Wyndham: The Day of the Triffids; 1951	Publikovaný překlad do češtiny: 1984 – překlad J. Kořán; 1972, 1990
<i>Certainly, neither by day nor during most of the night, was there any chance of a St Merryn patient being under the impression that the common round had stopped just because he, personally, was on the shelf for the moment. (s. 2-3)</i>	<i>Rozhodně si však žádný pacient Nemocnice sv. Merryna nemohl ve dne ani po většinu noci myslet, že by běh světa ustal jen proto, že právě on osobně byl v dané chvíli pátým kolem u vozu. (s. 6-7)</i>
<i>But one thing I was perfectly certain about. Reality or nightmare, I needed a drink as I had seldom needed one before. (s. 13)</i>	<i>Ale jedním jsem si byl naprosto jist. Ať už je to skutečnost nebo noční můra, potřeboval jsem se napít jako málokdy předtím. (s. 18)</i>
<i>Had they been evolved anywhere but in the region they were we should doubtless have</i>	<i>Kdyby se byli vyvinuli kdekoli jinde než v končinách, ke k tomu došlo, měli bychom</i>

<i>had a well-documented ancestry for them.</i> (s. 18)	<i>jejich původ jistě zevrubně zdokumentován.</i> (s. 22)
<i>Whether such uncertain and potentially back-firing weapons had actually been placed is hard to say.</i> (s. 20)	<i>Těžko dnes říct, zda takovéto nespolehlivé a potenciálně dvojsečné zbraně nad Zemí opravdu kolovaly.</i> (s. 24)
<i>It was not until some investigator produced a specimen of triffid oil for their inspection that they realized that it corresponded exactly with the sample Umberto had shown them ...</i> (s. 26)	<i>Teprve když jim nějaký výzkumník předložil k posouzení vzorek trifidího oleje, uvědomili si, že je totožný se vzorkem, který jim nabízel Umberto ...</i> (s. 31)
<i>It might well be a world full of horrors and dangers that I should have to face, but I could take my own steps to deal with it ...</i> (s. 47)	<i>Budu možná čelit světu plnému hrůz a nebezpečí, ale budu se snimi moct vypořádat po svém ...</i> (s. 52)
<i>It was a year or two after the job had begun that the first surprised me.</i> (s. 35)	<i>Poprvé mě překvapil asi rok nebo dva poté, co se trifidí průmysl rozběhl.</i> (s. 40)
<i>In no direction was there any traffic, nor any sign of it.</i> (s. 40)	<i>Široko daleko nebylo v dohledu jediné auto a nebylo také slyšet sebeslabší hluk dopravy.</i> (s. 45)
<i>If they all geminated, there'd soon be standing room only for triffids only on this planet. With that, too, I agreed.</i> (s. 38)	<i>Kdyby měla vzklíčit všechna do jednoho, za chvíli by na téhle planetě nebylo pro samé trifidy k hnutí. S tím jsem také souhlasil.</i> (s. 43)
<i>Absurd it undoubtedly was, but I had a very strong sense that the moment I stove-in one of those sheets of plate-glass I should leave the old order behind for ever.</i> (s. 41)	<i>Byl to samozřejmě nesmysl, ale byl jsem skálopevně přesvědčen, že jakmile bych jednu z těch skleněných tabulí rozbil, zanechal bych starý řád provždy za sebou.</i> (s. 45)

<p>Původní text v anglickém originále J.R.R. Tolien: The Hobbit, 1937, 1991</p>	<p>Publikovaný překlad do češtiny: 1984 – překlad Fr. Vrba, 1978</p>
<p><i>The most that can be said about the dwarves is this: they intended to pay Bilbo really handsomely for his services; they had brought him to do a nasty job for them, ... but they would all have done their best to get him out of trouble. (s. 204)</i></p>	<p><i>Ve prospěch trpaslíků se dá říci nanejvýš tohle: hodlali Bilbovi velmi slušně zaplatit za jeho služby; vzali ho s sebou, aby pro ně vykonal ošemetnou práci ...; ale všichni by byli udělali všechno ve svých silách, aby ho vytáhli z maléru ... (s. 254)</i></p>
<p><i>In they hopped, as soon as the door began to open – Bilbo was hardly surprised at all. (s. 20)</i></p>	<p><i>Hupli dovnitř, sotva se dveře začaly otevírat – Bilba to už ani nepřekvapilo. (s. 19)</i></p>
<p><i>Dori, Nori, Ori, Oin and Gloin were their names; and very soon two purple hoods, a grey hood, a brown hood, and a white hood were hanging on the pegs, and off they marched with their broad hands stuck in their gold and silver belts to join the others. (s. 20)</i></p>	<p><i>Dori, Nori, Ori, Oin a Gloin se jmenovali, a brzy visely na věšácích dvě purpurové kapuce, jedna šedivá, jedna hnědá a jedna bílá, a trpaslíci maširovali se širokýma rukama zastrčenýma za zlaté a stříbrné opasky, aby se přidali k ostatním. (s. 20)</i></p>
<p><i>That's right, said Gandalf. ... If I say he is a burglar, a burglar he is, or will be when the time comes. (s. 29)</i></p>	<p><i>A teď už dost hádek! ... Když říkám, že je lupič, tak je lupič, nebo z něj lupič bude, až přijde čas. (s. 32)</i></p>
<p><i>Your father went away to try his luck with the map after your grandfather was killed; and lots of adventures of a most unpleasant sort he had, but he never got near the mountain. (s. 34)</i></p>	<p><i>Váš otec se po smrti vašeho děda vypravil s mapou zkusit své štěstí, zažil spoustu krajně nepříjemných dobrodružství, ale do blízkosti hory se niksy nedostal. (s. 40)</i></p>
<p><i>The one thing your father wished was for his son to read the map and use the key. (s. 35)</i></p>	<p><i>Váš otec si nepřál nic jiného, než aby jeho syn uviděl tuhle mapu a využil toho klíče. (s. 41)</i></p>
<p><i>Very puffed he was, when he got to Bywater just on the stroke of eleven, and found he had come without a handkerchief! (s. 38)</i></p>	<p><i>Byl celý zadýchaný, když přesně s úderem jedenácté dorazil do Povodí, a najednou zjistil, že si zapomněl kapesník! (s. 45)</i></p>

<p><i>One thing he did make his mind up about was not to bother to get up very early and cook everybody else's wretched breakfast.</i> (s. 36)</p>	<p>O jedné věci se pevně rozhodl: že se nebude obtěžovat s časným vstáváním a s vařením té zatracené snídaně pro kdekoho druhého. (s. 42)</p>
<p><i>Up jumped Bilbo, and putting on his dressing Down went into the dining-room. There he saw nobody, but all the signs of a large and hurried breakfast.</i> (s. 37)</p>	<p>Bilbo vyskočil, natáhl si župan a pospíchal do jídelny. Neviděl tam nikoho, ale všechno svědčilo o velké a kvapné snídani. (s. 43)</p>
<p><i>There was a very small pony, apparently for Bilbo.</i> <i>Up you two get, and off we go! said Thorin.</i> (s. 39)</p>	<p><i>Vedli i jednoho maličkého poníka, zřejmě pro Bilba.</i> Nasedněte, vy dva, a jedeme! Vyzval je Thorin. (s. 45)</p>
<p><i>It was at this point that Bilbo stopped. Going on from there was the bravest thing he ever did.</i> (s. 205)</p>	<p>Právě v tom okamžiku se Bilbo zastavil. A jestli přece jen pokračoval dál, byla to ta nejstatečnější věc, kterou kdy udělal. (s. 258)</p>
<p><i>At any rate after a short halt go on he did; and you can picture him coming to the end of the tunnel, an opening of much the same size and shape as the door above.</i> (s. 205)</p>	<p>V každém případě po krátkém zaváhání vykročil znovu; a můžete si ho představit, jak přichází na konec tunelu, k otvoru skoro stejné velikosti a tvaru jako dveře nahoře. (s. 258)</p>
<p><i>Through it peeps the hobbit's little head. Before him lies the the great bottom-most cellar or dungeon-hall of the ancient dwarves right at the Mountain's root.</i> (s. 205)</p>	<p>Otvorem nakukuje hobitova hlavička. Před ním leží ohromné nejspodnější sklepení nebo žalární síň dávných trpaslíků, přímo v základech Hory. (s. 258)</p>
<p><i>There are no words left to express his staggerment, since Men changed the language that they learned of elves in the days when all the world was wonderful.</i> (s. 206)</p>	<p>Kdybychom řekli, že Bilbo zůstal bez dechu, nijak by to nevystihlo skutečnost. Od té doby, co lidé změnili jazyk, jemuž se naučili od elfů v časech, kdy celý svět býval zázračný, nemáme už slov, která by vystihla jeho závratný úžas. (s. 259)</p>
<p><i>There he lay, a vast red-golden dragon, fast</i></p>	<p>Tam tedy ležel, kolosální rudozlatý drak, a</p>

<p><i>asleep; thrumming came from his jaws and nostrils, and wisps of smoke, but his fires were low in slumber.</i></p> <p>(s. 206)</p>	<p><i>tvrdě spal; z tlamy a nozder mu vycházely třásně páry a chumáčky dýmu, ale jeho oheň byl ve spánku přidušený.</i> (s. 258)</p>
<p><i>There was a breath of strange air in his cave. Could there be draught in the hole?</i></p> <p>(s. 207)</p>	<p><i>V jeho jeskyni bylo cítit podivný závan vzduchu. Mohl to být průvan tamhle z té malé díry?</i> (s. 261)</p>

<p>Původní text v anglickém originále</p> <p>Roald Dahl: Tales of the Unexpected; 1979</p>	<p>Publikovaný překlad do češtiny:</p> <p>Příběhy nečekaných konců – překlad R. Muller; 2005</p>
<p><i>'My dear man,' Mike said, 'I'll bet you with pleasure, if that's what you wish.'</i> - <i>'It shouldn't be too hard to name it.'</i> (s. 11)</p>	<p><i>'Milý přítelíčku, milerád se s tebou vsadím,' řekl Mike, 'jestli o to tak stojíš.'</i> - <i>'Vinice se pozná snadno.'</i> (s. 48)</p>
<p><i>It's like this. Richard, here, has offered us a serious bet. He is the one who wants to make it, not me. And if he loses, he will have to hand over a considerable amount of property.</i> (s. 13)</p>	<p><i>Věc se má takhle – tady Richard nám předložil vážnou nabídku. Byl to on, kdo si ji vymyslel, ne já. Pokud prohraje, bude se muset vzdát poměrně značného majetku.</i> (s. 51)</p>
<p><i>'I think you and I better slip off into the next room and have a little chat.'</i> - <i>'I don't want a little chat,' Pratt said. 'All I want to see is the label on that bottle.'</i> He knew he was a winner now; (s. 20)</p>	<p><i>'Něco ti řeknu, Richarde. Myslím, že bude nejlepší, když se teď oba sebereme a promluvíme si v klidu vedle.'</i> - <i>'Já ti řeknu, co bude nejlepší,' odušil Pratt. 'Nejlepší bude, když mi ukážeš, co stojí na vinětě tamhleté láhve.'</i> Už věděl, že vyhrál; (s. 58)</p>
<p><i>'What I want to know is will the captain already have made his estimate on the day's run – you know, for the auction pool?</i></p> <p>(s. 59)</p>	<p><i>'Chtěl bych vědět, jestli už kapitán stanovil odhad dnešní trasy – kvůli večerní dražbě, víte?' (s. 92)</i></p>
<p><i>The pool, ..., would probable be around seven thousand dollars. That was almost</i></p>	<p><i>V banku bude takových sedm tisíc dolarů, říkal si. Zhruba tolik bylo v banku včera a</i></p>

