

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Linda Chmelařová

**Didaktická funkce překladu ve výuce
anglického jazyka**

Olomouc 2010

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Linda Chmelařová

**Didaktická funkce překladu ve výuce
anglického jazyka**

Disertační práce

Obor: Pedagogika se zaměřením na anglický jazyk

Školitelka: Doc. PhDr. Libuše Hornová

Olomouc 2010

Prohlašuji, že jsem svou disertační práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou použitou literaturu a ostatní informační zdroje.

V Olomouci 2010

.....

Linda Chmelařová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Libuši Hornové za odborné vedení mé práce, užitečné rady, pomoc a ochotu.

Děkuji své rodině, Pavlíně a Martinovi za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytovali po celou dobu psaní práce.

Obsah

Úvod.....	3
1 Cíle disertační práce	5
1.1 Použité metody řešení	5
1.2 Hypotézy disertační práce	6
1.3 Struktura disertační práce.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	
2 Nominální a verbální tendence anglického a českého jazyka	12
3 Určité a neurčité slovesné tvary v AJ	15
3.1 Infinitiv	17
3.2 Minulé příčestí	19
3.3 Přítomné příčestí	20
3.4 Gerundium.....	24
3.5 Gerundium versus přítomné příčestí	25
4 Kondenzace anglických vedlejších vět	27
4.1 Infinitiv jako kondenzor vedlejších vět.....	29
4.2 Minulé příčestí jako kondenzor vedlejších vět.....	29
4.3 Přítomné příčestí jako kondenzor vedlejších vět	29
4.4 Gerundium jako kondenzor vedlejších vět.....	30
5 Rozdíly mezi anglickým a českým jazykem.....	31
5.1 České ekvivalenty anglických kondenzovaných vět.....	31
6 Anglické kondenzované věty v různých stylech	37
6.1 Funkční styly a překlad anglických kondenzovaných vět.....	38
7 Význam gramatiky ve výuce anglického jazyka	40
7.1 Gramatika jako pojem v lingvistické koncepci AJ	40
7.2 Gramatika v průřezu historických výukových metod	41
7.3 Gramatika a její místo v současné výuce AJ.....	46
8 Překlad	51
8.1 Principy hodnocení překladu.....	53
8.2 Historie využití překladu ve výuce anglického jazyka	54
8.3 Mateřský jazyk v dnešní metodice anglického jazyka.....	58
8.4 Anglické větné kondenzory a překlad.....	69

II PRAKTICKÁ ČÁST

9 Úvod do výzkumu.....	72
9.1 Metody výzkumu	73
10 Charakteristika výzkumného souboru	76
10.1 Studenti	76
10.2 Učitelé	77
11 Pilotáž.....	79
11.1 Popis pilotáže	79
11.2 Výsledky pilotáže	81
12 Kontrastivní analýza.....	91
12.1 Výběr literatury	91
12.2 Zpracování kontrastivní analýzy vybraného vzorku	92
13 Předvýzkum.....	102
13.1 Popis předvýzkumu	102
13.2 Výsledky předvýzkumu	105
14 Dotazníkové šetření.....	108
14.1 Výsledky dotazníkového šetření	109
15 Ověřování účinnosti překladových cvičení na SŠ	125
15.1 Popis realizace výzkumu	126
15.2 Analýza zjištěných výsledků.....	127
16 Závěr	135
16.1 Výsledky výzkumného šetření	136
16.2 Návrhy na zlepšení studijního programu učitelství anglického jazyka.....	141
16.3 Návrhy na zlepšení výuky anglického jazyka na základních a středních školách.....	142
Seznam použité literatury a pramenů	144
Zdroje excerpt	149
Přílohy.....	150

Úvod

Cizí jazyky se v poslední době staly nedílnou součástí moderní společnosti. Ta klade zvýšené nároky na znalost některých oblastí lidského vědění. Efektivní vyučování cizích jazyků a jejich úspěšné osvojení je aktuálním problémem, který se stal námětem mnoha diskusí odborné i laické veřejnosti. Pro stanovení a splnění společných cílů cizojazyčného vyučování byl vytvořen dokument s názvem „Společný referenční rámec“, který stanovuje jednotný postup pro vypracování jazykových sylabů, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V tomto dokumentu se objevil i požadavek znalosti dvou cizích jazyků na konci sekundárního vzdělání. Současná situace proto vyžaduje dobrou přípravu učitelů, která by zahrnovala jak potřebné teoretické znalosti, tak dostatečný praktický základ pro cizojazyčné vyučování.

V posledních přibližně dvaceti letech došlo v metodických přístupech k vyučování cizích jazyků k podstatným změnám. Objevuje se tzv. komunikativní přístup, který klade do popředí přirozenou interakci v cizím jazyce před systematickým vyučováním jazyka založeném na znalosti gramatických pravidel. Vysvětlením a podstatou komunikativního přístupu se zabývá ve svých publikacích velké množství metodiků, jmenovitě např. Jeremy Harmer (1987), Penny Ur (1988), Scott Thornbury (1999) nebo Tricia Hedge (2000) a další.

Spolu s potlačením systematické a explicitní výuky gramatiky došlo ve výuce cizích jazyků i k značné eliminaci překladu jako prostředku srovnání mateřského a cizího jazyka. Za jednu z příčin této skutečnosti považuje Duff (1996, s. 6) nutnost používání mateřského jazyka, který není v současné době ve výuce cizích jazyků žádoucí.

Po zkušenosti s moderními trendy vyučování cizích jazyků se však nabízí otázka, zda omezení gramatiky a překladu v cizojazyčném vyučování není v některých případech spíše kontraproduktivní. K podobnému názoru se přiklání i někteří čeští a zahraniční autoři. Hendrich (1988, s. 145) považuje znalost jazykových

prostředků, mezi které patří i gramatika, za stěžejní pro vytvoření komplexních řečových dovedností. Dušková (In Beneš, 1970, s.182) kupříkladu poukazuje na fakt, že při výuce cizích jazyků nelze mateřský jazyk úplně vyloučit, kromě případů, kdy se dítě učí CJ ve velmi raném věku. Ze zahraničních autorů stojí za zmínku Nunan (1995, s. 152), podle kterého lze potíže studentů předvídat právě na základě systematického srovnávání mateřského a cílového jazyka.

V současné reformě vzdělávání se objevují zřetelné tendence propojování jednotlivých předmětů, je kladen důraz na praktické využití poznatků získaných během školní docházky. Mezi základní principy Rámcového vzdělávacího programu (2005, s. 10) patří podpora komplexního přístupu k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vhodně zvolený překlad v cizojazyčné výuce splňuje všechny tyto požadavky. Dochází k propojení mateřského a cizího jazyka a zároveň se dá překlad považovat za praktickou lidskou činnost, se kterou se mohou studenti setkat i v mimoškolním prostředí.

Srovnání anglického a cizího jazyka má smysl zejména v těch oblastech, kde se struktura obou jazyků výrazně liší. V gramatickém systému anglického jazyka bychom mohli poukázat na mnoho takto strukturálně odlišných jevů. Jeden z nejčastějších je bezpochyby přítomné přičestí (s koncovkou *-ing*) ve funkci vedlejší věty. Právě četnost jejich výskytu je důvodem, proč jsem si tento jev vybrala jako předmět zkoumání v rámci vlastní disertační práce.

V práci se zabývám současnou situací v oblasti výuky anglického jazyka s důrazem na využití překladu jako prostředku ke zdokonalení jazykových kompetencí. Na základě podrobné analýzy konkrétního gramatického jevu chci poukázat na pravděpodobné nedostatky v překladových dovednostech u studentů středních škol. Pro získání relevantních výsledků jsem prostudovala dostupnou odbornou literaturu, provedla kontrastivní analýzu vybraných literárních textů v rámci různých jazykových stylů a provedla výzkum v reálném prostředí edukačního procesu.

1 Cíle disertační práce

Cíle této práce se týkají dvou oblastí:

Oblast lingvistická

Teoreticky analyzovat strukturu a použití neurčitých slovesných tvarů ve funkci vedlejších vět v angličtině a popsat strukturu jejich možných ekvivalentů v češtině. Zjistit výskyt přítomného přičestí ve funkci kondenzované vedlejší věty v různých stylových variantách angličtiny a srovnat je s českými ekvivalenty v publikovaných překladech.

Oblast didaktická

Analyzovat situaci v oblasti využití překladu a mateřského jazyka vůbec ve výuce angličtiny na vybraných základních a středních školách a zjistit význam překladu ve světle moderního komunikativního přístupu.

Zjistit vztahy mezi pedagogickými jevy, které se týkají oblasti využití překladu ve výuce AJ.

Zjistit schopnost studentů překládat specifickou gramatickou strukturu do češtiny.

1.1 Použité metody řešení

Výzkum je založen na kvantitativním metodologickém přístupu a při řešení výzkumu jsou použity následující metody:

1.1.1 Kontrastivní strukturní analýza

Tato metoda slouží k zjištění četností zkoumané gramatické struktury (přítomné přičestí ve funkci vedlejší kondenzované věty) ve vybraných úryvcích anglické literatury a k analýze struktury jejich českých ekvivalentů. Analýza je realizována ve dvou literárních stylech, a to v beletrii, kde jsou analyzovány dvě varianty: beletrie pro dospělé a literatura pro děti a mládež, a v odborném stylu. Kromě procentuálního vyhodnocení výskytu jednotlivých druhů zkoumaných vedlejších

vět, byl použit také statistický test významnosti, který zjišťuje, zda mezi výskytem určitých a neurčitých struktur českých překladových variant jsou statisticky významné rozdíly.

1.1.2 Dotazník

Další použitou metodou je dotazník pro učitele angličtiny na vybraných základních a středních školách. Dotazník zjišťuje postoje učitelů k využití překladu ve výuce AJ a k dalším jevům, které souvisí s touto problematikou. Rozbor dotazníkového šetření je rozdělen na dvě části. V první části jsou procentuálně vyhodnoceny odpovědi na jednotlivé otázky, druhá část obsahuje ověření stanovených hypotéz za pomoci testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

1.1.3 Didaktický test

Poslední použitou metodou je didaktický test pro studenty gymnázia, který obsahuje cvičení na překlad zkoumaných anglických struktur do češtiny. Test obsahuje dvě varianty: úvodní a závěrečnou část, které jsou použity ve vybrané skupině studentů. Hlavním cílem testu je zjistit, zda skupina studentů, ve které se realizují překladová cvičení zaměřená na konkrétní strukturu, vykazuje na konci výzkumu lepší dovednosti v překladu této struktury než na začátku výzkumu.

1.2 Hypotézy disertační práce

Cílem práce je ověřit platnost následujících hypotéz:

Hlavní hypotéza

Výuka angličtiny, která zahrnuje překladová cvičení, zaměřená na rozlišení strukturních rozdílů mezi českým a anglickým jazykem, zlepšuje u studentů dovednosti v překladu strukturně odlišných anglických větných celků.

Dílčí hypotézy v oblasti lingvistiky

Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu beletrie pro dospělé jsou rozdílné.

Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu literatury pro děti a mládež jsou rozdílné.

Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu odborného stylu jsou rozdílné.

Dílčí hypotézy v oblasti didaktiky

Učitelé s kratší pedagogickou praxí preferují častěji komunikativní přístup než učitelé s delší pedagogickou praxí.

Učitelé, kteří preferují tradiční přístup, používají více překladová cvičení než učitelé, kteří preferují komunikativní přístup.

Učitelé, kteří používají častěji mateřský jazyk ve výuce AJ, využívají více překladová cvičení než učitelé, kteří používají mateřský jazyk ve výuce AJ méně často.

Učitelé, kteří používají dvoujazyčné učební materiály, využívají překladová cvičení častěji než učitelé, kteří tyto materiály nepoužívají.

Učitelé, kteří používají překladová cvičení, mají méně potíží s interferencí u studentů než učitelé, kteří tato cvičení nevyužívají.

1.3 Struktura disertační práce

Disertační práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část:

1 Teoretická část

V teoretické části se věnuji následujícím tématům:

- a) Nominální a verbální tendence anglického a českého jazyka.
- b) Určité a neurčité slovesné tvary v angličtině.
- c) Kondenzace anglických vedlejších vět.
- d) Rozdíly mezi anglickým a českým jazykem.
- e) Význam gramatiky ve výuce anglického jazyka.
- f) Překlad ve výuce anglického jazyka.

ad a) Tato část se zabývá teoretickou analýzou vývojových trendů v anglickém a českém jazyce a poukazuje na jejich rozdíly. Stěžejní pojmy jsou verbalizace a nominalizace, které ovlivňují výběr použitých struktur v obou popsáných jazycích.

ad b) V této části je kladen důraz zejména na popis struktury a použití neurčitých slovesných tvarů v angličtině. Důležitou součástí jsou, i v literatuře často uváděné, příklady neurčitých slovesných tvarů v anglických větách. Zvláštní pozornost je věnována přítomnému přičestí, které je hlavní částí výzkumu v praktické části práce.

ad c) Třetí kapitola definuje a vysvětluje pojem kondenzace v anglickém jazyce, která souvisí s používáním neurčitých slovesných tvarů popsáných v předcházející kapitole.

ad d) V této části jsou podrobně rozebrány strukturní rozdíly mezi anglickým a českým jazykem s důrazem na srovnání anglických kondenzovaných vět a jejich českých ekvivalentů.

ad e) Předposlední kapitola se zabývá definicí, významem a rolí gramatiky v moderní výuce anglického jazyka. Shrnuje základní poznatky z různých odborných zdrojů a popisuje gramatiku v kontextu historického vývoje i současného pojetí.

ad f) Poslední část se věnuje významu a použití překladu jako nevyhnutelné lidské činnosti, ale i jako technice pro zlepšení jazykových kompetencí u studentů anglického jazyka.

2 Praktická část

Praktická část se věnuje následujícím tématům:

- a) Popis výzkumu realizovaného v této disertační práci.
- b) Charakteristika výzkumného souboru.
- c) Kontrastivní analýza zkoumaných gramatických struktur.
- d) Rozbor výsledků dotazníkového šetření pro učitele angličtiny.
- e) Rozbor výsledků didaktického testu pro studenty gymnázia.

ad a) První kapitola popisuje základní postup při realizaci výzkumu, záměry výzkumníka a použité metody.

ad b) Tato část popisuje základní výzkumný soubor a hlavní důvody výběru daného výzkumného vzorku.

ad c) Třetí kapitola popisuje a vyhodnocuje první část výzkumu, která je založena na srovnání vybraných gramatických struktur z úryvků anglické literatury s jejich ekvivalenty v českém překladu.

ad d) Hlavním cílem této kapitoly je rozbor výsledků dotazníkového šetření, které zkoumá postoje respondentů k využití překladu ve výuce AJ a snaží se najít souvislosti mezi využitím překladových cvičení ve výuce AJ a souvisejícími pedagogickými jevy.

ad e) Poslední kapitola analyzuje výsledky didaktického testu, jehož záměrem je ověřit hlavní hypotézu práce, která se týká efektivity překladových cvičení pro zvýšení jazykových kompetencí studentů v oblasti správného převodu anglických jazykových struktur do češtiny.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Nominální a verbální tendence anglického a českého jazyka

Angličtina a čeština se v mnoha ohledech liší, což je dáno jejich historickým a společenským vývojem. Tyto rozdíly jsou zřetelné v gramatické i lexikální oblasti a to na všech úrovních jazyka: fonetické, morfologické i syntaktické.

V angličtině se objevují zřetelné nominální tendence na rozdíl od češtiny, kde převažují trendy verbální. Proto považujeme angličtinu za jazyk nominální povahy, zatímco čeština je považována spíše za jazyk s povahou verbální. Tyto rozdílné tendence se v současné podobě obou jazyků odrážejí zejména v jejich syntaktické struktuře.

Nominální povaha angličtiny často souvisí i s použitím některých jazykových transformačních procesů jako je např. „nominalizace“. Podle „Mluvnice češtiny“ jsou nominalizace „*transformace, při nichž je od slovesného predikátu slovtvorně odvozeno substantivum nebo adjektivum*“ (MČ 1987, s. 36). Podobnou definici nabízí i „Oxford Concise Dictionary of Linguistics“, který nominalizaci popisuje jako „*proces, při kterém je podstatné jméno nebo syntaktická jednotka s funkcí jmenné fráze odvozena od jakéhokoliv jiného druhu jednotky*“ (OCDL 2007, s. 264). Pro ukázkou uvedu několik příkladů:

I was smoking. -) I had a smoke.

They handled the problem. -) their handling of the problem. (OCDL 2007. s.264)

She refused to answer. -) Her refusal to answer. (Quirk 1999, s. 378)

Z dané definice je zřejmé, že nominální tvary jsou tedy podstatná jména, jmenné fráze nebo jiné jazykové struktury, které ve větě funkci podstatného jména zastávají.

Jak poukazuje profesor Vachek (1990, s. 101), který se daným problémem dlouhodobě zabýval, anglický jazyk má tendence používat nominální výrazy pro okolnosti, které jsou v češtině vyjádřeny dynamickým určitým slovesem. Nicméně stejný autor dále dodává, že verbální predikace nejsou v angličtině něčím

neobvyklým, ale zdůrazňuje zde pouze fakt, že jejich nominální protějšky sehrávají v angličtině mnohem důležitější roli než v češtině. Popis a výzkum těchto skutečností je důležitý nejen pro obecnou lingvistickou teorii, která si klade za cíl shrnout základní charakteristiky angličtiny, ale i pro praktické použití jazyka. Vachek (1990, s. 99) v této souvislosti poukazuje na Mathesia, ten používá pro obecnou lingvistickou teorii termín „lingvistická charakteristika angličtiny“.

Vachek se snaží zmíněnou problematiku uvést i v kontextu vývoje některých jazykových větví. Je zajímavé také sledovat jak zmíněné charakteristiky angličtiny kontrastují s klasickými indoevropskými jazyky používanými v minulosti (i se starší podobou angličtiny, tzv. old English). Pro ty bylo typické, že určité slovesné tvary vyjadřovaly měnící se či nestálé vlastnosti osob, věcí nebo situací, zatímco přídavná jména zpravidla popisovala neměnící se, stálé vlastnosti a děje. Tento kontrast je zřetelný i při srovnání angličtiny se slovanskými jazyky tedy i s češtinou.

Nominalizace se v angličtině projevuje i tím, že sémanticky důležitá informace je vyjádřena v nominální části věty, zatímco slovesné tvary vyjadřují jen formální gramatické kategorie. Uvedu několik příkladů:

We had a dance. -) *Tančili jsme.*

I do the shopping every day. -) *Nakupuji každý den.*

Let's have a rest. -) *Odpočijme si.*

V takových a podobných případech můžeme vidět, že sémantický obsah určitých slovesných tvarů je natolik vágní, že jeho význam opravdu spočívá jenom v rozlišení gramatických kategorií jako je osoba, číslo, způsob či rod. Firbas (1961, s. 84) se v této souvislosti zmiňuje o slábnoucí komunikativní hodnotě určitého slovesa v moderní angličtině. Z uvedených příkladů můžeme usoudit, že nominální povaha angličtiny se neprojevuje jen častějším použitím nominálních prvků, ale i přesunem sémanticky důležité informace na tento větný komponent.

Nominální tendence v angličtině jsou také explicitně viditelné při srovnání složitějších větných struktur s jejich českými ekvivalenty. „*Hlavní rozdíl mezi češtinou a angličtinou v této oblasti je častější užívání vedlejších vět určitých proti hojnějšímu výskytu jmenných tvarů v angličtině*“ (Dušková 1994, s. 542). Podobně popisuje danou skutečnost i již zmiňovaný profesor Vachek, který říká: „*To znamená, že informace, která je vyjádřena v češtině vedlejší větou nebo další hlavní větou, je vložena do anglické věty pomocí jiného elementu, který má samozřejmě nominální povahu*“ (Vachek 1990, s. 24). Dušková (1994, s.542) nazývá tyto nominální tvary v predikaci anglické vedlejší věty „polovětné vazby“.

Jako důsledek této skutečnosti jsou anglické věty více syntakticky „zkondenzované“ (zhuštěné) a v psaném textu i kratší. Tárníková (1993, s. 63) zmiňuje v této souvislosti princip jazykové ekonomie v angličtině, podle kterého je snahou mluvčího vyhnout se redundanci, čili nadměrnému či opakovanému používání jazykových prostředků za účelem rychlé výměny relevantních informací. Nominální tvary v takto strukturované vedlejší větě se pak nazývají „větné kondenzory“ a transformační proces, při kterém dochází k přeměně určitého slovesa na jmenný tvar v sekundární predikaci (ve vedlejší větě) se v odborné literatuře nazývá „kondenzací“. „*Větnou kondenzací v anglickém textu se už zabývalo mnoho autorů, kteří ve svých studiích přesně definovali typické větné kondenzory (infinitiv, participium, gerund) a vymezili jejich obsah a funkci ve větě*“ (Hornová 1983, s. 21). Problematika kondenzovaných vět bude blíže vysvětlena ve čtvrté kapitole této práce, která se zabývá výskytem neurčitých tvarů v angličtině a s tím souvisejícími strukturními rozdíly mezi angličtinou a češtinou.

3 Určité a neurčité slovesné tvary v AJ

Sloveso v anglickém jazyce je slovní druh, který je určen svými morfologickými kategoriemi a syntaktickou funkcí. „*Morfologické kategorie anglického slovesa zahrnují osobu, číslo, čas, způsob a rod*“ (Dušková 1994, s. 165). Quirk (1999, s. 51) navíc zmiňuje kategorii aspektu, která zahrnuje aspekt progresivní a perfektivní. Podle toho, zda slovesné tvary vyjadřují všechny kategorie nebo jen některé, rozdělujeme je na určité nebo neurčité. Zatímco určité tvary, jak uvádí Quirk (1999, s. 25), rozlišují všechny kategorie slovesa, neurčité tvary rozlišují pouze aspekt, rod a v některých případech časovou určenost ve vztahu ke slovesu určitému.

Jedna ze strukturních odlišností obou jazyků se projevuje v časté aplikaci neurčitých slovesných tvarů v angličtině v kontrastu s používáním určitých sloves v češtině. Navíc angličtina na rozdíl od češtiny disponuje širokou škálou neurčitých slovesných tvarů. Tyto tvary jsou v moderní angličtině běžně používané, ale jejich použití v češtině je značně omezené v závislosti na konkrétním stylistickém výběru jazykových prostředků.

Jak říká Quirk (1990, s. 25), slovesné tvary s koncovkou *-s* a minulé tvary sloves jsou vždy určité. Slovesa je nutné zařazovat do určité či neurčité kategorie vždy v daném kontextu. Například pravidelná slovesa v minulém čase se strukturálně shodují s minulým přičestím těchto sloves, která jsou však neurčitá. Pokud se ve větě vyskytuje tzv. komplexní slovesná fráze, která se nejčastěji skládá z jednoho nebo více pomocných sloves a slovesa lexikálního neboli plnovýznamového, určuje se zařazenost této fráze do určitých nebo neurčitých slovesných tvarů podle prvního pomocného slovesa. Např:

She is sitting in the garden. (určitá slovesná fráze) X *Having been playing football, he was really tired.* (neurčitá slovesná fráze)

Za neurčité slovesné tvary se v angličtině považují: infinitiv, přítomné a minulé přičestí. Některé gramatiky navíc uvádějí gerundium jako samostatnou skupinu.

Místo gerundia v systému neurčitých tvarů a jeho formální podobnost s přítomným přičestím bude podrobněji rozebrána v jedné z následujících podkapitol. Struktura neurčitých tvarů je následující:

holý infinitiv: *walk*

to-infinitiv: *to walk*

přítomné přičestí: *walking*

minulé přičestí: *walked*

gerundium: *walking*

Pro lepší pochopení této problematiky uvádí Quirk (1990, s. 26) přehled jednotlivých určitých a neurčitých tvarů a jejich příkladů v konkrétních větných strukturách. V upravené formě je představuji v následujícím přehledu:

1. Základní tvar (call) je:

A. určitý v:

přítomném čase po všech osobách, v jednotném i množném čísle, kromě 3. osoby j.č. (kde přibírá koncovku –s): *I / you / we / they / call regularly*

imperativu: *Call at once!*

přítomném konjunktivu: *They demanded that she call and see them.*

B. neurčitý v:

holém (bezpředložkovém) infinitivu: *He may call tonight.*

to-infinitivu: *We want her to call.*

2. -s forma (calls) je vždy určitá:

He / She calls every day.

3. –ing přičestí (calling) je vždy neurčité, např v:

a) průběhových tvarech po pomocném slovesu „být“: *He’s calling her now.*

b) –ing participiálních vedlejších větách: *Calling early, I found her at home.*

4. Minulý tvar slovesa (called) je vždy určitý:

Someone called yesterday.

5. –ed přičestí (called) je vždy neurčité, např v:

a) slovesných tvarech, které vyjadřují perfektivní aspekt: *He has called twice today.*

b) pasivních tvarech sloves: *Her brother is called John.*

c) –ed participiálních vedlejších větách: *Called early, he ate a quick breakfast.*

Neurčité tvary mají v gramatickém systému anglického jazyka velmi široké využití. Pro tuto práci je důležitá zejména jejich funkce větných kondenzorů a proto jim bude v následujících kapitolách věnována značná pozornost.

3.1 Infinitiv

Infinitiv je neurčitý slovesný tvar, který obsahuje buď holý slovesný základ: *speak, go* nebo přibírá částici *to*: *to speak, to go*. Infinitiv se vyskytuje jako součást složitějších slovesných vazeb.

Na rozdíl od češtiny má infinitiv několik forem. Právě variabilita těchto forem umožňuje široké uplatnění infinitivu ve větných strukturách AJ. V současné podobě angličtiny rozlišujeme tyto tvary: *to ask* – přítomný infinitiv, *to have asked* – minulý infinitiv, neboli infinitiv vyjadřující perfektivní aspekt, *to be asking* – přítomný infinitiv s progresivním aspektem, *to have been asking* – infinitiv s perfektivním a progresivním aspektem, *to be asked* – přítomný infinitiv v trpném rodu a *to have been asked* minulý infinitiv v trpném rodu.

Široké je využití infinitivu v pozici různých větných členů. „*Infinitiv se uplatňuje jak ve funkci nominálních větných členů (podmětu, předmětu a doplňku), tak ve funkci adverbialní a atributivní*“ (Dušková 1994, s. 542). V nominálních vedlejších větách může mít funkci:

- a) podmětu, např. *To be neutral in this conflict is out of the question,*
- b) přímého předmětu, např. *He likes to relax,*
- c) doplňku podmětu, např. *The best excuse is to write him a letter.*

V atributivní funkci nalezneme infinitiv často jako doplněk přídavného a podstatného jména např. *He is the best teacher to consult* a *I'm happy to be here.* Infinitiv ve funkci doplňku podstatného jména se objevuje ve strukturách, které jsou pro češtinu netypické a významově odpovídají souvětí s vedlejší větou vztahnou. Infinitivu je možno použít také v apozitivní funkci pro vyjádření totožnosti s podmětem věty, např. *Your ambition, to become a farmer, requires the energy.* Nezanedbatelná je funkce infinitivu v pozici různých typů vedlejších vět. „Nejčastější adverbialní funkce infinitivu je určení účelu“ (Dušková 1994, s. 561) např. *He came to talk with you.*

V některých případech se infinitiv vyskytuje v pozicích, které jsou specifické pro angličtinu a netypické pro češtinu, anebo vůbec nemají v tomto jazyku obdobu. Jedná se např. o věty, kde je infinitiv součástí přísudku jako *I am to blame* nebo *The house is to let.* Také větné struktury se slovesy typu *seem, appear, happen* atd. vyžadují v češtině jinou syntaktickou strukturu, např. *He seems to like this subject - Zdá se, že má tento předmět rád.*

Infinitiv vyjadřuje časový vztah k ději, který je vyjádřen určitým slovesem. „Přítomný infinitiv vyjadřuje současnost s dějem slovesa určitého, ať jde o děj přítomný, minulý nebo budoucí“ (Dušková 1994, s. 267). V některých případech může přítomný infinitiv vyjadřovat i děj následný, což většinou vyplývá z významu určitého slovesa, např. *He expected to be promoted.* Na druhé straně „minulý infinitiv vyjadřuje předčasnost před dějem slovesa určitého“ (Dušková 1994, s. 267), např. *I was happy to have passed the exam.* Stejně tak může existence progresivního aspektu v přítomném a minulém infinitivním slovesném tvaru vyjádřit aktuální či již skončený průběh děje, jako v těchto případech: *He seems to be studying hard* nebo *He appeared to have been visiting the doctor.* Pokud je v infinitivní vedlejší větě konatel děje stejný jako podmět hlavní věty, není vyjádřen.

Např. *He desperately want to become famous*. Pokud jde o kondenzaci věty s nestejným podmětem, musí být před tvarem infinitivu vyjádřen, např. *He opened the door for her to pass* nebo *They asked me to move*.

3.2 Minulé příčestí

Další neurčitý slovesný tvar, který se v angličtině běžně používá je minulé příčestí. Jeho struktura je u pravidelných sloves indikována přidáním koncovky *-ed* a u nepravidelných sloves má jinou podobu, která je v některých případech stejná jako minulý tvar slovesa nebo dokonce jako tvar přítomný.

call -) called

speak -) spoken

put -) put

Na rozdíl od infinitivu, minulé příčestí existuje pouze v jediné podobě. Jeho význam spočívá zejména v tom, že spolu s pomocnými slovesy vytváří složitější slovesné fráze. Mezi takové fráze patří slovesné tvary s perfektivním aspektem, které se tvoří kombinací pomocného slovesa *have*, ve 3. os. j. č. *has* nebo minulého tvaru *had*, a minulého příčestí lexikálního slovesa, např. *He has broken the window, they had come, to have asked*. Nezastupitelné je i jeho místo ve slovesném tvaru trpného rodu, kde následuje pomocné sloveso *být*, např. *The shop is closed*.

„Minulé příčestí má zpravidla význam pasivní, a to většinou rezultativní“ (Dušková 1994, s. 270). Jako další neurčité tvary, může ve větné struktuře zastupovat několik funkcí. Velmi často se používá v premodifikaci substantiva jako např. *a healed wound*, kde se ve většině případů odráží jeho pasivní význam. Případy minulých příčestí s aktivním významem se objevují v tomto kontextu mnohem méně, např. *a fallen soldier*. V této atributivní funkci se minulé příčestí „zejména pokud vyjadřuje duševní stavy, snadno adjektivizuje“ (Dušková 1994, s. 582). Pokud se minulé participium adjektivizuje, přebírá některé vlastnosti, které jsou typické pro přídavná jména. Jmenovitě je to možnost stupňování a intenzifikace pomocí *very*,

např. *very annoyed, more excited, the most disgusted*. Další charakteristikou atributivního minulého přičestí je jeho zjevná ekvivalence se vztažnou pasivní větou, např. *a broken window = a window, which is broken*.

Je-li minulé přičestí rozvito, postponuje se za podstatné jméno, jako v tomto případě: *The sun, risen behind the copse, threw long shadows...* I zde se jedná o kondenzovanou vztažnou větu s pasivním významem. Kromě podmětu může minulé přičestí rozvíjet i další větný člen se substantivními rysy a to předmět, např. *I found him injured*. Quirk (1999, s. 349) takové struktury nazývá tzv. „komplementace tranzitivního slovesa předmětem a doplňkem“. Objevují se v nich tři typy sloves, slovesa vnímání (*see, hear, feel...*), slovesa vůle (*like, need, want*) a kauzativní slovesa *get* a *have*, která jsou posmodifikovaná podstatným jménem a minulým přičestím. Např. *I had my car repaired*.

3.3 Přítomné přičestí

Přítomné přičestí je v angličtině široce využitelný slovesný tvar, který může stát v pozici různých větných členů a podle vztahu k jiným větným komponentům plní různé funkce. Pro tuto práci je přítomné přičestí nejdůležitější gramatickou strukturou, protože se na ně zaměřuje empirický výzkum. Následující podkapitoly se podrobně zabývají strukturou a funkcí přítomného přičestí a jeho postavením v gramatickém systému anglického jazyka.

3.3.1 Struktura a definice přítomného přičestí

OCDL definuje přítomné přičestí jako „*přičestí, které je v čase přítomném*“ (OCDL, 2007, s. 317). Struktura přítomného přičestí (*participia*) je charakterizovaná příponou *-ing*, která se váže k základnímu tvaru slovesa, např. *speaking, doing*. Při krátkých slovesných tvarech, kde je navíc samohláska uzavřena mezi dvěma souhláskami, dochází k zdvojení poslední souhlásky, jako např. *running, winning*. Jak již bylo řečeno, přítomné přičestí je formálně identické s gerundiem, proto se v

některých gramatických publikacích ztotožňují i přes zjevné rozdílné syntaktické funkce.

Podobně jako infinitiv i přítomné příčestí je charakteristické variabilitou tvarů, které rozlišují morfologické kategorie rodu a vidu. Kromě přítomného participia např. *calling* rozlišujeme přítomné participium s perfektivním aspektem *having called*, přítomné příčestí s progresivním a perfektivním aspektem *having been calling*, přítomné participium v pasivní formě *being called* a přítomné příčestí s perfektivním aspektem a v pasivní formě *having been called*.

Přítomné příčestí je tvar neurčitý, ale je součástí určitých slovesných tvarů. Spolu s pomocným slovesem *be* tvoří slovesnou strukturu s progresivním aspektem. Variantnost těchto tvarů je závislá na tvaru pomocného slovesa *be*, přítomné příčestí se nemění. Např. *I am running, He has been running, They were running*.

3.3.2 Funkce přítomného příčestí

Přítomné příčestí má široké uplatnění v atributivní funkci, kde determinuje substantivum a má proto podobnou funkci jako adjektivum. Dušková (1994, s. 580) však připomíná, že se v této premodifikaci objevují pouze participia od sloves intransitivních a tranzitivních s vypustitelným předmětem, která většinou vyjadřují charakteristickou nebo trvalou vlastnost podstatného jména, např. *developing countries, an entertaining person*. Zde přítomné příčestí odpovídá vztažné větě, jako např. *a smiling boy = a boy who (that) smiles, shivering people = people who (that) are shivering*. Jak je zřejmé z uvedených příkladů, rozdíl mezi právě probíhajícím dějem a dějem, který platí dlouhodobě či obecně, je ve formě s atributivním přítomným participiem neutralizován.

I když přítomné příčestí v této funkci do značné míry připomíná adjektivum, nemá některé typicky adjektivní vlastnosti. Na rozdíl od přídavného jména se přítomné participium nemůže stupňovat a intenzifikovat, pokud nepřejde i formálně do kategorie adjektiv, např. *more interesting, very amusing*.

Zajímavá je funkce přítomného příčestí v postpozici, kde může rozvíjet všechny větné členy se substantivními rysy tj. podmět, předmět i doplněk. V následující části se pokusím o podrobnější charakteristiku každé z těchto funkcí.

Přítomné příčestí v postpozici, kde rozvíjí podmět hlavní věty, se nachází v predikaci věty vedlejší s adverbialním charakterem. Jak uvádí Dušková (1999, s. 20) ve své publikaci „Studies in the English language 2“ může dojít ke třem situacím vzhledem k vyjádření a vztahu podmětu hlavní a vedlejší věty.

1. Podmět hlavní a vedlejší věty, která obsahuje přítomné příčestí, je totožný. Tuto podmínku splňuje většina takto strukturovaných anglických vět.

Např. *I went home listening to the music.* (S1=S2=I)

2. Podmět hlavní a vedlejší věty, která obsahuje přítomné příčestí není totožný, ale podmět vedlejší věty je vyjádřen. Tato větná struktura se nazývá absolutní struktura a její výskyt je typický zejména pro oblast odborného a psaného jazyka. V méně formální a hovorové angličtině se často nevyskytuje, i když v psané podobě, zejména v beletrii, není ojedinělá.

Např. *She lay upon her bed, her mind teeming.* (S1=she, S2=her mind, S1≠S2)

3. Podmět hlavní a vedlejší věty není totožný, podmět vedlejší věty není vyjádřen, ale může být pochopen z kontextu, jelikož se většinou vztahuje k něčemu obecnému nebo neurčitému. I když se tato struktura někdy považuje za nesprávnou, poměrně často se vyskytuje v odborném stylu a proto má svůj speciální název a to „dangling (unattached) participle“.

Např. *...the sum involved is relatively small considering the vital importance of the subject.* (S1=the sum, S2=nevyjádřený, ale z kontextu můžeme chápat, že se jedná o podmět obecného charakteru „we“.)

Ve funkci doplňku podmětu se přítomné příčestí objevuje ve vedlejší větě adverbiální. Přitom podle odborných publikací je nejčastější použití přítomného příčestí ve vedlejší větě okolnostní, kde určité sloveso v hlavní větě vyjadřuje děj hlavní, zatímco predikace vedlejší věty, tj. přítomné příčestí, vyjadřuje okolnosti, které tento hlavní děj doprovázejí. Z pohledu „Functional Sentence Perspective“ (neboli Aktuálního členění větného) stojí význam vedlejší věty v pozadí a patří do tzv. „druhotné informace“ (backgrounded information), zatímco věta hlavní zprostředkovává informaci o události, která stojí v popředí a je součástí tzv. „základní informace“ (foregrounded information). Tárnyiková (2002) popisuje danou problematiku následovně: „V angličtině slouží k vyjádření druhotné informace text v závorkách, průběhový čas, elipsy, větné kondenzory apod., zatímco např. hlavní věty, prostý čas, slovesa pohybu apod. vyjadřují informace, které jsou důležité a stojí v popředí“ (Tárnyiková 2002, s. 80).

