

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

SUBSTANTIVNÍ VĚTY VE VÝUCE ŠPANĚLŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA  
(L1 ČEŠTINA)

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Šmídová, Ph.D.

Autorka práce: Bc. Adéla Tonarová

Studijní obor: Učitelství pro střední školy se specializacemi: Anglický jazyk a literatura  
– Španělský jazyk a literatura

2025

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Při přípravě této práce autorka použila nástroj umělé inteligence ChatGPT k tvorbě materiálů pro výzkum a k přípravě výukových materiálů uvedených v závěrečné, deváté kapitole této práce. Po použití tohoto nástroje/slужby autorka obsah podle potřeby zkontrolovala a upravila a přebírá plnou odpovědnost za obsah diplomové práce.

V Plzni dne 12. listopadu 2025

Adéla Tonarová

## **Anotace**

Předmětem této diplomové práce je výuka španělské syntaxe na českých školách se zaměřením na substantivní věty. Práce se zejména soustředí na chyby, kterých se čeští mluvčí dopouštějí ve španělských substantivních větách, a analyzuje jejich příčiny. Úvodní část představuje různé aspekty španělských substantivních vět, konkrétně volbu slovesného způsobu, použití osobní a neosobní formy slovesa, časovou souslednost, spojovací výrazy, konstrukce *que* a *de que* a interpunkci. Tyto jevy jsou dále prezentovány na pozadí české syntaxe, přičemž práce identifikuje nejčastější chyby českých mluvčích ve vybraných aspektech substantivních vět. Následuje analýza odpovědí v gramatických cvičeních vyplněných 20 českými žáky španělské bilingvní sekce gymnázia, zaměřená na chyby v substantivních větách s ohledem na jazykovou úroveň žáků a požadavky kurikulárních dokumentů. Závěrečná část práce obsahuje návrh materiálů pro práci s problematickými jevy substantivních vět ve výuce.

**Klíčová slova:** gramatika; syntax; substantivní věty; španělština; interference; výuka cizích jazyků

## **Abstract**

### Noun Clauses in the Teaching of Spanish as a Foreign Language (L1 Czech)

The subject of this diploma thesis is the teaching of Spanish syntax in Czech schools, with a particular focus on noun clauses. It primarily examines errors made by Czech speakers in Spanish noun clauses and analyses their causes. The introductory section presents various aspects of Spanish noun clauses, including grammatical mood, the use of personal and impersonal verb forms, the sequence of tenses, connectors, the constructions *que* and *de que*, and punctuation. These phenomena are further examined against the background of Czech syntax, highlighting frequent errors made by Czech learners in selected aspects of noun clauses. The following section analyses the responses in grammatical exercises completed by 20 Czech students in a Spanish bilingual program at a grammar school, examining their errors in relation to their language level and the requirements outlined in the curriculum documents. The final section proposes teaching materials for classroom use, designed to address problematic aspects of noun clauses.

**Keywords:** grammar; syntax; noun clauses; Spanish; interference; foreign language teaching

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Markétě Šmídové, Ph.D., za její vstřícnost, trpělivost a cennou zpětnou vazbu, která mi velmi pomohla při vypracování této práce. Dále děkuji všem žákům, kteří se zúčastnili výzkumu a přispěli tak k jeho realizaci.

## Obsah

Úvod.....	8
1 Syntax .....	10
1.1 Věta .....	10
1.1.1 Věta jednoduchá a větné členy .....	11
1.1.2 Souvětí.....	16
2 Substantivní věty a jejich klasifikace.....	17
2.1 Klasifikace dle modality výpovědi.....	19
2.1.1 Věty substantivní v souvětí oznamovacím .....	19
2.1.2 Věty substantivní v souvětí tázacím .....	20
2.1.3 Věty substantivní v souvětí zvolacím .....	20
2.2 Klasifikace dle syntaktické funkce.....	21
2.2.1 Funkce podmětu .....	21
2.2.2 Funkce přímého předmětu .....	23
2.2.3 Funkce nepřímého předmětu .....	24
2.2.4 Funkce předložkového předmětu .....	24
2.2.5 Funkce rozvíjejícího členu podstatného jména, přídavného jména a příslovce .....	25
2.2.6 Funkce příslovečného určení .....	26
3 Slovesný způsob v substantivních větách .....	27
3.1 Slovesný způsob ve španělštině .....	27
3.1.1 Indikativ.....	28
3.1.2 Subjunktiv.....	29
3.1.3 Imperativ.....	30
3.1.4 Kondicionál .....	31
3.2 Vyjadřování modality v substantivních větách .....	31
3.3 Použití slovesného způsobu v substantivních větách.....	32
3.3.1 Použití neosobní formy slovesa.....	32
3.3.2 Řídící výrazy s modálním významem reálným .....	33
3.3.3 Řídící výrazy s modálním významem tázacím.....	35
3.3.4 Řídící výrazy s modálním významem potenciálním .....	36
3.3.5 Řídící výrazy s modálním významem volným.....	39
3.3.6 Řídící výrazy s modálním významem hodnoticím.....	41
4 Sousednost časová v substantivních větách.....	43
5 Jevy <i>queísmo</i> a <i>dequeísmo</i> .....	45

6	Chyby českých mluvčích ve španělských substantivních větách .....	46
6.1	Volba slovesného způsobu .....	47
6.2	Osobní a neosobní forma slovesa.....	50
6.3	Souslednost časová.....	51
6.4	Použití spojovacích výrazů .....	51
6.5	Rozlišování <i>que</i> a <i>de que</i> .....	52
6.6	Interpunkce.....	53
7	Substantivní věty ve výuce španělštiny jako cizího jazyka .....	53
7.1	Výstupní úroveň španělštiny a požadavky na gramatiku podle <i>RVP</i> .....	53
7.2	Substantivní věty podle jazykových úrovní v <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> .....	54
7.2.1	Úroveň A1 .....	55
7.2.2	Úroveň A2 .....	55
7.2.3	Úroveň B1 .....	55
7.2.4	Úroveň B2 .....	56
7.2.5	Úroveň C1 .....	57
7.3	Didaktické přístupy k výuce substantivních vět.....	58
8	Výzkum: analýza chyb českých mluvčích v substantivních větách .....	62
8.1	Představení výzkumu .....	62
8.2	Průběh výzkumu.....	65
8.3	Hypotézy .....	66
8.4	Výsledky výzkumu.....	66
8.4.1	Volba slovesného způsobu.....	67
8.4.2	Rozlišování osobní a neosobní formy slovesa.....	74
8.4.3	Souslednost časová .....	76
8.4.4	Použití spojovacích výrazů.....	80
8.4.5	Rozlišování <i>que</i> a <i>de que</i> .....	81
8.4.6	Interpunkce .....	83
8.5	Závěr výzkumu.....	84
9	Cvičení zaměřená na výuku substantivních vět.....	87
	Závěr .....	97
	Resumen.....	98
	Seznam literatury .....	103

## Úvod

Výuka syntaxe představuje nepostradatelnou součást hodin španělštiny jako cizího jazyka, neboť tvoří jeden ze základních pilířů jazykového systému. Pro efektivní komunikaci je klíčové umět správně tvořit věty, protože právě znalost gramaticky přesných syntaktických struktur a schopnost je aktivně používat zvyšuje jazykovou srozumitelnost i plynulost projevu. Díky tomu mohou žáci lépe vyjadřovat své myšlenky a dosahovat vyšší jazykové úrovně.

Komplexnost některých syntaktických jevů, jejich nejasné pochopení ze strany žáků či vliv mateřského jazyka však často vedou k chybám. Tyto chyby se mohou zafixovat a stát se obtížně odstranitelnými, zejména pokud si je žáci neuvědomují. Výsledkem pak bývá omezená schopnost tvořit věty správně a přesně, což následně brzdí další jazykový pokrok žáků.

Z těchto důvodů se práce zaměřuje na oblast syntaxe. Vzhledem k rozsáhlosti tohoto oboru bylo nezbytné vybrat konkrétní typ syntaktických struktur. Práce se soustředí na španělské vedlejší věty substantivní, a to z několika důvodů: tento typ vět se pojí s širokou škálou výrazů a umožňuje vyjádřit různé jazykové funkce, například konstatování reality, vyjádření názorů, domněnek, přání, rozkazů či hodnocení. Aby žáci dokázali tyto funkce správně používat, musejí ovládat právě tento typ vedlejších vět. Jejich znalost je proto zásadní pro rozvoj komunikačních dovedností i celkový jazykový pokrok. Kromě toho se substantivní věty objevují již na úrovni A1 a jejich složitější formy přetrvávají až do úrovně C2, což z nich činí strukturu přítomnou napříč celým procesem výuky. Z didaktického hlediska jsou tedy substantivní věty mimořádně významné.

Výběr tohoto tématu je zároveň motivován skutečností, že tvorba substantivních vět může být pro české studenty španělštiny obzvláště náročná z důvodu odlišnosti těchto struktur v češtině. Tato práce se proto zaměřuje na konkrétní problematické aspekty substantivních vět, které mohou být častým zdrojem chyb právě v důsledku strukturálních rozdílů mezi češtinou a španělštinou. Zkoumané jevy zahrnují volbu slovesného způsobu, volbu mezi osobní a neosobní formou slovesa, souslednost časovou, spojovací výrazy, rozlišování *que* a *de que* (včetně jevů *queísmo* a *dequeísmo*) a interpunkci.

Cílem práce je identifikovat časté chyby, kterých se čeští mluvčí v substantivních větách dopouštějí, analyzovat jejich příčiny a navrhnout způsoby, jak těmto chybám předejít nebo je odstranit. Účelem je napomoci žákům k přesnějšímu a gramaticky

správnějšímu vyjadřování a zároveň pomoci učitelům rozpoznat problematické oblasti substantivních vět a efektivně je začlenit do výuky.

V první kapitole jsou vysvětleny základní pojmy ze syntaxe, které tvoří teoretický rámec pro další kapitoly. Druhá kapitola představuje substantivní věty a klasifikuje je dle modality výpovědi a syntaktických funkcí. Třetí až pátá kapitola se zabývá detailněji jednotlivými jevy substantivních vět – konkrétně volbou slovesného způsobu, sousledností časovou a jevy *queísmo* a *dequeísmo*. Tyto části vycházejí zejména z prací RAE a ASALE (*NGLE*, online) a (*GTG*, online), Zavadila a Čermáka (2019), Gómeze Torrega (2010) a Alarcose Lloracha (2000).

Šestá kapitola nahlíží na substantivní věty z pohledu české syntaxe a popisuje typické chyby, kterých se čeští mluvčí dopouštějí ve vybraných aspektech. Opírá se především o práce Rodríguezové Garcíové (2021), Fernándezové Lópezové (1997) a Pamiese Bertrána a Valeše (2015). Sedmá kapitola se zaměřuje na výuku substantivních vět – analyzuje očekávané výstupy výuky gramatiky podle *Rámcových vzdělávacích programů* a zvládnutí substantivních vět na jednotlivých úrovních podle kurikulárního plánu Instituto Cervantes. Dále představuje vhodné didaktické přístupy k výuce těchto struktur, přičemž vychází zejména z publikací Rodríguezové Ponceové (2005), Gutiérrezze Ordóñezze a Bosqueho Muñoze (2008) a Ballesterové de Celis a Sampedrové Mellové (2021).

Osmá kapitola prezentuje výzkumnou část práce, založenou na analýze odpovědí v gramatických cvičeních zaměřených na substantivní věty, která vyplnili čeští středoškolští žáci studující španělštinu v bilingvní sekci gymnázia. Použitá cvičení vycházejí především z publikací Castrové Viúdezové (2023), Aragonése a Palenciy (2018) a Čermáka a Castilla (2024). Poslední, devátá kapitola, obsahuje návrhy vlastních didaktických materiálů určených k výuce vybraných jevů substantivních vět.

# 1 Syntax

Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje na oblast syntaxe, je nejprve nutné vymezit předmět studia této disciplíny a základní pojmy, s nimiž se bude dále pracovat.

Syntax je lingvistická disciplína, která spolu s fonetikou, fonologií a morfologií tvoří součást gramatiky. Hlavním předmětem studia syntaxe jsou způsoby, kterými se kombinují slova ve vyšších jednotkách (především ve frázích nebo větách), a jak tato slova společně tvoří význam většího celku. Zaměřuje se především na vnitřní strukturu vyšších jednotek, tedy jak jsou tvořeny svými složkami a vztahy mezi nimi (RAE a ASALE, *GTG*, „sintaxis“).

Syntax zkoumá různé syntaktické jednotky, v této práci se však budeme soustředit zejména na větu, větné členy a souvětí, proto budou právě tyto jednotky nejprve blíže objasněny.

## 1.1 Věta

V tradiční syntaxi se věta definuje jako minimální syntaktická jednotka predikace, která uvádí do vztahu dvě základní syntaktické jednotky – podmět a přísudek. Významově přísudek odpovídá té části věty, která něco vypovídá o podmětu, naopak podmět reprezentuje to, o čem něco vyjadřujeme. Ve větě tedy přísudek připisuje podmětu vlastnost, činnost, stav nebo jiný rys (Alarcos Llorach, 2000: 256). Na rozdíl od věty je výpověď minimální jednotkou komunikace, která nese plný význam v konkrétní komunikační situaci, bez ohledu na to, zda obsahuje podmět a přísudek, například výpověď „*¡Silencio!*“. Nevětné výpovědi neobsahují větnou strukturu, tedy vztah predikace, jak je tomu právě u uvedeného příkladu. Naproti tomu větné výpovědi tento predikační vztah zahrnují (Gómez Torrego, 2010: 256).

Na rozdíl od tradičního pojetí převládá v současné španělské gramatice podle RAE a ASALE (*NGLE*, §1.12e, f, online) a také v rámci generativní gramatiky (Zagona, 2002: 88, 89, 91) pojetí věty jako jednotky tvořené přísudkem a aktanty, které tento přísudek významově vyžaduje. Aby mohla být jednotka považována za větu, musí vyjadřovat úplný význam. Ten je dán právě lexikálním významem přísudku, který určuje jeho valenci a tím i potřebu odpovídajících aktantů, které význam přísudku doplňují. Tyto aktanty se ve větě realizují jako větné členy.

V tomto pojetí není podmět chápán jako základní stavební prvek věty, ale jako jeden z aktantů přísudku. Oproti ostatním aktantům je považován za externí, neboť stojí mimo slovesnou frázi a pojí se s přísudkem především syntakticky, zejména prostřednictvím shody v osobě a čísle – jeho vztah ke slovesu je tedy volnější (Zagona, 2002: 91–92). Ve španělštině navíc může být podmět nevyjádřen, a pokud to valence slovesa umožňuje, může ve větě i zcela chybět, například ve větě „*Llovió toda la noche*.“ Na rozdíl od podmětu je však přísudek nezbytný, protože bez něj nelze danou jednotku považovat za větu (Zavadil a Čermák, 2019: 25–26).

K dalším charakteristikám věty patří její ohraničení dvěma pauzami na začátku a na konci a také vlastní intonace. Věta vždy vyjadřuje úplný význam v konkrétní komunikační situaci (Alarcos Llorach, 2000: 313).

### 1.1.1 Věta jednoduchá a větné členy

Věta jednoduchá je charakteristická tím, že žádná z jejích složek se neváže k jiné větě – neobsahuje tedy žádnou další větu, která by modifikovala její komponenty (RAE a ASALE, *GTG*, „oración simple“). Tvoří ji větné členy, tedy syntaktické funkce, které plní jednotlivá slova nebo skupiny slov ve větě. Tyto členy lze rozpoznat podle formálních znaků typických pro danou syntaktickou funkci a podle toho, ke které části věty se vážou. Například podmět poznáme podle toho, že se shoduje s přísudkem v osobě a čísle, a také podle své vazby na přísudek (RAE a ASALE, *GTG*, „función sintáctica“).

Jelikož se v dalších částech práce budou analyzovat syntaktické funkce substantivních vět, budou zde nejprve nastíněny základní větné členy.

#### Podmět

Základní charakteristikou podmětu (*sujeto*) je shoda s přísudkem v osobě a čísle, i když existují i případy, kdy k této shodě nedochází. Podmět odkazuje na entitu, která je nositelem vlastnosti, činnosti, stavu či dalších rysů vyjádřených přísudkem. Podmět bývá obvykle vyjádřen podstatným jménem, jmennou frází nebo zájmenem, může však být realizován i jiným substantivizovaným slovním druhem, zejména přídavným jménem, číslovkou, infinitivem nebo i vedlejší větou. Například číslovka *Los nueve* ve větě „*Los nueve son sinceros*.“ plní funkci podmětu (Báez San José, Dubský a Králová, 1999: 175), (Zavadil a Čermák, 2019: 25–26).

## Přísudek

Dle RAE a ASALE (*NGLE*, §1.12d, online) existují dvě základní koncepce přísudku, tedy španělského slova *predicado*. Tradiční pojetí označuje za přísudek všechny větné členy, které obsahově něco vypovídají o podmětu. Například ve větě „*El profesor de Matemáticas explicaba la lección a los alumnos con voz apagada.*“ by přísudkem bylo celé *explicaba la lección a los alumnos con voz apagada*.

Druhá koncepce chápe přísudek jako jednotku, která si vybírá aktanty ke svému významovému naplnění. V uvedeném příkladu by tedy bylo přísudkem pouze sloveso *explicaba*. Aktanty jsou jednotky, které přísudek sémanticky vyžaduje k úplnému vyjádření svého významu a které ve větě plní určité sémantické role, například agens, patiens nebo místo. Tyto aktanty jsou realizovány větnými členy, které se vážou k přísudku. Přísudek se však může pojít i s volitelnými jednotkami, tzv. adjunktami, které doplňují nebo zpřesňují informace, ale nejsou nezbytné pro úplnost jeho významu. Zatímco v přechodném příkladu jsou *la lección* a *a los alumnos* aktanty nezbytné k doplnění významu slovesa *explicaba*, fráze *con voz apagada* je volitelným adjunktem, který zpřesňuje děj slovesa (RAE a ASALE, *NGLE*, §1.12e, online).

V této koncepci je přísudek (španělsky *predicador*) jako jádro věty obvykle vyjádřen osobní formou slovesa – tedy slovesem, které nese gramatické kategorie osoby a čísla a shoduje se s podmětem. Z tohoto důvodu se v současné španělské gramatice místo označení *predicado* častěji používá termín *verbo*, který označuje sloveso jako hlavního nositele syntaktické funkce přísudku (RAE a ASALE, *GTG*, „verbo“). Přísudek však může být vyjádřen i neosobní formou slovesa, například participiem *terminada* ve větě „*Terminada la conferencia, abandonamos la sala.*“ Podle druhé koncepce navíc přísudek nemusí mít pouze slovesnou formu, ale může jít i o jiný slovní druh, který si vybírá své aktanty k doplnění svého významu. Například v konstrukci *la decisión de Silvia de no acudir a la boda* je přísudkem jmenné syntagma *decisión* (RAE a ASALE, *NGLE*, §1.12j, online), (RAE a ASALE, *GTG*, „oración“).

## Přívlastek

Přívlastek (*complemento del nombre* nebo *complemento adnominal*) rozvíjí, doplňuje nebo modifikuje podstatné jméno, které ve větě může plnit různé funkce. Může být vůči podstatnému jménu buď povinným, nebo volitelným aktantem, v závislosti na tom, jakou komplementaci podstatné jméno potřebuje pro úplné vyjádření svého

významu. Přívlástek shodný se projevuje shodou s podstatným jménem v rodě a čísle a obvykle má podobu přídavného jména, případně podstatného jména, které může stát před nebo za podstatným jménem, které rozvíjí. Přívlástek neshodný se s podstatným jménem, které rozvíjí, neshoduje v rodě a čísle a většinou má formu předložkové fráze (RAE a ASALE, *GTG*, „complemento del nombre“), (Zavadil a Čermák, 2019: 49).

### **Přímý předmět**

Přímý předmět (*complemento directo* nebo *objeto directo*) se váže k přísudku, případně k přídavnému jménu, a pojí se především s tranzitivními slovesy, která ho vyžadují k doplnění svého významu. Odkazuje na entitu, která je přímo ovlivněna dějem vyjádřeným slovesem a poznáme ho tak, že větu s přímým předmětem lze převést do trpného rodu, ve které se přímý předmět stává podmětem. Dále ho rozeznáme díky pronominalizaci, tedy schopnosti nahradit přímý předmět zájmenem – například ve větě „*Conozco a Marta*.“ lze přímý předmět *a Marta* nahradit akuzativním osobním zájmenem *la*: „*La conozco*.“ (Zavadil a Čermák, 2019: 55). Přímý předmět se může objevovat i s předložkou *a* v určitých případech, zejména pokud je jeho funkce plněna podstatným jménem životným (Báez San José, Dubský a Králová, 1999: 180).

### **Nepřímý předmět**

Nepřímý předmět (*complemento indirecto* nebo *objeto indirecto*) rozvíjí přísudek a většinou označuje příjemce děje nebo entitu, která z děje slovesa má nějaký prospěch. Poznáme ho podle toho, že je vždy vyjádřen předložkovou frází s předložkou *a*. Tato předložka signalizuje syntaktickou funkci nepřímého předmětu a váže se k němu vždy, na rozdíl od přímého předmětu, u kterého se předložka *a* používá jen v určitých případech. Tento větný člen lze nahradit dativním osobním zájmenem, například ve větě „*Escribo a Lucía*.“ lze nepřímý předmět nahradit zájmenem *le*: „*Le escribo*.“ (Zavadil a Čermák, 2019: 57). V některých případech může předložka *a* alternovat s předložkou *para*, obvykle pokud označuje toho, kdo má z děje přínos. Současná gramatika však konstrukce s *para* nepovažuje za nepřímý předmět, ale za příslovečné určení prospěchu (*complemento circunstancial de provecho o beneficio*). Hlavním důvodem je skutečnost, že tyto výrazy nelze nahradit dativním zájmenem, jak to u nepřímého předmětu možné je (RAE a ASALE, *NGLE*, §35.1a, m, §39.5j, online).

## Předložkový předmět

Předložkový předmět (*complemento de régimen, complemento preposicional* nebo *objeto preposicional*) je řízen větným členem, který pro své doplnění vyžaduje určitou předložku. Například ve větě „*Hablan de música.*“ sloveso *hablar* vyžaduje předložku *de* a pojí se tak s předložkovým předmětem (Alarcos Llorach, 2000: 283). Zavadil a Čermák (2019: 58) uvádějí, že ve španělské syntaktické tradici se obvykle za předložkový předmět považuje pouze větný člen řízený slovesem s předložkou. Pokud je tedy závislý na jiné jednotce, která vyžaduje předložku, označuje se jako její rozvíjející člen (například rozvíjející člen přídavného jména, španělsky *complemento de adjetivo*). Tento pohled odpovídá i španělským gramatikám Gómeze Torrega (2010: 313) a Alarcose Lloracha (2000: 383), kteří do předložkového předmětu zahrnují jen větné členy řízené slovesem s předložkou.

Nicméně aktuální pohled RAE a ASALE (*NGLE*, §36.1a, online) je, že předložkový předmět může být řízen nejen slovesem, ale také přídavným či podstatným jménem, pokud je předložkový předmět jejich povinným aktantem. Tato přídavná a podstatná jména mohou být odvozena od sloves a vyžadovat stejnou předložku, například sloveso *depende de*, přídavné jméno *dependiente de* a podstatné jméno *la dependencia de*.

Tento větný člen rozeznáme tak, že se na něj ptáme tázacím zájmenem *qué* společně s předložkou, například „*¿De qué hablan?*“. Předložka se používá i ve vytýkacích konstrukcích: „*Es de memoria de lo que hablan.*“. Předložkový předmět také lze nahradit zájmenem, přičemž předložka zůstává, jako ve větě „*Hablan de eso.*“ (Alarcos Llorach, 2000: 283).

## Přísluvečné určení

Přísluvečné určení (*complemento circunstancial*) odkazuje na okolnosti děje, který je vyjádřen přísudkem. Přísluvečné určení obvykle zpřesňuje význam slovesa jako jeho adjunkt a většinou není nezbytné k úplnému doplnění jeho významu – často ho lze vypustit, aniž by věta ztratila smysl nebo byla narušena její stavba (Alarcos Llorach, 2000: 295).

Přísluvečné určení může být vyjádřeno příslovcem nebo předložkovou frází (Zavadil a Čermák, 2019: 69). Když je spojeno s předložkou, může mít podobnou formu jako předložkový předmět, například *de memoria* ve větě „*Hablan de memoria.*“. Od

předložkových předmětů je však můžeme rozlišit pomocí otázek, které jsou v případě příslovečných určení tvořeny příslovcem a bez předložky: „¿Cómo hablan?“. Podobně to funguje u vytýkacích konstrukcí, například „Es de memoria como hablan.“ Příslovečné určení nemůže být nahrazeno zájmenem, ale lze ho nahradit příslovcem, jak ukazuje věta „Hablan así.“ (Alarcos Llorach, 2000: 283–284).

Ve španělské gramatice se příslovečné určení váže na sloveso jako jeho volitelný adjunkt. Pokud adjunkt rozvíjí podstatné jméno, přídavné jméno nebo příslovec, obvykle se nepovažuje za příslovečné určení, ale označuje se jako rozvíjející člen těchto jednotek (španělsky *complemento de nombre*, *complemento de adjetivo* a *complemento de adverbio*) (RAE a ASALE, *NGLE*, §39.1d–f, online).

Příslovečné určení má různé podtypy podle toho, jaké okolnosti děje vyjadřuje, například příslovečné určení místa, času, způsobu nebo míry (Báez San José, Dubský a Králová, 1999: 184–185).

### **Jmenná část přísudku**

Jmenná část přísudku (*atributo*) je řízena jak podmětem, tak přísudkem (Zavadil a Čermák, 2019: 97). Patří k přísudku slovesně jmennému, který se skládá ze sponového slovesa (*ser*, *estar* nebo *parecer*) a jmenné části přísudku. Sponové sloveso má oslabený sémantický význam, zatímco hlavní význam děje nese právě jmenná část přísudku. Ta může být vyjádřena podstatným jménem, přídavným jménem, zájmenem nebo číslovkou. U jmenné části přísudku je možná pronominalizace, která se vždy provádí pomocí zájmena *lo*, což ji odlišuje od přímého a nepřímého předmětu, kde se zájmeno mění podle rodu a čísla. Například ve větě „Es tarde.“ lze jmennou část přísudku *tarde* nahradit zájmenem: „Lo es.“ (Alarcos Llorach, 2000: 300).

Jmenná část přísudku se může pojít také s polosponovými slovesy (španělsky *verbos semicopulativos*), kterými mohou být například *venir*, *ir*, *quedarse* nebo *hallarse*. Tato slovesa mají samostatně plný význam, ale ve spojení se jmennou částí přísudku svůj původní význam ztrácejí – hlavní význam přísudku pak nese právě jeho jmenná část. Na rozdíl od sponových sloves však obvykle vyjadřují určitý význam, často aspektuálního charakteru (například začátek, trvání nebo ukončení stavu). Konstrukce s polosponovými slovesy nelze nahradit zájmenem *lo*, naopak často mohou být nahrazeny příslovcem jako *cómo* nebo *así* (Karlík, 2017, *CzechEncy*, „spona“), (RAE a ASALE, *NGLE*, §37.1n, online).

## Doplňěk

Doplňěk (*complemento predicativo*), podobně jako jmenná část přísudku, je řízen zároveň přísudkem i podstatným jménem. Na rozdíl od jmenné části přísudku se však pojí s plnovýznamovým slovesem a nelze ho pronominalizovat. Doplňěk se rozlišuje na dva typy podle funkce podstatného jména, které rozvíjí, na doplňěk podmětný („*Juan salió contento.*“) a doplňěk předmětný („*Vi a Juan contento.*“). Doplňěk se vyznačuje shodou v rodě a čísle s podstatným jménem, které rozvíjí, což lze pozorovat v uvedených větách, kde se přídavné jméno *contento* shoduje s podstatným jménem *Juan*. Vyjádřen bývá buď přídavným, nebo podstatným jménem (RAE a ASALE, *NGLE*, §38.6m, online), (Zavadil a Čermák, 2019: 97–98).

### 1.1.2 Souvětí

Souvětí můžeme definovat jako „*spojení dvou nebo více vět v rámci jednoho makrosegmentu*“ (Zavadil a Čermák, 2010: 470). Jelikož se jedná o spojení dvou nebo více vět, souvětí obsahuje více než jeden přísudek (Alarcos Llorach, 2000: 313). Věty mohou být v rámci souvětí spojeny různými výrazy: spojkou nebo spojkovým výrazem, vztahnými zájmeny, příslovcem, souvztažnými výrazy nebo jen pomocí čárky (Báez San José, Dubský a Králová, 1999: 189–190).

Souvětí můžeme dále rozlišit na souřadné a podřadné podle toho, zda mezi větami existuje vztah rovnocennosti (parataxe), nebo vztah závislosti (hypotaxe). Ve složitějších případech může být v rámci jednoho souvětí přítomna jak hypotaxe, tak parataxe, přičemž vždy jeden z těchto vztahů převažuje (Daneš, Hlavsa a Grepl, 1978: 446).

Základním vztahem mezi větami v souvětí souřadném je vztah parataxe, který vyjadřuje rovný syntaktický vztah mezi oběma větami. To znamená, že žádná z vět není podřízena té druhé, ale obě fungují jako samostatné a vzájemně nezávislé větné celky (Daneš, Hlavsa a Grepl, 1978: 447, 539). Souvětí souřadná se ve španělštině dělí podle typu vztahu mezi větami a spojek, které je propojují, na souvětí slučovací, odporovací, vylučovací, distributivní a vysvětlovací (Gómez Torrego, 2010: 259), (RAE a ASALE, *NGLE*, §31.1a, online).

Souvětí podřadné se skládá z jedné věty hlavní a jedné či více vět vedlejších. Mezi těmito větami existuje vztah hypotaxe, což znamená, že jedna věta je podřízená druhé – nejsou tedy syntakticky rovnocenné (Daneš, Hlavsa a Grepl, 1978: 447–448).

Podle toho, ke které části hlavní věty se v podřadném souvětí vedlejší věta vztahuje, rozlišujeme věty vedlejší pravé a nepravé (*oraciones propias* a *oraciones impropias*). Vedlejší věty pravé jsou vloženy do hlavní věty a rozvíjejí jeden z jejích větných členů. Například v souvětí „*Querría que me felicitaras.*“ vedlejší věta *que me felicitaras* rozvíjí přísudek *querría*. (Daneš, Hlavsa a Grepl, 1978: 539), (Gómez Torrego, 2010: 259–260), (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.1b, online).

Naopak vedlejší věty nepravé nerozvíjejí konkrétní větný člen hlavní věty, ale vztahují se k celé hlavní větě. Například v podmínkovém souvětí „*Si vienes a casa, te doy el regalo.*“ není vedlejší věta závislá na jednom konkrétním větném členu, ale na celé větě hlavní. Z tohoto důvodu ji řadíme mezi vedlejší věty nepravé (Daneš, Hlavsa a Grepl, 1978: 539), (Gómez Torrego, 2010: 259–260).

V některých typech souvětí není vztah mezi větami vyjádřen přímo. Pokud jsou věty spojeny juxtapozicí neboli asyndetickým spojením, jsou v souvětí pouze postaveny vedle sebe, odděleny čárkami a každá z nich má svou vlastní intonaci – například v souvětí „*Llegué, vi, vencí.*“ (Alarcos Llorach, 2000: 315–316). V těchto případech jde pouze o formální spojení vět, přičemž vztah mezi nimi může odpovídat jak hypotaxi, tak parataxi (Daneš, Hlavsa a Grepl, 1978: 446).

Jak bude podrobněji vysvětleno v následujících kapitolách, tradiční španělská syntax obvykle rozlišuje vedlejší věty na základě slovního druhu, který daná věta zastupuje a jímž ji lze nahradit – rozlišují se tedy vedlejší věty substantivní, adjektivní a adverbialní. Dále tyto věty dělí podle funkce, kterou vedlejší věta plní vůči větě hlavní, například funkce podmětu, předmětu, přívlastku nebo příslovečného určení (Alarcos Llorach, 2000: 324), (Zavadil a Čermák, 2019: 152). Oproti španělské syntaxi se v češtině častěji používá dělení podle syntaktické funkce vedlejší věty namísto dělení podle slovního druhu (Báez San José, Dubský a Králová, 1999: 194).

## 2 Substantivní věty a jejich klasifikace

Tato kapitola se zaměřuje na substantivní vedlejší věty a jejich klasifikaci z pohledu španělské gramatiky. Na úvod je třeba zmínit, že substantivní věty patří mezi vedlejší věty, které jsou součástí podřadného souvětí a jsou v něm závislé na větě hlavní. Řadíme je mezi vedlejší věty pravé, protože rozvíjejí pouze jeden větný člen věty hlavní (Gómez Torrego, 2010: 322).