<p><i>exactly what it had been the last two days with the numbers selling for between free and four hundred apiece. (s. 61)</i></p>	<p><i>předevčirem, kdy se cena jednoho čísla pohybovala v rozmezí tří až čtyř stovek. (s. 94)</i></p>
<p><i>More than this I did not care to observe. I walked straight past him with my face to the sky, adding, I sincerely hope, a touch of real frost to an atmosphere that was already cool. (s. 72)</i></p>	<p><i>Víc jsem se o něj nestaral. Minul jsem jej s tváří obrácenou k obloze a napomohl jsem, jak pevně doufám, již tak chladné atmosféře klesnout pod bod mrazu. (s. 106)</i></p>
<p><i>There it was again, that curiously crisp, familiar voice, clipping its words and spitting them out very hard and small like a little quick-firing gun shooting out raspberry seeds. (s. 73)</i></p>	<p><i>A znovu se ozval ten zvláště břítký povědomý hlas, který odsekával jedno slovo po druhém a sypal je na vás ostře a nadrobno jako rychlopalný kulomet vystřelující semínka ostružin. (s. 107)</i></p>
<p><i>There is no knowing what people will do when they are about to die, Mrs Pearl told herself, and she tucked the envelope under her arm and hurried home. (s. 153)</i></p>	<p><i>Jeden nikdy neví, jak se člověk zachová, když má smrt na jazyku, pomyslela si paní Pearlová, strčila obálku do podpaždí a pospíchala domů. (s. 61)</i></p>
<p><i>A surgeon can operate it if it has not spread too far; but with me, not only did I leave it too late, but the thing had the effrontery to attack me in the pancreas, ... (s. 155)</i></p>	<p><i>Lze ji léčit operativně, pokud není v příliš pokročilém stadiu; v mém případě však – jako by nestačilo, že jsem ji zanedbal – cynicky zachvátila pankreas, ... (s. 64)</i></p>
<p><i>So here I was with somewhere between one and six months left to live, growing more melancholy every hour - and then, all of a sudden, in comes Landy. (s. 155)</i></p>	<p><i>A tak jsem ležel v nemocnici, s vyhlídkou na zbývající měsíc až půl roku života, každou hodinou sklíčenější a melancholičtější – když tu mi zčistajasna vpadl do pokoje Landy. (s. 64)</i></p>

<p>Původní text v anglickém originále Sue Townsend: 1984; 1989</p>	<p>Publikovaný překlad do češtiny: Pravdivá zpověď Adriana Molea – překlad H. Hartlová, 1996</p>
<p><i>Of course now, with a couple od O levels under my belt, I am far more sophisticated and I know that Evelyn Waugh, should he be alive today, would be very, indeed, dead proud of his daughter, Auberon; because of course Evelyn is the father of Auberon and not as I once thoudgt, the mother. (s. 53)</i></p>	<p><i>Ovšemže teď, když mám u pasu skalp několika nižších středoškolských zkoušek, jsem daleko vzdělanější a vím, že kdyby Evelyn Waugh dnes žil, byl by velmi, opravdu fatálně hrdý na svou dceru Auberon; protože Evelyn byl samozřejmě otcem Auberon, a ne, jak jsem si kdysi myslel, její matkou. (s. 48)</i></p>
<p><i>Nothing has changed. It's still the rich what gets the gravy and the poor what gets the blame. (s. 89)</i></p>	<p><i>Nic se nezměnilo. Pořád jsou to bohatí, kdo slíznou smetanu, a chudí, kdo slíznou ránu holí. (s. 85)</i></p>
<p><i>'Our dad says Mrs Thatcher took it off him.' I said 'What, personally?' Barry shrugged and said, 'Well, that's what our dad reckons.' (s. 19)</i></p>	<p><i>'Táta říká, že mu jí sebrala paní Thatcherová.' 'Cože, osobně?' podivil jsem se. Barry pokrčil rameny a řekl: 'Nojo, náš táta si to aspoň myslí.' (s. 11)</i></p>
<p><i>There were pathetic scenes throughout the day as workers tried to hang on to their underarm deodorants and canisters of haispray. But by four o'clock Brown announced a victory. It was a perspiring and limp-haired crowd of workers who left the building. (s. 92)</i></p>	<p><i>Celý den docházelo k teatrálním scénám, když se zaměstnanci pokoušeli zachránit své podpažní deodoranty a laky na vlasy. Ve čtyři hodiny ale Brown oznámil své vítězství. Budovu opouštěly zástupy potících se zaměstnanců se splihými vlasy. (s. 87)</i></p>
<p><i>How anyone could have an affair with a woman wearing a lime-green trouser suit and platform shoes is beyond me. (s. 52)</i></p>	<p><i>Jak si někdo může něco začít s ženskou, která nosí citronově zelený kalhotový kostým a boty s vysokými podešvemi, to je nad moje chápání. (s. 47)</i></p>
<p><i>I replied (with dignity), 'Mr Nuggett, would you have spoken to Byron, Ted Hughes or Larkin as you've just spoken to me?' He was</i></p>	<p><i>Odpověděl jsem (hrdě): Pane Nuggette, jestlipak byste býval mluvil s Byronem, Tedem Hughesem nebo Larkinem tak, jak</i></p>

<p><i>dumbfounded. All he could think to say eventually was 'You used the wrong tense as far as Ted Hughes is concerned ...'</i> (s. 78)</p>	<p><i>jste právě mluvil se mnou? To ho uzemnilo. Nakonec se zmoohl jedině na odpověď: 'Pokud jde o Tedda Hughese, použil jste nesprávný čas, ...'</i> (s. 73)</p>
<p><i>Grandad Sugden won four thousand pounds off my father. There was a lot of joking about my father giving Grandad Sugden an IOU but father said to me in the kitchen, 'No way am I putting my name to paper, that mean old git would have me in court as fast as you could say King Edward!'</i> (s. 18)</p>	<p><i>Dědeček Sugden obehrál otce o čtyři tisíce liber. Hodně se žertovalo o tom, že dědovi Sugdenovi bude vystaven dlužní úpis, ale otec mi pak v kuchyni řekl: 'Ani mě nenapadne, abych mu něco podepisoval, ten starej mizera by mě hnál k soudu, dřív než bys řek 'král Edvard!''</i> (s. 10)</p>
<p><i>I make a few demands on them. All I require is a jar of multi-vitamins once a week plus clean linen and courtesy.</i> (s. 60)</p>	<p><i>Chci toho po nich tak málo. Vše, co požaduji, je jedno balení multivitaminů týdně plus čisté prádlo a úcta.</i> (s. 56)</p>

PŘÍLOHA 2

Testové úlohy

Pilotní test

část A – určená k ilustraci struktur s příznakovým slovosledem:

1.	pseudo-cleft construction	<i>What it was that was actually the matter with us, we none of us could be sure of, but the unanimous opinion was that it – whatever it was – had been brought on by overwork.</i>	<i>Ani jeden z nás si vlastně nebyl jistý, co mu schází. Nakonec jsme se shodli, že ať už je to cokoliv, může za to přepracování.</i>
2.	fronting (the object)	<i>Cholera I had, with severe complications, and diphteria I seemed to have been born with.</i>	<i>Vylekal jsem se u cholery, podle příznaků jsem byl v rozvinutém stadiu a se záškrtem jsem se nejspíš narodil.</i>
3.	inversion	<i>Then, across the evening stillness, broke a blood-curdling yelp, and ...</i>	<i>V tomtéž okamžiku večerním vzduchem proniklo hrůzostrašné zavytí.</i>
4.	absence of extraposition	<i>Where the thousands and thousands of bad sailors that swarm in every ship hide themselves when they are on land is a mystery.</i>	<i>Je vážně záhada, kde se na pevnině schovávají ty tisíce a tisíce lidí, co trpí mořskou nemocí, jimiž se hemží všechny lodě.</i>
5.	fronting (the adverbial)	<i>‘There she goes, ‘ he said, ‘there she goes with two pounds‘ worth of food on board that belongs to me, and that I haven‘t had!‘</i>	<i>„To se jí to pluje, řekl, „to se jí to pluje, když odváží za dvě libry jídla, které mi patří a které jsem nesnědl.“</i>
6.	cleft construction	<i>‘If you never try a new thing, how can you tell what it‘s like? It‘s men such as you that hamper the world‘ s progress. ...‘</i>	<i>„Když nikdy nechceš zkusit nic nového, jak můžeš říkat, jaké by to bylo? Lidé, jako jsi ty, brzdí světový pokrok. ...“</i>

část B – pilotní překladový test pro převod do češtiny:

1.	<i>All that the unsuspecting Bilbo saw that morning was an old man with a staff.</i>	
2.	<i>‘...If I say he is a Burglar, a Burglar he is, or will be when the time comes. ...’</i>	
3.	<i>It was always the pigs who put forward the resolutions.</i>	
4.	<i>There would be no need for any of the animals to come in contact with human beings, which would certainly be most undesirable.</i>	
5.	<i>Never had the farm appeared to the animals so desirable a place.</i>	
6.	<i>There was no thought of rebellion or disobedience in her mind.</i>	
7.	<i>Frightened though they were, some of the animals might possibly have protested, but ..</i>	
8.	<i>‘...It is for your sake that we drink that milk and eat those apples. ...’</i>	
9.	<i>‘What we want is rest,’ said Harris.</i>	
10.	<i>It is always best to let Harris have his head when he gets like this. Then he pumps himself out and is quiet afterwards.</i>	

část B – pilotní překladový test pro převod do češtiny – publikované překlady:

1.	(pseudo-cleft construction)	<i>All that the unsuspecting Bilbo saw that morning was an old man with a staff.</i>	<i>Toho jitra nic netušící Bilbo uviděl před sebou jenom nějakého starce s holí.</i>
2.	(fronting)	<i>'...If I say he is a Burglar, a Burglar he is, or will be when the time comes. ...'</i>	<i>„... Když říkám, že je lupič, tak je lupič, nebo z něj lupič bude, až přijde čas. ...“</i>
3.	(cleft construction)	<i>It was always the pigs who put forward the resolutions.</i>	<i>Rezoluce navrhovala výlučně prasata.</i>
4.	(there is construction)	<i>There would be no need for any of the animals to come in contact with human beings, which would certainly be most undesirable.</i>	<i>Zvířata nebudou muset přicházet do styku s lidmi, což by pochopitelně nebylo žádoucí.</i>
5.	(inversion)	<i>Never had the farm appeared to the animals so desirable a place.</i>	<i>Snad nikdy předtím se jim farma nezdála být tak nádherným místem pro život.</i>
6.	(there is construction)	<i>There was no thought of rebellion or disobedience in her mind.</i>	<i>Ani nepomyslela na nějaké povstání či neposlušnost.</i>
7.	(fronting)	<i>Frightened though they were, some of the animals might possibly have protested, but ..</i>	<i>Jakkoliv byla zvířata zastrašena, přece jen by teď začala protestovat, avšak ..</i>
8.	(cleft construction)	<i>'...It is for your sake that we drink that milk and eat those apples. ...'</i>	<i>„...My ta jablka jíme a mléko pijeme pro vás!...“</i>
9.	(pseudo-cleft construction)	<i>'What we want is rest,' said Harris.</i>	<i>„Musíme si prostě odpočinout,“ řekl Harris.</i>
10.	(extraposition)	<i>It is always best to let Harris have his head when he gets like this. Then he pumps himself out, and is quiet afterwards.</i>	<i>Když Harris takhle začne, je nejlepší mu neodporovat. Vybouří se a pak dá pokoj.</i>

RESEARCH TEST - PART 1

Underline the sentences that involve marked word order (marked word order = unusual sentence structure used for emphasis).

1.

... The skull and the face are also useless. They are both encumbrances and I don't want them around. All I want is the brain, the clean beautiful brain, alive and perfect. So when you get on the table I will take a saw, a small oscillating saw, and with this I shall proceed to remove the whole vault of your skull. (R. Dahl)

2.

At first she didn't move. ... Then very slowly, deliberately, she put the cigarette between her lips and took a long suck. She inhaled deeply, and she held the smoke inside her lungs for three or four seconds; then suddenly, whoosh, out it came through her nostrils in two thin jets which struck the water in the basin ... (R. Dahl)

3.

There were pathetic scenes throughout the day as workers tried to hang on to their underarm deodorants and canisters of hairspray. But by four o'clock Brown announced a victory. It was a perspiring and limp-haired crowd of workers who left the building. Some shook their fists at the sky and swore at the ozone layer, or the lack of it. (S. Townsend)

4.

She turned with a small smile, and then vanished through the door like a mist drifting away. I poured out a final drop of the superb brandy, warmed it in my hands, and sipped it. 'Never - never again now will you see a light like that,' I told myself. 'Sic transit ...' And then, before I should become utterly morbid, I took myself to my more modest bed. (J. Wyndham)

5.

'Hallo, Jim, how's it going?' she asked in her abnormally clear voice. 'Badly. There's at least an hour of scraping and blowing in front of us.' 'Yes, that's badly all right, isn't it? Why do we come to this sort of thing? Well, I know why you come, Jim, and poor Margaret's living here. I suppose what I mean is why the hell do I come.' (K. Amis)

6.

She ought to have objected, refused to go with him, ... Yes, he'd have liked that, wouldn't

he? Ay, proper champion that would have been, lad. His hand flew to his mouth in the darkness to stifle his laughter; ... (K. Amis)

RESEARCH TEST - PART 2

In the sentences printed in italics underline the sentence elements that are given emphasis.

1.

'People get ideas about a thing they call life. It sets them all wrong. *I think it's poets that are responsible chiefly.* Shall I tell you about life?' (E. Waugh)

2.

