

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Interference češtiny do španělštiny: identifikace chyb a strategie
jejich odstraňování**

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

Autor práce: Milena Strupková

Studijní obor: Učitelství španělského jazyka pro 2. stupeň ZŠ

Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ

Ročník: 6.

Listopad 2009

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

České Budějovice, 23.11. 2009

.....

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Miroslavě Aurové Ph.D. za odborné vedení, rady, pomoc a průběžné konzultace, poskytnuté během vypracování diplomové práce.

Interference češtiny do španělštiny: identifikace chyb a strategie jejich odstraňování

Anotace:

Cílem diplomové práce je identifikace negativní interference češtiny do španělštiny na základě analýzy hodin španělského jazyka v jazykových kurzech. V teoretické části jsou vysvětleny základní termíny související s pozitivním transferem a s transferem negativním. Je zde shrnuta problematika interference mateřského jazyka při výuce jazyka cizího a negativního transferu jednoho cizího jazyka při výuce cizího jazyka druhého. Následuje popis interference v jednotlivých jazykových plánech s přehledem typických negativních interferencí češtiny do španělštiny. V praktické části je provedena analýza ústních projevů žáků, s cílem vytvořit inventář nejčastějších chyb studentů pohybujících se v referenční úrovni A1. Součástí praktické části je také náhled na pět učebnic španělštiny (Nuevo ven 1, Aventura 1, Fiesta 1, Prisma 1, Chicos chicas 1) a zhodnocení toho, do jaké míry se věnují výuce jednotlivých jazykových plánů a zda zaměřují dostatek pozornosti na procvičení jevů, které jsou nejčastěji pod vlivem interference.

An interference of Czech into Spanish: errors identification and strategies for their elimination

Annotation:

The main aim of this thesis is to identify the negative interference of Czech language into Spanish on the basis of the classes of Spanish analysed in language courses. In the theoretical part the main terms concerning the positive and negative transfer are explained. There is a summary of the interference of a mother tongue in learning a foreign language, and the negative transfer of a foreign language in learning the second foreign language. It is followed by the interference description in particular language plans with the list of typical negative interferences of Czech into Spanish. In the practical part an analysis of pupils' speech is proceeded, aimed to set up a list of the most common mistakes which pupils with A1 level often make. This part also includes a view of five Spanish textbooks (Nuevo ven 1, Aventura 1, Fiesta 1, Prisma 1, Chicos chicas 1) and the evaluation of that to what degree they present teaching of the particular language plans and if they give enough attention to practising the things which are influenced by the interference.

OBSAH

ÚVOD	5
I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	7
1. Pojem interference.....	7
1.1 Interference obecně a interference jazyková.....	7
1.2 Pozitivní transfer versus interference.....	7
1.2.1 Pozitivní transfer.....	7
1.2.2 Negativní transfer.....	8
1.3 Mezijazykový a vnitrojazykový transfer	8
1.4 Pojetí interference.....	10
1.4.1 Identifikace interference.....	10
1.4.2 Mechanismus ovlivňování dvou jazykových kódů.....	10
1.5 Druhy interference.....	11
2. Vliv mateřského jazyka při výuce jazyka cizího.....	11
2.1 Základní předpoklad studia cizího jazyka – znalost mateřského jazyka?.....	11
2.2 Interlingva a problematika chyby.....	14
2.3 Vnitřní překládání.....	15
3. Vliv cizího jazyka při výuce.....	17
3.1 Přejímání slov cizího původu.....	18
3.2 Internacionalismy.....	20
4. Interference v jednotlivých jazykových plánech.....	21
4.1 Fonologická soustava.....	21
4.1.1 Výslovnostní obtíže.....	22
4.1.2 Odlišnosti mezi českými a španělskými fonémy.....	24
4.1.3 Problematika suprasegmentálních elementů.....	28
4.1.3.1 Přízvuk.....	29
4.1.3.2 Melodie řeči.....	29
4.1.3.3 Tempo řeči.....	30
4.2 Lexikální soustava.....	30
4.2.1 Nejčastější obtíže v oblasti slovní zásoby.....	31
4.3 Morfosyntaktická soustava.....	35
4.3.1 Nejčastější gramatické obtíže.....	36
4.3.2 Nejčastější obtíže v oblasti syntaxe.....	40

4.4 Stylistický jazykový plán.....	41
II. ANALÝZA KONKRÉTNÍCH PROJEVŮ INTERFERENCE	42
1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	42
1.1 Vymezení pojmů.....	42
2. Strategie výuky cizího jazyka.....	44
2.1 Způsob osvojení správné výslovnosti.....	44
2.2 Způsob osvojování lexika.....	45
2.3 Způsob osvojování gramatiky.....	45
2.4 Obecná strategie automatizace řečových dovedností.....	45
3. Interference v jednotlivých jazykových plánech.....	47
3.1 Popis zkoumaného vzorku.....	47
3.2 Fonetický jazykový plán.....	48
3.2.1 Učebnice a jejich přístup k procvičení výslovnosti.....	48
3.2.1.1 Nuevo ven 1.....	48
3.2.1.2 Aventura 1.....	48
3.2.1.3 Fiesta 1.....	48
3.2.1.4 Chicos chicas 1.....	49
3.2.1.5 Prisma 1.....	49
3.2.2 Analýza chyb fonetického jazykového plánu.....	49
3.2.2.1 <i>r</i> versus <i>rr</i>	49
3.2.2.2 <i>s</i> versus <i>c</i> versus <i>z</i>	49
3.2.2.3 <i>b</i> versus <i>v</i>	50
3.2.2.4 Foném [x].....	50
3.2.2.5 Homonyma.....	51
3.2.2.6 Slovní přízvuk.....	51
3.2.2.7 Výslovnost rytmického celku.....	52
3.2.2.8 Melodie vět.....	52
3.2.3 Strategie odstranění fonetických chyb.....	53
3.3 Lexikální jazykový plán.....	54
3.3.1 Učebnice a jejich přístup k procvičení lexikologie.....	54
3.3.2 Analýza chyb lexikálního jazykového plánu.....	54
3.3.2.1 <i>Ir</i> versus <i>venir</i>	54

3.3.2.2	<i>Venir</i> versus <i>llegar</i>	55
3.3.2.3	<i>Llevar</i> versus <i>traer</i>	56
3.3.2.4	<i>Mirar</i> versus <i>ver</i>	56
3.3.2.5	<i>Comer</i> versus <i>almorzar</i>	56
3.3.2.6	<i>Mañana</i> versus <i>la mañana</i> versus <i>por la mañana</i>	57
3.3.2.7	<i>Por la mañana</i> versus <i>de la mañana</i>	57
3.3.2.8	Dny v týdnu, měsíce a roční období.....	57
3.3.2.9	<i>Vivo en</i> versus <i>soy de</i>	58
3.3.2.10	Předložkové vazby a ustálená spojení.....	58
3.3.3	Strategie odstranění lexikálních chyb.....	58
3.4	Morfosyntaktický jazykový plán.....	59
3.4.1	Učebnice a jejich přístup k procvičení gramatiky a syntaxe.....	59
3.4.1.1	Nuevo ven 1.....	59
3.4.1.2	Aventura 1.....	59
3.4.1.3	Fiesta 1.....	60
3.4.1.4	Chicos chicas 1.....	60
3.4.1.5	Prisma 1.....	60
3.4.2	Analýza chyb morfosyntaktického jazykového plánu.....	61
3.4.2.1	Rod podstatných jmen.....	61
3.4.2.2	Číslo podstatných jmen.....	61
3.4.2.3	Užití členu určitého a neurčitého a podstatná jména bez členu.....	62
3.4.2.4	Podstatné jméno <i>la gente</i> („lidé“).	63
3.4.2.5	Rod a číslo přídavných jmen.....	64
3.4.2.6	Postavení přídavného jména.....	64
3.4.2.7	Příslovce a přídavné jméno <i>mucho</i>	65
3.4.2.7	Tázací zájmeno <i>cuánto</i>	65
3.4.2.8	Zápor ve větě.....	66
3.4.2.9	Ukazovací zájmeno.....	66
3.4.2.10	Zájmeno <i>lo</i>	67
3.4.2.11	Tázací zájmena: <i>qué</i> versus <i>cuál</i>	67
3.4.2.12	Zájmena přímého a nepřímého předmětu.....	68
3.4.2.13	Vykání.....	69
3.4.2.14	Zvratná slovesa typu <i>jmenovat se</i> , španělsky <i>llamarse</i>	71
3.4.2.15	Slovesa zvratná pouze v jednom z jazyků.....	72

3.4.2.16 Slovesa se změnou kmenové samohlásky a „pravidlo bota“.....	72
3.4.2.17 Sloveso <i>ser, estar a hay</i>	73
3.4.2.18 Slovesa <i>gustar, encantar, interesar, parecer, quedar</i>	74
3.4.2.19 Rozkazovací způsob.....	75
3.4.3 Strategie odstranění gramatických chyb.....	76
ZÁVĚR	77
RESUMEN	79
BIBLIOGRAFIE	85
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Předkládaná práce je věnována jednomu v současné době velmi diskutovanému tématu, kterým je problematika interference, jelikož právě interference představuje z didaktického hlediska jednou ze stěžejních otázek souvisejících s výukou cizích jazyků.

Interference neboli negativní ovlivňování a působení jednoho jazyka na jazyk druhý je jev, ke kterému dochází při výuce, a který způsobuje chybné zafixování si určitého jazykového jevu. Interference je hlavním nepřítelem při výuce cizího jazyka. A ačkoli představuje jednu ze stěžejních překážek, v českém prostředí zatím chybí jakákoli systematická analýza věnovaná problému interference nabízející souhrnný přehled toho, kde konkrétně se interference projevuje, na co je třeba si dát pozor při výuce jazyka, a v neposlední řadě i strategie, jak chyby odstraňovat. I významní čeští didaktikové jako Beneš, Hendrich, Choděra a Ries a další se jazykové interferenci vyhýbají či se o ní pouze teoreticky a stručně zmiňují. Další odkazy na interferenci mezi dvěma jazyky lze najít v některých časopisech (např. *Cizí jazyky*, *Frecuencia*, *Paralelo*), nicméně není jich mnoho a většinou i ty jsou dosti stručné.