Tvar přítomného příčestí ve vedlejší větě vyjadřuje, stejně jako příčestí minulé, časový vztah k určitému slovesu v hlavní větě. Přítomné příčestí vyjadřuje současnost s dějem slovesa určitého, ať už je v jakémkoliv čase. Na druhé straně přítomné příčestí s perfektivním aspektem odkazuje na předčasnost nebo dokončenost vzhledem k ději vyjádřenému ve větě hlavní. Například:

We went to the cinema discussing our problem. (Šli jsme do kina a diskutovali o našem problému. – děj ve větě hlavní a vedlejší se odehrává ve stejný čas.)

We went to the cinema having discussed the topic. (Šli jsme do kina až jsme prodiskutovali náš problém. – děj ve vedlejší větě předchází větě hlavní.)

Přítomné příčestí s perfektivním a navíc progresivním aspektem vyjadřuje trvání děje, jako např:

We went to the cinema having been discussing our problem. (Šli jsme do kina a předtím diskutovali o našem problému.)

Přítomné příčestí v postpozici může rozvíjet také předmět. V této pozici se většinou jedná o vedlejší větu vztaznou. Např. *I met my friend crossing the street* = *I met my friend who was crossing the street*. V mnohých případech je však nevyhnutelný kontext jelikož dochází k dvouznačnosti, kdy ze samotného souvětí není jasné, zda

se vedlejší věta vztahuje k podmětu či předmětu hlavní věty. Např. *I met my friend crossing the street.*- I met my friend, as I was crossing the street. Podobně jako předmět může přítomné participium rozvíjet i doplněk, např. *He seemed to be happy smiling.*

3.4 Gerundium

Gerundium je neurčitá slovesná forma, která má stejný tvar jako přítomné příděstí a proto se v některých případech nerozlišují. Podle Hornové (2003, s. 37) je gerundium neurčitá slovesná *-ing* forma s převážně nominálními rysy, která si však ponechává i některé znaky typické pro slovesný tvar. Dušková (1994) také zdůrazňuje substantivní povahu gerundia a navíc poukazuje na skutečnost, že se gerundium využívá „*ve funkci podmětu, předmětu, jmenné části přísudku, přívlastku a příslovečného určení*“ (Dušková 1994, s. 569). Např. *Riding bike is the best way to spend leisure time. I love writing letters to my friends. I managed to wake him up by knocking on the door.*

Nejčastěji se gerundium ve větě používá ve funkci podmětu a předmětu. Jednou z charakteristik podmětového gerundia je, že se v některých případech může nahradit obsahovou větou s určitým tvarem slovesa, např. *Smoking is very unhealthy for me – That I smoke is very unhealthy for me.* V mnoha případech je gerundium ve funkci podmětu použito bez vyjádření konatele děje, který je považován za všeobecného činitele. V případě jeho vyjádření mívá posesivní formu, např. *His leaving disappointed me,* nebo je ve větě indikován, např. *Working on this project doesn't mean much for him.* Pro předmětové gerundium je typická absence konatele děje v případě, že je totožný s podmětem nadřazené věty, např. *I must get used to getting up early* nebo opět v případě všeobecného aktanta jako např. *I hate gossiping.* Stejně jako u podmětového gerundia, i zde bývá konatel vyjádřen v posesivní formě, např. *I hate her gossiping.*

3.5 Gerundium versus přítomné příčestí

Totožný tvar přítomného příčestí a gerundia vede často ke stírání rozdílů mezi těmito dvěma určitými tvary. Ale rozdíly jsou dostatečně patrné. Zatímco přítomné příčestí vykazuje adjektivní rysy, pro gerundium jsou typické vlastnosti substantiva. Oba tyto tvary zároveň vykazují slovesné charakteristiky. Rozdíly mezi gerundiem a přítomným příčestím jsou často potlačeny i v pojetí jednotlivých lingvistických publikací. Např. „Longman Grammar of Spoken and Written English“ (1999) používá název *-ing* tvary pro slovesné tvary, které vykazují jak substantivní tak adjektivní charakteristiky a zahrnuje je tedy do jedné skupiny. Pojem gerundium nenajdeme ani v indexu na konci této rozsáhlé publikace. Quirk a Greenbaum v obou svých publikacích (1995 a 1999) operují také s termínem *-ing* tvary pro gerundia i přítomné příčestí. Jejich rozdílům se věnují v samostatné části, ve které na příkladech různých vět ukazují posun od přítomného příčestí přes gerundia až po substantivum. Uvádím v zjednodušené formě jejich koncepci:

Brown's paintings of his daughter.	substantivum
The painting of Brown is as skilful as that of Gainsborough.	slovesné substantivum
Brown's deft painting of his daughter is a delight to watch.	slovesné substantivum
Brown's deftly painting his daughter is a delight to watch	gerundium
I dislike Brown's painting his daughter.	gerundium
I dislike Brown painting his daughter	přítomné příčestí
Painting his daughter, Brown noticed that his hand was shaking.	přítomné příčestí
The man painting the girl is Brown.	přítomné příčestí

V příkladech je vidět převaha substantivních neboli nominálních rysů, které se mohou kombinovat s rysy slovesnými, což je charakteristické pro gerundium a postupnou dominanci rysů verbálních, případně adjektivních, které naopak charakterizují přítomné příčestí.

Dalším běžným indikátorem rozdílů mezi gerundiem a přítomným příčestím je spojení předložky s gerundiem a spojky s přítomným participiem, např. *He informed us by reading the letter* a *I always take my mobile phone when going to school*.

Dušková (1994) ve své publikaci „Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny“ striktně tyto neurčité tvary rozlišuje a podrobně popisuje jejich charakteristiky i funkce. Podrobná teoretická analýza této problematiky je nevyhnutelná zejména pro výběr správných typů vět, které budou součástí empirického výzkumu v praktické části práce.

4 Kondenzace anglických vedlejších vět

V předchozích kapitolách jsme se věnovali nominální povaze angličtiny a existenci neurčitých tvarů v tomto jazyce, což úzce souvisí se syntaktickou transformací nazývanou v odborných publikacích kondenzace. „*Termín complex condensation uvedl do české anglistiky prof. Vilém Mathesius*“ (Agnew 1994, s. 21). Mathesius ve své publikaci „*A Functional Analysis of Present Day English*“ definuje kondenzaci jako „*skutečnost, že angličtina má tendenci vyjadřovat nevětnou částí hlavní věty takové okolnosti, které jsou v češtině zpravidla vyjádřeny vedlejší větou*“ (Mathesius 1975, s. 146). Jinak řečeno, angličtina má tendence používat neurčité tvary v predikaci vedlejších vět, kde čeština mnohem častěji používá určitá slovesa. Při určitém zjednodušení můžeme kondenzaci chápat jako transformaci predikace vedlejších vět, kdy dochází ke změně určitých slovesných tvarů na neurčité, které mají nominální povahu. Firbas (1961) v této souvislosti dodává, že „*srovnání historického vývoje těchto dvou jazyků ukazuje, že počet kondenzorů v angličtině vzrostl, zejména zvýšeným využitím gerundií...*“ (Firbas 1961, s. 105). Stejný autor také zmiňuje slábnoucí dynamičnost anglických sloves proti jejich českým protějškům, což je taky důsledek těchto postupných syntaktických změn. S podobným termínem operuje i Hornová, když říká, že „*proti silné dynamičnosti určitých slovesných tvarů v češtině je dynamika anglických určitých sloves značně redukována*“ (Hornová 1983, s. 21).

Po prostudování odborných cizojazyčných gramatických publikací je zřejmé, že pojem „kondenzace“ je spíše termín českého lingvistického prostředí a není zejména v anglo-americké literatuře velmi používán. Kupříkladu „*Longman Grammar of Spoken and Written English*“ používá termín „*non-finite clauses*“ čili neurčité věty. Stejnou terminologii můžeme najít i v „*A Comprehensive Grammar of the English Language*“ a ve velmi rozsáhlé publikaci „*The Cambridge Grammar of the English Language*“. Na druhé straně „kondenzace“ se vyskytuje v pracích českých autorů, jako je Vachek, Poldauf, Firbas, Nosek, Hornová apod.

Neurčité tvary byly podrobně rozebrány v předchozích kapitolách teoretické části práce, jmenovitě „infinitiv“, „minulé“ a „přítomné příčestí“ a „gerundium“. Právě časté používání jmenných neurčitých tvarů je jedním z významných rysů nominální povahy angličtiny. Dušková (1994, s. 542) v této souvislosti mluví o existenci tzv. „polovětných vazeb“, jelikož neurčitá větná struktura má funkci vedlejší věty, ale neobsahuje určité sloveso se svými specifickými vlastnostmi jako je rozlišení všech morfologických kategorií. Stejně tak Černý, Nosek, Vachek aj. používají termín „polovětné vazby“. Tyto struktury jsou charakteristické tím, že „sloveso ztratí osobní zakončení a změní se na neosobní tvar slovesný“ (Černý 1998, s. 136). Pro ilustraci uvedu příklad použití polovětných vazeb obsahujících všechny neurčité tvary:

The best thing would be to tell everybody.

(vedlejší věta kondenzovaná infinitivem)

Leaving the room, he tripped over the mat.

(vedlejší věta kondenzovaná přítomným příčestím)

Watching television keeps them out of mischief.

(vedlejší věta kondenzovaná gerundiem)

Covered with confusion, they apologized abjectly.

(vedlejší věta kondenzovaná minulým příčestím)

Takto syntakticky strukturované věty jsou kompaktnější a, jak samotný název „kondenzované“ napovídá, sémantický obsah celého souvětí je „zhuštěn“ pomocí kondenzorů, jak se neurčité tvary v této funkci nazývají.

Vachek (1990, s. 101 – 104) a Mathesius (1975, s. 146 – 153) stručně popisují význam všech neurčitých tvarů ve vedlejších kondenzovaných větách. Vzhledem k tomu, že některé případy kondenzovaných vět již byly rozebrány v předešlých kapitolách, popisujících strukturu a funkci neurčitých tvarů, shrnuji jen některé základní poznatky, zejména ty, které se týkají typů těchto větných struktur.

4.1 Infinitiv jako kondenzor vedlejších vět

Infinitiv se nejčastěji používá v adverbiální vedlejší větě účelu, např. *He came to speak to you*, nebo v nominálních větách, kde funguje jako podmět nebo předmět hlavní věty, jako např. *To be a good teacher is my aim*, *He asked me to find out some information*. V menší míře se může vyskytnout i ve funkci vztažné věty, např. *Task to be done was decided yesterday*, kde aktant není vyjádřen, jelikož se většinou jedná o obecného konatele, který se dá z kontextu pochopit. Tato struktura je specifická pro angličtinu, ale nemá v češtině obdobu.

4.2 Minulé příčestí jako kondenzor vedlejších vět

Primární funkce minulého příčestí jako kondenzoru se projevuje ve vedlejších větách vztažných, kde dochází ke kondenzaci původního určitého slovesa v pasivním rodě, např. *He brought my bag found in the shop* (= *He brought my bag which was found in the shop*). Minulé příčestí se dále objevuje ve vedlejších větách adverbiálních, např. *If asked he will certainly help you*. Na rozdíl od přítomného příčestí je minulé používáno v menší míře.

4.3 Přítomné příčestí jako kondenzor vedlejších vět

Velmi populárním kondenzorem v angličtině je přítomné příčestí, které představuje také důležitou roli v empirické části práce. Jak již bylo zmíněno, přítomná příčestí jako kondenzory se vyskytují zejména v adverbiálních vedlejších větách okolnostních, ale třeba i časových, podmínkových, způsobových atd. Typy adverbiálních vět se klasifikují podle vztahu k nadřazené větě. Např. *He read the book thinking about my suggestion*, *I usually sing when having a bath*, *I cannot go outside if raining*. Další častou funkcí přítomného příčestí jako kondenzoru je predikace ve větách vztažných, jako např. *My brother studying in Prague translated the article*. Specifickými větnými strukturami jsou „absolutní konstrukce“ a „dangling participles“.

4.4 Gerundium jako kondenzor vedlejších vět

Substantivní povaha gerundia mu logicky předurčuje široké využití ve vedlejších větách nominálních, zejména ve funkci podmětu, předmětu a komplementu, např. *I hate sending e-mails at night* nebo *Smiling can help you to feel better*. Není možno opomenout i využití gerundia v různých typech adverbiálních vedlejších vět, které se určují zejména podle příslušné předložky, např. *I solved the problem by using my computer*, *We cannot drive a car without having a driving licence*. Předložka však není jednoznačným indikátorem adverbiální povahy příslušné věty. V případě určitých slovesných tvarů, které obsahují předložku, má následná věta s gerundiem funkci předmětu, např. *He is looking forward to walking in the mountains*.

5 Rozdíly mezi anglickým a českým jazykem

Rozdíly v současné podobě angličtiny a češtiny se projevují ve všech jazykových rovinách. Důležitost studia rozdílů mezi různými jazyky si uvědomovaly i některé lingvistické školy, kupříkladu „Pražská lingvistická škola“, která vznikla ve 20. letech 20. století. Její zakladatel, Vilém Mathesius, i další jeho přívrženci se snažili aplikovat tzv. „kontrastivní lingvistiku“, která srovnávala i jazyky nepříbuzné jako jsou angličtina a čeština. Kontrastivní lingvistika byla výsledkem synchronního přístupu, jehož „cílem je objasnit vztahy mezi jevy, které existují vedle sebe současně“ (Černý 1996, s. 133).

I když existuje mnoho rozdílů na úrovni fonetické a morfologické, pro řešení problému v této práci je nutné analyzovat zejména rozdíly na úrovni syntaktické. Jak vysvětluje OCDL (2007, s. 397), syntaktické rozdíly spočívají ve vzájemných vztazích jednotlivých slov a komplexnějších jednotek v rámci větné struktury. Rozdílné větné struktury v mateřském a cílovém jazyce se stejným nebo podobným významem se objevují již na nejnižších úrovních studia angličtiny a je proto nutné, aby se studenti s touto problematikou v dostatečné míře obeznámili.

Strukturální rozdíly mezi angličtinou a češtinou jsou dány nejen samotnou typologií těchto jazyků, ale vyplývají i ze současných jazykových trendů, které jsou historicky a společensky podmíněny. Kontrastivní lingvistika popisuje mnoho strukturních specifik srovnávaných jazyků, jež musejí translatologové brát v úvahu. Jelikož si uvědomuji, jak je daná problematika obsáhlá, zabývám se pouze rozdíly, které jsou pro tuto práci důležité a vyplývají z předchozích teoretických poznatků.

5.1 České ekvivalenty anglických kondenzovaných vět

V úvodu teoretické části zmiňuji nominální povahu angličtiny a verbální povahu češtiny. „Nominalizace“ v angličtině upřednostňuje používání jmenných tvarů, mezi které patří mimo jiné i neurčité slovesné tvary. Typickým příkladem jejich výskytu jsou již popsané vedlejší kondenzované věty. Když srovnáme tyto struktury

s příslušnými českými ekvivalenty, nalezneme podstatné rozdíly, které jsou ovlivněny tendencemi češtiny k větší „verbalizaci“. V této kapitole se věnuji problematice překladu anglických vedlejších kondenzovaných vět při zachování přirozené podoby moderní češtiny.

Anglické neurčité tvary slovesné mají v češtině své strukturálně identické ekvivalenty. Jejich nahrazování určitými slovesnými tvary v češtině je spíše otázkou preferencí, není však vynuceno nedostatkem příslušných českých protějšků. Ke každému z již analyzovaných neurčitých tvarů (infinitiv, přítomné a minulé přičestí a gerundium) můžeme nalézt příslušnou českou formu. Jejich použití je ale často nevhodné – ať už proto, že nepůsobí přirozeně nebo se dokonce považují v současné podobě češtiny za zastaralé až překonané.

5.1.1 Infinitiv a jeho české ekvivalenty

V některých případech neurčitých kondenzovaných vět je použití neurčitého tvaru v češtině, který koresponduje s anglickým tvarem, akceptovatelné a vhodné. Jedná se zejména o nominální vedlejší věty. Infinitiv ve funkci podmětu je v češtině běžně používán, např. *To see him was my dream.* – *Vidět ho byl můj sen.* Často se také používá infinitivní tvar ve funkci předmětu, tedy jako doplnění určitého tranzitivního slovesa věty hlavní, např. *I want to study English* – *Chci studovat angličtinu.* Českého infinitivu je možné využít i v některých případech, kdy podmět nadřazené a vedlejší věty není identický, nicméně sekundární aktant je vyjádřen, jako např. *He teaches me to read* – *Učí mě číst.* V mnoha případech této strukturní vazby se však vyžaduje doplnění určité predikace, např. *He asked me to come* – *Požádal mě, abych přišel.*

Podobně je možné zachovat ekvivalentní českou infinitivní vazbu ve vedlejší větě adverbiální, např. *He came to visit her sister.* – *Přišel navštívit svou sestru.* V některých případech je však lepší použít určité sekundární predikace, jako např. *He answered to tell him the truth.* – *Odpověděl, aby mu řekl pravdu.*

Mathesius (1975, s. 147) také poukazuje na skutečnost, že český infinitiv na rozdíl od anglického, nerozlišuje časovou relaci předčasnosti, jelikož tvar minulého českého infinitivu neexistuje, např. *I am surprised to have found him there.* – *Překvapuje mě, že jsem ho tam našel.* Proto je nutno využít v překladu určitého tvaru, který předčasnost vyjadřuje. Vachek (1994, s. 102) navíc upozorňuje na atributivní funkci infinitivu, který rozvíjí podstatné jméno a odpovídá vedlejší větě vztahné, např. *the task to be done* – *úkol, který musíme udělat/ úkol, který musí být udělán.*

Další syntaktická asymetrie se objevuje v infinitivních vazbách po slovesech *seem*, *appear*, *happen* nebo *chance*. Dušková (1994, s. 547) uvádí, že pokud po *seem* nebo *appear* následuje jiné sloveso než „být“ a jakýkoliv minulý infinitiv, musí být vedlejší věta vyjádřená určitou predikací, např. *His remarks seem to irritate her.* – *Zdá se, že ji jeho poznámky popuzují.* Naopak doplnění slovesem *být* umožňuje zachování stejné formy, např. *He seems to be happy.* - *Zdá se být šťastný*, ačkoliv bych doporučila se jí vyhnout (zvláště) při výuce, protože rozhodně není překladem ideálním. Co se týče sloves *happen* a *chance*, v češtině jejich ekvivalenty odpovídají adverbialnímu vyjádření, např. *I happened to get there.* – *Náhodou jsem se tam dostal.*

5.1.2 Minulé příčestí a jeho české ekvivalenty

Minulé příčestí se ve vedlejších kondenzovaných větách objevuje zejména ve funkci pasivní vztahné věty, kde rozvíjí některý ze substantivních tvarů věty hlavní. V těchto větných strukturách se zachovává stejná forma pouze v případě, že je vedlejší věta uvedena vztahnou spojkou a určitým slovesem v trpném rodě, např. *The man accused of the murder will go to the prison.* - *Muž, který je obviněn z vraždy, půjde do vězení.* Při absenci vztahné spojky a určitého slovesa v českém ekvivalentu je nutno použít formu přídavného jména, např. *The man accused of the murder will go to the prison.* - *Muž, obviněný z vraždy, půjde do vězení.* Určitý slovesný tvar se preferuje i ve vedlejších větách adverbialních, např. *When asked, she didn't respond.* – *Když se jí zeptali, neodpověděla.*

5.1.3 Přítomné příčestí a jeho české ekvivalenty

Přítomné příčestí je v angličtině hojně používané. Vachek (1994) navíc dodává, že „v angličtině jsou participia formy, které se běžně používají a nevykazují příznaky archaizmu: tato vlastnost je značně odlišuje od některých českých participií, z nichž se velká část považuje za formální, ne-li vysloveně archaické“ (Vachek 1994, s. 25). Právě z důvodu zastaralosti přechodníků a nelibozvučnosti českých participií v pádových tvarech, zvláště participií tvořených od zvratných sloves (např. *smáli se tomu třesoucím se chlapci*), dochází k jejich častému nahrazování určitými slovesnými tvary.

Přítomné příčestí, které se vyskytuje ve vedlejších kondenzovaných větách, má v češtině své strukturálně identické protějšky. Pokud přítomné participium rozvíjí podmět hlavní věty, jak již bylo zmíněno, nejčastěji se jedná o adverbialní věty okolnostní, formálně mu v češtině odpovídá přechodník. Dušková (1994) tuto skutečnost potvrzuje, když říká, že „*ing-ové participium má stejný formální systém jako český přechodník. Rozlišuje čas přítomný a minulý a rod činný a trpný*“ (Dušková 1994, s. 583). Mathesius (1975, s. 150) však upozorňuje, že možnost použít přechodník jako ekvivalentu přítomného participia je podmíněno ekvivalencí podmětu v hlavní a vedlejší větě. Znamená to, že v případě „absolutních konstrukcí“ a „dangling participles“ je nutno použít pouze určité vedlejší věty, protože v češtině nelze kondenzovat věty o nestejných podmínkách.

Přechodník je sice tvar gramaticky akceptovatelný, ale pro moderní češtinu poměrně zastaralý. Navíc mnoho současných mladých lidí jeho tvary ani nedokáže správně použít, jelikož při četbě dnešní literatury téměř nepřišli s touto formou do kontaktu. Z těchto důvodů je lepší variantou používat další hlavní větu a vytvořit tak souřadné souvětí nebo použít vedlejší větu s určitým tvarem slovesa. Můžeme tedy konstatovat, že pro srovnání formální podoby obou jazyků stojí v angličtině „*jedno určité sloveso doplněné jedním nebo více kondenzory proti několika určitým tvarům v češtině, event. několika větám v parataktickém nebo hypotaktickém vztahu*“ (Hornová 1983, s. 21). Tímto způsobem dochází k zachování sémantického obsahu

daného souvětí a zároveň se akceptují přirozené tendence češtiny. Pro srovnání uvedu příklad překladu vedlejší věty adverbialní při zachování strukturní symetrie a při výběru jiného syntaktického uspořádání, které je pro češtinu přirozenější:

Např. *I sat on the sofa talking to my friend.*

Strukturálně totožná forma: *Seděl jsem na pohovce, povídaje si se svým přítelem.*

Použití další hlavní věty: *Seděl jsem na pohovce a povídal si se svým přítelem.*

Použití vedlejší věty s určitým tvarem slovesa: *Seděl jsem na pohovce, když jsem si povídal se svým přítelem.*

Důvody rozdílného vyjádření predikace spočívají také v odlišném vnímání děje v angličtině a češtině. „Čeština má snahu rozdělit realitu v sérii činností nebo procesů, zatím co angličtina chápe danou skutečnost jako jednu základní činnost (proces), který se odehrává za určitých okolností“ (Hornová 1983, s. 21). Tyto okolnosti jsou vyjádřeny kondenzorem ve vedlejší větě a naopak hlavní děj popisuje určité sloveso věty hlavní.

Pokud kondenzor ve tvaru přítomného příčestí rozvíjí předmět hlavní věty, nejčastěji se jedná o vedlejší větu vztažnou. I v tomto případě existuje v češtině strukturálně symetrický protějšek ve formě přítomného příčestí. Tento neurčitý tvar je sice používán v podstatně větší míře než přechodník, ale i v tomto případě dochází v češtině k jeho častému nahrazování vedlejší větou vztažnou s určitým slovesem v predikaci. Pro ukázkou opět uvádím příklady překladu při zachování struktury dané anglické věty a při modifikaci českého ekvivalentu z důvodu respektování trendů moderní češtiny.

I visited my father living in my home town.

Strukturálně totožná forma: *Navštívil jsem svého otce, žijícího v mém rodném městě.*

Použití vedlejší věty s určitým tvarem slovesa: *Navštívil jsem svého otce, který žije v mém rodném městě.*

Jako alternativa k vedlejší větě vztažné se nabízí vedlejší věta doplňková se spojkou „jak“ nebo jiný druh určité vedlejší věty, obvykle věta časová: *I met my friend leaving the school. – Potkal jsem svého přítele, jak odcházel ze školy. / Potkal jsem svého přítele, když odcházel ze školy.*

Po důkladné kontrastivní analýze angličtiny a češtiny v oblasti neurčitých tvarů, se objevují další alternativy vyjádření přítomného přičestí ve funkci kondenzoru. Např. Hornová (1983, s. 25) rozděluje ekvivalenty *-ing* tvarů při překladu z angličtiny do češtiny v beletristickém stylu do čtyřech typů: přechodníky a participia, určité tvary sloves, substantiva s předložkou (bez předložky) a nulové ekvivalenty. První dva typy byly již v této kapitole rozebrány. Překladatel má však zpravidla více možností jak vyjádřit danou skutečnost ve svém mateřském jazyce.

V některých případech je možné zvolit jako alternativu k *-ing* kondenzoru předložkovou vazbu, která neobsahuje určité ani neurčité sloveso ale substantivum s předložkou, případně bez ní. Např. *.. but he laboured hours painting shelves or fixing electric wires. - ..., ale dřel se hodiny a hodiny s natíráním poliček nebo s upravováním elektrických drátů* (Hornová 1983, s. 25). Pokud přítomné přičestí jako kondenzor nepodává důležitou sémantickou informaci, může být v českém překladu vynechán nebo nahrazen pouhou předložkou. „*Pomíjí se obsah slovesa v -ing tvaru, který je tu jen jakýmsi spojovacím elementem mezi určitým přísudkovým slovesem a zbylou částí větného kondenzátu*“ (Hornová 1983, s. 26). Např. *.. when two men in corduroys passed me carrying a large wooden board. - ..., když kolem mě přešli dva muži v manšestrákách s velikou dřevěnou vývěskou.* (Hornová 1983, s. 26).

6 Anglické kondenzované věty v různých stylech

Každý text je ovlivněn funkcí, kterou plní ať už po stránce obsahové, lexikální či syntaktické. Znamená to tedy, že výběr konkrétního tématu ovlivňuje nejen styl každého textu, ale i výběr vhodných lexikálních prostředků a větných struktur s cílem zachovat požadovanou textovou kohezi a koherenci. Každý jazykový diskurz (ať již v mluvené či písemné podobě) je tedy realizován v rámci určitého funkčního stylu. Urbanová (2002) poukazuje na to, že v angličtině se vyskytují výrazy „style of discourse“ který definuje jako *„vztah účastníků v mluveném nebo psaném projevu, ve kterém se promítá komunikativní záměr mluvčího/pisatele“* (Urbanová 2002, s. 9) a „register“, který představuje *„jazykovou variantu definovanou na základě jejího použití v sociálních situacích“* (Crystal 1992 In Urbanová 2002, s. 9). Verdonk (2002) používá ještě stručnější a jednodušší definici, když říká, že jazykový styl je *„charakteristické jazykové vyjádření“* (Verdonk 2002, s. 3).

Frekvence kondenzovaných vět (či polovětných vazeb) je také ovlivněna funkčním stylem, ve kterém je daný text prezentován. Knittlová (1990) například zmiňuje časté použití polovětných vazeb v právnícké angličtině, která je vysoce nominální. *„V nominálních skupinách se zřetelně preferuje postmodifikace (bližší určení stojící za jménem) zřejmě proto, že vyjadřuje vztahy mezi jmény explicitně, často předložkově, a zaručuje tedy správný výklad a zabraňuje nepřesné nebo mylné interpretaci“* (Knittlová 1990, s. 19).

Výskyt kondenzorů je zřetelný i ve stylu vědeckém, což vede k hutnosti vyjadřování a k určité komplexnosti, či uzavřenosti větných celků za účelem přesného a výstižného sdělení myšlenek. Můžeme říci, že podoba vět se v tomto stylu schematizuje a má sklon ke gramaticky sevřenému, stručnému způsobu vyjadřování.

Ve stylu žurnalistickém identifikujeme tendenci používat věty kratší, aby se tak zabránilo nejasnosti či nesrozumitelnosti. *„Dává se přednost polovětným vazbám před vedlejšími větami a souřadným spojením před podřadným“* (Knittlová 1990, s. 59). Vachek (1974, s. 56) dále uvádí, že specifickým rysem žurnalistického stylu je

rychlé předávání zpráv o aktuálních událostech kolektivnímu publiku. Je proto nutné vložit informace do omezeného prostoru, ale zároveň je prezentovat jasně a srozumitelně, k čemuž mohou dobře posloužit právě vedlejší kondenzované věty.

Nelze opomenout ani styl beletristický, se kterým se běžní čtenáři setkávají nejčastěji. Galperin (1971, s. 255) rozděluje tento styl na tři různé varianty a to na jazyk poezie, jazyk prózy a jazyk dramatu. Je možné očekávat, že velká frekvence anglických kondenzovaných vět se bude objevovat zejména v próze a to z důvodu popisu dějových linií, které doprovázejí hlavní děj vyjádřený určitým slovesem. V jazyku dramatu se zase často vyskytují uvozovací věty, které uvádějí přímou řeč jednotlivých postav. Uvozovací věty nejčastěji obsahují sloveso *say* a v mnoha případech jsou doplněny participiálním tvarem pro vyjádření okolnosti rozmluvy.

6.1 Funkční styly a překlad anglických kondenzovaných vět

Zachování funkčního stylu je důležité nejen pro samotné autory textu, ale i pro překladatele, tedy pro odborníky, kteří převádějí jazykové prostředky do jiného jazyka. Jelikož je funkční hledisko nesmírně důležité, *„překladatel musí volit vyjadřovací prostředky nikoliv stejné, ale takové, které mají stejnou funkci jako prostředky jazyka výchozího“* (Knittlová 1990, s. 5).

Překladatel anglické originální literatury musí brát v úvahu lexikální i syntaktická specifika výchozího i cílového jazyka. Právě použití kondenzovaných vět jako projev nominální povahy angličtiny umožňuje výběr buď syntakticky stejných nebo rozdílných českých ekvivalentů. I když je všeobecně známo, že čeština preferuje místo polovětných vazeb paratakticky nebo hypotakticky uspořádané souvětí s určitým slovesem ve vedlejší větě, tendence překladatele mohou být do jisté míry ovlivněny příslušným stylem, ve kterém je originální text napsán.

Jak například zmiňuje Hladký (1961, s. 112) ve svém příspěvku o výsledcích kontrastivní analýzy realizované na Univerzitě v Brně, poměr kondenzovaných vět v angličtině a češtině se liší podle toho, zda se jedná o narativní nebo profesionální

text. I přes verbální povahu češtiny, v českém profesionálním textu se objevuje více nominálních rysů a je více kondenzovaná než text narativní, což tvrdil již v první polovině dvacátého století český lingvista Havránek. Podobně se ke kondenzaci českých vět v různých stylech staví i Knittlová (1990, s. 40), která tvrdí, že čeština je ve vědeckém a administrativním stylu mnohem kondenzovanější než ve stylech ostatních. Také pro český vědecký styl je charakteristické užívání konstrukcí s podstatným jménem slovesným a s infinitivem a zpřídavnělých přechodníků (verbální adjektiva) a příčestí. Oba autoři se shodují na tom, že v překladu anglických kondenzovaných vět je nutné brát v úvahu tendence češtiny k určitému vyjádření kondenzorů a hledat alternativy v podobě dalších hlavních vět nebo vět vedlejších.

7 Význam gramatiky ve výuce anglického jazyka

V dnešní moderní společnosti se potřeba dlouhodobého rozvoje cizojazyčných kompetencí u žáků základních a středních škol stává ústředním tématem diskusí mnoha odborníků a klade na výuku cizích jazyků nové požadavky. Z důvodu zachování určité jednoty a společného postupu v této oblasti byl vytvořen tzv. Společný referenční rámec, který „*poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě*“ (2002, s. 1). Tento dokument mimo jiné také stanovuje nutnost znalosti dvou cizích jazyků na konci sekundárního vzdělání, což si vyžaduje nejen dobrou přípravu učitelů ale i znalosti teoretického základu pro cizojazyčné vyučování.

Cizí jazyk se stal nevyhnutelným prostředkem komunikace, čímž se zdůrazňuje jeho praktické využití. Objevují se stále nové přístupy a metody, které pomáhají zefektivnit výuku studentů různých věkových kategorií. Jedno z hojně diskutovaných témat je význam a role gramatiky v konceptu moderní cizojazyčné výuky.

7.1 Gramatika jako pojem v lingvistické koncepci AJ

Gramatika jako jeden ze základních jazykových termínů je definována v mnoha odborných publikacích. I když se tyto definice v některých aspektech liší, obsah a význam gramatiky zůstává jasný a nepopíratelný. Kupříkladu „Longman Dictionary of Contemporary English“ definuje gramatiku jako „*studium a použití pravidel, podle kterých slova mění svou formu a tvoří věty*“ (Quirk 1987, s. 453). Zajímavá a až překvapivě jednoduchá je i definice Scota Thornburyho (1999), který se výukou gramatiky dlouhodobě zabýval a ve své publikaci představuje gramatiku jako „*studii o tom, které formy (nebo struktury) jsou v jazyce možné*“ (Thornbury 1999, s. 1). Pro srovnání s českými autory uvádím definici Průchy, Walterové a Mareše (2003), kteří poměrně výstižně a komplexně vystihují tento pojem, když ho popisují jako „*mechanismus přirozeného nebo umělého jazyka, umožňující fungování, tj.*

generování (vytváření) vět a textů z lexikálních jednotek určitého jazyka a podle jeho pravidel (především syntaktických a sémantických)“ (Průcha a kol. 2003, s. 70).

Každý jazyk i jeho gramatický systém se skládá z několika úrovní. Jak uvádí Thornbury (1999, s. 1), je to: znak, slovo, věta a text. Jednotlivá slova obsahují znaky, tato slova se spojují a vytvářejí věty a nakonec spojením vět vzniká text. Veškeré uspořádání jednotlivých jazykových úrovní podléhá gramatickým pravidlům, která se však mohou částečně obměňovat, jelikož je ovlivňují faktory jako je např. stupeň formálnosti daného jazykového projevu. Je dobré přihlídnout i k výsledkům zkoumání jazyka, který sleduje změny v jazykovém projevu v čase. Na základě předchozích skutečností můžeme tedy konstatovat, že gramatika je určitý jazykový nástroj, který slouží k manipulaci, kombinování a generování prvků nižších jazykových úrovní s cílem vytvořit gramaticky správné formy vyšších jazykových úrovní s ohledem na zachování sémanticky smysluplné informace.

7.2 Gramatika v průřezu historických výukových metod

Význam a postavení gramatiky se v průběhu vývoje jednotlivých přístupů k výuce cizích jazyků postupně měnily v závislosti na cílech a prostředcích dosahování požadovaných jazykových kompetencí. I přes viditelné změny můžeme konstatovat, že současné trendy ve výuce cizích jazyků, tedy i angličtiny, se snaží hledat odpovědi na podobné otázky jako v minulosti. Richards a Rogers (1991) proto říkají: *„Můžeme vidět, že zájem, který podporoval inovace moderních metod byl podobný těm problémům, které byly vždy ústředním tématem diskuzí o výuce cizích jazyků“* (Richard, Rogers 1991, s. 1).

Brown (1994, s. 52) poukazuje na skutečnost, že každá nová metoda se sice snaží odlišit od té předešlé, zároveň však do své teorie zakomponuje některé pozitivní prvky, které se v minulosti osvědčily. Historii výukových metod proto nemůžeme chápat jako souhrn rozdílných pohledů na cizojazyčné vyučování, ale jako určité kontinuum, které se pod vlivem nových poznatků postupně měnilo a snažilo se najít optimální a efektivní řešení s cílem dosáhnout dostatečné jazykové dovednosti u

studentů cizího jazyka. Kromě tradičních metod se v hledání prostředků jak tohoto cíle dosáhnout zapojily v průběhu dvacátého století i některé metody alternativní. Všechny přístupy se snažily teoreticky shrnout postavení, význam a využití jednotlivých dílčích aspektů ve výuce cizích jazyků. Vzhledem k náplni práce se v této kapitole pokusím shrnout pohled obecně známých přístupů k roli gramatiky.

7.2.1 Gramaticko-překladová metoda (Grammar-Translation Method)

V této metodě sehrávala gramatika zásadní roli. Jak uvádějí Richards a Rogers (1991, s. 3), výuka cizích jazyků se realizovala prostřednictvím detailní analýzy gramatických pravidel a jejich následného použití v překladu vět či textů z cílového do mateřského jazyka a opačně. Gramatika se proto převážně soustředila na jednotlivé jazykové formy, jejich tvoření, včetně flexí, a kombinaci slov za účelem získání gramaticky správných vět. Prator a Celce-Murcia (In Brown 1994, s. 53) shrnuli základní charakteristiky gramaticko-překladové metody, ve kterých mimo jiné zdůrazňují dlouhé a detailní vysvětlování gramatických jevů a pravidel. Toto vysvětlování má deduktivní povahu. Deduktivní metoda, jak ji popisuje např. Thornbury (1999, s. 29), se skládá z prezentace neboli vysvětlení gramatického pravidla a jeho následného procvičování. V současné době je tento přístup oprávněně kritizován pro své jednotvárné zaměření. Toto zaměření bylo dáno potřebami tehdejší doby, kdy se znalost gramatických pravidel a schopnost porozumět cizojazyčné literatuře považovala za klíčovou jazykovou kompetenci.