Substantivní věty jsou definovány slovním druhem, který zastupují. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, tento způsob členění je preferovaný ve španělské gramatické tradici. Podle něj rozlišujeme vedlejší věty na substantivní, adjektivní a adverbialní, protože každá z těchto vět může nahradit v souvětí příslušný slovní druh (Alarcos Llorach, 2000: 324).

Název substantivních vět vychází z toho, že plní charakteristické funkce podstatných jmen (substantiv) a jmenných frází. Ve větě zastávají typické syntaktické funkce, které jsou vyjádřeny podstatnými jmény, a funkčně tak nahrazují podstatné jméno v rámci větné struktury (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.1c, online). Ve španělštině se tyto věty označují jako *oraciones sustantivas*, zatímco v české syntaxi se pro obdobný druh vět používá spojení věty vedlejší obsahové, protože vyjadřují konkrétní obsah toho, co je vyjádřeno větou hlavní. Například v souvětí „*Dijo que vendría.*“ vedlejší věta doplňuje obsah toho, co bylo sděleno slovesem věty hlavní. V obou terminologiích (české i španělské) se pro substantivní věty také užívá pojem kompletivní věta (*oración completiva*), protože významově doplňují (kompletují) svou řídicí jednotku (Báez San José, Dubský a Králová, 1999: 195), (Karlík, 2017, *CzechEncy*, „obsahová věta (kompletivní věta)“), (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.1a, online).

Substantivní věty zároveň fungují jako aktanty, které jejich řídicí jednotka sémanticky vyžaduje k doplnění svého významu. Díky úzké spojitosti se substantivy se přísudek řídicí substantivní větu většinou váže k podstatným jménům nebo jmenným frázím. Proto lze substantivní větu často nahradit podstatnými jmény, jmennými frázemi nebo zájmeny, přičemž se zachová původní syntaktická funkce vedlejší věty. Například ve větě „*Me alegraría que regresara.*“ lze vedlejší větu nahradit jmennou frází nebo zájmenem: „*Me alegraría su regreso.*“ nebo „*Me alegraría esto.*“. Na rozdíl od podstatných jmen však substantivní věty neoznačují osoby, zvířata, místa nebo předměty, ale obvykle nesou abstraktnější významy, například odkazují na fakta či stavy věcí. Z toho vyplývá, že substantivní věty nelze vždy nahradit podstatným jménem se stejným významem. Navíc kvůli jejich abstraktnímu charakteru nejsou substantivní věty řízeny všemi výrazy, ale pouze těmi se specifickým významem (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.1c, g, online).

I když substantivní věta může mít významově podobnou jmennou frázi, ne vždy je možné ji touto frází nahradit. To platí zejména u určitých sloves, vůči kterým substantivní

věta plní roli přímého předmětu, jako u sloves *creer*, *decir*, *dudar* nebo *opinar*. Substantivní větu v souvětí „*Creo que regresará.*“ tedy nelze nahradit jmennou frází: \*,*Creo su regreso.*“ Pokud však věta zastává jinou syntaktickou funkci, například předložkový předmět, je nahrazení jmennou frází možné: „*Creo en su regreso.*“. Nahrazení zájmenem je ale možné vždy, což se často používá jako test pro ověření, zda jde skutečně o větu substantivní (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.1d, online).

Substantivní věty lze klasifikovat podle modality výpovědi a také podle syntaktické funkce, kterou plní vůči své řídicí jednotce.

## 2.1 Klasifikace dle modality výpovědi

Tato klasifikace substantivních vět vychází z modality výpovědi, tedy ze způsobu, jakým mluvčí pomocí jazyka vyjadřuje svůj postoj k obsahu sdělení na úrovni výpovědi jako minimální jednotky komunikace. Rozlišení výpovědi dle modality spočívá především na základě suprasegmentálních jevů, jako je například intonace, dále také na základě pořadí slov, spojovacích výrazů, slovesného způsobu, který v nich lze použít (indikativ, subjunktiv, imperativ), a dalších formálních prostředků. Klasifikace se rovněž opírá o různé komunikační účely či postoje k obsahu sdělení, které výpověď může vyjadřovat, přičemž každou výpověď dle modality může mluvčí vyjadřovat různé komunikační účely (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.2a, §42.1d, online), (Zavadil a Čermák, 2010: 249–250).

Modalita výpovědi se dělí na oznamovací, tázací, rozkazovací, zvolací a přací. Souvětí vždy vyjadřuje modalitu výpovědi, přičemž podřadná souvětí mají jednotnou modalitu jako celé souvětí. Dle této klasifikace se substantivní věty mohou vyskytovat v souvětích oznamovacích, tázacích i zvolacích (Zavadil a Čermák, 2019: 286), (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.2a, §42.1d online).

### 2.1.1 Věty substantivní v souvětí oznamovacím

Souvětí oznamovací slouží především k předání informace nebo oznámení, které může být jak kladné, tak záporné. Věty substantivní v souvětím oznamovacím jsou obvykle uvedeny spojkou *que* a obsahují sloveso v osobní formě, které může být ve slovesném způsobu indikativu nebo subjunktivu. Mohou se však objevit také bez spojky, a to pouze v neosobní formě infinitivu (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.2, online).

### 2.1.2 Věty substantivní v souvětí tázacím

Souvětím tázacím mluvčí vyjadřuje dotaz na obsah výpovědi. Substantivní věty se mohou objevit v přímých otázkách, které jsou tvořeny celým souvětím podřadným, například: „¿*No te han dicho que vengas?*“. Přímé otázky mají charakteristickou tázací intonaci a v psaném textu jsou ohraničeny otazníky. Substantivní věty mohou však tvořit i nepřímé otázky, kde se otázka klade nepřímo ve vedlejší větě bez charakteristické intonace a otazníků (RAE a ASALE, *GTG*, „oración (de modalidad) interrogativa“). Nepřímé otázky ve formě substantivní věty lze převést na přímé v rámci jednoduché věty, například „*Bueno, voy a ver qué hace mi mujer.*“ lze převést na „¿*Qué hace mi mujer?*“ (Alarcos Llorach, 2000: 150, 326).

V tázacím souvětí mohou fungovat substantivní věty jako nepřímé otázky zjišťovací, které nabízejí omezený výběr odpovědí – například pouze ano nebo ne, případně jiné určité možnosti, ze kterých se volí. Tyto věty používají podřadící spojku *si*, která se do češtiny překládá jako *zda*. V těchto větách lze použít neosobní formu slovesa nebo sloveso obvykle ve formě indikativu, i když existují i některé případy, ve kterých se používá subjunktiv (RAE a ASALE, *NGLE*, §42.6b, §43.2b, online).

Substantivní věty mohou tvořit i nepřímé otázky doplňovací, které neomezují odpověď na předem dané možnosti. I když tento typ otázek předpokládá určité odpovědi, nejsou ve větě explicitně vyjádřeny tak, jak je tomu u otázek zjišťovacích. Jako spojovací výrazy používá tázací zájmena nebo příslovce jako *quién, cómo, cuándo* nebo *dónde*. Tyto spojovací výrazy *si* v nepřímých otázkách zachovávají přízvuk jak v mluvené, tak i psané podobě, například ve větě „*La cuestión es cómo relacionar la cultura y naturaleza.*“ kde *cómo* funguje jako tázací příslovce (Báez San José, Dubský a Králová, 1999: 196). Tento typ vět může obsahovat osobní formu slovesa v indikativu nebo subjunktivu nebo také neosobní formu infinitivu (RAE a ASALE, *NGLE*, §42.6c, §43.2b, online).

### 2.1.3 Věty substantivní v souvětí zvolacím

Souvětím zvolacím vyjadřuje mluvčí emoční reakci, která je v psaném projevu ohraničena vykřičníky (RAE a ASALE, *GTG*, „oración (de modalidad) exclamativa“). Celé souvětí může fungovat jako zvolací nebo v jeho rámci může substantivní věta vyjadřovat nepřímé zvolání. V takovém případě jde vždy o zvolání doplňovací, které neomezuje odpověď jen na určité možnosti. Zahrnují tázací zájmeno nebo příslovce a sloveso v indikativu, například ve větě „*Es indignante cómo nos han tratado.*“ Kvůli

své podobnosti s větami tázacími bývají někdy zařazovány jako jejich podtyp (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.2c, online).

Za zvláštní typ vět substantivních lze považovat věty, které začínají spojkou *que* a fungují samostatně, tedy bez věty hlavní. Jedná se o věty zvolací, které mohou vyjadřovat různé komunikační záměry, například přání, rozkaz nebo prosbu. Sloveso hlavní věty je v těchto větách vynecháno, protože je z kontextu snadno domyslitelné – typicky by šlo o slovesa jako *decir*, *desear* nebo *querer*. Podle RAE a ASALE (*NGLE*, §43.2h, online) se i tyto věty řadí k vedlejším substantivním větám. Gómez Torrego (2010: 328) však upozorňuje, že kvůli vypuštěnému slovesu není zřejmé, zda věta plní funkci podmětu nebo předmětu, a proto je vhodnější chápat je jako samostatné věty. Například věta „*¡Que te calles!*“ může po doplnění slovesa fungovat buď jako předmět („*Te ordeno que te calles.*“), nebo jako podmět („*Es bueno que te calles.*“).

## 2.2 Klasifikace dle syntaktické funkce

Věty substantivní jsou podřazeny určitému větnému členu věty hlavní, vůči němuž plní specifickou syntaktickou funkci. Ve španělské syntaxi se na věty substantivní nahlíží jako na větné celky, které zastupují podstatné jméno, proto se jejich syntaktická funkce obvykle určuje podle toho, zda je lze v dané pozici nahradit podstatným jménem nebo zájmenem (především zájmenem *eso*), tak, aby se zachovala jejich syntaktická funkce (Gómez Torrego, 2010: 322), (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.2e, online).

Substantivní věty mohou plnit různé syntaktické funkce, které jsou typické pro podstatná jména. Autoři se neshodují na jednotné klasifikaci, přesto v této části uvedeme všechny možné syntaktické funkce substantivních vět podle různých autorů: podmět, přímý předmět, nepřímý předmět, předložkový předmět, rozvíjející člen podstatného a přídavného jména, rozvíjející člen příslovce a příslovečné určení.

### 2.2.1 Funkce podmětu

Substantivní věta ve funkci podmětu funguje jako podmět řízený přísudkem věty hlavní. V této pozici se mohou substantivní věty vyskytovat s různými spojovacími výrazy – ve větách oznamovacích bývají uvedeny podřadicí spojkou *que*, zatímco ve větách nepřímých tázacích doplňovacích obsahují tázací zájmena nebo příslovce. V otázkách zjišťovacích se užívá spojka *si* a v některých případech se substantivní věta může objevit i bez spojovacího výrazu, pokud má formu infinitivu (Gómez Torrego, 2010: 324).

V určitých kontextech se může zdát, že věty substantivní ve funkci podmětu plní roli jmenné části přísudku, protože se nacházejí za sponovým slovesem, jako ve větě „*Mi mayor deseo es que mi obra triunfe.*“ Nicméně nemůže se jednat o jmennou část přísudku, jelikož tu je možno nahradit zájmenem *lo*, což v tomto případě dá nepřirozený výsledek: \*„*Lo es mi mayor deseo.*“ V této funkci lze před spojovacím výrazem použít určitý člen *el*, například ve větě „*Me llamó la atención el que un señor siguiera caminando siempre a mi lado.*“ Člen zde značí charakter podstatného jména substantivních vět (Alarcos Llorach, 2000: 326–327).

V této funkci se substantivní věta shoduje s přísudkem věty hlavní, který tak zůstává ve třetí osobě jednotného čísla. O podmětné funkci vedlejší věty svědčí možnost jejího nahrazení jmennou frází v množném čísle, což způsobí shodu v množném čísle i na přísudku. Například pokud v souvětí „*Me preocupa que llueva mañana.*“ nahradíme vedlejší větu frází v množném čísle, souvětí přechází do podoby „*Me preocupan estas cosas.*“ (Gómez Torrego, 2010: 323).

Prísudek vyžaduje substantivní větu ve funkci podmětu jako aktant pro doplnění svého významu, nicméně vzhledem k abstraktnímu významu substantivních vět se pojí jen s určitými slovesy. Jde například o slovesa vyjadřující existenci nějaké okolnosti (*suced*, *ocurrir*, *resultar*), dokazování skutečnosti (*probar*, *mostrar*, *demostrar*) a také hodnocení významnosti nebo důležitosti (*importar*, *resaltar*). Dále se substantivní věty ve funkci podmětu vážou na slovesa označující emoce (*molestar*), která se pojí zároveň i s nepřímým předmětem, či na slovesa označující náhlé vybavení něčeho (*ocurrirse*) (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.1g, §43.4a–g, online).

V této funkci se substantivní věty také pojí se sponovými slovesy *ser*, *parecer* a *resultar*, které jsou součástí slovesně jmenného přísudku. V některých případech se objevují i se slovesem *estar*, zejména ve spojeních jako *estar claro* nebo *estar visto*. V těchto konstrukcích může být sponové sloveso v hlavní větě vynecháno, například souvětí „*Es seguro que llueve.*“ lze vyjádřit jako „*Seguro que llueve.*“ (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.4h–i, online).

Slovesa ve zvrátných konstrukcích, která se nacházejí v trpném rodě se zájmenem *se*, se pojí s větou vedlejší ve funkci podmětu, například „*Se dice que te casas.*“ V činném rodě by stejná vedlejší věta plnila funkci přímého předmětu, protože větu „*Dicen que te casas.*“ lze nahradit osobním zájmenem přímého předmětu: „*Lo dicen.*“ V těchto

případech tedy dochází ke změně syntaktické funkce – vedlejší věta se z pozice předmětu v činném rodě přesouvá do pozice podmětu v trpném rodě (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.4c, online).

RAE a ASALE (*NGLE*, §40.2a–b, §43.4j, online) uvádí, že substantivní věty ve funkci podmětu se obvykle nacházejí za přísudkem. Jejich postavení před přísudkem je však rovněž možné a může být motivováno různými faktory. V současnosti převládá názor, že takové umístění plní funkci tzv. *tópico*, což označuje jednotku vyčleněnou na začátek věty za účelem jejího zdůraznění. Tento posun se vyskytuje zejména ve větách se slovesně jmenným přísudkem ve větě hlavní. Například ve větě „*Que vaya usted a trabajar me parece muy bien.*“ je substantivní věta umístěna před přísudek právě kvůli zdůraznění jejího obsahu.

Pozice těchto vět před přísudkem věty hlavní je však běžná i u jiných typů sloves ve větě hlavní, například u sloves vyjadřujících psychický stav, kde se rovněž zdůrazňuje obsah vedlejší věty: „*Que lo vean le avergüenza.*“ Existují však také slovesa, u nichž je umístění substantivní věty před přísudkem naopak povinné, například u sloves *significar*, *equivaler* a *suponer* (Gómez Torrego, 2010: 325).

### 2.2.2 Funkce přímého předmětu

Věty substantivní v této funkci se vážou k přísudku věty hlavní a plní vůči němu funkci přímého předmětu (Zavadil a Čermák, 2019: 162). Tuto funkci substantivních vět poznáme především podle možnosti jejich pronominalizace pomocí osobního zájmena přímého předmětu *lo*, které se vždy nachází ve středním rodě jednotného čísla, a také pomocí zájmena *eso*. Například v souvětí „*Dijo que llamaría.*“ může být substantivní vedlejší věta nahrazena oběma zmíněnými zájmeny: „*Lo dijo.*“ nebo „*Dijo eso.*“ (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.4p, online).

V této funkci mohou věty substantivní obsahovat spojku *que*, v otázkách nepřímých doplňovacích tázací zájmena a tázací příslovce, spojku *si* ve větách zjišťovacích nebo infinitiv bez spojovacího výrazu. Podobně jako ve funkci podmětu mohou tyto věty ve funkci přímého předmětu obsahovat určitý člen *el* před spojkou, což značí jejich podobnost s podstatným jménem. Jelikož se přímý předmět může pojít s předložkou *a* v určitých případech, může tak nastat i u vět substantivních v této funkci, především u těch, co používají tázací zájmena *quién* nebo *quiénes*, jelikož odkazují na podstatná

jména životná (Alarcos Llorach, 2000: 327), (Gómez Torrego, 2010: 326–327), (Zavadil a Čermák, 2019: 162).

Ve funkci přímého předmětu se substantivní věty pojí s tranzitivními slovesy, která ke svému významovému naplnění vyžadují doplnění přímým předmětem. Ve srovnání s funkcí podmětu je spektrum sloves, která řídí větu substantivní ve funkci předmětu, podstatně širší a zahrnuje slovesa významově velmi různorodá. Nejčastěji se jedná o slovesa vyjadřující lidské schopnosti, jako jsou slovesa vyjadřující komunikaci (*decir*), vnímání (*ver*, *oír*, *escuchar*), vůli (*desear*, *querer*), myšlení (*creer*), emoce (*odiar*) nebo osvojování si informací (*aprender*). Vedle těchto významových skupin se však substantivní věty pojí i se slovesy označujícími příčinu (*hacer*), přítomnost (*demostrar*) nebo důsledek (*implicar*) (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.4l, n, online).

### 2.2.3 Funkce nepřímého předmětu

Substantivní věty ve funkci nepřímého předmětu se vyskytují spíše ojediněle, jelikož jsou obvykle vázány na slovesa se specifickým významem. Nejčastěji se pojí se slovesy kategoriálními, označovanými rovněž jako slovesa funkční či podpůrná (španělsky *verbos de apoyo*) (Radimský, 2017, *CzechEncy*, „kategoriální sloveso“). Jedná se o slovesné fráze, které se skládají ze slovesa a abstraktního podstatného jména, přičemž hlavní význam nese podstatné jméno a sloveso vyjadřuje většinou význam aspektuální. Příklady takových slovesných frází mohou být *dar importancia a*, *prestar atención a* nebo *hacer caso a* (RAE a ASALE, *NGLE*, §1.10k, §43.2f, online).

Substantivní věty v této funkci jsou vždy uvozeny předložkou *a*, která je u nepřímého předmětu syntakticky povinná, a spojkou *que* či *si*. Tyto věty lze často nahradit osobním zájmenem *le* (v kombinaci s přímým předmětem též *se*), například věta „*Nunca prestó atención a que lo elogiasen.*“ může být transformována na „*Nunca se la prestó.*“ (Alarcos Llorach, 2000: 328). Zájmeno *le* však nemusí větu pouze nahradit – často se vyskytuje zároveň s ní, jak ukazuje věta „*No le di importancia a si se lo habían creído.*“ (Gómez Torrego, 2010: 330).

### 2.2.4 Funkce předložkového předmětu

Substantivní věty ve funkci předložkového předmětu jsou řízeny slovesem, které vyžaduje určitou předložku, přičemž se obvykle jedná o předložky *a*, *de*, *en*, *con* nebo *por*. Po předložce následuje spojka *que* a *si* nebo také infinitiv bez spojky. Tyto věty lze rozpoznat pomocí nahrazení zájmenem *eso*, přičemž předložka zůstává, například ve větě

„*Me alegre de que hayáis venido.*“ lze vedlejší větu nahradit zájmenem: „*Me alegre de eso.*“ Rovněž je lze rozeznat podle použití předložky v otázkách a vytýkacích konstrukcích, jak ukazuje věta „¿*De qué me alegre?*“. Slovesa, která se pojí se substantivními větami v této funkci, jsou často zvrtná (*verbos pronominales*), například *comprometerse con*. Často existují i jejich nezvratné varianty, které se pojí s přímým předmětem bez předložky, například *comprometer*. U přímého předmětu je možná pronominalizace pomocí zájmena *lo*, zatímco u předložkového předmětu tato možnost není (Alarcos Llorach, 2000: 283), (Gómez Torrego, 2010: 330), (RAE a ASALE, *NGLE*, §36.3b, online).

### **2.2.5 Funkce rozvíjejícího členu podstatného jména, přídavného jména a příslovce**

Ve všech výše uvedených případech je substantivní věta závislá na slovesu. V této části se zaměříme na ty funkce, v nichž substantivní věta rozvíjí jiný slovní druh nebo frázi – konkrétně podstatné jméno, přídavné jméno či příslovce. Substantivní věty v této pozici je možné nahradit zájmenem *eso*, což potvrzuje jejich substantivní povahu, tedy schopnost zastupovat podstatné jméno (Gómez Torrego, 2010: 333).

Jsou-li tyto věty závislé na podstatném jménu, přídavném jménu nebo příslovci, bývají uvozeny předložkou, zpravidla *a*, *con*, *de*, *en* nebo *por* (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.5, online). Ačkoli se i v tomto případě jedná o předložkové spojení, ve španělské syntaktické tradici se tyto věty obvykle nezařazují do funkce předložkového předmětu, jelikož tato funkce zahrnuje jen ty větné členy, které jsou řízeny slovesem (Zavadil a Čermák, 2019: 58).

Z tohoto důvodu bývají ve španělských gramatikách substantivní věty, které jsou řízeny slovesem a zároveň uvedeny předložkou, označovány jako předložkový předmět. Naproti tomu věty, které ve spojení s předložkou rozvíjejí jiný slovní druh, jsou řazeny do funkce rozvíjejícího členu podstatného jména, přídavného jména nebo příslovce (Alarcos Llorach, 2000: 328–330), (Bosque Muñoz a Demonte Barreto, 2000: 2032, 2086), (Gómez Torrego, 2010: 330–335).

Nicméně podle RAE a ASALE (*NGLE*, §36.1a, §43.5h) mohou být za předložkový předmět považovány i substantivní věty, které jsou řízeny přídavným nebo podstatným jménem – avšak pouze tehdy, pokud se s těmito výrazy povinně pojí prostřednictvím předložky jako jejich aktanty. K tomu však nedochází vždy, například za předložkový

předmět se nepovažují ty větné členy rozvíjející podstatná jména odvozená od tranzitivních sloves s předložkou *de*, pokud tato slovesa samotná předložku nevyžadují – jako je tomu například u výrazu *la prueba de que* neboť sloveso *probar* se ve vazbě se substantivní větou užívá bez předložky (*probar que*, nikoli *\*probar de que*). RAE a ASALE (*NGLE*, §43.5, online) a Gómez Torrego (2010: 333–335) proto zahrnují tyto případy do širší kategorie tzv. *término de la preposición*, což je označení pro jakýkoli větný člen uvozený předložkou, bez ohledu na to, zda se jedná o povinný aktant, či nikoli.

Pokud substantivní věty plní funkci rozvíjejícího členu podstatného jména, jsou řízeny právě tímto podstatným jménem nebo jmennou frází. Jsou s ním spojeny pomocí předložky, za kterou následuje spojka *que*, spojka *si* nebo se mohou vyskytovat bez spojky s infinitivem. Některá podstatná jména, která se odvozují od sloves, s nimi sdílí i stejnou předložku. Například podstatné jméno *confianza* vyžaduje předložku *en*, stejně jako sloveso *confiar* (Gómez Torrego, 2010: 333), (RAE a ASALE, *NGLE*, §36.5b, online).

Substantivní věty mohou rozvíjet i přídavné jméno nebo adjektivní frází, opět s použitím předložky, spojky *que*, spojky *si* nebo infinitivu. Například v souvětí „*Estoy seguro de que no os habéis enfadado.*“ rozvíjí substantivní věta přídavné jméno *seguro* (Gómez Torrego, 2010: 334).

Pokud je rozvíjejícím členem příslovce, jsou substantivní věty řízeny příslovcem nebo příslovečnou frází, obsahují předložku, spojku *que* nebo neosobní formu infinitivu. Například ve větě „*Salimos después de que habíamos comido.*“ rozvíjí vedlejší substantivní věta příslovce *después* (Gómez Torrego, 2010: 334–335).

### 2.2.6 Funkce příslovečného určení

Gómez Torrego (2010: 332) považuje věty ve funkci příslovečného určení za adverbialní, pokud je lze nahradit příslovcem. Naopak věty, které v této funkci lze nahradit podstatným jménem, jmennou frází nebo zájmenem, podle něj zastupují podstatné jméno a jsou proto považovány za substantivní. Například vedlejší větu v souvětí „*He venido para que me informéis.*“ lze nahradit zájmenem *eso*, a proto je považována za substantivní: „*He venido para eso.*“ Substantivní věty v této funkci mohou vyjadřovat různé okolnosti příslovečného určení, například způsob, účel, příčinu nebo přípustku.

Alarcos Llorach (2000: 354) však tyto typy vět řadí mezi adverbialní, přičemž do této kategorie zahrnuje všechny věty, které plní funkci příslovečného určení, bez ohledu

na to, zda je lze nahradit podstatným jménem či příslovcem. Klasifikace těchto vět je tedy založena primárně na jejich syntaktické funkci, nikoli na formální ekvivalenci s určitým slovním druhem.

V současné době je skupina adverbálních vět vnímána jako problematická a nejednoznačná, jelikož ne všechny gramatiky ji uznávají. Hlavním důvodem je skutečnost, že tyto věty ne vždy zastupují příslovce, ačkoli to jejich název naznačuje (RAE a ASALE, *NGLE*, §1.13q, online). Tato nejasnost souvisí se skutečností, že dělení vedlejších vět podle slovních druhů v tradiční španělské syntaxi není vždy přesné, protože mezi slovními druhy a syntaktickými funkcemi neexistuje úplná korespondence. Například právě věty ve funkci příslovečného určení lze v některých případech nahradit příslovcem, v jiných však podstatným jménem (Zavadil a Čermák, 2019: 152). S ohledem na tuto terminologickou i funkční nejednotnost se tato práce nebude detailně zabývat substantivními větami ve funkci příslovečného určení.

### **3 Slovesný způsob v substantivních větách**

Tato kapitola se zaměřuje na slovesný způsob v substantivních větách. Nejprve bude představen slovesný způsob ve španělštině, poté se budeme věnovat vyjadřování modalit v substantivních větách obecně, a nakonec se zaměříme na konkrétní použití slovesného způsobu v závislosti na řídicím výrazu substantivní věty.

#### **3.1 Slovesný způsob ve španělštině**

Slovesný způsob představuje gramatické vyjádření modalit, zatímco samotná modalita označuje jazykové vyjádření postoje mluvčího k obsahu, který sděluje. V gramatice se zpravidla rozlišuje tzv. *dictum*, tedy samotný obsah sdělení, a *modus*, který označuje postoj mluvčího k tomuto obsahu. Modalita může být realizována různými gramatickými i lexikálními prostředky, přičemž jedním z nich je právě slovesný způsob. Modalita je tedy širší pojem, avšak se slovesným způsobem úzce souvisí (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.1c, §42.1a, b, online).

Slovesný způsob je gramatická kategorie slovesa v osobní formě, jejímž prostřednictvím se morfologicky vyjadřuje modalita. Každý slovesný způsob je realizován specifickými gramatickými morfémy, které se vážou ke slovesnému tvaru. V rámci jednotlivých slovesných způsobů se dále rozlišují slovesné časy, které mají vlastní koncovky podle osoby a čísla. Kromě modalit a času vyjadřuje sloveso zároveň

i další gramatické kategorie, především kategorii osoby a čísla (Gómez Torrego, 2010: 147), (Zavadil, 1980: 106).

Ve španělské gramatice se tradičně rozlišují tři slovesné způsoby: indikativ, subjunktiv a imperativ. Kondicionál je některými španělskými gramatiky považován za čtvrtý slovesný způsob, jinými však za slovesný čas v rámci indikativu – této otázce se budeme podrobněji věnovat v podkapitole týkající se kondicionálu (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.1e, §23.15a online).

Dělení slovesného způsobu vychází především z toho, jaké modální významy jednotlivé způsoby vyjadřují. Tyto významy mohou být různé, Zavadil a Čermák (2010: 249) například rozlišují modální význam reálný a nereálný, přičemž do nereálného spadají další podtypy, jako je potenciální, tázací, volní a hodnoticí. Jednotlivé slovesné způsoby se rovněž liší podle toho, v jakých větách podle modalit výpovědi se mohou vyskytovat (oznamovací, tázací nebo rozkazovací), přičemž ne všechny slovesné způsoby jsou ve všech těchto typech vět přijatelné. Dalším kritériem rozlišení je, zda může daný způsob fungovat nezávisle (v jednoduchých větách), nebo zda se vyskytuje pouze ve vedlejších větách závislých na jiné jednotce (Alarcos Llorach, 2000: 149, 150, 154).

### 3.1.1 Indikativ

Indikativ je slovesný způsob, kterým mluvčí vyjadřuje modální význam reálný. Při použití indikativu obvykle obsah výpovědi koresponduje s realitou, slouží tedy k vyjádření skutečností nebo událostí, které jsou objektivně považovány za reálné (Zavadil a Čermák, 2019: 283, 285). Indikativ se vyskytuje ve větách oznamovacích a je zároveň jediným slovesným způsobem, který lze použít v jednoduchých tázacích větách, které nejsou závislé na jiné jednotce. Proto je indikativ běžně použitelný například ve větě „¿*Quién canta?*“, zatímco subjunktiv v takovýchto větách možný není: \*„¿*Quién cante?*“ (Alarcos Llorach, 2000: 150).

Indikativ se může vyskytovat ve větách, které nejsou závislé na jiné jednotce, tedy jeho použití není podmíněno podřízeností vůči jiné části věty, například v jednoduché větě „*Hoy es lunes.*“ – zde slovesný způsob funguje samostatně a není určován žádnou jinou jednotkou (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.2a, online). Použití indikativu však může být určováno i jinou jednotkou, přičemž tato řídicí jednotka může být celá hlavní věta nebo její část. Například ve větě „*Alain afirma una vez más que la novela es ante todo realidad.*“ je slovesný způsob indikativu ve větě vedlejší určen přísudkem věty hlavní.

Řídící jednotkou slovesného způsobu může být také jiný slovní druh než sloveso, například příslovce ve větě „*Tal vez eran impostores.*“ – zde příslovce *tal vez* určuje použití indikativu, který zde může alternovat se subjunktivem (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.14k, §25.3c, online).

Ve slovesném způsobu indikativu existuje několik slovesných časů, které mají vlastní koncovky v závislosti na osobě a čísle. Mezi jednoduché časy tvořené jedním vyčásovaným slovesem patří přítomný čas (*canto*), jednoduchý minulý čas (*canté*), imperfektum (*cantaba*), jednoduchý budoucí čas (*cantaré*) a jednoduchý kondicionál (*cantaría*), pokud je kondicionál považován za slovesný čas, který je součástí indikativu. Mezi složené časy, tvořené pomocným slovesem *haber* a participiem, patří složený minulý čas (*he cantado*), předminulý čas (*había cantado*), závislý minulý čas (*hube cantado*), složený budoucí čas (*habré cantado*) a složený kondicionál (*habría cantado*). V současné španělštině se běžně používají všechny tyto časy kromě závislého minulého času, který má dnes spíše knižní charakter (Báez San José, Dubský a Králová, 1999: 99–107), (RAE a ASALE, *NGLE*, §23.1g, online).

### 3.1.2 Subjunktiv

Subjunktiv je slovesný způsob, který vyjadřuje modální význam nereálný. Mluví jím tedy obvykle vyjadřuje události, které považuje za nereálné, například možnosti, přání, pochybnosti nebo domněnky (Gómez Torrego, 2010: 142), (Zavadil a Čermák, 2019: 283, 285).

Použití subjunktivu ve větách, ve kterých není slovesný způsob určován jinou jednotkou, je velmi ojedinělý. Objevuje se například v imperfektu u některých modálních sloves, jako jsou *querer*, *poder* nebo *deber*, například ve větě „*Debiera estar allí a las ocho.*“ Samostatně se může vyskytnout také předminulý čas subjunktivu, který se často zaměňuje se složeným kondicionálem indikativu, například ve větách „*Me hubiera gustado participar.*“ a „*Me habría gustado participar.*“ Někteří lingvisté však tyto konstrukce považují spíše za součást indikativu, protože se v nich používá slovesný způsob nezávisle na jiné jednotce, což je typická vlastnost indikativu, nikoli subjunktivu. Ve větách rozkazovacích kladných se tvary přítomného subjunktivu používají ve všech osobách kromě druhé osoby jednotného a množného čísla, kde se používají pouze vlastní tvary imperativu (například *canta* a *cantad*). Dále se tvary přítomného subjunktivu používají ve všech záporných rozkazovacích větách, například ve větě „*No lo hagas.*“ (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.2b, §42.3a, d, e, online).

Subjunktiv se může samostatně objevit také v některých větách přací, a to buď se spojkou *que*, jako ve větě „*Que te vaya bien.*“, nebo bez spojky, například ve větě „*El cielo te oiga.*“ Nicméně v těchto případech jde o věty s vynechaným slovesem věty hlavní, které je z kontextu domyslitelné, a proto nelze hovořit o úplné samostatnosti těchto vět (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.2e, online).