... He stuck to safe-cracking, and I settled down comfortable at the "Lamb and Flag", Camberwell Green. *A very fine house that was before the war,* and it's the best in the locality now, though I says it. Things aren't quite so easy as they was, but I can't complain. ... (E. Waugh)

3.

There was a lot of joking about my father giving Grandad Sugden an IOU but father said to me in the kitchen, '*No way am I putting my name to paper,* that mean old git would have me in court as fast as you could say King Edward!' (S. Townsend)

4.

It was a queer sensation peering into her husband's eye when there was no face to go with it. *All she had to look at was the eye,* and she kept staring at it, and gradually it grew bigger and bigger, and in the end it was the only thing that she could see – a sort of face in itself. (R. Dahl)

5.

Scattered about London there were just three other buildings of similar appearance and size. *So completely did they dwarf the surrounding architecture* that from the roof of Victory Mansions you could see all four of them simultaneously. (G. Orwell)

6.

Such things, he saw, could not happen to-day. Today, there were fear, hatred, and pain, but

no dignity of emotion, no deep or complex sorrows. *All this he seemed to see in the large eyes of his mother and sister, looking up at him through the green water, ...* (G. Orwell)

7.

And so the one in our garden continued its growth peacefully, as did thousands like it in neglected spots all over the world.

It was some little time later that the first one picked up its roots, and walked.

(J. Wyndham)

8.

One felt that if it were to go on lurching for long in that fashion it would be bound to strip all its leaves if it did not actually break its stem. *Nevertheless, ungainly though it looked, it was contriving to cover the ground at something like an average walking pace.* (J. Wyndham)

RESEARCH TEST - PART 3

In the following extracts from English literature try to find the most suitable Czech translation of the parts printed in italics.

1. Welch was talking yet again about his concert. How had he become Professor of History, even at a place like this? By published work? No. By extra good teaching? No in italics. Then how? *As usual, Dixon shelved this question, telling himself that what mattered was that this man had decisive power over his future, at any rate until the next four or five weeks were up.* (K. Amis)

A *Jako obyčejně Dixon otázku odsunul, říká si, že to, co bylo důležité, bylo to, že tento muž měl rozhodující vliv na jeho budoucnost – alespoň v průběhu příštích čtyř nebo pěti týdnů.*

B *Jako obyčejně Dixon otázku odsunul a říkal si, že jediné, na čem opravdu záleží, je fakt, že tenhle člověk má rozhodující vliv na jeho budoucnost – alespoň v průběhu příštích čtyř nebo pěti týdnů.*

C *Jako obyčejně Dixon otázku odsunul a říkal si, že to, co mu opravdu vadilo, bylo hlavně to, že tento muž měl rozhodující vliv na jeho budoucnost – alespoň v průběhu příštích čtyř nebo pěti týdnů.*

2. He returned to Margaret to find her in conversation with Carol Goldsmith. *This woman, aged about forty, thin, with long straight brown hair, Dixon regarded as one of his allies, though sometimes she overawed him a little with her mature air.*

'Hallo, Jim, how's it going?' she asked in her abnormally clear voice. (K. Amis)

A *Tato asi čtyřicetiletá žena, štíhlá, s dlouhými rovnými hnědými vlasy Dixona považovala za svého spojence, i když jeho někdy zastrašovalo její příliš zkušené vzezření.*

B *Tuto ženu, asi čtyřicetiletou, štíhlou, s dlouhými rovnými hnědými vlasy považoval Dixon za svého spojence, ačkoliv ho někdy zastrašovala svým zkušeným vzezřením.*

C *Dixon pokládal tuto štíhlou čtyřicetiletou ženu s dlouhými rovnými hnědými vlasy za jednoho ze svých spojenců, ačkoliv ho někdy zastrašovala svým příliš zkušeným vzezřením.*

3. 'Oh. She's recovering very quickly, I think, all things considered. She took a very nasty knock, of course, over that Catchpole fellow, and all the unfortunate business afterwards. *It looks to me ... It's her mind that's suffering now, you see, not her body; physically she's absolutely fit again, I should say. ...*' (K. Amis)

A *Mně osobně se zdá, že je na tom teď špatně spíš po duševní stránce, rozumíte, ne po tělesné.*

B *Mně to připadá, že je to její mysl, víte, která teď trpí, spíše než její tělo.*

C *Mně osobně se zdá, že to je z její vůle, že teď trpí, víte, ne jejím tělesným stavem.*

4. 'Don't worry too much. Neddy didn't seem to mind.'

Dixon snorted. 'How can you possibly be sure of that? *There's no way of telling what goes on inside that head of his, if anything.* Just hang on here a minute, will you? ...' (K. Amis)

A *'...Není možné říkat, co se děje v té jeho hlavě, jestli se tam vůbec něco děje. ...'*

B *'... Není žádný způsob, jak zjistit, co se děje v hlavě toho člověka, pokud se tam vůbec něco děje. ...'*

C *'... Nikdo nemůže vědět, co se děje v té jeho hlavě, pokud se tam vůbec něco děje. ...'*

5. There was no time to do anything at all except adopt the attitude of one waiting outside a bathroom, a stratagem vitiated to some extent by the raincoat he still wore.

'James! What on earth are you doing?'

Never had Dixon been so glad to see Margaret rather than anyone else. 'Sssh, he said' 'Get me away from here.' (K. Amis)

A *Dixon nebyl nikdy příliš rád, že vidí Margaretu spíš než kohokoliv jiného.*

B *Ještě nikdy nebyl Dixon tak rád, že vidí Margaretu spíš než kohokoliv jiného.*

C *Nikdy neměl Dixon být tak rád, že vidí Margaretu spíš než kohokoliv jiného.*

6. Mr Sniggs, the Junior Dean, and Mr. Postlethwaite, the Domestic Bursar, sat alone in Mr Snigg's room overlooking the garden quad at Scone College. From the rooms of Sir Alastair Digby-Vain-Trumington, two staircases away, came a confused roaring and breaking of glass. ...

... 'The fines! said Mr Sniggs, gently rubbing his pipe along the side of his nose. 'Oh my! the fines there'll be after this evening!'

(E. Waugh)

A *„Těch pokut!“ řekl pan Sniggs a leštil si přitom dýmku o stěnu nosu. „Můj Bože! To bude pokut po tomhle večírku!“*

B *„Ty pokuty!“ řekl pan Sniggs, leštil si přitom dýmku o stěnu nosu. „Můj Bože! Pokuty tam budou po tomhle večírku!“*

C *„Ty pokuty!“ řekl pan Sniggs, leštil si přitom dýmku o stěnu nosu. „Kamaráde! Po tomhle večírku se nedoplatíme!“*

7. 'My boy has been injured in the foot,' said Lady Circumference coldly.

'Dear me! Not badly, I hope? Did he twist his ankle in the jumping?'

'No,' said Lady Circumference, 'he was shot at by one of the assistant masters. But it is kind of you to inquire.'

'Three miles open!' announced Paul. 'The course of three laps will be run as before.'

'On your marks! Get set.' *Bang went Philbrick's revolver. Off trotted the boys on another race.* (E. Waugh)

A „Všichni na svá místa. Pozor!“ *Práskl Philbrickův revolver. Vpřed vyrazili chlapci na další závod.*

B „Všichni na místa. Pozor!“ *Phibrickův revolver práskl. Chlapci vyrazili na další závod.*

C „Všichni na svá místa. Pozor!“ *Philbrickův revolver práskl a žáci odběhli pryč na další závod.*

PŘÍLOHA 3

Výsledky testování - tabulky četností

Výzkumný test – část 1 – tabulky četností

Identifikace zdůrazňující věty	Gymnázium ul. Jateční: 51 studentů	Gymnázium ul. Stavbařů: 68 studentů	UJEP: 47 studentů	Dálkové studium UPOL: 30 studentů
1. <i>All I want is the brain, the clean beautiful brain, alive and perfect.</i>	25 (49,00 %)	34 (50,00 %)	33 (70,21 %)	24 (80,00 %)
2. <i>...out it came through her nostrils in two thin jets ...</i>	26 (50,98 %)	43 (63,24 %)	31 (65,96 %)	14 (46,67 %)
3. <i>It was a perspiring and limp-haired crowd of workers who left the building.</i>	12 (23,53 %)	12 (17,65 %)	16 (34,04 %)	15 (50,00 %)
4. <i>Never, never again now will you see a light like that, ...</i>	36 (70,59 %)	50 (73,53 %)	42 (89,36 %)	23 (76,67 %)
5. <i>I suppose what I mean is why the hell do I come..</i>	22 (43,14 %)	32 (47,06 %)	27 (57,45 %)	18 (60,00 %)
6. <i>Ay, proper champion that would have been, lad.</i>	20 (39,22 %)	31 (45,59 %)	24 (51,06 %)	15 (50,00 %)

Výzkumný test – část 2

Identifikace zdůrazněného větného členu	Gymnázium ul. Jateční: 51 studentů	Gymnázium ul. Stavbařů: 68 studentů	UJEP: 47 studentů	Dálkové studium UPOL: 30 studentů
1. <i>I think it's poets that are responsible ...</i>	15 (29,41 %)	30 (44,12 %)	30 (63,83 %)	21 (70,00 %)
2. <i>A very fine house that was before the war, ...</i>	24 (47,06 %)	40 (58,82 %)	26 (55,32 %)	20 (66,67 %)
3. <i>No way am I putting my name to paper, ...</i>	26 (50,98 %)	44 (64,70 %)	29 (61,70 %)	15 (50,00 %)
4. <i>All she had to look at was the eye, ...</i>	28 (54,90 %)	35 (51,47 %)	25 (53,19 %)	15 (50,00 %)
5. <i>So completely did they dwarf the surrounding architecture ...</i>	16 (31,37 %)	19 (27,94 %)	26 (55,32 %)	15 (50,00 %)
6. <i>All this he seemed to see in the large eyes of his mother and sister, ...</i>	14 (27,45 %)	22 (32,35 %)	28 (59,57 %)	17 (56,67 %)
7. <i>It was some little time later that the first one picked up its roots, ...</i>	10 (19,60 %)	19 (27,94 %)	26 (55,32 %)	14 (46,67 %)
8. <i>Nevertheless, ungainly though it looked , ...</i>	20 (39,22 %)	33 (48,53 %)	21 (44,68 %)	18 (60,00 %)

Výzkumný test – část 3

Volba vhodného překladu věty s důrazem	Gymnázium ul. Jateční: 51 studentů	Gymnázium ul. Stavbařů: 68 studentů	UJEP: 47 studentů	Dálkové studium UPOL : 30 studentů
1. ... <i>what mattered was that this man had decisive power over his future, ...</i>	10 (19,61 %)	29 (42,65 %)	34 (72,34 %)	20 (66,67 %)
2. <i>This woman, aged about forty, thin, with long straight brown hair, Dixon regarded as one of his allies, ...</i>	28 (54,90 %)	33 (48,53 %)	17 (36,17 %)	10 (33,33 %)
3. <i>It's her mind that's suffering now, you see, not her body; ...</i>	17 (33,33 %)	27 (39,71 %)	33 (70,21 %)	13 (43,33 %)
4. <i>There's no way of telling what goes on inside that head of his, if anything.</i>	8 (15,69 %)	25 (36,76 %)	29 (61,70 %)	15 (50,00 %)
5. <i>Never had Dixon been so glad to see Margaret rather than anyone else.</i>	45 (88,24 %)	59 (86,76 %)	46 (97,87 %)	29 (96,67 %)
6. <i>'Oh my! the fines there'll be after this evening!'</i>	29 (56,86 %)	28 (41,18 %)	34 (72,34 %)	25 (83,33 %)
7. <i>Bang went Philbrick's revolver. Off trotted the boys on another race.</i>	20 (39,22 %)	33 (48,53 %)	32 (68,09 %)	22 (73,33 %)

Výzkumný test – část 3 – varianty překladu (volby distraktorů)

Ukázka č. 1				
Nepravá vytýkáací konstrukce	Původní text: <i>As usual, Dixon shelved this question, telling himself that what mattered was that this man had decisive power over his future, at any rate until the next four or five</i>	A Jako obvyčejně Dixon otázku odsunul, říká si, že to, co bylo důležité, bylo to, že tento muž měl rozhodující vliv na jeho budoucnost – alespoň v průběhu příštích čtyř nebo pěti týdnů.	B Jako obvyčejně Dixon otázku osunul a říká si, že jediné, na čem opravdu záleží, je fakt, že tenhle člověk má rozhodující vliv na jeho budoucnost – alespoň v průběhu příštích čtyř nebo pěti	C Jako obvyčejně Dixon otázku odsunul a říká si, že to, co mu opravdu vadilo, bylo hlavně to, že tento muž měl rozhodující vliv na jeho budoucnost – alespoň v průběhu příštích čtyř nebo pěti
Gymnázium ul. Jateční : 51 studentů		31 (60,78 %)	10 (19,61 %)	10 (19,61 %)
Gymnázium ul. Stavbařů: 68 studentů		31 (45,59 %)	29 (42,65 %)	8 (11,76 %)
UJEP: 47 studentů		10 (21,28 %)	34 (72,34 %)	3 (6,38 %)
Dálkové studium UPOL: 30 studentů		3 (10,00 %)	20 (66,67 %)	7 (23,33 %)