Na mezinárodním poli je situace lepší. Pro ilustraci bych uvedla značně rozsáhlou španělskou publikaci *La adquisición de las lenguas extranjeras*¹ zabývající se problematikou tzv. interlingvy. Co se týče konkrétně interference mezi češtinou a španělštinou, jedinou publikací, která se věnuje tomuto problému, je *Fichero de errores*², kde můžeme nalézt některé z častých chyb českých studentů učících se španělsky. Chyba je zde vysvětlena a je nabídnuta i správná varianta. Samozřejmě existují články či studie věnované kontrastivní analýze jazykových jevů (např. některé poskytuje sborník z konference věnované studiu cizích jazyků *Profilingua*), nicméně většinou nejsou metodicky zaměřeny a z hlediska interference nepřinášejí strategie na její odstraňování. Právě zmíněné nedostatečné zaměření na problematiku interference mě přivedlo k myšlence pokusit se interferenci popsat a zachytit její nejčastější projevy.

Dalším důvodem je skutečnost, že učitel začínající svou praxi (ač by měl mít jazyk dokonale zvládnutý po praktické i teoretické stránce) se může dostat do situace, kdy se žáci ptají „proč je to tak a tak“ a ačkoli se jedná pro učitele o samozřejmou konstrukci, sám mnohdy může zapochybovat o adekvátním a přesném vysvětlení. Proto jsem

¹ MUÑOZ LICERAS, J., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1992.

² EZQUERRA A., MEJÍAS, M., *Fichero de errores frecuentemente cometidos por hablantes checos de español*, České Budějovice, PF, 2000.

přesvědčena, že tato práce může být přínosná i z hlediska praktického tím, že poskytuje alespoň základní přehled nejčastějších chyb studentů učících se španělsky.

Úvodní část práce je zaměřena na teoretický popis interference a vysvětlení některých základních pojmů s ní souvisejících. Další kapitola se věnuje vlivu mateřského jazyka na jazyk cizí při jeho výuce. Zde se pojednává zejména o tom, zda je z pohledu didaktiků vhodné užívat mateřský jazyk ve vyučování cizího jazyka a jaká to může pro samotné žáky přinést pozitiva či negativa. Třetí oddíl je soustředěn na problematiku vlivu prvního cizího jazyka na druhý cizí jazyk, který se studenti učí. Jelikož španělština bývá na školách vyučována jako druhý cizí jazyk (po angličtině), ve výuce lze pozorovat pozitivní i negativní vliv prvního cizího jazyka, který si žáci osvojují (nejčastěji angličtiny), na druhý cizí jazyk (španělštinu). Další bod teoretické části je zaměřen na interferenci v jednotlivých jazykových plánech (fonetickém, lexikálním, morfosyntaktickém a stylistickém) a je zde vytvořen přehled typických projevů negativní interference češtiny do španělštiny.

V praktické části se zaměřuji již na konkrétní chyby, kterých se studenti španělštiny dopouštějí. Vycházím z vlastního pozorování žáků při výuce španělštiny a popisuji chyby, které jsem u nich zachytila. Také uvádím pro ilustraci některé příklady chybných konstrukcí utvořené žáky. Chyby jsou pro snazší orientaci uspořádány do jazykových plánů stejným způsobem jako v části teoretické. Součástí kapitol věnovaných jednotlivým plánům je také krátké pojednání o daných jevech z pohledu pěti učebnic španělštiny (Nuevo ven 1, Aventura 1, Fiesta 1, Prisma 1, Chicos chicas 1) a zhodnocení toho, do jaké míry se výuce každé jazykového plánu věnují. U většiny zaznamenaných chyb je uveden odkaz na učebnice, které se danou problematikou blíže zabývají, a ve kterých lze tudíž nalézt vhodná cvičení na procvičení problematického jevu. Cílem této snahy je, aby prakticky zaměřená část diplomové práce posloužila zároveň jako východisko pro další prakticky zaměřené publikace, které by mohly být oporou začínajícím učitelům při nácviu nejproblematictějších složek cizího jazyka. Součástí každé kapitoly je alespoň obecná strategie odstraňování vzniklých chyb.

Pro rozsáhlost tématu jsem se rozhodla zaměřit se na studenty začátečníky, kteří se pohybují v referenční úrovni A1. K této volbě mě také vedl fakt, že tato referenční úroveň koresponduje se studenty druhého cizího jazyka (kterým španělština bývá) na základní škole (což odpovídá mému studijnímu oboru), a v neposlední řadě také skutečnost, že studenti, které jsme po dobu cca 100 vyučovacích hodin pozorovala, se nacházejí na zmíněné úrovni.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1. Pojem interference

1.1 Interference obecně a interference jazyková

Pojem interference možná není tak zcela znám, lze jej však najít v kterékoli encyklopedii. Většinou se dozvíme obecnou definici typu: jedná se o vzájemné ovlivňování, prolínání nebo střetávání daných jevů. Nejčastěji je tento termín spojován s otázkami vlnění a světla v oblasti fyziky. Na problematiku interference lze však nahlížet, kromě jiného, i z pohledu jazykového a hovořit tedy o tzv. **interferenci jazykové**. A i v této jazykové oblasti se jedná o velice rozšířený a problematický jev, který je často neprávem opomíjen, a přináší tak řadu otázek a nesnází. Opět se jedná o určité ovlivňování, tentokrát však mezi dvěma jazyky. Podstatou interference je, že se naše vědomosti o jazyku (ať už mateřském nebo cizím), který ovládáme, nějakým způsobem projevují při učení se jazyku novému. Toto působení jednoho jazyka na druhý může být buď pozitivní, nebo negativní. Pozitivní ve smyslu, že jsme schopni využít naše vědomosti o jednom jazyce, abychom si ulehčili práci při učení se jazyku novému a negativní ve smyslu opačném, tedy že naše znalosti o jednom jazyce nám brání naučit se jazyk druhý. V případě pozitivního vlivu se hovoří o tzv. pozitivním transferu, v případě vlivu negativního pak o tzv. negativním transferu neboli interferenci. Lze tedy říci, že rozlišujeme dva typy jazykového transferu (přenosu poznatků), pozitivní transfer a negativní transfer (interferenci).

1.2 Pozitivní transfer versus interference

1.2.1 Pozitivní transfer.

Prvním typem transferu je **transfer pozitivní**. Často nám náš mateřský jazyk může při učení se cizímu jazyku pomáhat. Řadu vědomostí o užívání a fungování jazyka lze uplatnit i v jazyce cizím. Získané poznatky můžeme aplikovat na novou učební látku, a tak si práci ulehčit. Pokud nám tedy *„...předchozí učení usnadňuje nebo zlepšuje to následné...“*¹ mluvíme o tzv. pozitivním transferu. Nemusí se jednat pouze o transfer mezi jazykem mateřským a cizím, ale i mezi dvěma jazyky cizími. Například pokud se učíme anglicky či francouzsky, lze řadu vědomostí z těchto jazyků uplatnit i při výuce španělštiny. Je možno využít znalosti z oblasti gramatiky či lexika, které může být

¹ ČAPEK, J.: „Multilingvismus, globalizace a společný evropský referenční rámec“, In *Motivace a multilingvismus ve výuce cizích jazyků*, Jaklová Helena (ed.), Pardubice, Univerzita Pardubice, 2004, str. 29.

identické nebo alespoň podobné u řady příbuzných jazyků. Tak například pokud víme, že anglicky se „rodina“ řekne *family*, snadněji se naučíme španělskou podobu tohoto slova *familia* či francouzskou *famille*. A najdeme i slova, která jsou podobná ve všech těchto jazycích, například česky *krokodýl*, anglicky *crocodile*, španělsky *cocodrilo*, francouzsky *crocodile*.² To je tedy příklad pozitivního transferu, kdy se samozřejmě, jak už bylo řečeno, jedná o výhodu, které by měl každý učitel při vyučovacím procesu umět využít.

1.2.2 Negativní transfer.

Druhým typem transferu je **transfer negativní (interference)**. V tomto případě se jedná o „...přenos chybných návyků z mateřského nebo nějakého cizího jazyka na další/jiný cizí jazyk“³, který se učíme. Uvedeme si příklad opět z oblasti slovní zásoby, ačkoli k interferenci dochází ve všech jazykových plánech. Španělské slovíčko *largo* znamená „dlouhý“. Při výuce francouzštiny nás pak asi napadne, že *large* bude mít stejný význam. Avšak *large* znamená „široký“. Stejně tak například španělské *cerrar* a francouzské *serrer* se liší významem, první ve významu „zavřít“ od druhého významu „stisknout“.⁴ Pokud tedy ovládáme jeden jazyk, máme tendenci vkládat některé struktury a znalosti tohoto jazyka do jazyka, který se učíme. Nesmíme ale zapomínat na to, že ne vždy je takový přenos funkční a dochází tak k chybným formulacím. Těmto nesprávným transferům je potřeba předcházet, jelikož způsobují, že se něco naučíme a zafixujeme nesprávně a později je nesnadné se takto vzniklé chyby odnaučit. Proto by měl každý učitel mít při vyučovacím procesu k dispozici řadu didaktických opatření a strategií, které by mu pomohly rozvíjet u žáků pozitivní transfer a co nejvíce eliminovat ten negativní, interferenci.

1.3 Mezijazykový a vnitrojazykový transfer

Hendrich⁵ kromě pozitivního a negativního transferu rozděluje transfer ještě na mezijazykový a vnitrojazykový a uvádí, že se jedná o dva základní faktory, které zásadně ovlivňují osvojování jazyka.

Jak již napovídá název, **mezijazykovým transferem** Hendrich rozumí vzájemné ovlivňování dvou různých jazyků. Může se jednat jednak o vliv mateřského jazyka na

² Tyto příklady uvádí ČAPEK, *ibid.*, str. 30, spolu s dalšími jako ukázkou pozitivního transferu v oblasti slovní zásoby.

³ *Ibid.*, str. 29.