Subjunktiv je mnohem běžnější ve větách, kde jeho použití určuje jiná jednotka. Může se objevit i v některých jednoduchých větách, pokud jeho použití řídí určitý prvek, například ve větách přací řízených výrazy jako *quién*, *ojalá* nebo *así*, například „*Ojalá llegue a tiempo.*“. Tyto výrazy jednoznačně určují použití subjunktivu, který nelze zaměnit s indikativem. Subjunktiv se dále vyskytuje ve větách vyjadřujících pochybnost (dubitativních větách), které jsou často řízeny příslovci jako *probablemente*, *quizás* nebo *tal vez*. U těchto příslovcí je možné použít také indikativ, pokud chce mluvčí vyjádřit větší jistotu. Subjunktiv se ještě častěji vyskytuje ve vedlejších větách, které jsou závislé na větě hlavní nebo na jedné z jejích částí, například ve větě „*Desea que la dejemos en paz.*“, kde použití subjunktivu ve větě vedlejší určuje přísudek věty hlavní (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.14k, §25.2g, h, online).

Ve slovesném způsobu subjunktivu se rovněž objevují slovesné časy, jejichž počet je však menší než u indikativu. Z jednoduchých časů se v subjunktivu vyskytuje čas přítomný (*cante*), imperfektum (*cantara* nebo *cantase*) a jednoduchý budoucí čas (*cantare*). Ze složených časů jsou v subjunktivu běžné složený minulý čas (*haya cantado*), předminulý čas (*hubiera cantado* nebo *hubiese cantado*) a složený budoucí čas (*hubiere cantado*). V současné španělštině se však jednoduchý a složený budoucí čas používají pouze ve specifických kontextech, například v textech právního či administrativního charakteru (Báez San José, Dubský a Králová, 1999: 118–119), (RAE a ASALE, *NGLE*, §23.1g, online).

### 3.1.3 Imperativ

Ve španělské gramatice se dále rozlišuje slovesný způsob imperativ, který slouží výhradně k vyjádření apelativní funkce jazyka, tedy k vyjádření rozkazů, příkazů nebo žádostí (Gómez Torrego, 2010: 143). Termín *imperativo* ve španělštině označuje jednak samotný slovesný způsob, v němž se postoj mluvčího vyjadřuje pomocí gramatických morfémů slovesa, a zároveň typ věty podle modality výpovědi, konkrétně větu rozkazovací. Tyto dvě koncepce jsou úzce propojené, protože tvary imperativu lze použít jen ve větách rozkazovacích, konkrétně ve větách kladných ve druhé osobě. Další

charakteristikou imperativu je, že se nevyskytuje ve větách vedlejších (Alarcos Llorach, 2000: 150), (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.1e, §42.3a, online).

### 3.1.4 Kondicionál

Kondicionál neboli podmiňovací způsob je v některých gramatikách chápán jako samostatný slovesný způsob, zatímco jinde bývá řazen mezi časy indikativu. Podle RAE a ASALE (*NGLE*, §23.15a, online) dnes převažuje pojetí kondicionálu jako slovesného času v rámci indikativu, a to především proto, že funguje jako slovesný čas vyskytující se ve stejných typech syntaktických konstrukcí jako ostatní časy indikativu. Na druhou stranu někteří lingvisté ho považují za samostatný způsob, protože z hlediska modalit vyjadřuje jiný význam než indikativ – konkrétně děj, který by mohl nastat za určitých podmínek (Zavadil a Čermák, 2019: 285). Kondicionál může být buď jednoduchý (*cantaría*) nebo složený (*habría cantado*) (Alarcos Llorach, 2000: 152–153).

### 3.2 Vyjadřování modalit v substantivních větách

Substantivní věty jsou součástí souvětí podřadného, v němž je modalita vyjadřována specifickým způsobem. V takovém souvětí jednotlivé věty nevyjadřují modalitu samostatně, protože modalita celého souvětí je určována větou hlavní. Věty vedlejší tak postrádají vlastní modalitu, protože ta je určována větou hlavní (Zavadil, 1980: 104). Tuto závislost lze rozpoznat například na základě faktu, že celé souvětí podřadné má jednotnou modalitu výpovědi, kterou určuje věta hlavní. Například modalita výpovědi celého souvětí „*Juan lo haría si tuviese tiempo.*“ je oznamovací. Naproti tomu v souvětím souřadném mají obě věty hlavní z důvodu své samostatnosti vlastní modalitu (Zavadil a Čermák, 2010: 256).

V závislosti na použití slovesného způsobu řadí Zavadil a Čermák (2019: 287–289) substantivní věty do kategorie přímo modálního souvětí podřadného. U tohoto souvětí je použití slovesného způsobu určováno jednotkou věty hlavní, na které je substantivní věta závislá. Touto řídicí jednotkou může být přísudek, vůči kterému plní substantivní věta funkci podmětu, přímého, nepřímého či předložkového předmětu, případně podstatné jméno, přídavné jméno nebo příslovce, vůči nimž substantivní věta funguje jako rozvíjející člen. Může se však jednat i o jinou jednotku, například o zápor, jak bude specifikováno později (RAE a ASALE, *NGLE*, §23.b, online).

Svým lexikálním významem řídicí jednotka určuje modalitu substantivní věty, která je v ní vyjádřena použitím slovesného způsobu. Například ve větě „*Sé que ya es tarde.*“

lexikálně vyjadřuje sloveso *saber* v hlavní větě modalitu reálnou, která pak určuje použití indikativu ve větě vedlejší. Tomuto jevu, kdy se modalita řídicího výrazu shoduje se slovesným způsobem věty vedlejší, říkáme modální kongruence – tedy jako v uvedeném příkladu, kdy řídicí jednotka vyjadřuje modalitu reálnou, což odpovídá použití indikativu ve větě vedlejší (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.2g, online), (Zavadil a Čermák, 2010: 257).

Nicméně některé výrazy substantivních vět umožňují použití indikativu i subjunktivu v závislosti na konkrétním významu řídicího výrazu, s nímž jsou tyto vedlejší věty spojeny. Posun ve významu výrazu pak způsobuje různé použití slovesného způsobu, což bude ukázáno v následující části na konkrétních příkladech (Bosque Muñoz a Demonte Barreto, 2000: 3222), (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.4c, p, online).

### **3.3 Použití slovesného způsobu v substantivních větách**

V této části se zaměříme na užití slovesného způsobu v substantivních větách v závislosti na jejich řídicím výrazu. Řídicí výrazy substantivních vět bývají v odborné literatuře tříděny různými způsoby. V této práci vycházíme především z klasifikace Zavadila a Čermáka (2010), a to zejména pro její přehlednost, přičemž doplňujeme poznatky z dalších relevantních zdrojů – u příkladů řídicích výrazů bude čerpáno především z RAE a ASALE (*NGLE*, online).

Zavadil a Čermák (2010: 259–266) rozlišují řídicí výrazy substantivních vět podle jejich modálního významu na výrazy vyjadřující modalitu reálnou, kam spadají konstrukce označující skutečnost nebo objektivní vnímání reality, a výrazy vyjadřující modalitu nereálnou. Do modalit nereálné dále patří výrazy modalit potenciální, tázací, volní a hodnotící. V rámci jednotlivých kategorií budou uvedeny konkrétní typy těchto výrazů a jejich příklady a bude objasněno, zda se s nimi pojí indikativ nebo subjunktiv. Některé výrazy se mohou vyskytovat ve více kategoriích v závislosti na posunu ve významu, který umožňuje alternaci mezi indikativem a subjunktivem.

#### **3.3.1 Použití neosobní formy slovesa**

Dříve než přistoupíme k výkladu slovesného způsobu v osobních tvarech slovesa u substantivních vět, je třeba objasnit případy, kdy je přísudek těchto vedlejších vět vyjádřen neosobním tvarem infinitivu, a tedy formálně žádný slovesný způsob nevyjadřuje.

V některých substantivních větách se sloveso nachází v infinitivu bez spojovacího výrazu, například ve větě „*Quiero venir.*“. K tomu dochází, když je podmět věty hlavní

shodný s podmínkou věty vedlejší. Infinitiv ve větě vedlejší tedy neobsahuje morfémy způsobu, času, osoby a čísla – tyto informace se jeví jako redundantní, protože jsou již vyjádřeny slovesem věty hlavní. Ve větě vedlejší tedy stačí použití infinitivu pouze k lexikálnímu pojmenování děje. Infinitiv v této konstrukci nemá plně predikační charakter, ale plní polopredikační funkci – významově sice odpovídá přísudku, avšak formálně nikoli, protože mu chybí gramatické morfémy (Bosque Muñoz a Demonte Barreto, 2000: 3247), (Zavadil, 1980: 106).

Ve španělštině se kromě jednoduchého infinitivu používá také infinitiv složený, který se tvoří spojením infinitivu pomocného slovesa *haber* a participia plnovýznamového slovesa, například *haber llegado*. Tento tvar vyjadřuje, zejména v substantivních vedlejších větách, děj, který předchází ději vyjádřenému ve větě hlavní. Například ve větě „*Lamento haber tenido que tomar esa decisión.*“ mluvčí vyjadřuje, že rozhodnutí bylo učiněno již před dějem vyjádřeným slovesem věty hlavní (RAE a ASALE, *NGLE*, §26.4h, j, online).

Je však třeba upozornit, že pravidlo o použití infinitivu v případě shodných podmětů neplatí univerzálně. Konkrétní realizace závisí na typu řídicí jednotky, což bude rozebráno v dalších podkapitolách této části.

### 3.3.2 Řídicí výrazy s modálním významem reálným

Řídicí výrazy s modálním významem reálným vyjadřují, že obsah vedlejší věty odpovídá skutečnosti. Z tohoto důvodu se ve vedlejší větě obvykle používá indikativ (Zavadil a Čermák, 2010: 249).

Do této skupiny spadají především slovesa sdělení, tedy výrazy, které označují komunikaci a předávání informací, které mluvčí vnímá jako pravdivé. Patří sem například slovesa *decir*, *afirmar*, *apuntar*, *mencionar*, *anunciar*, ale také slovesa označující výskyt nebo nastání události, jako *ocurrir*, *acontecer* nebo *sucedet*. Vzhledem k tomu, že tato slovesa vyjadřují sdělení skutečnosti, vyžadují ve vedlejší větě indikativ, například ve větě „*Digo que Lucía se casa,*“. Do této skupiny patří také substantiva vyjadřující sdělení, často odvozená od výše uvedených sloves, například *la afirmación de*. Kromě čistě sdělovacích výrazů sem lze zařadit i slova, která slouží ke zdůraznění pravdivosti výpovědi, jako například slovesa *resaltar*, *demostrar*, *probar*, *garantizar* a *explicar* (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.3c, online), (Zavadil a Čermák, 2010: 249).

Dalšími řídicími jednotkami v rámci této skupiny jsou výrazy vyjadřující jistotu o pravdivosti výpovědi. I v těchto případech je ve vedlejší větě použit indikativ, neboť se předpokládá shoda s realitou. Typicky se jedná o podstatná jména, která se pojí se substantivní vedlejší větou ve funkci rozvíjecího členu, například *la certeza de que* nebo *la seguridad de que*. Indikativ je rovněž vyžadován po přídavných a podstatných jménech vyjadřujících jistotu, pokud jsou tato jména užitá ve spojení se sponovým slovesem *ser*, *estar* nebo *parecer*. V těchto případech je slovesný způsob ve vedlejší větě určován významem přídavného nebo podstatného jména, které tvoří sémantické jádro přísudku, zatímco sponové sloveso je významově oslabené. Mezi nejčastější výrazy tohoto typu patří spojení jako *está claro que*, *está visto que*, *es evidente que*, *es obvio que*, *es seguro que* nebo *es verdad que* (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.3d, f, online), (Zavadil a Čermák, 2010: 260).

Modalitu reálnou s použitím indikativu ve vedlejší větě vyjadřují také slovesa, která označují vědění (*saber*) nebo další slovesa související s informacemi, zejména ta, která vyjadřují získávání a vybavování informací (*aprender*, *enterarse*, *adivinar*, *recordar*) či jejich ztrátu (*olvidar*). Podobně fungují slovesa vyjadřující pochopení informací, jako jsou *aceptar*, *entender* nebo *comprender*. Pokud mluvčí sděluje, že považuje výpověď za pravdivou, pojí se tato slovesa s indikativem, například ve větě „*Comprendí que estaba equivocada.*“ (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.3h, online), (Zavadil a Čermák, 2010: 260).

Do modality reálné spadají i slovesa vyjadřující smyslové vnímání. Protože odkazují na to, co mluvčí vnímá svými smysly, tedy na to, co považuje za reálné a potvrzené, vyžadují ve vedlejší větě rovněž indikativ. Patří sem například slovesa smyslového vnímání jako *escuchar*, *mirar*, *oír*, *sentir* nebo *ver*. Dále sem řadíme i slovesa označující potvrzení události na základě smyslového vnímání, jako jsou *comprobar* a *verificar* (RAE a ASALE, *NGLE* §25.3g, §25.4ñ, online).

Výrazy, kterými mluvčí přisuzuje něčemu příčinu, vinu nebo ospravedlňuje nějakou situaci, sice vyjadřují reálnou událost, ale mohou se pojit buď s indikativem, nebo se subjunktivem – záleží na konkrétním výrazu a významu, který chce mluvčí vyjádřit. Například slovesa jako *deberse* nebo *atribuirse* vyžadují indikativ, zatímco slovesa jako *hacer*, *causar*, *ocasionar* a *provocar* nebo podstatná jména jako *causa*, *culpa*, *explicación*, *justificación* nebo *motivo* vyžadují subjunktiv, pokud vyjadřují příčinu nebo ospravedlnění. Na druhou stranu některé výrazy jako slovesa *explicar*, *justificar* nebo

*probar* a jejich odvozeniny vyžadují indikativ, pokud mluvčí pouze sděluje fakt, tedy vyjadřuje, že dané tvrzení je pravdivé. Například ve větě „*El maestro te ha explicado que las cosas no son como tú pensabas.*“ sloveso *explicar* v indikativu značí prosté oznámení informace jako sloveso sdělení. Pokud však mluvčí pomocí těchto výrazů chce zdůraznit příčinu nebo ospravedlnění, používá subjunktiv. Ve větě „*Eso explica que las cosas no sean como tú piensas.*“ mluvčí jen informaci nesděluje, ale zdůrazňuje příčinu daného jevu. Subjunktiv je navíc častější, pokud je podmět neživotný (jako *eso* v předchozím příkladu) (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.4q, §25.3i, ñ, online).

Podstatné jméno *hecho* odkazuje na modalitu reálnou, protože vyjadřuje fakt nebo skutečnost. Když se však použije konstrukce *el hecho de que* ve spojení se substantivní větou, může se v ní objevit buď indikativ nebo subjunktiv. Volba mezi těmito způsoby často závisí na slovesu ve větě hlavní. Například ve větě „*Le preocupa el hecho de que no estudie.*“ je použit subjunktiv, protože sloveso *preocupar* vyjadřuje emoci a hodnotící postoj mluvčího k obsahu věty. To potvrzuje i fakt, že lze vynechat výraz *el hecho de* a požadavek na subjunktiv zůstane: „*Le preocupa que no estudie.*“ Naopak v případě indikativu řízeného výrazem *el hecho de*, například ve větě „*Le preocupa el hecho de que no estudia.*“, mluvčí vyjadřuje, že považuje obsah věty za skutečnost – tedy klade důraz na faktický stav spíše než na hodnocení. Pokud má sloveso věty hlavní v těchto konstrukcích modální význam reálný, ve větě vedlejší se používá indikativ. Nicméně v těchto konstrukcích je obvyklejší použití subjunktivu, protože častěji se tyto věty vyskytují se slovesy vyjadřujícími hodnocení skutečnosti. Podobně fungují i výrazy jako *eso de que*, *esto de que*, *aquello de que* nebo *(el) que* (García Santos, 2006: 68), (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.6c, online), (Borrego Nieto, Gómez Asencio a Prieto de los Mozos, 1992: 108).

S výrazy modality reálné musí být ve větě vedlejší sloveso vždy v osobní formě, pokud se podmínky obou vět liší. Naopak pokud jsou podmínky stejné, lze použít buď osobní formu nebo infinitiv, například ve větách „*Dice que ha cumplido con su obligación.*“ a „*Dice haber cumplido con su obligación.*“ (Bosque Muñoz a Demonte Barreto, 2000: 3248).

### **3.3.3 Řídící výrazy s modálním významem tázacím**

Výrazy s modálním významem tázacím vyjadřují výzvu k potvrzení nebo doplnění informace. Patří sem zejména slovesa označující otázku (*preguntar*, *interrogar*) nebo vyjadřující nevědomost a nejistotu (*no saber*, *no estar seguro de*). S těmito výrazy mají

substantivní vedlejší věty formu nepřímých otázek – buď zjišťovacích se spojkou *si*, nebo doplňovacích, uvedených tázacím zájmenem či příslovcem. I když tyto výrazy označují modální význam nereálný, jelikož pomocí nich mluvčí vyjadřuje nejistotu nebo dotaz na obsah výpovědi, vyžadují většinou ve větě vedlejší indikativ. Příkladem použití indikativu může být věta „*Pregunté quién era el responsable.*“ (Zavadil a Čermák, 2010: 249, 260–261).

U výrazů označujících nejistotu v záporné formě, jako je *no saber*, se však může vyskytovat i subjunktiv. Toto použití bylo běžné ve staré španělštině, dnes závisí spíše na oblasti španělsky mluvících zemí. Ve španělštině užívané v Mexiku, Střední Americe, Chile a v karibské a andské oblasti převládá v těchto konstrukcích subjunktiv, například „*No sé si te guste la comida.*“ Naopak ve španělštině na Pyrenejském poloostrově a v oblasti Río de la Plata se ve stejných konstrukcích používá spíše indikativ: „*No sé si te gusta la comida.*“ (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.5p, q, §26.11a, b, online).

Pokud je podmět hlavní a vedlejší věty stejný, substantivní věta se může vyskytovat v infinitivu spolu s tázacím výrazem nebo v osobní formě slovesa, například: „*No sé si ir al cine esta noche.*“ nebo „*No sé si iré al cine esta noche.*“ (Gutiérrez Araus, 2011: 259).

### **3.3.4 Řídící výrazy s modálním významem potenciálním**

Řídící výrazy s modálním významem potenciálním vyjadřují možnost, nejistotu nebo domněnku ohledně uskutečnění určitého děje – tedy situace, u kterých si mluvčí není zcela jistý, zda k danému ději skutečně došlo nebo dojde. Volba slovesného způsobu v těchto konstrukcích může být složitější, protože některé výrazy připouštějí jak použití indikativu, tak subjunktivu. Obecně lze říci, že indikativ je typičtější v případech, kdy mluvčí vyjadřuje vyšší míru jistoty o skutečnosti děje. Naproti tomu subjunktiv bývá volen tehdy, když vyjadřujeme pochybnost, domněnku či nejistotu ohledně daného děje (Zavadil a Čermák, 2010: 261–262).

#### **3.3.4.1 Vlastní výrazy potenciálnosti**

Do této skupiny spadají výrazy, které již ve své kladné formě významově vyjadřují potenciálnost, tedy nejistotu, domněnku nebo možnost. Některé z nich se pojí výhradně s jedním slovesným způsobem (indikativem nebo subjunktivem), jiné umožňují alternaci obou způsobů. Například slovesa vyjadřující myšlení a názor, jako *pensar*, *creer*, *opinar*, se vážou s indikativem, protože navzdory významovému odstínu domněnky označují pro

mluvčího událost, kterou vnímá jako skutečnou – proto jsou někdy řazena spíše mezi výrazy modalit reálné (Zavadil a Čermák, 259–262).

Naproti tomu slovesa vyjadřující domněnku či předpoklad, jako *confiar en*, *suponer*, *sospechar*, *parecer* nebo *imaginar*, umožňují použití obou slovesných způsobů, přičemž subjunktiv se používá tehdy, když chce mluvčí vyjádřit větší nejistotu ohledně obsahu výpovědi. V současné španělštině však užití subjunktivu u těchto sloves zůstává velmi okrajové a výrazně častěji se používá indikativ. Mluvčí proto obvykle volí indikativ spíše z důvodu jeho častějšího používání než z vědomé gramatické volby (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.4p, online).

U slovesa *parecer* navíc platí, že pokud je spojeno s nepřímým předmětem (jako v konstrukci *Me parece que*), používá se výhradně indikativ. Bez nepřímého předmětu může *parecer* umožnit i subjunktiv, ale i v tomto případě v současném jazyce výrazně převažuje indikativ, jak dokládá například věta „*Parece que Luisa es inteligente.*“ (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.51, n, online).

Naopak určité výrazy, v jejichž významu dominuje nejistota, možnost, pochybnost nebo nepravdivost, se pojí výhradně se subjunktivem. Patří sem například slovesa *puede ser* a *dudar*, přídavná jména jako *posible*, *probable*, *incierto*, *inseguro*, *falso*, *erróneo* a *dudoso*, nebo podstatná jména *posibilidad*, *probabilidad*, *falsedad* a *mentira*. Tyto výrazy jednoznačně signalizují pochybnost nebo nepravdivost sdělení, a proto vyžadují použití subjunktivu (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.3v, online), (Zavadil a Čermák, 2010: 259–262).

Spojení *la idea de que* umožňuje použití jak indikativu, tak subjunktivu, v závislosti na tom, co chce větou mluvčí vyjádřit. Pokud je použit indikativ, například ve větě „*La idea de que Juan se ha equivocado me preocupa.*“, vyjadřuje mluvčí přesvědčení o pravdivosti sdělované informace. Naproti tomu v případě subjunktivu, jak ukazuje souvětí „*La idea de que Juan se haya equivocado me preocupa.*“, nepovažuje mluvčí obsah vedlejší věty za jistý fakt, ale spíše za domněnku nebo možnost. Podobně jako u podstatného jména *hecho* může být slovesný způsob řízen slovesem hlavní věty, nikoli samotným podstatným jménem *idea*. Pokud tedy sloveso hlavní věty vyjadřuje hodnocení, bývá vedlejší věta často v subjunktivu (Borrego Nieto, Gómez Asencio a Prieto de los Mozos, 1992: 106–107), (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.6c, online).

Slovesa *esperar*, *temer* a *temerse* mohou vyjadřovat různé modální významy, přičemž jejich významové zabarvení určuje volbu slovesného způsobu ve větě vedlejší. Pokud tato slovesa vyjadřují modalitu potenciální, tedy domněnku nebo možnost uskutečnění určitého děje, pojí se s indikativem. V takovém případě se však indikativ omezuje výhradně na formu jednoduchého budoucího času, která odkazuje na děj očekávaný v budoucnosti. Například ve větě „*Espero que vendrá mi hermano.*“ sloveso *esperar* vyjadřuje domněnku o možné budoucí události. Stejný princip platí také pro slovesa *temer* a *temerse* – pokud jsou tato slovesa užitá s indikativem v budoucím čase, vyjadřují spíše domněnku o budoucí události nežli emoci strachu: „*Me temo que tendré que salir de casa.*“ (Bosque Muñoz a Demonte Barreto, 2000: 3229), (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.5d, e, online).

### 3.3.4.2 Zápor a otázka

Kromě výrazů, které obsahují potenciálnost ve svém významu, může modalitu potenciální vyjadřovat také zápor. V tomto případě řídí použití slovesného způsobu negace ve větě hlavní, nejčastěji ve formě příslovce *no* před slovesem, případně i ve formě jiných příslovcí nebo zájmen vyjadřujících zápor, jako *nada* nebo *nunca*. Negace způsobí, že se výrazy, které jsou v kladném tvaru modalitně reálné, přesunou do modality potenciální. Mluvčí tak obvykle negací vyjadřuje, že obsah výpovědi považuje za nepravdivý nebo nereálný, a proto se ve větě vedlejší používá subjunktiv, například: „*No digo que Lucía se case.*“ Kromě negace mohou slovesný způsob subjunktivu určovat i různé výrazy oslabující jistotu, jako například *casi* ve větě „*Es casi seguro que mi país sea uno de los contendientes.*“ (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.7a, b, c online), (Zavadil a Čermák, 2010: 262).

Nicméně v konstrukcích s výrazem v záporu se nabízí také možnost použití indikativu, přičemž rozhodující je, jakou jednotkou je vedlejší věta řízena. Pokud je vedlejší věta přímo řízena záporem, používá se ve větě vedlejší subjunktiv. Zde mluvčí pomocí subjunktivu řízeného záporem zpochybňuje pravdivost informace a vyjadřuje ji jako nejistou. Pokud je však vedlejší věta místo negace řízena výrazem hlavní věty, který vyjadřuje modalitu reálnou, používá se ve větě vedlejší indikativ, například „*No digo que Lucía se casa.*“ V tomto případě mluvčí neguje sloveso *decir*, ale indikativem vyjadřuje, že obsah vedlejší věty považuje za pravdivý a jistý – vyjadřuje, že informaci nesděluje, ale považuje ji za pravdivou. Tyto případy však nejsou příliš časté, nejběžnější je naopak použití subjunktivu řízeného záporem, protože jím mluvčí většinou zamítá pravdivost

o uskutečnění děje (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.7c, f, online), (Zavadil a Čermák, 2010: 262).

Výjimkou, která neumožňuje použití subjunktivu v substantivní větě, pokud je v hlavní větě přítomný zápor, jsou slovesa vyjadřující názor a myšlení, jako jsou *creer* nebo *pensar*, a také slovesa sdělení, například *decir*. Pokud tato slovesa v hlavní větě mají tvar subjunktivu, ve větě vedlejší se vždy používá indikativ (ačkoliv v Mexiku a některých zemích střední Ameriky se může občas objevit i subjunktiv). Například ve větě „*No creas que no me doy cuenta.*“ je slovesný způsob ve větě vedlejší řízen výhradně slovesem hlavní věty, nikoli negací. Zápor totiž nepopírá obsah vedlejší věty, protože mluvčí jej považuje za jistý – zápor zde slouží pouze jako součást rozkazu (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.8k, m, online).

Pokud se substantivní věta nachází v souvětí tázacím, může vyjádření otázky ovlivnit volbu slovesného způsobu podobně jako negace. Pokud je věta vedlejší řízena samotnou otázkou, používá se v ní subjunktiv, kterým mluvčí vyjadřuje, že se jedná o nejistou informaci nebo že si není jistý odpovědí, například ve větě „*¿Usted cree que sea muy difícil ver al Papa?*“. Nejčastěji však bývají substantivní věty v souvětích tázacích řízeny slovesem hlavní věty, nikoli otázkou jako takovou, a vyžadují tedy indikativ, pokud výrazy ve větě hlavní vyjadřují modalitu reálnou. Platí to i v případě, že je sloveso v hlavní větě v záporné formě, například ve větě „*¿No me has dicho que son amigos?*“ (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.7l, online), (Zavadil a Čermák, 2010: 262).

Pokud jsou podmínky věty hlavní a vedlejší identické, lze u sloves vyjadřujících potenciální modalitu použít jak infinitiv, tak osobní formu slovesa. Příkladem jsou věty „*Pienso haber cumplido con mi obligación.*“ nebo „*Pienso que he cumplido con mi obligación.*“ V případě rozdílných podmětů je však nezbytné použít osobní formu slovesa, například „*Pienso que Luis ha cumplido con su obligación.*“ Pokud podmět věty vedlejší neodkazuje na konkrétního mluvčího, ale je obecný a neurčitý, je možné u přídavných jmen ve spojení se sponovým slovesem použít infinitiv, například: „*Es posible escribir una novela.*“ (Bosque Muñoz a Demonte Barreto, 2000: 3248), (RAE a ASALE, *NGLE*, §26.4b, online).

### 3.3.5 Řídící výrazy s modálním významem volným

Řídící výrazy s modálním významem volným vyjadřují vůli mluvčího, tedy snahu ovlivnit chování druhé osoby. V těchto případech se ve vedlejší větě v osobní formě

slovesa vždy používá subjunktiv. Do této skupiny spadají jak slovesné, tak neslovesné výrazy, které mohou sdílet stejný kořen, například sloveso *recomendar*, přídavné jméno *recomendable* a podstatné jméno *recomendación*. Řadíme sem výrazy vyjadřující žádost (*pedir, rogar, suplicar*), doporučení (*recomendar, aconsejar*), přání (*desear, querer*), rozkaz (*mandar, ordenar, demandar*), záměr (*intentar, esforzarse por*), zákaz (*prohibir*), povolení (*permitir*) nebo nutnost (*necesitar, es necesario, es indispensable*) (Zavadil a Čermák, 2010: 263).

Do této skupiny patří i slovesa sdělení, která byla zmíněna v rámci modality reálné. Většina těchto sloves však může vyjadřovat i projev vůle mluvčího a v takovém případě automaticky vyžadují ve větě vedlejší subjunktiv. S indikativem slouží k prostému sdělení skutečnosti, pokud je však použit subjunktiv, vyjadřuje věta navíc rozkaz nebo žádost adresovanou posluchači, například ve větě „*Digo que Lucía se case.*“ (Zavadil a Čermák, 2010: 259).

Některá slovesa vnímání nebo ověřování skutečnosti, jako *comprobar, ver, verificar* nebo *mirar*, mohou rovněž nabývat volního významu, a v takovém případě vyžadují ve vedlejší větě použití subjunktivu. V těchto kontextech již nevyjadřují pouhé vnímání reality, jako je tomu s použitím indikativu, ale naopak záměr mluvčího ověřit nebo zkontrolovat určitou skutečnost. Například ve větě „*Siempre veía que cada cosa estuviera en su lugar.*“ subjunktiv vyjadřuje záměr mluvčího přesvědčit se, aby vše bylo na svém místě. Podobně fungují i slovesa jako *pensar* nebo *decidir*. Pokud těmito slovesy mluvčí pouze prezentuje skutečnost, pojí se vedlejší věta s indikativem. Jestliže však tato slovesa vyjadřují záměr nebo úmysl, užívá se subjunktiv. Tak je tomu například ve větě „*Juana decidió que nos separáramos.*“, kde je zřejmý význam záměru podmiňující použití subjunktivu (García Santos, 2006: 66), (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.3n, online).

Pokud sloveso *esperar* vyjadřuje přání, ve vedlejší větě se používá subjunktiv, například ve větě „*Espero que venga mi hermano.*“ Pokud je však použit indikativ v budoucím čase, například „*Espero que vendrá mi hermano.*“, mluvčí tím vyjadřuje spíše domněnku nebo očekávání o uskutečnění budoucí události (Bosque Muñoz a Demonte Barreto, 2000: 3229).

Rovněž u slovesa *parecer* může dojít k posunu ve významu, což způsobí změnu v použití slovesného způsobu. Když se používá v otázkách, může vyjadřovat návrh nebo

doporučení směrem k adresátovi, a proto se pojí se subjunktivem, například „¿*Te parece que salgamos esta noche a cenar?*“ (García Santos, 2006: 67).

U sloves s volním významem je třeba použít infinitiv vždy, když je podmět hlavní i vedlejší věty stejný. Například věta „*Quiero venir*.“ je správná, zatímco \*„*Quiero que venga yo*.“ je považována za nesprávnou. Pokud se však podměty liší, vedlejší věta vyžaduje osobní formu slovesa v subjunktivu. Nicméně u některých sloves vyjadřujících zákaz nebo příkaz, jako jsou *prohibir*, *mandar* nebo *hacer*, může docházet k alternaci mezi infinitivem a subjunktivem i při rozdílných podmínkách. Lze tedy říci jak „*Te prohíbo que entres*.“, tak „*Te prohíbo entrar*.“ Tato možnost použití infinitivu vyplývá z toho, že podmět vedlejší věty je z kontextu jasný – je totiž vyjádřen nepřímým předmětem ve větě hlavní. Infinitiv se také používá k vyjádření rozkazů, požadavků či žádostí, které nejsou zaměřeny na konkrétního mluvčího, ale mají obecnou platnost. To platí zejména u konstrukcí s přídavnými jmény vyjadřujícími vůli ve spojení se sponovým slovesem, například „*Es necesario terminar lo comenzado*.“ (Bosque Muñoz a Demonte Barreto, 2000: 3247–3248).

### 3.3.6 Řídící výrazy s modálním významem hodnoticím

Výrazy s modálním významem hodnoticím slouží k vyjádření subjektivního hodnocení k obsahu výpovědi. Substantivní věty mohou být řízeny různými výrazy, které vyjadřují emoce nebo hodnocení. Patří sem například slovesa jako *alegrar*, *sorprender*, *lamentar* a *gustar*, podstatná jména například ve spojení se slovesem *dar*, jako *dar rabia*, *dar asco* a *dar miedo*, nebo přídavná jména a podstatná jména ve spojení se sponovým slovesem, jako *es bueno*, *es importante*, *es lógico*, *es natural* a *es una maravilla*. Do této skupiny patří také sponové sloveso *parecer*, pokud je použito ve spojení s výrazy hodnocení, například v konstrukci *Me parece bien que* (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.5m, online), (Zavadil a Čermák, 2010: 264).