Ukázka č. 2				
Predsazení	Původní text: <i>This woman, aged about forty, thin, with long straight brown hair, Dixon regarded as one of his allies, though sometimes</i>	A Tato asi čtyřicetiletá žena, štíhlá, s dlouhými rovnými hnědými vlasy Dixonova považovala za svého spojence, i když jeho někdy zastráovalo	B Tuto ženu, asi čtyřicetiletou, štíhlou, s dlouhými rovnými hnědými vlasy považoval Dixon za svého spojence, ačkoliv ho někdy	C Dixon pokládal tuto štíhlou čtyřicetiletou ženu s dlouhými rovnými hnědými vlasy za jednoho ze svých spojenců, ačkoliv ho někdy zastráovala
Gymnázium ul. Jateční : 51 studentů		4 (7,84 %)	28 (54,90 %)	19 (37,25 %)
Gymnázium ul. Stavbařů: 68 studentů		2 (2,94 %)	33 (48,53 %)	33 (48,53 %)
UJEP: 47 studentů		1 (2,13 %)	17 (36,17 %)	29 (61,70 %)

Dálkové studium UPOL: 30 studentů		0 (0,00 %)	10 (33,33 %)	20 (66,67 %)
-----------------------------------	--	---------------	-----------------	-----------------

Ukázka č. 3	Původní text: <i>It looks to me ... It's her mind that's suffering now, you see, not her body;</i>	A <i>Mně osobně se zdá, že je na tom teď špatně spíš po duševní stránce, rozumíte, ne po tělesné.</i>	B <i>Mně to připadá, že je to její mysl, víte, která teď trpí, spíše než její tělo.</i>	C <i>Mně osobně se zdá, že to je z její vůle, že teď trpí, víte, ne jejím tělesným stavem.</i>
Gymnázium ul. Jateční : 51 studentů		17 (33,33 %)	25 (49,02 %)	9 (17,65 %)
Gymnázium ul. Stavbařů: 68 studentů	1 nevyplněná položka	27 (39,71 %)	32 (47,06 %)	8 (11,76 %)
UJEP: 47 studentů		33 (70,21 %)	14 (29,79 %)	0 (0,00 %)
Dálkové studium UPOL: 30 studentů	1 nevyplněná položka	13 (43,33 %)	14 (46,67 %)	2 (6,67 %)

Ukázka č. 4	Původní text: <i>There's no way of telling what goes on inside that head of his, if anything.</i>	A <i>...Není možné říkat, co se děje v té jeho hlavě, jestli se tam vůbec něco děje. ...</i>	B <i>... Není žádný způsob, jak zjistit, co se děje v hlavě toho člověka, pokud se tam vůbec něco děje. ...</i>	C <i>... Nikdo nemůže vědět, co se děje v té jeho hlavě, pokud se tam vůbec něco děje. ...</i>
Gymnázium ul. Jateční : 51 studentů		21 (41,18 %)	22 (43,14 %)	8 (15,69 %)
Gymnázium ul. Stavbařů: 68 studentů		31 (45,59 %)	12 (17,65 %)	25 (36,76 %)
UJEP: 47 studentů		8 (17,02 %)	10 (21,28 %)	29 (61,70 %)

Dálkové studium UPOL: 30 studentů		7 (23,33 %)	8 (26,67 %)	15 (50,00 %)
--------------------------------------	--	----------------	----------------	-----------------

Ukázka č. 5				
Inverze	Původní text: <i>Never had Dixon been so glad to see Margaret rather than</i>	A <i>Dixon nebyl nikdy příliš rád, že vidí Margaretu spíš než kohokoliv jiného.</i>	B <i>Ještě nikdy nebyl Dixon tak rád, že vidí Margaretu spíš než kohokoliv jiného.</i>	C <i>Nikdy neměl Dixon být tak rád, že vidí Margaretu spíš než kohokoliv jiného.</i>
Gymnázium ul. Jateční : 51 studentů		3 (5,88 %)	45 (88,24 %)	3 (5,88 %)
Gymnázium ul. Stavbařů: 68 studentů	1 nevyplněná položka	4 (5,88 %)	59 (86,76 %)	4 (5,88 %)
UJEP: 47 studentů		0 (0,00 %)	46 (97,87 %)	1 (2,13 %)
Dálkové studium UPOL: 30 studentů	1 nevyplněná položka	0 (0,00 %)	29 (96,67 %)	0 (0,00 %)

Ukázka č. 6				
Predsazení	Původní text: <i>The fines! said Mr Sniggs, gently rubbing his pipe along the side of his nose. 'Oh my! the fines there 'll be after this</i>	A <i>„Těch pokut!“ řekl pan Sniggs a leštil si přitom dýmku o stěnu nosu. „Můj Bože! To bude pokut po tomhle večírku!“</i>	B <i>„Ty pokuty!“ řekl pan Sniggs, leštil si přitom dýmku o stěnu nosu. „Můj Bože! Pokuty tam budou po tomhle večírku!“</i>	C <i>„Ty pokuty!“ řekl pan Sniggs, leštil si přitom dýmku o stěnu nosu. „Kamaráde! Po tomhle večírku se nedoplatíme!“</i>
Gymnázium ul. Jateční : 51 studentů		29 (56,86 %)	14 (27,45 %)	8 (15,69 %)
Gymnázium ul. Stavbařů: 68 studentů	3 nevyplněné položky	28 (41,18 %)	19 (27,94 %)	18 (26,47 %)
UJEP: 47 studentů		34 (72,34 %)	2 (4,26 %)	11 (23,40 %)
Dálkové studium UPOL: 30 studentů	1 nevyplněná položka	25 (83,33 %)	0 (0,00 %)	4 (13,33 %)

Ukázka č. 7 Inverze	Původní text: <i>Bang went Philbrick's revolver. Off trotted the boys on another race.</i>	A <i>Práskl Phibrickův revolver. Vpřed vyrazili chlapci na další závod.</i>	B <i>Phibrickův revolver práskl. Chlapci vyrazili na další závod.</i>	C <i>Phibrickův revolver práskl a žáci odběhli pryč na další závod.</i>
Gymnázium ul. Jateční : 51 studentů		21 (41,18 %)	20 (39,22 %)	10 (19,61 %)
Gymnázium ul. Stavbařů: 68 studentů	5 nevyplněných položek	22 (32,35 %)	33 (48,53 %)	8 (11,76 %)
UJEP: 47 studentů		7 (14,89 %)	32 (68,09 %)	8 (17,02 %)
Dálkové studium UPOL: 30 studentů	1 nevyplněná položka	4 (13,33 %)	22 (73,33 %)	3 (10,00 %)

Celkové počty dosažených bodů:

1. testová úloha	116 bodů
2. testová úloha	114 bodů
3. testová úloha	55 bodů
4. testová úloha	151 bodů
5. testová úloha	99 bodů
6. testová úloha	90 bodů
7. testová úloha	96 bodů
8. testová úloha	110 bodů
9. testová úloha	114 bodů
10. testová úloha	103 bodů
11. testová úloha	76 bodů
12. testová úloha	81 bodů
13. testová úloha	69 bodů
14. testová úloha	92 bodů
15. testová úloha	93 bodů
16. testová úloha	88 bodů
17. testová úloha	90 bodů
18. testová úloha	77 bodů
19. testová úloha	179 bodů
20. testová úloha	116 bodů
21. testová úloha	107 bodů

PŘÍLOHA 4

**Dodatkové tabulky a výpočty k uplatněným metodám empirického výzkumu
(Výpočet reliability podle Kuderova-Richardsonova vzorce pro jednotlivé části testu;
Studentův T-test pro porovnání průměrných výsledků studentů dálkového a denního
studia)**

TEST 1

Úloha	Správně řešení	p	q	p.q
1.	116	0,592	0,408	0,242
2.	114	0,582	0,418	0,243
3.	55	0,281	0,719	0,202
4.	151	0,770	0,230	0,177
5.	99	0,505	0,495	0,250
6.	90	0,459	0,541	0,248

$$\sum p.q = 1,362$$

$$\sum p.q = 1,362$$

$$r = \frac{6}{5} \left(1 - \frac{1,362}{s^2} \right)$$

Počet bodů x	Četnost n	n.x	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$	$n(x - \bar{x})^2$
0	5	0	-3,189	10,170	50,85
1	26	26	-2,189	4,792	124,592
2	29	58	-1,189	1,414	41,006
3	48	144	-0,189	0,0356	1,709
4	52	208	0,811	0,658	34,216
5	27	135	1,811	3,280	88,56
6	9	54	2,811	7,902	71,118

$$\sum n = 196 \quad \sum n.x = 625$$

$$\sum n(x - \bar{x})^2 = 412,051$$

$$\bar{x} = \frac{625}{196} = 3,189$$

$$s^2 = \frac{412,051}{(196 - 1)} = 2,113$$

$$r = \frac{6}{5} \left(1 - \frac{1,362}{2,113} \right) = 1,2 (1 - 0,645) = 1,2 \cdot 0,355 = 0,426$$

$$r = 0,43$$

TEST 2

Úloha	Správně řešení	p	q	p.q
1.	96	0,490	0,510	0,250
2.	110	0,561	0,439	0,246
3.	114	0,582	0,418	0,243
4.	103	0,526	0,474	0,249
5.	76	0,388	0,612	0,237
6.	81	0,413	0,587	0,242
7.	69	0,352	0,648	0,228
8.	92	0,469	0,531	0,249

$$\Sigma p.q = 1,944$$

$$\Sigma p.q = 1,944$$

$$r = \frac{8}{7} \left(1 - \frac{1,944}{s^2} \right)$$

Počet bodů x	Četnost n	n.x	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$	$n(x - \bar{x})^2$
0	5	0	-3,781	14,296	71,48
1	11	11	-2,781	7,734	85,074
2	25	50	-1,781	3,172	79,3
3	44	132	-0,781	0,610	26,84
4	46	184	0,219	0,048	2,208
5	38	190	1,219	1,486	56,468
6	16	96	2,219	4,924	78,784
7	10	70	3,219	10,362	103,62
8	1	8	4,219	17,800	17,80

$$\Sigma n = 196$$

$$\Sigma n.x = 741$$

$$\Sigma n(x - \bar{x})^2 = 521,574$$

$$\bar{x} = \frac{741}{196} = 3,781$$

$$s^2 = \frac{521,574}{195} = 2,675$$

$$r = \frac{8}{7} \left(1 - \frac{1,944}{2,675} \right) = 1,143 \cdot 0,273 = 0,312$$

$$r = 0,312$$

TEST 3

Úloha	Správně řešení	p	q	p.q
1.	93	0,474	0,526	0,249
2.	88	0,449	0,551	0,247
3.	90	0,459	0,541	0,248
4.	77	0,393	0,607	0,239
5.	179	0,913	0,087	0,079
6.	116	0,592	0,408	0,242
7.	107	0,546	0,454	0,248

$$\sum p.q = 1,552$$

$$\sum p.q = 1,552$$

$$r = \frac{7}{6} \left(1 - \frac{1,552}{s^2} \right)$$

Počet bodů x	Četnost n	n.x	$x - \bar{x}$	$(x - \bar{x})^2$	$n(x - \bar{x})^2$
0	0	0	-3,816	14,562	0
1	11	11	-2,816	7,930	87,23
2	26	52	-1,816	3,230	83,98
3	49	147	-0,816	0,666	32,634
4	44	176	0,184	0,034	1,496
5	40	200	1,184	1,402	56,08
6	20	120	2,184	4,770	95,40
7	6	42	3,184	10,138	60,828

$$\sum n = 196$$

$$\sum n.x = 748$$

$$\sum n(x - \bar{x})^2 = 417,648$$

$$\bar{x} = \frac{748}{196} = 3,816$$

$$s^2 = \frac{417,648}{195} = 2,142$$

$$r = \frac{7}{6} \left(1 - \frac{1,552}{2,142} \right) = 1,167 \cdot 0,275 = 0,32$$

$$r = 0,32$$

Studentův t-test pro porovnání průměru výsledků studentů denního a „dálkového“ studia na pedagogické fakultě

Ve skupině A (studentů denního studia na UJEP v Ústí nad Labem) byl dosažený průměr $\bar{x}_A = 12,96$ bodů (ve skupině bylo celkem 47 studentů, celkový součet bodů byl 609, proto $\bar{x}_A = 609/47 = 12,96$), ve skupině B (studentů rozšiřujícího studia na UPOL) byl dosažený průměr $\bar{x}_B = 12,60$ (ve skupině bylo celkem 30 studentů, celkový počet dosažených bodů byl 378 bodů, proto $\bar{x}_B = 378/30 = 12,60$).