⁴ Tyto a další příklady nalezneme v článku JEŽKOVÉ, S.: „Interference mezi francouzštinou a španělštinou“, In *Cizí jazyky*, roč. 44, 2000/2001, číslo 2, str. 57

⁵ HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1988, str. 43-47.

osvojování si jazyka cizího. Užívání mateřštiny ve výuce cizího jazyka je jedno z velmi diskutovaných témat současnosti a zároveň jedno z témat, které rozdělilo autory na dva tábory, na zastánce a odpůrce užívání mateřštiny ve výuce cizího jazyka. Může se však také jednat o vliv cizího jazyka, který ovládáme, na druhý cizí jazyk. Prvním cizím jazykem, který se čeští studenti na školách učí, bývá často angličtina, jejíž znalosti mohou ovlivňovat výuku druhého cizího jazyka, v našem případě španělštiny. Pro ilustraci si uvedeme si příklad. Žáci si osvojili pravidlo, díky němuž vědí, že v anglické větě *I am a student* („Jsem student“) je třeba užít člen neurčitý. Toto pravidlo následně využívají při tvoření španělské věty stejného významu **Soy un estudiante*. Narozdíl od angličtiny se však ve španělštině člen u názvů profesí neužívá (*Soy estudiante*). Další typickou chybou, které se čeští studenti v důsledku interference angličtiny do španělštiny dopouštějí, je chybné postavení zápornky *no*, například ve větě **Tengo no dinero*. Žáci dodržují slovosled shodný s anglickým *I have not money* („Nemám peníze“). Ve španělštině však zápornka stojí vždy před slovesem (*No tengo dinero*). Podobných úskalí vzniklých interferencí angličtiny do španělštiny lze najít celou škálu.

Transferem vnitrojazykovým pak chápe přenos poznatků v rámci jednoho vyučovacího jazyka, ať už jazyka mateřského či cizího. Tento transfer je založen na fungování analogie a kontrastu. V každém jazyce existují tzv. analogické řady, které nám usnadňují učení. Hendrich také hovoří o tzv. vzorcích, podle kterých si žák snadněji zapamatuje nově probíranou látku. Tyto vzorce existují v jednotlivých jazycích například u skloňování, časování či stupňování. Pokud si tedy osvojíme španělské osobní koncovky přítomného času pro pravidelná slovesa, snadno vyčasujeme jakékoli pravidelné sloveso. A stejně tak jako existují analogické řady (vzorce), existují také kontrasty. Jedná se o slova si blízká, avšak ne totožná. Může jít o rozdíly fonetické, grafické, morfologické i syntaktické. Konkrétně se může jednat například o slova lišící se pouze rodem *el pendiente* a *la pendiente* („náušnice“ a „svah“) či o tzv. homonyma, slova stejně znějící, ale mající jiný význam, například španělské podstatné jméno *don* znamená „pan“, ale také „dar“, „talent“. Hendrich poznamenává, že:

„[k]oexistence blízkých, ale nikoli totožných jevů v jazyce vede k jejich mylnému ztotožňování, k mylné analogii. Dochází k vnitrojazykové interferenci, která nemalou měrou znesnadňuje dokonalé osvojení cizího jazyka. Některé výzkumy

*dokonce ukazují, že vnitrojazykový záporný vliv převyšuje interferenci ze strany mateřštiny.*⁶

1.4 Pojetí interference

1.4.1 Identifikace interference

Hasselmo⁷ se ve svém článku, kromě jiného, také zabývá otázkou interference, zejména jak interferenci identifikovat a říká, že tato identifikace vyžaduje specifikaci normy a kontrastní analýzu. První součástí identifikace interference je specifikace normy, která má za úkol definovat pravidla daného jazyka a určit jeho normu. Jedná se tedy o detailní popis fonologie, gramatiky a lexikologie jazyka. Důležité je také činit rozdíl mezi interferencí v mluvě a interferencí v jazyce. Rozdíl mezi interferencí řeči a v jazyce poprvé uvedl Uriel Weinreich⁸ s odkazem na Saussureho koncept *parole* a *langue*. První zmíněný je charakteristický určitým projevem, je chvilkový. Mluví tedy řekne něco špatně, ačkoli zná přesný tvar podle dané normy. Chybně utvořená věta je výsledkem náhlého selhání a momentálního neuvědomění. Interference v jazyce pak znamená chybu v normě, která je stejná jak pro rodilé mluvčí, tak pro cizince učící se jazyk. Jedná se o chyby, které žák opakuje z důvodu neznalosti systémových pravidel. Druhou součástí identifikace interference je již zmíněná kontrastní analýza, která se specializuje na podobnosti a odlišnosti mezi jazyky pomocí srovnávání ekvivalentních subsystémů. Jedná se o celkové srovnání gramatiky obou jazyků a hledání podobností/odlišností mezi nimi. Inventář, který vznikne, by měl sloužit žákům jako didaktický materiál.

1.4.2 Mechanismus ovlivňování dvou jazykových kódů

Interference bývá také chápána jako jeden ze tří stupňů vzájemného ovlivňování dvou jazykových kódů a jako takovou se jí zabývá zejména lingvistika v oblasti bilingvismu. Prvním typem je tzv. **kódové přepínání** (*code-switching*), které odkazuje na mimořádnou neschopnost adaptování se položek z jednoho jazyka do fonologie nebo morfologie jazyka druhého. Druhým typem je tzv. **interference**, která se týká překrývání vzorců či modelů dvou jazyků na stejnou položku. My tedy řekneme něco v cizím jazyce přesně podle schématu, který známe z našeho jazyka mateřského. V tomto cizím jazyce takové slovní

⁶ Ibid., str. 47.

⁷ Hasselmo, Nils: "How we can measure the effects which one language may have on the other in the speech of bilinguals?", In L.G. Kelly (ed.), *Descriptions and measurement of bilingualism*, Toronto, 1967, str. 122-141.

⁸ Ibidem.

spojení však není funkční, a tudíž dochází k chybě a často i ke komunikačním nejasnostem. Posledním, třetím typem je podle Hasselma tzv. **integrace** (*integration*), která odkazuje na kompletní adaptaci položek z jednoho jazyka do fonologie a morfologie jazyka druhého.

1.5 Druhy interference

Některým autorům, kteří se o interferenci alespoň stručně zmiňují, nestačí pouze rozdělení na transfer negativní a pozitivní, a proto rozlišují další podoby jazykového transferu. Kupříkladu Choděra⁹ poukazuje na následující aspekty vzájemného vlivu jazykových kódů:

- proaktivní transfer (dříve osvojené jevy ovlivňují ty nové) a retroaktivní transfer (nově osvojené jevy naopak ty dříve osvojené vytlačují z vědomí)
- interference mezijazyková a vnitrojazyková (viz. 1.3)
- interference u jazyků příbuzných a nepříbuzných (např.: čeština a slovenština, čeština a vietnamština)
- interference v kompetenci (systémová deformace) a performaci (náhodná selhání)¹⁰
- interferenci zjevnou a skrytou (druhá zmíněná se projevuje, když mluvčí obchází nějaký jazykový jev, na základě naučených struktur z jiného jazyka, i když by byl funkčně pro daný jazyk vhodnější)
- interference na úrovni vědomostí, návyků a sekundárních dovedností, kdy nejméně příznivé jsou návyky, jelikož jsou nejhůře odstraňovány.

2. Vliv mateřského jazyka při výuce jazyka cizího

2.1 Základní předpoklad studia cizího jazyka – znalost mateřského jazyka?

Je třeba si uvědomit, že interference do cizího jazyka je přirozená, ačkoli může být posilněná či oslabená mírou přítomnosti popřípadě absence mateřského jazyka ve výuce. Tento aspekt rozděluje didaktiky na dva tábory.

První skupinu jazykovědců tvoří ti, kteří zastávají názor hojného užívání mateřštiny ve vyučovacím procesu. V mateřském jazyce spatřují oporu. Jednou ze zastánců tohoto přístupu je Ježková, která považuje „...*neznalost fungování základních pravidel mateřštiny*

⁹ CHODĚRA, R.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, Ostrava, Ostravská univerzita, 1999, str. 31.

¹⁰ Paralelní s výše zmiňovaným protikladem v oblasti *langue* a *parol*.

ze strany studentů za základní překážku pro zvládnutí pravidel fungování cizího jazyka“¹¹. Dále poukazuje na to, že k zvládnutí cizího jazyka brání, kromě jiného, neznalost gramatické terminologie, slovních druhů, větných členů a v neposlední řadě také větného rozboru. Podle jejího názoru,

*„...jedním z předpokladů úspěšného učení a učení se cizím jazykům je dobrá (ne-li vynikající) znalost mateřského jazyka. Jak se tato znalost projevuje? Co je nezbytné pro úspěšné učení cizím jazykům a jejich zvládnutí? Jsou to pevné základy správné výslovnosti mateřského jazyka, znalosti jeho pravopisu a především větného rozboru (nejen věty jednoduché, nýbrž i souvětí)“.*¹²

A ještě dodává, že podle průzkumů znalost větného rozboru mateřského jazyka upadá, a že se studenti dostatečně neorientují ve větných strukturách svého rodného jazyka, a tudíž nejsou schopni zvládnout ani větné struktury jazyka cizího. Podle jejích slov je tedy potřeba nejprve porozumět fungování mateřského jazyka, teprve poté jsme schopni zvládnout pravidla jazyka dalšího. Například pokud napíšeme stejným způsobem, bez grafického rozlišení, jak podstatné jméno „oběd“, tak i sloveso „objet“, při překladu, a především pak při porozumění, se dostáváme do potíží. Další problém nastává u nesprávného užívání zájmen. Pro příklad si uvedeme větu: „Profesor pojedje na konferenci se svými (jeho) doktorandy“. Zde vidíme, že podle zvoleného zájmena změníme smysl věty.¹³ Absence důkladné znalosti mateřského jazyka je evidentní na překladech z cizího jazyka do mateřštiny, kdy často nerespektujeme aktuální větné členění a syntaktická pravidla cizího jazyka přenášíme do mateřského. Vznikne tak věta, kterou bychom, jakožto rodilí mluvčí, spontánně nevytvořili. Snadno také může dojít k záměně podmětu s předmětem a tím ke změně významu celé věty. Takovýchto příkladů, na kterých vidíme, že znalost mateřštiny je opravdu důležitá, bychom našli celou řadu. Důležitost mateřštiny dokazuje také v úvodu svého článku Sigler, podle jehož názoru „...hlavní překážky, které se nám staví do cesty v naší snaze napsat pokud

¹¹ JEŽKOVÁ, S.: „Znalost mateřského jazyka – základ pro studium jazyka“, In *Moderní přístupy k výuce cizích jazyků na vysoké škole*, Vomáčková, H. (ed.), Ústí nad Labem, Univerzita J.E.Purkyně, 2005, str. 81.