Výrazy vyjadřující hodnocení vyžadují ve vedlejší větě nejčastěji subjunktiv, například ve větě „*Me alegro mucho de que les haya agradado*.“ Nicméně protože hodnocený obsah může odkazovat jak na představovanou, tak i na skutečnou situaci, občas se v těchto konstrukcích může objevit indikativ, pokud je situace považována za reálnou a potvrzenou. Použití indikativu je zde však omezené výhradně ve spojení se slovesy vyjadřujícími emocionální reakci jako *alegrar(se)*, *entristecer*, *sorprender*, *molestar*, *preocupar* a *lamentar*. K použití indikativu může dojít především při použití minulého nebo předpřítomného času ve vedlejší větě k vyjádření již proběhlých

a potvrzených událostí, například ve větě „*Me alegre de que terminaron ya el trabajo.*“. Zde indikativem mluvčí zdůrazňuje skutečnost, která má přednost před samotným hodnocením. Použití indikativu s výrazy hodnocení pro zdůraznění reality je běžnější v latinskoamerické španělštině a častěji se objevuje v mluveném jazyce (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.5b, c, online).

Pokud je sloveso *temer* nebo *temerse* používáno k vyjádření strachu jako emoce nebo k hodnocení situace, ve vedlejší větě se používá subjunktiv, například „*Temo que reconozca mi voz.*“. Na druhou stranu, pokud tímto slovesem mluvčí spíše vyjadřuje očekávání nebo domněnku o budoucím ději, může se použít indikativ v jednoduchém budoucím čase (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.5d, e, online).

Do této skupiny patří také sloveso *sentir*. V případě, že vyjadřuje lítost (podobně jako *lamentar*), používá se ve vedlejší větě subjunktiv, například „*Sentí que te pasara aquello.*“. Naopak pokud *sentir* označuje smyslové vnímání, spadá do modality reálné a pojí se s indikativem: „*Sintió que alguien le tocaba.*“. Podobně se chovají i slovesa vyjadřující pochopení, jako *comprender* nebo *entender*. Pokud jimi mluvčí pouze sděluje informaci, kterou považuje za pravdivou, věta vedlejší je ve formě indikativu. Jestliže však chce vyjádřit osobní postoj nebo hodnocení, tedy že danou situaci chápe, přijímá ji nebo s ní souhlasí, použije subjunktiv. Ve větě „*Comprendo que estés molesta conmigo.*“ tak nejde jen o sdělování skutečnosti, ale o vyjádření postoje, že mluvčí situaci vnímá jako pochopitelnou (García Santos, 2006: 66), (RAE a ASALE, *NGLE*, §25.4c, i, online).

Zvláštní skupinu tvoří konstrukce *lo* + přídavné jméno + *es que*, které zpravidla umožňují použití jak indikativu, tak subjunktivu i s hodnotícími přídavnými jmény. Volba mezi oběma způsoby závisí na tom, zda chce mluvčí zdůraznit situaci jako reálnou, nebo spíše vyjádřit své subjektivní hodnocení situace. Pokud je však ve větě použito sloveso v budoucím čase, subjunktiv je nutný, protože budoucnost označuje nejistou a hypotetickou situaci, například: „*Lo interesante será que venga.*“. V ostatních časech je možné použít oba způsoby, přičemž indikativem mluvčí zdůrazňuje situaci jako potvrzený fakt („*Lo curioso es que lo supo a tiempo.*“), zatímco subjunktiv zdůrazňuje osobní hodnocení nebo vnímání situace („*Lo curioso es que lo supiera a tiempo.*“) (Bosque Muñoz a Demonte Barreto, 2000: 3242–3243).

Výrazy s modálním významem hodnotícím se pojí s infinitivem vždy, pokud je podmět vedlejší a hlavní věty stejný. Naopak při rozdílných podmínkách je nutné použít

osobní formu slovesa, obvykle v subjunktivu. Infinitiv se rovněž používá tehdy, když výpověď neodkazuje na konkrétní osobu, ale vztahuje se k neurčitému nebo všeobecnému podmětu. Příkladem může být věta „*Es importante terminar lo comenzado.*“ (Bosque Muñoz a Demonte Barreto, 2000: 3247–3248).

## 4 Sousednost časová v substantivních větách

V této podkapitole bude představena souslednost časová v substantivních větách. Je potřeba zmínit, že souslednost časová není ve všech španělsky mluvících zemích zachovávána stejně, avšak pro účely této práce je tato variabilita marginální, a proto se jí nebudeme podrobněji zabývat. Cílem je stručně poukázat na zachování časové souslednosti v souvislosti se substantivními větami, což bude dále relevantní pro analýzu chyb českých mluvčích v empirické části (RAE a ASALE, *NGLE*, §24.7q, online).

Sousednost časová označuje vztah mezi časem slovesa věty hlavní a časem slovesa věty vedlejší – slovesný čas ve vedlejší větě totiž nefunguje nezávisle, ale odvíjí se od časového bodu stanoveného slovesem věty hlavní. Děj ve vedlejší větě tak může předcházet ději hlavní věty, probíhat současně nebo následovat po něm. Časová souslednost se objevuje především v substantivních větách ve funkci předmětu (RAE a ASALE, *NGLE*, §24.7a, h, online).

Koncept souslednosti časové úzce souvisí s nepřímou řečí. Přímá řeč zachycuje výpověď doslovně a bývá často uvedena v uvozovkách, například „*Elsa dijo: “Mi hermana es famosa.”*“, naproti tomu nepřímá řeč zprostředkovává výpověď pomocí slovesa sdělení ve větě hlavní a obsahu sdělení ve větě vedlejší, která plní funkci přímého předmětu, například „*Elsa dijo que su hermana era famosa.*“ (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.9a, b, online).

K souslednosti časové dochází i u nepřímých otázek, protože i ty jsou typem nepřímé řeči. Nepřímé otázky mohou být uvozeny také složeným spojovacím výrazem tvořeným spojkou *que* spolu se spojkou *si* nebo tázacím zájmenem a příslovcem, například „*Pregúntale que si hace frío.*“. Použití spojky *que* ve složeném spojovacím výrazu v nepřímých otázkách je běžnější v hovorovém jazyce (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.9f, g, online).

Pokud je sloveso ve větě hlavní v přítomném nebo budoucím čase, čas ve větě vedlejší zůstává stejný jako v přímé řeči. Například větu „*Arturo dice: “El problema tiene*

*solución.*”“ Ize převést do nepřímé řeči jako „*Arturo dice que el problema tiene solución.*“, aniž by se změnil tvar slovesa ve větě vedlejší. Pokud vedlejší věta vyjadřuje děj, který proběhl před dějem ve větě hlavní, mohou se v ní použít jakékoliv minulé časy. Pro vyjádření současně probíhajícího děje se používá přítomný čas a pro děj, který má teprve nastat, se ve vedlejší větě objevuje buď přítomný nebo budoucí čas v indikativu, anebo přítomný subjunktiv. Ten může vyjadřovat jak přítomnost, tak budoucnost, a proto někdy z kontextu nelze přesně určit, o jakou časovou rovinu se jedná – například ve větě „*Espero que manejes con prudencia.*“ může jít jak o děj právě probíhající, tak o děj, který teprve nastane (RAE a ASALE, *NGLE*, §24.8c, g, t, §43.9f, g, online).

Pokud je sloveso ve větě hlavní v minulém čase, je potřeba ve vedlejší větě zvolit jiné slovesné časy než v případě přítomného času, aby byla zachována časová souslednost. To se projeví i při převodu z přímé řeči do nepřímé, kdy se tvar slovesa ve vedlejší větě mění. Pro vyjádření děje, který předcházel ději ve větě hlavní, se obvykle používá předminulý čas, například: „*Dijo que había llovido.*“. Pokud vedlejší věta popisuje děj probíhající současně s dějem hlavní věty, ve větě vedlejší se používá imperfektum: „*Dijo que llovía.*“ V případě, že vedlejší věta odkazuje na děj, který má nastat až po ději vyjádřeném ve větě hlavní, používá se jednoduchý kondicionál: „*Dijo que llovería.*“ (RAE a ASALE, *NGLE*, §24.7e, §24.8c, g, t, online).

Při převodu přímé řeči do nepřímé, pokud se sloveso hlavní věty vyskytuje v minulém čase, dochází ve větě vedlejší ke změně některých výrazů, zejména deiktických. Deiktické výrazy označují slova, jejichž význam závisí na kontextu a okamžiku promluvy. V nepřímé řeči se tak například mění osobní nebo přivlastňovací zájmena, protože výrok je předáván jiným mluvčím. Také se mění výrazy označující čas nebo místo, a to proto, že se již nevztahují k okamžiku a místu samotné promluvy, ale k času a místu, kdy proběhl děj vyjádřený ve větě hlavní. Například *ayer* se obvykle nahrazuje výrazem *el día anterior* (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.10i, j, online).

Ve vedlejší větě se v nepřímé řeči může v některých případech objevit stejný čas i stejné deiktické výrazy jako v přímé řeči, a to i tehdy, když je sloveso hlavní věty v minulém čase. K takové situaci dochází tehdy, když časový bod hlavní věty odpovídá okamžiku reprodukce výroku – tedy když se doba původního výroku shoduje s dobou jeho interpretace. V takovém případě mohou časy i deiktické výrazy zůstat stejné jako v přímé řeči. Například ve větě „*Luis me dijo que Elsa no vino a clase ayer.*“ výraz *ayer*

stále v době interpretace výroku označuje včerejšek, proto lze deiktický výraz zachovat a není nutné ho měnit na *al día anterior*. Naopak pokud se časové body neshodují, je třeba upravit jak slovesné časy, tak i deiktické výrazy. Tato změna je nezbytná zejména tehdy, když je v hlavní větě přítomen časový údaj, například *hace un año*, který ukotvuje reprodukováný výrok do minulosti a stanovuje, že čas vyjádřený slovesem hlavní věty se neshoduje s dobou interpretace (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.10j, k, online).

## 5 Jevy *queísmo* a *dequeísmo*

V této krátké kapitole budou vysvětleny jevy *queísmo* a *dequeísmo* v substantivních větách. *Queísmo* označuje vynechání předložky v případech, kdy ji vyžaduje řídicí výraz substantivní věty. Může se jednat o opomenutí předložky *de* nebo jiné předložky, s níž je řídicí výraz spojen (například *en* v konstrukci *insistir en que*). Tento jev se vyskytuje u substantivní věty plnící funkci předložkového předmětu, tedy v případech, kdy je spojena se slovesem vyžadujícím určitou předložku. Například sloveso *alegrarse* vyžaduje předložku *de* a pokud je tato předložka vynechána, jako ve větě \*,*Me alegro que hayáis venido.*“, mluvčí se dopouští jevu *queísmo*. Předložka *de* je dále povinná i v případech, kdy substantivní věta rozvíjí podstatné nebo přídavné jméno či příslovce, a její vynechání tedy rovněž představuje *queísmo*. Například věta *„Estoy seguro de que no os habéis enfadado.“* správně používá předložku *de*, zatímco její absence ve variantě \*,*Estoy seguro que no os habéis enfadado.*“ značí *queísmo* (Gómez Torrego, 2010: 225, 331, 334), (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.6a, q, online).

Naopak *dequeísmo* označuje použití předložky *de* v případech, kdy ji řídicí výraz substantivní věty nevyžaduje. Tento jev se projevuje u předložkového předmětu, kdy je použita předložka *de* místo jiné předložky, kterou výraz správně vyžaduje, například \**insisto de que* místo správného *insisto en que*. *Dequeísmo* se vyskytuje i tehdy, pokud substantivní věta plní funkci podmětu nebo přímého předmětu – v těchto případech se předložka *de* správně nepoužívá a její přidání tak představuje *dequeísmo*. Příkladem může být chybné použití předložky *de* ve větě \*,*Resulta de que nadie lo sabía.*“ namísto jejího správného vynechání ve větě *„Resulta que nadie lo sabía.“* (Gómez Torrego, 2010: 225, 317, 325, 329).

Tyto jevy nejsou v současné španělštině považovány za spisovné, běžně se však vyskytují v mluveném jazyce, zejména v hovorové španělštině. Ve španělsky mluvících zemích jsou rozšířeny nerovnoměrně, přičemž se častěji objevují v Latinské Americe, ale

jsou rozšířeny i v evropské španělštině. *Queísmo* je přitom vnímáno jako méně závažná odchylka než *dequeísmo* a může se vyskytnout i ve formálním registru. Nejčastěji se *queísmo* objevuje u konkrétních výrazů, zejména v konstrukcích *\*dar la impresión que* nebo *\*darse cuenta que*. V hovorové španělštině většiny hispánských zemí je *queísmo* rozšířené i pokud substantivní věta rozvíjí určitá přídavná jména, například ve spojeních *\*estar seguro que*, *\*estar convencido que* nebo *\*ser consciente que*. Často se vyskytuje také s jistými slovesy, například *\*acordarse que*, *\*insistir que* nebo *\*olvidarse que* (RAE a ASALE, *NGLE*, §43.6b, p, q, ñ, online).

U většiny sloves je jasně určeno, zda se pojí s předložkou v závislosti na tom, zda vyžadují předložkový předmět, či nikoli. Některá slovesa se však mohou vyskytovat v obou variantách (s předložkou i bez ní), aniž by šlo o jev *queísmo* nebo *dequeísmo*. Patří sem například slovesa *dudar*, *avisar*, *advertir*, *cuidar(se)* nebo *informar(se)*. Význam slovesa obvykle zůstává stejný v obou variantách, v některých případech se však použití předložky liší podle významu. Například *avisar que* se používá ve smyslu „oznámit“, zatímco *avisar de que* ve smyslu „upozornit“ nebo „varovat“ (Gómez Torrego, 1991: 29), (RAE a ASALE, *DPD*, „*dequeísmo*“).

## 6 Chyby českých mluvčích ve španělských substantivních větách

Tato kapitola se zaměřuje na chyby, kterých se čeští mluvčí mohou dopouštět ve vybraných jevech souvisejících se španělskými substantivními větami na základě porovnávání těchto jevů s českou syntaxí. Zabývá se jak chybami vyplývajícími z interference češtiny do španělštiny, tak dalšími chybami v substantivních větách, které se mohou vyskytnout u studentů španělštiny jako cizího jazyka, včetně rodilých mluvčích češtiny.

Pro ilustraci chyb jsou v některých případech uvedeny příklady nesprávných vět. Tyto příklady jsou vždy převzaty z odborných zdrojů, aby byla zachována jejich autentičnost, zejména z prací Rodríguezové Garcíové (2021) a Fernándezové Lópezové (1997). Pokud věty z původních zdrojů obsahují jiné nesprávnosti, které nesouvisí se zaměřením této práce, jsou upraveny tak, aby byly správné a neodváděly pozornost od chyb zkoumaného jevu. Pro srovnání španělských a českých substantivních (resp. obsahových) vět jsou rovněž využity příklady čerpané především z Pamiese Bertrána a Valeše (2015).

## 6.1 Volba slovesného způsobu

Slovesný způsob se v češtině oproti španělštině liší – oba jazyky sdílejí indikativ (oznamovací způsob) a imperativ (rozkazovací způsob), ale zatímco ve španělštině je běžnou součástí gramatiky také subjunktiv, čeština tento způsob nemá. V češtině se navíc kondicionál (podmiňovací způsob) obvykle považuje za samostatný slovesný způsob, zatímco ve španělštině bývá především v současné době častěji vnímán jako slovesný čas. Právě volba slovesného způsobu obvykle představuje pro české mluvčí jeden z nejobtížnějších aspektů substantivních vět. U nerodilých mluvčích španělštiny obecně pramení tyto obtíže z komplexních pravidel pro použití indikativu a subjunktivu v substantivních větách a z množství řídicích výrazů, se kterými se substantivní věty pojí – především těch, které umožňují alternaci obou způsobů. U českých mluvčích hraje navíc důležitou roli interference z češtiny, kde jsou pravidla pro použití způsobu v těchto větách odlišná (Pamies Bertrán a Valeš, 2015: 32), (Rodríguez García, 2021: 285).

Použití slovesného způsobu v substantivních větách se v češtině v určitých případech liší od španělštiny. Výrazy označující objektivně reálné události se v češtině pojí se spojkou *že* a slovesem v oznamovacím způsobu, stejně jako ve španělštině, například: „*Říkám, že se učí.*“ („*Digo que estudia.*“). V případě volní modalit (pro vyjádření přání, prosby apod.) se ve španělštině používá subjunktiv, zatímco v češtině se odpovídající konstrukce vyjadřuje spojkou *aby* a slovesem v podmiňovacím způsobu, například „*Říkám, aby se učil.*“ („*Digo que estudie.*“). U výrazů vyjadřujících potenciální modalitu se v češtině vždy používá spojka *že* a indikativ, například „*Myslím, že je to pravda.*“ („*Creo que es verdad.*“), na rozdíl od španělštiny, kde se s některými výrazy této modalit může objevit i subjunktiv. Pokud se však jedná o zápornou větu, může být v češtině použit jak indikativ, tak kondicionál. Kondicionál v takovém případě vyjadřuje nižší míru jistoty ohledně uskutečnění děje, například „*Nemyslím, že je to pravda.*“ nebo „*Nemyslím, že by to byla pravda.*“ („*No creo que sea verdad.*“). U hodnoticích výrazů se v češtině nejčastěji vyskytuje spojka *že* a indikativ. V případě, že jde o děj budoucí, může indikativ alternovat i s kondicionálem spolu se spojkou *aby*, čímž mluvčí opět vyjadřuje nejistotu o vykonání budoucího děje (Komárek a kol., 1987: 511–513), (Pamies Bertrán a Valeš, 2015: 54, 59–61).

Z předchozího odstavce vyplývá, že v češtině se v substantivních větách používá sloveso buď v indikativu, nebo v kondicionálu. Indikativ v češtině obvykle vyjadřuje realnost, zatímco kondicionál označuje nereálnost, pochybnost, přání nebo možnost –

významy, které jsou ve španělštině často vyjádřeny subjunktivem. Kondicionál v obsahových větách v češtině tak může žákům pomoci vnímat pochybnost či hypotetičnost a usnadnit jim použití subjunktivu ve španělských substantivních větách. Přesto mají španělský subjunktiv a český kondicionál odlišná pravidla užití, a nelze mezi nimi vždy stanovit přímou a spolehlivou paralelu ani v rámci substantivních vět – například u hodnoticích výrazů se ve španělštině používá subjunktiv, zatímco v češtině se obvykle používá indikativ. Navíc obsahové věty v češtině umožňují v některých případech použití jak indikativu, tak kondicionálu, zatímco ve španělštině je ve stejných případech subjunktiv obvykle povinný a nelze ho zaměnit za jiný způsob (Pamies Bertrán a Valeš, 2015: 32–34).

Ačkoli subjunktiv ve španělštině a kondicionál v češtině v některých případech korespondují, čeští mluvčí kondicionál v substantivních větách používají spíše zřídka. Naopak častější chybou bývá použití indikativu tam, kde by ve španělštině měl být subjunktiv. Tato chyba však nemusí souviset výhradně se substantivními větami, ale spíše s obecnou obtížností, kterou subjunktiv českým mluvčím činí vzhledem k jeho absenci v češtině. Čeští mluvčí proto mohou použít indikativ v substantivních větách i s výrazy, kde je ve španělštině použití subjunktivu jednoznačné – například po hodnoticích tak mohou vzniknout chybné konstrukce s indikativem jako „*Me gusta que en España \*pueden decidir la carrera para hacer el bachillerato*“. Obecně lze říci, že nerodilí mluvčí, zejména ti, jejichž mateřština nepatří mezi románské jazyky, mohou mít s rozlišováním mezi indikativem a subjunktivem potíže, a to nejen v substantivních větách. Z tohoto důvodu pak často volí indikativ jako formu, která je jim bližší a srozumitelnější, a která se vyskytuje i v ekvivalentních větách v jejich mateřském jazyce (Gutiérrez Araus, 2011: 247), (Rodríguez García, 2021: 284, 285).

Čeští mluvčí se však mohou dopustit i jiných chyb týkajících se slovesného způsobu, které jsou specifitější pro substantivní věty a nesouvisí pouze s obecným problémem používání subjunktivu. Pokud jde o konkrétní výrazy substantivních vět, výrazy modality reálné v češtině vyžadují sloveso v indikativu, stejně jako ve španělštině, proto by s těmito výrazy obvykle čeští mluvčí neměli chybovat (Pamies Bertrán a Valeš, 2015: 54, 65).

I když je použití subjunktivu namísto indikativu u českých mluvčích obvykle méně časté, může se objevit u výrazů s potenciální modalitou, pokud si žáci daný výraz spojí s nejistotou, i když ve španělštině vyžaduje indikativ. Například u slovesa *suponer* může

být chybně zvolen subjunktiv, jak ilustruje věta „*Supongo que este curso me \*ayude.*“ Subjunktiv může být obecně zvolen i z důvodu hyperkorektnosti, tedy snahy použít formu, kterou žáci vnímají jako náročnější a prestižnější, i v případech, kdy je ve španělštině potřeba použít indikativ (Rodríguez García, 284–285).

S řídicími výrazy modality tázací se ve španělštině obvykle používá indikativ s výjimkou některých případů v určitých oblastech. Také v češtině se v těchto větách běžně používá oznamovací způsob. Čeští mluvčí však mohou ve španělštině použít nesprávně subjunktiv z různých důvodů, například z důvodu již zmíněné hyperkorektnosti. Dále proto, že otázku vnímají jako vyjádření nejistoty nebo kvůli záměně substantivní věty ve formě nepřímé otázky za jiný typ vedlejší věty se stejným nebo podobným výrazem, ve které se subjunktiv skutečně používá. Například mohou zaměnit nepřímou otázku zjišťovací za větu podmínkovou, protože v obou se používá spojka *si*, a chybně tak ve větě zjišťovací použít subjunktiv, který je obvyklý ve větách podmínkových (Fernández López, 1997: 289), (Pamies Bertrán a Valeš, 2015: 62)

S výrazy modality hodnotící může vzniknout problém především u konstrukcí jako *es lógico que*, *es natural que* nebo *es normal que*. Čeští mluvčí je mohou vnímat jako výrazy, které označují objektivní vnímání reality, a proto s nimi mohou použít indikativ namísto subjunktivu. Ve španělštině se však s těmito výrazy užívá výhradně subjunktiv, protože mluvčí jimi vyjadřuje své subjektivní hodnocení situace. Příkladem chybného použití indikativu může být věta „*Es lógico que todos los días de vacaciones \*son felices.*“ (Fernández López, 1997: 289), (Pamies Bertrán a Valeš, 2015: 39, 68).

Problémy s volbou slovesného způsobu v substantivních větách mohou způsobovat i výrazy, které umožňují střídání indikativu a subjunktivu. Tyto výrazy mohou vyvolat nejasnosti ohledně toho, jaký způsob má mluvčí použít a co jím přesně chce vyjádřit, tedy v jakém významu se řídicí výraz nachází. Mohou tak vzniknout nesprávné věty, například se slovesy sdělení, jako „*A ellos les dije que me \*fuera de vacaciones.*“ U výrazů umožňujících alternaci může být indikativ chybně zvolen jako jistější forma vyskytující se v mateřském jazyce žáků na rozdíl od subjunktivu, nebo naopak mohou žáci chybně zvolit subjunktiv z důvodu hyperkorektnosti, kdy se snaží použít formu, kterou považují za složitější (Fernández López, 1997: 289).

## 6.2 Osobní a neosobní forma slovesa

Oproti španělštině se v češtině použití osobní a neosobní formy slovesa v některých případech liší, což může vést k interferenci do španělské syntaxe. Se slovesy modality reálné a potenciální je v češtině na rozdíl od španělštiny vždy povinná osobní forma slovesa v případě identických podmětů obou vět, například ve větě „*Rekl, že prohrál.*“. Ve španělštině se však může vyskytnout buď osobní forma slovesa („*Dijo que había perdido.*“) nebo infinitivní konstrukce („*Dijo haber perdido.*“). Z tohoto důvodu lze u českých mluvčích očekávat především používání osobní formy slovesa – v tomto případě se však nejedná o chybu, navíc použití infinitivu v těchto konstrukcích se očekává až na vyšší úrovni, konkrétně na C1 (Instituto Cervantes, online), (Veselá, Reska a Jašek, 2004: 20).

Jinak je tomu u výrazů modality volní a hodnotící – zatímco ve španělštině je při shodě podmětů pevně dané použití infinitivu a u různých podmětů osobní forma slovesa, v češtině existuje větší variabilita. V některých případech je v češtině možná volba mezi infinitivem a osobní formou slovesa, například „*Snažil se zvítězit.*“ nebo „*Snažil se (o to), aby zvítězil.*“. Výběr však závisí na konkrétním slovesu a jeho významu – některá slovesa se v případě shodných podmětů pojí výhradně s infinitivem, jiná jen s vedlejší větou a u dalších existuje alternace. Někdy se tak použití infinitivu nebo osobní formy v češtině a španělštině shoduje, například slovesa s volným významem jako *querer* se pojí ve španělštině s infinitivem („*Quiero irme de vacaciones.*“) stejně jako v češtině („*Chci jet na dovolenou.*“). Jindy se však konstrukce liší – například sloveso *esperar* se ve španělštině v případě identických podmětů pojí vždy s infinitivem, v češtině se používá osobní forma slovesa (infinitiv je považován za archaický). Tato odlišná použití infinitivu a osobní formy v češtině a ve španělštině mohou způsobit chyby vyplývající z interference, a český mluvčí tak může vytvořit nesprávné věty jako „*Espero \*que voy a hablar muy bien.*“ (namísto „*Espero hablar muy bien.*“) (Karlík, Nekula a Rusínová, 1995: 424–425), (Pamies Bertrán a Valeš, 2015: 61), (Rodríguez García, 2021: 283).

Výrazy hodnotící se v obsahových větách v češtině při stejných podmínkách obvykle pojí s osobní formou slovesa, i když v některých případech mohou alternovat s infinitivem. To představuje rozdíl oproti španělštině, kde je při shodě podmětů obou vět u hodnotících výrazů nutné použít infinitiv. Z tohoto důvodu se v těchto konstrukcích u českých mluvčích může objevit nesprávné použití osobní formy slovesa ve španělštině, například ve větě „*Antes me molestaba mucho \*que no tenía mi habitación propia.*“ místo

správného *no tener*. Potíže a chybné použití osobní formy slovesa ve španělštině může činit také konstrukce složeného infinitivu, která v češtině neexistuje a obvykle se překládá pomocí osobní formy slovesa v minulém čase. Například věta „*Lamento haberte ofendido*.“ se do češtiny překládá jako „*Je mi líto, že jsem tě urazil*.“ (Pamies Bertrán a Valeš, 2015: 61), (Rodríguez García, 2021: 283).

### 6.3 Sousednost časová

Na rozdíl od španělštiny neexistuje v češtině pravidlo souslednosti časové – v češtině se tak sloveso věty hlavní v minulém čase ve větě vedlejší pojí se stejnými časy jako sloveso věty hlavní v přítomném čase. Například ve španělských větách „*Dice que llueve*.“ a „*Dijo que llovía*.“ dochází ke změně času ve větě vedlejší, zatímco v češtině zůstává čas stejný: „*Říká, že prší*.“ a „*Řekl, že prší*.“. Pokud je sloveso věty hlavní ve španělštině v přítomném čase, neočekává se u českých mluvčích příliš časté chybování v použití časů ve větě vedlejší substantivní, protože v ní používají obdobné časy jako v češtině. Větší potíže však mohou nastat, když je sloveso věty hlavní ve španělštině v minulém čase, protože čeští mluvčí mohou mít kvůli interferenci tendenci používat stejné časy jako u slovesa věty hlavní v přítomném čase, a tak například použít přítomný čas tam, kde by mělo být imperfektum. Příkladem této chyby může být věta „*Recibí una llamada diciéndome que mi madre \*se encuentra enferma*.“. Tato konstrukce je sice přijatelná, pokud děj platí do přítomnosti, avšak žáci si této nuance nemusejí být vědomi (Fernández López, 1997: 289–290), (Pamies Bertrán a Valeš, 2015: 73), (RAE a ASALE, *NGLE*, §24.7e, online), (Veselá, Reska a Jašek, 2004: 111–112).

V češtině se v nepřímé řeči obvykle nemění deiktické výrazy, kromě osobních zájmen, protože se mění mluvčí, který výrok předává. To může českým mluvčím způsobovat potíže se správnou změnou těchto výrazů ve španělské nepřímé řeči a mohou je ponechávat ve stejné podobě jako v řeči přímé (Hauser, 2003: 105–106).

### 6.4 Použití spojovacích výrazů

Další chyby, které se u českých mluvčích mohou objevit, souvisejí s použitím spojovacích výrazů. Ve srovnání s chybami ve slovesném způsobu jsou však tyto chyby většinou méně časté a vznikají spíše z nepozornosti. Může dojít k chybnému vynechání spojovacího výrazu (nejčastěji *que*), a to vlivem interference – v tomto případě spíše z angličtiny jako dříve osvojeného cizího jazyka, kde je vynechání spojky v některých obdobných konstrukcích běžné. Příkladem takové chyby je věta „*Digo \*\_\_\_ fue el día*

*más feliz.*“. Ve španělštině je naopak vynechání spojky *que* možné pouze v omezených případech. Typicky se objevuje v hovorové řeči, především v Mexiku a Střední Americe, a to nejčastěji u volných sloves, pro vyjádření přání, žádosti nebo příkazu, a také u sloves myšlení. Vynechání spojky *que* se také může vyskytovat v určitých formálních, administrativních a obchodních kontextech. Přesto obecně platí, že v současné španělštině je běžné spojku *que* zachovávat. Kromě chybného vynechání může dojít také k nadbytečnému použití spojky, například ve větách s infinitivem: „*Bosco quiere \*que matar a Ángela.*“ (Fernández López, 1997: 290), (RAE a ASALE, DPD, „que“), (Rodríguez García, 2021: 282).

Další chybou může být opomenutí grafického přízvuku u tázacích zájmen a příslovčí v nepřímých otázkách, kdy žák může chybně použít nepřízvučný tvar místo přízvučného, který však funguje jako spojka, například ve větě „*Hace pocos años todavía no sabía \*que quería hacer.*“ (místo správného *qué quería hacer*). Tato chyba může být také ovlivněna češtinou, kde přízvučné a nepřízvučné varianty těchto výrazů neexistují (Báez San José, Dubský a Králová, 1999: 153, 196), (Fernández López, 1997: 290), (Rodríguez García, 2021: 282).

## 6.5 Rozlišování *que* a *de que*

Žáci se také mohou dopustit chyb při používání předložky *de* v podobě jevů *queísmo* a *dequeísmo*. Tento problém může být způsoben tím, že žáci napodobují konstrukce používané některými rodilými mluvčími. V takových případech mohou častěji napodobovat spíše *queísmo*, jelikož je rodilými mluvčími obecně přijímáno a používáno více než *dequeísmo*, a používat ho hlavně s výrazy, se kterými předložku *de* vynechávají často i rodilí mluvčí (například *\*estar seguro que*, *\*acordarse que*). U českých mluvčích může vynechání předložky *de* také souviset s tím, že v češtině u obdobných sloves, podstatných a přídavných jmen předložka chybí. Například věta „*La idea de que vayamos a pescar no me parece buena con ese tiempo.*“ by se v češtině přeložila bez předložky jako „*Nápad, že půjdeme na ryby, mi v tomto počasí nepříjde dobrý.*“. Vynechání předložky *de* navíc může být jazykově ekonomičtější a usnadňovat žákovi její sémantickou komplexnost. Ačkoli jsou jevy *queísmo* a *dequeísmo* rozšířené téměř ve všech španělsky mluvících zemích, problém může spočívat v tom, že žáci používají, aniž by znali spisovnou variantu těchto vět a aniž by věděli, že se jedná spíše o hovorové konstrukce (Ballester de Celis, Sampedro Mella, 2021: 61, 176, 177), (Pamies Bertrán a Valeš, 2015: 67, 71).

## 6.6 Interpunkce

Další chybou vyplývající z interference češtiny může být nesprávné používání interpunkce ve španělštině v souvětích, ve kterých se nacházejí substantivní věty. Ve španělštině se tyto věty neoddělují čárkou od věty hlavní, protože plní funkci větného členu, který je nezbytný pro doplnění významu jejich řídicí jednotky – podobně jako se čárkou neoddělují například fráze ve funkci podmětu nebo předmětu. Výjimkou jsou případy, kdy se ve větě nachází jednotka běžně oddělovaná čárkami, například vsuvka nebo oslovení, jako ve větě: „*Que vengas esta tarde, insisto, es una buena idea.*“. Naopak v češtině se věty obsahové vždy oddělují čárkou, například ve větě „*Petr vzkázal, že k němu máme odpoledne přijít.*“. Kvůli tomuto rozdílu může vznikat tendence českých mluvčích chybně vkládat čárky i před španělské substantivní věty (Hauser, 2003: 106), (RAE a ASALE, *OLE*, §3.4.2.2.4.1, online).