Pro ověření statisticky významných rozdílů jsem opět stanovila dvojí hypotézu:

H_0 : Průměr dosažených bodů u obou skupin je ze statistického hlediska stejný.

H_A : Průměr dosažených bodů u obou skupin studentů se liší.

Pro ověření významnosti v rozdílu mezi průměry jsem opět vypočetla hodnotu kritéria **t** ze vztahu

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_A \cdot n_B}{n_A + n_B}}$$

Směrodatná odchylka s byla vypočtena z hodnot získaných v obou skupinách z tzv. nestranného rozptylu s^2 podle vzorce

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \left[\sum (x_{Ai} - \bar{x}_A)^2 + \sum (x_{Bj} - \bar{x}_B)^2 \right]$$

kde \mathbf{x}_A a \mathbf{x}_B jsou jednotlivé počty bodů v obou skupinách a význam ostatních symbolů je stejný jako v předcházejícím vzorci pro výpočet kritéria **t**.

Pro výpočet tzv. „součtu čtverců“ jsem použila znovu vztahu

$$\sum (x_i - \bar{x})^2 = \sum x_i^2 - \bar{x} \sum x_i$$

(Chráška, 3003, s. 152, vzorec 72)

c) Výpočet „součtu čtverců“: suma $(\mathbf{x}_A - \bar{x}_A)^2 = 8\,367 - 12,96 \cdot 609 = 474,36$

suma $(\mathbf{x}_B - \bar{x}_B)^2 = 5\,082 - 12,60 \cdot 378 = 319,2$

d) Výpočet nestranného rozptylu a směrodatné odchylky:

$$s^2 = \frac{1}{47 + 30 - 2} [474,36 + 319,2]$$

$$s^2 = \frac{793,56}{75} = 10,58$$

$$s = \sqrt{10,58} = 3,25$$

Výpočet Studentova kritéria t

$$t = \frac{12,96 - 12,60}{3,25} \sqrt{\frac{47 \cdot 30}{47 + 30}} = 0,112 \sqrt{\frac{1410}{77}} = 0,112 \cdot 4,28 = \mathbf{0,479}$$

Nakonec jsem získanou hodnotu t porovnála s kritickou hodnotou Studentova t pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti. Pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 75 ($f = 47 + 30 - 2 = 75$) je tabulková kritická hodnota

$$t_{0,05}(80) = \mathbf{1,990}$$

$$t_{0,05} = 1,990 > t = \mathbf{0,479}$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, musíme přijmout nulovou hypotézu a konstatovat, že mezi průměrnými výsledky studentů denního a rozšiřujícího studia není statisticky významný rozdíl.

Následující tabulka uvádí kritické hodnoty Studentova t pro úroveň 0,05.

(zdroj: Chráska, 2003)

X Kritické hodnoty testového kritéria t
(oboustranný test)

Stupně volnosti	Hladina významnosti		Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05	0,01		0,05	0,01
1	12,706	63,657	26	2,056	2,779
2	4,303	9,925	27	2,052	2,771
3	3,182	5,841	28	2,048	2,763
4	2,776	4,604	29	2,045	2,756
5	2,571	4,032	30	2,042	2,750
6	2,447	3,707	35	2,030	2,724
7	2,365	3,499	40	2,021	2,705
8	2,306	3,355	45	2,014	2,690
9	2,262	3,250	50	2,009	2,678
10	2,228	3,169	55	2,004	2,668
11	2,201	3,106	60	2,000	2,660
12	2,179	3,055	70	1,994	2,648
13	2,160	3,012	80	1,990	2,639
14	2,145	2,977	90	1,987	2,632
15	2,131	2,947	100	1,984	2,626
16	2,120	2,921	140	1,977	2,611
17	2,110	2,898	200	1,972	2,601
18	2,101	2,878	400	1,966	2,588
19	2,093	2,861	1000	1,962	2,581
20	2,086	2,845		1,960	2,576
21	2,080	2,831			
22	2,074	2,819			
23	2,069	2,807			
24	2,064	2,797			
25	2,060	2,787			

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Jana Richterová

**SYNTAKTICKÉ STRUKTURY S PŘÍZNAKOVÝM SLOVOSLEDEM
V ANGLIČTINĚ A JEJICH PERCEPCE STUDENTY GYMNÁZIA
A PEDAGOGICKÉ FAKULTY**

Autoreferát k disertační práci

Obor: Pedagogika se zaměřením na anglický jazyk

Školitel: Doc. PhDr. Libuše Hornová

Autor: Mgr. Jana Richterová

Název: Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem v angličtině a jejich
percepce studenty gymnázia a pedagogické fakulty

Obor: Pedagogika se zaměřením na anglický jazyk

Školitel: Doc. PhDr. Libuše Hornová

Oponenti: Doc. PhDr. Michaela Píšová, MA, PhD, PdF MU v Brně

Mgr. Silvie Válková, PhD, PdF UP v Olomouci

Místo obhajoby: Pedagogická fakulta UP v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, 771 50 Olomouc

Termín obhajoby:

Místo, kde bude práce vystavena: Pedagogická fakulta v Olomouci

OBSAH AUTOREFERÁTU K DISERTAČNÍ PRÁCI

OBSAH AUTOREFERÁTU	3
1. ÚVOD DO PROBLEMATIKY	4
2. CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE.....	6
3. STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE.....	8
3.1 Teoretická východiska lingvistická.....	8
3.2 Teoretická východiska pedagogická.....	8
3.3 Empirická část disertační práce.....	9
4. VÝSTUPY DISERTAČNÍ PRÁCE	11
5. SEZNAM LITERATURY.....	14
6. ODBORNÁ A PUBLIKAČNÍ ČINNOST.....	21
6.1 Profesní curriculum vitae	21
6.2Publikační činnost spojená s aktivní účastí na konferencích ...	23
7. RESUMÉ.....	24
8. SUMMARY.....	25
9. RÉSUMÉ.....	26

1. ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Současná výuka anglického jazyka klade důraz na komunikativní kompetence žáka, jak je definuje *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2001), a to včetně dovednosti číst s pochopením původní text v cizím jazyce a pracovat s původním cizojazyčným textem. Předkládaná disertační práce vychází z cílů stanovených Radou Evropy a zaměřuje se na rozvoj komunikativní kompetence lingvistické (gramatické a sémantické), ale také kompetence sociolingvistické a pragmatické. Cílovou skupinu tvoří studenti, kteří se připravují na profilovou část maturitní zkoušky, a studenti učitelství anglického jazyka, kteří na tuto zkoušku navazují, tedy referenční úrovně B2 (*Vantage*), případně C1 (*Effective Operational Proficiency*). Práce zároveň reaguje na současné požadavky na výuku cizího jazyka stanovené v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*.

Požadavky na oblasti komunikativní jazykové kompetence, tak jak je nastavuje *Společný evropský referenční rámec pro jazyk* (2001), jsou pro úroveň B2 poměrně vysoké. Pokud jde o sociolingvistickou správnost, student by se měl dokázat „vyjadřovat vhodně s ohledem na danou situaci a vyhnout se závažným chybám ve formulacích“, „vyjadřovat se sebevědomě, srozumitelně a zdvořile v rámci formálních a neformálních funkčních stylů, které odpovídají dané situaci a osobám, kterých se to týká“ (s. 124). Rovněž např. definice kompetencí pragmatických předpokládají u kategorie B2 poměrně vysokou úroveň projevu v oblasti strukturovanosti a výstavby textu, jeho koheze a koherence. Splnění takových nároků naznačuje jako nezbytnou součást přípravy také pravidelnou práci se souvislým psaným textem a uplatnění explicitního výkladu potřebných gramatických konstrukcí.

Zkušenosti z přijímacích zkoušek na obor učitelství - anglický jazyk z posledních několika let však naznačují, že současná školní praxe stejně jako její výsledky ne zcela korespondují s danými standardy. Na jedné straně většina dnešních středoškoláků, kteří studují anglický jazyk, vykazuje vyšší stupeň „gramotnosti“ v angličtině než předešlé generace. Na straně druhé, důraz na plynulost spíše než přesnost vyjádření společně se spoléháním se na internet jako preferovaný zdroj osvojování jazyka vedou k situaci, v níž se studenti naučí mnoha novým výrazům (včetně zjednodušených gramatických tvarů), aniž by si byli vědomi jejich sociálního kontextu. To se pak odráží v užívání stylisticky nevhodných obrátů a nežádoucím zjednodušení celkového výrazu, což se týká jak lexika, tak gramatických struktur. Pro pedagogickou práci učitele anglického jazyka se tak nabízí prostor pro další práci na zlepšení komunikativních schopností studentů a navýšení jejich citlivosti vůči mluvenému i psanému cizojazyčnému textu.

Vlastním předmětem předkládané práce jsou syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, které napříč funkčními styly plní expresivní funkci jazyka a které lze zároveň použít jako názorný příklad pro ilustraci strukturálních rozdílů mezi angličtinou a češtinou. Tyto větné konstrukce představují oblast jazyka, která je pro výuku nejlépe dosažitelná prostřednictvím originálního anglického textu. Jedná se přitom o jazykové jevy nikterak výjimečné, neboť tyto struktury tvoří součást běžné promluvy rodilého mluvčího a jsou přítomné už v literatuře pro nejmladší čtenáře a posluchače. V českém prostředí je však vhodné ilustrovat jejich stavbu i užití v rámci širšího kontextu a podpořit jejich osvojení explicitním vysvětlením a zdůrazněním rozdílů mezi cílovým a mateřským jazykem. Protože rozdíly v obou jazycích jsou z hlediska klasifikace jazyků zásadní, formulace expresivních výrazů se přirozeně neshoduje; dynamičnost výpovědi ve strukturách převáděných doslovně bývá odlišná a neznalost této oblasti užití jazyka může vést k nevhodnému či nesprávnému vyjádření až nedorozumění.

Předkládaná disertační práce poukazuje na to, že důraz na výuku gramatiky na pokročilých stupních jazykové výuky prostřednictvím analýzy autentických textů, založené na kontrastivní metodě a výběrovém překladu, by mohl být výrazným přispěním k výuce angličtiny jako druhého jazyka v budoucnosti a mohl by vést k systematictějšímu a kultivovanějšímu nakládání s jazykem vůbec.

2. CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

Předkládaná disertační práce hledá odpovědi na následující otázky:

Mají studenti nejvyššího ročníku gymnázia a studující angličtiny na Pedagogické fakultě schopnost správné percepce expresivně formulované věty v originálním kontextu?

Mají gymnazisté k dispozici školní přípravu v práci s původním textem a ve výběrovém překladu z angličtiny do češtiny, aby se jejich percepce jazyka v kontextu posilovala?

Cíle disertační práce:

7. Prozkoumat pomocí výzkumného testu míru porozumění strukturám s příznakovým slovosledem u studentů gymnázií (oktávy) a studentů pedagogické fakulty, kteří se chystají na profesi učitele angličtiny;

8. Výběrovým překladovým testem zjistit citlivost studujících vůči správné formulaci expresivní syntaktické struktury;

9. Zjistit pomocí šetření formou ankety mezi učiteli do jaké míry se v současnosti uplatňuje práce s původním anglicky psaným textem a zda používají metodu výběrového překladu z anglického jazyka v nejvyšším ročníku gymnázia;

10. Provéřit pomocí částečně řízeného rozhovoru se skupinou studujících v oktávě gymnázia sebehodnocení studentů a zjistit zájem studujících o oblasti jazykových znalostí, v nichž by se chtěli zdokonalit;

11. Sledovat na základě realizovaného testu a šetření formou ankety mezi vyučujícími možnou souvislost mezi zjištěnými výsledky;

12. V gymnáziích zapojených do výzkumu provést stručnou analýzu kmenových učebnic cíleně věnovanou zastoupení původních literárních textů, případně provést sondu většího vzorku učebnic odpovídajících zvolené úrovni.

Základní **metodou** pro celou disertační práci je metoda komparace mezi mateřským a cílovým jazykem.

Nástrojem pro zmapování míry percepce příznakových struktur studenty jsou originální ukázky z moderní anglické prózy, které obsahují struktury s příznakovým slovosledem; z těchto ukázek je sestaven výzkumný test, který má zjistit míru percepce těchto vět studujícími (ukázky jsou vybrány tak, aby poskytly respondentům širší pohled na strukturu anglické věty a mohly být zároveň použity jako motivační či doplňková četba).