¹² Ibid., str. 81.

¹³ Příklady převzaty z článku JEŽKOVÉ, S.: „Znalost mateřského jazyka – základ pro studium jazyka“, op.cit., str. 83.

*možno bezchybný anglický text, jsou (1) čeština, (2) angličtina. Čeština proto, že zhusta (přiznejme si to!) neumíme moc dobře psát česky*¹⁴.

Ráda bych však s pojetím Ježkové polemizovala, jelikož podle mého názoru, pokud Ježková tvrdí, že teoretické znalosti o mateřském jazyce jsou pro výuku cizího jazyka nezbytné, a pokud se toto tvrzení má týkat obecně všech studentů učících se cizí jazyk, pak Ježková vylučuje možnost, že cizí jazyk se mohou naučit studenti:

- a) nízkého věku, kteří nemají uvědomělé znalosti o gramatice vlastního jazyka a jsou tedy dosud neuvědomělými (intuitivními) uživateli
- b) starší s nedostatečnou znalostí gramatiky
- c) imigranti

V praxi však je situace jiná. Cizí jazyk se již učí děti od předškolního věku, které nemají žádné teoretické vědomosti o fungování mateřského, ani cizího jazyka. Stejně je to i u starších studentů a imigrantů, kteří nemají osvojeny explicitní pravidla cizího jazyka. Všechny tyto skupiny jsou však schopny se cizí jazyk naučit přirozenou cestou (například dlouhodobým pobytem v cizí zemi), a i bez znalosti teoretických pravidel mluví plynule s minimem chyb. Jedná se o tzv. **audioorální, behavioristickou metodu**, která žákům umožňuje učení se cizího jazyka přirozenou cestou, tedy nápodobou, stejně jako se učíme mateřský jazyk. Ještě bezproblémovější je osvojení si cizího jazyka touto metodou do základní úrovně A1, A2. Jedná se o úroveň, ve které se pohybují žáci od 6. do 9. třídy (nebo i mladší děti začínající s výukou cizího jazyka dříve), kteří mají pouze základní (nebo žádné) ponětí o fungování vlastního jazyka, a pro které často bývá snazší naučit se cizí jazyk právě přirozenou metodou než pomocí učení se gramatických pravidel. Stejně tak by bylo záhodno brát v potaz fakt, že pro běžného uživatele cizího jazyka je nejdůležitější vlastní dorozumění (i s gramatickými chybami). Vždy se spíše domluvíme s několika slovíčky než se znalostí celé škály mluvnických pouček. Proto si myslím, že klást zásadní důraz na gramatická pravidla a na teoretickou znalost fungování jazyka není vždy nutné.

Druhou skupinu jazykovědců tvoří radikální stoupeni přímé metody, kteří, podle Markových slov¹⁵, zastávají názor, že užívání mateřského jazyka při výuce jazyka cizího

¹⁴ SIGLER, K.: *K psaní odborných článků v angličtině*, Mikrobiologický ústav AVČR, Praha, 2004. Dostupný na:

<http://www.chem.sk/yeast/Zaujímavosti/files/zaujímavosti/clanen.pdf>

¹⁵ MAREK, F.: „Psychologické základy vyučování cizím jazykům“, In *Metodika cizích jazyků*, Beneš Eduard (ed.), Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1970, str. 35.

vede k interferenci. Té lze podle nich čelit pouze naprostým vyloučením mateřštiny z vyučování. V tomto ohledu odpůrci přímé metody namítají, že tento postup sám o sobě nezaručuje vymýcení interference, jelikož systém znaků a struktur mateřského jazyka má žák již tak silně zakotven, že se mu automaticky při tvoření jakékoli věty vybaví. U studentů tedy neustále probíhá jakési tiché, vnitřní překládání. Na druhé straně je však samozřejmé, že nadměrné užívání mateřštiny ve výuce cizího jazyka a doslovný překlad mateřských a cizojazyčných výrazů interferenci silně podporuje. Cizojazyčné prostředí umožňuje a dává žákovi určité předpoklady pro správné, spontánní a plynulé užívání cizího jazyka. Účinnost vlivu cizojazyčného prostředí zesilují také další, zvláště vnější pomůcky (názorné předměty, obrazy, nástěnky a jiné). Učitel se tak ocitá v těžké situaci, jelikož by měl být schopen posoudit do jaké míry je vhodné užívání mateřského jazyka ve výuce jazyka cizího.

Pro střední Evropu obecně je užívání mateřštiny ve výuce cizího jazyka typické. Její důsledky však bývají patrné na první pohled, ať už se jedná o typické sekání slov, vybavování si pouze jednotlivých slovíček a gramatických ukazatelů či o překlady českých konstrukcí po jednotlivých slovech, a tedy o celkový neplynulý projev. Právě plynulého projevu, bez vnitřního překládání, docílíme výukou cizího jazyka přirozenou (audioorální) metodou, tedy pokud vynecháme teoretickou výuku gramatiky. Tento postup lze bez problémů využít u žáků začátečnicků, pohybujících se v úrovni A1 až A2.

2.2 Interlingva a problematika chyby

Pojem, který má velice blízko k interferenci, a vlastně s ní přímo souvisí, je interlingva. Jedná se o jakýsi vnitřní jazyk jedince. Termín *interlingva* poprvé užil Selinker v roce 1972¹⁶ pro popis tzv. vnitřní gramatiky druhého jazyka¹⁷, kterou má mluvčí neustále v hlavě při tvoření cizojazyčných vět. Typickou charakteristikou interlingvy jsou chyby. Kromě Selinkera se problematikou chyb vzniklých právě na základě vnitřního jazyka zabývají i další lingvisté, například Nemser či Corder. Každý z nich nahlíží na interlingvu trochu z jiného hlediska, avšak všichni kladou důraz na důležitost tvoření chyb při učení se druhému jazyku. Systematické chyby pokládají za důkaz existence vnitřního jazykového kódu.¹⁸

¹⁶ SGEL: „Lingüística y enseñanza de segundas lenguas“, In *Carabela* (2^a etapa), número 43, febrero 1998, La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE (Monográfico).

¹⁷ jazyk, který se učíme, jiný než mateřský.

¹⁸ MUÑOZ LICERAS, J.: *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1992, str.12.

V metodologii však existují dva názory týkající se chyb žáků. První názor říká, že pokud bude učitel umět výborně naučit, studenti se nebudou nikdy dopouštět chyb. Z čehož vyplývá, že existence chyb je jednoduše důkaz nevhodných vyučovacích metod. Druhý názor je ten, že tvoření chyb je důležité zejména pro to, že jsme schopni o těchto chybách uvažovat a odstraňovat je, a tak docílit co nejlepších výsledků.¹⁹

Zůstaneme u pojetí Selinkera a Cordera, u kterého pojem chyba nebo představa o ní není vnímána jako tragický fakt, nýbrž jako projev vývoje v procesu zlepšování se v jazyce. I v učení se cizímu jazyku jsou chyby nevyhnutelné a nezbytné podobně jako u dítěte, které se učí jazyk mateřský. Nikdy se nenaučíme jazyk, ani mateřský, bez neustálého opakování a učení se (poslouchání, nápodoby, opětovného tvoření vět, apod.). Je třeba také připomenout, že interlingva se nezabývá pouze chybami, ale i úspěchy, tj. celým vývojem jedince. Z didaktického hlediska Hendrich definuje chybu: „... jako odchylku od předepsané výkonové normy nebo od řešení, které vede k danému cíli“.²⁰ A také poukazuje na zpětnovazebnou funkci chyb pro učitele i žáky. Při hodnocení je totiž velice důležité vzít na vědomí vše. Není správné hodnotit pouze nedostatky a chyby²¹ (jak tomu často v dnešním školství bývá), nýbrž také ocenit jakékoli zlepšení.

Rozsáhlé studie jazykovědců poukázaly na důležitost srovnávání systémů obou jazyků. Touto komparací bychom měli docílit jakéhosi inventáře odlišností, se kterým žák později pracuje, a který mu pomáhá odstraňovat chyby vzniklé na základě systémových odlišností. Sami učitelé však nejsou přesvědčeni o tomto záměru lingvistů, jelikož si myslí, že není možné obsáhnout, předpovědět a tedy zaznamenat všechny chyby, kterých se studenti dopouští.

2.3 Vnitřní překládání

Pokud hovoříme o interlingvě je třeba se také zmínit o vnitřním překládání, které je ve své podstatě pro interlingvu typické. Vnitřní překládání se říká procesu, v němž například Čech bude mluvit španělsky, ale není schopen ve španělštině přemýšlet. Nejprve tedy větu, kterou chce sdělit, si připraví ve svém mateřském jazyce (v našem případě tedy

¹⁹ CORDER, S.P., „La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda“, In *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Licerias, op.cit., str. 32.

²⁰ HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků*, Praha, SPN, 1988, str. 365.

²¹ López nabízí celkem kompletní zhodnocení předložených textů, prostřednictvím obsahové analýzy, formy a chyb. (FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., „Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera“, In *Didáctica*, 7, 203-216, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 1995, nyní dostupné na <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9595110203A.PDF>)

v češtině) a teprve potom větu přeloží do jazyka cizího (do španělštiny). Jedná se o postup, který výrazně zpomaluje komunikaci a zhoršuje plynulost projevu.