7.2.2 Metoda přímá (Direct Method)

Přímá metoda byla vyvinuta jako reakce na metodu předchozí s cílem eliminovat její nedostatky zejména v oblasti ústního projevu a použití jazyka v reálných situacích. Zastánci této metody věřili v přirozené učení se cizímu jazyku. Snažili se najít podobnost mezi tímto učením a učením se mateřskému jazyku v raném dětství. Tomuto základnímu předpokladu byly přizpůsobeny veškeré metodické postupy. Richards a Rogers (1991, s. 9) zmiňují v této souvislosti německého učenice Frankeho, který se snažil psychologické principy přímého spojení mezi formou a významem slova v mateřském jazyce aplikovat na výuku cizího jazyka. Jeho závěry

měly velký vliv i na výuku gramatiky. Minimální pozornost byla věnována formám neboli strukturám gramatických jevů. Důraz se kladl na jejich aplikaci prostřednictvím spontánního používání cizího jazyka. Jak dále podotýká Brown (1994, s. 55), došlo k eliminaci analytického přístupu k výuce gramatiky. Gramatika již nebyla cílem ale prostředkem k dosažení komunikativních kompetencí. Její výuka probíhala induktivně, tj. žáci se snažili sami z konkrétních příkladů správně odvodit gramatická pravidla. I když tento přístup do značné míry ovlivnil velké množství pozdějších metod, některé její psychologické principy se v dalších letech ukázaly jako mylné, protože postavit učení se cizímu a mateřskému jazyku na stejnou úroveň není z psychologického pohledu možné.

7.2.3 Metoda audiolingvální (Audiolingual Method)

Podobně jako přímá metoda, také metoda audiolingvální byla založena na intenzivním kontaktu s cizím jazykem. Přístup ke gramatice se však v těchto dvou přístupech odlišoval. Zatímco předchozí metoda nekladla důraz na výuku formy gramatických jevů, v metodě audiolingvální „*gramatika - nebo struktura - byla začátkem*“ (Richards a Rogers 1991, s. 46). Systém cizího jazyka byl tedy vyučován na základě systematického drilu základních větných vzorů a gramatických struktur. Zanedbávalo se však explicitní vysvětlení gramatických pravidel, studenti se je učili pouze prostřednictvím těchto mechanických drillů a vzorových větných struktur. Pokud došlo k vysvětlení gramatiky, upřednostňoval se přístup induktivní před deduktivním. „*Gramatika se vyučuje spíše induktivní analogií než deduktivním vysvětlením*“ (Brown 1994, s. 57). Přes některé rozdíly, můžeme tedy vidět, že mají přímá a audiolingvální metoda mnoho společného. Za zmínku stojí především důraz na komunikativní dovednosti studentů a induktivní učení se gramatickým pravidlům prostřednictvím používání cílového jazyka.

7.2.4 Alternativní metody a jejich postoje k výuce gramatiky

Kromě tradičních metodologických přístupů se ve dvacátém století objevují i metody alternativní, které stojí mimo hlavní proudy didaktiky cizích jazyků. „*Sice ve své podstatě primárně vycházejí z lingvistického základu výuky, avšak jejich*

těžiště spočívá v jiných zřetelích než lingvistických, nejčastěji psychologických, antropologických, pedagogických, sociologických či filozofických“ (Choděra 2000, s. 55). Právě tento odklon se projevuje i praxi a to právě tím, že „alternativní metody se v konkrétní výuce realizují jako spíše přímé, tedy s rezervovaným vztahem k jazykovým prostředkům, jmenovitě ke gramatice a překladu“ (Choděra 2000, s. 55).

7.2.4.1 Sugestopedie (Suggestopedia)

Tato metoda klade větší důraz na aspekty psychologické než lingvistické. Stav klidné mysli, hudba a vhodné uspořádání interiéru učebny hraje důležitou roli ve výuce cizích jazyků. Výuka gramatiky je omezena a vyučována explicitně. Studenti se s uvědomělým procvičováním gramatiky setkají v první fázi hodiny, kdy dochází formou volné diskuze k procvičování již probrané látky. Za ní následuje fáze prezentace. *„Těžiště jazykové výuky spočívá v práci s dialogovým textem, který je předložen i v překladu...“ (Choděra 2000, s. 63)* Poté mohou studenti dávat jakékoliv otázky, primárně ke gramatice nebo slovní zásobě. Poslední fázi, která je typická pro sugestopedii, představuje hudební pasáž, kde učitel předčítá připravený text a studenti v doprovodu hudby tento text sledují a následně v uvolněné atmosféře jen poslouchají učitele.

7.2.4.2 Metoda celkové fyzické odpovědi/reakce (Total Physical Response)

Metoda celkové fyzické odpovědi je založena na principech názorného vyučování pomocí smyslů a vizualizace, zdůrazňuje nutnost motivace a vychází z každodenního praktického jazyka a všedních situací. Gramatika je *„chápána veskrze prakticky a dělí se do tří stupňů. První stupeň představuje slovesa, druhý studium věty, třetí větné modality“ (Choděra 2000, s. 66).* Základem vyučovacího procesu jsou drily zadávané učitelem, na které student reaguje fyzicky. Důraz je kladen na obsah nikoliv na formu, z čehož vyplývá, že studenti si gramatiku osvojují induktivně. V této metodě je zajímavá koncepce sylabů gramatických jevů. Jejich výběr není dán frekvencí použití v cílovém jazyce, ale obtížností a relevantností jevů

pro danou situaci. Nejdříve se studenti učí jednoduchým gramatickým jevům, které jsou ve výuce aktuální a až poté následují jevy obtížnější a v dané chvíli nepoužívané. Richards a Rogers (1991) poukazují na fakt, že pro TPR je typické *„používání sylabu založeného na výuce struktur, kde jsou gramatická a lexikální kritéria při výběru vyučovaných jevů stěžejní“* (Richards a Rogers 1991, s. 92). Všechny gramatické jevy jsou přitom zahrnuty do struktury imperativu, prostřednictvím kterého učitel zadává studentům úkoly, případně do struktury otázek, na které se dá také snadno reagovat.

7.2.4.3 Přirozený přístup (Natural Approach)

Tento výukový přístup má s přímou metodou některé podobné rysy. Jedná se zejména o základní premisu, která je založena na tom, že *„cizojazyčný žák je v počáteční fázi na úrovni dítěte asimilujícího mateřský jazyk, a tudíž, že v cizojazyčném procesu je třeba tyto podmínky respektovat a následně imitovat“* (Choděra 2000, s. 90). Jazyk je nazírán jako prostředek komunikace, proto je slovní zásoba, komunikace a sdělení primární, zatímco gramatika hraje pouze sekundární roli. Autoři tohoto přístupu se domnívají, *„že učitel, žák, ba ani učební pomůcky nemusejí gramatice věnovat pozornost či analýzu systematickým způsobem“* (Choděra 2000, s. 92). Přednost mají aktivity, jejichž cílem je smysluplná komunikace. *„Aktivity zaměřené na osvojení – ty, které se zaměřují spíše na smysluplnou komunikaci, než na jazykovou formu – jsou zdůrazněny“* (Richards a Rogers 1991, s. 136). Přirozený přístup, stejně jako přímá metoda, byl podroben kritice z důvodu nerespektování zákonitostí výuky cizího jazyka. Tyto metody se v mnohem odlišují od bezděčného učení se jazyku mateřskému.

7.2.4.4 Tichá metoda/Metoda mlčení (Silent Way)

Tichá metoda je založena na domněnce, že učitel jako pasivní součást vyučovacího procesu, by měl co nejvíce mlčet, zatímco žák, jako aktivní prvek, hovoří. Na rozdíl od některých předchozích metod si uvědomuje, že nelze ztotožnit malé dítě, učící se mateřský jazyk s žákem v cizojazyčné výuce, a proto netrvá na přímém vyučovacím

procesu, ale doporučuje, aby byl tento postup umělý a přísně řízený. „*Hodina začíná víceméně tradičně výslovností segmentů a suprasegmentů. Poté následuje gramatika a s ní spojená slovní zásoba*“ (Choděra 2000, s. 84). Vzhledem k tomu, že důležitou roli sehrává vizualizace, nejdříve se žáci učí jevy, které je možno demonstrovat vizuálně (např. číslovky, místní předložky, zájmena a pod.). Richards a Rogers (1991) navíc zdůrazňují strukturní přístup této metody k organizaci jazyka, který je vyučován. „*Na jazyk se nahlíží jako na skupinu (libovolných) zvuků, které jsou uměle spojeny s konkrétním významem a uspořádány do vět nebo řetězců smysluplných jednotek pomocí gramatických pravidel*“ (Richards a Rogers 1991, s. 101). Výuka gramatiky je tedy zaměřena na formu jednotlivých gramatických jevů, i když gramatická pravidla nejsou vysvětleny explicitně, ale žáci se je induktivně učí prostřednictvím seznámení se s modelovými strukturami cílového jazyka.

7.2.4.5 Vyučování jazyku v komunitě (Community Language Learning)

Vyučování jazyku v komunitě, podobně jako další alternativní metody, vychází z humanistické psychologie a pedagogiky, kde se zdůrazňuje žákova osobnost v jednotě racionálních a emocionálních prvků. Co se týče obsahu výuky, pracuje se většinou s materiály, které připraví samotní žáci ve formě dialogů, scénářů pro divadelní hry a podobně. Gramatické jevy jsou zakomponovány v rozsáhlejších jazykových celcích a jejich analýza se provádí v mateřském jazyce. Jak zmiňuje Brown (1994, s. 59), konverzaci mezi studenty a učitelem je možno nahrát pro pozdější poslech, při kterém se žáci snaží společně induktivně analyzovat nové jazykové struktury. V případě nepochopení převezme učitel aktivní roli a explicitně vysvětlí problematiku gramatické jevy.

7.3 Gramatika a její místo v současné výuce AJ

Didaktika výuky cizích jazyků v České republice prošla v posledních letech výraznými změnami. V porevolučních letech ji do velké míry ovlivnily názory některých didaktických směrů ze západní Evropy a Spojených států, které kladou

velký důraz zejména na komunikativní kompetence a praktické využití cizího jazyka. Z tohoto důvodu došlo k výraznému odklonu od tradičního pojetí výuky cizích jazyků, ve kterém měla explicitní a systematická prezentace a procvičování gramatiky důležité místo. V této souvislosti mluvíme o tradičním a komunikativním přístupu.

7.3.1 Tradiční versus komunikativní přístup

Tradiční přístup považuje explicitní vysvětlení gramatiky a její systematické procvičování za důležitou součást získávání jazykových kompetencí. Gramatika se vyučuje postupně v jednotlivých krocích, během kterých si studenti osvojují daný gramatický jev. Penny Ur (1988, s. 7) rozděluje výuku gramatiky do několika stupňů: *prezentace, izolace a vysvětlení, procvičování a test*. Tento přístup zdůrazňuje jazykovou přesnost (v angl. accuracy) a v první fázi se zaměřuje na jazykovou formu, kterou Cross (1992) definuje jako „*vzorce slov, které tvoří smysluplnou výpověď*“ (Cross 1992, s. 16). Až po pečlivém nastudování formy soustředí studenti pozornost na význam a funkci rozebíraných gramatických jevů.

Komunikativní přístup se zaměřuje především na funkci jazykových prostředků (ne na formu) a jejich uplatnění v praxi prostřednictvím komunikativních aktivit. Harmer (1987, s. 4) dále uvádí, že komunikativní přístup se skládá ze dvou základních aspektů: „učení jazykových funkcí“ a „komunikativních aktivit“. Myšlenky komunikativního přístupu se však objevily mnohem dříve, než se začaly uplatňovat v praxi a než se vůbec metodologie cizích jazyků podobným přístupem začala zabývat. Už v roce 1622, Joseph Webbe, učenec a autor několika učebnic, napsal, „*Nikdo nemůže dosáhnout rychlého pokroku v jazyce, který je spoutaný ... gramatickými poučkami*“ (Thornbury 1999, s. 14). Jeho tvrzení bylo založeno na domněnce, že gramatika je možné se naučit prostřednictvím komunikace respektive komunikativních cvičení. V pozdější době si mnoho odborníků kladlo otázky, týkající se role gramatiky ve výuce cizích jazyků. „*Musíme vůbec používat gramatická cvičení? Není pro studenty lepší osvojit si pravidla intuitivně pomocí komunikativních aktivit než se učit pomocí speciálních cvičení, která jsou explicitně zaměřená na výuku gramatiky?*“ (Ur 1988, s. 4).

7.3.1.1 Teoretická východiska komunikativního přístupu

Tzv. "anti-gramatické hnutí" se uplatnilo v západních zemích zejména v osmdesátých letech dvacátého století. Tento postoj byl do značné míry ovlivněn teorií Krashena, která říká, že *„gramatika se dá osvojit přirozeně prostřednictvím smysluplných informací a příležitostí k interakci ve třídě: jinými slovy, gramatická kompetence se může rozvíjet v prostředí, které se zaměřuje na plynulost a nezaměřuje vědomě pozornost na jazykové formy“* (Hedge 2000, s. 144). Jeho myšlenky vycházely z jednoduché psychologické studie, která tvrdí, že úspěšné osvojení cizího jazyka je možné prostřednictvím neustálého používání tohoto jazyka v komunikativních situacích a aktivitách. Existence takové teorie přinesla do metodologie cizích jazyků dva pojmy: „acquisition“ (osvojení) a „learning“ (učení).

7.3.2 Acquisition versus learning

Jako jeden z prvních definoval rozdíl mezi „acquisition“ a „learning“ Stephen Krashen. *„Učení, podle Krashena, je výsledkem formálních instrukcí, zvláště v gramatice, a má omezené použití v reálné komunikaci. Avšak osvojení je přirozený proces: je to proces, ve kterém se osvojuje mateřský jazyk a ve kterém se dají naučit další jazyky výhradně prostřednictvím kontaktu s mluvčími těchto jazyků“* (Thornbury 1999, s. 19). „Learning“ je tedy považováno za vědomý proces osvojování formálních instrukcí a dovedností v cizím jazyce, zatímco „acquisition“ v sobě zahrnuje nevědomý proces, během kterého dochází k nezáměrnému osvojení cizího jazyka prostřednictvím zapojení se do komunikace. "Acquisition" nevyžaduje vědomé vysvětlování gramatických pravidel nebo používání drilu pro lepší zapamatování látky, zdůrazňuje pouze přirozenou komunikaci, kde se student nezaměřuje na formu či strukturu daných vět, ale primárně věnuje pozornost zprávě či funkci, kterou sděluje. Tato teorie v podstatě slučuje výuku formy a významu jednotlivých gramatických jevů do jednoho simultánního procesu bez hlubší analýzy každé z těchto částí.

Přívrženci "acquisition" argumentují tím, že učení se cizímu jazyku je velmi těsně spjata s učením se jazyku mateřskému, který si děti přirozeně osvojují v raném

věku. Všechna gramatická pravidla se učí intuitivně a nezáměrně. Podobnou teorii zastávají i představitelé některých metodologických přístupů dvacátého století, které byly v této kapitole již nastíněny. Je ale opravdu možné ztotožňovat osvojování mateřského a cizího jazyka, když jsou studenti cizojazyčného vyučování značně ovlivněni systémem vlastního jazyka a jejich mysl již není, jak říká Locke „Tabula Rasa“? Právě kvůli tomuto rozporu si Krashenovy názory vysloužily značnou kritiku.

V této problematice sehrává důležitou roli pohled psychologů. Někteří z nich namítají, že lidská mysl se může v určitém čase vědomě soustředit pouze na jednu věc. Učit studenty, aby záměrně věnovali pozornost nejen obsahu zprávy, kterou poslouchají, ale také formálním rysům cílového jazyka, není nic než popírání lidské přirozenosti. Jinak řečeno, člověk není schopen věnovat stejnou pozornost jazykové struktuře i významu sdělení najednou, pokud se pečlivě a systematicky neobeznámil s každou touto složkou v dostatečném časovém rozsahu. Další argumenty, které oslabují Krashenovu teorii, jsou reálné možnosti školy a vyučujícího. Počet studentů ve třídách je neúměrně vysoký a učitel může stěží zapojit do komunikace všechny studenty po celou dobu výuky. Navíc je poměrně limitován i časový rozsah věnovaný výuce cizího jazyka. Průměrný týdenní počet hodin rozhodně nestačí k úspěšnému osvojení cizího jazyka jenom prostřednictvím komunikace.

Ve výuce cizího jazyka je nevyhnutelné zohlednit všechny faktory, které mohou edukační proces ovlivnit. Jedna z didaktických zásad, zásada přiměřenosti, říká, že učivo by co do obsahu i rozsahu mělo odpovídat psychickému i somatickému rozvoji dítěte příslušného věku. Pochopit explicitně vysvětlený gramatický systém cizího jazyka, který vyžaduje abstraktní myšlení, mohou jen žáci s dostatečně vyvinutými rozumovými schopnostmi. H. Douglas Brown (1994, s. 349) ve své publikaci cituje koncepci autorky Celce-Murcia, která se zabývá nutností vědomé výuky gramatiky s ohledem na faktory jako jsou věk studentů, úroveň dosažených znalostí, obsah výuky, budoucí potřeby studentů, rozvíjení konkrétních dovedností a zaměření dané třídy.

	Less important	(----- Focus on form -----)	More important
Learner Variables			
Age	children	adolescent	adults
Proficiency level	beginning	intermediate	advanced
Educational background	no formal education	some formal education	well-educated
Instructional Variables			
Skill	listening, reading	speaking	writing
Register	informal	consultative	formal
Need/Use	survival	vocational	professional

Obr. 1 (Brown 1994, s. 349)

Podobný postoj zastává i mnoho odborníků. Komunikativní přístup a role gramatiky ve výuce by se neměly vzájemně vylučovat. Např. Hendrich (1988), ve své analýze cílů cizojazyčné výuky zdůrazňuje, že „*předpokladem k vytvoření komplexních řečových dovedností je náležité osvojení příslušných jazykových prostředků, a to slovní zásoby, mluvnice, fonetiky a pravopisu*“ (Hendrich 1988, s. 90). Jak navíc píše Widowson (1995) „*znalost gramatiky... má ještě další význam, totiž jako prostředek vyjádření společenské identity*“ (Widowson: In Pýchová, 1995, s.39). Důležitost osvojení gramatiky ve výuce cizích jazyků je doložena i tvrzením jednoho z hlavních „architektů“ komunikativního přístupu Evena Wilkinsona, který uvádí, že neznalost gramatiky může vážně omezit komunikativní kompetence studenta (Nunan 1995, s. 152).

8 Překlad

Překlad je i v dnešní moderní společnosti nevyhnutelnou dovedností ve všech sférách lidské činnosti. Je zdrojem předávání informací, poznávání nových kultur či učení se cizímu a odlišnému. I když teorie překladu jako vědecká disciplína vznikla až ve 20. století, některé písemné doklady překladu sahají téměř až do období vzniku písma, což svědčí o potřebnosti této praktické lidské činnosti.

V odborné literatuře nacházíme nejednu definici překladu. Ján Vilikovský (2002) definuje překlad jako „*funkčně korespondující reprodukci invariantní informace obsažené v textu jednoho jazyka prostředky jiného jazyka*“ (Vilikovský 2002, s. 27). Kufnerová podává poněkud jasnější a jednodušší definici, když říká, že překlad je „*komunikační proces, tj. dekodování a překódování informace, jejímž nositelem je jazyk jako přirozený systém*“ (Kufnerová 2003, s. 8). V oblasti didaktiky cizích jazyků se překladem zabývá Hendrich, který ve své „*Didaktice cizích jazyků*“ říká, že překlad je „*převod sdělení (textu, projevu) z výchozího jazyka do cílového jazyka, a to s maximálně možným zachováním obsahové informace i stylistického zabarvení*“ (Hendrich 1988, s. 246). Shodují se s ním v přesvědčení, že překlad nelze posuzovat jen na rovině gramaticko-lexikální, ale i na úrovni stylistické. Stylistika je „*studium stylu v jazyce, tj. analýza charakteristického jazykového vyjádření a popis jeho účelu a účinku*“ (Verdonk 2002, s. 121).

Dříve než se budeme zabývat překladem jako prostředkem ke zvyšování jazykových kompetencí v edukačním procesu, stručně shrnu základní teoretické poznatky týkající se této vědecké disciplíny. Levý (1983) poukazuje na to, že „*překladatel má znát: 1. jazyk, ze kterého se překládá, 2. jazyk, do kterého se překládá a 3. věcný obsah překládaného textu (tj. dobové i místní reálie, různé zvláštnosti autorovy, příp. příslušný obor u odborné literatury)*“ (Levý 1983, s. 15).

Původně byl překlad orientován spíše na uměleckou literaturu a proto byl vnímán z pohledu literárně estetického. V pozdější době, zejména v druhé polovině dvacátého století, se prosazuje přístup lingvistický. V tomto období se také objevují

různé dílčí lingvistické přístupy s odlišným pohledem na cíl a teorii překladu. V současné době považujeme za základní princip překladu tzv. funkční přístup. „Znamená to, že nezáleží na tom, použijeme-li stejných či jiných jazykových prostředků, ale na tom, aby splnily stejnou funkci, a to pokud možno po všech stránkách, tedy nejen významové věcné (denotační, referenční), ale i konotační (expresivní, asociační) a pragmatické“ (Knittlová 2000, s. 6).

Základem každého textu je jeho obsah, tj. sémantická složka. Ta je zpravidla vyjádřena lexikálními prvky, které jsou uspořádány do gramatického systému daného jazyka. Jak uvádí Knittlová (2000, s. 6), při překladu musíme brát v úvahu tři aspekty.

- 1. aspekt denotační** - základní a doslovný význam znaku, slova či věty, tak jak odpovídá definici ve slovníku,
- 2. aspekt konotační** - druhotný význam znaku, slova či věty, který zahrnuje stylistické a expresivní nebo emocionální zabarvení daného výrazu,
- 3. aspekt pragmatický** - je dán vztahem mezi jazykovým výrazem a účastníky komunikativního aktu.

Klíčová problematika, která se objevuje od vzniku překladu jako vědecké disciplíny, souvisí s otázkou přeložitelnosti. V odpovědi na tuto otázku se překladatelé snaží nalézt možnosti interpretovat text při zachování stejných jazykových prostředků, ať už po stránce denotační či konotační, a sémantického obsahu. Mezi badateli se vyskytly i některé krajní názory, podle kterých není možné přeložit text bez toho, aby byl vytržen z jeho přirozeného prostředí. Naopak zastánci přeložitelnosti operují tím, že každá jazyková forma, která přenáší informaci je strukturovaná povrchově, nikoliv hloubkově. Stejně tak Vilikovský (2002, s. 15) tvrdí, že jazyk pouze zprostředkovává objektivní skutečnost, ale nevytváří ji.

Důležitou roli v teorii překladu hraje pojem ekvivalence, kterou definuje Catford (1965) jako „nahrazování textového materiálu výchozího jazyka ekvivalentním textovým materiálem jazyka cílového“ (Catford In Vilikovský, 2002, s. 30).

Knittlová (2000, s. 96) navíc rozlišuje ekvivalenci na rovině lexikální, gramatické a textové. Vzhledem k obsahu této práce nás bude nejvíce zajímat rovina gramatická, a to konkrétně oblast syntaktická.

Stejná autorka poukazuje na to, že v současné době se můžeme na překlad dívat ze dvou hledisek. První z nich se zaměřuje na obecnější charakteristiky daného textu jako jsou reálie, kulturní zázemí, vztah autora k tématu a k publiku, typ a funkce textu apod. Toto hledisko se v odborné literatuře uvádí jako tzv. makropřístup. Až po uvedení textu do tohoto širšího rámce nastupuje tzv. mikropohled, který se soustředí na jednotliviny, gramatické struktury a jejich lexikální náplně. Mikropohled je důležitý pro obsah této disertační práce, protože se jedná o problematiku srovnávání konkrétních gramatických struktur.

8.1 Principy hodnocení překladu

Hodnocení překladu, tj. zda překladatel vybral vhodné jazykové prostředky, odpovídající významu původního textu se zachováním strukturních a lexikálních tendencí jazyka v překládaném textu, je nelehký úkol. Duff (1996, s. 10) představuje obecné principy, které jsou při hodnocení každého překladu relevantní:

Význam – překlad by měl co nejpřesněji odrážet význam originálního textu, žádný jazykový komponent by neměl být libovolně přidán nebo odstraněn, pokud si to nevyžaduje specifický charakter přeloženého textu nebo jazyka, do kterého se překládá.

Forma – uspořádání jazykových prostředků a myšlenek by mělo co nejvíce odpovídat originálnímu textu (zejména v některých oblastech, jako je např. právnícká angličtina). Nicméně rozdíly ve struktuře některých jazyků si vyžadují přizpůsobení formy přirozeným tendencím v jazyce, do kterého se překládá.

Registr – jazyk do značné míry ovlivňuje stupeň formálnosti daného kontextu, proto i překladatel musí v překladu tento aspekt zohlednit.

Vliv jazykového zdroje – překladatel často podvědomě přizpůsobuje slova, jejich uspořádání a myšlenky původnímu textu. Důsledkem je překlad, který je sice významově správný ale nezní „přirozeně“ v daném jazyce. Proto se doporučuje překládat text po částech, které si překladatel vybaví z paměti a nahlas vysloví.

Styl a srozumitelnost – překladatel by neměl měnit styl originálu. Pokud je však text nedbale napsán, nebo se některé jazykové prostředky zbytečně opakují, je v překladu lepší tyto nesrovnalosti napravit.

Idiomatická spojení – zahrnují výrazy, které jsou v některých případech nepřeložitelné, jako např. přirovnání, metafory, přísloví, slangové výrazy, žargon apod. V této situaci má překladatel několik možností: doslovně přeložit původní výraz v uvozovkách, zachovat původní výraz s doslovným vysvětlením v závorce, použít blízký ekvivalent nebo použít neidiomatický a více srozumitelný výraz.

8.2 Historie využití překladu ve výuce anglického jazyka

Využití překladu ve výuce anglického jazyka má dlouholetou historii. Ne vždy je překlad z dnešního pohledu vnímán pozitivně. Didaktika anglického jazyka prošla pod vlivem nových poznatků a společenských událostí mnohými změnami, objevovaly a objevují se stále inovativní přístupy, které se snaží najít nová hlediska a do jisté míry kritizují předešlý způsob výuky. Každý z těchto přístupů se stavěl k překladu a dalším dílčím složkám edukačního procesu odlišně, což vycházelo z jejich metodických preferencí a výukových cílů. Ve stručném přehledu shrnu význam a roli překladu v jednotlivých jazykových přístupech.

8.2.1 Gramaticko-překladová metoda (Grammar-Translation Method)

V gramaticko-překladové metodě hrál překlad podobně jako drilování gramatických pravidel stěžejní roli. Můžeme říci, že překlad nebyl pouze prostředkem dosažení jazykových kompetencí, ale byl samotným cílem cizojazyčné výuky, který

odpovídal potřebám tehdejší doby. „*Pokud umí studenti překládat z jednoho jazyka do druhého, považují se za úspěšné studenty*“ (Larsen-Freeman 1986, s. 9).

Procvičování gramatických pravidel se realizovalo prostřednictvím překladových cvičení z cílového do mateřského jazyka ale i opačně. „*Gramaticko-překladová metoda je způsob studia jazyka, který představuje jazyk nejdříve prostřednictvím detailní analýzy jeho gramatických pravidel a pak následuje aplikace získaných vědomostí v rámci překladu vět a textů z a do cílového jazyka*“ (Richards 1991, s. 3). Mateřský jazyk byl tedy nejen nástrojem, který sloužil k organizaci výuky a podání příslušných instrukcí, ale běžně se objevoval i v samotném obsahu výuky cizích jazyků. Jak dále říká Larsen-Freeman (1986, s. 10), důležitá role překladu byla podporovaná také názorem, že ke všem slovům v cílovém jazyce je možné najít ekvivalent v jazyce mateřském.

8.2.2 Přímá metoda (Direct Method)

Tato metoda vznikla jako reakce na gramaticko-překladovou metodu. Snažila se postavit výuku cizích jazyků na úplně odlišných principech. Došlo k eliminaci využití překladových cvičení i mateřského jazyka ve výuce. Brown (1994) shrnuje základy této metody takto: „*Hodně mluvené interakce, spontánní použití jazyka, žádný překlad mezi mateřským a cílovým jazykem a minimální nebo žádná analýza gramatických pravidel*“ (Brown 1994, s. 55). Překlad nebyl využíván ani jako prostředek k vysvětlení či objasnění problematických jevů nebo slovní zásoby. „*Učitel by měl předvádět, ne vysvětlovat nebo překládat*“ (Larsen-Freeman 1986, s. 22). Rozvíjení cizojazyčných dovedností bylo založeno na bezprostřední interakci v cílovém jazyce a překlad zde proto pochopitelně nenašel žádné uplatnění. Z tohoto důvodu neměli studenti ani možnost srovnání mateřského a cílového jazyka v oblasti lexikální či syntaktické.

8.2.3 Audiolingvální metoda (Audiolingual Method)

Význam překladu i mateřského jazyka je značně eliminován. „*Tato metoda klade důraz na mluvený jazyk, vylučuje mateřský jazyk z vyučovacího procesu a zaměřuje*

se na drilová cvičení, která jsou založena na principech podmiňování a mají přinést žádoucí výsledek skrze zpětnou vazbu, jež reaguje na daný stimul“ (Hanušová 2008, online). Strukturní analýzy se využívá pouze na úrovni větných struktur cílového jazyka, ale srovnání struktur mezi jazykem mateřským a cílovým je zde stejně jako v předchozí metodě nedostatečné. „Struktury jsou uspořádány na základě kontrastivní analýzy a učí se postupně“ (Brown 1994, s. 57). Larsen-Freeman (1986) uvádí, že mateřský a cílový jazyk jsou považovány za rozdílné lingvistické systémy, které by se neměly ve výuce ovlivňovat. „Měly by se oddělit tak, aby mateřský jazyk studentů co nejméně zasahoval do jejich snahy osvojit si jazyk cílový“ (Larsen-Freeman 1986, s. 40).

8.2.4 Alternativní metody a jejich postoje k využití překladu ve výuce

V této části charakterizují přístup některých alternativních metod k cizojazyčné výuce, v tomto případě s ohledem na využití překladu. Přesto, že se alternativní metody odklání od tradičnějšího pojetí výuky, ve kterém sehrával překlad důležitou roli, nedá se říci, že by byl ve všech přístupech úplně eliminován.

8.2.4.1 Sugestopedie (Suggestopedia)

V sugestopedii, zejména v jejím tradičním pojetí, byl překlad součástí probírané látky. „První den práce učitel informuje o celkovém obsahu lekce, žáci obdrží tištěný dialog s překladem v paralelním sloupci“ (Choděra 2000, s. 62). Tento překlad pomáhá studentům k pochopení významu jednotlivých slov a větných struktur. „Jeden ze způsobů, jak vysvětlit význam, je pomocí překladu do mateřského jazyka“ (Larsen-Freeman 1986, s. 78). I když by měl být metajazyk jazyk cílový, pokud vyvolává zábrany či stres, může se uplatňovat i jazyk mateřský. Veškerá činnost je podřízena humanizaci výuky, která má za úkol minimalizovat negativní psychické projevy při učení se cizímu jazyku.

8.2.4.2 Metoda celkové fyzické odpovědi/reakce (Total Physical Response)

V této metodě je překladu věnovaná minimální pozornost. Mateřský jazyk je využíván pouze k úvodnímu představení metody, ale v dalším průběhu se objevuje jen zřídka. Význam probírané látky je založen na demonstraci a fyzické reakci na příkazy zadávané učitelem. Spojení verbální a nonverbální aktivity se považuje za efektivnější než vysvětlení významu za použití mateřského jazyka.

8.2.4.3 Přirozený přístup (Natural Approach)

Přirozený přístup vychází z teorie, která odvozuje výuku cizího jazyka od vstřebávání jazyka mateřského v dětském věku. Překlad zde našel podobně jako výuka gramatiky minimální uplatnění. Oba autoři (Krashen a Terrell) zakládají výuku „*na jazyce v komunikativních situacích bez vazeb na mateřštinu...*“ (Krashen a Terrell In Choděra 2000, s. 91). Jinak řečeno, přirozený přístup považuje výuku cizího jazyka za nejefektivnější, když se odehrává pouze v přirozeném prostředí cílového jazyka bez narušování jazykem mateřským.

8.2.4.4 Tichá metoda/Metoda mlčením (Silent Way)

Pro pochopení významu jednotlivých slov a větných struktur se zdůrazňuje vnímání a představivost studentů na úkor vysvětlení za pomoci mateřského jazyka. „*Význam se objasní tím, že upřesníme vjemy studentů (využitím smyslového vnímání), ne pomocí překladu*“ (Larsen-Freeman 1986, s. 59). Mateřský jazyk se uplatňuje pouze jako prostředek pro pochopení instrukcí a organizace výuky a to zejména na nižších jazykových úrovních.

8.2.4.5 Vyučování jazyku v komunitě (Community Language Learning)

Mateřský jazyk a překlad má v této metodě poměrně široké uplatnění. Choděra (2000, s. 76) popisuje úvod hodiny, kde učitel pozdraví žáky v cizím jazyce, ale pro další instrukce a stanovení cíle hodiny už používá jazyk mateřský. Také studenti se mohou tázat ve svém rodném jazyce, což odstraňuje jazykové bariéry a zmenšuje pocit strachu, který některé studenty při učení se cizímu jazyku doprovází. Brown (1994) dále uvádí jak probíhá samotná hodina. „*Když si jeden z klientů přeje něco říct skupině nebo jednotlivci, řekne to v mateřském jazyce a učitel přeloží tuto větu pro studenty v cílovém jazyce*“ (Brown 1994, s. 59). Student následně tuto větu v cílovém jazyce zopakuje. Učitel během konverzace překládá věty v obou směrech podle potřeby, tedy i z jazyka cílového do mateřského. Choděra (2000, s. 76) v rámci této metody popisuje techniku nazvanou lidský počítač, kdy se učitel postaví za záda studenta a podle potřeby pomáhá s výslovností či překladem. Můžeme tedy říci, že překlad provází studenty celou vyučovací jednotku. Larsen-Freeman (1986, s. 96) shrnuje důvody jeho použití, když říká, že překlad jednak slouží k objasnění významu jazykových prostředků, ale zároveň zajišťuje u studentů pocit bezpečí, což zvyšuje efektivitu jejich učení.

Vzhledem k těmto poznatkům můžeme konstatovat, že překlad a použití mateřského jazyka se v některých alternativních metodách využívá poměrně hojně. Důvody proč se v jejich koncepcích objevují, jsou poněkud odlišné od ostatních metod. Nejedná se tolik o snahu poukázat na strukturní rozdíly mezi cílovým a mateřským jazykem či o procvičení dovednosti překládat, ale spíše o zajištění pocitu bezpečí a eliminaci stresu u studentů, což odkazuje k hlavní zásadě alternativních metod a tou je humanizace výuky.

8.3 Mateřský jazyk v dnešní metodice anglického jazyka

Současný trend, potlačující do jisté míry roli gramatiky, výrazně ovlivňuje i použití mateřského jazyka a překladu jako jednoho z nástrojů pro pochopení rozdílů mezi

mateřským a cílovým jazykem. Již zmiňovaný komunikativní přístup „*klade důraz na vyloučení mateřského jazyka z vyučovacího procesu, užívání autentického jazykového materiálu*“ (Hanušová 2008, online). Snaha o vyloučení mateřského jazyka z moderního cizojazyčného vyučování má několik důvodů. Atkinson (1989, s. 89) uvádí ve svém příspěvku následující důvody:

1. Neopodstatněné spojování s gramaticko-překládovou metodou.
2. Skutečnost, že mnoho rodilých mluvčích bylo vyškolen v prostředí, které není pro učení jazyka tak typické jako jsou např. multilingvní třídy ve Velké Británii nebo Spojených Státech.
3. Nedávný vliv Krashena, podle kterého je „acquisition“ mnohem efektivnější než „learning“ a transfer sehrává ve výuce minimální roli.
4. Často opakované tvrzení, že naučit se angličtinu je možné pouze, když ji žák permanentně používá.

V posledních letech se však zejména v zemích západní Evropy objevují názory o prospěšném využití mateřského jazyka v cizojazyčném vyučování. Za zmínku stojí např. mezinárodní kolokvium v Toulouse už v roce 1996, které se danou problematikou zabývalo. „*K nejzajímavějším patřil v Toulouse příspěvek Veronique Castelottiové, která zhodnotila výsledky ankety předložené žákům francouzských lyceí ohledně jejich autoreflexe při studiu CJ. Autorka došla k závěru, že programové potlačení nebo úplné negování MJ jako východiska při výuce CJ ze strany učitele a jím zvolené metody může u žáků vyvolat psychickou blokadu*“ (Fenclová 1998-1999, s. 4). Stejná autorka také poukazuje na skutečnost, že odkaz na mateřštinu je neopominutelný fakt, který zaujímá ústřední místo v představě žáků o procesu zvládnutí CJ.