## 7 Substantivní věty ve výuce španělštiny jako cizího jazyka

Tato kapitola se zaměřuje na substantivní věty ve výuce španělštiny jako cizího jazyka. Nejprve budou představeny výstupní úrovně španělštiny podle *Rámcových vzdělávacích programů* (dále jen *RVP*), obecná úroveň zvládnutí gramatiky a syntaxe na těchto úrovních dle *RVP* a následně konkrétní požadavky na znalost substantivních vět podle dokumentu *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Na závěr budou zmíněny vhodné didaktické přístupy k výuce syntaxe a substantivních vět.

### 7.1 Výstupní úrovně španělštiny a požadavky na gramatiku podle *RVP*

Výstupní kompetence, kterých by měli žáci dosáhnout na konci svého studia, určují v České republice *Rámcové vzdělávací programy*. Španělština se obvykle vyučuje jako další cizí jazyk, pro který jsou stanoveny jazykové výstupní úrovně – konkrétní jazykové kompetence na těchto úrovních pak vycházejí ze *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SEER)*. Na středních odborných školách se cílová úroveň dalšího cizího jazyka liší podle jednotlivých oborů, obvykle však odpovídá úrovni A2, případně A1/A2, pokud výuka jazyka nenavazuje na základní školu. Na všeobecných, dvojjazyčných a sportovních gymnáziích žáci v rámci druhého cizího jazyka směřují k úrovni B1. V případě, že je španělština na dvojjazyčných gymnáziích zařazena do oblasti cizího jazyka a literatury, probíhá nejprve dvouletá jazyková příprava, během níž žáci dosahují úrovně B1, a v následujících čtyřech letech pokračují ke zvládnutí úrovně C1. Uvedené úrovně představují minimální požadavky, přičemž žáci mohou být vedeni k vyšší úrovni

podle svých schopností a potřeb (edu.cz, 2023, online), (*RVP G*, 2021: 12, 20) (*RVP DG*, 2021: 12, 16, 22), (*RVP GSP*, 2021: 22).

Podle nově vydaného *RVP* pro základní vzdělávání, schváleného v roce 2024, je na základní škole povinná výuka dalšího cizího jazyka od 7. ročníku, přičemž nabídka jazyků je nově omezena na tři možnosti: němčinu, francouzštinu a španělštinu. Výstupní úroveň dalšího cizího jazyka na základní škole je stanovena na A1, přičemž školy mohou žáky vést k vyšším úrovním podle jejich schopností. Školy mohou dobrovolně začít vyučovat jeden z těchto tří jazyků již od září 2025, zatímco oficiálně povinné zavedení pro 7. ročník je plánováno od září 2034. Z toho vyplývá, že španělština tak bude jedním z možných dalších cizích jazyků, které si žáci osvojí povinně na základní škole a na které budou navazovat na střední škole (MŠMT, 2024, online).

Podle *RVP* pro gymnázia a střední odborné školy by součástí výuky cizího jazyka měla být i výuka gramatiky, včetně výuky syntaxe a vedlejších vět. Na úrovni B1 se uvádí, že žák „všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný“. Na této úrovni by tedy žák měl správně používat běžné gramatické prostředky, zatímco u složitějších konstrukcí, především odlišných od mateřského jazyka, je chybování běžné. Naproti tomu na úrovni C1, která je cílovou úrovní u dvojjazyčných gymnázií, se od žáků očekává schopnost formulovat složitá souvětí se všemi typy vedlejších vět při zachování vysoké míry gramatické správnosti. Na této úrovni tedy žáci zvládají i složitější gramatické struktury bez závažnějších chyb, zatímco u žáků na úrovni B1 jsou gramatické chyby u náročnějších jevů běžné (*RVP G*, 2021: 20), (*RVP DG*, 2021: 24, 26).

## **7.2 Substantivní věty podle jazykových úrovní v *Plan Curricular del Instituto Cervantes***

*Plan Curricular del Instituto Cervantes* (dále také *PCIC*) popisuje jazykové kompetence, které by měl uživatel španělštiny jako cizího jazyka ovládat na jednotlivých úrovních od A1 po C2. Součástí těchto kompetencí jsou také požadavky na gramatické znalosti, včetně těch, které se týkají substantivních vět. Tato část se zaměřuje na popis těchto znalostí do úrovně C1, protože právě tato úroveň představuje nejvyšší možnou úroveň podle *RVP*. Instituto Cervantes zároveň upozorňuje, že zařazení gramatických jevů do jednotlivých úrovní není vždy jednoznačné. Mnohé jevy spolu totiž úzce souvisejí, mohou se překrývat a vyskytovat napříč různými úrovněmi, což platí i pro znalosti týkající se substantivních vět. Navíc *PCIC* nepodává detailní přehled všech

aspektů těchto vět, mimo jiné i kvůli jejich rozmanitosti a množství výrazů, s nimiž se pojí. V této části proto uvedeme přehled hlavních rozdílů v očekávaných znalostech podle jednotlivých jazykových úrovní (Instituto Cervantes, online).

### 7.2.1 Úroveň A1

Již na úrovni A1 se začínají objevovat první projevy zvládnutí substantivních vět, i když zatím v omezené a velmi základní podobě. Co se týče osobní formy slovesa, na úrovni A1 je žák již schopen tvořit substantivní věty s vyčásovaným slovesem po některých slovesech vyjadřujících názor v kladném tvaru, například se slovesem *creer* („*Creo que es muy caro.*“) (Instituto Cervantes, online).

Uživatel jazyka je na této úrovni schopen používat substantivní věty v infinitivu po základních slovesech vyjadřujících hodnocení (*gustar*) nebo volní význam (*querer*). Umí tedy použít infinitiv ve spojení s těmito slovesy v případech, kdy je podmět hlavní i vedlejší věty totožný (Instituto Cervantes, online).

Ačkoli kurikulární plán výslovně nezmiňuje znalost správného používání spojky *que* v substantivních větách, předpokládá se, že tato dovednost odpovídá úrovni A1. Právě na této úrovni se totiž začíná rozvíjet schopnost tvořit substantivní věty s osobním tvarem slovesa, ve kterých je použití této spojky nezbytné (Instituto Cervantes, online).

Stejně tak není explicitně uvedena ani schopnost tvořit substantivní věty bez čárky ve větě. I tato znalost by však měla spadat do úrovně A1, a to rovněž v souvislosti s prvními projevy zvládnutí substantivních vět s osobním tvarem slovesa (Instituto Cervantes, online).

### 7.2.2 Úroveň A2

Na úrovni A2 se repertoár rozšiřuje o použití substantivních vět ve formě infinitivu s dalšími hodnotícími slovesy, jako *encantar* nebo *molestar*, a také o formování substantivních vět v infinitivu ve funkci předložkového předmětu („*Aprendo a hablar.*“) (Instituto Cervantes, online).

### 7.2.3 Úroveň B1

Na úrovni B1 by žák měl již ovládat přítomný čas subjunktivu. Díky tomu je schopen rozlišovat mezi indikativem a subjunktivem v substantivních větách v závislosti na konkrétním řídicím výrazu. Na úrovni B1 však ještě předpokládá znalost pouze

přítomného subjunktivu, protože ostatní časy subjunktivu se začínají osvojovat až na úrovni B2 (Instituto Cervantes, online).

Schopnost rozlišovat slovesný způsob v substantivních větách na této úrovni se vztahuje především na základní slovesa a výrazy modality reálné, tázací, potenciální, volní a hodnotící, které žák na této úrovni již běžně zná, jako *querer*, *gustar* nebo *parecer*. Použití způsobu je zatím omezeno na výrazy, které mají jednoznačný požadavek na indikativ nebo subjunktiv. Žák tedy ještě není schopen správně pracovat s výrazy umožňujícími alternaci obou způsobů (Instituto Cervantes, online).

Na této úrovni se dále očekává, že žák dokáže správně volit slovesný způsob také u základních sponových sloves (*ser*, *estar*, *parecer*) v závislosti na významu jmenné části přísudku (například *es seguro que*, *es probable que*). Subjunktiv by měl být na této úrovni zvládnut i po záporných výrazech, například v konstrukci *No creo que* (Instituto Cervantes, online).

Na úrovni B1 přibývá použití substantivních vět v infinitivu k označení obecného referenta. Uživatel jazyka by měl rovněž umět rozhodnout mezi použitím infinitivu a osobní formy slovesa v závislosti na tom, zda se podmínky hlavní a vedlejší věty shodují či nikoli (Instituto Cervantes, online).

Co se týče souslednosti časové a nepřímé řeči, na úrovni B1 by žák měl být schopný používat pravidla souslednosti časové, avšak pouze se slovesy hlavní věty v přítomném čase (Instituto Cervantes, online).

Na této úrovni by žák měl umět používat nepřímé otázky a rozlišovat spojovací výrazy podle přízvučné a nepřízvučné formy, například rozlišit spojovací výrazy *cuando* a *cuándo* – měl by tedy být schopen v nepřímých otázkách graficky označit přízvuk (Instituto Cervantes, online).

#### **7.2.4 Úroveň B2**

Na úrovni B2 se rozšiřuje znalost použití slovesného způsobu s dalšími pokročilejšími řídicími výrazy, například se slovesy vyjadřujícími příčinu jako *causar* nebo *provocar*. Výrazným posunem je také osvojení nových časů subjunktivu – vedle přítomného se očekává zvládnutí imperfekta, složeného minulého subjunktivu a předminulého subjunktivu, a jejich použití by tedy žák měl zvládnout i v substantivních větách (Instituto Cervantes, online).

Dále se předpokládá základní orientace v alternaci mezi subjunktivem a indikativem u vybraných sloves. Typickým příkladem jsou slovesa sdělení, kde indikativ vyjadřuje konstatování a subjunktiv volní záměr. Schopnost rozlišovat indikativ a subjunktiv s výrazy umožňující alternaci obou způsobů je na této úrovni stále omezena spíše na jednoznačné případy, zatímco složitější a jemnější významové rozdíly, například u slovesa *entender*, se očekávají až na úrovni C2 (Instituto Cervantes, online).

Na úrovni B2 rovněž přibývá schopnost správně používat souslednost časovou i v případech, kdy je sloveso hlavní věty v minulém čase. Žák by měl být schopen vyjádřit děj předcházející, současně probíhající i následný a zvolit při tom ve větě vedlejší odpovídající čas. Součástí této dovednosti je také schopnost přizpůsobit deiktické výrazy v nepřímé řeči (Instituto Cervantes, online).

Pokud jde o použití předložek v substantivních větách, na této úrovni se očekává správná volba předložky ve spojení s osobní formou slovesa, pokud substantivní věta rozvíjí sloveso hlavní věty. Žák by měl být tedy schopen rozpoznat, zda dané sloveso vyžaduje předložku, a v případě potřeby ji správně použít ve spojení se substantivní větou (Instituto Cervantes, online).

### 7.2.5 Úroveň C1

Na úrovni C1 se objevují další pokročilejší dovednosti týkající se substantivních vět. Žák na této úrovni zvládá také alternaci mezi infinitivem a osobní formou slovesa u sloves vyjadřujících sdělení nebo myšlení (například „*Creí morirme.*“ a „*Creí que me moría.*“), ale i u některých výrazů žádosti, zákazu či příkazu (Instituto Cervantes, online).

Dále se rozšiřuje schopnost používat substantivní věty ve funkci rozvíjejícího členu podstatného a přídavného jména, a to jak u výrazů odvozených od sloves (*el deseo de que*), tak u výrazů, která odvozením od sloves nevznikla (*la idea de que*). S tím souvisí také schopnost správně volit předložku *de* v těchto konstrukcích. Žák by měl rovněž rozlišovat mezi slovesy, která se mohou pojít jak s předložkou, tak i bez, jako sloveso *cuidar* (Instituto Cervantes, online).

Uživatel jazyka by na této úrovni měl být také schopen tvořit substantivní věty ve funkci podmětu umístěného před sloveso věty hlavní za účelem zdůraznění sdělení. Také přibývá správně používat slovesný způsob v konstrukci *el hecho de que* (a podobných, například *el que*) (Instituto Cervantes, online).

### 7.3 Didaktické přístupy k výuce substantivních vět

Tato podkapitola nejprve představí vhodné didaktické přístupy k výuce gramatiky a syntaxe obecně a poté se zaměří na výuku konkrétních jevů substantivních vět – zejména na slovesný způsob, souslednost časovou a na užití výrazů *que* a *de que*, jelikož se jedná o složitější jevy, které vyžadují hlubší pochopení syntaktických vztahů a cílené pedagogické vedení. Tyto poznatky pak poslouží jako východisko pro návrh vlastních materiálů k použití ve výuce v deváté kapitole.

Gramatika, včetně syntaxe, tvoří nedílnou součást výuky cizích jazyků, protože přispívá k rozvoji komunikační kompetence. Znalost gramatických a syntaktických struktur napomáhá porozumění jazykovým pravidlům, a tím usnadňuje srozumitelnou a efektivní komunikaci. Naopak bez ovládnutí gramatiky může být komunikace nejasná, nesrozumitelná a neefektivní. Je však důležité vnímat gramatiku nikoli jako cíl výuky sám o sobě, ale jako nástroj k rozvoji komunikační kompetence a řečových dovedností, kterými jsou mluvení, psaní, poslech a čtení. Výuka by se tedy neměla omezovat na pouhé memorování abstraktních a izolovaných pravidel, ale měla by směřovat k jejich aktivnímu používání v konkrétních komunikačních situacích. Samotná znalost pravidel totiž nezaručuje jejich správné použití v praxi – osvojení jazykových dovedností vyžaduje systematické a cílené procvičování, podobně jako je tomu u jiných oblastí učení (Gutiérrez Ordóñez a Bosque Muñoz, 2008: 43–49).

Výuka slovesného způsobu by měla probíhat postupně – nejprve by se žáci měli seznámit s obecnými pravidly užití indikativu a subjunktivu, následně s jejich použitím ve větách jednoduchých, a teprve poté přejít ke složitějším strukturám, jako jsou věty vedlejší. V tomto bodě by již žáci měli mít předchozí znalosti o slovesném způsobu, na které lze při výuce substantivních vět navázat, což jim usnadní porozumění slovesnému způsobu v těchto větách. Protože právě užití slovesného způsobu v substantivních větách bývá problematické, zejména u studentů, jejichž mateřský jazyk má odlišný systém slovesného způsobu, je vhodné zaměřit se na formální stránku – tedy na gramatickou strukturu a pravidla použití. Užitečné je rovněž srovnání španělských substantivních vět se syntaxí mateřského jazyka, což může upozornit na časté interference a pomoci předejít typickým chybám. Klíčovým prvkem by však neměla být pouze výuka pravidel a srovnávání se syntaxí mateřského jazyka, ale důležitý je přirozený kontakt s jazykem, který žákům umožní osvojená pravidla aktivně uplatňovat v komunikaci (Tordera Yllescas, 2016: 273), (Rodríguez Ponce, 2005: 763).

Řada autorů doporučuje vyučovat použití slovesného způsobu v substantivních větách systematicky a s důrazem na jeho vnitřní logiku a sémantickou motivaci. Místo pouhého memorování seznamů výrazů a jejich přiřazení ke konkrétnímu způsobu by měly být tyto výrazy rozděleny do sémantických skupin podle svého významu a podle toho, zda se s nimi pojí indikativ nebo subjunktiv. Cílem je, aby si žáci uvědomili, že volba způsobu není nahodilá, ale řídí se určitými pravidly a logikou, nad nimiž by měli aktivně přemýšlet. Jedním z možných přístupů je rozdělení výrazů na ty, které vyjadřují tvrzení (*aserción*), a na ty, které jej nevyjadřují (*no aserción*), což žákům usnadní určování slovesného způsobu v substantivních větách. Tyto výrazy lze dále třídit podle jejich významu například na výrazy vyjadřující přání, rozkaz, pochybnost, sdělení apod. (Rodríguez Ponce, 2005: 767), (Santiago Barriendos, Polanco Martínez a Gras Manzano, 2005: 825–826).

Nejdříve je tedy vhodné pracovat s tímto systémem tak, aby žáci pochopili základní skupiny výrazů a naučili se určovat slovesný způsob podle základních pravidel. Na pokročilejších úrovních se k tomu postupně přidávají jemnější rozdíly a složitější výrazy, u nichž nemusí být použití slovesného způsobu na první pohled zřejmé, nebo se s nimi vyskytuje alternace indikativu a subjunktivu, která vyjadřuje různé významové odstíny (Santiago Barriendos, Polanco Martínez a Gras Manzano, 2005: 827).

Torrens Álvarez (1998: 805–806) však zdůrazňuje, že kromě sémantického členění výrazů je ve výuce nutné věnovat pozornost i pragmatické stránce jazyka – tedy tomu, jaký komunikační záměr má mluvčí a jak se tento záměr promítá do volby mezi subjunktivem a indikativem. To je obzvláště důležité na vyšších úrovních, kde se začínají projevovat jemnější významové rozdíly v použití slovesného způsobu, je proto třeba vést žáky k tomu, aby vědomě refleктоvali záměr mluvčího při volbě indikativu a subjunktivu v substantivních větách.

Namísto složitých teoretických výkladů je vhodné při výuce využít například induktivní metodu, která spočívá v tom, že si žáci nejprve sami zkusí odvodit pravidla a vnitřní logiku použití slovesného způsobu na základě příkladů v kontextu a svých dosavadních znalostí. Cílem je vést je k zamyšlení nad tím, proč je v konkrétní větě použit právě daný slovesný způsob a jaký význam tím mluvčí vyjadřuje. Tento proces napomáhá hlubšímu pochopení a usnadňuje následné zapamatování pravidel i jejich aplikaci v reálné komunikaci. Klíčové je přitom pracovat se substantivními větami zasazenými do

kontextu, ideálně s využitím autentických materiálů, které ukazují, jak se dané gramatické struktury používají v přirozeném jazyce, nikoli jen na uměle vytvořených větách. Při induktivním přístupu žáky učitel aktivně provází, v případě potřeby zasahuje a následně pravidla upřesní (Torrens Álvarez, 1998: 805–806).

Vhodné je také spojovat použití slovesného způsobu s konkrétní komunikační funkcí, k níž dané syntaktické struktury slouží, například použití subjunktivu v substantivních větách k vyjádření rozkazu. V tomto ohledu se osvědčuje práce se substantivními větami v kontextu, a to nejprve ve fázi recepce (čtení nebo poslech) a následně ve fázi produkce (mluvení nebo psaní), kde má žák možnost dané struktury aktivně použít. Díky této asociaci s konkrétním kontextem a komunikační funkcí si žáci pravidla snáze osvojí a lépe si je zapamatují. Tento přístup je v souladu s pojetím *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, který propojuje jednotlivé gramatické jevy s komunikačními funkcemi, které by měl být žák schopen prostřednictvím dané gramatiky vyjádřit. Například zvládnutí substantivních vět s hodnotícími slovesy žákovi umožňuje vyjadřovat své zájmy a záliby (Instituto Cervantes, online), (Tordera Yllescas, 2016: 271–272), (Rodríguez Ponce, 2005: 765).

Při výuce souslednosti časové se obvykle vychází ze sloves sdělení, která tvoří základ nepřímé řeči a pomáhají žákům systematicky pochopit pravidla časové souslednosti. Informace by měly být žákům předkládány postupně – od základních jevů, jako jsou nejběžnější slovesa sdělení a rozdíl mezi přímou a nepřímou řečí, přes změny časů a deiktických výrazů, až po složitější struktury. U výuky souslednosti časové a nepřímé řeči je však důležité překročit rámeček čistě gramatické transformace vět z přímé do nepřímé řeči a zaměřit se také na pragmatickou rovinu – tedy na schopnost sdělit podstatu výpovědi druhého mluvčího spolu s jeho komunikačním záměrem (Cagnoni, 2009: 326), (Yu, 2018: 181–183).

V reálné komunikaci totiž často nesdělujeme slova druhého doslovně, ale parafrázujeme je a snažíme se zachytit jejich význam a záměr mluvčího. Právě kvůli pouhým doslovným převodům mezi přímou a nepřímou řečí si žáci v běžné mluvené komunikaci často neuvědomují, že mají uplatnit pravidla souslednosti časové. Z toho důvodu je ve výuce důležité vytvářet smysluplné aktivity zasazené do reálného kontextu, které žákům umožní tato pravidla aplikovat přirozeně. Žáci by se měli učit rozpoznávat záměr sdělení a umět ho převést do nepřímé řeči vlastními slovy v rámci běžné

komunikace, nikoli pouze mechanicky měnit časy a deiktické výrazy izolovaných vět. Vhodné jsou například komunikační aktivity zaměřené na převyprávění obsahu vlastními slovy – například shrnutí rozhovorů, zpráv nebo e-mailů tak, jak to obvykle probíhá i v reálném kontextu (Cagnoni, 2009: 326, 328, 331), (Yu, 2018: 183–184).

Při výuce správného používání předložky *de* ve spojení se substantivními větami je zásadní vysvětlit její spisovné užití a upozornit na jevy *queísmo* a *dequeísmo*, především s ohledem na to, že se obvykle vyskytují v hovorovém jazyce. Klíčem k porozumění těmto jevům je vysvětlení pravidel, podle nichž se předložka *de* používá v závislosti na výrazu, který věta rozvíjí. U některých sloves, podstatných nebo přídavných jmen je nezbytné, aby si žáci osvojili, s kterými konkrétními z nich se předložka *de* pojí a s kterými naopak ne. K porozumění a upevnění těchto struktur mohou pomoci různé strategie, jednou z nich je nahrazení vedlejší věty podstatným jménem, infinitivem nebo zájmenem, čímž si lze ověřit, zda je v dané konstrukci předložka skutečně potřeba. Podobně lze využít tvorbu otázky – pokud se v ní předložka objeví (například „¿*De qué se preocupa?*“), musí zůstat i ve větě oznamovací („*Se preocupa de que...*“). Užitečné je rovněž upozornit na časté spojení předložky *de* se zvrtnými slovesy a podpořit výklad konkrétními příklady (Ballester de Celis a Sampredo Mella, 2021: 171–173), (RAE a ASALE, *DPD*, „dequeísmo“), (RAE a ASALE, *NGLE*, §36.3b, online).

Je však třeba mít na paměti, že tyto pomůcky nemusí u nerodilých mluvčích fungovat stejně intuitivně jako u rodilých mluvčích, je proto důležité vyučovat výrazy vždy spolu s předložkami, které vyžadují. Přihlížení k tomu, jak fungují předložky v mateřském jazyce studentů, je rovněž užitečné, protože kontrasty mezi jazyky mohou vysvětlit typické chyby. Užitečná může být i práce s autentickými materiály, v nichž jsou *queísmo* a *dequeísmo* používány rodilými mluvčími, a cílená detekce a oprava těchto chyb. Znalost pravidel a povědomí o jevech *queísmo* a *dequeísmo* umožňuje žákům vyhnout se chybám, které se běžně vyskytují i u rodilých mluvčích, aniž by si žáci uvědomovali, že jde o odchylku od spisovné normy (Ballester de Celis a Sampredo Mella, 2021: 173–175).

Nicméně je důležité zmínit, že mechanické memorování seznamů výrazů s předložkami nevede k jejich automatickému a správnému použití v reálné komunikaci. Výuka těchto výrazů by měla napomáhat pochopení pravidel a sloužit jako referenční nástroj v případě pochybností. Cílem by tedy nemělo být izolované osvojování předložek,


ale jejich praktické zvládnutí v běžné komunikaci tak, aby se žáci vyjadřovali přesněji a srozumitelněji (Ballester de Celis a Sampedro Mella, 2021: 171–173).

## **8 Výzkum: analýza chyb českých mluvčích v substantivních větách**

V této kapitole bude představen výzkum, v jehož rámci budou analyzovány odpovědi v gramatických cvičeních vyplněných českými středoškolskými žáky, kteří studují španělštinu jako cizí jazyk. Následně budou shrnuty a analyzovány výsledky, ze kterých budou vyvozeny závěry.


### **8.1 Představení výzkumu**

Pro realizaci výzkumu zaměřeného na analýzu chyb českých mluvčích v substantivních větách byly nejprve připraveny pracovní listy obsahující šest různých cvičení. Tyto materiály byly zároveň upraveny do vizuálně atraktivní podoby, aby pro respondenty působily motivačně a přehledně. Níže přikládáme pracovní list se cvičeními ve stejné podobě, v jaké byl předložen žákům.




**1. Doplňte správný tvar slovesa v přítomném čase (indikativ nebo subjunktiv).**

1. Supongo que Mariano \_\_\_\_\_ bien inglés. (hablar)
2. Me gusta que \_\_\_\_\_ amable con los vecinos, Roque. (ser)
3. Es lógico que Lupe \_\_\_\_\_ ir a México. (preferir)
4. No creemos que \_\_\_\_\_ mucho calor. (hacer)
5. Es evidente que Ernesto no \_\_\_\_\_ ni idea de mecánica. (tener)
6. Puede que el tiempo \_\_\_\_\_. (cambiar)
7. ¿Es normal que \_\_\_\_\_ tan desagradable conmigo? (ser, él)
8. Me pregunta cuándo \_\_\_\_\_ la clase. (empezar)




**2. Doplňte správný tvar slovesa v infinitivu nebo osobní formě v přítomném čase (indikativ/subjunktiv), podle potřeby přidejte spojku *que*.**

1. Deseo \_\_\_\_\_ muy felices. (ser, vosotros)
2. Espero \_\_\_\_\_ algo de mi experiencia. (aprender, yo)
3. Me molesta \_\_\_\_\_ ir allí. (tener que, yo)




**3. Převeďte přímou řeč do nepřímé. Vycházejte z přítomného času slovesa hlavní věty (zvýrazněného tučně).**

1. "Lámame el lunes."  
**Dice** \_\_\_\_\_.
2. "Yo no quiero ir contigo."  
**Dice** \_\_\_\_\_.




**4. Převeďte přímou řeč do nepřímé. Vycházejte z minulého času slovesa hlavní věty (zvýrazněného tučně).**

1. "Mañana lloverá."  
Hace una semana el hombre del tiempo **dijo** \_\_\_\_\_.
2. "Yo no he salido nunca de Italia."  
Hace un año **afirmó** \_\_\_\_\_.
3. "¿Cuándo tendrás acabado el proyecto?"  
Hace un mes me **preguntó** \_\_\_\_\_.



**5. Zakroužkujte *que* nebo *de que*.**

1. Me alegre (que / de que) hayas aprobado.
2. Me olvidé (que / de que) tenía que ir a la reunión.
3. Olvidé (que / de que) tenía que ir a la reunión.
4. ¿Se acuerda (que / de que) me debe todavía mil coronas?



**6. Přeložte z češtiny do španělštiny.**

1. Myslím, že je to pravda.
2. Chci, abys přišel.

Obrázek 1 Pracovní list použitý k výzkumu

Cvičení byla sestavena tak, aby u žáků ověřovala všechny aspekty užívání substantivních vět, které představují jádro této práce: volba slovesného způsobu, včetně alternace indikativu a subjunktivu, rozlišení osobní a neosobní formy slovesa, zvládnutí souslednosti časové, správné použití spojovacích výrazů a předložek a v neposlední řadě také interpunkce. Je důležité zdůraznit, že položky v rámci cvičení ověřují více aspektů substantivních vět současně, což se následně promítne i do interpretace výsledků výzkumu.

Pracovní list se skládá z celkem šesti cvičení, která dohromady tvoří 22 položek. První cvičení zahrnuje osm vět s vynechanými políčky, do nichž žáci doplňují správný slovesný způsob, přičemž na výběr mají podle zadání pouze z přítomného času indikativu a přítomného času subjunktivu. Ve druhém cvičení volí mezi osobní a neosobní formou slovesa a vybranou variantu rovněž zapisují do vynechaného políčka ve větě. Třetí cvičení je zaměřeno na převod přímé řeči do nepřímé, přičemž sloveso sdělení je uvedeno v přítomném čase. Ve čtvrtém cvičení žáci provádějí stejný převod, tentokrát však se slovesem sdělení v minulém čase. Páté cvičení vyžaduje, aby žáci v každé větě správně zakroužkovali výraz *que* nebo *de que*. Poslední, šesté cvičení obsahuje dvě krátké věty určené k překladu z češtiny do španělštiny, kde bude mimo jiné sledována interpunkce.

Cvičení byla sestavena na základě různých zdrojů, konkrétně byly věty převzaty od Castrové Viúdezové (2023: 68–69), Aragonése a Palenciy (2018: 161, 165, 189), Čermáka a Castilla (2024: 91, 127, 133), Veselé a Hotového (2017: 202), Alonsa Raye (2020: 165) a Pamiese Betrána a Valeše (2015: 52, 73). U čtvrtého cvičení, zaměřeného na převod přímé řeči do nepřímé se slovesem sdělení v minulém čase, byly do věty hlavní navíc doplněny časové výrazy *hace una semana*, *hace un año* a *hace un mes*. Tyto výrazy jasně nastavují, že doba výroku se liší od doby jeho reprodukce, a jak uvádí RAE a ASALE (NGLE, §43.10j, k, online), je proto nutné v nepřímé řeči upravit slovesný čas i deiktické výrazy. Ikony pro vizuální podporu jednotlivých cvičení byly vytvořeny nástrojem ChatGPT, systémem využívajícím umělou inteligenci (dále také „AI“).

Kvůli snadnému vyhodnocení a přehledným výsledkům byla cvičení sestavena tak, aby každá položka měla pouze jednu správnou odpověď. Pracovní list byl navíc před jeho použitím pro výzkum nejprve vyplněn dvěma rodilými mluvčími španělštiny, čímž bylo garantováno, že zvolená cvičení mají jednoznačné odpovědi.

I když se v prvním cvičení, zaměřeném na volbu slovesného způsobu, v některých případech může vyskytnout alternace mezi indikativem a subjunktivem, konkrétně u sloves *suponer* (první věta) a *no creer* (čtvrtá věta), jak již bylo vysvětleno, tato alternace se objevuje jen ojediněle. Výrazně převažuje použití jednoho ze dvou slovesných způsobů (indikativ u *suponer* a subjunktiv u *no creer*), a proto byla i v těchto případech určena pouze jedna správná možnost (RAE a ASALE, NGLE, §25.4p, §25.7f, online).

Níže přikládáme pracovní list se správně doplněnými odpověďmi, které jsou pro přehlednost uvedeny tučně a v kurzívě.

**1. Doplňte správný tvar slovesa v přítomném čase (indikativ nebo subjunktiv).**

- Supongo que Mariano **habla** bien inglés. (hablar)
- Me gusta que **seas** amable con los vecinos, Roque. (ser)
- Es lógico que Lupe **prefiera** ir a México. (preferir)
- No creemos que **haga** mucho calor. (hacer)
- Es evidente que Ernesto no **tiene** ni idea de mecánica. (tener)
- Puede que el tiempo **cambie**. (cambiar)
- ¿Es normal que **sea** tan desagradable conmigo? (ser, él)
- Me pregunta cuándo **empieza** la clase. (empezar)

**2. Doplňte správný tvar slovesa v infinitivu nebo osobní formě v přítomném čase (indikativ/subjunktiv), podle potřeby přidejte spojku que.**

- Deseo **que seáis** muy felices. (ser, vosotros)
- Espero **aprender** algo de mi experiencia. (aprender, yo)
- Me molesta **tener que** ir allí. (tener que, yo)

**3. Převeďte přímou řeč do nepřímé. Vycházejte z přítomného času slovesa hlavní věty (zvýrazněného tučně).**

- "Llámame el lunes."  
**Dice que le llame el lunes.**
- "Yo no quiero ir contigo."  
**Dice que no quiere ir conmigo.**

**4. Převeďte přímou řeč do nepřímé. Vycházejte z minulého času slovesa hlavní věty (zvýrazněného tučně).**

- "Mañana lloverá."  
Hace una semana el hombre del tiempo **dijo que al día siguiente llovería.**
- "Yo no he salido nunca de Italia."  
Hace un año **afirmó que nunca había salido de Italia.**
- "¿Cuándo tendrás acabado el proyecto?"  
Hace un mes me **preguntó (que) cuándo tendría acabado el proyecto.**

**5. Zakroužkujte que nebo de que.**

- Me alegro (que / **de que**) hayas aprobado.
- Me olvidé (que / **de que**) tenía que ir a la reunión.
- Olvidé (**que**) / de que) tenía que ir a la reunión.
- ¿Se acuerda (que / **de que**) me debe todavía mil coronas?