Ve většině případů se nám náš mateřský jazyk projeví, pokud překládáme text do cizího jazyka, ať už ve slovní zásobě, v pořadí slov ve větě, ve výslovnosti či syntaktické konstrukci. A téměř nikdy nejsme schopni tento vliv našeho jazyka na jazyk cizí zcela odstranit, pokud nejsme bilingvní. V souladu s tímto říká Dušková:

„I když vnitřnímu překládání nelze - zvláště v počátečním stadiu - zcela zabránit, je třeba organizovat vyučovací proces tak, aby toto stadium bylo překonáno a žáci se naučili reagovat přímo v cizím jazyce bez zprostředkujícího media mateřského jazyka. Vnitřním překládáním se totiž dorozumívací proces zpomaluje. Mimoto stylizace v mateřském jazyce, na níž se projev v cizím jazyce zakládá, může vést v cizojazyčné formulaci k chybám, které jsou způsobeny zesílenou interferencí mateřského jazyka.“²²

Obecně lze říci, že snazší je překlad z cizího jazyka do mateřského než naopak, a to z toho důvodu, že je pro nás mnohem jednodušší vytvořit gramaticky správnou větu v mateřském jazyce než v jazyce cizím. Jsme totiž schopni posoudit, zda je vytvořená věta smysluplná a gramaticky správná. Na druhou stranu v cizím jazyce máme často tendenci tvořit věty podle schématu z mateřského jazyka, což u většiny jazyků není možné. Výsledkem je pak věta pro nás možná srozumitelná, pro rodilého mluvčího však nelogická a gramaticky nesprávná. Například pokud žák překládá větu: „Jdu od lékaře“ do španělštiny, často se stane, že použije chybně sloveso *ir* a vytvoří větu **Voy del médico*, jelikož v češtině věta „Jdu od lékaře“ je gramaticky správná. Ve španělštině však používáme slovesa *ir* pouze ve směru od mluvčího; naopak při směru k mluvčímu (nebo s mluvčím) je třeba užít slovesa *venir* (*Vengo del médico* → lit. „Přicházím od doktora“). Pokud ale žák bude odpovídat na otázku *¿De dónde vienes?* („Odkud přicházíš?“), s největší pravděpodobností chybu neudělá a odpověď utvoří mluvnicky správně. Důvodem je, že návodní otázka poskytla studentovi pomoc a odstranila fázi vnitřního překladu z mateřštiny. Této interferenci na základě vnitřního překládání lze předejít užíváním právě takovýchto příkladů a návodních otázek. Žák si větu zapamatuje a později ji utvoří správně i bez pomoci návodní otázky. K tomu Dušková ještě dodává:

²² DUŠKOVÁ, L.: „Výcvik v překládání a tlumočení“, In Beneš *Metodika cizích jazyků*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1970, str. 183.

„Je ovšem pravda, že i opakovaným překladem takovýchto vět do cizího jazyka by se žák naučil správným ekvivalentům, avšak přemíra překládání nepřispívá k rozvoji automatizovaných návyků v cizím jazyce. Neustálým překládáním se pouze upevňuje spoj mezi českým výrazem a jeho cizojazyčným ekvivalentem, neautomatizuje se jím však schopnost vyjadřovat v cizím jazyce svůj sdělovací záměr bez okliky přes vnitřní překládání.“²³

Vnitřní překládání je nepochybně velký problém při učení se cizímu jazyku a jen těžko se mu lze vyhnout. U mladších žáků je to téměř nemožné. To však neznamená, že bychom nebyli schopni se cizí jazyk naučit a mluvit bez chyb. Učitel by si měl problém vnitřního překládání, interlingvy a interference vůbec uvědomit a umět udělat z problému výhodu, která žákům pomůže při výuce jazyka, měl by umět využít žákovi znalosti mateřského jazyka ve výuce. Díky těmto vědomostem nedělá studentům problém vytvořit například větu *Pedro está aquí*, která přesně odpovídá českému ekvivalentu „Petr je tady“. Zcela shodných struktur je v obou jazycích celá škála a je třeba tohoto transferu umět využít ve výuce cizího jazyka a žákům tím usnadnit učení. Stejně tak je nezbytné znát případy, jež budou podléhat interferenci a těmto věnovat dostatečný prostor.

3. Vliv cizího jazyka při výuce

Stejně tak jako je výuka cizího jazyka ovlivněna mateřským jazykem, můžeme ve vyučovacím procesu pozorovat i vliv dalších, jiných cizích jazyků. A jak uvidíme později právě i vliv dalších cizích jazyků je velice důležitý a znatelný, pozorovatelný zejména v oblasti slovní zásoby. Jedná se o přejímání slov z jednoho jazyka do druhého a o tzv. internacionalismy. V těchto případech se většinou jedná o výhodu, tedy o pozitivní transfer. Zdůrazňuji většinou, jelikož existuje celá řada problematických slov, jež jsou zdrojem interference.

Podobnosti mezi jednotlivými jazyky vychází ze shodného či podobného vývoje euroatlantické civilizace. Tyto národy spojuje stejný jazykový a kulturní základ a náboženské tradice. Už od středověku je možno pozorovat proces tzv. latinizace (používání latinky pro celou řadu dalších jazyků než jen pro latinu). Právě v tomto období latinizace se celá řada výrazů dostává z latiny do ostatních jazyků, ve kterých se užívají

²³ Ibid., str. 186.

dodnes. V průběhu 20.století upadá znalost latiny (u většiny původně latinských slov, jež přešla do češtiny, dnes už jejich latinský původ neznáme) a začíná probíhat proces tzv. anglikanizace. Angličtina získává celosvětový význam a řada slov z angličtiny se tudíž dostává do ostatních jazyků. Anglicismy jsou typické pro slovní zásobu, která pojmenovává nově vzniklé skutečnosti, především v oblasti techniky. Kromě této areální příbuznosti euroatlantické civilizace bychom také měli zmínit příbuznost genealogickou. Jedná se o podobnost jazyků, které vychází ze společného prajazyka. Takovými jazyky jsou například jazyky indoevropské vycházející z latiny. Jelikož genealogicky příbuzné jazyky pochází ze společného prazákladu, lze u těchto jazyků pozorovat některé podobnosti v lexiku, gramatice či syntaxi.

3.1 Přejímání slov cizího původu²⁴

Přejímání slov cizího původu je jedním z hojně rozšířených způsobů obohacování slovní zásoby. Slovo existující původně v jednom jazyce se dostane do jazyka druhého, a to většinou v důsledku kontaktu obou jazyků, ve kterém se začne také užívat. Takto přejaté slovo se nazývá **výpůjčka**. Na jedné straně existují výpůjčky, které se již tak přizpůsobily gramatickým pravidlům daného jazyka, že je už nevnímáme jako slova cizího původu. Jedná se o slova přejatá v dávné minulosti. Vyskytují se tedy v jazyce od počátku jeho vývoje, například v češtině slovo „sobota“, které je hebrejského původu nebo slovo řeckého původu „kostel“. Ve španělštině jsou to například slova arabského původu *zanahoria* („mrkev“), *naranja* („pomeranč“) aj. Na straně druhé jsou výpůjčky, které, ačkoliv se také většinou přizpůsobily danému jazyku, stále vnímáme jako slova cizího původu.

Americký jazykovědec Leonard Bloomfield²⁵ rozlišuje tři typy výpůjček (*préstamos*). Prvním typem je **výpůjčka kulturní** (*préstamo cultural*). Za kulturní výpůjčku lze považovat slovo, které přešlo (jednoduše řečeno) z jednoho jazyka do druhého, tak například existují ve španělštině slova arabského původu (*azúcar*, *zanahoria*, *naranja* atd.), slova italského původu (*novela*, *soneto*, *piano*) a slova z celé řady dalších jazyků. V současnosti se jedná nejčastěji o výpůjčky z angličtiny (a to nejen do jazyka španělského, ale do mnoha světových jazyků). Jako příklad je možno uvést slova *fast food*, *bingo*, *puzzle*, *bikini*, *bar*, *grill* atd. Druhým typem je **výpůjčka vnitřní** (*préstamo*

²⁴ Obsah této kapitoly podle GÓMEZ CAPUZ, J.: *Préstamos del español: lengua y sociedad*, Arco Libros, Madrid, 2004, str. 17-34.

²⁵ BLOOMFIELD, L.: *Language*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1933. Citováno v GÓMEZ CAPUZ, J.: *Préstamos del español: lengua y sociedad*, Arco Libros, Madrid, 2004, str. 17-34.

íntimo), která vznikne mezi dvěma jazyky užívanými na stejném území či stejnou komunitou lidí. Bloomfield uvádí, že: „*Este préstamo es unidireccional, ya que existe una lengua superior de la que parten numerosos préstamos hacia la lengua inferior.*“²⁶ Tedy, že se jedná o jednosměrnou výpůjčku, jelikož existuje řada slov v nadřazeném jazyce, z kterého přechází do jazyka druhotnějšího. Pro ilustraci bychom mohli uvést jako příklad kastilštinu, ze které řadu slov přejímají ostatní španělské jazyky jako katalánština, galicijština či baskičtina. Jak Gómez Capuz ve své publikaci uvádí, někteří pozdější severoameričtí lingvisté, zvláště Weinreich, nazývají tento typ výpůjčky jako interferenci, čímž podle Capuze mají na mysli reorganizaci jazykového plánu jazyka vlivem cizích elementů. Vlivy lze pozorovat ve všech jazykových plánech. Nejmarkantnější je tento rozdíl v lexikálním jazykovém plánu, například katalánské výrazy *torrada* (kastilsky *cansada* česky „unavená“), *yayo/yaya* (kastilsky *abuelo/abuela* česky „dědeček, babička“) stále více pronikají do slovní zásoby kastilštiny. Posledním typem výpůjčky, kterou Bloomfield uvádí, je **výpůjčka nářeční** (*préstamo dialectal*). Jak vyplývá z názvu, jedná se o výpůjčky z jednoho jediného jazyka, resp. z nářečí daného jazyka do jazyka spisovného. V případě španělštiny se nejčastěji jedná o tzv. andaluzismy (*andalucismos*), které se nejvýrazněji projevují ve výslovnosti, obzvláště ztráta výslovnosti [d] mezi samohláskami. Mezi výpůjčky nářeční však také patří výpůjčky z latinské španělštiny či slova tzv. sociolektů jako je například argot, slang či profesionalismy.