O prospěchu mateřského jazyka je přesvědčeno i mnoho českých a slovenských autorů didaktických či lingvistických publikací, jmenovitě např. Baranová (1995-

1996, s. 115) nebo Dušková (1970), která říká, že „při vyučování cizím jazykům (kromě případů, kdy se dítě učí cizímu jazyku ve velmi raném – předškolním věku) nelze mateřský jazyk z povědomí žáků eliminovat“ (Dušková In Beneš, 1970, s.182).

Z uvedených poznatků je zřejmé, že pro efektivní realizaci vyučovacího procesu je nutné brát ohled na situace, ve kterých může být mateřština opravdu pozitivním přínosem. „*Mateřský jazyk je pro studenty nejlepší přítel, ale zároveň nejhorší nepřítel*“ (Poldauf In Fogen, 1998 – 1999, s.63). Učitelé používají mateřský jazyk z různých důvodů, zejména pro vysvětlení neznámé slovní zásoby, obtížnější gramatiky anebo pro důkladné pochopení instrukcí při organizování cizojazyčné výuky.

8.3.1 Interference

Každý žák, který se v průběhu školní docházky učí cizí jazyk, je do velké míry ovlivněn znalostí svého mateřského jazyka. „*Učící se cizímu jazyku si již osvojil kompletní pojmový systém ve své mateřštině, kterým vnímá a popisuje svůj svět*“ (Caroll In Fogen, 1998-1999, s. 80). Vliv mateřského jazyka se mimo jiné projevuje v tzv. vnitřním překládání. „*Stimuly vyjádřené v cizím jazyce žáci nevnímají a nechápou přímo, nýbrž si je v duchu překládají do mateřského jazyka stejně tak odpověď nejprve formulují v mateřštině a pak ji převádějí do cizího jazyka*“ (Dušková in Beneš 1970, s. 183). Vyučující by se postupně měl snažit překonat toto stádium, tak aby žáci reagovali přímo v cizím jazyce bez zprostředkujícího média mateřského jazyka.

Vliv mateřského jazyka v cizojazyčné výuce může být v některých případech prospěšný, často ale představuje při osvojování cizího jazyka překážku. V prvním případě mluvíme o pozitivním transferu, zatímco ve druhém o transferu negativním neboli interferenci.

Negativní transfer je viditelný zejména v situacích, kdy jsou lidé různých mateřských jazyků nuceni komunikovat v jazyce cizím. Dochází tak k „*ovlivňování jazyků, tj přenos charakteristik dvou nebo více jazyků v jakékoliv verbální*

komunikaci“ (Odlin 1997, s. 6). Otázka vzájemného jazykového prolínání různých jazyků se stala palčivou zejména v lingvistice devatenáctého století, kdy se objevila snaha o klasifikaci světových jazyků.

Interferenci v oblasti lingvodidaktiky definuje pedagogický slovník jako „*přenášení návyků z mateřského jazyka do osvojovaného cizího jazyka, což vede k chybám*“ (Mareš a kol. 2003, s. 91). Podobnou definici nabízí i „Longman Dictionary of Applied Linguistics“. Ta říká, že interference neboli negativní transfer je „*používání vzorců a pravidel mateřského jazyka, které vede k chybě nebo nevhodné formě v jazyce cílovém*“ (LDAL 1990, s. 160). Kvůli existenci jazykového transferu se studentům zdají cizí jazyky, které jsou podobné nebo mají stejný původ jako jejich mateřských jazyk, snadnější a pochopitelnější.

Hendrich (1988, s. 43) navíc rozděluje interferenci na vnitrojazykovou a mezijazykovou. Vnitrojazyková interference souvisí s chybami, které studenti dělají v rámci systému jednoho jazyka, protože jazyk je na všech svých úrovních vybudován na diferencích a podobnostech. Z tohoto důvodu dochází k zaměňování jevů, které jsou si podobné ať již po stránce sémantické, fonetické, morfologické, či syntaktické. V angličtině můžeme zmínit např. podobnost slov jako *again-against*, nebo *bored-boring*. Na druhou stranu mezijazyková interference je založena na mylném přenášení návyků z mateřštiny do oblasti cizího jazyka. I tato interference se projevuje ve všech jazykových rovinách. Např. *aktuální – actual*, *Mám 5 let – I have 5 years**, *Je mi zima – It is me cold**. Právě projevy mezijazykové interference se dají do jisté míry eliminovat explicitním srovnáním odlišností mateřského a cílového jazyka, které se v překladových cvičeních uplatňuje.

8.3.2 Překlad v dnešní metodice anglického jazyka

Jako jedna z možností využití mateřštiny ve výuce se nabízí systematické procvičování studentů v překladu cizího jazyka (z A2 do A1), který nejen explicitně poukazuje na strukturální rozdíly obou jazyků, ale zároveň představuje praktickou činnost běžně používanou v mimoškolním prostředí a vybízí studenty k pečlivému zamyšlení nad podobou svého rodného jazyka.

Tento kontrastivní přístup má dlouhou tradici, která začíná již v období Pražské lingvistické školy, kde „zejména Vilém Mathesius zdůrazňoval užitečnost kontrastivní lingvistiky pro praktickou výuku cizích jazyků“ (Vachek In Fogen, 1998, s. 80). Hendrich (1988, s. 246) upozorňuje i na stylistické zabarvení překládaného textu. Právě ohled na stylistiku daného jazyka posouvá výuku jazyků na vyšší úroveň, což si vyžaduje dostatečnou vyzrálost studentů a nemalé zkušenosti jak s cílovým, tak mateřským jazykem. Trendy současného jazyka, dané dlouholetým vývojem a společenskými vlivy, hrají významnou roli, kterou si mnoho studentů neuvědomuje.

Dušková (1970) rozděluje překlad na překlad z cizího jazyka a překlad do cizího jazyka. „Překládat do cizího jazyka je daleko obtížnější než překládat z cizího jazyka do mateřského, neboť je daleko těžší znaky cizího jazyka aktivně produkovat a spojovat podle pravidel platných v tomto jazyce, než je rozpoznávat (identifikovat) a hledat pro ně ekvivalenty v mateřském jazyce“ (Dušková In Beneš 1970, s. 185). Navíc se při překládání do cizího jazyka zesiluje vliv interference, protože explicitní formulace v mateřském jazyce ovlivní žákův projev v jazyce cizím. Proto by měly být ve vyučovacích podmínkách požadavky na výkon žáků v této dovednosti podstatně nižší než požadavky na výkon žáků při překládání do mateřského jazyka.

8.3.2.1 Názory na využití překladu ve výuce AJ

V názorech na využití překladu ve výuce anglického jazyka vládne mezi autory metodologických publikací značná pluralita. Někteří se přiklánějí k pozitivní funkci překladu jako prostředku pro zvyšování jazykových dovedností, jiní si zachovávají skeptický postoj a stavějí se k jeho využití negativně. Pro zachování objektivnosti práce nyní shrnu některé argumenty pro a proti používání překladu ve výuce AJ.

8.3.2.2 Argumenty proti použití překladu ve výuce AJ

I když byl překlad po stovky let považován za základ cizojazyčného vyučování, v posledních desetiletích se dostal na okraj metodologických koncepcí, ve kterých se zpochybňuje jeho místo v rámci procvičování a následného rozvoje cílového jazyka. „Hlavním důvodem je, že během staletí překlad postupně zkameněl. Stále méně se spojoval se vzrušením z nových objevů a stále více se spojoval s jednotvárností učení se z knížek“ (Duff 1989, s. 5). Stejný autor shrnuje některá obecná negativa překladu ve výuce:

1. Někteří učitelé odmítají překlad, protože se omezuje pouze na rozvoj dvou jazykových dovedností - čtení a psaní, ale nerozvíjí se komunikativní dovednosti, které jsou v současné době považovány za hlavní cíl cizojazyčného vyučování.
2. Učitelé považují překlad za časově náročnou a zbytečnou činnost postavenou na literárních a vědeckých textech, která není adekvátní pro běžné studenty cizího jazyka.
3. Nutnost používat při této činnosti mateřský jazyk, což není v dnešní době vždy žádoucí.
4. Někteří učitelé považují překlad za nudný a předpokládají, že studenti budou smýšlet podobně.
5. Překlad není vhodný pro práci ve třídě, protože si vyžaduje samostatnou činnost studentů na úkor práce ve dvojicích či skupinách.

8.3.2.3 Argumenty pro použití překladu

I přes nepříznivé postoje vůči překladu, je nutno říci, že tato činnost může vnést do výuky i mnoho prospěšného. Penny Ur (1984) vidí překlad jako „*druh parafráze – tj. přeformulování smyslu původního textu*“ (Ur 1984, s. 132). Duff (1989, s. 6) dále jmenuje nepopíratelné argumenty pro používání překladu ve výuce:

- a) pozitivní vliv mateřského jazyka,
- b) přirozenost této činnosti,
- c) rozvoj dovednosti překládat,
- d) reálnost jazyka,
- e) užitečnost pro praktický život.

Není pochyb o tom, že náš mateřský jazyk do velké míry ovlivňuje naše myšlení, ale také učení se cizímu jazyku. Překlad umožňuje explicitní srovnání cílového a mateřského jazyka, zdůrazní hlavní strukturní i lexikální rozdíly a preventivně působí proti možné interferenci. Nunan (1995) tento argument potvrzuje, když říká, že *„potíže studentů při učení se cizímu jazyku lze předvídat na základě systematického srovnávání dvou jazyků“* (Nunan 1995, s. 144).

Překlad je dále přirozená činnost, která je v praktickém životě a v mimoškolním prostředí nevyhnutelná. Jedna z didaktických zásad je zásada spojení teorie s praxí, která říká, že *„předpokladem úspěšné pedagogické práce je, aby teoretické vědomosti žáků byly funkčně propojeny s jejich praktickou činností, jak na úrovni teoretických řešení problémů, nových situací apod., tak i při uplatňování vědomostí v praktických činnostech...“* (Kalhous, Obst 1998, s. 64). Navíc každý jazyk je dvousměrný systém. *„Potřebujeme, abychom byli schopni komunikovat v obou směrech: z cizího jazyka a do něho“* (Duff 1996, s. 6). Zatímco většina dnešních učebnic se zaměřuje pouze na použití cílového jazyka, překlad dává studentům šanci komunikovat směrem k mateřskému jazyku a zvyšovat tak kompetence v této oblasti. Při překladu dochází k propojení cizího a mateřského jazyka, čímž se vyzdvihují mezipředmětové vztahy, které jsou jednou se základních myšlenek rámcového vzdělávacího programu.

Argument, který říká, že překlad je postaven na literárních a vědeckých textech se dá snadno vyvrátit. V dnešní době je k dispozici velké množství úryvků a článků ať už v autentickém či zjednodušeném provedení. Je pouze na učiteli, zda si vybere materiál, který odpovídá jeho obsahovým a strukturním požadavkům. Různorodost

vybraných textů umožní učiteli ilustrovat požadovaný gramatický jev a poukázat na souvislost mezi jeho formou a významem v obou jazycích. Důležitým poznatkem může být také fakt, že některé struktury mohou mít více významů a naopak. Tyto dvouznačnosti se lehce eliminují, pokud jsou zakomponovány do širšího kontextu.

I když samotný překlad nerozvíjí komunikativní dovednosti do takové míry, jak by někteří odborníci požadovali, jeho obsah může vyvolat následnou diskusi a stává se tak odrazovým můstkem pro navazující komunikativní aktivitu. Kromě toho návaznost mezi jednotlivými činnostmi v hodině dělá výuku více systematickou a ucelenější.

Duff (1989), který obhajuje překlad v cizojazyčné výuce na závěr dodává: „*Překlad rozvíjí tři schopnosti, nevyhnutelné pro učení se všem jazykům: přesnost, srozumitelnost a flexibilitu. Učí studenty hledat (flexibilita) nejvhodnější slova (přesnost), aby sdělili význam (srozumitelnost)*“ (Duff 1989, s. 7).

Jako završení všech předchozích argumentů je potřeba uvést, že obhajoba překladu v cizojazyčné výuce neznamena, že by se tato činnost měla provádět na úkor jiných aktivit a zaujmout tak nejvýznamnější postavení. Překlad je pouze dílčím aspektem výuky, který je časově a obsahově limitován a spolu s dalšími činnostmi tvoří variabilní náplň každé vyučovací jednotky.

8.3.3 Překlad v kontextu cílů vyučovacího procesu

Pojem „cíl“ patří mezi nejzákladnější termíny obecné pedagogiky. „*Cílem výchovy se rozumí společenský ideál, představa toho, čeho se má ve výchovné činnosti za pomoci výchovných činitelů dosáhnout*“ (Grecmanová a kol. 2002, s. 80). Cíle jsou historicky a společensky determinovány a mohou se v různých pedagogických koncepcích odlišovat. V didaktice jednotlivých předmětů je nutné zmínit zejména cíle výukové. Výukový cíl je definován jako „*zamýšlená změna osobnosti žáka, které má být dosaženo výukou*“ (Grecmanová a kol. 2002, s. 94).

Kalhous a Obst (1998, s. 69) rozdělují výukové cíle na: kognitivní, afektivní a psychomotorické. Stejní autoři uvádějí některé známé taxonomie výukových cílů. Překlad jako rozumová činnost, která si vyžaduje dostatečné intelektové schopnosti a dovednosti se váže k cílům kognitivním. S ohledem na obsah kapitoly jsem vybrala taxonomii B.S. Blooma, která se skládá ze šesti kategorií cílů označených jako:

- a) znalost,
- b) porozumění,
- c) aplikace,
- d) analýza,
- e) syntéza,
- h) hodnotící posouzení.

Dovednost překládat, tedy transformovat jazykové prostředky z jednoho jazyka do druhého, můžeme zařadit do kategorie cílů porozumění. Aby student porozuměl informaci, musí ji převést do podoby, která je pro něj smysluplná. Jednou z možností jak toho dosáhnout je převod, tedy *„porozumění, při němž je sdělení nějakým způsobem transformováno: přeloženo do jiného jazyka, vyjádřeno jinou terminologií nebo přetvořeno do jiné podoby“* (Kalhous, Obst 1998, s. 73).

Pro srovnání uvádím cíle podle Hendricha (1988), který se zabývá přímo didaktikou cizích jazyků. Cíle cizojazyčné výuky rozděluje na komunikativní, vzdělávací a výchovné. Srovnávání mateřského a cílového jazyka zahrnuje do oblasti vzdělávacího cíle. *„Srovnávání cizojazyčných jevů s jevy žákovy mateřštiny na všech stupních výuky vede žáka k hlubšímu chápání cizího jazyka jako prostředku dorozumívání, pomáhá mu proniknout jak do jeho struktury, tak i do struktury jeho rodného jazyka“* (Hendrich 1988, s. 93).

8.3.4 Překlad v kontextu učebních úloh

Učitel má zpravidla ve výuce na výběr různé učební úlohy, které plní všestranné funkce. Učební úloha může být definována, jako *„každá pedagogická situace, která*

se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle“ (Průcha a kol. 2003, s. 258). Úlohy na překlad nalezneme např. v taxonomii D. Tollingové, která je prezentována stejně jako taxonomie výukových cílů v publikaci „Školní didaktika“ od autorů Kalhous a Obst (1998, s. 99).

Taxonomie (třídění) učebních úloh podle D. Tollingové (1970)

Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků.

Úlohy na znovupoznání.

Úlohy na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod.

Úlohy na reprodukci definic, norem, pravidel apod.

Úlohy na reprodukci velkých celků, básní, textů, tabulek apod.

Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace a poznatky:

Úlohy na zjišťování faktů (měření, vážení, jednoduché výpočty apod.).

Úlohy na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis).

Úlohy na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti.

Úlohy na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu).

Úlohy na pozorování a rozlišování (komparace a diskriminace).

Úlohy na třídění (kategorizace a klasifikace).

Úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek, cíl, prostředek, vliv, funkce, účel, nástroj, způsob apod.).

Úlohy na abstrakci, konkretizaci a zobecňování.

Řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami).

Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky:

Úlohy na překlad (translaci, transformaci).

Úlohy na výklad (interpretaci, vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění apod.)

Úlohy na vyvozování (indukci).

Úlohy na odvozování (dedukci).

Úlohy na dokazování a ověřování (verifikaci).

Úlohy na hodnocení

Úlohy vyžadující sdělení poznatků:

Úlohy na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod.

Úlohy na vypracování zprávy, pojednání, referátu apod.

Samostatné písemné práce, výkresy, projekty apod.

Úlohy vyžadující tvořivé myšlení:

Úlohy na praktickou aplikaci.

Řešení problémových situací.

Kladení otázek a formulace úloh.

Úlohy na objevování na základě vlastních pozorování.

Úlohy na objevování na základě vlastních úvah.

Každá učební úloha, která od studentů vyžaduje překlad, klade poměrně vysoké nároky také na učitele a to zejména v oblasti přípravy a hodnocení. Duff (1996, s. 14) ve své publikaci „Translation“ shrnuje základní aspekty role učitele při procvičování překladu v cizojazyčném vyučování:

Vyhledání a příprava vhodného materiálu – učitel při výběru vhodného textu nebo části textu může použít učebnici či jiný dostupný zdroj. Dalším důležitým úkolem je zpracovat vybraný extrakt do podoby učební úlohy.

Aktivita ve třídě – jednou ze základních vlastností veškeré aktivity studentů v hodině je skupinová diskuse. Role učitele je v tomto případě na začátku spíše pasivní. Studenti ve skupině nejdříve samostatně hledají možná řešení, přičemž slabší studenti se mohou učit od těch lepších. Až v závěrečné fázi je na učiteli, aby zhodnotil a vybral nejvhodnější možné překladové ekvivalenty a své rozhodnutí také zdůvodnil.

Práce ve dvojicích a skupinová práce – i když je překlad považován spíše za individuální činnost, spolupráce s jinými studenty přináší mnoho výhod. Student při této činnosti řeší nejen jeden problém, který může být zajímavým podnětem k diskuzi. Navíc studenti dostanou šanci být slyšeni a porovnat své myšlenky s názory jiných.

Oprava jazyka – oprava písemného překladu je nevyhnutelná, i když může být časově náročná a únavná. Jako další alternativy se proto nabízejí ústní korekce a korekce studentů navzájem, samozřejmě pod dohledem učitele.

Použití slovníků – slovníky jsou důležitou součástí překladových cvičení. I když jsou studenti při jejich použití méně vynalézaví, v některých případech jsou zcela na místě a není důvod je z hodiny vylučovat. Navíc práce se slovníkem zahrnuje schopnost vybrat z možných alternativ nejvhodnější výraz, korespondující s daným kontextem, což je dovednost, která s překladovou činností úzce souvisí.

Možné potíže – překlad ve výuce má svá specifika, která sebou přinášejí některé potíže, zejména únavu, neschopnost nalézt v dané chvíli správný výraz, rozpor v názorech na výběr vhodného ekvivalentu apod. Dále si překlad vyžaduje určitou mentální disciplínu, jelikož se jedná o myšlenkově náročnou činnost, která má svá pravidla. Potíž může být i v rozdílné rychlosti splnění úkolu u jednotlivých studentů. S těmito problémy by si měl zkušený učitel poradit. Je důležité připravovat zajímavé a aktuální texty, které potlačují únavu a v případě rozdílného názoru na vhodný ekvivalent akceptovat více přijatelných možností. Učitel by měl také studentům vysvětlit některá základní pravidla překladu a v případě zadání úkolu stanovit jasný časový limit. Duff (1996) také doporučuje některé problematické pasáže neuzavírat, ale naopak odložit je na pozdější dobu, aby měli studenti více času přijít na správné ekvivalenty.

8.4 Anglické větné kondenzory a překlad

Překladatel se při své práci často setkává s anglickými větnými kondenzory. I když je zřejmé, a bylo to už několikrát zmíněno, že čeština preferuje na místě infinitivních, gerundiálních a participiálních tvarů určitá slovesa, není vždy lehké rozhodnout, zda je vhodnější použít vedlejší či další hlavní větu, syndetické nebo asyndetické spojení apod. Tento výběr často závisí na celkovém kontextu daného textu, častém opakování určité formy, ale i na daném stylu či použití jednotlivých kohezních prvků. Svou roli může sehrát i snaha zachovat aktuální členění větné,

potlačit určitý děj do pozadí, nebo ho naopak zdůraznit. Vzhledem k některým zastaralým neurčitým tvarům v češtině (jako je např. přechodník), může jejich záměrný výběr zdůraznit archaickost daného textu.

PRAKTICKÁ ČÁST

9 Úvod do výzkumu

Hlavním cílem předkládaného výzkumu je vysvětlení a popis zkoumaných jevů a nalezení možných vztahů mezi jednotlivými jevy pedagogické reality. Předem si uvědomuji specifické vlastnosti pedagogického výzkumu, které jej výrazně odlišují od exaktních výzkumů ve vědách přírodních. „*Pro pedagogiku je typické, že nezávisle proměnné nepůsobí izolovaně, ale ve vzájemně podmíněných interakcích*“ (Chráška 1998, s. 29). Edukační proces je ovlivněn mnoha faktory, které spolupůsobí na konkrétní zkoumaný jev a není vždy lehké je vědecky vyjádřit.

Stejně jako u jiných oborů, i zde bylo mým hlavním úkolem před začátkem empirického výzkumu prozkoumat příslušnou literaturu a teoreticky analyzovat daný problém. Na základě získaného přehledu o současném stavu poznání v rámci zkoumané oblasti jsem se pokusila stanovit problém ve zvládnutelné podobě a formulovat hypotézy, které „*jsou konkrétnější než výzkumný problém a vlastně vedou linii celého výzkumu*“ (Gavora 2000, s. 50). Z praktického hlediska byl nejobtížnější následný sběr dat a testování příslušných hypotéz, neboť pedagogickou realitu může ovlivnit mnoho neočekávaných jevů, které se ne vždy dají vědecky zohlednit. V praktické části jsem se pokusila na základě zpracování dat a určité konfrontace předpokládaných hypotéz se skutečnou realitou dojít ke konečnému vyvození závěrů a potvrzení či vyvrácení předem stanovených hypotéz.

V úvodní kapitole praktické části stručně popíši průběh výzkumu realizovaného v rámci této disertační práce, s ohledem na dodržování přesně stanovených výzkumných metod a postupů. Prezentovaný výzkum se zaměřuje na funkci a využití překladu ve výuce anglického jazyka a tuto problematiku ilustruje prostřednictvím testování konkrétní gramatické struktury v edukačním prostředí střední školy. Celý výzkum má kvantitativní charakter. Způsob výzkumu byl zvolen s ohledem na fakt, že kvantitativní výzkum, jak zdůrazňuje Gavora (2000, s. 31), má za úkol co nejpřesnější zachycení zkoumaného jevu, přičemž pracuje se zjištěnými číselnými údaji, prostřednictvím kterých ověřuje stanovené předpoklady.

Na začátku celého výzkumu stálo stanovení výzkumného problému. V rámci předběžné teoretické analýzy v oblasti výuky anglického jazyka bylo mým prvním úkolem najít problém, který ještě nebyl podroben rozsáhlejšímu pedagogickému zkoumání. Na základě prostudované literatury i vlastních praktických zkušeností jsem dospěla k závěru, že didaktické postupy a metody ve výuce anglického jazyka prošly v posledních 20 letech značnými změnami. Tyto změny se přímo či nepřímo týkají oblasti gramatiky a překladu a podílu jejich zastoupení v rámci zlepšení jazykových kompetencí u studentů základních a středních škol. Jak již bylo v teoretické části zmíněno, komunikativní přístup zapříčinil odklon od explicitního a systematického vysvětlení a procvičení gramatiky a zdůraznil vyloučení mateřského jazyka z cizojazyčné výuky, což také vedlo k méně častému využití překladu. Prostřednictvím stanovených cílů danou problematiku zkoumám a chci zjistit, zda se současný trend výuky anglického jazyka shoduje s názory nalezenými v literatuře.

9.1 Metody výzkumu

Z celé řady metod, které má pedagogický výzkum k dispozici, jsem s ohledem na charakter výzkumu vybrala následující techniky:

9.1.1 Kontrastivní analýza

Poměrně důležitou částí empirického výzkumu bylo porovnání konkrétní gramatické struktury v anglickém originále s jejím českým překladem s ohledem na různé literární styly. Kontrastivní analýza úzce souvisí s navazujícím experimentem, který měl za úkol zjistit schopnost studentů překládat danou gramatickou strukturu. Tato metoda je běžně používána pro srovnání dvou (nebo více) jazyků s ohledem na různé jazykové odlišnosti. Analýza zkoumající podobnou gramatickou strukturu jako je struktura zahrnutá ve výzkumu této disertační práce, byla již provedena v 60. letech minulého století na Masarykově univerzitě v Brně.

Hlavním cílem bylo dokázat odlišné tendence v syntaktické struktuře českého jazyka ve srovnání se strukturou anglickou. Jazykové vzorky (neurčité slovesné tvary *-ing*

příčestí ve vedlejší větě) jsem vybrala z ukázek anglické originální literatury (viz zdroje excerpt) a srovnala je s českými ekvivalenty, nalezenými v českých překladech. Zkoumané vzorky jsem pak rozdělila do kategorií podle druhů vedlejších vět a přiřadila k nim příslušné české ekvivalenty. Výhodou této metody je poměrně přesné kvantitativní zpracování nalezených vzorků i když je časově dost náročná. Kontrastivní analýza v podstatě hledala odpovědi na dvě základní otázky. V prvním případě se jednalo o četnost použití příslušné gramatické struktury v jednotlivých typech vedlejších vět a dále pak různorodost výskytu českých ekvivalentů zkoumaných gramatických struktur. Na základě dosažených četností jsem zjistila, zda jsou mezi českými určitými a neurčitými tvary statisticky významné rozdíly. Pro tento účel jsem použila jednoho z nejběžnějších statistických testů významnosti, a to test dobré shody chí-kvadrát, který „ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se významně odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze“ (Chráska 1996, s. 81). Na základě zjištěných výsledků jsem sestavila příslušný test a vymezila správné možnosti překladu, které jsou opřeny o analýzu zkoumaných literárních vzorků.

9.1.2 Dotazník

Na začátku popisovaného výzkumu stál záměr zjistit a analyzovat pohled kvalifikovaných učitelů na výzkumný problém a na další faktory, které s daným problémem souvisejí, či jej přímo ovlivňují. Pro tento účel jsem vybrala běžně používanou metodu dotazníku, která - jak uvádí Pelikán (1998, s. 105) - poměrně rychle zjistí názory a postoje relativně velkého množství respondentů. I když jsou zde jisté nevýhody, jako je např. malá návratnost dotazníků nebo subjektivní postoj dotazovaných, tato metoda se mi zdála být v tomto případě nejvhodnější i proto, že je možné získat informace, které nám neposkytne jiná technika. Všichni vybraní respondenti jsou kvalifikovaní učitelé anglického jazyka na základních nebo středních školách s různou dobou praxe a dalším aprobačním předmětem. Otázky v dotazníku, který je anonymní, se týkají postojů učitelů k současnému komunikativnímu přístupu, snaží se zachytit jejich názor na roli gramatiky, překladu a využití mateřského jazyka ve výuce angličtiny. Převažují zde otázky uzavřeného typu, které byly takto navrženy z důvodu lepšího zpracování. Malé procento tvoří

otázky polootevřené nebo otevřené. Ty byly do dotazníku zahrnuty proto, že zjišťují různorodější názory a neomezují respondenta ve výběru odpovědi. Tato metoda měla za cíl zjistit výskyt jednotlivých odpovědí na předložené otázky a zjistit souvislost mezi pedagogickými jevy, které se týkají zkoumané problematiky. Jako nejvhodnější způsob zpracování dat pro získání těchto poznatků jsem zvolila procentuální a grafické vyhodnocení odpovědí a test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku, kterého je „*možno využít např. v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy, jež byly změřeny na úrovni nominálního (popř. ordinálního) měření*“ (Chráska 2006, s. 91).

9.1.3 Didaktické testy

Tato část výzkumu byla realizována na SŠ se všeobecným zaměřením. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, zda jsou studenti schopni překládat danou větnou strukturu z anglického do českého jazyka s ohledem na zachování významu a formy, které odpovídají současným tendencím českého jazyka. Na začátku experimentu byl studentům ve zkoumané třídě rozdán test, který ověřil jejich dovednosti ve zkoumané oblasti. Zvolená testovací metoda je přijatelná hlavně proto, že se zaměřuje na „*pokud možno přesné a objektivizované měření osobnostních kvalit, ale i činnosti osobnosti a jejích výkonů*“ (Pelikán 1998, s. 153). Test obsahoval testovací úlohy otevřené (studenti měli sami přijít na správný překlad). Po určitou dobu byla studentům předkládána krátká překladová cvičení, na základě kterých jsem předpokládala pozitivní posun v dané dovednosti. Na konci experimentu byl studentům opět zadán test a na základě kvantitativního zjištění příslušné odchylky jsem vyvodila závěr o účinku překladových cvičení ve výuce. Pro získání této informace jsem použila tzv. párový t-test, který je možno použít „*v případech, kdy jsme opakovaně (dvakrát) měřili u téže skupiny osob určitou vlastnost (proměnnou) a chceme rozhodnout, zda mezi výsledky těchto dvou měření jsou statisticky významné rozdíly*“ (Chráska 2006, s. 159). Pokud dojde k statisticky významným rozdílům mezi prvním a druhým měřením, prokáže se pozitivní účinek využití překladových cvičení, který se nedá považovat za nahodilý.

10 Charakteristika výzkumného souboru

Před samotným zahájením výzkumu bylo nutné zvážit, jaký vzorek testovaných osob bude pro dosažení relevantních výsledků vhodný. Pro výzkum jsem vybírala jedince ze dvou oblastí: studenty a učitele.

10.1 Studenti

Vzhledem k náročnosti gramatické struktury a tím i požadavku poměrně vysokých jazykových kompetencí, jsem uvažovala o studentech, kteří již mají s daným cílovým jazykem zkušenosti. Základní školy se převážně soustřeďují na výuku základů anglického jazyka, přičemž jejich cílem je podle Evropského jazykového portfolia dosáhnout úrovně B1, což se v reálné výuce ne vždy podaří. Stěžejní dokument nové školní reformy „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ ve svém vzdělávacím oboru „Cizí jazyk“ popisuje některé očekávané výstupy takto: *„žák rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích“* nebo *„žák písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty“* (RVP pro ZŠ 2005, s. 27). Kromě oficiálního stanovení úrovně jazykových dovedností jsem i na základě svých vlastních pedagogických zkušeností usoudila, že průměrní žáci základních škol nebudou schopni kompetentně zvládnout zadaný úkol.

Jako další možnost se nabízela skupina studentů středních škol. Důležitou skutečností na této úrovni vzdělávání je značná rozdílnost mezi jednotlivými typy škol. Tento fakt je způsoben zejména tím, že především odborně zaměřené školy se soustřeďují na oblasti, které je profilují a kvůli kterým jsou zřízeny. Cizí jazyk zde často nehraje stěžejní roli a proto se v tomto předmětu nepředpokládá vysoká úroveň. Kromě dobré znalosti cílového jazyka je pro výzkum, který je zaměřen na překladové dovednosti, důležitá také znalost jazyka mateřského. Právě rozmanitost jazykových dovedností mě přivedla k myšlence zaměřit se na gymnázia, která poskytují všeobecné vzdělání v obou jazycích na dostatečné úrovni. Podle RVPG (2005) by měl absolvent gymnázia v průběhu vzdělávání získat široký vzdělanostní

základ, tj. být schopen dále se vzdělávat v široké škále vědních oborů. Je zde patrná i výrazně vyšší úroveň jazykových kompetencí ve srovnání se ZŠ. Tato skutečnost se opět odráží v očekávaných výstupech studenta gymnázia, které RVPG představuje takto: „*žák porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického čteného textu či písemného projevu složitějšího obsahu na aktuální téma*“ nebo „*žák s porozuměním přijímá a srozumitelně i gramaticky správně předává obsahově složitější informace*“ (RVP G 2007, s. 16).

Při podrobnější analýze různých gymnázií jsem však opět došla k názoru, že jednotlivé třídy těchto školních zařízení se často specializují, čímž kladou důraz na některé vědní obory. Zejména v oblasti výuky jazyků dochází k vytváření tříd se zaměřením na jeden či více cizích jazyků. Tyto skupiny studentů se podle mého názoru, vymykají průměrné úrovni znalosti anglického jazyka studentů gymnázií, a proto jsem se rozhodla je do výzkumu nezařadit.

Jako základní soubor jsem si určila studenty nejazykových tříd gymnázií v České republice. Vyloučila jsem z výzkumu studenty 1. ročníku z důvodu nedostatku zkušeností a maturitní ročníky, které se většinou cíleně zaměřují na státní maturitní zkoušku. Poté následovalo stanovení souboru výběrového, který představuje „*určitý soubor prvků vybraných ze základního souboru, o které se výzkum opírá*“ (Chráška 1998, s. 19). Tento výběr byl značně ovlivněn mými možnostmi realizovat daný výzkum. Zejména bylo obtížné najít školu, která je ochotna spolupracovat a učitele, který výzkum podle přiložených instrukcí provede. V konečné fázi se na vlastním výzkumu podílela skupina studentů z gymnázia v Prostějově. Tato instituce je známa svojí dlouholetou tradicí a dobrou úrovní, proto se domnívám, že výzkum na této škole může poskytnout relevantní výsledky.

10.2 Učitelé

Další skupinou, která se podílela na daném výzkumu byli učitelé. Stejně jako u studentů, i tady jsem se snažila, aby výběr jedinců byl co možná nejužší, tj. aby disponovali podobnými profesními zkušenostmi. Všichni učitelé jsou kvalifikovaní

pedagogové, kteří vystudovali v prezenčním nebo dálkovém studiu angličtinu a vyučují ji tedy jako svůj aprobační předmět. Délka praxe v tomto případě nehrála roli, jelikož jeden z dílčích cílů výzkumu bylo odhalit možné rozdíly v přístupu učitelů k stanovenému problému v závislosti na délce jejich učitelských zkušeností.

Podobně jako v předchozí skupině, i zde jsem si ze základního souboru určila soubor výběrový. Pro tento účel jsem použila tzv. záměrný výběr, který je charakteristický tím, že *„o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď záměr výzkumníka, anebo úsudek zkoumané osoby“* (Chráška 1998, s. 22).

11 Pilotáž

Hlavním cílem pilotáže bylo obeznámit se se zkoumanou problematikou, prostřednictvím zjištění postojů budoucích učitelů k překladu jako praktické činnosti i k jeho využití v edukačním procesu.

11.1 Popis pilotáže

Využití a možnosti překladu ve výuce AJ do velké míry záleží na rozhodnutí a připravenosti učitele, jelikož většina současných učebnic angličtiny je orientována pouze na jazyk cílový. Učitelé si často formují svůj způsob učení, výběr metod a preferencí v dosahování učebních cílů již při své učitelské přípravě. I když je jejich pedagogický růst do značné míry ovlivněn další praxí a specifickými faktory, které výuku provázejí, studium na pedagogických fakultách poskytuje první odborné znalosti pro učitelskou profesi a snaží se přiblížit přijatelné modely učení. Studenti si tak po absolvování odnášejí určitou představu, jak by měla výuka vypadat a jaké možnosti má učitel pro dosažení požadovaných cílů. Nemalou roli hrají i předešlé zkušenosti na základních a středních školách, kde se studenti zapojují do vyučovacího procesu a spolu s poznatky a dovednostmi získávají i představu o tom, jak učitel ve výuce postupuje, jaké činnosti provádí a jakým způsobem vede výuku.

Z důvodů zmíněných skutečností jsem si jako své respondenty v pilotáži vybrala studenty katedry angličtiny Univerzity Palackého v Olomouci. Výběrem prošli pouze studenti třetího a čtvrtého ročníku, o kterých předpokládám, že mají za sebou aspoň malé praktické zkušenosti. Studenti 4. ročníku tyto zkušenosti získali na své pedagogické praxi a studenti nižšího ročníku často využívají možnosti vyzkoušet si tuto profesi v rámci svých soukromých aktivit (učení na jazykové škole, učení jednotlivců apod.). Rozhodnutí zaměřit se v této části výzkumu na univerzitní studenty má i další důvody. Domnívám se, že v současnosti tvoří budoucí generaci učitelů, kteří jsou pečlivě obeznámeni se současnými trendy ve výuce cizích jazyků a mohou se také opřít o čerstvé teoretické znalosti, získané na vysoké škole. Nepopiratelným důvodem byla i jejich dostupnost. Snadná realizace pilotáže nebyla

ohrožena nedostatkem respondentů, což se odrazilo i na rychlém získání potřebných dat.