**6. Přeložte z češtiny do španělštiny.**

- Myslím, že je to pravda. **Creo que es verdad.**
- Chci, abys přišel. **Quiero que vengas.**

Obrázek 2 Vyplněný pracovní list se správnými odpověďmi

## 8.2 Průběh výzkumu

Sběr dat k výzkumu proběhl na Gymnáziu Luďka Pika v Plzni. Výzkumu se zúčastnilo celkem 20 žáků, kteří studují ve španělské bilingvní sekci na počátku šestého, tedy posledního ročníku. Předpokládáme, že jejich jazyková úroveň se pohybuje přibližně mezi B2 a C1. Španělštinu studují již pět let, přičemž nejprve absolvovali dvouletou

intenzivní jazykovou přípravu zaměřenou na dosažení úrovně B1. Nyní postupují směrem k úrovni C1, které by podle *RVP* měli dosáhnout na konci současného šestého ročníku. Žáci mají výuku se španělskými rodilými mluvčími již od počátku studia španělštiny.

Pro výzkum byla záměrně vybrána cílová skupina s předpokládanou pokročilou úrovní španělštiny, protože u žáků s nižší úrovní by nebylo možné posoudit správnost užívání substantivních vět ve všech sledovaných jevech. Cvičení proto testují znalosti substantivních vět až do úrovně B2 podle *PCIC*, což odpovídá úrovni, kterou by vybraná skupina měla podle *RVP* již mít.

Žákům byl nejprve výzkum představen – byli informováni o jeho průběhu, o anonymitě výsledků a dobrovolnosti své účasti, a svůj souhlas stvrdili podpisem informovaných souhlasů. Následně jim byly předloženy vytištěné pracovní listy a vysvětlena jednotlivá cvičení. Žáci své odpovědi ručně zaznamenali přímo na pracovní listy, přičemž každý žák pracoval samostatně a na vyplnění i kontrolu měl tolik času, kolik potřeboval. Papírová forma byla zvolena především s cílem zamezit využívání umělé inteligence nebo vyhledávání informací na internetu, čímž bylo zajištěno získání autentických výsledků. Naskenované vyplněné pracovní listy jsou součástí příloh této diplomové práce.

### **8.3 Hypotézy**

Předpokládáme, že ve vyplněných cvičeních se projeví interference české gramatiky do španělské ve formě chyb, které byly popsány v šesté kapitole této práce. Dále očekáváme, že míra interference a chybování bude vyšší u složitějších jevů, které jsou podle kurikulárního plánu Instituto Cervantes zařazeny na vyšší úrovně, konkrétně u souslednosti časové se slovesem sdělení v minulém čase, alternace slovesného způsobu a rozlišování *que* a *de que* (úroveň B2). Naopak u jednodušších jevů, jejichž znalost se předpokládá již na nižší úrovni (od A1 po B1), očekáváme nižší míru chybování, a to u volby slovesného způsobu, rozlišování osobní a neosobní formy slovesa, souslednosti časové se slovesem sdělení v přítomném čase, použití spojovacích výrazů a interpunkce.

### **8.4 Výsledky výzkumu**

V této části budou prezentovány výsledky vyplněných cvičení, které budou postupně řazeny podle jednotlivých jevů substantivních vět, na něž se tato práce zaměřuje. Důležité je zdůraznit, že cílem výzkumu je zkoumat syntaktické jevy. Proto menší pravopisné

chyby, například chybné označení přízvuku (\**seáis* místo *seáis*), ortografické chyby (\**empieze* místo *empiece*) nebo záměnu osoby (*es* místo *eres*), se vzhledem k cíli práce považují za nepodstatné. Hlavním záměrem totiž není zkoumat přesnost formování slovesných časů, ale schopnost žáků správně zvolit slovesný způsob v substantivních větách. Proto budou tyto chyby zařazeny do stejné kategorie spolu s jejich správnou variantou, například odpověď \**seáis* spolu se správnou *seáis*.

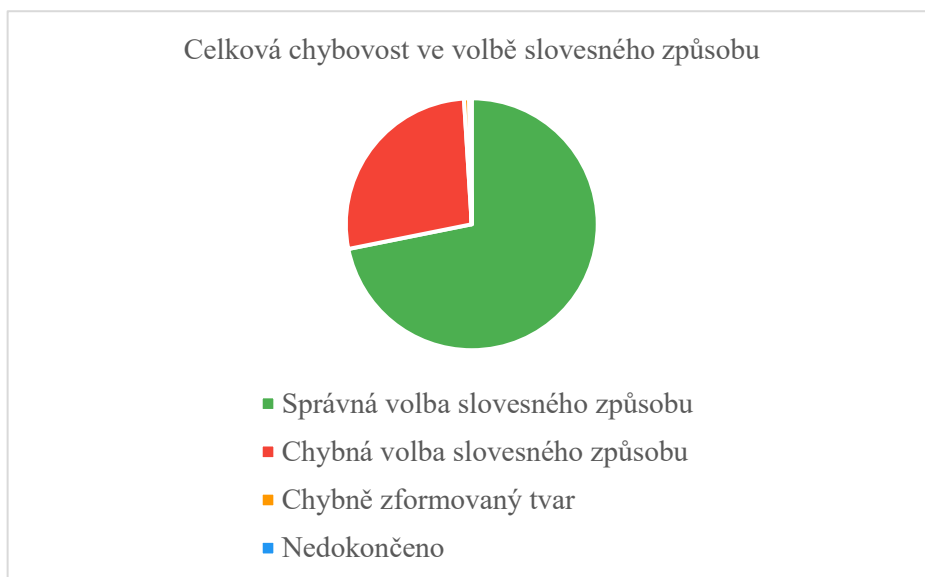
Naopak závažnější deformace tvarů, například \**séis* místo *seáis* budou zařazeny zvlášť, protože není jednoznačné, jaký slovesný způsob respondent zamýšlel, a lze o tom pouze spekulovat. Věty, v nichž je použit kondicionál, budou přiřazeny do kategorie použití indikativu podle již zmíněného současného vnímání RAE a ASALE. Zvlášť budou rovněž zařazeny ojedinělé případy, kdy žák odpověď vynechal nebo nedokončil.

#### **8.4.1 Volba slovesného způsobu**

Volba slovesného způsobu byla testována celkem v 15 větách: v celém prvním, třetím, čtvrtém a šestém cvičení. Druhé cvičení, ve kterém bylo potřeba rozlišit mezi osobní a neosobní formou slovesa, se do výsledků volby slovesného způsobu nezahrnuje – u odpovědi s infinitivem totiž nelze slovesný způsob analyzovat, a proto do prezentace výsledků nelze zahrnout všechny odpovědi. Konkrétní výsledky tohoto cvičení budou proto uvedeny samostatně v kategorii rozlišování osobní a neosobní formy slovesa.

Použity byly různé výrazy všech typů modalit, přičemž většina z nich odpovídá úrovni B1, protože se jednalo o výrazy, u nichž je použití slovesného způsobu jednoznačné a které by žák měl na této úrovni znát. Výjimkou bylo použití subjunktivu se slovesem *decir* v první větě třetího cvičení, jelikož znalost alternace obou způsobů se slovesy vyjadřujícími sdělení se předpokládá až na úrovni B2.

### 8.4.1.1 Celková chybovost



Graf 1 Celková chybovost ve volbě slovesného způsobu

Jak ukazuje graf výše, ve všech cvičeních zaměřených na použití slovesného způsobu zvolili žáci správný slovesný způsob v 72 % případů. Naopak 27 % volilo slovesný způsob chybně. Zbývající 1 % tvoří chybně zformované tvary slovesa a nedokončená políčka.

### 8.4.1.2 Modalita reálná



Graf 2 Použití slovesného způsobu s výrazy modalit reálné

Modalita reálná byla vyjádřena v prvním cvičení výrazem *es evidente* a dále slovesy sdělení ve třetím cvičení (pouze v druhé větě) a i slovesy sdělení v celém čtvrtém cvičení, přičemž ve všech případech výraz vyžadoval indikativ. Celkem byl indikativ správně použit v 90 % případů, zatímco subjunktiv byl použit nesprávně v 8 % případů. Zbývající 1 % tvořilo chybně zformované tvary a 1 % nedokončená políčka.

V obou větách „*Es evidente que Ernesto no tiene ni idea de mecánica.*” a „*Dice que no quiere ir conmigo.*” byl indikativ správně použit všemi 20 respondenty. Chybovost zde

byla nulová, což lze přičíst jasné referenci na objektivní realitu, která žákům pomáhá správně určit indikativ – výraz *es evidente* jednoznačně signalizuje objektivní skutečnost a sloveso *decir* v tomto případě rovněž označuje sdělení reality. Dále přispívá fakt, že v češtině se v těchto konstrukcích používá indikativ. Věty jsou navíc relativně jednoduché, a proto nezpůsobují nejistotu v použití slovesného způsobu.

V případě vět se slovesem vyjadřujícím sdělení v minulém čase se objevovalo občasné chybování ve volbě slovesného způsobu. Ve větě „*Hace una semana el hombre del tiempo dijo que al día siguiente llovería.*“ byl ve 3 případech chybně použit subjunktiv ve tvaru *llueva* (2×), *lloviera* (1×) a objevil se i chybně zformovaný tvar *lluviese* (1×), kterým však žák pravděpodobně zamýšlel subjunktiv imperfekta (správně *lloviera* nebo *lloviese*). Ve větě „*Hace una semana afirmó que nunca había salido de Italia.*“ byl použit chybně subjunktiv v předpřítomném čase – *haya salido* (3×).

Tyto občasné chyby naznačují, že u sloves sdělení mohou žáci častěji chybovat, protože tato slovesa umožňují alternaci obou způsobů, což ztěžuje správný výběr slovesného způsobu. Nesprávně použitý subjunktiv se navíc objevoval častěji u sloves sdělení v minulém čase. To naznačuje, že žáci tyto struktury vnímají jako náročnější kvůli časové souslednosti a potřebě změny slovesných časů, a někdy tak z důvodu hyperkorektnosti volí subjunktiv jako složitější variantu.

Zaznamenaný chybný tvar *\*lluviese* ukazuje, že někteří žáci mohou mít potíže s formováním některých slovesných časů a vytvářejí chybné tvary na základě známých nepravidelností v jiných časech (například *llueva*). Tato oblast sice není hlavním cílem výzkumu, avšak může být podnětná pro další vědeckou činnost.

Celkové výsledky potvrzují, že v případě modality reálné čeští mluvčí většinou bez obtíží volí indikativ. K tomu přispívá fakt, že výrazy jednoznačně signalizují objektivní realitu a že v češtině se v obdobných konstrukcích rovněž používá indikativ. Občasné problémy se však objevují ve složitějších strukturách, zejména tam, kde slovesa sdělení umožňují alternaci obou způsobů, a navíc jsou použita v minulém čase. Kombinace možnosti alternace a změny časů v nepřímé řeči tak u studentů může vyvolat nejistotu při rozhodování, kdy použít indikativ a kdy subjunktiv.

### 8.4.1.3 Modalita tázací



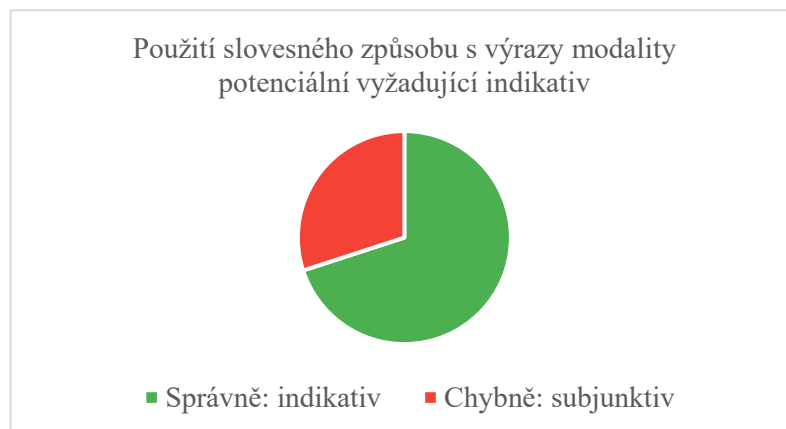
Graf 3 Použití slovesného způsobu s výrazy modality tázací

Výrazy modality tázací se objevily celkem ve dvou větách se slovesem *preguntar* v prvním a čtvrtém cvičení, přičemž v obou případech sloveso vyžadovalo indikativ. Indikativ byl správně použit v 90 % případů, subjunktiv chybně v 7 % a zbývající 3 % tvořila chybně zformované tvary. Ve větě z prvního cvičení „*Me pregunta cuándo empieza la clase.*” byl většinou správně použit indikativ, 2 žáci však použili subjunktiv přítomného času (*empiece* a *\*empieze*). Ve větě z třetího cvičení „*Hace un mes me preguntó (que) cuándo tendría acabado el proyecto.*“ byl indikativ opět použit správně ve většině případů. Ojediněle se objevil nesprávně použitý subjunktiv ve tvaru *tenga acabado* (1×) a také chybně zformovaný tvar *tengase acabado* (1×), kterým žák pravděpodobně zamýšlel subjunktiv imperfekta (správně *tuviera* nebo *tuviese*).

Tyto výsledky ukazují, že čeští mluvčí obvykle nemají problémy s použitím indikativu v nepřímých otázkách, zejména díky odpovídajícímu indikativu ve stejných strukturách v češtině. Občasné použití subjunktivu může souviset se snahou volit složitější formu, s vnímáním nepřímé otázky jako hypotetické situace nebo se záměnou věty substantivní za adverbiální časovou, kde je obvyklé použití subjunktivu.

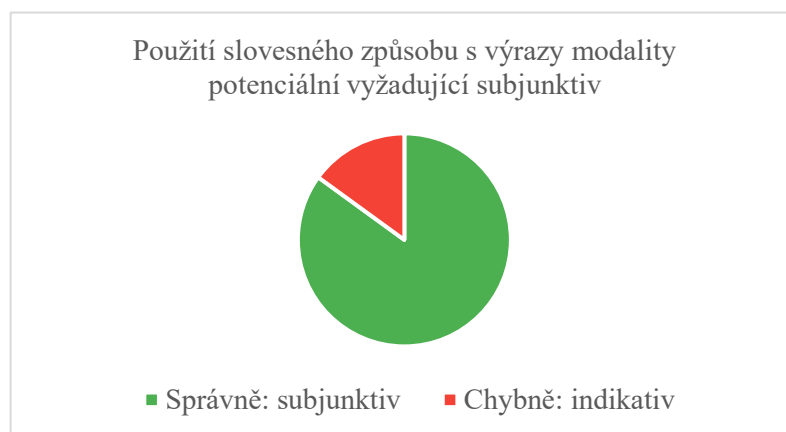
#### 8.4.1.4 Modalita potenciální

Použití slovesného způsobu u výrazů modality potenciální bylo testováno ve třech větách prvního cvičení a v první větě šestého cvičení, přičemž dvě slovesa vyžadovala indikativ a dvě subjunktiv.



Graf 4 Použití slovesného způsobu s výrazy modality potenciální vyžadující indikativ

Ve větách, kde bylo potřeba zvolit indikativ, byl tento způsob správně použit v 70 % odpovědí, zatímco subjunktiv byl chybně zvolen ve 30 % případů. Ve větě „*Supongo que Mariano habla bien inglés.*” respondenti správně zvolili indikativ v 9 případech, zatímco 11 žáků chybně použilo subjunktiv. Ve větě „*Creo que es verdad.*” byl subjunktiv zvolen chybně pouze jednou.



Graf 5 Použití slovesného způsobu s výrazy modality potenciální vyžadující subjunktiv

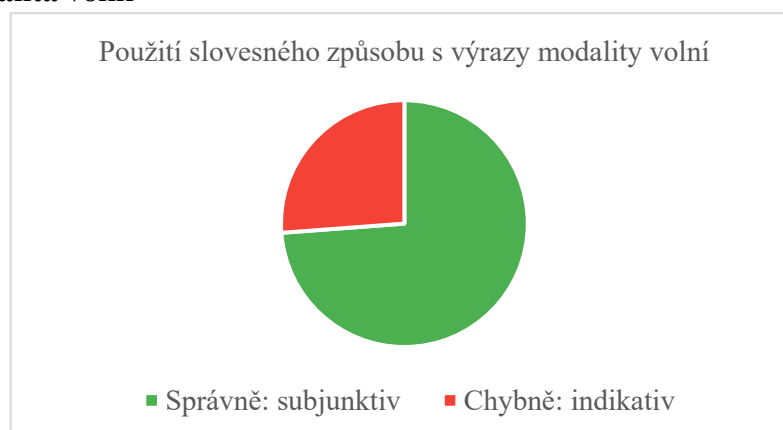
U řídicích výrazů, u nichž bylo nutné použít subjunktiv, tento způsob správně zvolilo 85 % žáků a 15 % naopak chybně volilo indikativ. Ve větě „*Puede que el tiempo cambie.*” 16 žáků použilo správně subjunktiv a 4 chybně indikativ. Dále ve větě „*No creemos que haga mucho calor.*” 18 respondentů zvolilo správně subjunktiv, zatímco 2 žáci použili nesprávně indikativ.

Tyto výsledky ukazují, že žáci většinou nemají problém správně zvolit slovesný způsob u výrazů modality potenciální. Ve výsledcích je dokonce patrné častější správné

použití subjunktivu ve srovnání s indikativem, a to i přesto, že subjunktiv bývá pro žáky obvykle obtížnější z důvodu jeho nepřítomnosti v češtině. To naznačuje, že si žáci uvědomují použití subjunktivu pro vyjadřování pochybnosti. Nižší chybovost je patrná u sloves, která jednoznačně vyjadřují pochybnost, například v konstrukci *puede que* nebo u záporných forem, jako je *no creo que*, kde negace jasně určuje subjunktiv. Téměř bezproblémová je rovněž použití indikativu u slovesa *creer* v kladném tvaru. Výsledky tak ukazují, že žáci dokážou správně rozlišit, kdy zápor vyžaduje subjunktiv (*no creo que*) a kdy kladný tvar indikativ (*creo que*).

Vyšší chybovost se objevila u slovesa *suponer*, se kterým většina respondentů chybně zvolila subjunktiv, pravděpodobně proto, že toto sloveso v jejich vnímání naznačuje nejistotu, případně protože mají tendenci volit subjunktiv jako složitější formu. To naznačuje, že žákům mohou dělat problémy výrazy, které svým významem nemusí na první pohled jednoznačně určovat slovesný způsob, například sloveso *suponer*, které sice vyjadřuje pochybnost, ale správně vyžaduje indikativ.

#### 8.4.1.5 Modalita volní



Graf 6 Použití slovesného způsobu s výrazy modality volní

Výrazy modality volní se objevily ve dvou větách: v první větě třetího cvičení a ve druhé větě posledního cvičení. Celkem respondenti správně zvolili subjunktiv ve 74 % a chybně indikativ ve 26 %.

Ve větě „*Dice que le llame el lunes.*“, která testovala schopnost použití alternace způsobů u sloves sdělení, přesně polovina žáků použila správně subjunktiv a druhá polovina chybně indikativ. Ve větě „*Quiero que vengas.*“ byl indikativ nesprávně použit pouze jednou ve formě *llegaría*.

Celková chybovost u modality volní je mírně vyšší než u reálné a tázací modality, což může souviset s obecnou tendencí žáků používat indikativ místo subjunktivu – a to kvůli absenci subjunktivu jako slovesného způsobu v češtině. Naopak u předchozích výrazů nebylo správné použití indikativu u většiny žáků problémem z důvodu přítomnosti indikativu v obdobných strukturách v češtině.

U slovesa *querer* respondenti téměř neměli problém s volbou správného způsobu, což lze vysvětlit jejich jasným významem vůle, který jednoznačně vyžaduje subjunktiv. Dalším faktorem mohla být paralela se španělským subjunktivem reflektovaným kondicionálem v češtině, například právě ve větě na překlad do španělštiny „*Chci, abys přišel.*“, což mohlo žákům napomoci zvolit správný způsob. Nicméně v jednom případě, konkrétně ve větě „*Quiero que llegaría.*“, byl chybně použit kondicionál právě kvůli doslovnému překladu z češtiny.

Oproti slovesu *querer* byla vyšší chybovost u slovesa *decir*, které ve cvičení vyjadřuje vůli – žáci zde často volili indikativ jako způsob bližší jejich mateřskému jazyku. Vyšší chybovost naznačuje, že výrazy umožňující alternaci způsobů představují pro žáky obtížnější oblast. Navíc častější chybování také souvisí s tím, že schopnost používat alternaci obou způsobů se považuje za složitější, jelikož se její osvojení očekává až na vyšší úrovni (B2).

#### 8.4.1.6 Modalita hodnotící



Graf 7 Použití slovesného způsobu s výrazy modality hodnotící

Výrazy modality hodnotící se objevily ve třech větách prvního cvičení. Oproti ostatním modalitám je u této kategorie patrná výrazně vyšší chybovost při volbě slovesného způsobu. Subjunktiv správně použilo 25 % žáků, zatímco 73 % zvolilo chybně indikativ. Zbývá procenta představují jedno vynechané políčko.

Ve větě „*Me gusta que seas amable con los vecinos, Roque.*“ použilo 17 žáků nesprávně indikativ a pouze 3 správně subjunktiv. Ve větě „*Es lógico que Lupe prefiera ir a México.*“ zvolilo 16 žáků chybně indikativ a 4 správně subjunktiv. Nakonec ve větě „*¿Es normal que sea tan desagradable conmigo?*“ se objevilo 11 chybných odpovědí s indikativem a 8 správných se subjunktivem.

Z výsledků je patrné, že u hodnoticích konstrukcí *es lógico que* a *es normal que* převládalo chybné použití indikativu. To potvrzuje, že čeští mluvčí mohou přídavná jména jako *lógico* či *normal* vnímat spíše jako indikátory jistoty a objektivního konstatování než jako hodnoticí výrazy, a proto s nimi používají nesprávně indikativ. Zajímavé však je, že tento omyl se projevil dokonce i u slovesa *gustar*, které má výrazně hodnoticí význam. To naznačuje, že problém je obecnější a souvisí s celkovým vnímáním hodnoticích konstrukcí, nikoli pouze s konkrétními výrazy jako *lógico* a *normal*.

Zatímco u ostatních řídicích výrazů žáci dokázali subjunktiv správně použít, u hodnoticích konstrukcí je pro ně volba tohoto slovesného způsobu značně náročnější. Chybné užití indikativu lze pravděpodobně vysvětlit interferencí češtiny, kde se v obsahových větách s hodnoticími výrazy používá právě indikativ. Indikativ v češtině může vést žáky k tomu, že španělské substantivní věty s hodnoticími výrazy vnímají spíše jako konstatování o realitě a následně volí indikativ i ve španělštině, kde se však pro zdůraznění subjektivního postoje mluvčího používá subjunktiv. Žáky může ovlivňovat také fakt, že substantivní věty v těchto konstrukcích ve španělštině často označují reálné události, což je vede k použití indikativu.

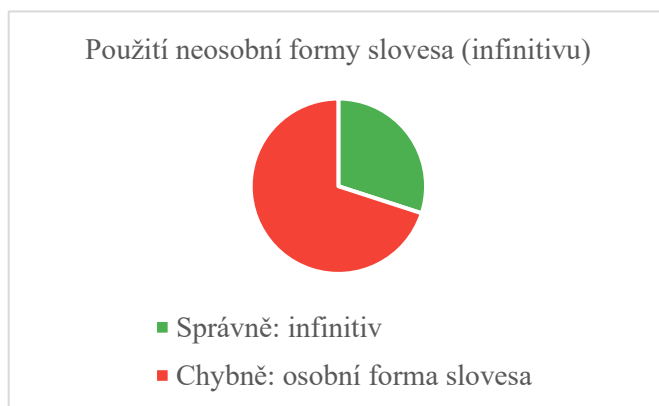
#### 8.4.2 Rozlišování osobní a neosobní formy slovesa

Druhé cvičení pracovního listu ověřovalo, zda jsou žáci schopni rozlišit mezi osobní a neosobní formou slovesa v substantivních větách v závislosti na tom, zda jsou podměty věty hlavní a vedlejší identické či nikoliv.



Graf 8 Použití osobní formy slovesa

Jak ukazuje graf výše, v první větě druhého cvičení „*Deseo que seáis muy felices.*“, kde bylo potřeba zvolit osobní formu slovesa, ji všichni respondenti vybrali správně. Tento výsledek lze vysvětlit tím, že v češtině se ve stejné konstrukci rovněž používá osobní forma. V této větě navíc většina žáků použila správně subjunktiv – pouze 1 respondent zvolil nesprávně indikativ (*sois*) a 1 vytvořil tvar slovesa *ser* jako *\*seís*.



Graf 9 Použití neosobní formy slovesa (infinitivu)

Ve druhé a třetí větě druhého cvičení bylo potřeba zvolit infinitiv z důvodu shodných podmětů věty hlavní a vedlejší. Přestože schopnost rozlišovat mezi infinitivem a osobní formou slovesa v substantivních větách odpovídá úrovni B1, 70 % žáků v těchto dvou větách chybně použilo osobní formu slovesa, zatímco pouze 30 % zvolilo správně infinitiv.

Ve větě „*Espero aprender algo de mi experiencia.*“ volilo chybně osobní formu 15 z 20 žáků. Z těchto 15 odpovědí byl použit subjunktiv – ve formě *que aprenda* (6×), která by byla správná ve spojení se slovesem *esperar* v případě, že by cvičení vyžadovalo osobní formu slovesa, a dále se objevila forma *que aprendiera* (1×). Také se vyskytl přítomný indikativ – *que aprendo* (8×).

Ve větě „*Me molesta tener que ir allí.*“ chybně použilo osobní formu slovesa 13 žáků, přičemž všechny odpovědi byly v přítomném indikativu (*que tengo que*). Správně by zde, pokud by cvičení vyžadovalo osobní formu slovesa, měl být použit subjunktiv.

Chybná volba osobní formy slovesa namísto infinitivu souvisí s interferencí mateřského jazyka, jelikož v češtině se v obdobných konstrukcích používá osobní forma slovesa: „*Doufám, že se ze své zkušenosti něco naučím.*“ A „*Vadí mi, že tam musím jít.*“. Z výsledků tak vyplývá, že čeští mluvčí mohou přenášet tento vzorec do španělštiny, která však v těchto případech vyžaduje infinitiv. Vliv češtiny se navíc odráží i v chybné volbě

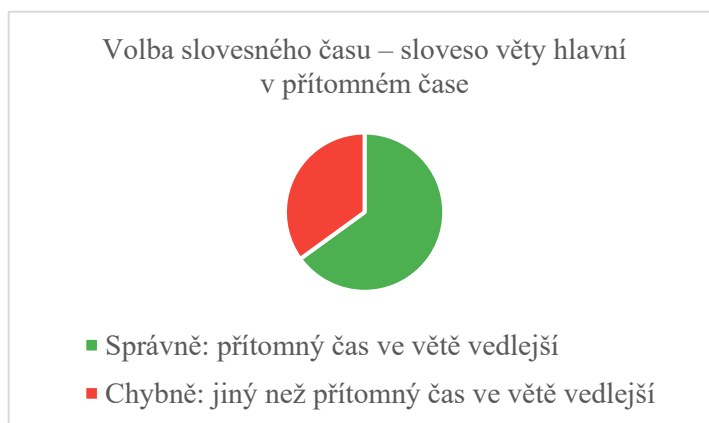
indikativu u sloves *esperar* a *molestar*, kde jej někteří žáci nesprávně použili i ve španělštině.

Lze také dodat, že použití osobní formy slovesa namísto infinitivu může být v některých případech považováno za poměrně závažnou chybu, protože osobní forma může změnit zamýšleného referenta a následně ztížit porozumění v komunikaci. Například konstrukce *Espero que aprenda*, která se v odpovědích objevila, odkazuje na třetí osobu jednotného čísla, zatímco ve cvičení požadovaná infinitivní konstrukce *Espero aprender* vyjadřuje první osobu.

### 8.4.3 Sousednost časová

Sousednost časová byla ověřována ve třetím a čtvrtém cvičení. Třetí cvičení obsahovalo sloveso sdělení hlavní věty v přítomném čase, zatímco ve čtvrtém cvičení se nacházelo v minulém čase. Analýza výsledků se zaměřuje na volbu slovesného času a na použití deiktických výrazů ve vedlejší větě.

#### 8.4.3.1 Volba slovesného času se slovesem věty hlavní v přítomném čase



Graf 10 Volba slovesného času – sloveso věty hlavní v přítomném čase

V obou větách třetího cvičení bylo pro zachování časové souslednosti při převodu do nepřímé řeči potřeba použít přítomný čas ve vedlejší větě. Správně přítomný čas zvolilo 64 % žáků, zatímco 36 % respondentů použilo jiné slovesné časy.

Ve větě „*Dice que le llame el lunes.*“ správně použilo přítomný čas 13 žáků, naopak 7 chybovalo. Konkrétně byl použit tvar *llamara* nebo *llamase* (5×), *llamaba* (1×) a *llamaré* (1×). Ve větě „*Dice que no quiere ir conmigo.*“ bylo 13 správných odpovědí a 7 chyb, konkrétně *quería* (6×) a *ha querido* (1×).

Přestože se nepředpokládalo, že by žáci v tomto cvičení chybovali, jelikož použití časů ve vedlejší větě je podobné češtině, časy se oproti přímé řeči nemění a znalost časové

souslednosti se slovesem v přítomném čase se očekává již na úrovni B1, část respondentů chybovala. I přes tučné zvýraznění slovesa hlavní věty a instrukce vycházet z přítomného času hlavní věty použili někteří žáci tvary typické pro minulý čas (*llamara, llamase, quería*). To na jednu stranu může znamenat, že žáci znají pravidla souslednosti časové pro sloveso sdělení v minulém čase, ale nesprávně je aplikují i pro čas přítomný.

Výsledky naznačují tendenci žáků aplikovat komplikovanější tvary, i když nejsou nutné, a zároveň zaměňovat pravidla souslednosti časové pro čas minulý a přítomný. Z toho vyplývá, že ve výuce je důležité věnovat pozornost nejen časové souslednosti u minulého času, ale i u přítomného, aby žáci dokázali správně rozlišit a použít oba typy.

#### 8.4.3.2 Volba slovesného času se slovesem věty hlavní v minulém čase



Graf 11 Volba slovesného času – sloveso věty hlavní v minulém čase

Ve čtvrtém cvičení žáci převáděli do nepřímé řeči celkem tři věty, přičemž sloveso sdělení se nacházelo v minulém čase – bylo tedy nutné upravit čas slovesa ve větě vedlejší podle pravidel časové souslednosti. Celkem 50 % žáků převedlo čas správně, 45 % chybovalo použitím nesprávného času a 5 % odpovědí bylo nedokončeno nebo obsahovalo chybně zformovaný tvar.

Ve větě „*Hace una semana el hombre del tiempo dijo que al día siguiente llovería.*“ správně použilo jednoduchý kondicionál 6 respondentů. 13 žáků zvolilo chybně jiné časy: *va a llover* (7×), *llueva* (2×), *lloverá* (1×), *llovía* (1×), *llovería* (1×) a chybně zformovaný tvar *lluviera* (1×), pravděpodobně zamýšlený jako subjektiv imperfekta. Jednou byla odpověď nedokončena.

Ve větě „*Hace un año afirmó que nunca había salido de Italia.*“ správně použilo předminulý čas 13 žáků. Chybně bylo použito *salió* (3×), *haya salido* (3×) a *ha salido* (1×).

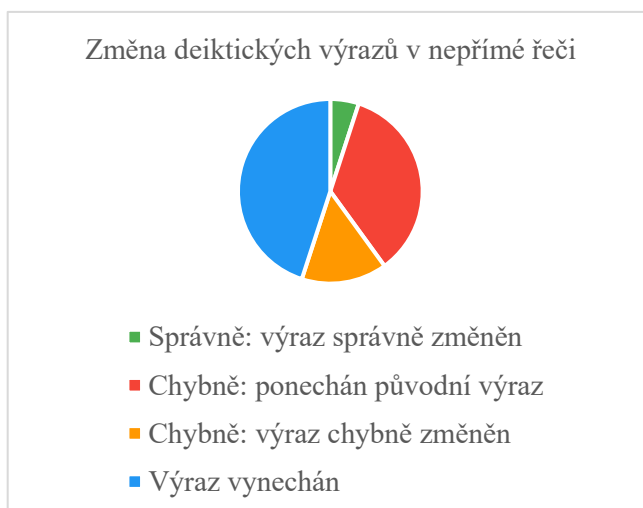
V poslední větě „*Hace un mes me preguntó (que) cuándo tendría acabado el proyecto.*“ bylo potřeba použít jednoduchý kondicionál, který správně zvolilo 8 žáků. Zbylých 12 respondentů chybovalo různými tvary: *tenía acabado* (2×), *voy a acabar / voy a tener acabado* (3×), *tengo acabado* (1×), *he tenido acabado* (1×), *había acabado* (1×), *tuve acabado* (1×), *tengo acabado* (1×), *he acabado* (1×) a chybně zformovaný tvar *tengase acabado* (1×), pravděpodobně zamýšlený jako subjektiv imperfekta.