Metodou zvolenou pro praktickou část disertační práce je kromě třífázového testu zadaného studentům také šetření formou ankety realizované mezi učiteli, kteří vyučují v oktávách gymnázií, kde byl průzkum uskutečněn. Další metodou je řízený rozhovor se studenty oktávy, kteří měli možnost studovat ve speciálním jazykovém programu s mimořádně navýšenou hodinovou dotací pro anglický jazyk. Poslední uplatněnou metodou je stručná sonda výukových materiálů, zaměřená na frekvenci zařazení původních literárních textů do učebnic odpovídajících úrovni B2 a C1.

Výzkumný problém předkládané disertační práce je **deskriptivního typu** a práce se nezaměřuje na ověření hypotéz založených na přímých kauzálních vztazích proměnných. Zjištěné skutečnosti však mohou naznačit souvislost mezi odklonem od dřívějšího důrazu na práci s literárním textem ve výuce cizího jazyka na gymnáziu a vytěsněním metody překladu na okraj zájmu pedagogů i studentů se současnou úrovní schopnosti studujících správně vnímat expresivně formulovanou větnou konstrukci v kontextu, včetně vnímavosti vůči kvalitě jejího překladu do češtiny. V tomto smyslu může výstup disertační práce přinést nosné podněty pro další pedagogickou praxi v oboru.

3. STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE

Předkládaná disertační práce je rozdělena na část teoretickou, která se věnuje souvisejícím otázkám lingvistickým, a část věnovanou pedagogické teorii spojené s tématem předkládané práce. Následuje část empirická, která je v závěru práce doplněna také o část přílohou.

3.1 Teoretická východiska lingvistická

Vlastním předmětem předkládané práce jsou syntaktické struktury s příznakovým slovosledem jako jazykové prostředky, které vznikají rozvolněním a přeskupením běžného, tj. bezpříznakového slovosledu. Ten se žákům středních škol pro zjednodušení tradičně předkládá jako fixní a jako takový jedině správný. Tyto větné konstrukce lze vhodně použít jako názorný příklad pro ilustraci anglických gramatických forem, ale také strukturálních rozdílů mezi angličtinou a češtinou, kde se jeví jako vhodné explicitní vysvětlení při uplatnění komparativní metody. Jako prostor pro seznámení s nimi se hodí četba originálního literárního textu v angličtině a jeho výběrový překlad. Jelikož expresivní formulace, které jsou uvedenými strukturami realizovány, nelze překládat doslovně, nabízí se jedinečné srovnání syntaxe obou jazyků a procvičení správnosti obou, jak cizího tak i mateřského jazyka.

V českém lingvistickém prostředí lze tak navázat na klasickou metodu komparace mezi češtinou a angličtinou, která byla ovlivněna tezemi Pražské lingvistické školy a odráží se v pracích českých lingvistů starších i současných (Mathesius, Vachek, Daneš, Nosek, Hladký, Firbas, Svoboda, Dušková, Tárníková aj.).

V teoretické části své disertační práce se proto zaměřuji na otázky principu tematické stavby věty a teorii funkční větné perspektivy, které úzce souvisejí se stavbou expresivně formulované výpovědi. Vyzdvihuji rozdíly mezi teoretickými přístupy k popisu tematické stavby anglické věty a porovnávám ji s tematickou strukturou věty v typologicky odlišné češtině. Dále podrobně popisuji typy syntaktických struktur s příznakovým slovosledem v angličtině a následně zařazuji tyto větné konstrukce do širšího kontextu lingvistických studií, včetně teorie překladu.

3.2 Teoretická východiska pedagogická

Kapitoly teoretické části pedagogické jsou věnovány lingvodidaktickým otázkám spojeným s předkládanou prací; pojednávají především o třech významných aspektech:

- a) metoda využívaná ve výuce cizích jazyků s ohledem na implicitní a explicitní výuku gramatických struktur;
- b) využití mateřského jazyka a metody překladu ve výuce cizímu jazyku;
- c) práce s původním literárním textem ve výuce cizího jazyka.

Přístup k výuce gramatiky je podřízen výběru komplexní metody či přístupu k výuce cizích jazyků, především dichotomii přímých a nepřímých metod či přístupů. Předložená práce proto pojednává o charakteristikách jednotlivých přístupů – se zaměřením na téma práce.

Dalším z důležitých aspektů je otázka využití mateřského jazyka ve výuce – která je opět úzce svázána s tématem práce. Kapitola věnovaná této otázce ilustruje její vazbu na zvolenou metodu a uvádí argumentace pro využití mateřského jazyka ve výuce tam, kde slouží jako facilitace učebního procesu (jmenovitě se jedná o kontrastivní metodu ve výuce gramatických jevů).

Následující kapitola je věnována práci s původním psaným textem ve výuce pokročilých studentů, protože v případě syntaktických struktur s příznakovým slovosledem je mým cílem sledovat míru jejich porozumění. Domnívám se, že nácvik percepce takových struktur je nejlépe možný prostřednictvím četby původních textů. Proto se v práci zabývám zařazením této aktivity do vyučování cizímu jazyku.

Poslední kapitola této části práce je věnována deskriptorům klíčových dovedností studentů, které jsou vymezeny v dokumentech Rady Evropy a Ministerstva školství, tj. *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* a *Rámcovém vzdělávacím plánu pro gymnázia*. Cílem je poukázat na skutečnost, že práce s původním textem ve výuce stejně jako vysoká míra porozumění expresivně formulovaným strukturám se u studentů úrovně B2 a C1 v dokumentech předpokládá.

3.3 Empirická část disertační práce

V rámci empirické části práce jsem nejprve nashromáždila rozsáhlý soubor literárních excerpt, která obsahují syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, a vyhodnocovala

jsem způsob, jakým jsou vybrané větné struktury přeloženy v publikovaných překladech do českého jazyka. (Početný vzorek excerpt je uveden v Příloze 1 disertační práce.)

V empirické části předkládané práce dále představuji svůj pedagogický průzkum, který jsem postupně realizovala na několika gymnáziích v kraji; jeho cílem bylo zjistit míru porozumění větám s příznakovým slovosledem u studentů oktáv; obdobný test byl následně zadán také studentům pedagogické fakulty, kteří studují anglický jazyk v denním oborovém studiu, ale také posluchačům rozšiřujícího (dálkového) studia (studentům denního studia na PdF UJEP a studentům dálkového studia na PdF UPOL).

První fází průzkumu byla realizace pilotního překladového testu, a to v jedné oktávě gymnázia (Gymnázium J. A. Komenského v Dubí) a v jedné skupině studentů UJEP. Cílem pilotního testu bylo zmapovat schopnost studentů správně pochopit expresivně zabarvené syntaktické struktury v anglickém jazyce a přeložit je co nejpřirozenějším způsobem do češtiny.

Výsledky pilotního testu ukázaly, že jazyková oblast, kterou představují výše uvedené syntaktické struktury, poskytuje nosný materiál pro další zkoumání. Zároveň bylo zřejmé, že překladový test je náročný nejen pro vypracování, ale také pro evaluaci výsledků.

Cílem následného vlastního testu bylo zjistit, do jaké míry studenti správně vnímají syntaktickou strukturu s příznakovým slovosledem, a to za použití úloh odlišného typu. Test, složený ze tří částí, měl zjistit schopnost studentů rozpoznat příznakovou strukturu s příznakovým slovosledem v kontextu odstavce, dále rozpoznat zdůrazňovaný větný člen v označené větě v rámci odstavce, třetí část pak testovala citlivost studentů vůči adekvátnímu a přirozenému překladu expresivně formulované syntaktické konstrukce do češtiny (zde studenti volili jednu ze tří nabízených možností, kde jeden z distraktorů představuje neobratný překlad doslovný, další varianta překlad způsobený celkovým nepochopením). Třetí část testu tak sleduje vnímavost respondentů jak k anglickému expresivně formulovanému textu, tak k jazyku mateřskému, tedy k variantám vybraných vět v češtině.

V případě předkládané disertační práce hovořím spíše o průzkumu nežli empirickém výzkumu. Vnímání syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, tj. expresivně formulované věty, je otázkou nejen jazykové znalosti, ale i citlivosti k jazyku. Průzkum spojený s touto disertační prací se proto nachází na pomezí mezi výzkumem kvalitativním a kvantitativním. V empirické části své práce jsem se přesto pokusila o využití následujících metod pedagogického výzkumu:

- 1) Výpočet obtížnosti testových úloh
- 2) Výpočet citlivosti testových úloh – výpočet koeficientu ULI

- 3) Výpočet reliability testu pomocí Kuderova-Richardsonova vzorce
- 4) Porovnání výsledků skupin studentů dvou gymnázií a skupin studentů denního a dálkového studia na PdF pomocí Studentova T-testu

Výsledky podpořily smysluplnost testování, přijatelnou kvalitu testu a racionální charakter celého průzkumu.

Další komponentou empirické části disertační práce je částečně řízený rozhovor se studenty oktávy, jehož cílem bylo zjistit, jak studenti reflektují vlastní úroveň znalosti jazyka, v čem by se rádi zdokonalovali a jaký mají postoj k případnému rozšíření náplně výuky o práci s originálním textem. Otázky byly rovněž směřovány na častost a oblibu práce s původním textem ve výuce.

Následující součástí výzkumu je šetření realizované formou ankety mezi učiteli anglického jazyka v nejvyšších třídách gymnázií, které mělo za cíl zmapovat názor vyučujících na efektivní postupy ve výuce v oktávách a jejich postoj vůči překládání (výběrovému překladu) z anglického do mateřského jazyka. Ankety se zúčastnili učitelé, kteří běžně vyučují v posledních ročnících gymnázia.

Poslední kapitola praktické části předkládané disertační práce se věnuje stručnému vyhodnocení učebnic pro úroveň B2 a C1 se zaměřením na typy uvedených souvislých psaných textů a frekvenci textů převzatých z angloamerické literatury.

Výsledky testování a ostatních postupů uplatněných v průzkumu měly naznačit, zda Společným rámcem předjímaná erudice v četbě původní literatury koresponduje s mírou percepce expresivních vět u vybraného vzorku studujících.

4. VÝSTUPY DISERTAČNÍ PRÁCE

Cílem předkládané práce bylo zmapovat současnou míru percepce syntaktických struktur s příznakovým slovosledem u studentů obou uvedených skupin, včetně citlivosti studujících vůči překladu takových struktur do českého jazyka. Téma práce jsem si zvolila na základě vlastní dlouholeté zkušenosti, kterou jsem získala jako vyučující praktické angličtiny a gramatiky anglického jazyka na obou uvedených úrovních. Protože se zdá, že akcent na mluvený projev a jeho plynulost v posledních letech výrazně převýšil vztah studentů ke správnosti formy, zároveň je patrný odklon od četby původních textů a užití metody překladu ve výuce, stanovila jsem si jako další cíl svého průzkumu sledovat možnou souvislost mezi

převažující uplatňovanou metodou, preferencemi studentů a používanými učebními materiály a současným stupněm vnímavosti studentů vůči původnímu literárnímu textu.

Dle provedeného průzkumu gymnazisté v oktávě prokázali poměrně malou (asi 50 %) schopnost správně vnímat expresivně formulovanou větnou konstrukci v literárním kontextu; v identifikačních částech testu se volba jevila často jako nahodilá. Při překladu zvolených vět do mateřského jazyka studenti vybírali často nevhodné ekvivalenty či doslovný překlad. Zároveň se u středoškoláků ve větší míře projevilo u vybraných větných konstrukcí jejich úplné nepochopení.

Studenti pedagogické fakulty prokázali dle očekávání vyšší vnímavost vůči uvedeným příznakovým strukturám a lépe rozpoznávali zdůrazňované větné členy. Výsledky testu (asi 60 % úspěšnosti) přesto neodpovídají očekávání. Zvážíme-li pak vztah mezi percepcí a produkcí jazykového jevu, dá se předpokládat, že příznakové větné konstrukce jsou i vysokoškoláky používány jen vzácně. Díky odborné přípravě v rámci studia anglistiky mají vysokoškolští studenti lepší výsledky i v překladové části. Nicméně i studenti anglického jazyka na vysoké škole - budoucí učitelé - se bohužel často přiklánějí k doslovnému překladu na úkor přirozenosti mateřského jazyka.