Respondenty jsem rozdělila do dvou skupin – první skupinu tvořili studenti třetího ročníku (počet respondentů 20) a druhou studenti čtvrtého ročníku (stejný počet respondentů). Přesto, že obě skupiny studentů byly již ve vyšších ročnících studia a většina z nich měla za sebou i určitou pedagogickou praxi, nelze říci, že se vzhledem ke zkoumané problematice jedná o stejnorodé skupiny. Zatímco studenti vyššího ročníku již absolvovali předmět „Textová analýza“, která se mimo jiné cíleně zabývá strukturními rozdíly mezi angličtinou a češtinou, studenti nižšího ročníku tento předmět v době, kdy se zapojili do pilotáže ještě neabsolvovali. Proto jsem očekávala rozdíly v jejich zkušenostech a dovednostech v oblasti překladu nebo srovnání angličtiny a češtiny.

Pilotáž byla provedena prostřednictvím zadání šesti otázek, které se týkají zkušeností studentů s překladem, jejich názorů na místo překladu při přípravě budoucích učitelů a jeho využití v budoucí pedagogické praxi. Zadané otázky byly následující:

- 1. Máte nějaké zkušenosti s překladem anglického jazyka? Pokud ano – jaké?**
- 2. Myslíte si, že překlad bude pro Vás v budoucnu důležitý a využijete jej? Prosím specifikujte v jakých situacích.**
- 3. Získali jste při studiu AJ na KAJ PdF v Olomouci základní poznatky o zásadních rozdílech ve struktuře anglického jazyka ve srovnání s českým?**
- 4. Uvítali byste v rámci studia na KAJ PdF v Olomouci více kurzů (hodin) zaměřených na překlad?**
- 5. Je podle Vás dovednost správně překládat důležitá pro Vaši budoucí profesi (učitele AJ)?**
- 6. Napadá Vás, kde konkrétné by se dal překlad ve výuce AJ použít?**

Pro zpracování výsledků jsem použila tabulku četností. Získané odpovědi jsem rozdělila do několika skupin a k nim přiřadila počet respondentů, kteří odpověděli

daným způsobem. Následující tabulky znázorňují rozložení odpovědí jednotlivých respondentů. V tabulce jsou uvedeny i vypočítané hodnoty relativní četnosti, které představují podíl četnosti n_i a celkové četnosti n , tj. $f_i = \frac{n_i}{n}$.

11.2 Výsledky pilotáže

Odpovědi na otázku č. 1: Máte nějaké zkušenosti s překladem anglického jazyka? Pokud ano – jaké?

Studenti 3. ročníku

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano			
Literatura (povídky, beletrie, články...)	////	5	0,19
Písň populární hudby	///	4	0,15
Internet	/	1	0,04
Škola	////////	9	0,35
Dopisy (maily)	//	2	0,08
Odborný překlad (seminární práce, eseje, dip. práce)	///	4	0,15
Ne	/	1	0,04
Součet		$\Sigma 26$	$\Sigma 1,00$

Tabulka 1 Pilotáž: odpovědi na ot. č.1

Studenti 4. ročníku

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano			
Literatura (povídky, beletrie, články...)	////	4	0,16
Písňně populární hudby	/	1	0,04
Internet	//	2	0,08
Škola	////////	8	0,32
Tlumočení	/	1	0,04
Odborný překlad (seminární práce, eseje, dip. práce)	////////	7	0,28
Ne	//	2	0,08
Součet		Σ 25	Σ 1,00

Tabulka 2 Pilotáž: odpovědi na ot. č.1

Komentář:

Z uvedených hodnot je zřejmé, že naprostá většina studentů má s překladem již nějaké zkušenosti. Pouze 3,8 % studentů 3. ročníku a 8 % studentů 4. ročníku žádné zkušenosti neuvedlo. U studentů 4. ročníku se tyto odpovědi však dají zpochybnit vzhledem k tomu, že všichni povinně prošli předmětem „Textová analýza“, který se dovedností překládat částečně zabývá. U obou ročníků se studenti nejčastěji setkali s překladem na některém stupni školy (34,6 % a 32 %). Za zmínku dále stojí poměrně vysoké procento v oblasti odborného překladu ve škole, jako jsou seminární a diplomové práce, eseje apod. (u 4. ročníku až 28 %) a v oblasti cizojazyčné literatury, která je součástí povinného předmětu na KAJ. Jen malý počet studentů má zkušenosti s tlumočením (u 4. ročníku 4 %), což není vzhledem k jejich profesní odbornosti (výuka AJ) tak překvapivé.

Odpovědi na otázku č. 2: Myslíte si, že překlad bude pro Vás v budoucnu důležitý a využijete jej? Prosím specifikujte v jakých situacích.

Studenti 3. ročníku

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano			
V učitelské profesi	////////	10	0,50
V učitelské nebo jiné profesi	////////	9	0,45
V jiné profesi než učitelské	/	1	0,05
Ne	-	0	0
Součet		Σ 20	Σ 1,00

Tabulka 3 Pilotáž: odpovědi na ot. č.2

Studenti 4. ročníku

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano			
V učitelské profesi	////	4	0,20
V učitelské nebo jiné profesi	///	3	0,15
V jiné profesi než učitelské	//////////	11	0,55
Nevím	//	2	0,10
Ne	-	0	0
Součet		Σ 20	Σ 1,00

Tabulka 4 Pilotáž: odpovědi na ot. č.2

Komentář:

Výběr možných kladných odpovědí jsem pro jednodušší zpracování výsledků shrnula do tří skupin – učitelská profese, učitelská nebo jiná profese, jiná profese. V hodnocení odpovědí na tuto otázku je viditelná značná nesourodost mezi studenty 3. a 4. ročníku. Zatím co u studentů 3. ročníku převládá pro využití překladu učitelská profese, u studentů vyššího ročníku má nejvyšší zastoupení jiná oblast než učitelská. Tento rozdíl může být způsoben menší ochotou starších studentů věnovat se povolání, na které se v rámci studia připravují. Za jednu z příčin změny pohledu na své budoucí povolání u studentů vyššího ročníku považuji větší množství zkušeností s učitelskou profesí, v průběhu dvou praxí, které mohou negativně ovlivnit názory studentů na jejich budoucí povolání.

Odpovědi na otázku č. 3: Získali jste při studiu AJ na KAJ PdF v Olomouci základní poznatky o zásadních rozdílech ve struktuře anglického jazyka ve srovnání s českým?

Studenti 3. ročníku

Poznatky

o zásad

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano	////////////////	16	0,80
Ano, ale málo	////	4	0,20
Součet		Σ 20	Σ 1,00

Tabulka 5 Pilotáž: odpovědi na ot. č.3

Studenti 4. ročníku

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano	//////////	16	0,80
Ano, ale málo	////	4	0,20
Součet		Σ 20	Σ 1,00

Tabulka 6 Pilotáž: odpovědi na ot. č.3

Komentář:

Všichni respondenti potvrdili, že jim studium na KAJ UP poskytlo základní znalosti o rozdílech ve struktuře českého a anglického jazyka. Tento výsledek se dal očekávat, vzhledem k tomu, že KAJ nabízí několik povinných předmětů (morfologie, syntax, textová analýza), které ve svých osnovách toto učivo zahrnují. Menší část z nich (20 % u obou ročníků) považuje tyto znalosti za nedostatečné. Důvodem této nespokojenosti může být skutečnost, že KAJ zatím nenabízí předmět, který by se zaměřoval na rozdíly mezi mateřským a cizím jazykem více do hloubky a procvičoval dovednost překládat jako svoji hlavní náplň.

Odpovědi na otázku č. 4: Uvítali byste v rámci studia na KAJ PdF v Olomouci více kurzů (hodin) zaměřených na překlad?

Studenti 3. ročníku

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano	//////////	18	0,90
Ne	//	2	0,10
Součet		Σ 20	Σ 1,00

Tabulka 7 Pilotáž: odpovědi na ot. č.4

Studenti 4. ročníku

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano	////////////////////	19	0,95
Ne	/	1	0,05
Součet		Σ 20	Σ 1,00

Tabulka 8 Pilotáž: odpovědi na ot. č.4

Komentář:

Tato otázka částečně souvisí s otázkou předešlou. Z uvedených hodnot je jasné, že zájem studentů o předmět, který by byl zaměřen na překlad a tedy i strukturní rozdíly mateřského a cílového jazyka je značně velký (u 3. ročníku 90 %, u 4. ročníku 95 %). Proto můžeme konstatovat, že většina studentů považuje tuto dovednost za užitečnou, ať již v oblasti výuky AJ nebo jiných sférách pracovní činnosti.

Odpovědi na otázku č. 5: Je podle Vás dovednost správně překládat důležitá pro Vaši budoucí profesi (učitele AJ)?

Studenti 3. ročníku

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano	////////////////////	19	0,95
Nevím	/	1	0,05
Součet		Σ 20	Σ 1,00

Tabulka 9 Pilotáž: odpovědi na ot. č.5

Studenti 4. ročníku

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano	////////////////	18	0,90
Ne	//	2	0,10
Součet		$\Sigma 20$	$\Sigma 1,00$

Tabulka 10 Pilotáž: odpovědi na ot. č.5

Komentář:

Hodnocení odpovědí na 5. otázku více méně potvrzuje výsledky získané u předešlé otázky. Zájem o předmět se specializací na překlad u většiny studentů odráží jejich názor o užitečnosti a důležitosti této lidské činnosti (u 3. ročníku 95 %, u 4. ročníku 90 %).

Odpovědi na otázku č. 6: Napadá Vás, kde konkrétné by se dal překlad ve výuce AJ použít?

Studenti 3. ročníku

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano			
Literatura (beletrie, povídky, novinové články, články v učebnici...)	//////////	13	0,42
Poslech (CD nahrávky, filmy)	//	2	0,06
Písničky	////	5	0,16
Pro vysvětlení, procvičení gramatiky	///	3	0,10
Jiné (mezipředmětové vztahy, projektová výuka, spolupráce se zahraničím)	////	5	0,16
Odborný jazyk	/	1	0,03
Ne	//	2	0,06
Součet		Σ 31	Σ 1,00

Tabulka 11 Pilotáž: odpovědi na ot. č.6

Studenti 4. ročníku

Odpověď	Studenti, kteří odpověděli daným způsobem	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
Ano			
Literatura (beletrie, povídky, novinové články, články v učebnici...)	////////	9	0,32
Poslech (CD nahrávky, filmy)	//	2	0,07
Písničky	////////	7	0,25
Pro vysvětlení, procvičení gramatiky	///	3	0,11
Odborný jazyk	/	1	0,04
Porozumění textu	//	2	0,07
Jiné (procvičení práce se slovníky)	//	2	0,07
Ne	//	2	0,07
Součet		Σ 28	Σ 1,00

Tabulka 12 Pilotáž: odpovědi na ot. č.6

Komentář:

Studenti v dotazníku nabídli mnoho možností, kde se dá překlad ve výuce AJ použít. Pouze malé procento respondentů (6,5 % u 3. ročníku a 7,1 % u 4. ročníku) neuvádělo žádné využití překlada v jejich budoucí profesi. Největší zastoupení se objevilo v oblasti literatury, která zahrnuje beletrii, ale i články z novin nebo učebnice (u studentů 3. ročníku 41,9 %, u studentů 4. ročníku 32,1 %). Skutečnost, že si studenti nejčastěji vybrali tuto možnost může odrážet jejich vlastní zkušenosti s překladem na nižších stupních škol. Poměrně často se u jednotlivých respondentů objevovaly písničky (16,1 % a 25 %), které mohou sloužit nejen k procvičení překlada, ale zároveň jsou pro mnohé studenty velmi motivující. Jedinou jejich nevýhodu vidím v poetickém jazyku, který se v písních objevuje a má svá specifika. V některých případech struktury neodpovídají gramatickým pravidlům, což může být pro studenty zavádějící.

Uvedený dotazník neměl sloužit k tomu, abych zjistila názory velkého počtu respondentů a vytvořila vědecky podložené závěry. Představoval pouze určitý náhled na problematiku, kterou se ve svém dalším výzkumu zabývám. Zjištěné výsledky proto není možné zobecnit, ani na jejich základě přijmout nebo zamítnout možné hypotézy. Nicméně z odpovědí respondentů na některé otázky je zřejmé, že překlad považují za důležitou a užitečnou činnost, kterou mohou v budoucnu použít, a proto by její širší uplatnění uvítali i ve svém studiu na vysoké škole.

12 Kontrastivní analýza

Jedním z hlavních úkolů praktické části práce bylo analyzovat strukturní rozdíly mezi angličtinou a češtinou na základě srovnání jejich psaných jazykových materiálů. Pro tento účel jsem použila metodu, která se nazývá kontrastivní analýza. Kontrastivní analýza je „srovnání lingvistických systémů dvou jazyků, například systém zvuků nebo gramatický systém“ (LDAL 1990, s. 63). Jelikož nelze, a není to ani záměrem, srovnávat veškeré gramatické jevy obsažené ve zkoumaném literárním vzorku, zahrnuje jsem do analýzy pouze konkrétní větnou strukturu, kterou jsem následně srovnala s jejími českými ekvivalenty.

12.1 Výběr literatury

Základem pro uskutečnění kontrastivní analýzy je výběr vhodných extraktů z literatury. Na počátku tohoto dílčího výzkumu jsem proto vybírala anglicky psané originály a jejich české překlady. Anglické extrakty i jejich překlady musely přitom splňovat několik stanovených kritérií. Brala jsem v úvahu pouze oficiální překlady rodilých anglo-amerických autorů, vydané v uznávaném a dlouho zavedeném vydavatelství. Další podmínka se týkala období jejich vzniku, jelikož jsem akceptovala pouze extrakty a překlady vydané od poloviny 20. století. Dřívější ukázky by mohly být ovlivněny určitými archaickými prvky jazyka, který byl však v té době přípustný a zcela oprávněný.

Výběr literatury byl do velké míry ovlivněn také rozhodnutím zařadit vybrané ukázky do jednotlivých stylových variant pro srovnání stylistických rozdílů zkoumané problematiky. Do kontrastivní analýzy jsem zařadila 2 extrakty z beletrie pro dospělé, 1 extrakt z literatury pro děti a mládež a 1 extrakt z odborného stylu. Beletrie tvoří nejobsáhlejší část, protože se nejvíce přibližuje běžně používanému jazyku a navíc je nejčastějším žánrem při čtení cizojazyčné literatury u studentů i dospělých. Do výzkumu byly tedy zahrnuty extrakty z následujících publikací:

Beletrie pro dospělé:

Daphne DuMaurier: Jamaica Inn, 1992, s. 18 – 55

Daphne DuMaurier: Hospoda Jamajka, 1972, přeložil Ladislav Bezpalec, nakladatelství Odeon

Romesh Gunesequera: Reef, 1994, s. 45 – 101

Romesh Gunesequera: Útes, 2002, přeložila Libuše Hornová, nakladatelství Paseka

Literatura pro děti a mládež:

A.A. Milne: Winnie-the-Pooh, 1992, s. 3 – 129

A.A. Milne: Medvídek Pú, 2008, přeložila Hana Skoumalová, nakladatelství Albatros

Odborný styl:

Schulze Ralf, Roberts D. Richard: Emotional Intelligence, 2005, s. 233 – 297

Schulze Ralf, Roberts D. Richard: Emoční inteligence, 2007, Pavla Le Roch, nakladatelství Portál

12.2 Zpracování kontrastivní analýzy vybraného vzorku

Jak již bylo zmíněno, z vybraných extraktů jsem podrobila analýze pouze konkrétní gramatickou strukturu, která je specifická pro anglický jazyk, ale její česká varianta se v moderní podobě jazyka strukturně odlišuje. Touto větnou strukturou je souvětí s vedlejší větou, která je ve své predikaci vyjádřena přítomným příčestím. I přes různé diskuse o podobnosti přítomného příčestí a gerundia, jsem gerundium z důvodu jednoduššího zpracování vyloučila. Všechna excerpta jsem vyhodnotila v rámci jednotlivých stylových variant, tj. samostatně pro beletrii, odborný text a literaturu pro děti a mládež.

Každou zkoumanou větnou strukturu jsem zaznamenala spolu s její českou variantou v oficiálním překladu. Všechny nalezené vedlejší věty s přítomným příčestím jsem dále rozdělila do jednotlivých kategorií podle jejich typu na vedlejší

věty okolnostní, vztažné, absolutní konstrukce a další vedlejší věty (času, způsobu příčiny, atd.), které byly z důvodu malého výskytu zahrnuty do společné skupiny. Jednotlivá excerpata z různých literárních žánrů jsem vyhodnotila samostatně.

12.2.1 Zpracování vybraného vzorku v beletrii pro dospělé

Celkový počet zaznamenaných větných struktur v beletrii a jejich procentuální zastoupení znázorňuje následující tabulka:

Typ vedlejší věty	Počet	Vyjádření v procentech
Okolnostní věty	154	53,29 %
Vztažné věty	68	23,53 %
Jiné vedlejší věty	53	18,34 %
Absolutní konstrukce	13	4,50 %
„Dangling participle“	1	0,35 %
Součet	Σ 289	Σ 100

Tabulka 13 Typy anglických vět v beletrii pro dospělé

Komentář:

Z výsledků je zřejmé, že největší zastoupení (53,29 %) mají ve zkoumané struktuře vedlejší věty okolnostní. Tato skutečnost není nijak překvapivá, vzhledem k tomu, že i odborná literatura a dřívější výzkumy potvrdily častý výskyt přítomného přičestí v tomto typu vedlejších vět. Domnívám se, že jedním z důvodů je tendence větných kondenzorů zprostředkovat informace stojící v pozadí a popisovat okolnosti, které doprovázejí hlavní děj, vyjádřený větou hlavní. Hojné použití okolnostních vět souvisí i s daným žánrem, tj. beletrií, kde autoři často popisují prostředí a postavy spolu s hlavním dějem příběhu.

Poměrně velké zastoupení (23,53 %) mají i vedlejší věty vztažné, které rozvíjejí předmět hlavní věty a podávají o něm doplňující informace. Nezanedbatelnou skupinu (18,34 %) tvoří jiné vedlejší věty, jejichž vztah k hlavní větě je většinou vyjádřen příslušnou spojkou. Překvapivá je četnost absolutních konstrukcí (4,5 %), která je pro daný žánr neobvykle vysoká. Důvod vidím ve velmi častém používání všech zkoumaných typů vedlejších vět, které se hojně vyskytovaly zejména v první

knize „Jamaica Inn“ od Daphne Du Maurier. Tato autorka s oblibou používá přítomné příčestí ve funkci vedlejší věty. Proto je i její výběr poměrně variabilní a zahrnuje i tak netypické konstrukce pro neodborný žánr jako jsou absolutní konstrukce. O tom svědčí i výskyt „dangling participle“, které se v excerptech objevilo.

12.2.2 Zpracování vybraného vzorku v literatuře pro děti a mládež

Stejný postup zpracování vybraného vzorku jako v beletrii pro dospělé jsem použila i v literatuře pro děti a mládež. Prvním cílem proto bylo sestavit tabulku s číselnými a procentuálními údaji o počtu daných typů vybraných vět.

Typ vedlejší věty	Počet	Vyjádření v procentech
Okolnostní věty	75	78,95 %
Vztažné věty	11	11,58 %
Jiné vedlejší věty	9	9,47 %
Součet	Σ 95	Σ 100 %

Tabulka 14 Typy anglických vět v literatuře pro děti a mládež

Komentář:

V literatuře pro děti a mládež je ve srovnání s beletrií pro dospělé vidět větší rozdíl ve výskytu vedlejších vět okolnostních (78,95 %) a vztažných (11,58 %). Vysoký počet okolnostních vět má podle mého názoru stejné důvody jako v literatuře pro dospělé, a to popis okolností, doprovázejících hlavní děj. Malé zastoupení zde mají na rozdíl od beletrie pro dospělé jiné vedlejší věty (9,47 %). Jak jsem očekávala, nevyskytly se zde žádné absolutní konstrukce ani „dangling participles“, které by byly pro dětské čtenáře příliš obtížné. Celkově se jazyk v této knize vyznačoval jednoduchostí po stránce strukturní i syntaktické. Poměrně vysoký počet zkoumaných typů vět svědčí o tom, že vedlejší věty s přítomným příčestím nejsou považovány za komplikované či formální struktury, neboť se běžně vyskytují i v literatuře pro děti a mládež.

12.2.3 Zpracování vybraného vzorku v odborném stylu

Typ vedlejší věty	Počet	Vyjádření v procentech
Okolnostní věty	31	30,1 %
Vztažné věty	58	56,31 %
Jiné vedlejší věty	13	12,62 %
Absolutní konstrukce	1	0,97 %
Součet	Σ 103	Σ 100 %

Tabulka 15 Typy anglických vět v odborném stylu

Komentář:

Rozložení četností jednotlivých druhů vedlejších vět u odborného stylu je poněkud odlišné od beletrie pro dospělé či pro děti. Největší zastoupení mají vedlejší věty vztažné (56,31 %), až pak následují vedlejší věty okolnostní (30,1 %). Menší zastoupení okolnostních vět je pravděpodobně dáno charakterem odborného stylu. Odborný styl se příliš nezaměřuje na popis okolností, které doprovázejí hlavní děj. Důležitá jsou jasná a srozumitelná fakta, která jsou popsána přímo, bez používání zbytečných jazykových prostředků. V menší míře se vyskytly jiné vedlejší věty (12,62 %). I přes odborný charakter daného textu jsem zaznamenala pouze jednu absolutní konstrukci. Za jeden z možných důvodů považuji fakt, že publikace se zabývá oblastí psychologie, což si nepopíratelně vyžaduje odborný jazyk, ne však do takové míry jako např. publikace z oblasti přírodních věd, u kterých předpokládám poměrně větší výskyt absolutních konstrukcí.

12.2.4 Zpracování českých ekvivalentů v beletrii pro dospělé

Pro všechny typy vybraných vět existuje několik českých ekvivalentů, které se dají v překladu použít. V následujících tabulkách jsem zaznamenala počet jednotlivých větných struktur v českém překladu, které se u zkoumaných vedlejších vět v excerptech beletrie objevily. Jelikož je značnou nevýhodou této analýzy poměrně velká variabilita nalezených ekvivalentů vedlejších vět, pro lepší zpracování jsem je v další části výzkumu seřadila do skupin na základě použitého slovesa (určité - *další hlavní věta*, *vedlejší věta*, neurčité - *přechodník*, *minulé a přítomné příděstí*, neslovesná, příp. předložková vazba - *absence slovesa*). Absolutní konstrukce a

„dangling participles“ jsem z důvodu jejich malé četnosti a řídkému výskytu vynechala.

Druhy a četnosti nalezených ekvivalentů

Typ vedlejší věty	Počet	Vyjádření v %
Další hlavní věty	121	44 %
Vedlejší věty	89	32,36 %
Přechodníky/příčestí	33	12 %
Neslovesné vazby	32	11,64 %
Předložkové vazby		
Součet	Σ 275	Σ 100 %

Tabulka 16 Struktury českých ekvivalentů v beletrii pro dospělé

Hlavním cílem kontrastivní analýzy bylo zjistit, zda mezi výskytem určitých a neurčitých tvarů v českém překladu zkoumaných vět jsou statisticky významné rozdíly. Pro tento účel jsem využila jeden z běžně používaných testů významnosti a to test dobré shody chí-kvadrát. Do tabulky jsem doplnila potřebné údaje jako je pozorovaná četnost u určitých a neurčitých vět a jejich očekávaná četnost. Další údaje jsem zjistila jednoduchými matematickými operacemi, které vycházejí ze znalosti těchto četností.

Test dobré shody chí-kvadrát

Struktura českého překladu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Určité slovesné tvary	210	121,5	88,5	7832,25	64,46
Neurčité slovesné tvary	33	121,5	-88,5	7832,25	64,46
	Σ 243				Σ 128,92

Tabulka 17 Test dobré shody chí-kvadrát

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

H_0 : Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu beletrie pro dospělé jsou stejné.

H_A : Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu beletrie pro dospělé jsou rozdílné.

O přijetí nebo naopak nepřijetí daných hypotéz jsem rozhodla na základě testování nulové hypotézy. Pro tento účel jsem vypočítala tzv. testové kritérium, „*což je určitá číselná charakteristika odvozená ze zjištěných dat*“ (Chráska 2006, s. 83).

Výpočet testového kritéria

$$\chi^2 = \frac{\sum (P - O)^2}{O}$$

Po dosazení příslušných číselných údajů: $\chi^2 = 128,92$

Vypočítané testové kritérium, které je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností, jsem dále srovnala s tzv. kritickou hodnotou, kterou lze nalézt ve statistických tabulkách. Hladinu významnosti, což je pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu, jsem zvolila 0,01. Počet stupňů volnosti jsem určila na základě počtu řádků v tabulce (2). Této tabulce tedy přísluší 1 stupeň volnosti. Podle statistické tabulky je kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$.

$$128,92 > 6,635$$

Je zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto je nutné přijmout alternativní hypotézu, která říká, že četnosti výskytu určitých a neurčitých struktur jsou různé a tento rozdíl není možno považovat za náhodný.

12.2.5 Zpracování českých ekvivalentů v literatuře pro děti a mládež

Stejnou metodu jako v beletrii jsem použila také při výpočtu statisticky významného rozdílu mezi určitými a neurčitými strukturami v literatuře pro děti a mládež a následně i v odborném stylu.

Druhy a četnosti nalezených ekvivalentů

Typ vedlejší věty	Počet	Vyjádření v %
Další hlavní věty	59	62,11 %
Vedlejší věty	22	23,16 %
Přechodníky/příčestí	2	2,10 %
Neslovesné vazby předložkové vazby	12	12,63 %
Součet	Σ 95	Σ 100 %

Tabulka 18 Struktury českých ekvivalentů v literatuře pro děti a mládež

Test dobré shody chí-kvadrát

Struktura českého překladu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Určité slovesné tvary	81	41,5	39,5	1560,25	37,6
Neurčité slovesné tvary	2	41,5	-39,5	1560,25	37,6
	Σ 83				Σ 75,2

Tabulka 19 Test dobré shody chí-kvadrát

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

H_0 : Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu literatury pro děti a mládež jsou stejné.

H_A : Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu literatury pro děti a mládež jsou rozdílné.

Výpočet testového kritéria

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 75,2$$

Hladinu významnosti jsem opět zvolila na úrovni 0,01 a počet stupňů volnosti je identický jako v předchozím případě tj. 1. Podle statistické tabulky je kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$.

$$75,2 > 6,635$$

Vzhledem k tomu, že hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota chí-kvadrát pro danou hladinu významnosti, můžeme přijmout alternativní hypotézu a odmítnout hypotézu nulovou.

12.2.6 Zpracování českých ekvivalentů v odborném stylu

Na závěr jsem vypočítala, zda jsou mezi určitými a neurčitými strukturami statisticky významné rozdíly ve stylu odborném.

Druhy a četnosti nalezených ekvivalentů

Typ vedlejší věty	Počet	Vyjádření v %
Další hlavní věty	22	21,36 %
Vedlejší věty	20	19,42 %
Přechodníky/příčestí	26	25,24 %
Neslovesné vazby předložkové vazby	35	33,99 %
Součet	Σ 103	Σ 100 %

Tabulka 20 Struktury českých ekvivalentů v odborném stylu

Test dobré shody chí-kvadrát

Struktura českého překladu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Určité slovesné tvary	42	34	8	64	1,88
Neurčité slovesné tvary	26	34	-8	64	1,88
	∑ 68				∑ 3,76

Tabulka 21 Test dobré shody chí-kvadrát

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

H_0 : Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu odborného stylu jsou stejné.

H_A : Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu odborného stylu jsou rozdílné.

Výpočet testového kritéria

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 3,76$$

Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 1 stupeň volnosti

$$\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$$

$$3,76 < 6,635$$

V tomto případě je zřejmé, že testové kritérium je menší než kritická hodnota chí-kvadrát pro danou hladinu významnosti, proto nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Na základě uvedených zjištěných četností a výpočtů za pomoci statistických metod, stručně shrnu hlavní závěry této části výzkumu. Excerpta pro kontrastivní analýzu

byla sesbírána ve třech stylových variantách, a to v beletrii pro dospělé, literatuře pro děti a mládež a odborném stylu. V každém z těchto žánrů jsem se pokusila zjistit tendenci češtiny používat v překladu neurčitých kondenzovaných vět určité struktury. Konstatuji, že čeština preferuje použití určitých struktur při překladu beletrie pro dospělé a literatury pro děti a mládež. V oblasti odborného stylu se nedá prokázat jednoznačný trend češtiny používat určité struktury místo neurčitých. Výběr českých ekvivalentů je proto evidentně ovlivněn literárním stylem, ve kterém je originální text napsán.

13 Předvýzkum

Po zjištění některých obecných informací o dané problematice prostřednictvím krátkého dotazníku a provedení kontrastivní analýzy, bylo dalším krokem uskutečnění zmenšeného modelu dalšího výzkumu.

13.1 Popis předvýzkumu

Předvýzkum jsem realizovala se stejnými respondenty, kteří se zúčastnili pilotáže, tj. se studenty 3. a 4. ročníku KAJ PdF v Olomouci. Každý účastník měl za úkol přeložit 10 vět z anglického do českého jazyka. Všechny věty obsahovaly vedlejší kondenzované věty s přítomným příčestím a byly vybrány z excerpt beletrie. Některé z nich byly za účelem snadnějšího překladu upraveny. Počet jednotlivých typů kondenzovaných vět odpovídal poměru jejich výskytu při kontrastivní analýze. Největší zastoupení měly tedy vedlejší věty okolnostní (5), pak věty vztažné (3) a nakonec jiné vedlejší věty (2).

Nejtěžším úkolem bylo ohodnotit české překlady studentů tak, aby jejich výsledky byly srovnatelné a bylo je možné číselně vyjádřit. Větám, které byly gramaticky nesprávné nebo významově neodpovídaly originálním větám, jsem nepřiradila žádný bod. Ostatní věty jsem ohodnotila na základě předchozích výsledků kontrastivní analýzy, díky které jsem získala četnosti výskytů použití českých ekvivalentů ve vybraných literárních dílech. Pro tento účel jsem použila pouze výsledky z beletrie a literatury pro děti a mládež. Odborný styl jsem vynechala, protože se domnívám, že vzhledem k jeho specifickým vlastnostem by mohl výsledky zkreslit.

Do příslušné tabulky jsem tedy zaznamenala součet českých ekvivalentů pro věty okolnostní, vztažné a jiné vedlejší věty v beletrii a literatuře pro děti a mládež. Na základě výsledků četnosti jednotlivých českých ekvivalentů nalezených v excerptech beletrie a literatury pro děti a mládež, jsem stanovila jejich relativní četnosti f_i , tj. podíl jejich četnosti n_i a celkové četnosti n . Podle relativních četností jsem každému

českému ekvivalentu přidělila příslušný počet bodů. Četnosti jednotlivých překladových struktur a počty bodů jsou zobrazeny v následujících tabulkách:

Vedlejší věty okolnostní

(celkový počet: 229)

Struktura českého překladu	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	Počet bodů (po úpravě)
Určité hlavní věty	147	0,64	6,5b
Určité vedlejší věty	31	0,14	1,5b
Přechodníky	18	0,08	1b
Neslovesné vazby	33	0,14	1,5b
Součet	$\Sigma 229$	$\Sigma 1$	

Tabulka 22 Struktury českých ekvivalentů u vedlejších vět okolnostních

Vedlejší věty vztahné

(celkový počet: 79)

Struktura českého překladu	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	Počet bodů (po úpravě)
Určité hlavní věty	17	0,22	2b
Určité vedlejší věty	46	0,58	6b
Přítomné přičestí	15	0,19	2b
Neslovesné vazby	1	0,01	0b
Součet	$\Sigma 79$	$\Sigma 1$	

Tabulka 23 Struktury českých ekvivalentů u vedlejších vět vztahných

Jiné vedlejší věty

(celkový počet: 62)

Struktura českého překladu	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	Počet bodů (po úpravě)
Určité hlavní věty	18	0,29	3b
Určité vedlejší věty	34	0,55	5,5b
Neurčité slovesné vazby	0	0	0b
Neslovesné vazby	10	0,16	1,5b
Součet	$\Sigma 62$	$\Sigma 1$	

Tabulka 24 Struktury českých ekvivalentů u jiných vedlejších vět

13.2 Výsledky předvýzkumu

V následující tabulce je získaný počet bodů jednotlivých studentů třetího a čtvrtého ročníku. Maximální počet bodů, který studenti mohli získat je 61,5.

Studenti 3. ročníku

Student č.	Počet bodů – B ₁
1	48,5
2	29
3	42
4	47,5
5	43,5
6	42,5
7	47,5
8	21
9	17,5
10	30,5
11	20
12	19,5
13	27
14	33
15	34
16	38
17	24,5
18	33,5
19	27
20	43,5

Tabulka 25 Získaný počet bodů u studentů 3. roč.

Studenti 4. ročníku

Student č.	Počet bodů - B ₂
1	50
2	25
3	35,5
4	34,5
5	43,5
6	26,5
7	35,5
8	32
9	42,5
10	16
11	36
12	39,5
13	31,5
14	31
15	35
16	47,5
17	33,5
18	34
19	31
20	35

Tabulka 26 Získaný počet bodů u studentů 4. roč.

Pro výpočet průměrného počtu bodů, který studenti v dané skupině získali, jsem použila aritmetický průměr:

$$X = \frac{\sum B_1}{\sum \text{studentů}} = \frac{669,5}{20} = 33,5$$

$$X = \frac{\sum B_2}{\sum \text{studentů}} = \frac{695}{20} = 35$$

Jak je vidět z průměrného počtu bodů, které získali studenti třetího a čtvrtého ročníku, není zde mezi oběma skupinami znatelný rozdíl. Dalo by se předpokládat, že studenti vyššího ročníku, kteří mají za sebou předmět „Textová analýza“ budou výrazně úspěšnější v dovednosti překládat než jejich kolegové z nižšího ročníku.

Rozdíl 1,5 bodu se však nedá považovat za relevantní, či vypovídající o statisticky významné hodnotě.

Zajímavější jsou výsledky v oblasti použití českého přechodníku. Studenti čtvrtého ročníku se snažili použít přechodník ve vedlejších okolnostních větách pouze 3-krát, ale ani jedna z těchto forem nebyla správná. Studenti třetího ročníku používali přechodník mnohem častěji a to celkem 27-krát, z toho pouze 8 tvarů přechodníku bylo použito správně. Z těchto výsledků je zřejmé, že studenti vyššího ročníku jsou více obeznámeni s daným typem vět a s jejich strukturálními rozdíly ve vztahu k českým ekvivalentům. Dále můžeme konstatovat, že méně než třetina přechodníkových tvarů, které studenti vytvořili, je použita správně, což dokazuje, že studenti tyto tvary dostatečně neznají. Za hlavní důvod považují právě jejich řídké použití v současné literatuře či jiných zdrojích informací, jako jsou např. média či internet.

Účelem předvýzkumu bylo zrealizovat zmenšený model hlavního výzkumu a ověřit si možnosti jeho použití. Předvýzkum pomohl k vyřešení nejtěžšího úkolu a to hodnocení překladu studentů. Pomocí relativních četností českých překladových variant stanovených na základě kontrastivní analýzy, jsem získala počet bodů pro každou vybranou českou strukturu. Tyto počty bodů použiji i v dalším hlavním výzkumu, realizovaném na střední škole.

Předvýzkum upozornil na další skutečnost, kterou jsem zatím nebrala v úvahu a to vliv náročnosti slovní zásoby na úspěšnost překladu studentů. Mým hlavním cílem bylo sledovat, zda studenti správně zvolí českou strukturu, ale neznalost slovní zásoby může jejich výběr výrazně ovlivnit. Pokud se studenti ve větě setkají s neznámým slovem, někteří z nich se ani dál nepokoušejí větu přeložit, i kdyby byli schopni najít správnou českou strukturu. Tuto bariéru jsem se rozhodla v testech hlavního výzkumu eliminovat. Náročnější slova a jejich významy jsem vypsala pod čarou a upozornila příslušného učitele, aby s neznámou slovní zásobou studentům pomohl. Pokud studenti některou větu nepřeložili, nestalo se tak z důvodu neznalosti

slovní zásoby, ale z důvodu neznalosti správné české struktury, která byla pro mě v tomto výzkumu prioritní.

14 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření zahrnuje 48 respondentů z řad učitelů základních a středních škol, kteří mají odlišně dlouhou dobu praxe výuky anglického jazyka. Učitelé pocházejí z různých regionů České republiky, jelikož umístění školy nebylo pro účely výzkumu nijak limitováno. Podmínkou bylo pouze to, že učitelé musí vyučovat buď na 2. stupni základní školy nebo na škole střední. Učitelé prvního stupně ZŠ a vyšší odborné či vysoké školy nebyli do výzkumu z důvodu specifických faktorů na těchto stupních škol zapojeni.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit názory a zkušenosti učitelů, které se týkají zkoumaných oblastí výuky AJ jako je role mateřského jazyka, využití překladových cvičení ve výuce, negativní projevy interference, zkušenosti s komunikativním přístupem, či možná spolupráce učitelů anglického a mateřského jazyka.

Zkonstruovala jsem dotazník tak, aby nebyl časově příliš náročný a neodradil tím možné respondenty. Obsahuje krátký úvod a 12 otázek. V úvodu se snažím objasnit některé důležité pojmy, které se v dotazníkových položkách objevily. Vysvětlení jsem považovala za nevyhnutelné, protože neznalost základních termínů by mohla výsledky výrazně zkreslit.