Ačkoli mluvíme o španělštině, výpůjčky můžeme najít samozřejmě v každém jazyce, i v češtině. A stejně jako najdeme v češtině slova cizího původu, tak i v ostatních jazycích se vyskytují slova českého původu. Výpůjčky z češtiny však nejsou příliš četné. Typickým příkladem výpůjčky z češtiny je slovo „robot“, které se rozšířilo do jazyků snad celého světa, i do španělštiny. Z češtiny také pochází španělské slovo *pistola* („pistole“)²⁷ a některá další slova. V češtině se pro změnu vyskytují slova přejatá ze španělštiny, ani ta nejsou příliš v hojné míře a většina z nich přešla do češtiny přes arabštinu. Ježková²⁸ říká, že slova arabského původu vyskytující se ve španělštině, tak i v češtině:

„[r]epresentan un „tronco común“ para el español y el checo – ambas lenguas recibieron las palabras de otro idioma cuyos usuarios representaron una

²⁶ Ibid., str. 18

²⁷ Ježková, S.: „Las voces checas en el español actual“, In *Paralelo 50*, número 1, diciembre 2004

²⁸ JEŽKOVÁ, S.: „Las voces español en el idioma checo – testigos de contactos antiguos“, In *Paralelo 50*, número 2, diciembre 2005

civilización y sociedad distintas, que supieron hacerse valer y dominar a otras – el árabe para el español y el español para el checo.“²⁹

Příkladem těchto slov, která přešla z arabštiny do češtiny přes španělštinu může být české slovo „kamarád“ ze španělského *camarada* nebo české „karambol“ (*carambola*).³⁰

Zvláštním typem výpůjčky jsou tzv. **kalky** (*calcos*). Z cizího jazyka si vypůjčíme formu označující danou skutečnost, tuto formu však nenecháme v současné podobě, nýbrž ji přeložíme do mateřštiny. Podle míry překladu pak rozlišujeme dva typy kalků: literární kalk (*calco literal*) a přibližný kalk (*calco aproximado*). Literárním kalkem nazýváme taková slova, která jsou doslovným překladem slova cizího původu, například španělský výraz *bicicleta de montaña* stejně jako český výraz „horské kolo“ jsou literárním kalkem z anglického *mountain bike*. U přibližného kalku je reprodukce výrazu poněkud volnější, nejedná se tedy o doslovný překlad výchozího výrazu. Tak z anglického *homeless* („bezdomec“) vzniklo španělské spojení *los sin techo* („Ti bez střechy“).³¹

3.2 Internacionalismy

Internacionalismus je slovo či výraz vyskytující se v několika jazycích a mající v nich stejný nebo podobný význam, resp. slovo, které existuje ve více jazycích. Řadu takových slov najdeme nejen mezi příbuznými jazyky jako je čeština, slovenština nebo španělština, italština, ale také mezi jazyky na první pohled zcela odlišnými, například mezi češtinou a španělštinou. Vedle moderních internacionalismů spatřujeme jisté lexikální korespondence, které můžeme vysvětlit buď jako historické výpůjčky mezi danými jazyky, nebo jako lexikální response společného indoevropského lexikonu. A samozřejmě vzniká celá řada nových internacionalismů, zejména díky velkému rozmachu techniky. Internacionalismy jsou například slova „auto, telefon, móda, sport“ aj.

Na druhou stranu také existují tzv. falešné internacionalismy (*falsos amigos*). To jsou slova, která se stejně píšou nebo stejně znějí ve dvou či více jazycích, ale mají jiný význam. Často se pak stává, že těmto slovům, jejichž formu známe z mateřského jazyka, chybně přisuzujeme, právě vlivem interference, také význam, jaký má toto slovo v našem

²⁹ Představují „společný kmen“ pro španělštinu a češtinu – oba jazyky přijaly slova z jiného jazyka, jehož uživatelé představují odlišnou civilizaci a společnost, která měla vliv na ostatní – arabská na španělskou a španělská na českou.

³⁰ Příklady přejaty z JEŽKOVÁ, S.: *El impacto de la comunicación intercultural: el checo y el español*, Praha, Univerzita Karlova, 2006, str. 261-266.

³¹ MEDINA LÓPEZ, J., „El anglicismo en el español actual“, Madrid, Acro libros, 2004.

mateřském jazyce. Například čeští studenti často chybně přeloží české slovo „reklama“ do španělštiny jako *reclamación*, jelikož se jedná o dva formálně si podobné výrazy. Ve skutečnosti se jejich významy však liší. *Reclamación* znamená „reklamace“, zatímco „reklama“ se španělsky řekne *publicidad*.

Dalším typem internacionalismů mohou být tzv. **homonyma**, tedy slova souzvučná. Slova, která stejně znějí, ale mají jiný význam, například slovo *cena* najdeme jak v češtině, tak i ve španělštině. V češtině však ve významu „cena zboží“, kdežto ve španělštině ve významu „večeře“. Podobně slovo *hora* česky „velký kopec“, španělsky „hodina“ nebo *nos* ve španělštině je tvar zvrátneho zájmena, v češtině část lidského těla.³²

4. Interference v jednotlivých jazykových plánech

Nyní bych se ráda zaměřila na interferenci v konkrétních jazykových plánech, tedy v plánu fonologickém, morfosyntaktickém, lexikálním a stylistickém, a pokusila se shrnout obecné principy problematiky jednotlivých plánů (s důrazem na vznik nejčastějších chyb). Zejména bych se ráda orientovala na španělský jazyk a interferenci češtiny do španělštiny. Podle stejného dělení bych chtěla postupovat i později v části praktické analýzy, ve které však již půjde o popis konkrétních a jednotlivých chyb do úrovně A1³³.

4.1 Fonologická soustava

Lze obecně konstatovat, že u různých autorů najdeme shodu v tom, že prvním problémem při výuce „správné“ výslovnosti je uvědomění si, která z výslovností je ta „správná“. Kupříkladu Hendrich³⁴ rozeznává čtyři druhy výslovností, které je možno si osvojit:

1. kodifikovaná výslovnost
2. tzv. fonologická výslovnost
3. tzv. „skutečná výslovnost“
4. výslovnost zaručující schopnost komunikace s rodilým mluvčím

³² JEŽKOVÁ, S.: „Los internacionalismos como falsos amigos“, Praha, Zemědělská fakulta, 2005, str. 511-522.

³³ Mluví, který dosahuje úrovně jazykových schopností A1 se umí jednoduchým způsobem domluvit. Je schopen reagovat na jednoduché otázky a sám umí takto jednoduché otázky, stejně jako odpovědi, tvořit, pokud se týkají základních potřeb nebo jde-li o věci, jež mu jsou důvěrně známé. Podrobněji viz. přílohy 2, 3 a 4.

³⁴ Op.cit., str. 163.

A jak sám podotýká: „*Cílem aktivního osvojení zvukové podoby cizího jazyka by tedy měla být výslovnost zaručující úspěšnou komunikaci a rodilými mluvčími.*“³⁵ A to zejména proto, že předchozí tři druhy osvojené komunikace jsou značně nejednotné a problematické. Co se týče první zmíněné výslovnosti, tedy kodifikované, zde je největším problémem zejména skutečnost, že je často velmi obtížné této normy dosáhnout, na druhou stranu je však vhodné se snažit tomuto vzoru co nejvíce přiblížit. Dalším problémem je, že v celé řadě zemí je kodifikováno více výslovnostních norem, což činí tyto normy nejednotnými. Fonologická výslovnost je podle mého názoru nejméně vhodná, jelikož mluvčímu nestačí rozlišovat jednotlivé fonémy, ale musí je umět především realizovat v souvislé řeči. Ani „skutečné“ výslovnosti v rámci vyučování není možné docílit, a to především vzhledem k její rozmanitosti a proměnlivosti. Cílem by tedy mohla být výslovnost zaručující dorozumění se s rodilým mluvčím se snahou dosáhnout ideálu a co nejlépe napodobit rodilého mluvčího, vzor.

4.1.1 Výslovnostní obtíže

K obtížnostem ve výslovnosti dochází již při prvním styku jedince s cizím jazykem. Cortés Moreno³⁶ konstatuje:

*„Es en el nivel fónico donde resulta más evidente la interferencia de la L1 en la LE. Fruto de esa interferencia es el acento extranjero, esto es, aquellos rasgos fónicos en que difieren los aprendientes extranjeros de los hablantes nativos.“*³⁷

Fonologický systém cizího jazyka si proto jedinec upravuje do fonologie jazyka mateřského. Například výslovnost španělské souhlásky [d] není identická s výslovností českého [d], avšak student často tuto španělskou frikativu nahradí českým ekvivalentem, který mu je blízký, čímž se dopouští chyby ve výslovnosti. Takto rozdílných hlásek, které vnímáme prostřednictvím vlastního fonologického systému je samozřejmě celá řada. Aby

³⁵ Ibid. str. 164.

³⁶ CORTÉS MORENO, M.: *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino*, Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1999, citováno v CORTÉS MORENO, M.: *Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwanesas*, <http://203.68.184.6:8080/dspace/bitstream/987654321/276/1/Microsoft%20Word%20-%2016%2001%20INTERFERENCIA%20FONICA%20GRAMAT.%20Y%20SOCIOCULT.%20EN%20ELE.%20Ca.pdf>

³⁷ Právě fonetická rovina, je ta, v které je interference mateřského jazyka do jazyka cizího nejmarkantnější. Důvodem je cizí přízvuk, tedy ty fonetické rysy, kterými se cizojazyční studenti liší od rodilých mluvčí.

se žák naučil správné výslovnosti, je třeba, aby byl na tento rozdíl upozorněn, aby mu bylo nabídnuto porovnání těchto podobných hlásek, a samozřejmě v neposlední řadě aby si výslovnost sám trénoval, a tak se postupně přibližoval ideálu. Při procvičování se učitelé doporučuje, aby také nezapomínal na specifické psychologické faktory, jako stud a ostych. Na toto poukazoval již Oliverius,³⁸ který mluvil o možném nebezpečí posměchu ostatních žáků při neúspěchu, a zdůrazňoval, že je velice důležité, aby případným výsměchům bylo zabráněno a ve třídě byla nastolena atmosféra naprosté důvěry, tedy, aby byly dodrženy veškeré vhodné podmínky pro trénování výslovnosti. Vhodné podmínky se netýkají pouze správné atmosféry, ale také například dobré akustiky ve třídě či možnosti poslechu rodilých mluvčích, alespoň prostřednictvím audionahrávky.