Z provedeného šetření na gymnáziích, které jsem realizovala formou ankety a řízeného rozhovoru se studenty, vyplývá, že cílevědomá práce se souvislým textem zahrnující metodu výběrového překladu je na okraji zájmu pedagogů i studentů. Školní práce s textem se ve velké míře omezuje na poslech či nácvik stručných dialogových pasáží nebo na četbu informativních článků určených k rozšíření slovní zásoby, reprodukci či k vyprovokování diskuse. Překlad učitelé většinou vnímají jako přínosný jen pro osvojení slovní zásoby. Vyučující, stejně jako studující, kladou akcent na pohotovost a plynulou interakci v mluveném projevu. Nejvyšší ambicí je pak výkon studentů při skládání zkoušek typu FCE.

Reflexe studentů gymnázií vyznívá velmi optimisticky, avšak podle výsledků popsaného průzkumu spíše neodpovídá nárokům stanoveným ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*. Středoškolští studenti projevují neskrývanou tendenci k neformálnímu vyjadřování a účelovému zjednodušení formy na úkor plasticity a kultivovanosti vyjádření v obou jazycích. Z řízeného rozhovoru se skupinou oktávánů však vyplývá, že o práci s původním textem v hodinách projevují zájem.

Na základě provedené sondy soudobých učebnic (korespondujících s úrovněmi B2 a C1) z hlediska uvádění ukázek původních literárních textů nemohu než konstatovat, že zastoupení původních textů z anglické literatury je v učebnicích velmi slabé. Z toho vyplývá, že průprava v četbě literárních děl v originále je vesměs ponechána na individuální aktivitě vyučujícího. Z ankety, kterou jsem realizovala s vyučujícími v oktávách gymnázií zapojených do průzkumu, se však nejeví taková snaha jako zřetelná.

Přesto mohu na základě vlastní pedagogické praxe konstatovat, že prostor pro práci s literárním textem na vyšším gymnáziu existuje. Literární texty, které jsem sama používala ve výuce na gymnáziu, byly vždy obohacením výuky, přispívaly k rozšíření slovní zásoby a umožňovaly anticipaci gramatických jevů, které nebyly obsahem sylabu. Mnozí studenti pak využili tuto „školní četbu“ nejen u maturitních zkoušek, ale především jako motivaci pro další četbu individuální, o jejíž prospěšnosti není pochyb.

Domnívám se, že pro naplnění požadavků *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* a *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia*, které pro úrovně B2 a C1 skloňují četbu cizojazyčné literatury v originále, stejně jako schopnost studentů rozlišovat funkční styl a expresivní vyjádření v cizím jazyce, je potřeba systematickou práci s původním textem výrazně posílit.

- Předkládaná disertační práce odpovídá na základní otázky, které jsem si kladla na jejím začátku. Skutečnosti zjištěné u skupin respondentů ukazují na poměrně nízkou úroveň percepce zvolených syntaktických struktur, nedostatek práce s původními literárními texty v rámci jazykové výuky, ale také značnou obtížnost, kterou dnes pro studenty představuje překlad do mateřského jazyka.
- Domnívám se, že tato práce správně poukazuje na aktuální potřebu zaměřit se ve výuce cizího jazyka nejen na obsah promluvy, ale i na její formu. Převládající preference plynulosti oproti přesnosti na obou zvolených úrovních (B2 a C1) není relevantní (ani vždy uspokojivá pro samotné studenty), vybízí proto učitele k důslednějšímu zaměření výuky na formální správnost promluvy.
- Na úrovni oktávy gymnázia i na vysoké škole se jeví jako vhodné zvýšit pozornost vůči psané podobě cizího jazyka a obnovit při výuce uplatnění metody překladu za účelem upřesnění smyslu gramatických forem užitých v kontextu a rozlišení mezi

funkčními styly jazyka. Své místo by zde mělo mít také srovnání s gramatickým systémem jazyka mateřského.

- Práce s původními literárními texty ve výuce má i v postmoderní multikulturní době své výrazné opodstatnění. Studující si prostřednictvím četby cizojazyčné literatury v originále nejen rozšiřují své jazykové znalosti, ale poznávají i výchovně-vzdělávací rozměr cizí kultury. Protože sami často postrádají praktickou orientaci v hodnotné literatuře, školní práce s takovými texty jim může být významným pomocníkem; zpětně pak přispívá k i užitečné anticipaci nových prvků gramatického systému.
- Jako jeden z nosných aktuálních podnětů, které lze z předkládané práce vyvodit, je otázka, zda bychom do budoucna neměli vyjít učitelům vstříc a připravit pro gymnázia vhodné čítanky, které by práci s původním psaným textem ve výuce cizího jazyka usnadnily.

Předložená disertační práce si klade za cíl obnovit důraz na práci s původním literárním textem jako významným jazykovým produktem a poukázat na možnost, jak na něm názorně předvést aplikaci anglické gramatiky v praxi. Záměrem práce je rovněž motivovat vyučující cizích jazyků, aby prostřednictvím cizojazyčné četby a práce s původními texty napomáhali svým studentům k zodpovědnějšímu a kultivovanějšímu užívání cizího i mateřského jazyka.

5. SEZNAM LITERATURY

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? In: *ELT Journal Volume 41/4 October 1987*. Oxford: OUP, 1987. ISSN 0951-0893.

BARANOVÁ, E. Používanie materinského jazyka na hodinách cudzieho jazyka. In: *Cizí jazyky*, č. 7-8, 1995-1996, s. 115-116. ISSN 1210-0811

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. Harlow: Longman, 1981. ISBN 0-582-55485-3.

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 1. vydání.

BIBER, D. ET AL. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited, 1999. ISBN 0 582 237254.

CARTER, R.; McCARTHY, M. *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: CUP 2006. ISBN 13 978-0-521-58846-4.

CHAFE, W. *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994. ISBN 0-226-10053-7.

Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Cambridge: CUP, 2001. ISBN 978-0-521-00531-9.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

DANEŠ, F. *Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text, Papers on the Functional Sentence Perspective*, F. Daneš (ed.). Praha: Academia, 1974.

DUFF, A. *Translation*. Oxford: OUP, 1989. ISBN 0 19 437104 2.

DUŠKOVÁ, L. *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0486-6.

DUŠKOVÁ, L. On Some Syntactic and FSP Aspects of the Cleft Constructions in English. In: *Acta Universitatis Carolinae, Philologica I, Prague Studies in English* 20, s.71- 87. Praha, 1993.

FENCLOVÁ, M. Úloha mateřštiny v didaktice cizích jazyků. In: *Cizí jazyky*, č. 1-2, 1998-1999, roč.42, s. 3-4. ISSN 1210-0811.

FIRBAS, J. *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: CUP, 1999. ISBN 0-521-37308-5.

FIRBAS, J. On the Thematic and the Rhematic Layers of a Text. In: Warvik, B., Transkanen, S-K. & Hiltunen R. (eds): *Organization in Discourse, Proceedings from the Turku Conference*. *Anglicana Turkuensia* 14, 1995, pp. 59-72. ISSN 1236-4754.

FÖGEN, T. O učení se cizím jazykům ve vztahu k mateřštině. In: *Cizí jazyky*, č. 5-6, 1998-1999, roč. 42, s. 79-82. ISSN 1210-0811.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GRELLET, F. *Developing Reading Skills*. Cambridge: CUP, 1981. 0 521 28364 7.

GREPL, M.; KARLÍK, P. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN, 1986.

HAIČOVÁ, E.; PANEVOVÁ, J. Topic, Focus and Valency in the Praguian Context. In Eva Hajičová (ed): *Proceedings of the Conference: Functional Description of Language*. Prague: Faculty of Mathematics and Physics, Charles University, 1993.

HALL, N.; SHEPHEARD, J. *The Anti-grammar Grammar Book*. Harlow: Longman, 1991. ISBN 0 582 03390 X

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994. ISBN 0-340-57491 7.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HANUŠOVÁ, S. *Metody cizojazyčné výuky*. In: Jazyk a jazyková komunikace. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné na WWW: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>

HARMER, J. *The Practice of English Language teaching*. London: Longman, 1991. ISBN 0852-04656-4.

HENDRICH, J. aj. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

HENDRICH, J. Extrémy. In: *Cizí jazyky*, š. 5-6, 1995/96, roč. 39, s. 74-75. ISSN 1210-0811

HOEY, M. *Textual Interaction*. London: Routledge, 2001. ISBN 0-415-23169-8.

HORÁK, F. *Didaktika základní a střední školy* (2. upravené vydání). Praha: SPN, 1990.

HORNOVÁ, L. Typické chyby v překladech studentů KAJ. In: *New Trends in Educating Future Teachers of English II*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2006, s.30-39. ISBN 80-244-1515-1.

HORNOVÁ, L. Referenční slovník gramatických termínů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0738-8.

HOUSE, J. *Translation*. Oxford: OUP, 2009. ISBN 978 0 19 4389228.

CHODĚRA, R. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita 2000. ISBN 80-7042-157-6.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0765-5.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.

KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (EDS): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-484-X.

KNITTLOVÁ, D. *Renesance překladu ve výuce cizím jazykům*. *Cizí jazyky*. 1993-1994, roč. 37, č. 9-10, s. 328-331. ISSN 1210-0811.

KNITTLOVÁ, D. *Teorie překladu*. Olomouc: Vydavatelství UP v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-459-8.

KNITTLOVÁ, D. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2428-6.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching language: From Grammar to Gramming*. Boston, Massachusetts: Thomson, Heinle, 2003. ISBN 0-8384-6675-3.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1986. ISBN 0-19-434133-X.

LENOCHOVÁ, A. *Teaching English as a Foreign Language. Selected extracts*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989.

LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, 1984. ISBN 0-521-27486-9.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MATHESIUS, V. *A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis*. Praha: Academia, 1975.

MATHESIUS, V. Ze srovnávacích studií slovosledných. In: *Časopis pro moderní filologii*, 1942, roč.28, s. 181-190, 302-307.

McCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: CUP, 1991. ISBN 0-521-36746-8.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall, 1991. ISBN 0-13-52-14-69-6.

OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1360-4.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

QUIRK, R. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman Inc., 1985. ISBN 0-582-51734-6.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

RICHARDS, J; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. ISBN 0-521-31255-8.

SCHWEERS, W. Using L1 in the L2 Classroom. In: *English Teaching Forum*, volume 41, number 4, October 2003. Dostupné na WWW:

<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/2003/03-41-4.html>

STUBBS, M. *Text and corpus analysis*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1996. ISBN 0-631-19511-4.

SVOBODA, A. *Kapitoly z funkční syntaxe*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

SWAN, M. A Critical look at the Communicative Approach. In: *ELT Journal Volume 39/1*. Oxford: OUP, 1985. Dostupné na: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/39/1.toc>

TÁRNYIKOVÁ, J. *From Text to Texture*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0438-9.

TÁRNYIKOVÁ, J. *Sentence Complexes in Text*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1660-1.

THORNBURY, S. *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman, 1999. ISBN 0582-339324.

THORNBURY, S. *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan Education, 2001. ISBN 1-4050-8006-X.

UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-44994-4.

VACHEK, J. *Chapters from Modern English Lexicology and Stylistics*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-7066-337-5.

Vantage. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0 521 56705-X.

YULE, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996. ISBN 0 19 437207 3.

Zdroje Excerpt:

Amis, K. *Lucky Jim*. London: Penguin Books Ltd, 2000. ISBN 978-0-141-18259-9

Amis, K. *Šťastný Jim*. (Přeložil J. Mucha.) Praha: Nakladatelství Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0285-8

Dahl, R. *Tales of the Unexpected*. London: Penguin Books Ltd, 1979. ISBN-13: 987-0-140-05131-5

Dahl, R. *Příběhy nečekaných konců*. (Přeložil R. Muller.) Praha: Volvox Globator, 2005. ISBN 80-7207-581-0

Jerome, K. J. *Three Men in a Boat*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited, 1993. ISBN 1 85326 051 7

Jerome, K. J. *Tři muži ve člunu (o psu nemluvě)*. (Přeložil L. Vojtik.) Praha: XYZ, 2007.