Většina položek (9) je výběrová, z toho dvě jsou položky polozavřené (2,7). U uzavřených položek jsou k dispozici tři nebo čtyři možnosti výběru, jedná se tedy o položky polynomické. Otevřené položky jsou pouze tři a do dotazníkového šetření byly zahrnuty z důvodu hlubšího proniknutí do sledovaných jevů.

První otázka se týká délky pedagogické praxe u jednotlivých respondentů. Druhá otázka zjišťuje preference učitelů ve využívání komunikativního a tradičního přístupu. Další tři otázky se zabývají využitím překladových cvičení ve výuce AJ. Otázky 6,7, 8 a 9 zjišťují názory respondentů na roli mateřského jazyka ve výuce AJ a poslední tři otázky se týkají možnosti využití dvoujazyčných studijních materiálů a spolupráce mezi učiteli AJ a ČJ.

14.1 Výsledky dotazníkového šetření

Rozbor výsledků dotazníkového šetření jsem rozdělila na dvě části. V první části jsem analyzovala a vyhodnotila odpovědi respondentů procentuálně. Snažila jsem se objasnit možné příčiny výsledků. Ve druhé části jsem hledala souvislosti mezi některými jevy, které se týkají zkoumané problematiky. Pro tyto účely jsem použila statistickou metodu s názvem „Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku“.

14.1.1 Analýza odpovědí v dotazníkovém šetření

Tabulky a grafy četností jsou uvedeny v příloze č. 5. U položek uzavřených je součet procent 100, u jiných položek je tento součet vyšší.

Otázka č. 1

Dotazník začíná otázkou zjišťující fakta, a to konkrétně délku pedagogické praxe respondentů.

Ze zpracování dotazníků vyplynulo, že většina učitelů (56 %) má za sebou středně dlouhou pedagogickou praxi, tj. 5-15 let. Tuto délku praxe považují za nejvíce adekvátní pro získání výsledků, protože se jedná o učitele, kteří již mají za sebou dostatečné zkušenosti, ale zároveň jsou profesně dostatečně mladí na to, aby se během studia či později setkali s inovativními metodami moderního vyučování cizích jazyků. Poměrně velkou část respondentů (31 %) tvoří mladí učitelé s délkou praxe méně než 5 let, kteří teprve sbírají zkušenosti, hledají si svůj styl učení a domnívám se, že jsou do značné míry ovlivněni teoretickými a praktickými zkušenostmi, které získali při vysokoškolském studiu. Nejmenší část tvoří učitelé s praxí nad 15 let (13 %), kteří mohou, ale také nemusejí být ovlivněni tradičnějším způsobem vyučování angličtiny.

Otázka č.2

Tato otázka zjišťuje postoje respondentů k využívání komunikativního přístupu ve výuce AJ. Učitelé si vybírají jednu ze čtyř možných odpovědí, která vyjadřuje jejich

preferenci pro komunikativní nebo tradiční přístup. Oba pojmy jsou v úvodu vysvětleny, aby nedošlo ke zkreslení z důvodu nepochopení zkoumané problematiky.

Nejvíce respondentů (63 %) preferuje komunikativní přístup před tradičním pojetím výuky, ale učitelé si zároveň uvědomují, že formální výuka gramatiky má při osvojování jazyka své místo. Asi 25 % dotázaných dává naopak přednost tradičnímu přístupu, i když přiznává, že komunikativní přístup jejich výuku ovlivňuje. Můžeme konstatovat, že každá skupina učitelů preferuje jeden z přístupů ve výuce AJ, ale všichni jsou do jisté míry ovlivněni i přístupem opačným, a proto je zde vidět značné prolínání obou pojetí. Pouze 13 % respondentů jednoznačně preferuje komunikativní přístup a žádný respondent nevedl preferenci pouze tradičního přístupu.

Otázka 3

Otázka č.3 má za úkol zjistit frekvenci využívání překladových cvičení z AJ do ČJ ve výuce AJ. Tuto otázku považuji za jednu z nejdůležitějších, protože podává informaci o tom, zda aspoň někteří učitelé najdou v moderní výuce pro překlad místo.

Téměř polovina učitelů (48 %) uvádí, že překladová cvičení používají jen v malé míře, v průměru jednou za měsíc. Vzhledem k několikahodinové týdenní dotaci angličtiny je využití překladových cvičení u této skupiny učitelů velmi omezené. Asi třetina dotazovaných (33 %) používá překladová cvičení častěji, v průměru jednou za týden, což se již dá považovat za vysokou frekvenci použití daných cvičení. Jen 10 % učitelů překladová cvičení vůbec nepoužívá a naopak 8 % z dotazovaných používá překladová cvičení ve výuce velmi často, téměř každou hodinu.

Otázka 4

Tato otázka navazuje na otázku předchozí. Učitelé výběrem odpovědí vyjadřují svůj postoj k překladu jako způsobu rozvíjení jazykových kompetencí. Předpokládám proto, že pozitivní přístup k překladu se odrazí ve frekvenci jeho používání.

V této otázce nejvíce respondentů (až 63 %) uvedlo, že překlad, jako srovnání mateřského a cílového jazyka, může být do jisté míry užitečný. Dalších 33 % učitelů považuje překlad za důležitou součást výuky AJ. Jen zanedbatelný počet respondentů vybralo jinou odpověď. Jeden dotazovaný uvedl, že překlad je přežitek, který již nemá v moderní výuce své místo, ale zároveň uvedl, že jeho výběr odpovědi je ovlivněn spíše nedostatkem času v hodinách než přesvědčením o neefektivnosti překladu. Jeden dotazovaný považuje překlad dokonce za velmi důležitou součást výuky AJ.

Otázka 5

Otázka č. 5 vybízí učitele, aby podle svých zkušeností napsali o možných pozitivích a úskalích překladu. Záměrně jsem v tomto případě vybrala typ otevřené otázky, protože výčet možných odpovědí nelze dopředu odhadnout. Nechtěla jsem při této otázce učitele nijak omezovat.

Nejvíce respondentů považuje za pozitivum překladu srovnání strukturních rozdílů mezi anglickým a českým jazykem. Naopak hlavní úskalí vidí nejvíce učitelů v doslovném překladu, který studenty svádí k užívání struktur, které jsou pro češtinu nepřirozené. V následujícím přehledu shrnu další pozitiva a úskalí, která se v dotaznících objevila podle frekvence jejich výskytu:

Pozitiva překladu:

eliminuje interferenci,

slouží k opakování slovní zásoby a gramatických struktur,

napomáhá zlepšit vyjadřovací schopnosti v cizím jazyce,

studenti se učí nepřekládat doslovně,

je nevyhnutelný k pochopení významu,

slouží k pochopení gramatických struktur, které v češtině neexistují,
učí studenty pracovat se slovníky,
je nevyhnutelný pro výuku začátečníků.

Úskalí překladu:

překlad může mít více variant,
rozdílný slovosled angličtiny a češtiny,
náročný na čas,
potíže při překladu složitějších gramatických struktur,
brání přirozenému používání angličtiny,
existence podobných slov v angličtině a češtině s jiným významem, tzv. „false friends“,
může být nudný a nekomunikativní,
neznalost slovní zásoby,
existence českých slov, ke kterým neexistuje anglický ekvivalent.

Otázka 6

Tato otázka souvisí s používáním mateřského jazyka ve výuce a pokouší se zjistit do jaké míry učitelé ve výuce angličtiny používají češtinu.

Po zpracování této otázky vyplynulo, že nejvíce učitelů (60 %) používá mateřský jazyk ve výuce angličtiny pouze v malé míře. Třetina respondentů (33 %) používá češtinu často. Jen 4 % učitelů mateřský jazyk téměř nepoužívá a 1 respondent uvedl, že jej používá velmi často. Rozvrstvení odpovědí se zde značně podobá odpovědím u otázky 3 a 4, které pojednávaly o využití překladových cvičení ve výuce a postojích učitelů k překladu. Dá se předpokládat, že tyto jevy spolu mohou souviset. Je nutno ještě připomenout, že někteří respondenti uvedli v poznámce rozdílné využití mateřského jazyka u rozdílných věkových kategorií žáků a jejich dosažených kompetencí v anglickém jazyce.

Otázka 7

Tato položka prohlubuje odpověď na otázku předchozí. Učitelé mají za úkol vyjmenovat za jakým účelem mateřský jazyk používají. Pro ulehčení odpovědi jsem vybrala několik možností a zároveň poskytla respondentům prostor pro výčet dalších situací, ve kterých je možno mateřský jazyk efektivně využít.

Z analýzy odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že nejvíce dotazovaných učitelů používá mateřský jazyk pro vysvětlení gramatiky (41). O něco méně (29) učitelů využívá češtinu pro překlad slov nebo vět z angličtiny do češtiny. Pouze 6 respondentů používá mateřský jazyk pro vysvětlení instrukcí a z toho 2 respondenti odpověděli, že za tímto účelem využívají češtinu jen na počáteční úrovni angličtiny. Takto malé číslo si vysvětluji zejména tím, že pro výuku angličtiny existuje tzv. „classroom language“, což je určitá skupina frází, které se využívají pro organizaci a vedení hodiny angličtiny. Studenti se s nimi běžně setkávají již na začátku studia angličtiny a po několikanásobném zopakování učitelem jim bez problému rozumí. Jedná se např. o fráze: *Open your coursebook at page...*, *Work in pairs. Look at this picture.* apod.

Jen malý počet učitelů zmínilo jiné důvody využití češtiny ve výuce, jako např. udržení disciplíny, nebo řešení jiných organizačních věcí, které souvisí s výukou angličtiny.

Otázka 8

Položka č.8 zjišťuje, jak často mají studenti potíže s interferencí, která představuje jeden z možných negativních vlivů mateřského jazyka, ale často také souvisí s nedostatkem možností srovnat jednotlivé struktury anglického a českého jazyka.

Polovina respondentů (50 %) uvedla, že jejich studenti mají občas potíže s interferencí. O něco méně dotazovaných (44 %) považuje problémy s interferencí za velmi časté. Je tedy zřejmé, že naprostá většina učitelů se s interferencí u studentů potýká. Pouze 6 % učitelů je přesvědčených, že jejich studenti mají potíže s interferencí jen zřídka a nikdo nevedl možnost, že by studenti s interferencí

problémy neměli. Z těchto výsledků vyplývá, že mateřský jazyk do velké míry strukturu cizího jazyka ovlivňuje a je proto na místě zvážit srovnání obou jazyků na všech jazykových úrovních.

Otázka 9

V této otázce mají respondenti možnost vypsát konkrétní příklady interference, které se u studentů objevují. Opět jsem zvolila formu otevřené otázky, jelikož výčet příkladů interference nelze nijak limitovat vzhledem k nekonečným možnostem jazykového vyjádření.

Respondenti uvedli několik příkladů větných struktur, které jsou nesprávné z důvodu vlivu češtiny. Jedná se o následující oblasti gramatických struktur:

Předložkové vazby: **I met with him. *He married with Mary. *I listen radio.*

Použití ustálených slovních spojení.

Slovosled: **Is hot. *On the table were books.*

Podobná slova s jiným významem: *sympathetic - sympatický*

Kolokace a idiomy.

Příslovce a jejich místo ve větě.

Podmínkové věty: **If it will rain, we will go out.*

Otázky s předložkou: **From where are you?*

Vynechávání členů.

Kulturní rozdíly.

Otázka 10

Tato položka zjišťuje současné možnosti využívání dvoujazyčných učebních materiálů, které se vzhledem k dominantní preferenci monolingvních učebnic z moderní výuky téměř vytratily.

Analýza odpovědí u této položky potvrdila očekávání ohledně využití dvoujazyčných učebních materiálů na současných školách. Až 65 % učitelů potvrdilo, že ve výuce AJ nepoužívají žádné dvoujazyčné materiály. V moderním

vyučování došlo ke zřetelnému úbytku češtiny v používaných učebních materiálech, když je srovnáme s těmi, které se používaly před začátkem 90. let minulého století. Podstatně méně učitelů (23 %) uvedlo, že používají doplňkové dvoujazyčné materiály, přičemž nejčastěji uváděli překladové slovníky. Pouze 13 % učitelů používá v hodinách dvoujazyčnou učebnici.

Otázka 11

Předposlední otázka zjišťuje informace o možné spolupráci učitelů anglického a českého jazyka na školách, která by podporovala mezipředmětové vztahy v duchu rámcového vzdělávacího programu jako základního dokumentu nové školní reformy.

Potvrdily se předpoklady o existenci spolupráce mezi učiteli anglického a českého jazyka. Až 58 % respondentů vyloučilo jakoukoliv spolupráci mezi učiteli zmíněných předmětů. Více než třetina (35 %) potvrdila malou míru spolupráce a pouze 6 % uvedlo, že spolupráce je častá a efektivní. Z výsledků je tedy zřejmý nedostatek spolupráce mezi učiteli mateřského a cílového jazyka, která se v nové školní reformě vyzdvihuje v rámci pojetí mezipředmětových vztahů.

Otázka 12

V poslední otázce mají učitelé možnost konkretizovat možnou spolupráci učitelů angličtiny a češtiny na svých školách.

Vzhledem k malé četnosti respondentů, kteří potvrzují spolupráci mezi učiteli anglického a českého jazyka na svých školách, je výběr možných odpovědí v poslední položce značně omezen.

Oblasti spolupráce shrnuji v následujícím přehledu:

učitelé s aprobací AJ a ČJ, kteří využívají poznatky z obou jazyků,
srovnání literárních směrů anglické a české literatury / propojení historicko-literární
tematiky,
ukázky děl v anglickém jazyce v hodině češtiny,

řešení otázek lexika a stylistických rozdílů v češtině a angličtině,
vznik a stavba anglického a českého jazyka,
realie ČR a anglicky mluvících zemí,
nesrovnalosti a vysvětlení v oblasti gramatické terminologie, např. trpný rod,
podmiňovací způsob, přivlastňovací zájmena apod.

Po zpracování odpovědí na jednotlivé položky shrnu základní poznatky, které vyplynuly z dotazníkového šetření. Dotazníkového šetření se zúčastnilo nejvíce učitelů se středně dlouhou dobou praxe, tj. od 5 do 15 let. Ze všech respondentů více než polovina preferuje komunikativní přístup před tradičním pojetím výuky, ale zároveň si uvědomují i užitečnost formální výuky gramatiky. Téměř polovina dotazovaných používá překladová cvičení jen v malé míře (v průměru jednou za měsíc). Pouze třetina učitelů považuje překlad za důležitou součást výuky anglického jazyka. Za pozitivní přínos překladu považuje nejvíce učitelů možnost srovnání mateřského a anglického jazyka. Naopak, úskalí vidí nejvíce respondentů v doslovném překladu a užívání pro češtinu nepřirozených obrátů a struktur. Pokud jde o využití mateřského jazyka ve výuce AJ, více než polovina učitelů jej používá v malé míře a nejčastěji pro vysvětlení gramatiky. Až 44 % učitelů uvedlo, že jejich studenti mají velmi často potíže s interferencí, která se projevuje zejména v předložkových vazbách, ustálených slovních spojeních a slovosledu. Téměř dvě třetiny respondentů uvedlo, že ve výuce angličtiny nepoužívají žádné dvoujazyčné učební materiály.

14.1.3 Ověření stanovených hypotéz

V druhé části dotazníkového šetření pomocí statistického testu s názvem „Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku“ jsem ověřila platnost stanovených hypotéz. Tento statistický test jsem vybrala proto, že je ho možno použít pro zjištění významné souvislosti mezi pedagogickými jevy a zároveň poskytuje relevantní výsledky při poměrně malém počtu respondentů. Pomocí zmíněného testu významnosti jsem ověřila souvislost mezi následujícími pedagogickými jevy:

- a) délka praxe učitelů a preference komunikativního přístupu,
- b) používání překladových cvičení a preference komunikativního přístupu,
- c) používání překladových cvičení a používání mateřského jazyka ve výuce,
- d) používání překladových cvičení a míra interference u studentů,
- e) používání překladových cvičení a používání dvoujazyčných materiálů.

Předpokládané vztahy mezi jednotlivými pedagogickými jevy jsem zvolila na základě prostudované literatury a částečně vlastní pedagogické praxe. Dle výsledků dotazníkového šetření jsem sestavila čtyřpolní tabulky pro každý zjišťovaný vztah mezi danými pedagogickými jevy a stanovila ve všech případech nulovou a alternativní hypotézu.

Pro zjištění souvislostí mezi danými pedagogickými jevy jsem pracovala s odpovědi na položky 1, 2, 3, 6, 8 a 10 v dotazníkovém šetření. Statistický test významnosti jsem zvolila z důvodu malé četnosti respondentů. Aby bylo možné odpovědi zaznamenat do tabulky a použít příslušný statistický test významnosti, musela jsem jednotlivé odpovědi kategorizovat. V položkách 3,6 a 8 jsem odpovědi na otázku A a B přiřadila do jedné kategorie a odpovědi na otázky C a D do druhé kategorie. Stejně jsem postupovala u položky 2, kde bylo navíc nutné přiřadit do jedné z kategorií i jinou možnost, jelikož se jedná o polouzavřenou otázku. V položce 1 jsem odpovědi A a B přiřadila do jedné kategorie a odpověď C do druhé kategorie. Toto rozdělení jsem zvolila na základě skutečnosti, že učitelé s praxí do 15 let jsou více ovlivněni moderními trendy výuky anglického jazyka než učitelé s praxí delší než 15 let. Položku 10 se třemi možnými odpověďmi jsem opět rozdělila na dvě kategorie. Odpovědi A a B tvoří jednu kategorii, protože v obou případech učitelé potvrzují nějaké použití dvoujazyčných materiálů, a odpověď C tvoří druhou kategorii.

14.1.3.1 Výsledky ověřování stanovených hypotéz

1. Vztah mezi délkou pedagogické praxe a preferencí komunikativního přístupu

	Preference tradičního přístupu	Preference komunikativního přístupu	Σ
praxe do 15 let	11	32	43
praxe nad 15 let	1	4	5
Σ	12	36	48

Tabulka 27 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

H₀: Mezi délkou pedagogické praxe a preferencí komunikativního přístupu není souvislost.

H_A: Učitelé s kratší pedagogickou praxí preferují častěji komunikativní přístup než učitelé s delší pedagogickou praxí.

Výpočet testového kritéria

$$\chi^2 = \frac{n \cdot (ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)} = 0,07$$

Kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti a hladinu významnosti 0,05:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

$$0,07 < 3,841$$

Nelze odmítnout nulovou hypotézu, která říká že mezi délkou pedagogické praxe a preferencí komunikativního přístupu není souvislost.

2. Vztah mezi používáním překladových cvičení a preferencí komunikativního přístupu

	Preference tradičního přístupu	Preference komunikativního přístupu	Σ
Méně časté používání překlad. cvičení	4	24	28
Častější používání překlad. cvičení	8	12	20
Σ	12	36	48

Tabulka 28 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

H_0 : Učitelé, kteří preferují tradiční přístup, používají překladová cvičení ve stejné míře jako učitelé, kteří preferují komunikativní přístup.

H_A : Učitelé, kteří preferují tradiční přístup, používají více překladová cvičení než učitelé, kteří preferují komunikativní přístup.

Výpočet testového kritéria

$$\chi^2 = \frac{n \cdot (ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)} = 4,1$$

Kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti a hladinu významnosti 0,05:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

$$4,1 > 3,841$$

Lze přijmout alternativní hypotézu, která říká, že mezi používáním překladových cvičení a preferencí komunikativního přístupu existuje statisticky významná souvislost.

3. Vztah mezi používáním překladových cvičení a používáním mateřského jazyka ve výuce

	Méně časté používání mateřského jazyka	Častější používání mateřského jazyka	Σ
Méně časté používání překlad. cvičení	22	7	29
Častější používání překlad. cvičení	10	9	19
Σ	32	16	48

Tabulka 29 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

H_0 : Učitelé, kteří používají častěji mateřský jazyk ve výuce AJ, využívají překladová cvičení ve stejné míře jako učitelé, kteří používají mateřský jazyk ve výuce AJ méně často.

H_A : Učitelé, kteří používají častěji mateřský jazyk ve výuce AJ, využívají více překladová cvičení než učitelé, kteří používají mateřský jazyk ve výuce AJ méně často.

Výpočet testového kritéria

$$\chi^2 = \frac{n \cdot (ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)} = 2,79$$

Kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti a hladinu významnosti 0,05:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

$$2,79 < 3,841$$

Nelze odmítnout nulovou hypotézu, která říká, že učitelé, kteří používají častěji mateřský jazyk ve výuce AJ, využívají překladová cvičení ve stejné míře jako učitelé, kteří používají mateřský jazyk ve výuce AJ méně často.

4. Vztah mezi používáním překladových cvičení a mírou interference u studentů

	Méně časté potíže interference u studentů	Častější potíže interference u studentů	Σ
Méně časté používání překlad. cvičení	2	26	28
Častější používání překlad. cvičení	1	19	20
Σ	3	45	48

Tabulka 30 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

H_0 : Učitelé, kteří používají překladová cvičení mají stejné množství potíží s interferencí u studentů jako učitelé, kteří tato cvičení nevyužívají.

H_A : Učitelé, kteří používají překladová cvičení mají méně potíží s interferencí u studentů, než učitelé, kteří tato cvičení nevyužívají.

Výpočet testového kritéria

$$\chi^2 = \frac{n \cdot (ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)} = 0,091$$

Kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti a hladinu významnosti 0,05:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

$$0,091 < 3,841$$

Nelze odmítnout nulovou hypotézu, která říká, že učitelé, kteří používají překladová cvičení mají stejné množství potíží s interferencí u studentů jako učitelé, kteří tato cvičení nevyužívají.

5. Vztah mezi používáním překladových cvičení a používáním dvoujazyčných materiálů

	Používání dvojazyčných materiálů	Nepoužívání dvojazyčných materiálů	Σ
Méně časté používání překlad. cvičení	18	10	28
Častější používání překlad. cvičení	12	8	20
Σ	30	18	48

Tabulka 31 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

Stanovení nulové a alternativní hypotézy:

H_0 : Učitelé, kteří používají dvoujazyčné učební materiály, využívají překladová cvičení stejně často jako učitelé, kteří tyto materiály nepoužívají.

H_A : Učitelé, kteří používají dvoujazyčné učební materiály, využívají překladová cvičení častěji, než učitelé, kteří tyto materiály nepoužívají.

Výpočet testového kritéria:

$$\chi^2 = \frac{n \cdot (ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)} = 0,091$$

Kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti a hladinu významnosti 0,05:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

$$0,091 < 3,841$$

Nelze odmítnout nulovou hypotézu, která říká, že učitelé, kteří používají dvoujazyčné učební materiály, využívají překladová cvičení stejně často jako učitelé, kteří tyto materiály nepoužívají.

Hlavním cílem druhé části dotazníkového šetření bylo potvrdit nebo vyvrátit vzájemný vztah mezi vybranými pedagogickými jevy, které se týkají výuky angličtiny, konkrétně využití překladových cvičení ve výuce. Na základě aplikace příslušného testu významnosti a následného výpočtu, můžeme konstatovat tyto skutečnosti:

1. Neproázala se souvislost mezi délkou pedagogické praxe a preferencí komunikativního přístupu. Nebylo tedy prokázáno, že učitelé s kratší pedagogickou praxí preferují komunikativní přístup více než učitelé s delší pedagogickou praxí.

2. Prokázala se souvislost mezi preferencí komunikativního přístupu a používáním překladových cvičení ve výuce anglického jazyka. Učitelé, kteří preferují komunikativní přístup, používají překladová cvičení ve výuce méně často než učitelé, kteří preferují tradiční přístup.

3. Neproázala se souvislost mezi používáním překladových cvičení a používáním mateřského jazyka ve výuce. Nelze tvrdit, že učitelé, kteří používají překladová cvičení častěji, používají častěji i mateřský jazyk ve výuce.

4. Neproázala se ani souvislost mezi použitím překladových cvičení a mírou interference u studentů anglického jazyka. Nebylo prokázáno, že učitelé, kteří používají častěji překladová cvičení, shledávají u svých studentů potíže s interferencí méně často než učitelé, kteří používají překladová cvičení méně často.

5. V posledním případě se opět neproázala souvislost mezi používáním překladových cvičení ve výuce a používáním dvoujazyčných učebních materiálů. Nemůžeme proto konstatovat, že učitelé, kteří používají ve výuce dvoujazyčné

učební materiály, používají překladová cvičení častěji, než učitelé, kteří dvoujazyčné učební materiály nepoužívají.

15 Ověřování účinnosti překladových cvičení na SŠ

Poslední částí výzkumu bylo testování realizované na vybrané střední škole, jmenovitě Gymnáziu Jiřího Wolкера v Prostějově. Tento výběr byl záměrný, a to zejména z důvodu možností realizace výzkumu a osobních preferencí. Rozhodla jsem se pro střední školu typu gymnázia, protože se domnívám, že studenti tohoto typu škol představují v oblasti znalosti cizích jazyků nadprůměrný vzorek mezi studenty ostatních středních škol. Velkou roli sehrály i omezené možnosti realizace výzkumu. Jelikož si tento výzkum vyžaduje zásah do výuky a zároveň klade nároky na připravenost a ochotu vyučujícího, nebylo lehké najít vhodného kandidáta, vstřícného ke spolupráci. Uvítala jsem proto možnost uskutečnit výzkum v instituci, která je známá svou dlouholetou tradicí a kvalitou vzdělávání.

Po zvážení možných úskalí výzkumu jsem se odklonila od původního záměru použít techniku paralelních skupin a rozhodla jsem se pro techniku jedné skupiny. I když se výsledky při použití této techniky považují za méně věrohodné, uvědomuji si, že existuje nemalé množství faktorů, které mohou specifické vlastnosti skupiny značně ovlivnit, a které z pozice výzkumníka nemohu zcela eliminovat. Za tyto faktory považuji zejména vyučujícího, věk studentů, oblíbenost předmětu, interpersonální vztahy, motivaci apod. Nemohu zaručit, že obě skupiny zapojené do výzkumu by měly stejné vlastnosti a specifika, což je pro validní srovnání nevyhnutelné.

Zapojení prvních a posledních ročníků do výzkumu jsem hned v úvodu vyloučila. Studenti v prvních ročnících si postupně zvykají na nový styl výuky a sbírají nové zkušenosti. Na druhou stranu studenti posledních ročníků se již plně připravují na maturitu a časové možnosti pro výzkum jsou tak značně omezené. Po dohodě s vyučující jsem vybrala třídu 3. ročníku, kde se výzkumu zúčastnilo 12 studentů (6 chlapců a 6 dívek).

15.1 Popis realizace výzkumu

Studentům ve skupině byl na začátku výzkumu zadán úvodní test na překlad z anglického do českého jazyka. Překlad z cizího do mateřského jazyka jsem zvolila z několika důvodů. Za prvé, velká část práce (v teoretické i praktické rovině) se zabývá výběrem vhodných českých ekvivalentů pro anglické strukturálně odlišné věty. Za druhé, byl překlad z cizího do mateřského jazyka zahrnut do předchozích částí empirického výzkumu. Pro zachování obsahové jednoty a vzájemného prolínání poznatků jsem proto i do posledního výzkumu zahrnula překlad z angličtiny do češtiny.

V testu měli studenti za úkol přeložit 15 anglických vět. Všechny věty obsahovaly zkoumanou strukturu, tj. kondenzovanou vedlejší větu, která ve své predikaci obsahuje přítomné příčestí. V testu se vyskytovaly tři typy těchto vět a to věty okolnostní, vztahné a jiné vedlejší věty (časové a podmínovací). Poměr výskytu jednotlivých typů vět přibližně odpovídal poměru jejich výskytu v kontrastivní analýze v první části výzkumu. Proto bylo do testu začleněno 7 vět okolnostních, pět vět vztahných a 3 jiné vedlejší věty (2 časové a 1 podmínková). Vyučující mohl studentům pomoci pouze s neznámou slovní zásobou, jejíž neznalost by mohla vést ke ztrátě bodů. Ta však není předmětem zkoumání.

Hodnocení překladových variant probíhalo stejně jako v předvýzkumu. Každé možné překladové variantě u jednotlivých typů zkoumaných vět byl přidělen určitý počet bodů podle frekvence jejich výskytu v kontrastivní analýze. Jakékoliv gramaticky nesprávné struktury nebo struktury, která neodpovídala významu původní věty, nebyl přidělen žádný bod. Studenti nebyli o svých výsledcích informováni, aby tak nedošlo k zapamatování si správných překladových variant.

V dalším průběhu výzkumu byla v časovém období 6 týdnů studentům zadávána cvičení na překlad z angličtiny do češtiny. Každé cvičení obsahovalo krátký extrakt textu, ve kterém byly nejméně tři příklady zkoumaných struktur (vedlejší věty kondenzované přítomným příčestím). Vyučující, který prováděl výzkum, byl přesně

instruován o provedení cvičení a byl mu poskytnut správný překlad každého textu s důrazem na vhodný český ekvivalent přítomného přičestí ve vedlejší kondenzované větě. Studenti dostali každý týden jedno cvičení na překlad. Poměrně nízkou frekvenci cvičení jsem zvolila s ohledem na jejich časovou náročnost a také proto, aby měli studenti možnost zafixovat si poznatky v průběhu delšího časového období.

Na konci výzkumu byl stejným studentům zadán závěrečný test na překlad z angličtiny do češtiny. Aby nedošlo ke zkreslení výsledků, měl stejnou formu jako test úvodní. Byly zachovány stejné větné struktury i poměr výskytu jednotlivých typů těchto vět. Rozdílná byla pouze použitá slovní zásoba a to zejména z toho důvodu, aby se zabránilo možnému zapamatování, jelikož časový úsek mezi prvním a druhým testem nebyl příliš dlouhý.

15.2 Analýza zjištěných výsledků

Na závěr jsem vyhodnotila získaný počet bodů jednotlivých studentů v úvodním a závěrečném testu. Analýza výsledků byla provedena dvěma způsoby:

- a) procentuální vyhodnocení výsledků u jednotlivých typů vět,
- b) použití statistického testu významnosti „Párový t-test“ za účelem zjištění, zda mezi výsledky dvou měření existují statisticky významné rozdíly.

15.2.1 Procentuální vyhodnocení výsledků

Jednotlivé věty jsem uspořádala do kategorií podle jejich typu, tj. vedlejší věty okolnostní, vztahné a jiné vedlejší věty. U každého typu jsem po zpracování výsledků procentuálně vyhodnotila české překladové varianty, které studenti zvolili. Tyto varianty jsem opět kategorizovala (stejně jako v kontrastivní analýze) podle použití příslušného slovesa ve vedlejší větě do následujících kategorií: určitá hlavní věta, určitá vedlejší věta, neurčitá vedlejší věta, neslovesná vazba a nesprávný překlad. Do nesprávného překladu jsem zařadila všechny české věty, které

neobsahovaly gramaticky správný tvar slovesa, nebo studenti jejich anglickou variantu vůbec nepřeložili. V následujících tabulkách shrnuji získané výsledky:

Úvodní test

Vedlejší věty okolnostní (celkový počet 84)

Struktura českého překladu	Četnost výběru dané struktury	%
Určité hlavní věty	7	8,33 %
Určité vedlejší věty	2	2,38 %
Neurčité vedlejší věty	18	21,43 %
Neslovesné vazby	0	0 %
Nesprávné překlady	57	67,86 %
Součet	Σ 84	Σ 100 %

Tabulka 32 Struktury českých ekvivalentů vedlejších vět okolnostních v úvodním testu

Komentář: Z výsledků je zřejmé, že více než polovina českých ekvivalentů je nesprávná anebo nejsou anglické věty vůbec přeloženy. Podle kontrastivní analýzy je nejčastěji používaný překlad u okolnostních vět další hlavní věta s určitým slovesem. Je zde vidět, že pouze 8,3 % překladových variant odpovídá této české struktuře. Zanedbatelný je i počet určitých vedlejších vět (pouze 2,4 %). Podstatně vyšší procento nalezneme u neurčitých vět, čili v tomto případě českých přechodníků (21,4 %). Můžeme identifikovat tendence používání formálně totožné struktury s anglickou originální větou. V mnoha případech však studenti nezvolili správný tvar, což se odrazilo i v tak vysokém počtu nesprávných překladů.

Závěrečný test

Vedlejší věty okolnostní (celkový počet 84)

Struktura českého překladu	Četnost výběru dané struktury	%
Určité hlavní věty	36	42,86 %
Určité vedlejší věty	4	4,76 %
Neurčité vedlejší věty	11	13,10 %
Neslovesné vazby	3	3,57 %
Nesprávné překlady	30	35,71 %
Součet	Σ 84	Σ 100 %

Tabulka 33 Struktury českých ekvivalentů vedlejších vět okolnostních v závěrečném testu

Komentář: Ve srovnání s úvodním testem je u okolnostních vět vidět patrný nárůst určitých hlavních vět (42,9 %) a nižší procento nesprávných překladů (35,7 %). Došlo i k poklesu neurčitých vedlejších vět (13 %). U určitých vedlejších vět i neslovesných vazeb je procento výskytu malé stejně jako v úvodu výzkumu (4,8 % a 3,6 %). I když se nesprávné překlady u studentů pořád objevují, spatřujeme patrné tendence k výběru vhodnějších a gramaticky správných ekvivalentů.

Úvodní test

Vedlejší věty vztažné (celkový počet 60)

Struktura českého překladu	Četnost výběru dané struktury	%
Určité hlavní věty	0	0 %
Určité vedlejší věty	17	28,33 %
Neurčité vedlejší věty	19	31,67 %
Neslovesné vazby	4	6,67 %
Nesprávné překlady	20	33,33 %
Součet	Σ 60	Σ 100 %

Tabulka 34 Struktury českých ekvivalentů vedlejších vět vztažných v úvodním testu

Komentář: U vedlejších vět vztažných je procento nesprávných překladů podstatně nižší než v předcházejícím případě (33,3 %). Tuto skutečnost si vysvětlují tím, že přeložit vedlejší vztažné věty je pro studenty jednodušší a to zejména z toho důvodu,

že česká struktura, formálně totožná s anglickou (tj. přítomné příčestí), je známější a častěji používaná a není proto těžké vybrat správný tvar. Studenti si tuto strukturu zvolili v 31,7 % případů. Za zmínku stojí i vedlejší určitá věta (28,3 %), která se v kontrastivní analýze u tohoto typu vět objevovala nejčastěji.

Závěrečný test

Vedlejší věty vztažné (celkový počet 60)

Struktura českého překladu	Četnost výběru dané struktury	%
Určitě hlavní věty	0	0 %
Určitě vedlejší věty	37	61,67 %
Neurčitě vedlejší věty	12	20 %
Neslovesné vazby	4	6,67 %
Nesprávné překlady	7	11,67 %
Součet	Σ 60	Σ 100 %

Tabulka 35 Struktury českých ekvivalentů vedlejších vět vztažných v závěrečném testu

Komentář: Stejně jako v předchozím případě, i u vedlejších vztažných vět zaznamenávám vyšší procento určitých vedlejších vět (61,7 %) a méně nesprávných překladů (pouze 11,6 %). Došlo také k poklesu neurčitých vedlejších vět (20 %), což je opět pozitivní ukazovatel. Určitá hlavní věta a neslovesná vazba mají stejné procentuální zastoupení jako v úvodním testu (0 % a 6,7 %). U vedlejších vět vztažných můžeme proto také konstatovat zlepšení ve výběru českých ekvivalentů po zavádění překladových cvičení.

Úvodní test

Jiné vedlejší věty (celkový počet 36)

Struktura českého překladu	Četnost výběru dané struktury	%
Určité hlavní věty	0	0 %
Určité vedlejší věty	21	58,33 %
Neurčité vedlejší věty	0	0 %
Neslovesné vazby	2	5,56 %
Nesprávné překlady	13	36,11 %
Součet	Σ 36	Σ 100 %

Tabulka 36 Struktury českých ekvivalentů jiných vedlejších vět v úvodním testu

Komentář: U posledního typu vět byli studenti v překladu nejúspěšnější. Nejčastěji používaná česká struktura v kontrastivní analýze (určitá vedlejší věta) měla největší zastoupení i v překladu studentů (58,3 %). Tento výsledek si vysvětluji zejména tím, že většina jiných vedlejších vět než jsou okolnostní a vztažné obsahuje příslušnou spojku, která může studenty navést k správnému překladu. I u tohoto typu vět bylo poměrně velké procento nesprávných překladů (36,1 %). Ani v jednom případě studenti nepoužili určitou hlavní větu nebo neurčitou vedlejší větu, což je vzhledem k typům vět pochopitelné. Zanedbatelný je i počet neslovesných vazeb (5,6 %).

Závěrečný test

Jiné vedlejší věty (celkový počet 36)

Struktura českého překladu	Četnost výběru dané struktury	%
Určité hlavní věty	0	0 %
Určité vedlejší věty	31	86,11 %
Neurčité vedlejší věty	0	0 %
Neslovesné vazby	2	5,56 %
Nesprávné překlady	3	8,33 %
Součet	Σ 36	Σ 100 %

Tabulka 37 Struktury českých ekvivalentů jiných vedlejších vět v úvodním testu

Komentář: Vysoké procento výběru určitých vedlejších vět v úvodním testu se v závěru ještě zvýšilo na 86,1 %, což již považuji za vysoké procento úspěšnosti. Dobrým výsledkem je i malé množství nesprávných překladů (8,3 %). Nejsou zastoupeny určité hlavní věty a neurčité vedlejší věty a nemění se ani počet neslovesných vazeb. I zde je zřejmý pozitivní účinek překladových cvičení na překladové dovednosti u studentů, kteří se zúčastnili výzkumu.