Jak se předpokládalo, v této kategorii je patrná o něco vyšší chybovost než při převodu do nepřímé řeči se slovesem sdělení v přítomném čase. Zároveň je zde vyšší různorodost chyb, což svědčí nejen o interferenci češtiny, ale také o složitosti časové souslednosti se slovesem sdělení v minulém čase – jev, který se očekává až na pokročilejší úrovni (B2). Interference je patrná v tom, že žáci často ve větě vedlejší zachovali stejný čas jako v přímé řeči, což je ovlivněno českou gramatikou, kde se čas při převodu do nepřímé řeči se slovesem sdělení v minulém čase nemění.

Současně se však objevují i další chyby – další nesprávné časy a i použití časů v chybném slovesném způsobu (subjektiv). To ukazuje, že žáci mají potíže určit, který konkrétní čas ve větě vedlejší je potřeba použít pro vyjádření konkrétní časové perspektivy vůči slovesu věty hlavní, a to především pro děj budoucí v první a třetí větě, kde byla chybovost o něco vyšší. Velká rozmanitost nesprávně použitých časů, včetně zcela nevhodných tvarů, naznačuje také obecnější problém se zvládnutím některých slovesných časů, což může být podnětem pro další výzkum.

Navíc lze říci, že některé chyby v použití slovesných časů mohou být poměrně závažné, protože mění význam výpovědi a mohou tak ztížit porozumění – například *tuve/tenía acabado el proyecto*, odkazující do minulosti, oproti původnímu *tendría acabado el proyecto*, vyjadřujícímu budoucnost.

### 8.4.3.3 Změna deiktických výrazů v nepřímé řeči



Graf 12 Změna deiktických výrazů v nepřímé řeči

Třetí a čtvrté cvičení, zaměřená na převod přímé řeči do nepřímé, obsahovala několik deiktických výrazů. Pro účely této analýzy se zaměřujeme pouze na změnu výrazu *mañana* na *al día siguiente* v první větě čtvrtého cvičení, protože osobní zájmena *contigo* a *me* ve stejném cvičení nebylo nutné měnit – bez kontextu totiž není jasné, kdo výrok pronáší. Z celkových 20 respondentů 9 žáků výraz *mañana* při přepisu do nepřímé řeči vůbec neuvedlo, proto se analýza týká pouze 11 žáků, kteří výraz zahrnuli. Z nich pouze 1 žák změnil *mañana* správně na *al día siguiente* (v původní podobě uvedeno respondentem jako *\*el siguiente día*), 7 žáků ponechalo původní výraz *mañana* a 3 žáci použili jiné výrazy, konkrétně *la próxima semana*, *hace una semana* a *\*la día posterior*.

Časté ponechání původního výrazu *mañana* naznačuje, že žáci při převodu do nepřímé řeči často zachovávají původní deiktický výraz kvůli interferenci češtiny, kde se časový výraz běžně nemění. Pokusy o použití alternativ, byť nesprávných, ukazují, že někteří žáci si uvědomují nutnost transformace, ale neznají vhodný výraz pro nepřímou řeč. Varianty jako *la próxima semana* nebo *hace una semana* rovněž svědčí o nejistotě ohledně časové perspektivy. Nejbližší správné variantě byl výraz *\*la día posterior* (správně *el día posterior*), nicméně podle RAE a ASALE (NGLE, §43.101, online) je v nepřímé řeči obvyklou náhradou právě *al día siguiente*. Vysoká chybovost při změně deiktických výrazů souvisí také s tím, že tato znalost se předpokládá až na vyšší úrovni (B2) a zároveň odráží složitost jevu vzhledem k množství výrazů, které se při převodu do nepřímé řeči mění.

Výsledky ukazují, že souslednost časová se slovesem věty hlavní v minulém čase představuje pro české mluvčí problematický jev kvůli jeho odlišnosti od češtiny a celkové složitosti změn slovesných časů a deiktických výrazů.

#### 8.4.4 Použití spojovacích výrazů

V několika položkách pracovního listu museli žáci doplnit sami do věty spojovací výraz. Pro přehlednost budou analyzovány zvláště spojovací výrazy *que* a *cuándo*.

##### 8.4.4.1 Spojka *que*



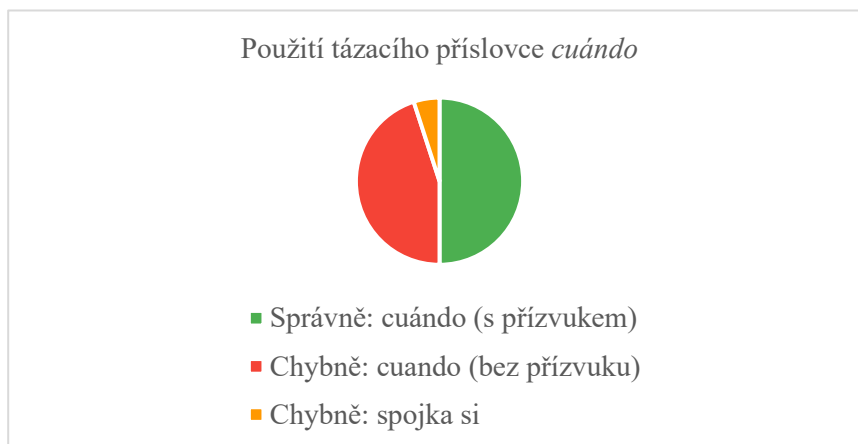
Graf 13 Použití spojky *que*

Spojku *que* bylo potřeba doplnit v první větě druhého cvičení, dále ve třetím a čtvrtém cvičení při převodu vět do nepřímé řeči a také v posledním cvičení u vět na překlad. Celkem 96,5 % žáků spojku správně doplnilo, 2 % ji vynechalo a zbylých 1,5 % tvořilo úplně vynechané nebo nedokončené odpovědi. Ve větě „*Deseo que seáis muy felices.*“ byla spojka vynechána pouze ve 2 případech (\*„*Deseo seáis muy felices.*“). Další 1 vynechání se objevilo ve větě „*Dice que no quiere ir conmigo.*“, přepsané jako \*„*Dice no quiere ir conmigo.*“. Ve všech ostatních větách byla spojka vždy použita správně.

Z výsledků vyplývá, že většina zkoumaných žáků nemá problém spojku *que* správně v substantivních větách použít. Zajímavé je, že k vynechání nedošlo u vět z překladu, kde žáci měli překládat větu z češtiny se spojkou *že* a *aby*, což jim pravděpodobně usnadnilo správné použití *que* ve španělštině. Vynechání spojky *que* je ve výsledcích zanedbatelné, což souvisí s tím, že v češtině se v obdobných konstrukcích rovněž používá spojka *a že* použití spojky *que* se předpokládá již od úrovně A1, kdy si žáci osvojují první substantivní věty se slovesem v osobní formě. K občasnému vynechání mohlo dojít z nepozornosti nebo z interference angličtiny, kde se obdobná spojka často vynechává.

Ve výuce je proto vhodné zdůraznit, že vynechání španělské spojky *que* je běžné jen v určitých kontextech.

#### 8.4.4.2 Tázací příslovce *cuándo*



Graf 14 Použití tázacího příslovce *cuándo*

V poslední větě čtvrtého cvičení měli žáci doplnit tázací příslovce *cuándo* do nepřímé otázky „*Hace un mes me preguntó (que) cuándo tendría acabado el proyecto.*“, kde bylo možné doplnit i spojku *que* spolu s *cuándo*, která však nebyla použita žádným respondentem. Z celkových 20 žáků 10 správně doplnilo *cuándo* s označeným přízvukem, 9 respondentů uvedlo *quando* bez přízvuku. Jednou byla použita spojka *si* tvořící otázku zjišťovací, konkrétně ve větě „*Hace un mes me preguntó si he acabado el proyecto.*“, což je však nesprávná odpověď pro dané cvičení, kde bylo nutné použít otázku doplňovací.<sup>1</sup>

I když je správné označení přízvuku v nepřímých otázkách očekáváno již na úrovni B1, výsledky ukazují vyrovnaný poměr správného a nesprávného použití. To naznačuje, že část žáků si uvědomuje nutnost přízvuku, zatímco u druhé poloviny je patrná interference češtiny, ve které se ekvivalentní spojovací výraz *kdy* používá vždy ve stejné formě. Z toho vyplývá, že ve výuce je vhodné klást důraz na rozlišování vět, které vyžadují spojovací výraz s přízvukem, a těch, kde se přízvuk neoznačuje.

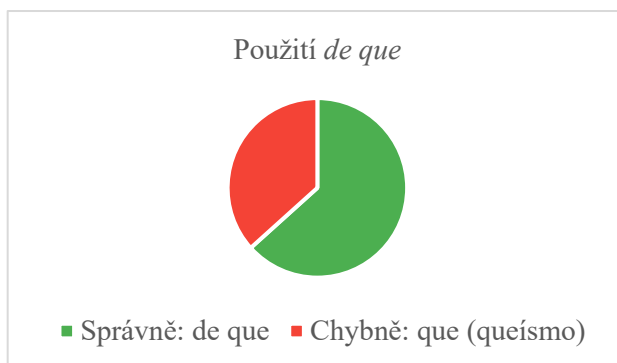
#### 8.4.5 Rozlišování *que* a *de que*

Páté cvičení testovalo schopnost žáků rozlišit, zda substantivní věta vyžaduje konstrukci *que* nebo *de que*. Věty obsahovaly pouze slovesa, která vyžadují předložku *de*, nebo žádnou předložku (tedy pouze *que*) – cvičení se tedy nezaměřovalo na použití dalších předložek. Cvičení neobsahuje ani použití předložky *de* ve spojení s podstatnými

<sup>1</sup> Navíc byl v této odpovědi ve větě vedlejší chybně použit slovesný čas, čímž se posunula časová perspektiva z budoucnosti do minulosti, což již však bylo analyzováno v kategorii souslednosti časové.

či přídavnými jmény, protože tato znalost se předpokládá až na úrovni C1, které žáci mají dosáhnout až na konci ročníku.

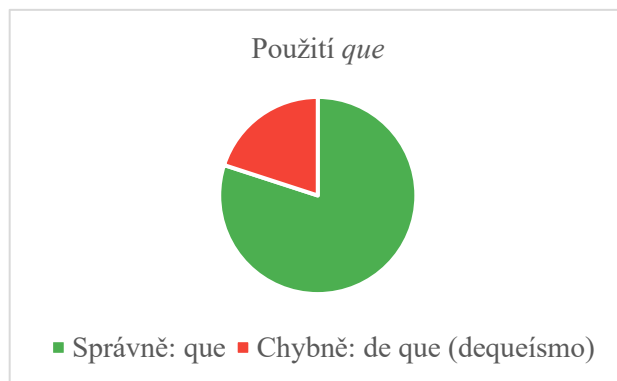
#### 8.4.5.1 Použití *de que*



Graf 15 Použití *de que*

Ve třech větách pátého cvičení bylo třeba správně zvolit spojení *de que*. Celkem 63 % respondentů odpovědělo správně, zatímco 37 % zvolilo nesprávně *que*, což odpovídá jevu *queísmo*. Nejvíce chyb se objevilo ve větě „*Me alegro de que hayas aprobado.*“, kde z 20 respondentů 11 použilo *que* místo správného *de que*. O něco méně problematická byla věta „*Me olvidé de que tenía que ir a la reunión.*“, kde se jevu *queísmo* dopustilo 6 žáků. Nejmenší počet chyb byl zaznamenán u věty „*¿Se acuerda de que me debe todavía mil coronas?*“, kde chybovalo 5 respondentů.

#### 8.4.5.2 Použití *que*



Chybovost v použití spojení *que* byla celkově nižší než v případě *de que*. Ve větě „*Olvidé que tenía que ir a la reunión.*“ zvolilo správně *que* 16 žáků, zatímco 4 respondenti použili nesprávně *de que*, čímž se dopustili jevu *dequeísmo*. Jak bylo očekáváno, vyšší četnost chyb se vyskytla u jevu *queísmo* oproti *dequeísmo*.<sup>2</sup> Tato tendence může být způsobena jak obecně vyšší tolerancí k jevu *queísmo* v současné španělštině, tak jeho

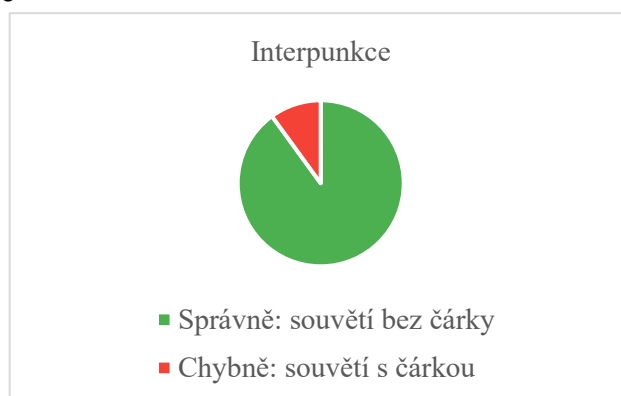
<sup>2</sup> Jevy *queísmo* a *dequeísmo* se však netýkají pouze předložky *de*, ale i případů, kdy jsou vynechávány jiné předložky nebo je *de* použito místo jiné předložky. Tyto situace dané cvičení netestuje, proto z dat nelze vyvozovat závěry o všech případech obou jevů.

častějším používáním rodilými mluvčími. Svou roli pravděpodobně hraje i interference z mateřského jazyka, protože v češtině není v těchto konstrukcích na rozdíl od španělštiny předložka vyžadována, což může vést k preferenci samotného *que* (například „Zapomněl(a) jsem, že jsem musel(a) jít na schůzku.“).

I když se správné použití *que* a *de que* se slovesy očekává až na úrovni B2, chybovost nebyla výrazná, což pravděpodobně souvisí s tím, že zvolená slovesa byla žákům známá a dokázali tak rozpoznat, jaké doplnění je v konkrétní konstrukci správné. Zároveň výsledky ukazují, že přibližně více než polovina žáků je schopna rozlišit, kdy je u sloves nutné použít předložku *de* a kdy nikoli. Tento jev je patrný například u dvojice sloves *olvidar* a *olvidarse*, kde většina žáků správně vyhodnotila nutnost použití předložky u zvrátneho tvaru a její absenci u nezvrátneho. Častější chyby ve větě „*Me alegre de que hayas aprobado.*“ naznačují, že si žáci osvojili obecné pravidlo spojování zvratných sloves s předložkou *de*, ale nerozlišují jemné rozdíly mezi konstrukcemi *me alegre de que* a *me alegre que*. Poměrně dobré výsledky byly zaznamenány také u slovesa *acordarse*, i přesto, že u tohoto slovesa se *queísmo* často vyskytuje i mezi rodilými mluvčími.

Nicméně výsledky naznačují, že ve výuce je třeba klást důraz především na jasné rozlišení toho, kdy je nutné použít *de que*, a zároveň systematicky pracovat s vlivem mateřského jazyka i s častým výskytem jevu *queísmo* v projevu rodilých mluvčích. Cílem je, aby si žáci byli vědomi správné varianty a dokázali ji rozpoznat i v případech, kdy se setkají s běžně tolerovanou nespisovnou formou.

#### 8.4.6 Interpunkce



Graf 17 Interpunkce

Poslední cvičení obsahovalo dvě krátké věty určené k překladu a mělo ověřit, zda žáci nesprávně použijí v souvětí čárku pod vlivem češtiny. Celkem 90 % respondentů přeložilo věty správně, tedy bez čárky, zatímco 10 % žáků ji chybně vložilo – konkrétně

2 žáci v první větě (\*„*Creo, que es verdad.*“) a 2 žáci v druhé větě (\*„*Quiero, que vengas.*“).

Výsledky ukazují, že chybné označení čárky před španělskými substantivními větami se u českých mluvčích může občasné objevit, což souvisí s vlivem češtiny, kde se vedlejší věty obsahové standardně oddělují čárkou. Nejedná se však o častou chybu, což lze přičíst pokročilejší jazykové úrovni respondentů, kteří by již měli být schopni v substantivních větách čárku správně vynechat, protože se tato znalost očekává již na úrovni A1. Z hlediska výuky je tedy vhodné věnovat interpunkci v substantivních větách větší pozornost spíše na nižších jazykových úrovních, kde by se tato chyba mohla objevovat častěji.

## 8.5 Závěr výzkumu

Výsledky výzkumu potvrdily výchozí hypotézu, že u českých středoškolských žáků se v substantivních větách projeví interference české gramatiky do španělské ve formě chyb, které byly popsány v šesté kapitole. Druhá hypotéza, podle níž se míra interference a chybovosti zvyšuje u složitějších jevů osvojovaných na vyšších úrovních pokročilosti (zejména B2), se potvrdila pouze částečně. Zvýšená chybovost se sice objevila u očekávaných obtížnějších jevů, konkrétně u souslednosti časové se slovesem sdělení v minulém čase, alternace indikativu a subjunktivu a částečně také u rozlišování *que* a *de que*. Nicméně silná interference se projevila i u některých struktur vyučovaných již na úrovni B1, zejména u volby slovesného způsobu s některými výrazy, u rozlišování mezi osobní a neosobní formou slovesa, u časové souslednosti se slovesem sdělení v přítomném čase a u označování přízvuku v tázacích příslovcích. To naznačuje, že tyto jevy představují pro české studenty obtíže především z důvodu strukturálních rozdílů mezi češtinou a španělštinou.

Celkové výsledky v oblasti použití slovesného způsobu naznačují, že většina žáků si uvědomuje správné užití indikativu a subjunktivu v substantivních větách pro konstatování reality (*es evidente que*), pro její popření či zpochybnění (*no creo que, puede que*), i pro vyjádření přání a žádostí (*quiero que*). Ke správnému použití subjunktivu zde pravděpodobně přispívá i přítomnost kondicionálu v ekvivalentních větách v češtině, který žáci vnímají jako prostředek vyjádření hypotetičnosti, což jim usnadňuje subjunktiv rozpoznat a adekvátně použít. Nicméně z výsledků vyplývá, že pro většinu žáků je náročnější správně použít subjunktiv při vyjadřování subjektivního postoje mluvčího

prostřednictvím hodnoticích výrazů. Chybné užití indikativu v těchto případech pravděpodobně souvisí s tím, že žáci tyto konstrukce mohou vnímat spíše jako konstatování reality, což lze vysvětlit interferencí z češtiny, kde se s hodnoticími výrazy pojí indikativ. K nesprávnému použití indikativu může přispívat i skutečnost, že děj ve vedlejší větě ve španělštině často odkazuje na reálnou událost.

Dále se u volby slovesného způsobu ukázalo, že žáci často chybují v případech, kdy výraz nemusí na první pohled nabízet jednoznačnou volbu způsobu. Vyšší míra chybování byla zaznamenána u slovesa *suponer*, u něhož respondenti vnímali vyšší míru pochybnosti a volili chybně subjunktiv, nebo u konstrukcí *es lógico que* a *es normal que*, které žáci podle jejich významu chápali spíše jako objektivní konstatování o realitě. Z toho důvodu volili indikativ, a to i pod vlivem češtiny, v níž se s těmito výrazy indikativ standardně pojí. Obtíže byly rovněž zaznamenány u výrazů, které umožňují alternaci způsobu (sloveso *decir*). Právě možnost volby obou způsobů rozhodování ztěžovala, přičemž žáci častěji chybně volili indikativ místo subjunktivu pod vlivem češtiny.

U rozlišování osobní a neosobní formy slovesa se ukázalo, že žáci často chybně volí ve španělštině osobní formu tam, kde je naopak nutný infinitiv. Tato chyba vyplývá přímo z interference, protože v češtině se v obdobných případech osobní forma běžně používá. Chybně zvolená osobní forma se objevila u 70 % respondentů ve spojení se slovesy *esperar* a *molestar*.

Významné potíže byly zaznamenány také v oblasti souslednosti časové. V případě přítomného času hlavní věty žáci aplikovali pravidla určená pro minulý čas, což ukazuje na tendenci zobecňovat složitější struktury i tam, kde nejsou nutné. U minulého času hlavní věty byla chybovost ještě vyšší a rozmanitější, což potvrzuje, že se jedná o náročnější jev odpovídající úrovni B2. Pro české mluvčí je tento jev obtížný zejména z důvodu odlišnosti těchto struktur v češtině, proto chybně volí jak slovesný čas, tak i deiktické výrazy v nepřímé řeči.

Překvapivě menší potíže, než se očekávalo, přineslo rozlišování *que* a *de que*. Přestože jde o jev osvojovaný až na úrovni B2, respondenti vykazovali relativně nízkou chybovost, přičemž častějším pochybením bylo použití *que* místo *de que* (*queísmo*). Tento výsledek lze vysvětlit interferencí češtiny, v níž se v obdobných konstrukcích předložka neužívá, i tím, že *queísmo* je v současné španělštině poměrně rozšířené a společensky akceptovatelnější než *dequeísmo*.

U použití spojky *que* nebyla zaznamenána výrazná chybovost, což souvisí s tím, že tento jev by měl být osvojován již od úrovně A1 a že jeho užívání má přímou paralelu v češtině. Naopak časté opomenutí grafického přízvuku v tázacím příslovci *cuándo* potvrzuje vliv interference, jelikož čeština nerozlišuje mezi spojovacími výrazy s přízvukem a bez přízvuku.

U interpunkce nebyla zaznamenána významnější chybovost, chybně označená čárka ve větě se v odpovědích objevila pouze výjimečně. Zde se interference tedy příliš neprojevila a jev tedy nepředstavuje pro žáky obtížnou oblast, což odpovídá skutečnosti, že se vyučuje již na nižších úrovních.

Souhrnně lze říci, že čeští mluvčí dosahují vyšší úspěšnosti u jevů, které mají přímou paralelu v mateřštině – například použití indikativu po výrazech signalizujících realitu či použití spojky *que*. Naopak významně chybují u jevů, které se strukturálně od češtiny liší. Celkové výsledky neodpovídají zcela kurikulárním dokumentům podle očekávané úrovně B2–C1 žáků, pokud jde o znalosti substantivních vět podle *PCIC* a požadavky na ovládání gramatiky podle *RVP*. Podle *RVP* pro dvojjazyčná gymnázia by totiž žáci na úrovni C1, ke které by respondenti momentálně měli směřovat, měli být schopni formulovat složitá souvětí s vysokou mírou gramatické správnosti a správně používat všechny typy vedlejších vět. Výrazná interference by se na této úrovni tedy vyskytovat neměla, což do značné míry neodpovídá výsledkům výzkumu (*RVP DG*, 2021: 24, 26).

Zjištěné výsledky ukazují na nutnost věnovat ve výuce větší pozornost jevům substantivních vět, které se liší od češtiny. Jako nejčastější chyby se ukázaly chybná volba slovesného způsobu u slovesa *suponer*, u hodnoticích výrazů (*es lógico que*, *es normal que*, *me gusta que*), u sloves umožňujících alternaci indikativu a subjunktivu (*decir*), užívání osobní formy slovesa místo infinitivu, nesprávné užívání časů a deiktických výrazů v nepřímé řeči se slovesem hlavní věty zejména v minulém čase (*dijo que*), neoznačování přízvuku u tázacích příslovcí a také používání *que* místo *de que*. Právě tyto jevy představují pro české žáky největší úskalí v oblasti substantivních vět a jejich osvojení je klíčové pro dosažení očekávané jazykové úrovně.

## 9 Cvičení zaměřená na výuku substantivních vět

V této závěrečné kapitole jsou prezentována cvičení ve formě vlastních materiálů určených pro výuku substantivních vět. Nejprve jsou jednotlivá cvičení popsána a je vysvětlen jejich výukový účel. Následně jsou přiložena samotná cvičení na dalších stránkách kapitoly.

Materiál se zaměřuje na konkrétní jev substantivních vět, a to na použití slovesného způsobu u hodnoticích výrazů. Tento jev byl vybrán z důvodu omezeného rozsahu práce a záměru připravit důkladný a prakticky využitelný materiál pro výuku. Soustředění se na všechny problematické jevy, které vyplynuly z výzkumu, by vedlo k příliš rozsáhlému materiálu. Použití slovesného způsobu právě s hodnoticími výrazy bylo vybráno také proto, že na základě výsledků výzkumu představuje pro žáky největší obtíž, konkrétně 73 % respondentů chybně použilo indikativ, přestože by se tato struktura měla vyučovat již od úrovně B1.

Materiál obsahuje šest stran a celkem třináct cvičení, jejichž cílem je integrovat použití slovesného způsobu v substantivních větách do celkového jazykového systému žáků. Cvičení jsou navržena tak, aby se žáci naučili správně používat tyto struktury ve své řeči a aktivně je začleňovali do komunikace. Na úvodní stránce je přehledně uvedeno, jak jednotlivá cvičení zahrnují různé složky kurikulárního plánu Instituto Cervantes, a to jazykové funkce (*contenidos funcionales*), gramatiku (*contenidos gramaticales*), strategie (*componente estratégico*), řečové dovednosti (*destrezas*) a kulturu (*contenidos culturales*) (Instituto Cervantes, online). Materiál je určen pro úroveň B1, na které by se tento jev měl začít vyučovat. Nicméně cvičení mohou být efektivně použita i pro vyšší úroveň, jelikož, jak ukázal výzkum, i pokročilejší žáci mohou v těchto strukturách chybovat. Celý pracovní list je navržen na přibližně tři vyučovací hodiny po 45 minutách.

Obrázky v pracovním listu pro ilustraci tématu a jednotlivých cvičení vytvořil nástroj umělé inteligence ChatGPT, čímž se zlepšila vizuální reprezentace a celková atraktivita pracovního listu. Obrázek na první straně byl převzat z článku na webu *Los Angeles Times*, který je součástí převzatého textu (Rodríguez-Feo Vileira, 2025).

Hlavním tématem pracovního listu jsou kulturní tradice hispánského světa, především španělská tradice *La Tomatina*, a jejich hodnocení s využitím substantivních vět s hodnoticími výrazy. Prostřednictvím tohoto tématu se žáci seznamují s kulturou zemí, jejichž jazyk studují, rozvíjejí vlastní postoje k odlišným tradicím a posilují respekt

k odlišnostem, čímž se podporuje jejich interkulturní komunikativní kompetence. Téma je postupně prezentováno tak, aby žáci nejprve aktivovali své dosavadní znalosti, seznámili se s tradicí *La Tomatina* a byli připraveni plynule plnit následující aktivity.

První cvičení slouží jako úvodní aktivita formou brainstormingu, během které žáci sdílejí své znalosti o tradicích hispánských zemí či o tradicích vlastní země a diskutují o nich. Druhé cvičení využívá krátké video s názvem *Así ha sido la Tomatina 2023 en su 76ª edición*, jehož cílem je poprvé představit žákům tradici *La Tomatina*. Během sledování videa mají žáci za úkol globálně pochopit, v čem tradice spočívá, aby byli připraveni na další aktivity (EL PAÍS, 2023).

Ve třetím cvičení žáci čtou článek o tradici *La Tomatina*, který byl převzat z webové stránky *Los Angeles Times* (Rodríguez-Feo Vileira, 2025). Čtení článku slouží především k tomu, aby se žáci nejprve o tradici dostatečně informovali a mohli o ní následně vyjadřovat svůj názor na základě získaných znalostí. Článek byl jazykově upraven pro úroveň B1 pomocí nástroje umělé inteligence ChatGPT, přičemž AI bylo zadáno zachovat obsah článku beze změny a upravit pouze složitější výrazy, které by mohly být pro žáky na této úrovni obtížné na porozumění. Text byl po úpravě zkontrolován a lehce upraven tak, aby informace zůstaly kompletní, jazyková úprava byla minimální a text zůstal přirozený.

Důvodem zjednodušení textu bylo především to, že článek určený pro rodilé mluvčí obsahoval jazykově složité výrazy pro úroveň B1. Ačkoliv text není zcela v originální podobě, je pro žáky srozumitelnější, což je cílem cvičení. Některé pokročilejší výrazy, které byly v textu zachovány, jako například *la pulpa de tomate*, *lanzar*, *aplastar*, *el cañonazo* nebo *la manguera*, může učitel dle potřeby vysvětlit v závislosti na úrovni žáků.

Ve čtvrtém cvičení se žáci zamýšlejí nad vlastními strategiemi čtení, což jim má pomoci při plnění následující úlohy. Nejprve reflektují své postupy, jak textu porozumět, čímž rozvíjejí schopnost samostatného učení. V pátém cvičení se vracejí do článku o tradici *la Tomatina* a doplňují do něj vynechané podnadpisy, což podporuje práci s textovou strukturou a porozumění obsahu. Cílem je procvičit dovednosti čtení s porozuměním a zároveň poskytnout učitelé zpětnou vazbu o tom, zda žáci textu porozuměli, aby bylo možné plynule navázat na další aktivity. Žáci při čtení uplatňují zvolené strategie a následně hodnotí jejich účinnost.

Poté, co jsou žáci seznámeni s tradicí *la Tomatina*, v šestém cvičení čtou komentáře uživatelů, kteří tuto tradici hodnotí, a identifikují v textu substantivní věty s hodnoticími výrazy. Věty pro toto cvičení byly vytvořeny nástrojem ChatGPT, přičemž umělé inteligenci byl poslán článek ze třetího cvičení a jejím úkolem bylo vytvořit ke článku komentáře hodnotící tradici *La Tomatina* s použitím substantivních vět s různými hodnoticími výrazy. Aby byly komentáře autentické, byl umělé inteligenci zároveň poskytnut odkaz na diskuzní fórum *Reddit* s názvem *¿Qué opinas de "La Tomatina"?*, z něhož měla čerpat inspiraci a upravit komentáře do požadované podoby (Reddit, 2018).

Výsledné komentáře byly následně zkontrolovány a jazykově mírně upraveny pro přirozenost. Nevýhodou využití AI je skutečnost, že komentáře nejsou zcela zachovány ve své původní a autentické jazykové podobě. Nicméně vzhledem k požadavku, aby se věty týkaly konkrétního tématu a obsahovaly substantivní věty s hodnoticími výrazy, bylo obtížné najít vhodné komentáře ve své původní podobě. Vygenerované věty proto dobře plní svůj výukový účel – vycházejí z reálných internetových diskuzí a zároveň jsou jazykově upraveny tak, aby obsahovaly požadované hodnoticí výrazy.

Po přečtení komentářů žáci pracují se zvýrazněnými frázemi. Tyto struktury obsahují především hodnoticí výrazy, ale zahrnují také dva výrazy modality reálné (*es verdad que* a *es cierto que*), které slouží k vytvoření kontrastu mezi oběma typy konstrukcí a k jasnému rozlišení, kdy se v nich používá indikativ a kdy subjunktiv. Výzkum totiž ukázal, že žáci mohou hodnoticí struktury vnímat jako konstatování reality a chybně v nich používat indikativ stejně jako v češtině. Z toho důvodu cvičení usiluje o jasné vymezení a rozlišení výrazů modality reálné a hodnoticí. Žáci se pomocí indukce snaží z textu odvodit gramatická pravidla – odlišují výrazy vyjadřující objektivní realitu od těch, které odrážejí subjektivní pohled autora, a zvýrazňují je různými barvami.

V osmém cvičení žáci třídí tyto výrazy do tabulky a doplňují další, které již znají. Současně přemýšlejí o tom, jaký slovesný způsob se u jednotlivých výrazů používá, a snaží se svůj výběr zdůvodnit. Zároveň porovnávají tyto konstrukce s češtinou, aby si uvědomili, že zatímco hodnoticí struktury v češtině vyžadují oznamovací způsob, ve španělštině se v těchto případech používá subjunktiv. V devátém cvičení jsou žákům v tabulce předložena již jasná gramatická pravidla pro rozlišení slovesného způsobu v těchto konstrukcích. Je přitom kladen zvláštní důraz také na spojení *es lógico/normal/natural que*, které se ve výzkumu ukázaly jako časté zdroje chyb. Pro

ilustraci pravidel žáci doplňují do tabulky příklady z textu, přičemž učitel gramatická pravidla dále vysvětluje a objasňuje.

Po vysvětlení pravidel se následující aktivity zaměřují na procvičování hodnoticích struktur. V desátém cvičení žáci transformují věty obsahující hodnoticí výrazy a výrazy modality reálné tak, aby v nich správně rozlišovali použití slovesného způsobu. Tyto věty byly vytvořeny pomocí nástroje ChatGPT, především s cílem zachovat ve větách téma tradic a zajistit jejich lepší začlenění do celkového kontextu pracovního listu. Podobné věty by bylo vzhledem k požadovanému tematickému zaměření obtížné získat z jiných zdrojů.

V jedenáctém cvičení žáci procvičují používání hodnoticích struktur v konverzaci ve dvojicích, během níž hodnotí různé aspekty tradice *La Tomatina* z vlastního pohledu. Po práci ve dvojicích je vhodné rozvinout diskuzi v celé třídě, která může být zaměřena i na další tradice z hispánského světa, které lze srovnat s českými. Tímto způsobem se kromě aktivního použití substantivních vět v konverzaci zároveň podporuje rozvoj respektujícího postoje žáků k odlišnosti kultur.