Chyb, kterých se při učení se výslovnosti cizího jazyka (a nejen při ní) dopouštíme, jsou často nazývány jako typické chyby. A to zejména proto, že se jich dopouští většina studentů. K tomu Oliverius³⁹ dodává, že:

„[t]ypické chyby jsou jenom dvě: a) nahrazování fonologických elementů cizího jazyka fonologickými elementy mateřštiny (např. výslovnost českého [dz] místo anglického [d], melodie české otázky místo melodie anglické otázky apod.); b) vytváření vlastních elementů (např. ono podivné vrčení, které čeští mluvčí mnohdy substituují místo anglického [ə], vlastní individuální melodie [neodpovídající ani české, ani anglické] apod.). Obě tyto chyby jsou velmi nebezpečné a znamenají trvalou překážku při studiu cizího jazyka.“

Z výše uvedené citace vyplývá, že je třeba věnovat této problematice dostatek pozornosti již od samého počátku výuky.

Mylným předpokladem je dělení na hlásky snadno naučitelné a obtížně naučitelné, přičemž za „těžké“ jsou brány cizí hlásky odlišné hláskám českým (případně v češtině neexistující) a naopak za hlásky „lehké“ se považují ty, které jsou si takzvaně podobné. Právě opak je však pravdou, v čemž se shoduje většina odborníků, a což je také prokazatelné z praxe. Odlišné hlásky se naučíme snadněji z důvodu, že nic podobného v našem fonologickém systému není. Přidáme tedy nový prvek do našeho repertoáru. U

³⁸ Oliverius, Z., F.: „Fonologická soustava“, In Beneš *Metodika cizích jazyků*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1970, str. 63.

³⁹ *Ibid.*, str. 63.

hlásek podobných jde však pouze o malou změnu mluvidel, což činí daleko větší potíže než je přenastavit pro nový prvek.

4.1.2 Odlišnosti mezi českými a španělskými fonémy⁴⁰

Nyní se zaměříme na konkrétní případy odlišností českých a španělských hlásek. Co se týče fonetického jazykového plánu, je třeba myslet na to, že španělské samohlásky jsou poněkud zavřenější než české, a proto je třeba věnovat jejich výslovnosti značnou pozornost. Co dále nesmíme opomenout (zejména u začátečníků) je výslovnost španělských souhlásek. Jedná se zejména o následující fonémy:

(1) Odlišné fonémy v češtině a španělštině I.

- a. Bilabiály [B]
- b. Dentály [D]
- c. Interdentální frikativa *c, z*
- d. Apikoalveorální frikativa *s*
- e. Vícekmitová vibranta *rr*

Ad 1a)

Ve španělštině existují dvě **varianty bilabiály [B]**. První z nich je okluzivní bilabiála [b], graficky se vyskytující ve dvou podobách: *b* a *v*. Při její artikulaci vzniká úplný závěr v nadhrtanové dutině, který přeruší výdechový proud. V praxi vyslovíme [b], pokud semknutím rtů vytvoříme závěr, jenž je následně rozražen výbuchem výdechového proudu. Tato souhláska se vyskytuje uvnitř rytmické jednotky po vyslovovaném [m], například *un vaso* [umbáso], nebo na jejím počátku. Druhou z nich je frikativní bilabiála [β], která má ve španělštině také dvě grafické podoby: *b* a *v*. Při výslovnosti této frikativy nevzniká závěr jako u okluzivy, nýbrž výdechový proud prochází úžinou v dutině ústní. Rty zůstávají pootevřeny a vytvoří tak úžinu. Někdy je dokonce považována za aproximantu, jelikož vzniklá úžina je méně úzká než u frikativ (což způsobí, že vytvořený šum není tak jasný). A ve španělštině se objevuje vždy uvnitř rytmické jednotky (pokud jí nepředchází [m]), například *lobo* [lóβo]. Grafické *b* a *v* se tedy ve španělštině artikulačně neodlišuje, obě jsou bilabiály, oproti tomu v češtině se tyto dvě hlásky tvoří jiným

⁴⁰ Zde bych ráda odkázala na lingvistickou literaturu týkající se španělské fonetiky, zejména na KRÁLOVOU, J.: *Kapitoly ze zvukového rozboru španělštiny*, Praha, 1998; a na ČERMÁKA, P.: *Fonetika a fonologie současné španělštiny*, Praha, Univerzita Karlova, 2005.

způsobem. Zatímco souhláska *b* se řadí mezi bilabiály, *v* mezi labiodentály. V češtině se tedy jedná o dvě artikulačně odlišné hlásky. České labiodentální *v* ve španělštině vůbec neexistuje.

Ad 1b)

Stejně jako se vyskytují ve španělštině dvě varianty bilabiály [B], existují i dvě varianty **dentály [D]**. Opět je jednou z nich okluzíva a druhou frikativa. Pro obě existuje jedno a totéž grafické znázornění: *d*. Při artikulaci okluzivní dentály [d] se špička jazyka dotýká horních řezáků, nikoli zubodásňových výběžků, jak je tomu v případě češtiny (kde se jazyk ve výslovnosti posune trochu více dozadu a dotkne se horní dásně). Vyslovuje se vždy na počátku rytmické jednotky a v jejím středu po [n] a [l], například *dónde* [dónde]. Naproti tomu, při výslovnosti dentální frikativy [ð] vzniká úžina, kterou vytváří špička jazyka a spodní část dolních řezáků, nebo je jazyk vysunut mezi horní a dolní řezáky. Frikativní [ð] se ve španělštině objevuje uvnitř rytmické jednotky, nebo na jejím konci, například: *cada* [káða]. Zatím co španělské [D] je dentální, v češtině se jedná o alveoláru. Opět se tedy liší místo artikulace.

Ad 1c)

Při artikulaci **interdentální frikativy c, z**, (transkribováno jako [θ]), je špička jazyka vsunuta mezi horní a dolní řezáky, a tím dojde k vytvoření úžiny. V češtině je výslovnost opět posunuta více dozadu, na dásně. Obě české hlásky jsou alveolární. Ve španělštině může stát na kterékoli pozici v rytmické jednotce, například *caza* [ká θa], *ceró* [θéero] nebo *lápiz* [lápiθ]. Výslovnostně blízká hláska českému *z* ve spisovné španělštině vůbec neexistuje a ve Španělsku je dokonce odmítáno jako rys argentinské výslovnosti.

Ad 1d)

I španělská **apikoalveorální frikativa s**, (transkribováno jako [s]), se liší od její české varianty. Narozdíl od španělské, české *s* patří mezi alveodentály stejně jako *d*, *c* či *z*, proto i místo tvoření této hlásky zůstává stejné, a tedy odlišné od španělského *s*, při jehož artikulaci se špička jazyka přibližuje k zubodásňovým výběžkům a hřbet jazyka je vyklenut dolů. Vyskytuje se na všech místech rytmické jednotky, například *casa* [kása], *comes* [kómes], *sala* [sála].

Ad 1e)

Vícekmitová vibranta *rr* v češtině neexistuje, a proto je někdy pro studenty těžké tuto hlásku výslovnostně odlišit od českého *r*, které se ve španělštině také běžně vyskytuje. Jednoduchá vibranta je tvořena jedním krátkým závěrem vytvořeným pomocí špičky jazyka a zubodásňových výběžků a může stát na počátku či uvnitř slova po souhlásce (kromě [n] a [s]), nebo v postavení mezi dvěma samohláskami, například: *coro* [kóro], *amar* [amár]. Při artikulaci vícenásobné vibranty *rr* vznikají 2-3 krátké závěry tvořené špičkou jazyka a zubodásňovými výběžky. Vyskytuje se na počátku slova, v intervokálním postavení, nebo po *n* a *s*, například: *perro* [pérro], *Enrique* [enrike]. Rozlišení vibranty *r* a vícekmitové vibranty *rr* je pro španělskou výslovnost nezbytné, a to zejména pro svou distinktivní funkci. Kupříkladu španělské podstatné jméno *perro* („pes“) a spojku *pero* („ale“) rozlišujeme pouze pomocí rozličné výslovnosti vibranty.

Zmíněné rozdíly jsou ty nejmarkantnější, ostatní španělské hlásky jsou s českými protějšky víceméně podobné. Na druhou stranu téměř každý španělský foném má vůči svému českému protějšku alespoň nepatrnou změnu v realizaci, buď v místě artikulace, nebo ve způsobu artikulace. Proto k bodům a) – e) dodávám následující:

(2) Odlišné fonémy v češtině a španělštině II.

- f. Španělské [G]
- g. Lateropalatální frikativa *ll*
- h. Palatální afrikáta *ch*
- i. Alveolární laterála *l*
- j. Bilabiální okluzíva nazální *m, n*

Ad 2f)

Mezi další rozdílné hlásky patří **španělské [G]**, které má opět, stejně jako je tomu v případě souhlásky [B] a [D], dvě varianty. Jednou je velární frikativa *g* (transkribováno [ɣ]). Při jejím vyslovování zadní část hřbetu jazyka a měkké patro vytváří úžinu. Vyslovuje se uvnitř rytmické skupiny (pokud nepředchází nazála), například *hago* [áɣo]. Druhou je velární okluzíva *g* (transkribováno [g]). V tomto případě hřbet jazyka a měkké patro utvoří závěr, nikoli úžinu. Vyslovuje se na počátku rytmické jednotky, a také uprostřed jednotky po nosovce [ŋ], kupříkladu *hongo* [õŋgo]. České *g* je vždy velární okluzívou.

Ad 2g)

V češtině k neexistujícím hláskám patří **lateropalatální frikativa *ll***, která se vysloví tak, že špičku jazyka přitiskneme k zubodásňovým výběžkům a přední část hřbetu jazyka k přední části tvrdého patra a po stranách se utvoří prostor pro výdechový proud. Jedná se o velmi těsnou úžinu a o napjatou artikulaci, při které vznikne hláska na pomezí mezi českým *j* a *ž*: *llave* [l'áβe], *pollo* [pól'o].

Ad 2h)

Palatální afrikáta *ch* je percepčně značně podobná českému *č*, avšak je zde patrný artikulační rozdíl. České *č* je labializované a alveolární. Při výslovnosti španělského *ch* je hrot jazyka v rovině ostří řezáků (mezi horními a dolními), vytvoří se tak na přední části tvrdého patra závěr, který přejde v úžinu. Vyskytuje se v jakémkoli postavení: *chico* [čiko], *muchacho* [mučačo].

Ad 2i)

Alveolární laterála *l* se vyslovuje podobně jako české *l*. Ale na rozdíl od českého, při výslovnosti španělského *l* jazyk více přiléhá k hornímu patru a hláska je proto akusticky měkčí.