15.2.2 Použití statistického testu významnosti Párový t-test

I když jsou podle předchozího výzkumu rozdíly ve výběru překladových variant v úvodním a závěrečném testu zřejmé, rozhodla jsem se do výzkumu zapojit i statistickou metodu, která zjišťuje, zda jsou mezi prvním a druhým měřením skutečně statisticky významné rozdíly. Pro tento účel jsem použila statistický test významnosti „Párový t-test“, který se používá při opakovaném měření stejné skupiny za stejných podmínek s cílem zjistit, zda mezi nimi existuje významný rozdíl. Pro zachování anonymity dostal každý student ve zkoumané skupině číslo, pod kterým úvodní i závěrečný test absolvoval. Zjištěné výsledky jsem zaznamenala do následující tabulky:

Student č.	Počet bodů		d	d - \bar{d}	$(d - \bar{d})^2$	d ²
	začátek	konec				
1	46	69	+23	-7,67	58,83	529
2	17,5	38	+20,5	-10,17	103,43	420,25
3	5,5	67,5	+62	31,33	981,57	3844
4	34,5	44,5	+10	-20,67	427,25	100
5	32	56,5	+24,5	-6,17	38,07	600,25
6	19,5	55,5	+36	5,33	28,41	1296
7	18,5	39	+20,5	-10,17	103,43	420,25
8	13	12,5	-0,5	-31,17	971,57	0,25
9	21,5	54	+32,5	1,83	3,35	1056,25
10	36,5	87,5	+51	20,33	413,31	2601
11	49,5	69	+19,5	-11,17	124,77	380,25
12	19	88	+69	38,33	1469,19	4761
			Σ 368		Σ 4723,18	Σ 16008,5

Tabulka 38 Výpočet testového kritéria t pro párový test

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

H_0 : Mezi výsledky na začátku a na konci testování není rozdíl.

H_A : Provedená měření přinesla rozdílné výsledky.

Zvolená hladina významnosti: 0,01

$$t = \frac{\bar{d}\sqrt{n(n-1)}}{\sqrt{\sum (d - \bar{d})^2}} = 5,13 \quad \bar{d} = 30,67$$

$$t_{0,05}(11) = 3,106$$

$$3,106 < 5,13$$

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro zvolenou hladinu je menší než vypočítaná hodnota, je možné odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní.

Cílem poslední části výzkumu bylo zjistit, zda jsou překladová cvičení pro zlepšení překladových dovedností u studentů přínosná. Už v první části se ukázalo, že po absolvování překladových cvičení dochází k pozitivním změnám ve výběru českých ekvivalentů u zkoumaných struktur. V závěrečném testu se objevilo méně gramaticky nesprávných či chybějících překladů, naopak došlo k nárůstu určitých hlavních a vedlejších vět na úkor neurčitých tvarů jakou jsou přechodníky či přítomná příčestí, což je sice gramaticky akceptovatelné, ale tyto prostředky nejsou v moderní češtině tolik využívány. K těmto změnám došlo u všech třech typů zkoumaných vět, tj. u vět okolnostních, vztazných i dalších vedlejších vět (časových a podmínkových).

Druhá část výzkumu prokázala, že mezi měřeními v úvodu a závěru výzkumu jsou skutečně statisticky významné rozdíly, které dokazují významně lepší překladové dovednosti studentů na konci výzkumu ve srovnání se začátkem výzkumu. Na základě statistického testu významnosti „Párový t-test“ lze tedy přijmout alternativní hypotézu.

16 Závěr

Cíle této práce byly definovány v teoretické i praktické rovině. V teoretické části jsem na základě prostudované literatury popsala existenci a strukturu neurčitých tvarů ve funkci vedlejších vět, jejich typy a použití a analyzovala možné varianty českých překladů nejen z pohledu gramatické správnosti, ale také z pohledu jazykových tendencí moderní češtiny. Ohled byl brán i na jednotlivé jazykové styly a jejich vliv na výběr jazykových prostředků s důrazem na zkoumanou gramatickou strukturu. V didaktické části jsem se zaměřila na charakteristiku překladu jako vyučovací techniky pro zlepšení jazykových kompetencí u studentů cizích jazyků a na analýzu překladu v kontextu učebních úloh a výukových cílů.

V praktické části, která obsahovala empirický výzkum se podařilo splnit následující cíle:

Část lingvistická

1. Zjistit výskyt jednotlivých typů anglických neurčitých vedlejších vět se slovesem ve tvaru přítomného příčestí v daných stylových variantách (beletrie pro dospělé, literatura pro děti a mládež a odborný styl).
2. Potvrdit či vyvrátit hypotézy o preferenci určitých tvarů před neurčitými v českých překladech zkoumaných neurčitých anglických struktur v daných stylových variantách.

Část didaktická

1. Analyzovat názory učitelů na využití překladu a mateřského jazyka vůbec ve výuce anglického jazyka.
2. Potvrdit či vyvrátit stanovené dílčí hypotézy o vzájemných vztazích mezi pedagogickými jevy jako jsou: délka praxe a preference komunikativního přístupu,

používání překladových cvičení a preference komunikativního přístupu, používání překladových cvičení a používání mateřského jazyka, používání překladových cvičení a používání dvoujazyčných učebních materiálů, používání překladových cvičení a míra interference u studentů.

3. Potvrdit základní hypotézu práce, která ověřuje pozitivní účinek překladových cvičení, zaměřených na rozlišení strukturních rozdílů mezi českým a anglickým jazykem.

16.1 Výsledky výzkumného šetření

V následující části shrnu stěžejní výsledky výzkumného šetření s ohledem na splněné cíle:

Část lingvistická

ad 1. Výskyt jednotlivých typů vedlejších vět kondenzovaných přítomným příděstím jsem zjišťovala z excerpt z originální anglické literatury ve třech stylových variantách: beletrie pro dospělé (93 stran), literatura pro děti a mládež (126 stran) a odborný styl (64 stran).

V beletrii pro dospělé převažovaly věty okolnostní (154=53 %), dále se nejvíce vyskytovaly věty vztažné (68=24 %) a nakonec jiné vedlejší věty, které jsem z důvodu malé četnosti zahrnula do jedné skupiny (53=18 %). Ve velmi malé míře se zde vyskytly i absolutní struktury a tzv. „dangling participles“.

V literatuře pro děti a mládež bylo pořadí vět stejné i když s odlišným procentuálním zastoupením. Převážily věty okolnostní (75=79 %), v menší míře se objevily věty vztažné (11=12 %) a další vedlejší věty (9=9 %). V této stylové variantě se nevyskytly absolutní konstrukce ani „dangling participles“, což je vzhledem k věkové skupině čtenářů pochopitelné.

V odborném stylu naopak převažovaly věty vztažné (58=56 %), v menší míře se objevovaly věty okolnostní (31=30 %) a jiné vedlejší věty (13=13 %). V jednom případě jsem zaznamenala absolutní konstrukci.

ad 2. Na základě získaných excerpt z literatury a jejich českých překladů jsem prostřednictvím statistického testu významnosti ověřila, zda je mezi výběrem určitých a neurčitých tvarů v českých překladech statisticky významný rozdíl.

Potvrdily se následující hypotézy:

Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu beletrie pro dospělé jsou rozdílné.

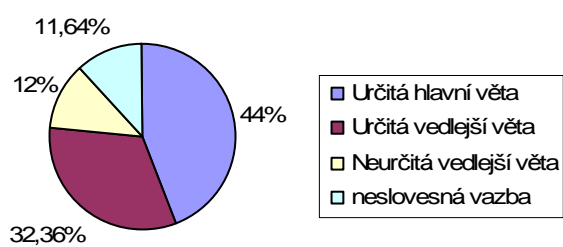
Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu dětské literatury jsou rozdílné.

Nepotvrdila se následující hypotéza:

Četnosti výskytu určitých a neurčitých slovesných struktur v českém překladu odborného stylu jsou rozdílné.

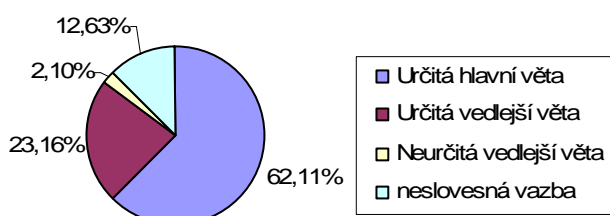
Zatímco v překladu beletrie pro dospělé a dětské literatury jsem zjistila jednoznačnou preferenci určitých tvarů před neurčitými, v odborném stylu se tato skutečnost neprokázala. Domnívám se, že výběr konkrétní struktury v češtině závisí na literárním stylu. Následující grafy znázornují výskyt českých překladových variant.

Beletrie pro dospělé



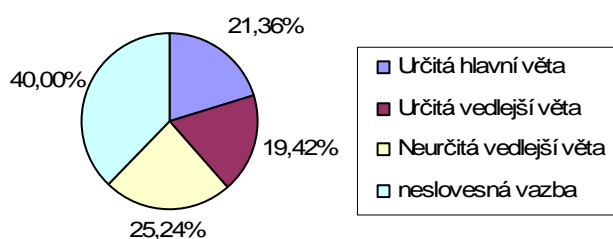
Graf 1 Grafické znázornění struktur českých ekvivalentů v beletrii pro dospělé

Literatura pro děti a mládež



Graf 2 Grafické znázornění struktur českých ekvivalentů v literatuře pro děti a mládež

Odborný styl



Graf 3 Grafické znázornění struktur českých ekvivalentů v odborném stylu

Část didaktická

ad 1. Prostřednictvím dotazníkového šetření jsem zjistila názory učitelů základních a středních škol na použití překladových cvičení a mateřského jazyka vůbec ve výuce anglického jazyka. Sumarizuji základní výsledky. Nejvíce respondentů, kteří se šetření zúčastnili, mají za sebou pedagogickou praxi v rozmezí 5 až 15 let. Více než polovina respondentů (63 %) upřednostňuje komunikativní přístup před tradičním pojetím výuky, ale zároveň si uvědomují výhody obou přístupů. Téměř polovina učitelů (48 %) používá překladová cvičení pouze v malé míře (v průměru jednou za měsíc) a asi třetina učitelů uvedla, že překladová cvičení používá přibližně jednou za týden.

Za nejčastější pozitiva překladu byly uváděny: srovnání strukturních rozdílů mezi anglickým a českým jazykem, eliminace interference a opakování slovní zásoby a gramatických struktur. Za nejčastější úskalí překladu byly uváděny: snaha o doslovný překlad, existence více překladových variant a rozdílný slovosled angličtiny a češtiny.

Používání překladu úzce souvisí s výskytem mateřského jazyka ve výuce. Až 60% učitelů používá mateřský jazyk ve výuce jen v malé míře, zatímco přibližně třetina učitelů jej používá často. Nejčastěji je mateřský jazyk používán pro vysvětlení gramatiky. Méně učitelů používá mateřský jazyk při překladu vět či struktur z angličtiny do češtiny. Pouze malá část učitelů používá mateřský jazyk pro zadání instrukcí ve výuce.

Dalším faktorem, který souvisí s používáním překladu ve smyslu porovnání struktury mateřského a cizího jazyka, je interference. Až 50 % učitelů uvedlo, že jejich studenti mají občas potíže s interferencí. Dalších 44 % učitelů považuje interferenci u studentů za velmi častou. Potvrdilo se tedy, že tento jev se ve výuce AJ běžně vyskytuje. Z gramatických oblastí, ve kterých se objevuje interference, byly nejčastěji zmíněny: předložkové vazby, ustálená slovní spojení a slovosled.

Poslední zjištění se týkají používání dvoujazyčných učebních materiálů a spolupráce učitelů českého a anglického jazyka. Více než polovina (65 %) dotazovaných učitelů nepoužívá žádné doplňkové materiály, pouze 23 % učitelů tyto materiály používá, přičemž nejčastěji byly uváděny slovníky. Malá část učitelů (13 %) používá v hodinách dvoujazyčnou učebnici. Spolupráce mezi učiteli anglického a českého jazyka neexistuje u 58 % dotázaných, 35 % učitelů potvrdilo spolupráci pouze v malé míře.

ad 2. Stanovila jsem si ověřit 5 vztahů mezi pedagogickými jevy, prezentovanými v dílčích hypotézách.

Potvrdila se následující hypotéza:

Učitelé, kteří preferují tradiční přístup, používají více překladová cvičení než učitelé, kteří preferují komunikativní přístup.

Nepotvrdily se následující hypotézy:

Učitelé s kratší pedagogickou praxí preferují častěji komunikativní přístup než učitelé s delší pedagogickou praxí.

Učitelé, kteří používají častěji mateřský jazyk ve výuce AJ, využívají více překladová cvičení než učitelé, kteří používají mateřský jazyk ve výuce AJ méně často.

Učitelé, kteří používají překladová cvičení mají méně potíží s interferencí studentů, než učitelé, kteří tato cvičení nevyužívají.

Učitelé, kteří používají dvoujazyčné učební materiály, využívají překladová cvičení častěji, než učitelé, kteří tyto materiály nepoužívají.

ad 3. Posledním cílem předkládané práce bylo zjistit, zda existuje pozitivní účinek překladových cvičení na překladové dovednosti studentů střední školy. Na základě zpracování úvodního a závěrečného testu jsem pomocí statistického testu významnosti **potvrdila hlavní hypotézu disertační práce, která zní:**

Výuka angličtiny, která zahrnuje překladová cvičení, zaměřená na rozlišení strukturních rozdílů mezi českým a anglickým jazykem, zlepšuje u studentů dovednosti v překladu strukturně odlišných anglických větných celků.

Zadané testy (úvodní a závěrečný) dokázaly, že uvědomělé srovnávání anglických a českých větných celků s odlišnými strukturními jevy má v moderní výuce angličtiny své důležité místo. Studenti si nejen uvědomují zmíněné rozdíly, ale tato činnost jednoznačně zlepšuje jejich překladové dovednosti obecně. Účinnost překladových cvičení však do velké míry záleží na přípravě a odbornosti vyučujícího. Ten si musí být vědom současných trendů anglického a českého jazyka, které jsou odlišné, aby byl schopen navrhnout obsahově a formálně vhodná cvičení. Studenti tak mohou prohlubovat své znalosti i v této doposud opomíjené oblasti studia angličtiny.

16.2 Návrhy na zlepšení studijního programu učitelství anglického jazyka

Na základě provedené pilotáže a předvýzkumu, realizované na KAJ PdF UP v Olomouci u studentů 3. a 4. ročníku s cílem získat povědomí o zkoumané problematice, jsem zjistila několik skutečností.

Téměř všichni studenti se domnívají, že překlad bude pro ně v budoucnu důležitý jak v učitelské, tak v jiné profesi.

Zhruba stejné množství studentů by v rámci studia angličtiny na PdF UP v Olomouci uvítalo více kurzů zaměřených na překlad.

Studenti 3. a 4. ročníku, kteří se zúčastnili testu na překlad, získali v průměru přibližně polovinu maximálního počtu bodů, což se dá považovat u studentů filologického studia za nedostatečné.

Dle těchto výsledků se domnívám, že by se do budoucna mohla zvážit možnost začlenění povinně volitelného nebo volitelného předmětu, zaměřeného na překladové dovednosti do studijního programu učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ.

16.3 Návrhy na zlepšení výuky anglického jazyka na základních a středních školách.

Přestože jsem provedla rozsáhlý výzkum, jehož účelem bylo zjištění poznatků o zkoumané gramatické struktuře, jejich překladových variantách a o využití překladu ve výuce AJ, nestanovila jsem si za cíl navrhnout konkrétní a detailně propracované zlepšení výuky angličtiny na školách. Domnívám se, že tyto návrhy by musely být podrobeny dalšímu studiu a zkoumání.

Vzhledem k prostudované literatuře a zjištěným závěrům ve výzkumném šetření chci upozornit na následující skutečnosti:

Pozitivní vliv překladových cvičení, zaměřených na rozlišení strukturních nesrovnalostí mezi AJ a ČJ byl u studentů SŠ prokázán. Je proto vhodné začlenit pečlivě zpracovaná překladová cvičení do výuky anglického jazyka, ale zároveň zajistit u studentů dostatečnou motivaci a vysvětlit jim cíl takové činnosti. Motivaci vidím zejména ve vhodném výběru jednotlivých vět či textů v omezené délce, která by byla vzhledem k náročnosti překladu pro danou věkovou skupinu akceptovatelná.

Většina učitelů anglického jazyka preferuje ve výuce komunikativní přístup před přístupem tradičním. Překladová cvičení se netýkají jen dovednosti čtení a psaní. Mohou být zpracována tak, aby vedla ke smysluplné diskuzi na dané téma, či procvičovala porozumění textu v cílovém jazyce. Překlad je třeba považovat za

součást rozsáhlejších cvičení, která by u studentů rozvíjela více jazykových dovedností.

V dotazníkovém šetření se nepotvrdila souvislost mezi mírou interference a použitím překladových cvičení. Tento výsledek se zdá být vzhledem k podstatě překladu překvapivý. Za hlavní příčinu takového zjištění považuji domněnku, že se učitelé nezaměřují na takové větné struktury, kde se interference objevuje nejvíce. Překlad je ve velké míře využíván pro procvičování slovní zásoby nebo idiomatických spojení.

Upozorňuji, že cílem prezentované disertační práce nebylo oslabit vliv současného trendu ve výuce anglického jazyka, který je orientován na komunikativní dovednosti a praktické využití cílového jazyka. Plně si uvědomuji výhody moderního vyučování cizích jazyků. Snažila jsme se pouze poukázat na jiné složky cizojazyčného vyučování, které jsou v poslední době opomíjené, ale mohou, dle předloženého výzkumu, také přispět k společnému cíli, což je zlepšování jazykových dovedností u studentů všech věkových kategorií.

Přínos disertační práce spatřuji zejména v propojení lingvistiky a didaktiky anglického jazyka s přihlédnutím k pedagogickým principům vyučování. Shrnuji současný stav dílčí problematiky, která se týká cizojazyčného vyučování s důrazem na výuku jazyka anglického. Věřím, že se tímto podařilo přinést nové podněty do oblasti lingvistického i metodického zkoumání. Témata, která s disertační prací úzce souvisí jsem uveřejnila v několika elektronických i tištěných publikacích.

Seznam použité literatury a pramenů

- AGNEW, D. *Kondenzovanost anglických vět a jejich překlad do češtiny*, Olomouc, 1994. 87 s. Diplomová práce na filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci na katedře anglistiky a amerikanistiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Jarmila Tárnyiková, CSc.
- ATKINSON, D. The Mother Tongue in the Classroom: A neglected Ressource? In LENOCHOVÁ, A. *Teaching English as a Foreign Language. Selected Extracts*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989. s. 89-98.
- BARANOVÁ, E. Používání mateřského jazyka na hodinách cizího jazyka. In *Cizí Jazyky*, 1995-1996, roč. 39, č. 7-8, s. 115-116. ISSN 1210-0811.
- BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. ISBN 14-458-70.
- BERK, L.M. *English syntax*. Oxford: Oxford University Press, 1999. ISBN 0-19-512353-0.
- BIBER, D. a kol. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. England: Longman, 1999. ISBN 058223725-4.
- BROWN, H.D. *Teaching by Principles*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. ISBN 0-13-328220-1.
- BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. ISBN 0-521-26968-5.
- COUNCIL OF EUROPE. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- CROSS, D. *A practical Handbook of Language Teaching*. England: Phoenix ELT, 1992. ISBN 0133809579.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: POrtál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.
- ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.
- ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-7067-779-1

- DANEŠ, F., HLAVSA, Z., GREPL, M. a kol. *Mluvnice Češtiny (3)*. Praha: Skladba, 1987.
- DUFF, A. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1996. ISBN 0-19-437104-2.
- DUŠKOVÁ, L. *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0486-6.
- DUŠKOVÁ, L. *Studies in the English Language, Part I*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-344-X.
- DUŠKOVÁ, L. *Studies in the English Language, Part II*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-613-9.
- FENCLOVÁ, M. Úloha mateřštiny v didaktice cizích jazyků. In *Cizí jazyky*, roč. 42, č. 1-2, 1998-1999, str. 3-4. ISSN 1210-1811.
- FIRBAS, J. On the Communicative value of the Modern English finite verb. In VACHEK, J. (ed). *Brno Studies in English, Volume Three*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961.
- FÖGEN, T. O učení se cizím jazykům ve vztahu k mateřštině. In *Cizí jazyky*, roč. 42, č.5-6, 1998-1999, str. 79-81. ISSN 1210-1811.
- GADSBY, A. a kol. *Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Longman, 2000. ISBN 978-0582776463.
- GALPERIN, I. *Stylistics*. Moscow: Higher School Publishing House, 1971.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85783-20-7.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.
- GREENBAUM, S., QUIRK, R. *A student's grammar of the English language*. England: Longman, 1990. ISBN 0-582-05971-2.
- HANUŠOVÁ, S. *Metody cizojazyčné výuky*. [online]. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. [cit. 12. dubna 2008] Dostupný z WWW: <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>>
- HARMER, J. *Teaching and learning grammar*. London: Longman, 1987. ISBN 0-582-74623-X.

- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman, 1991. ISBN 0-582-04656-4.
- HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-442172-4.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HLADKÝ, J. Remarks on Complex Condensation Phenomena in some English and Czech Contexts. In VACHEK, J. (ed). *Brno Studies in English, Volume Three*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961.
- HORNOVÁ, L. *Referenční slovník gramatických termínů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0738-8.
- HORNOVÁ, L. České ekvivalenty některých anglických větných kondenzorů po předložkách a spojkách. In *Philologica*, roč. 57, 1987, s. 17-32.
- HORNOVÁ, L. Poznámka k funkci a překladu anglických –ing tvarů jako větných kondenzorů. In *Philologica*, roč. 49, 1983, s. 21-32.
- HUDDLESTON R., PULLUM, G. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. ISBN 0-521-43146-8.
- CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, 1999. ISBN 80-7042-157-6.
- CHODĚRA, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6
- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 987-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1367.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. ISBN 80-7067-798-8.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. ISBN 80-244-0599-7.
- KNITTLLOVÁ, D. *K teorii a praxi překladu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-244-0143-6.
- KNITTLLOVÁ, D. *Funkční styly v angličtině a češtině*. Olomouc: UPOL, 1990.

- KUFNEROVÁ, Z. a kol. *Překládání a čeština*. Jinočany: H&H, 2003. ISBN 80-85787-14-8.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-7067-789-9.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1986. ISBN 0-19-434133-X.
- LEECH, G., SVARTIK, J. *A communicative grammar of English*. England: Longman, 1994. ISBN 0-582-08573-X.
- LEVÝ, J. *Umění překladu*. Praha: Panorama, 1983. ISBN 505-21-825.
- MACPHERSON, R. *Základy anglické stylistiky*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0644-3.
- MATHESIUS, V.J. *A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis*. Germany: Mouton, 1975. ISBN 9027930775.
- MATTHEWS, P.H. *Oxford Concise Dictionary of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-920272-0.
- NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. England: Phoenix ELT, 1995. ISBN 978-0135214695.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. ISBN 0-521-42968-4.
- PARROTT, M. *Grammar for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. ISBN 0-521-47797-2.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- RADFORD, A. *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. ISBN 978-0521589147.
- PÝCHOVÁ, J. *Ke komunikativní metodě výuky (I)*. In *Cizí jazyky*, roč.40, č.3-4, 1996/1997, str. 39-41. ISSN 1210-1811.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S. *A Student's Grammar of the English Language*. England: Longman, 1999. ISBN 0-582-05971.

- QUIRK, R. a kol. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. England: Longman, 1995. ISBN 0-582-51734-6.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
- RICHARDS, J., PLATT, J., WEBER, H. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. England: Longman, 1990. ISBN 0-582-55708-9.
- RUNDELL, M., FOX, G. a kol. *Macmillan English Dictionary*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. ISBN 0-333-96482-9.
- SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann, 1994. ISBN 0-435-24089-7.
- TÁRNYIKOVÁ, J. *From Text to Texture*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0438-9.
- TÁRNYIKOVÁ, J. *Chapters from Modern English Syntax I*. Olomouc: UPOL, 1993. ISBN 80-7067-268-4.
- THORNBURRY, S. *How to teach grammar*. England: Longman, 1999. ISBN 0-582-33932-4.
- UR, P. *Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-44993-4.
- UR, P. *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. ISBN 9780521732321.
- UR, P. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. ISBN 978-0-521-28781-4.
- URBANOVÁ, L., OAKLAND, A. *Úvod do anglické stylistiky*. Brno: Barrister a Principal, 2002. ISBN 80-86598-33-0.
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VACHEK, J. *A Functional Syntax of Modern English*. Brno: FF MU, 1995.
- VACHEK, J. *Selected Chapters from English Syntax*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN (neuvedeno)
- VACHEK, J. *A Linguistic Characterology of Modern English*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-210-0110-0.
- VILIKOVSKÝ, J. *Překlad jako tvorba*. Praha: Ivo Železný, 2002. ISBN 80-237-3670-1.

VERDONK, P. *Stylistics*. Oxford: Oxford University Press. 2002. ISBN0-19-437240-5.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990. ISBN 978-0194371285.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. ISBN 978-0194370776.

WILLIS, J., WILLIS, D. *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1996. ISBN 0-435-26606-3.

Zdroje excerpt

Daphne DuMaurier: *Jamaica Inn*, 1992, s. 18 – 55.

Daphne DuMaurier: *Hospoda Jamajka*, 1972, přeložil Ladislav Bezpalec.

Romesh Gunesequera: *Reef*, 1994, s. 45 – 101.

Romesh Gunesequera: *Útes*, 2002, přeložila Libuše Hornová.

A.A. Milne: *Winnie-the-Pooh*, 1992, s. 3 – 129.

A.A. Milne: *Medvídek Pú*, 2008, přeložila Hana Skoumalová.

Schulze Ralf, Roberts D. Richard: *Emotional Intelligence*, 2005, s. 233 – 297.

Schulze Ralf, Roberts D. Richard: *Emoční inteligence*, 2007, Pavla Le Roch, nakladatelství Portál.

PŘÍLOHY

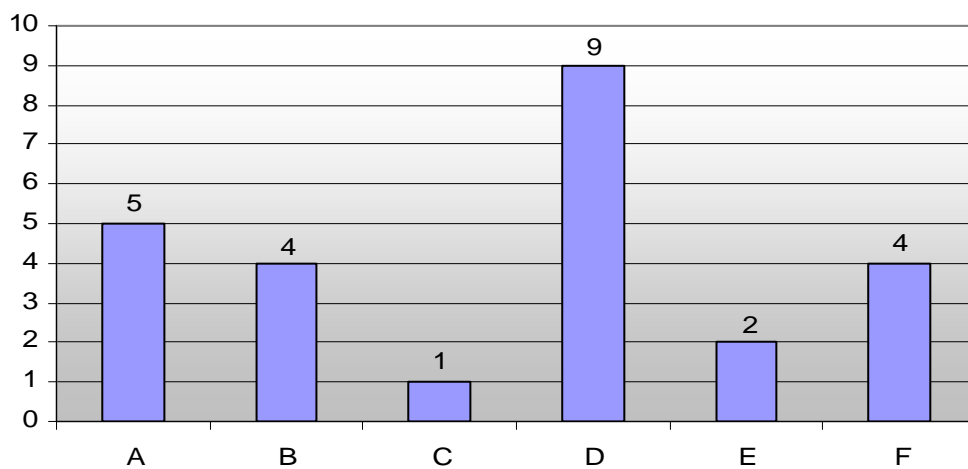
PŘÍLOHA I

Appendix 1 - Grafické zpracování pilotáže

Otázka č. 1: Jaké máte zkušenosti s překladem AJ?

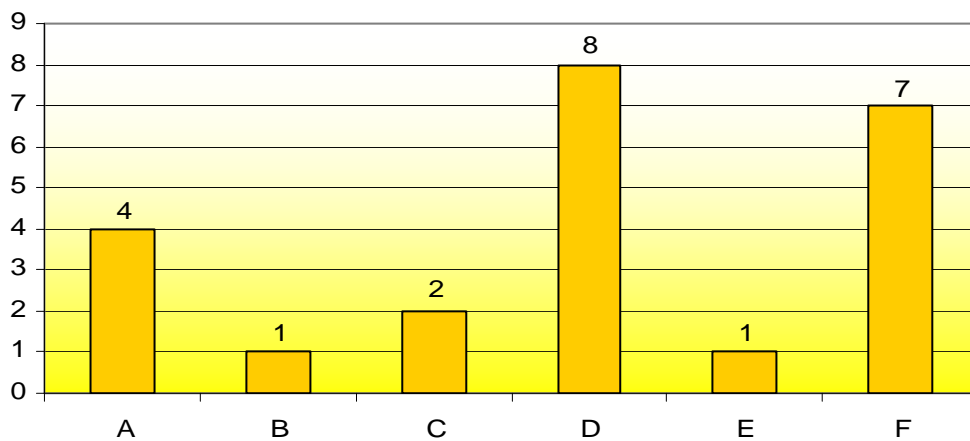
Studenti 3. ročníku:

Odpověď	Počet odpovědí
A. literatura (beletrie, povídky, články...)	5
B. písně populární hudby	4
C. internet	1
D. škola	9
E. dopisy (maily)	2
F. Odborný překlad (seminární práce, eseje, dip. práce)	4



Studenti 4. ročníku:

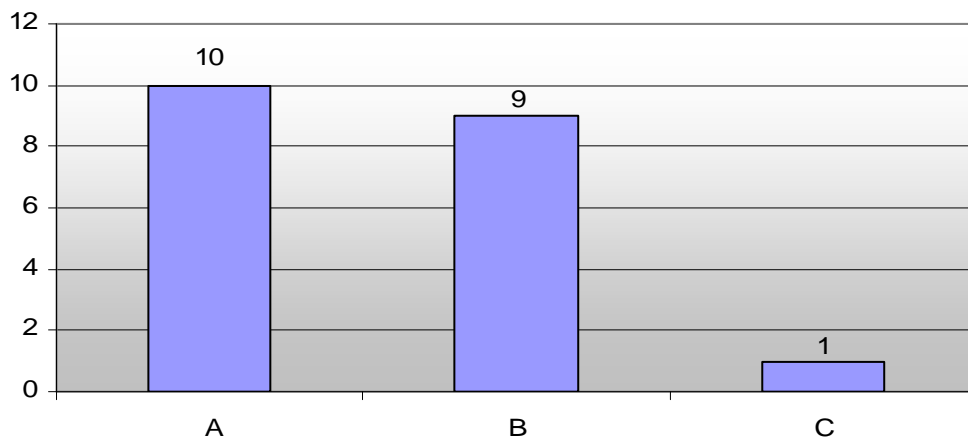
Odpověď	Počet odpovědí
A. literatura (beletrie, povídky, články...)	4
B. písně populární hudby	1
C. internet	2
D. škola	8
E. tlumočení	1
F. Odborný překlad (seminární práce, eseje, dip. práce)	7



Otázka č. 2: Myslíte si, že překlad bude pro Vás v budoucnu důležitý a využijete jej? Prosím specifikujte v jakých situacích.

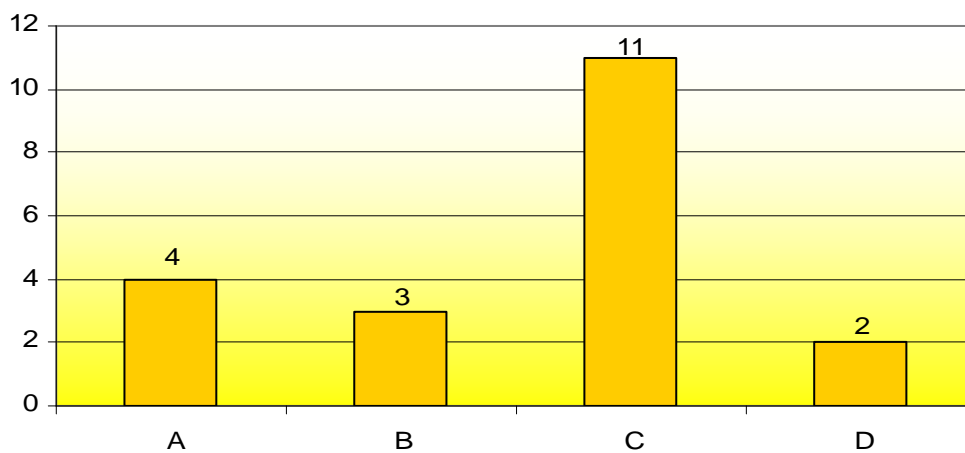
Studenti 3. ročníku:

Odpověď	Počet odpovědí
A. v učitelské profesi	10
B. v učitelské nebo jiné profesi	9
C. jiné profesi než učitelské	1



Studenti 4. ročníku:

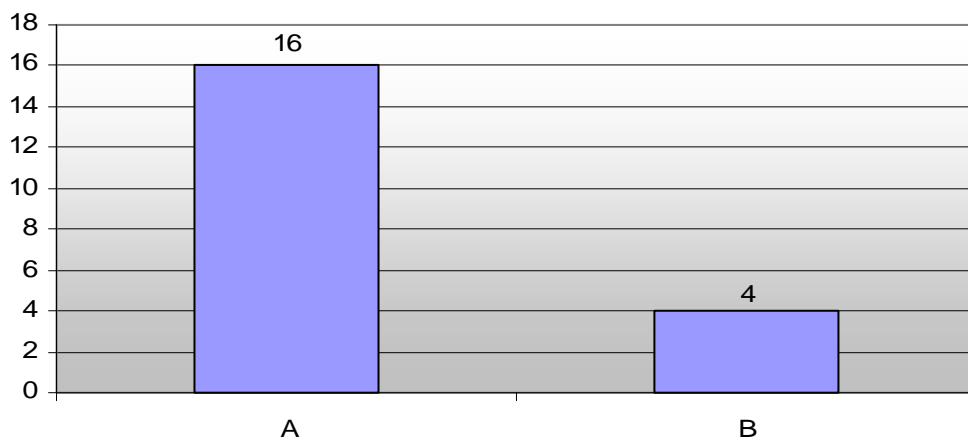
Odpověď	Počet odpovědí
A. v učitelské profesi	4
B. v učitelské nebo jiné profesi	3
C. jiné profesi než učitelské	11
D. nevím	2



Otázka č.3: Získali jste při studiu AJ na KAJ základní poznatky o zásadních rozdílech ve struktuře anglického jazyka ve srovnání s českým?

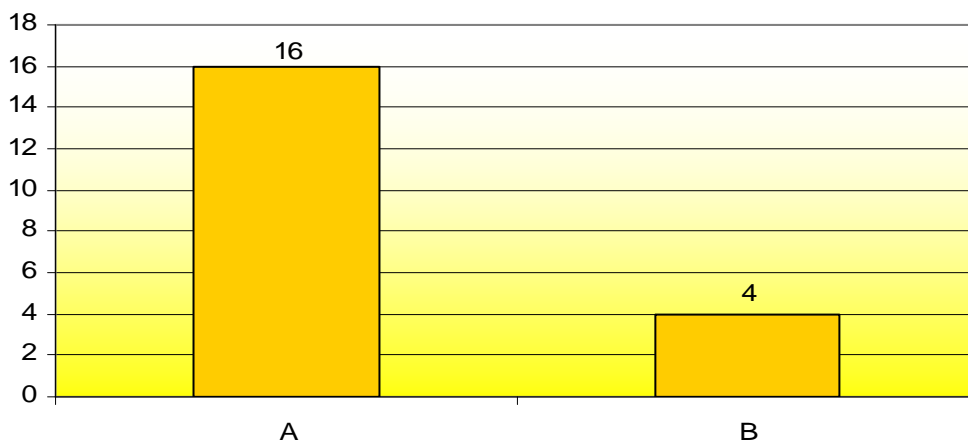
Studenti 3. ročníku:

Odpověď	Počet odpovědí
A. ano	16
B. ano, ale málo	4



Studenti 4. ročníku:

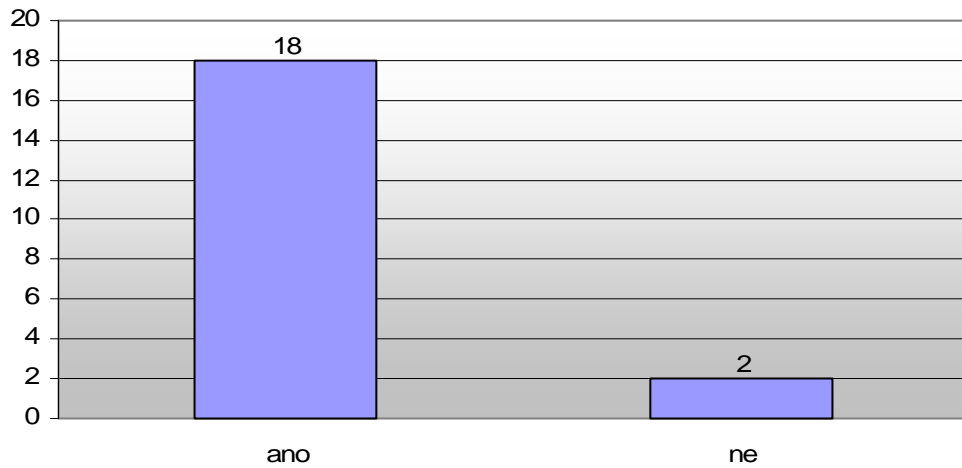
Odpověď	Počet odpovědí
A. ano	16
B. ano, ale málo	4



Otázka č.4: Uvítali byste v rámci studia na KAJ PdF více kurzů (hodin) zaměřených na překlad?