Dvanácté cvičení procvičuje psaní – žáci si vybírají jinou tradici hispánských zemí, případně českou, popisují ji a hodnotí pomocí substantivních vět s hodnoticími výrazy, přičemž si mohou informace hledat na internetu, najít k tradici videa, obrázky atd. Namísto psaní je také možné aktivitu zrealizovat pomocí prezentací žáků. Tato aktivita umožňuje nejen procvičit gramatické struktury, ale také poskytuje hlubší seznámení s kulturními tradicemi hispánských zemí. Texty mohou být sdíleny ve třídě, což žákům umožňuje seznámit se s dalšími tradicemi, které si vybrali jejich spolužáci a sdílet společně názory ve formě diskuze s použitím hodnoticích struktur. Učitel při čtení textů a diskuzi poskytuje zpětnou vazbu a opravuje případné chyby.

Poslední, třinácté cvičení, představuje tzv. *exit ticket* (česky propustka) – krátké cvičení k použití na závěr hodiny, ve kterém žáci napíší a anonymně odevzdají dvě substantivní věty s hodnoticími výrazy, jimiž zhodnotí použitý materiál a cvičení. Učitel tímto způsobem získává zpětnou vazbu nejen o tom, jak žáci zvládli cílové gramatické struktury, ale také o kvalitě materiálů z jejich pohledu.

Na následujících stránkách je prezentován vytvořený pracovní list k použití ve výuce.

## Me gusta que...

### Hacer una valoración personal de tradiciones culturales

#### Contenidos

##### Contenidos funcionales

- Valorar.
- Expresar gustos e intereses.
- Expresar certeza y evidencia.

##### Contenidos gramaticales

- Uso del modo indicativo y subjuntivo en oraciones sustantivas con términos de valoración (*Me gusta que...*) y de certeza (*Es verdad que...*).

##### Componente estratégico

- Utilizar estrategias de lectura global y comprensión textual para identificar la idea principal de cada párrafo y relacionarla con el subtítulo adecuado.

##### Destrezas

- **Comprensión audiovisual:** comprender información general de un vídeo sobre la Tomatina.
- **Comprensión escrita:** identificar ideas principales y detalles relevantes en un artículo y comentarios sobre la Tomatina.
- **Interacción oral:** expresar opiniones y valoraciones sobre tradiciones culturales españolas.
- **Expresión escrita:** describir y valorar una tradición cultural (hispana o de su país de origen).

##### Contenidos culturales

- Tradiciones y festividades populares en España.



1. ¿Conoces algunas tradiciones o festividades curiosas de los países hispanos o de tu país? ¿En qué consisten?



2. Mira un vídeo corto sobre una tradición española. ¿En qué consiste esta tradición? ¿Has oído hablar de ella? ¿Sabes cómo se llama?



3. Lee un artículo sobre la Tomatina.

Vídeo disponible aquí:



### Lo que debe saber sobre la «Tomatina» de España, la batalla callejera de tomates que cumple 80 años



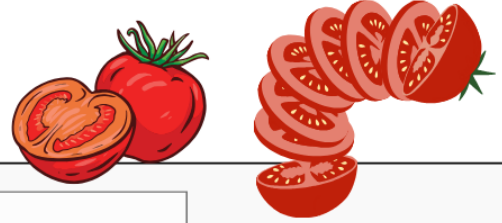
Miles de personas bañarán una ciudad de rojo con pulpa de tomate, lanzándose la fruta unos a otros en el 80º aniversario de la famosa «Tomatina» de España.

Para esta batalla de una hora, se traerán 120 toneladas de tomates demasiado maduros a la ciudad de Buñol, en el este de España, rodeada de hasta 22.000 participantes que esperan su munición.

Los visitantes no locales pagan 15 euros (17,50 dólares) por entrar y vienen de muchos países o de ciudades cercanas en autobús.

«Cuando pasa, es solo una nube de tomates», dijo Adrian Columb, de Irlanda, que asistió en 1999. «Fue súper divertido».





1

El evento se inspiró en una pelea de tomates entre niños locales que se lanzaron tomates unos a otros en 1945 y se celebra el último miércoles de agosto.

Después de convertirse en tradición anual, la Tomatina fue prohibida por un tiempo en los años 50 por el dictador Francisco Franco, lo que causó protestas. En los años 80, la atención de los medios la convirtió en un evento nacional que atrajo a visitantes internacionales.

En 2002, España reconoció oficialmente el festival como atracción turística internacional. Desde entonces, solo se canceló en 2020 y 2021 por la pandemia.

2

Los tomates que se lanzan no proceden de cultivos tratados, como los que se utilizan para la alimentación, sino que se cultivan solo para el festival, dijo el alcalde de Buñol, Sergio Galarza.

«Si la Tomatina no existiera, estos tomates no se cultivarían», dijo Galarza.

3

No hay equipos, ni puntos, ni árbitros, pero sí hay una regla: para evitar lesiones, se recomienda aplastar los tomates antes de lanzarlos (y, por supuesto, a abstenerse de lanzar cualquier otra cosa).

Aun así, muchas personas se ponen gafas de natación y tapones para los oídos para protegerse. Cuando Columb asistió, recordó que un amigo suyo terminó la pelea con dos ojos morados.

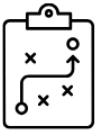
«Acabas muy cansado», dijo Galarza, que creció asistiendo al festival. «Acabas hecho polvo de brazo, de todo, de moverte y lanzarlo todo». «La lluvia de tomates deja a los participantes “sumergidos hasta los tobillos en este puré de tomate», dijo Columb.

Cuando termina la hora, marcada por un cañonazo, la gente se dirige a duchas cercanas y las calles se limpian con mangueras. El ácido de los tomates incluso ayuda a limpiar el pavimento, y tres o cuatro horas después las calles quedan a veces más limpias que antes.

4

Festivales similares de lanzamiento de tomates se han celebrado en Florida, Londres, Ámsterdam, el municipio colombiana de Sutamarchán y, más recientemente, en Hyderabad, India.

«La verdad es que es emocionante porque año a año, vas viendo cómo va creciendo y va evolucionando la Tomatina», dijo, «y puedes disfrutar de una fiesta que es súper sana»



4. Vas a colocar los subtítulos que han sido eliminados del texto. Antes de hacerlo, marca (✓) las estrategias que crees que te ayudarán a completar la tarea con éxito.

- Leer primero los párrafos y después los títulos.
- Leer primero los títulos y después los párrafos.
- Intentar formar tu propio título antes de mirarlo.
- Hacer un resumen breve de los párrafos.
- Subrayar palabras clave.
- Trabajar con un compañero para discutir dudas.
- Otros: \_\_\_\_\_



5. Cuatro subtítulos han sido eliminados del texto. Vuelve a leerlo y coloca cada subtítulo (A-D) en el espacio correspondiente (1-4) y justifica tu elección. Puedes trabajar en parejas.

- A. Otros países se han inspirado
- B. Conmemora el aniversario de una pelea de comida espontánea
- C. Solo hay una regla
- D. Los tomates no son comestibles



6. Algunas personas han escrito comentarios debajo del artículo sobre lo que piensan de la Tomatina. Lee los comentarios y di si estás de acuerdo con ellos.

### ¿Qué opinas de La Tomatina? Comentarios



**No me importa que** sea un desperdicio de comida. Al final, 120 toneladas no son nada comparado con los más de mil millones de toneladas que se tiran cada año.



**Me parece genial que** estas tradiciones locas nos definan como españoles.



**Me gusta que**, de todas las tradiciones españolas, la Tomatina sea una de las menos problemáticas. **Es cierto que** los toros suelen generar mucho más rechazo.



**Es verdad que** se gasta mucha comida, pero los tomates no son comestibles, así que al menos no se desperdicia comida de verdad.



**Me parece positivo** que la Tomatina sea más ecológica que muchas otras celebraciones. Es una fiesta bastante respetuosa con el medio ambiente.



**Es lógico que** la gente se emocione tanto, es algo tradicional y debe de ser muy divertido. Además, **es importante que** se valoren las tradiciones.



**Me sorprende que** la Tomatina siga existiendo después de tantos años. A mí no me atrae la idea de estar cubierta de tomate ni rodeada de tanta gente.



**Me encanta que** venga gente de todo el mundo, porque eso ayuda a unir culturas diferentes.



**Me parece mal** que se desperdicie tanta comida, aunque sea por una tradición.



7. Mira las frases en negrita de los comentarios. Marca **en verde** las que expresan lo objetivo (hecho, certeza) y **en rojo** las que expresan lo subjetivo (valoración, gusto). La primera frase ya está marcada.



8. Escribe las frases que indican lo objetivo y lo subjetivo en la tabla y añade otras que conozcas. Indica con qué modo verbal se usan (indicativo/subjuntivo) y explica por qué. ¿Qué modo se usaría en tu lengua en estas oraciones?

Lo objetivo: hecho, certeza		Lo subjetivo: valoración, gusto	
Frases:	Modo verbal:	Frases: • No me importa que	Modo verbal:
+		+	



9. Lee las reglas sobre el uso del indicativo y subjuntivo en oraciones sustantivas con expresiones que indican lo objetivo y lo subjetivo. Completa la información que falta usando ejemplos del texto del ejercicio 6.

### El uso del modo verbal en oraciones sustantivas

#### Con expresiones que indican lo objetivo:

- Cuando la oración principal expresa un hecho real, certeza o información objetiva, la oración subordinada sustantiva se construye con el modo \_\_\_\_\_.
- Ejemplo: \_\_\_\_\_.

#### Con expresiones que indican lo subjetivo:

- Cuando la oración principal expresa una valoración, gusto personal, emoción o actitud del hablante, la oración subordinada sustantiva se construye con el modo \_\_\_\_\_.
- Ejemplo: \_\_\_\_\_.

#### ¡Atención!

- Algunas expresiones como *es lógico/normal/natural que* parecen objetivas, pero en realidad expresan una valoración personal. Por eso, la subordinada debe usar subjuntivo.
- Ejemplo: \_\_\_\_\_.



10. Lee cada oración. Reescríbela usando la expresión destacada al final de la frase y presta atención al modo verbal (indicativo o subjuntivo) en la oración subordinada.

1. Muchas personas participan en festivales tradicionales de todo el mundo. Me parece increíble.  
\_\_\_\_\_.
2. La feria de San Fermín atrae a turistas cada año. Es evidente.  
\_\_\_\_\_.
3. Algunos jóvenes no se interesan por las tradiciones locales. Me sorprende.  
\_\_\_\_\_.
4. En muchas celebraciones españolas se usan ingredientes típicos de la región. Es cierto.  
\_\_\_\_\_.
5. Los organizadores del festival preparan todo con mucha antelación. Es lógico.  
\_\_\_\_\_.
6. Las fiestas populares unen a personas de diferentes culturas. Me encanta.  
\_\_\_\_\_.
7. Algunas tradiciones antiguas tienen reglas muy estrictas. Es verdad.  
\_\_\_\_\_.
8. Los participantes respetan las normas de seguridad en cualquier evento. Es importante.  
\_\_\_\_\_.
9. Algunas celebraciones generan mucho desperdicio de comida. Me molesta.  
\_\_\_\_\_.
10. La música y los bailes tradicionales hacen que la fiesta sea más divertida. Es seguro.  
\_\_\_\_\_.



11. ¿Qué te parece la Tomatina? Habla con tu compañero y expresa tu opinión sobre los diferentes aspectos de esta tradición. Usa las expresiones para valorar y justifica tu respuesta.

#### Aspectos de la Tomatina que puedes valorar:

- **Cantidad de participantes** 👤: 22.000 personas de todo el mundo.
- **Suciedad durante el festival** 🍅🗑️: calles y participantes llenos de tomate.
- **Desperdicio de comida** 🍅✖️: se usan 120 toneladas de tomates solo para la batalla.
- **Diversión** 🎉: la emoción y el entretenimiento que genera la actividad.
- **Seguridad** 🛡️: medidas como aplastar los tomates antes de lanzarlos y usar gafas o tapones.
- **Conservación de la tradición** 🏛️: un evento con 80 años de historia.
- **Impacto físico en los participantes** 💪🩹: cansancio, dolor de cuerpo, etc.
- **Atracción turística** 🌐: visitantes de todo el mundo que participan y observan el festival.

#### Expresiones que usar:

- *Es bueno/importante/lógico que...*
- *Me parece increíble/interesante/malo que...*
- *Me gusta/encanta/molesta/sorprende que...*

#### Ejemplo:

*Me parece increíble que tanta gente participe en la Tomatina.*



## Závěr

Předkládaná diplomová práce si kladla za cíl identifikovat časté chyby, které se mohou objevit u českých středoškolských žáků ve španělských substantivních větách. K tomuto účelu byly analyzovány odpovědi v gramatických cvičeních zaměřených na vybrané jevy substantivních vět. Cvičení vyplnilo 20 českých žáků španělské bilingvní sekce Gymnázia Luďka Pika v Plzni.

Výzkum ukázal, že i přes očekávanou vysokou úroveň žáků B2–C1 se u určitých jevů, které se v češtině liší od španělštiny, u žáků projevuje značná interference. To platí i u vybraných aspektů substantivních vět, které se vyučují již na úrovni B1 podle *PCIC*. Jako nejčastější chyby byly identifikovány: nesprávná volba slovesného způsobu u slovesa *suponer*, u hodnoticích výrazů (*es lógico que, es normal que, me gusta que*), u sloves umožňujících alternaci indikativu a subjunktivu (*decir*), dále chybné užívání osobní formy slovesa namísto infinitivu, nesprávné používání časů a deiktických výrazů v nepřímé řeči zejména se slovesem hlavní věty v minulém čase, neoznačování přízvuku u tázacích příslovcí a používání *que* místo *de que*.

Z výsledků dále vyplynulo, že úroveň znalostí žáků do značné míry neodpovídá požadavkům kurikulárních dokumentů, jelikož podle *PCIC* by žáci na této úrovni měli být se všemi zkoumanými jevy obeznámeni, a podle *RVP* by se u nich interference neměla výrazně vyskytovat. To naznačuje, že výuka substantivních vět na českých školách není dostatečná, ačkoli se jedná o významnou syntaktickou strukturu vyskytující se na všech jazykových úrovních. Celkově lze konstatovat, že identifikované chyby představují pro žáky problematické oblasti, u nichž jim pravděpodobně chybí hlubší vysvětlení a dostatečné procvičování.

Závěrem lze dodat, že práce se soustředila pouze na vybrané aspekty substantivních vět, nicméně analyzované odpovědi obsahují i další chyby a projevy interference. Tyto oblasti poskytují prostor pro další vědeckou činnost, která by mohla přispět k rozvoji efektivnějších metod výuky a usnadnit žákům osvojení španělských struktur odlišných od češtiny. Věříme, že výsledky této práce budou užitečné pro žáky i učitele španělštiny v České republice a pomohou efektivně začlenit výuku substantivních vět do českých škol.

## Resumen

Las oraciones sustantivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (L1 checo)

La presente tesis de máster investiga las oraciones sustantivas en la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes cuya lengua materna es el checo. Este fenómeno fue elegido por su relevancia didáctica, ya que las oraciones sustantivas constituyen una estructura fundamental para expresar una amplia variedad de funciones comunicativas, como constatar hechos, expresar suposiciones, opiniones, deseos o valoraciones, resultando imprescindibles para el progreso lingüístico del alumno. Además, su enseñanza se contempla en todos los niveles del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, desde A1 hasta C2, lo que evidencia su carácter esencial en la adquisición del español como lengua extranjera.

Asimismo, las oraciones sustantivas fueron seleccionadas porque presentan varios fenómenos que difieren estructuralmente entre el español y el checo y que, por ello, pueden resultar problemáticos para los estudiantes checos. En concreto, la tesis aborda los siguientes aspectos: la elección del modo verbal, el uso de la forma personal e impersonal del verbo, la concordancia temporal en el estilo indirecto, el empleo de nexos, la distinción entre *que* y *de que* (junto con los fenómenos de *queísmo* y *dequeísmo*) y la puntuación. La tesis tenía como objetivo los errores más frecuentes en estos fenómenos por parte de los estudiantes checos, analizar sus causas y proponer estrategias didácticas para prevenirlos y eliminarlos.

En la primera parte se presentaron los fundamentos teóricos sobre las oraciones sustantivas y los fenómenos seleccionados, incluyendo una comparación con la sintaxis del checo y la identificación de los posibles errores que pueden cometer los estudiantes. Posteriormente, se examinó la enseñanza de estas estructuras, abordando los requisitos de conocimientos gramaticales y sintácticos según los documentos curriculares de educación secundaria en la República Checa, así como los conocimientos sobre oraciones sustantivas según el *PCIC*, y los métodos didácticos más adecuados para su enseñanza.

La parte empírica se basó en una investigación realizada con 20 estudiantes checos de nivel estimado B2-C1 según los documentos curriculares, que cursaban el último año de la sección bilingüe de español en un instituto. Se eligió un grupo de estudiantes de nivel avanzado para poder analizar todos los aspectos de las oraciones sustantivas seleccionadas. Para identificar y examinar sus errores, se diseñaron seis ejercicios

gramaticales que incluían un total de 22 ítems, abarcando todos los fenómenos seleccionados hasta el nivel B2. Los ejercicios consistieron en completar huecos, transformar oraciones, seleccionar la respuesta correcta y traducir frases del checo al español.

Se partía de la hipótesis de que, en los ejercicios, se manifestaría la interferencia de la gramática checa en la española. Además, se planteaba que esta interferencia sería más notable en los fenómenos más complejos, concretamente en la concordancia temporal con el verbo de la oración principal en pasado, la alternancia modal y la distinción entre *que* y *de que*, correspondientes a niveles superiores según *PCIC* (B2). Por el contrario, en los fenómenos más simples, como el uso del modo verbal, las formas personales e impersonales, la concordancia temporal con el verbo de la oración principal en presente, los nexos y la puntuación, se esperaba un menor número de errores. Los resultados confirmaron la primera hipótesis, al observarse una clara interferencia del checo en las construcciones españolas, y la segunda solo de manera parcial, ya que también se registraron errores en estructuras más básicas, propias de niveles inferiores.

Entre los resultados se observó un 27 % de errores en la elección del modo verbal. Los datos indican que la mayoría de los alumnos domina las reglas de uso del modo en las oraciones sustantivas introducidas por expresiones que constatan la realidad (*es evidente que*), la niegan o la ponen en duda (*no creo que, puede que*), o expresan deseos y mandatos (*quiero que*). Aunque el subjuntivo no existe como modo verbal en checo, su uso correcto por parte de los alumnos probablemente se vea facilitado por el uso del condicional en las oraciones equivalentes en checo, ya que los alumnos lo perciben como un recurso para expresar lo hipotético, lo que les facilita reconocer y emplear adecuadamente el subjuntivo con estas expresiones en español.

No obstante, los resultados muestran que para la mayoría de los alumnos resulta más difícil utilizar correctamente el subjuntivo con expresiones valorativas. En concreto, 17 de los 20 participantes emplearon de forma incorrecta el indicativo con el verbo *gustar* en la oración «*Me gusta que \*eres amable con los vecinos, Roque*». Este uso inapropiado del indicativo probablemente se deba a que los alumnos interpretan dichas construcciones como constataciones de la realidad, influidos por la interferencia del checo, lengua en la que se utiliza el indicativo en contextos equivalentes. Otro posible factor de confusión es

que, en español, el suceso de la oración subordinada puede hacer referencia a un hecho real, lo cual refuerza la elección del modo indicativo.

Asimismo, se observó un mayor número de errores en aquellas estructuras en las que la elección del modo no resulta tan evidente según el significado de la expresión. En particular, 11 de los 20 alumnos emplearon incorrectamente el subjuntivo con el verbo *suponer*, probablemente por asociarlo con una idea de duda o inseguridad, lo que los llevó a seleccionar el modo inadecuado. De manera similar, 10 alumnos usaron erróneamente el indicativo con verbos de comunicación como *decir* al expresar un mandato, lo que muestra que les resulta difícil elegir el modo correcto cuando la expresión permite ambos modos. También se registró un uso incorrecto del indicativo con expresiones valorativas *es lógico que* (16 alumnos) y *es normal que* (11 alumnos). En estos casos, el empleo inadecuado del indicativo puede deberse a que los estudiantes interpretan el significado de dichas expresiones como descripciones de realidad, lo que, además, se explica por la influencia del checo, que emplea el indicativo en construcciones equivalentes.

En cuanto al uso de la forma personal e impersonal del verbo, el 70 % de los alumnos eligió incorrectamente la forma personal en lugar de infinitivo, como en la oración «*Espero \*que aprenda de mis errores*». Este error se explica por la interferencia del checo, que emplea la forma personal en construcciones equivalentes.

Respecto a la concordancia temporal en el estilo indirecto, el 36 % de los estudiantes empleó un tiempo verbal incorrecto en la oración sustantiva con verbo de la oración principal en presente (*dice que*). En muchos casos, los alumnos aplicaron las reglas correspondientes al verbo de la oración principal en pasado, usando, por ejemplo, *quería* en lugar de *quiere* en la oración «*Dice que no quiere ir conmigo*». Esto evidencia una tendencia a generalizar estructuras más complejas incluso allí donde no son necesarias.

Sin embargo, más estudiantes cometieron errores en discurso indirecto con verbos de la oración principal en pasado (*dijo que*). Los fallos más frecuentes se relacionaron con el uso incorrecto de los tiempos verbales y de los elementos deícticos en la oración sustantiva: el 45 % de los alumnos empleó un tiempo verbal incorrecto y el 50 % utilizó deícticos inadecuados. La causa principal radica en la diferencia con el checo, donde los tiempos y deícticos del discurso directo no se modifican al pasar al indirecto. Por este motivo, muchos estudiantes mantuvieron las mismas formas que en el discurso directo, por ejemplo, «*Mañana lloverá*». fue transformado incorrectamente en «*Hace una semana*

*el hombre del tiempo dijo que \*mañana \*va a llover*». También se observaron otros tiempos y deícticos incorrectos, lo que confirma que se trata de una estructura compleja debido tanto a sus diferencias con el checo como a la variedad de tiempos verbales y deícticos que intervienen en su uso.

En cuanto al uso de los nexos, se analizó especialmente el nexo *que*, empleado correctamente por la mayoría de los estudiantes y omitido solo por un 2 %, probablemente por interferencia del inglés, donde el nexo equivalente puede omitirse, a diferencia del español y del checo. Más dificultades causó el adverbio interrogativo *cuándo*, ya que el 45 % de los alumnos no marcó el acento gráfico, lo que se explica por la interferencia del checo, lengua que no distingue entre nexos con y sin tilde.

En la distinción entre *que* y *de que*, se registró un número mayor de casos de queísmo que de dequeísmo. En total, el 37 % de los alumnos utilizó *que* en lugar de *de que*, como en «*Me alegre \*que hayas aprobado*». Este error se debe a que en las estructuras equivalentes en checo no se emplean preposiciones y también a la influencia del español actual, donde el queísmo es más frecuente y socialmente más aceptado que el dequeísmo. No obstante, la frecuencia de errores no fue especialmente alta, teniendo en cuenta que se trata de un fenómeno propio del nivel B2 según el *PCIC*, y la mayoría de los estudiantes supo distinguir correctamente entre *que* y *de que* en casos con verbos reflexivos (*Me olvidé de que*) y no reflexivos (*Olvidé que*).

Por último, aunque en checo siempre se coloca una coma antes de la oración subordinada en estructuras equivalentes, solo el 10 % de los alumnos la insertó incorrectamente en oraciones sustantivas en español. Esto indica que no se trata de un error frecuente, lo que puede explicarse por el nivel avanzado de los participantes, quienes ya deberían saber que en español se omite la coma en las oraciones sustantivas, conocimiento que se introduce desde el nivel A1 al enseñar las primeras oraciones sustantivas con verbo en forma personal.

La investigación evidenció que los estudiantes checos obtienen mejores resultados en los fenómenos con correspondencia directa en su lengua materna, mientras que presentan mayores dificultades en aquellos que difieren estructuralmente del checo. Los errores identificados representan los principales obstáculos en el aprendizaje de las oraciones sustantivas y su correcta adquisición es esencial para alcanzar el nivel lingüístico esperado.

Los resultados también evidenciaron que el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre las oraciones sustantivas no se corresponde plenamente con los requisitos establecidos en los documentos curriculares. Según el *PCIC*, los alumnos de este nivel deberían dominar todos los fenómenos analizados, y, de acuerdo con los documentos curriculares de los institutos bilingües en la República Checa, la interferencia del checo no debería manifestarse de manera significativa. Esto sugiere que la enseñanza de estas estructuras en las escuelas checas resulta insuficiente, pese a su relevancia. En conjunto, los datos confirman la necesidad de dedicar mayor atención a los fenómenos de oraciones sustantivas que difieren del checo y reforzar su práctica en el aula.

A partir de los resultados, la tesis propone una ficha de trabajo con ejercicios centrados en el uso del modo verbal en expresiones valorativas, dado que la investigación lo identificó como el aspecto más problemático de las oraciones sustantivas para los estudiantes checos. Los términos de valoración se presentan también junto a expresiones de modalidad real, con el objetivo de contrastar ambos tipos de construcciones y ayudar a los alumnos a distinguir entre contextos en los que se utiliza el indicativo para constatar hechos objetivos y aquellos en los que se emplea el subjuntivo para expresar una valoración subjetiva. La ficha integra la práctica gramatical en un contexto más amplio que incluye funciones comunicativas, estrategias de aprendizaje, distintas destrezas lingüísticas y contenidos culturales (con el tema de tradiciones culturales hispanas, sobre todo la tradición española La Tomatina). A través de textos y actividades orales y escritas sobre tradiciones culturales, los alumnos aplican las estructuras valorativas en contextos significativos, reforzando tanto la corrección gramatical como el desarrollo de otras competencias.

En conclusión, es importante destacar que esta tesis se centró únicamente en determinados aspectos de las oraciones sustantivas. No obstante, los ejercicios analizados contienen otros errores y manifestaciones de interferencia, que, sin duda, ofrecen un margen para la investigación científica más amplia. Se espera que este trabajo sea de utilidad tanto para los estudiantes como para los docentes de español en la República Checa y que ayuden a integrar de manera más efectiva la enseñanza de las oraciones sustantivas en las escuelas checas.

## Seznam literatury

- Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Espasa.
- Alonso Raya, R. (2020). *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión.
- Aragónés, L., a Palencia, R. (2018). *Gramática de uso del español: teoría y práctica, con solucionario*. SM.
- Báez San José, V., Dubský, J., a Králová, J. (1999). *Moderní gramatika španělštiny*. Fraus.
- Ballester de Celis, C., a Sampedro Mella, M. (2021). *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera, estudios aplicados de gramática y pragmática*. Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones.
- Borrego Nieto, J., Gómez Asencio, J., a Prieto de los Mozos, E. (1992). *El subjuntivo: valores y usos*. Sociedad General Española de Librería.
- Bosque Muñoz, J. I., a Demonte Barreto, V. (2000). *Gramática descriptiva de la lengua española 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Espasa.
- Cagnoni, P. C. (2009). El abordaje del estilo indirecto en las clases de ELE. *Actas del II Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo*. 326–333.
- Castro Viúdez, F. (2023). *Uso de la gramática española: intermedio*. Edelsa.
- Čermák, P., a Castillo, D. Andrés. (2024). *Gramática Aplicada de la Lengua Española*. Karolinum Press.
- Daneš, F., Hlavsa, H., a Grepl, M. (1978). *Mluvnice češtiny 3*. Academia.
- Edu.cz (2023). *Databáze RVP SOV od 1. 9. 2023* [online]. [cit. 23. 7. 2025]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/databaze-vsech-rvp-sov-od-1-9-2023/>

- EL PAÍS (2023). *BUNOL | Así ha sido la Tomatina 2023 en su 76ª edición | EL PAÍS* [video]. [cit. 21. 10. 2025]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=mN\\_dpgJPmoA](https://www.youtube.com/watch?v=mN_dpgJPmoA)
- Fernández López, M. S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- García Santos, J. F. (2006). *Sintaxis del español: nivel de perfeccionamiento*. Santillana.
- Gómez Torrego, L. (1991). Reflexiones sobre el "dequeísmo" y el "queísmo" en el español de España. *Español actual: Revista de español vivo*, 55. 23–44.
- Gómez Torrego, L. (2010). *Gramática didáctica del español*. SM.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2011). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L* (3a edición). Arco/Libros, S. L.
- Gutiérrez Ordóñez, S., a Bosque Muñoz, J. I. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Real Academia Española.
- Hauser, P. (2003). *Základy skladby češtiny*. Masarykova univerzita.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (Vols. 1–3) [online]. [cit. 27. 6. 2025]. Instituto Cervantes. Dostupné z: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Karlík, P., Nekula, M., a Pleskalová, J. (Eds.) (2017). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 27. 6. 2025]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/>
- Karlík, P., Nekula, M., a Rusínová, Z. (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny.
- Komárek, M., Kořenský, J., Petr, J., Veselková, J., et al. (1987). *Mluvnice češtiny 2*. Academia.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). *Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia (RVP DG)*. MŠMT.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)*. MŠMT.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP)*. MŠMT.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2024). MŠMT schválilo nové Rámcové vzdělávací programy pro předškolní a základní vzdělávání. Dostupné z:  
<https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-schvalilo-nove-ramcove-vzdelavaci-programy-pro>

Pamies Bertrán, A., a Valeš, M. (2015). *El subjuntivo español y su equivalencia en checo*. Granada Lingüística.

Real Academia Española a Asociación de Academias de la Lengua Española: *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [online]. [cit. 22. 7. 2025]. Dostupné z: <https://www.rae.es/dpd/>

Real Academia Española a Asociación de Academias de la Lengua Española. *Glosario de términos gramaticales* [online]. [cit. 17. 6. 2025]. Dostupné z: <https://www.rae.es/gtg/>

Real Academia Española a Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española* [online]. [cit. 12. 6. 2025]. Dostupné z: <https://www.rae.es/gramática>

Real Academia Española a Asociación de Academias de la Lengua Española. *Ortografía de la lengua española* [online]. [cit. 22. 7. 2025]. Dostupné z: <https://www.rae.es/ortografía>

Reddit (2018). ¿Qué opinas de "La Tomatina"? Dostupné z: [https://www.reddit.com/r/AskEurope/comments/9bt87e/whats\\_your\\_opinion\\_on\\_la\\_tomatina/?tl=es-es](https://www.reddit.com/r/AskEurope/comments/9bt87e/whats_your_opinion_on_la_tomatina/?tl=es-es)

Rodríguez García, C. (2021). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*. Masaryk University Press.

Rodríguez Ponce, M. I. (2005). Aspectos del tratamiento de la sintaxis en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad*. 762–768. Universidad de Sevilla.

- Rodríguez-Feo Vileira, L. (2025). Lo que debe saber sobre la “Tomatina” de España, la batalla callejera de tomates que cumple 80 años. *Los Angeles Times*. Dostupné z: <https://www.latimes.com/espanol/internacional/articulo/2025-08-25/lo-que-debe-saber-sobre-la-tomatina-de-espana-la-batalla-callejera-de-tomates-que-cumple-80-anos>
- Santiago Barriendos, M., Polanco Martínez, F., a Gras Manzano, P. (2005). “No veo que lo entiendas”: la no aserción: propuesta didáctica del modo verbal en oraciones sustantivas. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad*. 824–830. Universidad de Sevilla.
- Tordera Yllescas, J. C. (2016). A vueltas con el subjuntivo en las clases de español como lengua extranjera: subjuntivo y oraciones sustantivas. *Foro de Profesores de Español Como Lengua Extranjera*, 12 (1). 263–274.
- Torrens Álvarez, M. J. (1998). Actividades para la enseñanza de aspectos gramaticales de especial complejidad (el modo en las completivas). *El español como lengua extranjera. Del pasado al futuro*. 803–810. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Veselá, J., Reska, J., a Jašek, D. (2004). *Čeština a španělština. Srovnání syntaktických struktur: Cvičebnice s klíčem* (Vyd. 1). Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
- Yu, Y. (2018). Estilo directo y estilo indirecto: desde la gramática tradicional hasta su enseñanza en el aula de ELE. *Estudios panhispánicos: lingüística teórica y aplicada*. 177–186. Universidad de León, Área de Publicaciones.
- Zagona, K. T. (2002). *Sintaxis generativa del español*. Visor Libros.
- Zavadil, B. (1980). *Kategorie modality ve španělštině*. Univerzita Karlova.
- Zavadil, B., a Čermák, P. (2010). *Mluvnice současné španělštiny: lingvistický interpretační přístup*. Karolinum.
- Zavadil, B., a Čermák, P. (2019). *Sintaxis del español actual*. Karolinum.