Orwell, G. *Animal Farm*. Harlow: Longman, 1990. ISBN 0-582-53008-3

Orwell, G. *Farma zvířat*. (přeložil G. Gössel) Praha: Práce, 1991. ISBN 80-208-0159-6

Orwell, G. *Nineteen Eighty-Four*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd, 1972. ISBN 0 1400 0972 8

Orwell, G. *1984*. (Přeložila E. Šimečková.) Praha: KMa, 2000. ISBN 80-7309-002-3

- Tolkien, J. R. R. *The Hobbit*. London: Grafton, 1991. ISBN 0 261 10221 4
- Tolkien, J. R. R. *Hobit aneb cesta tam a zase zpátky*. (Přeložil F. Vrba.) Praha: Odeon, 1991. ISBN
- Sillitoe, A. *The Loneliness of the Long-Distance Runner*. New York: Signet Books, 1959.
- Sillitoe, A. Osamělost přespolního běžce. (Přeložil J. Švorecký.) Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965.
- Towsend, S. *True Confessions of Adrian Albert Mole*. London: Mandarin Paperbacks, 1990. ISBN 0 7493 0229 1
- Townsendová, S. Pravdivá zpověď Adriana Molea. (Přeložila H. Hartlová.) Praha: Mladá fronta, 1996. ISBN 80-204-0606-9
- Waugh, E. *Decline and Fall*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd, 1965.
- Waugh, E. Sestup a pád. (Přeložil J. Schwartz.) Praha: Vyšehrad, 1986. ISBN 33-728-86
- Wyndham, J. *The Day of the Triffids*. London: Penguin Books Ltd, 2000. ISBN-13: 987-0-14-118541-5

6. ODBORNÁ A PUBLIKAČNÍ ČINNOST

6.1 Profesní curriculum vitae

Mgr. Jana Richterová

Pracovní zařazení: odborný asistent (katedra anglistiky PdF UJEP, Ústí nad Labem)

Oborová profilace: lingvistika – gramatika anglického jazyka

Vyučované předměty: Morfologie anglického jazyka

Syntax anglického jazyka

Úvod do studia jazyka

Praktická angličtina – gramatické prosemináře

koordinátor výuky v kurzech praktického jazyka

příprava, zadávání a evaluace písemných souborných zkoušek –

garant závěrečné zkoušky z anglického jazyka

Vzdělání:

gymnázium – zaměření všeobecné (maturitní zkouška z Čj, Aj, Rj a matematiky)

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

studijní obor: učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů; aprobace čeština a angličtina, absolutorium - 1989

od r. 2007 – **doktorské studium** na PF Univerzity Palackého v Olomouci

obor: Pedagogika se zaměřením na anglický jazyk

téma disertační práce: Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem a jejich percepce studenty gymnázia a pedagogické fakulty

vedoucí práce: Doc. PhDr. Libuše Hornová

Dosavadní praxe:

2006 – současnost: odborná asistentka katedry anglistiky UJEP, Ústí nad Labem

2003 – 2006 – gymnázium v Teplicích, plný pracovní úvazek, anglický a francouzský jazyk

2003: zástup za vyučující Aj na gymnáziu J. A. Komenského v Dubí

2002: studijní pobyt ve Francii zakončený mezinárodní zkouškou z francouzštiny TOEIC

1997 – 2002: Biskupské gymnázium Bohosudov, anglický a český jazyk a literatura

1994 – 1997: Soukromé akademické gymnázium Krnov – nově založená škola alternativního typu, plný pracovní úvazek, anglický a český jazyk

1994: publikace překladu knihy *Prague, the City of Cultural Treasures*, autor: Vladimír Tkáč (historický průvodce, překlad z češtiny do angličtiny)

1993 – 1994: soukromá praxe - kurzy angličtiny, překlady, tlumočení, průvodcovská činnost, kurzy Aj pro podnikový a bankovní management

1990 – 1993: Obchodní akademie a Státní jazyková škola v Opavě, anglický a český jazyk; první zkušenosti s maturitními zkouškami; výuka ve státnicových kurzech pro veřejnost; výměnné pobyty se studenty v zahraničí

1989 – 1990: SOU obchodní v Ostravě, anglický a český jazyk

Jazykové znalosti:

anglický jazyk – aktivní

francouzský jazyk – aktivní

ruský jazyk – pasivní

6.2 Publikační činnost spojená s aktivní účastí na konferencích

RICHTEROVÁ, J. Highlighting Syntactic Structures and the Place of Analytical Translation in ELT Teaching at Advanced Level In: *Angličtina ve škole*, sborník příspěvků z konference, Olomouc: UP, 2009. ISBN 978-80-244-2484-2.

RICHTEROVÁ, J. Syntaktické struktury s příznakovým slovosledem v angličtině jako obohacení výuky a prohloubení komunikativní kompetence In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VI*, sborník ze studentské vědecké konference, Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-7220-315-4.

RICHTEROVÁ, J. The Place of Analytical Translation in Teaching English Marked Syntactic Structures at Advanced Level In: *Challenges in English Language Teaching III*, sborník příspěvků z konference v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-139-3.

RICHTEROVÁ, J. Complementary Reading in the Help of Teaching English Sentence Structure In: *Challenges in English Language Teaching II*, sborník příspěvků z mezinárodní konference, Ústí nad Labem: PF UJEP 2007. ISBN 978-80-7414-008-2.

RICHTEROVÁ, J. Translation as One of the Methods in Secondary-level EFL Teaching In: *New Trends in Educating Future Teachers of English*, sborník příspěvků z konference, Olomouc:UP, 2007. ISBN 978-80-244-1851-3.

Recenze:

RICHTEROVÁ, J. Translation (Juliane House, 2009) In: *Converging Approaches and Challenges*, editors: Christoph Haase and Natalia Orlova, Cambridge Schollars Publishing, 2011. ISBN 13: 978 – 1- 4438-2980-9, ISBN: 1-4438-2980-3

RICHTEROVÁ, J.: *New Trends in Educating Future Teachers of English VI*. Sborník z konference, UPOL, 2011, editor: Silvie Válková. ISBN 978-80-244-2821-5.

RICHTEROVÁ, J. Překlad a překládání (Olomouc, 2010; autor: Dagmar Knittlová a kol.) In: Časopis pro moderní filologii (příspěvek prošel recenzním řízením a bude publikován v lednu 2012)

7. RÉSUMÉ

Klíčová slova: komunikativní kompetence, příznakový slovosled, aktuální členění výpovědi (funkční větná perspektiva), syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, expresivní funkce jazyka, četba původních literárních textů, metoda výběrového překladu.

Předkládaná disertační práce se zaměřuje na rozvoj komunikativní kompetence v anglickém jazyce u studujících na úrovni B2 (případně C1), tedy u studentů v posledním ročníku střední školy a rovněž u studujících oboru anglický jazyk na pedagogické fakultě. Práce reaguje na konkrétní požadavky stanovené ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* (2001) a *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (2007). Předmětem práce jsou syntaktické struktury s příznakovým slovosledem, které realizují expresivní funkci jazyka a jejichž znalost zároveň představuje oblast lingvistické kompetence gramatické, sociolingvistické a pragmatické. Úroveň jejich percepce a interpretace se zjevně zakládá na práci s původním textem v angličtině. Disertační práce vyzdvihuje jako vhodnou metodu k jejich osvojení četbu původních textů a jejich výběrový překlad.

Teoretická část práce se vrací k teorii aktuálního členění větného a funkci slovosledu v angličtině a v češtině za použití metody komparace. Opírá se o práce Mathesia a Pražského lingvistického kroužku, Firbase, rovněž Hallidaye a dalších lingvistů, kteří na Pražskou školu navázali. Teoretická část práce zahrnuje také přehled jednotlivých příznakových syntaktických struktur a ilustruje jejich syntaktickou odlišnost od českých vět s podobnou dynamičností výpovědi.

Část empirická seznamuje s realizací a výsledky průzkumu, který se uskutečnil na dvou gymnáziích, na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem a Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Cílem výzkumného testu bylo zjistit úroveň percepce vět s příznakovým slovosledem u studujících na obou úrovních. Součástí výzkumu byla také anketa pro učitele v posledním ročníku střední školy a interview se studenty. Jejich cílem bylo zjistit běžné metody práce v posledním ročníku gymnázia a vysledovat, do jaké míry respondenti pracují nebo mají zájem pracovat s původním literárním textem ve výuce a jaký mají názor na metodu výběrového překladu.

Disertační práce směřuje k doporučení obnovit důraz na systematickou práci s původním textem ve výuce, která se nevyhýbá metodě výběrového překladu, a to jak za účelem ilustrace a osvojení odlišných syntaktických struktur v cílovém jazyce, tak pro zdokonalení znalosti jazyka mateřského.

8. SUMMARY

Key words: communicative competence, marked word order, the functional sentence perspective, syntactic structures with marked word order (highlighting syntactic structures), the expressive function of language, reading original literary texts, the method of selective translation.

The submitted doctoral thesis focuses on developing communicative competence with learners of English at B2 (or C1) level, i.e. students in the last form of secondary school as well as university students of English at Pedagogical faculty. The work reflects some of the requirements set by the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) and the *Framework Education Programme for Secondary General Education* (2007). The topic of the thesis is syntactic structures with marked word order, which serve as the realization of the expressive function of the language. At the same time, the knowledge of these structures represents the grammatical, sociolinguistic and pragmatic competences within the linguistic ones. The level of perception and interpretation of such structures is evidently based on the work with the original English text in class. The thesis points out selective translation of original texts as a method suitable for the acquisition of the structures, and it supports the idea of applying translation as a meaningful method at the above-mentioned levels.

The theoretical part of the thesis turns back to the theory of functional sentence perspective and to the function of word order, using the contrastive method. It is based on the findings of Mathesius and the Prague School of linguists, Firbas, as well as those by Halliday and other linguists who continued the tradition of the Prague School. The theoretical part also involves a brief outline of the individual structures and illustrates the syntactic differences between the English and the Czech sentences of similar sentence dynamism.

The practical part of the work presents the procedure and the results of the research, which has been carried out at two grammar schools, at the Pedagogical faculty in Ústí nad Labem and the Pedagogical faculty in Olomouc. The aim of the research was to test the level

of perception of sentences with marked word order by students at both levels. The research included a questionnaire for teachers who work with students in the last form of secondary school, and an interview with students. Their aim was to find out about common methods used in the last form of grammar school and observe to what extent the respondents either work or are interested in working with original literary text in class, and what their attitude is to applying the method of selective translation.

The work aspires to recommend the revival of systematic work with the original English text in class, which does not avoid using the method of selective translation, its aim being not only to illustrate and help to acquire different syntactic structures in L2, but also to improve the knowledge of the native language.

9. RÉSUMÉ

Les mots clés: la compétence communicative, l'ordre des mots marqué, la division actuelle de la phrase, les structures syntactiques avec l'ordre des mots marqué, la fonction expressive de la langue, la lecture des textes littéraires originaux, la méthode de traduction sélective.

La thèse de doctorat soumise est orientée vers le développement de la compétence communicative en langue anglaise, concernant les étudiants, ayant atteint le niveau B2 (ou C1), c'est à dire les étudiants de dernière année de l'école secondaire, de même que ceux, étudiant la langue anglaise à la Faculté de Pédagogie. Ce travail reflète les demandes concrètes, établies en *Cadre européen commun de référence pour les langues*, aussi qu'en *Programme général d'éducation pour lycées*.

Le sujet de la thèse présente les structures syntactiques avec l'ordre des mots marqué, réalisant la fonction expressive de la langue. Leurs connaissances sont en même temps représentées par la domaine de la compétence linguistique grammaticale, sociolinguistique et pragmatique. Le niveau de leur perception et interprétation est visiblement fondé sur le travail avec un texte original anglais. Cette thèse relève la lecture des textes originaux et leur traduction sélective comme méthode convenable à l'acquisition de ces structures-là.

La partie théorique de la thèse retourne vers la théorie de division actuelle de la phrase et vers la fonction de l'ordre des mots en anglais et en tchèque, tout en utilisant la méthode de la comparaison. Elle s'appuie sur les travaux de Mathesius et Circle linguistique de Prague,

sur ceux de Firbas, Halliday et d'autres linguistes, continuant en tradition de l'École de Prague. La partie théorique contient aussi un précis des structures thématiques, en illustrant les différences syntactiques entre les sentences tchèques et anglaises, ayant un dynamisme semblable de la sentence.

La partie pratique du travail fait connaître la réalisation et les résultats des recherches, faits à deux lycées, en Faculté de Pédagogie d'Ústí nad Labem et en Faculté de Pédagogie d'Olomouc. Le but du teste de recherche était de déterminer le niveau de la perception des sentences avec l'ordre des mots marqué, en comparant les deux groupes d'étudiants, nommés ci-dessus. Les recherches contenaient même un questionnaire, destiné aux enseignants, travaillant avec les étudiants de dernière année de l'école secondaire, et un interview avec ces étudiants-ci. Leur but était de trouver les méthodes courantes de travail en dernière année de lycée et d'observer dans quelle mesure les répondents travaillaient, ou prenaient intérêt de travailler, avec un texte littéraire original pendant le cours et quelle était leur attitude vers l'application de la méthode de traduction sélective.

La thèse tend à la recommandation de renouvellement du travail systématique avec des textes originaux pendant les cours, qui n'évite pas l'utilisation de la méthode de traduction sélective, ce qui est recommandé pas seulement pour raison d'illustration et acquisition des structures syntactiques différentes, présentes en langue d'apprentissage, mais aussi pour le perfectionnement des connaissances de la langue maternelle.