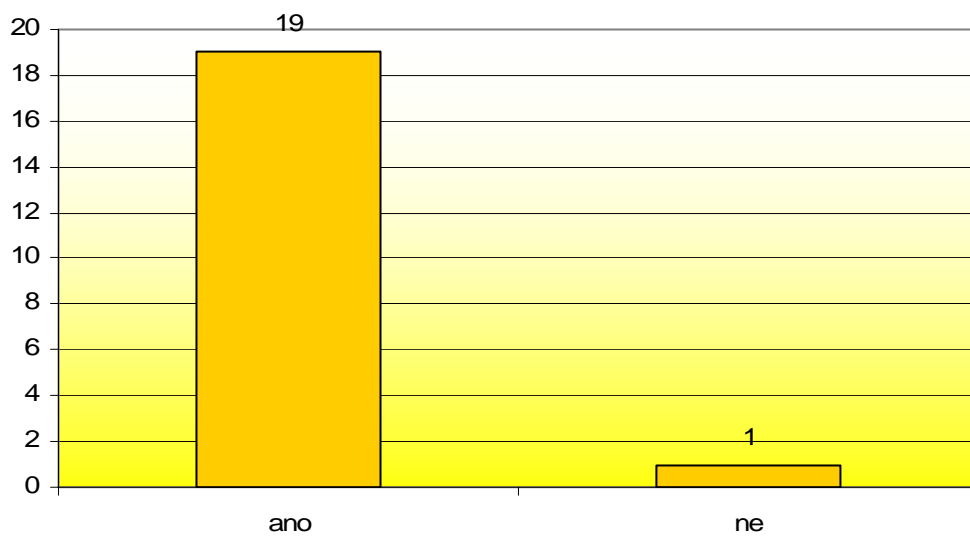
Studenti 3. ročníku:

Odpověď	Počet odpovědí
ano	18
ne	2



Studenti 4. ročníku:

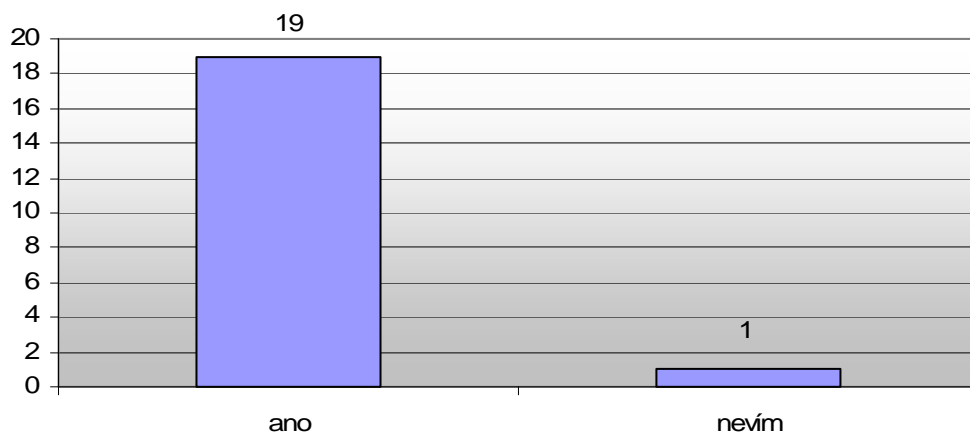
Odpověď	Počet odpovědí
ano	19
ne	1



Otázka č. 5: Je podle Vás dovednost správně překládat důležitá pro Vaši budoucí profesi (učitele AJ)?

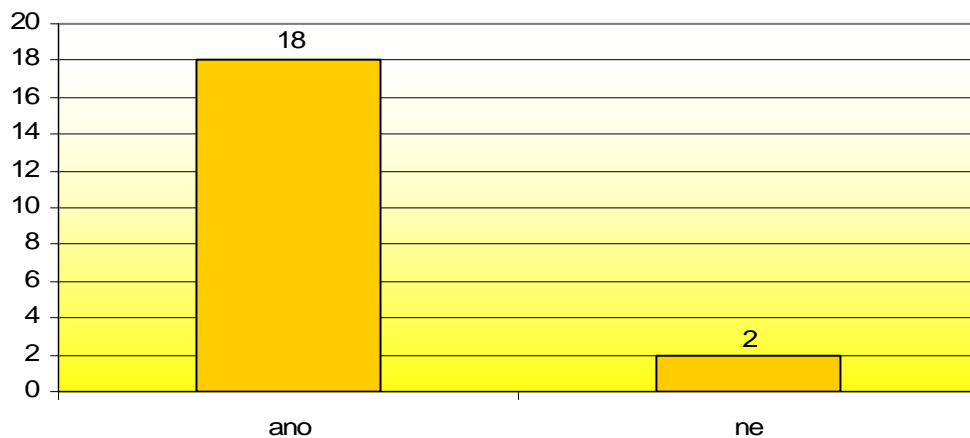
Studenti 3. ročníku:

Odpověď	Počet odpovědí
ano	19
nevím	1



Studenti 4. ročníku:

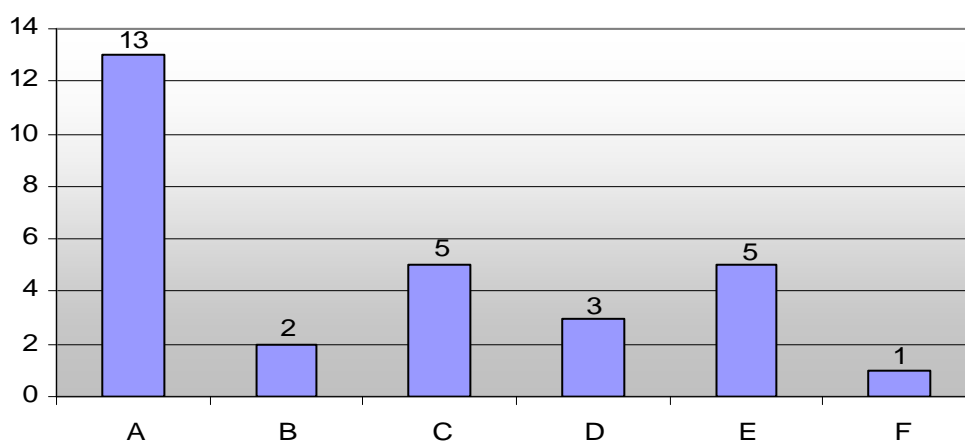
Odpověď	Počet odpovědí
ano	18
ne	2



Otázka č. 6: Napadá Vás, kde konkrétné by se dal překlad ve výuce AJ použít?

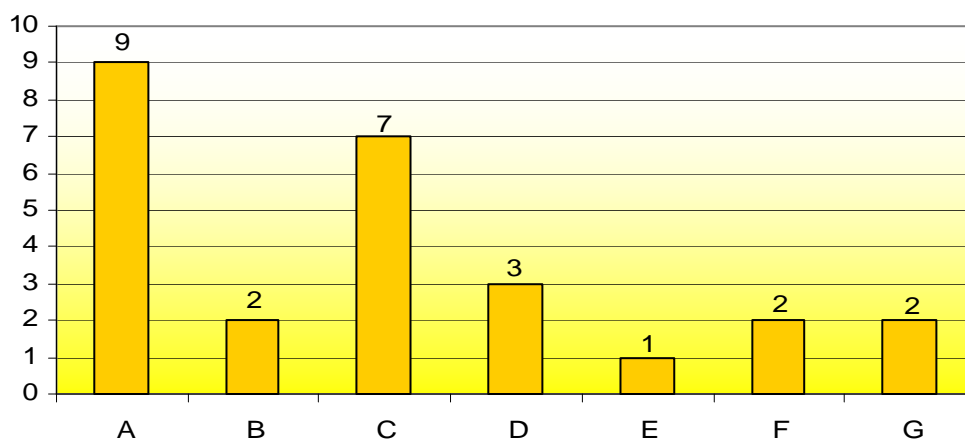
Studenti 3. ročníku:

Odpověď	Počet odpovědí
A. Literatura (beletrie, povídky, novinové články, články v učebnici...)	13
B. Poslech (CD nahrávky, filmy)	2
C. Písničky	5
D. Pro vysvětlení, procvičení gramatiky	3
E. Jiné (mezipředmětové vztahy, projektová výuka, spolupráce se zahraničím)	5
F. Odborný jazyk	1



Studenti 4. ročníku:

Odpověď	Počet odpovědí
A. Literatura (beletrie, povídky, novinové články, články v učebnici...)	9
B. Poslech (CD nahrávky, filmy)	2
C. Písničky	7
D. Pro vysvětlení, procvičení gramatiky	3
E. Odborný jazyk	1
F. porozumění textu	2
G. Jiné (procvičení práce se slovníky)	2



PŘÍLOHA II

Apendix 2

Zvolené struktury pro jednotlivé kondenzované věty v předvýzkumu

Studenti 3. ročníku

	Hlavní věta	Vedlejší věta	Přechodník /přídav. jm. sl.	Neslovesná vazba	Gramaticky nesprávná struktura
Věta č.1	5		5		10
Věta č.2		19			1
Věta č.3	1	9	2	6	2
Věta č.4	15				5
Věta č. 5		11	8		1
Věta č. 6		6	12		1
Věta č. 7	2	4		14	
Věta č. 8	12	1			7
Věta č. 9		17			3
Věta č. 10	2	8	1		9
Součet	37	75	28	20	39

Studenti 4. ročníku

	Hlavní věta	Vedlejší věta	Přechodník /přídav. jm. sl.	Neslovesná vazba	Gramaticky nesprávná struktura
Věta č.1	8	1	1		10
Věta č.2		19			1
Věta č.3	2	16		2	
Věta č.4	17				3
Věta č. 5		9	8		3
Věta č. 6		12	5		3
Věta č. 7	5	2		13	
Věta č. 8	9	6		2	3
Věta č. 9		12			8
Věta č. 10	3	11			6
Součet	44	88	14	17	37

PŘÍLOHA III

Apendix 3

Zjištění statisticky významných rozdílů mezi jednotlivými druhy vedlejších vět

1. Beletrie pro dospělé

Typ vedlejší věty	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Okolnostní věty	154	57,8	96,2	9254,44	160,11
Vztažné věty	68	57,8	10,8	116,64	2,02
Jiné vedlejší věty	53	57,8	-4,8	23,04	0,4
Absolutní konstrukce	13	57,8	-44,8	2007,04	34,72
Dangling participium	1	57,8	-56,8	3226,24	55,82
Součet	Σ 289	Σ 289			Σ 253,07

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

H₀: Četnosti výskytu jednotlivých typů vedlejších vět jsou stejné.

H_A: Četnosti výskytu jednotlivých typů vedlejších vět jsou rozdílné.

Výpočet testového kritéria

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 253,07$$

Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 4 stupně volnosti χ^2

$$\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$$

$$13,277 < 253,07$$

Je nutné přijmout alternativní hypotézu, která říká, že četnosti výskytu jednotlivých typů vedlejších vět, jsou rozdílné.

2. Literatura pro děti a mládež

Typ vedlejší věty	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Okolnostní věty	75	31,67	43,33	1877,5	59,28
Vztažné věty	11	31,67	-20,67	427,25	13,5
Jiné vedlejší věty	9	31,67	-22,67	513,93	16,23
Součet	Σ 95	Σ 95			Σ 89,01

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

H_0 : Četnosti výskytu jednotlivých typů vedlejších vět jsou stejné.

H_A : Četnosti výskytu jednotlivých typů vedlejších vět jsou rozdílné.

Výpočet testového kritéria

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 89,01$$

Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 2 stupně volnosti = 9,210.

$$89,01 > 9,210$$

Je nutné přijmout alternativní hypotézu, která říká, že četnosti výskytu jednotlivých typů vedlejších vět, jsou rozdílné.

3. Odborný styl

Typ vedlejší věty	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Okolnostní věty	31	25,75	5,25	27,56	1,07
Vztažné věty	58	25,75	32,25	1040,06	40,39
Jiné vedlejší věty	13	25,75	-12,75	162,56	6,31
Absolutní konstrukce	1	25,75	-24,75	612,56	23,79
Součet	∑ 103	∑ 103			∑ 71,56

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

H_0 : Četnosti výskytu jednotlivých typů vedlejších vět jsou stejné.

H_A : Četnosti výskytu jednotlivých typů vedlejších vět jsou rozdílné.

Výpočet testového kritéria:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 71,56$$

Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 3 stupně volnosti = 11,341.

$$71,56 > 11,341$$

Je nutné přijmout alternativní hypotézu, která říká, že četnosti výskytu jednotlivých typů vedlejších vět, jsou rozdílné.

PŘÍLOHA IV

Apendix 4

Vážení učitelé,

Jsem doktorandkou na PdF UP v Olomouci a chtěla bych Vás poprosit o vyplnění následujícího dotazníku, který je součástí výzkumu v mé disertační práci. Předem Vám děkuji za Váš čas a ochotu.

Část dotazníku se zmiňuje o tzv. „tradičním“ a „komunikativním“ přístupu ve výuce AJ. Pokud Vám nejsou tyto termíny známe, pokusím se o stručnou definici. Za tradiční přístup se považuje výuka AJ, která zahrnuje systematické vysvětlení a procvičení gramatiky, jelikož považuje znalost gramatiky za důležitou součást anglického jazyka. Na druhé straně komunikativní přístup, který se začal objevovat v posledních cca 20 let, se zaměřuje především na komunikativní aktivity, prostřednictvím kterých se studenti učí jazyk samovolně a nezáměrně bez vědomého se učení gramatických pravidel.

1. Jak dlouho učíte anglický jazyk?

- A. Méně než 5 let
- B. 5 až 15 let
- C. Více jak 15 let

2. V současné době se v metodice AJ preferuje tzv. komunikativní přístup, tj. větší důraz na aktivní a přirozené používání AJ v rámci komunikativních cvičení a menší důraz na formální výuku jazyka, zejména gramatiku. Jaký je Váš názor na tento trend?

- A. Myslím si, že tento trend je velmi efektivní a velmi rád/a a často jej používám ve své výuce.
- B. Preferuji tento přístup před tradičním pojetím výuky i když má formální výuka gramatiky do jisté míry ve výuce své místo.
- C. Preferuji tradiční přístup, ale komunikativní přístup moji výuku ovlivňuje, používám hodně komunikativních aktivit.
- D. Myslím si, že komunikativní přístup není v současných podmínkách našich škol efektivní, měla by se více procvičovat gramatika (proto kladu důraz na tradiční výuku AJ)
- E. Jiné

Otázky 3,4 a 5 se budou týkat překladu z angličtiny do češtiny:

3. Používáte ve výuce AJ překladová cvičení? (tj. překlad vět nebo textů)

- A. Překladová cvičení téměř, nebo vůbec nepoužívám.
- B. Používám překladová cvičení, ale jen v malé míře, v průměru jednou za měsíc.
- C. Používám překladová cvičení dost často, v průměru jednou za týden.
- D. Používám překladová cvičení ve výuce velmi často/ téměř každou hodinu.

4. Je podle Vás překlad (jako srovnání mateřského a cílového jazyka) efektivní způsob výuky anglického jazyka?

- A. Jde o přežitek, který již nemá v moderní výuce své místo.
- B. Může být do jisté míry užitečný.
- C. Překlad považuji za poměrně důležitou součást výuky AJ.

D. Překlad považuji za velmi důležitou součást výuky AJ.

5. Pokud ve výuce používáte překlad, jaké jsou podle Vás pozitiva a úskalí překladu?

.....
.....
.....

6. Používáte v hodinách AJ mateřský jazyk?

- A. Mateřský jazyk téměř nepoužívám.
- B. Používám mateřský jazyk v malé míře.
- C. Používám mateřský jazyk často.
- D. Používám mateřský jazyk velmi často.

7. Pokud používáte mateřský jazyk, zaškrtněte, prosím, za jakým účelem (můžete zaškrtnout více možností):

- instrukce
 - vysvětlení gramatiky
 - překlad slov nebo vět z angličtiny do češtiny
- jiné:

.....

8. Mají podle Vás Vaši studenti problémy s tzv. interferencí, tj. když mateřský jazyk ovlivňuje používání cizího jazyka (např: Mám 5 let. I have 5 years).

- A. Studenti mají často problémy s interferencí.
- B. Studenti mají občas problémy s interferencí.
- C. Studenti mají zřídka problémy s interferencí.
- D. Studenti nemají téměř nikdy problémy s interferencí.

9. Pokud Vás napadají konkrétní příklady interference, napište je prosím:

.....
.....
.....
.....

10. Používáte na školách nějaké dvoujazyčné učební materiály?

- A. Používáme dvoujazyčnou učebnici
- B. Používáme dvoujazyčné doplňkové materiály (uved'te jaké.....)
- C. Nepoužíváme žádné dvoujazyčné materiály

11. S realizací nového rámcově-vzdělávacího programu se často mluví o tzv. mezipředmětových vztazích, potažmo o spolupráci učitelů různých předmětů. Existuje na Vaší škole nějaká spolupráce učitelů AJ a ČJ?

- A. Žádná spolupráce neexistuje.
- B. V malé míře spolu spolupracujeme.
- C. Spolupracujeme často a efektivně.

12. Pokud existuje spolupráce mezi učiteli AJ a ČJ, napište, prosím, konkrétněji o co se jedná:

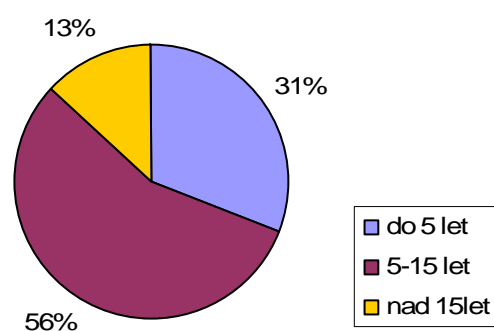
.....
.....
.....

PŘÍLOHA V

Appendix 5 - Výsledky dotazníkového šetření

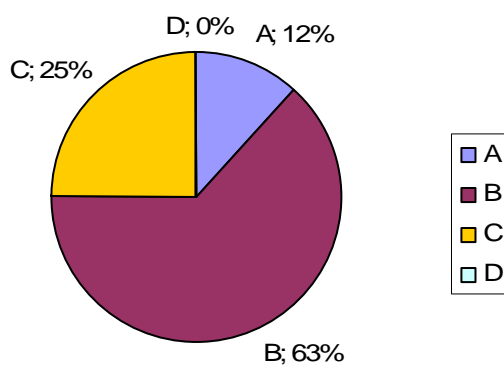
Otázka č. 1 – Jak dlouho učíte anglický jazyk?

Odpověď	počet respondentů v %
do 5 let	31 %
5-15 let	56 %
nad 15let	13 %



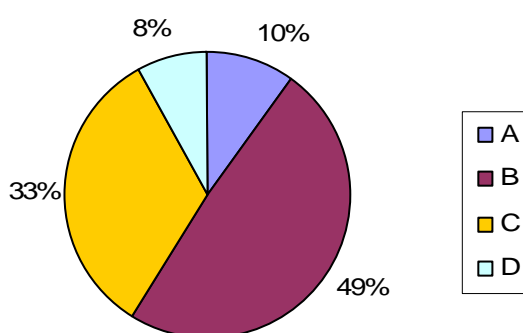
Otázka č. 2 – V současné době se v metodice AJ preferuje tzv. komunikativní přístup, tj. větší důraz na aktivní a přirozené používání AJ v rámci komunikativních cvičení a menší důraz na formální výuku jazyka, zejména gramatiku. Jaký je Váš názor na tento trend?

Odpověď	počet respondentů v %
A	12 %
B	63 %
C	25 %
D	0 %



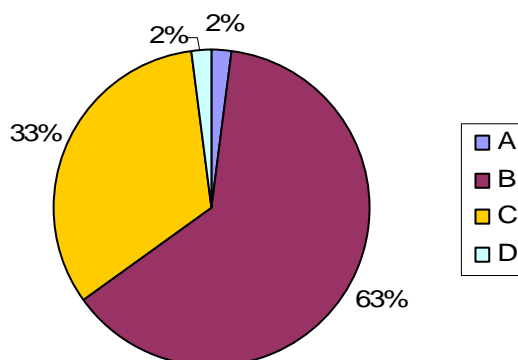
Otázka č. 3 – Používáte ve výuce AJ překladová cvičení? (tj. překlad vět nebo textů)

Odpověď	Počet respondentů v %
A	10 %
B	48 %
C	33 %
D	8 %



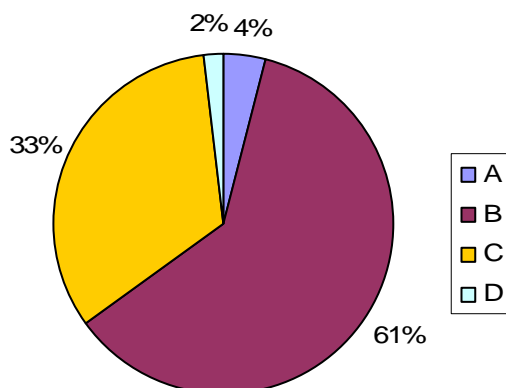
Otázka č. 4 – Je podle Vás překlad (jako srovnání mateřského a cílového jazyka) efektivní způsob výuky anglického jazyka?

Odpověď	Počet respondentů v %
A	2 %
B	63 %
C	33 %
D	2 %



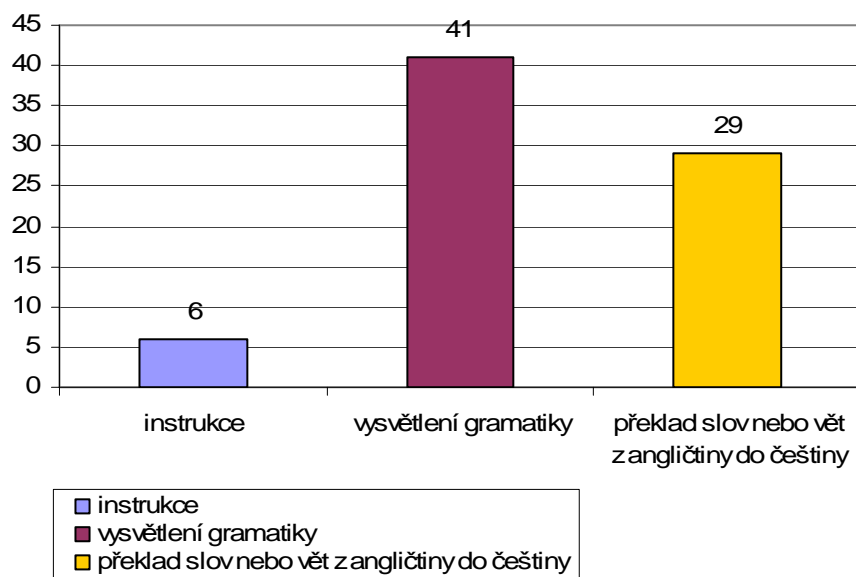
Otázka č. 6 - Používáte v hodinách AJ mateřský jazyk?

Odpověď	Počet respondentů v %
A	4 %
B	61 %
C	33 %
D	2 %



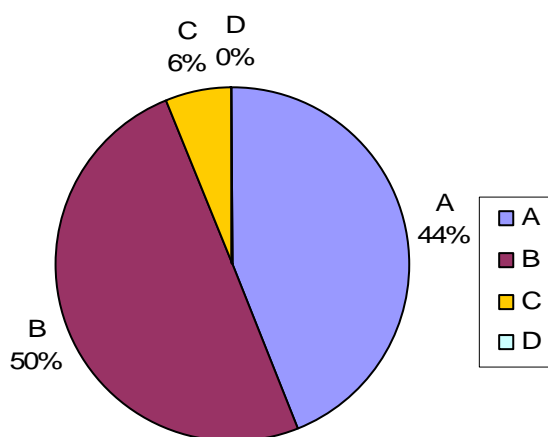
Otázka č. 7 - Pokud používáte mateřský jazyk, zaškrtněte, prosím, za jakým účelem?

Odpověď	Počet respondentů v %
instrukce	6
vysvětlení gramatiky	41
překlad slov nebo vět z angličtiny do češtiny	29



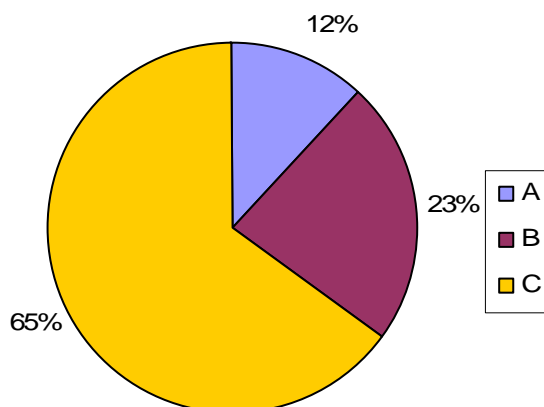
Otázka č. 8 - Mají podle Vás Vaši studenti problémy s tzv. interferencí, tj. když mateřský jazyk ovlivňuje používání cizího jazyka (např: Mám 5 let. I have 5 years).

Odpověď	Počet respondentů v %
A	44 %
B	50 %
C	6 %
D	0 %



Otázka č. 10 - Používáte na školách nějaké dvoujazyčné učební materiály?

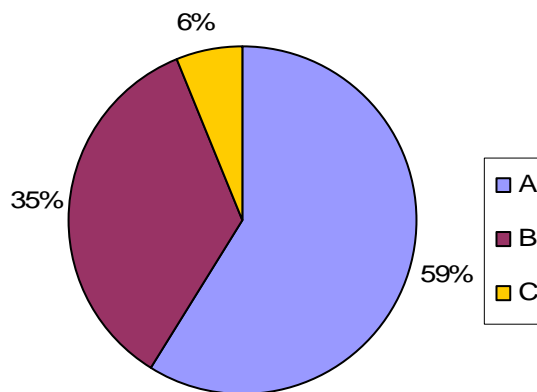
Odpověď	Počet respondentů v %
A	12 %
B	23 %
C	65 %



Otázka č. 11 - S realizací nového rámcově-vzdělávacího programu se často mluví o tzv. mezipředmětových vztazích, potažmo o spolupráci učitelů různých předmětů. Existuje na Vaší škole nějaká spolupráce učitelů AJ a ČJ?

Tabulka 64

Odpověď	Počet respondentů v %
A	59 %
B	35 %
C	6 %



PŘÍLOHA VI

Apendix 6

Úvodní test

Přeložte následující věty:

1. I left the school feeling a bit sick.

2. She put the silver plates on the table standing in the corner.

3. You are not allowed to enter the room if smoking.

4. John nodded, thinking about his new plan.

5. He looked through the window, sitting in his favourite sofa.

6. Staring at his new car, we walked out of the garage.

7. She couldn't find her mobile phone ringing somewhere in the room.

8. ... Peter asked, smoking his cigarette.

9. Steve didn't repeat it with the teacher standing behind him.

10. Smiling at his new colleague, he signed the paper.

11. She always sits in the garden, observing her small cats.

12. I sat there while trying to answer the questions.

13. All the boys playing in the street are my cousins.

14. Suddenly I met my friend talking to my new neighbour.

15. When leaving the church, he noticed that broken window.

Vocabulary:

corner – roh, nod – přikývnout, stare – zírat, sign – podepsat, observe – pozorovat,
suddenly – náhle, notice – všimnout si

Závěrečný test

Přeložte následující věty:

1. He turned away from him, still frowning.

2. He was surprised to meet John walking with his teacher.

3. You must leave this room when smoking.
_____ 3
4. He silently came to the school thinking of the night.

5. ... then he nodded, smiling a bit.

6. We stayed at home listening to the music.

7. The door leading to the garden was open.

8. I left the shop feeling a bit sick.

9. I have never had such a horrible dream scaring me at night.

10. I wrote him a letter waiting for his answer.

11. Ann looked at me wondering what I know about it.

12. When coming home, she started to cry.

13. I tried to find the man smiling so strange.

14. My brother sitting on the chair was very nervous.

15. If studying hard, I'm sure you will finish the school.

Vocabulary:

frown – mračit se, surprise – překvapit, nod – přikývnout, scare – děsit,
wonder – zajímat/chtít vědět

PŘÍLOHA VII

Apendix 7

Výběr českých ekvivalentů jednotlivých vět v úvodním a závěrečném testu

Úvodní test

Věta č.	Finitní hlavní věta	Finitní vedlejší věta	Nefinitní vedlejší věta	Neslovesná vazba	Nesprávný překlad
1	2	1			9
2		1		1	10
3		11			1
4			5		7
5		1	2		9
6			2		10
7		5	4	2	1
8	2		1		9
9		5	3	1	3
10	2		2		8
11	1		6		5
12		4	1	2	5
13		2	7		3
14		4	5		3
15		6			6
Součet	7	40	38	6	89

Závěrečný test

Věta č.	Finitní hlavní věta	Finitní vedlejší věta	Nefinitní vedlejší věta	Neslovesná vazba	Nesprávný překlad
1	7				5
2		9	1	1	1
3		12			
4	6		2		4
5	5		1		6
6	5	3	1		3
7		6	3	1	2
8	4	1			7
9		10	2		
10	5		2	1	4
11	4		5	2	1
12		8		2	2
13		8	2	1	1
14		4	4	1	3
15		11			1
Součet	36	72	23	9	40

Curriculum Vitae

Mgr. Linda Chmelařová (1982)

Vzdělání

- 2006 Pedagogická fakulta v Olomouci, postgraduální studium, pedagogika se zaměřením na anglický jazyk
- 2006-2007 Pedagogická fakulta v Brně, rozšiřující kombinované studium, anglický jazyk pro SŠ
- 2002 – 2006 Pedagogická fakulta v Olomouci, učitelství pro 2. stupeň ZŠ, anglický jazyk a občanská výchova

Odborná praxe

- 2008 Výuka studentů nefilologického studia v Centru jazykové přípravy, PdF, Olomouc
- 2007 – 2009 Výuka studentů prezenčního a kombinovaného studia na KAJ, PdF, Olomouc

Publikační činnost

CHMELAŘOVÁ, L. Výuka anglické gramatiky na našich školách. In *Učitelské listy*, dostupné na <http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/default.asp?CAI=2153&PG=3>

CHMELAŘOVÁ, L. Výuka anglické gramatiky na našich školách a potíže překladu některých specifických gramatických jevů. In VAŠŤATKOVÁ, J., POLÁŠEK, R. (ed.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV*. Olomouc: Votobia, 2006. ISBN 80-7220-280-4. s. 186-190.

JAHNOVÁ, P., CHMELAŘOVÁ, L. Sociolinguistics and its place in the Education of Future Teachers. In VÁLKOVÁ, S. (ed.). *New Trends in Educating Future Teachers of English II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1515-1. s. 40-45.

JAHNOVÁ, P., CHMELAŘOVÁ, L. Program Hot Potatoes a jeho využití v e-learningu. In VÁLKOVÁ, S. (ed.). *New Trends in Educating Future Teachers of English III*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1851-3. s 55-59.

CHMELAŘOVÁ, L., HORNOVÁ, L. Možnosti precvičovania anglickej gramatiky a význam prekladu vo výučbe anglického jazyka. In KASÁČOVÁ, L. (ed.). *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-565-1. s. 108-113.

CHMELAŘOVÁ, L. Anglické kondenzované vety a ich ekvivalenty v češtine. In GREGORÍK, P. (ed.). *Na kus reči*. Trnava: Katedra slovenského jazyka literatúry FF, 2008. ISBN 978-80-8105-086-2. s. 98-103.

CHMELŘOVÁ, L. Překlad ve světle moderního komunikativního přístupu. In OBENAUŠOVÁ, S. (ed.). *New Trends in Educating Future Teachers of English V*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2451-4. s. 68-71.

Recenze

CHMELAŘOVÁ, L. Pregraduální vzdělávání učitelů. In *E-pedagogium*, č.2/2007. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISSN 1213-7758. s. 167 –168. Dostupné na http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/E_pedagogium_II_2007.pdf

CHMELAŘOVÁ, L. Svět cizích jazyků – Svet cudzích jazykov. In *Cizí jazyky*, 2007. ISSN 1210-0811. roč.50, č.5, s. 23.

Vystoupení na konferencích

Konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV*. Příspěvek na téma *Výuka anglické gramatiky na našich školách*

a potíže překladu některých specifických gramatických jevů. Olomouc: Univerzita Palackého, 11.12.2006.

Konference *3rd Prague Conference on linguistics and literary studies.* Příspěvek na téma *English dependent condensed clauses and their equivalents in Czech.* Praha: Karlova Univerzita, 16.5.2007.

Konference *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia.* Příspěvek na téma *Možnosti precvičovania anglickej gramatiky a význam prekladu vo výučbe anglického jazyka.* Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela, 28. - 29.11.2007.

Konference *Na kus reči.* Příspěvek na téma *Anglické kondenzované vety a ich ekvivalenty v češtine.* Trnava, Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 22. - 23.4.2008.

Anotace

Klíčová slova: neurčité slovesné tvary, přítomné příčestí, kondenzovaná vedlejší věta, překlad, komunikativní přístup

Tato disertační práce se zabývá didaktickou funkcí překladu v moderním vyučování anglického jazyka s ohledem na překlad konkrétního gramatického jevu, který je strukturně odlišný od svého českého ekvivalentu. Zkoumanou gramatickou strukturu představuje přítomné příčestí ve funkci vedlejší kondenzované věty. Lingvistická část analyzuje výskyt větných typů s danou strukturou a mapuje výskyt možných překladových variant, které splňují nároky na gramatickou přesnost, ale zároveň zohledňují trendy moderní češtiny. Práce se dále teoreticky i prakticky zabývá úlohou překladu ve světle moderního komunikativního přístupu ve výuce anglického jazyka. Důraz je kladen na překlad jako techniku pro zvyšování jazykových kompetencí u studentů anglického jazyka a jeho funkci v původních i současných výukových metodách. V empirické části se práce snaží zjistit postoje kvalifikovaných učitelů k dané problematice, hledá spojitost mezi souvisejícími pedagogickými jevy a ověřuje dovednosti studentů SŠ překládat anglickou, strukturně odlišnou formu.

Annotation

Key words: non-finite verb forms, present participle, dependent condensed clause, translation, communicative approach

The dissertation thesis deals with the methodological function of translation within modern teaching methods of the English language with respect to the translation of a specific grammatical form which is structurally different from its Czech equivalent. The examined structure is the non-finite present participle functioning as a dependent condensed clause. The linguistic part analyses the occurrence of the sentence types containing the given structures and surveys possible translation variants which meet the demands for grammatical accuracy, but also take into consideration the trends of the contemporary Czech language. Moreover, the thesis

theoretically and practically focuses on the role of translation within modern communicative approach in teaching English as a foreign language. The empirical part attempts to find out the attitudes of qualified teachers to the examined issue, attempts to find some relations between possibly related pedagogical phenomena and verifies the skills of grammar school students to translate structurally different English forms.

Annotation

Schlüsselwörter:

unbestimmte Verbformen, Partizip I, Nebensatz mit einer unbestimmten Verbform, kommunikative Methode

Diese Dissertationsarbeit befasst sich mit der didaktischen Funktion der Übersetzung im modernen Unterricht der englischen Sprache, mit Rücksicht auf die Übersetzung einer konkreten grammatischen Erscheinung, die sich in Struktur von ihrem tschechischen Äquivalent unterscheidet. Die untersuchte grammatische Struktur repräsentiert das Partizip I in der Funktion eines Nebensatzes mit unbestimmter Verbform. Der linguistische Teil analysiert die Frequenz der Satztypen mit gegebener Struktur und mappiert die Frequenz möglicher Übersetzungsvarianten, die die Ansprüche auf grammatische Genauigkeit erfüllen, aber zugleich berücksichtigen sie die Trends des modernen Tschechischen.

Die Arbeit beschäftigt sich weiter theoretisch und praktisch mit der Aufgabe der Übersetzung im Licht der modernen kommunikativen Methode im Englischunterricht. Den Akzent legt man auf die Übersetzung als Technik für die Erhöhung der Sprachkompetenzen bei den Englischstudenten und ihre Funktion in den ursprünglichen und auch zeitgenössischen Lehrmethoden.

Im empirischen Teil strebt man danach, die Stellungen der qualifizierten Lehrer zu der gegebenen Problematik festzustellen, man sucht den Zusammenhang zwischen den zusammenhängenden pädagogischen Erscheinungen und überprüft die Fertigkeiten der Studenten der Mittelschulen, eine in der Struktur unterschiedliche englische Form übersetzen zu können.