Ad 2j)

Bilabiální okluzíva nazální *m, n* se vyslovuje podobně jako v češtině. Závěr je tvořen horním a dolním rtem a průchod do dutiny nosní zůstává otevřen. Důležité pro správnou výslovnost jsou varianty této nazály, které vznikají asimilací, což znamená, že se varianta svou artikulací přizpůsobuje následující hlásce. V pravopise to znamená, že pokud se souhláska *m* či *n* nachází před jinou bilabiální okluzívou realizuje se jako implozivní *m*, například *un vaso* [umbáso].

Co se týče španělských samohlásek, zde je situace, ve srovnání se souhláskami, poněkud snazší. Ale ani výslovnost českých a španělských vokálů není zcela shodná. Obecně lze říci, že všechny španělské samohlásky jsou zavřenější než české.

- a. Španělské *a* zčásti zasahuje do rozptylového pole českého *o* a je velárnější.
- b. Španělské *e* je palatálnější než české *e* a přibližně odpovídá českému *i*.
- c. Španělské *o* je velárnější než české *a* artikulačně se blíží českému *u*.

Další typickou vlastností španělského systému hlásek, je poměrně častý výskyt několika samohlásek vedle sebe, mohou se vedle sebe stát až čtyři samohlásky. Nejdůležitější pro jejich správnou výslovnost je, zda jsou součástí jedné slabiky, anebo zda každá ze samohlásek patří do jiné slabiky. Pokud tyto samohlásky vytváří jednu slabiku, jedná se o tzv. dvojhlásky (diftongy) a trojhlásky (triftongy), jsou-li součástí rozličných slabik, vytváří tzv. hiáty. Repertoár španělských **diftongů** je ve srovnání s češtinou dosti rozmanitý. Zatímco v češtině rozlišujeme pouze jeden diftong *ou* (u přejatých slov ještě *au*, popřípadě *eu*), španělština rozlišuje osm klesavých diftongů: *ia* (*hacia* [aθja]), *ie* (*tiene* [tjéne]), *io* (*labio* [láβjo]), *iu* (*ciudad* [θiuðað]), *ua* (*cuánto* [kwáŋto]), *ue* (*puedo* [pwédo]), *uo* (*arduo* [árðwo]), *ui* (*ruido* [rwído]) a 6 diftongů stoupavých: *ai* (*aire* [aire]), *ey* (*rey* [réi]), *oy* (*doy* [dói]), *au* (*causa* [káusa]), *eu* (*deuda* [déuða]), *ou* (*lo unión* [lounjó]). Co se týče **trojhlásek**, v češtině spojení tří samohlásek neexistuje. Španělština však disponuje hned čtyřmi variantami: *iai* (*despreciáis* [despreθjais]), *iei* (*sentenciéis* [sentenθiéis]), *uey* (*buey* [bwéi]) a *uai* (*averiguáis* [aβeriγwais]).

Jak už bylo řečeno, ne vždy se musí při spojení několika samohlásek jednat o dvojhlásku či trojhlásku. Pokud mezi těmito samohláskami je slabičný předěl jedná se o tzv. **hiát**. Hiátem bývá jakékoli spojení nízkých a středních samohlásek (*a*, *e*, *o*) a spojení vysoké samohlásky přízvučné se střední samohláskou nepřízvučnou (v pravopise je tento hiát naznačen přízvukem). Příkladem prvního typu spojení může být slovo *maestro* [maéstro], pro druhý typ spojení například slovo *reír* [reír]. Studentům často činí potíže rozeznat, zda se jedná o dvojhlásku či o hiát, čímž se mohou dopouštět výslovnostních nepřesností. Často za těmito rozpory stojí důvody historické. Například u slov *diario*, *suave* dávala akademie zprvu přednost etymologicky starší, hiátové výslovnosti, dnes však předepisuje diftongickou výslovnost. Často se, v hovorové mluvě, hiátová výslovnost nahrazuje výslovností diftongickou, a to z důvodu ekonomizace výslovnosti. Například spisovná výslovnost slova *alcohol* [alk^oól] bývá často redukována na [alkól]. K podobnému procesu může také docházet na hranici slov, jako tomu bývá například u diftongické výslovnosti slovního spojení *mucha hambre* [mučámbr_e].

4.1.3 Problematika suprasegmentálních elementů⁴¹

Dosud jsme pojednávali pouze o hláskách, tedy o tzv. segmentálních elementech fonologické soustavy, do které však patří také suprasegmentální elementy tvořené

⁴¹ ČERMÁK, P.: *Fonetika a fonologie současné španělštiny*, Praha, Univerzita Karlova, 2005, str. 123-144

přízvukem, tempem, rytmem, melodií (intonací), tedy vším co souvisí se zvukovou stránkou souvislé řeči. Vzhledem k tomu, že celková ortoepie a její nácvik je primární a důležitější než dílčí ortofonie, jak uvádějí někteří autoři, např. Hendrich⁴², věnujeme následující kapitoly jevům suprasegmentálním.

4.1.3.1 Přízvuk

V jazyce se rozlišují dva typy přízvuku: slovní a větný. První zmíněný je součástí většiny slov⁴³, nachází se na přízvučné slabice a je pro něj typická větší intenzita hlasu, jiná výška tónu (tón přízvučné slabiky je vyšší) a v neposlední řadě také trvání tónu (přízvučná slabika je delší). Kromě zmíněné dynamičnosti je španělský přízvuk volný tzn., že není dáno jeho pevné umístění jako je tomu v češtině. Přízvuk se u španělských slov nachází na poslední, předposlední, třetí či čtvrté slabice od konce⁴⁴ na rozdíl od českého přízvuku, který je vždy na první slabice slova.⁴⁵ Důsledkem volnosti postavení přízvuku je jeho distinktivní funkce tzn., že postavením přízvuku dojde ke změně významu slova (*ánimo* „duch, duše, povaha“ x *animó* – 1.osoba čísla jednotného, času přítomného od slovesa *animar* „oživit“ x *animó* – 3.osoba čísla jednotného času minulého od téhož slovesa).

Druhý typ přízvuku je přízvuk větný, který je součástí celé věty a nachází se v její nejdůležitější části, tedy v té části, která je vzhledem k významu a záměru mluvčího nejpodstatnější a mluvčím zdůrazněna. Větný přízvuk operuje na menších jednotkách, které jsou významově a syntakticky koherentní: jedná se o rytmické skupiny (*grupos rítmicos, fónicos*), jejichž délka se v případě španělštiny pohybuje mezi 8-15 slabikami. Větný přízvuk úzce souvisí s melodií řeči.

4.1.3.2 Melodie řeči

Čermák⁴⁶ hovoří o intonaci jako o jedné ze základních charakteristik výpovědi, jejímž základem je melodie, tedy průběh výšky tónu v průběhu řeči, který vytváří tzv. melodickou křivku. Tato křivka je velice důležitá, jelikož od sebe odlišuje jednotlivé věty

⁴² HENDRICH, J., *Didaktika cizích jazyků*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1988, str. 166.

⁴³ Zdůrazňuji, že slovní přízvuk není součástí všech slov. Existují slova nepřízvučná, která se pojí se sousedním slovem a tvoří s ním jeden celek, jsou to tzv. klitika. Jedná se o jednoslabičná nebo dvojslabičná slova jako jsou členy, předložky, spojky, některá zájmena, atd.

⁴⁴ Na poslední slabice mají přízvuk slova zakončená na jakoukoli souhlásku, kromě *n* a *s*, na předposlední pak slova zakončená na kteroukoli samohlásku a na souhlásku *n* a *s*. V těchto případech se také přízvuk neoznačuje. Při nedodržení tohoto pravidla je třeba přízvuk označit, stejně tak jako u víceslabičných slov, kde se přízvuk nachází na třetí či čtvrté slabice od konce.

⁴⁵ Případně v kombinaci substantiva a přeložky je přízvuk na předložce: [nástomě]

⁴⁶ *Ibid.*, str. 128-130

a jejich typy. Její podoba je tudíž záměrná a každá z křivek je nositelkou specifické funkce. Pomocí melodie jsme schopni rozeznat výpovědi ukončené a neukončené, věty tázací, zvolací, rozkazovací či oznamovací. Pro španělskou intonaci je nejdůležitější závěrečná část výpovědi započatá slabikou nesoucí větný přízvuk. Tato koncová část výpovědi se nazývá *melodém*. Celkem existuje pět typů melodémů (pět typů melodií) rozdělených podle toho, zda hlas při výpovědi klesá, stoupá nebo zůstává na stejné výšce. Hovoří se o tzv. kadenci klesavé, stoupavé, stoupavo-klesavé, klesavo-stoupavé a monotónní (rovné).⁴⁷ Z hlediska kontrastivního lze obecně konstatovat, že průběh melodické křivky je u jednotlivých modalit výpovědí v češtině i španělštině podobný (vzhledem k univerzálnosti funkce větné intonace), nicméně obecným rozdílem může být strmost a důraznost melodémů v těchto dvou jazycích.

4.1.3.3 Tempo řeči

Tempo neboli rychlost řeči je další významný rys promluvy. Rozlišujeme jednak tempo věcné, které závisí na obsahu promluvy (jiné bude tempo řeči při oficiálním projevu, a jiné při soukromém rozhovoru s přáteli), a jednak tempo osobní každého jednotlivce. Obecně se traduje, že tempo španělštiny je rychlejší než tempo češtiny. I zde však záleží na osobním tempu jedince a na dalších aspektech (pečlivost výslovnosti, kvalita vokálů,...).

Rychlejší tempo španělštiny je podpořeno dílčími jevy, jako jsou vokalické jevy na švu slov, měkký nástup ve španělštině proti tvrdému v češtině (zejména rázy), španělské diftongy a triftongy vyslovované českými mluvčími konzistentně chybně jako hiát, srov.: *buenas noches* [bwé/nas/nó/čes] proti *[bu/é/nas/nó/čes], nebo *estudiáis* [e/stu/djáis] proti *[e/stu/di/já/jis].

4.2 Lexikální soustava

Jak je obecně známo, slovní zásoba je jedním s nejdůležitějších článků jazyka při vzájemném dorozumívání dvou cizinců. Narozdíl od gramatiky však není záležitostí analogie, ale především paměti, na což upozorňuje nejen Beneš, ale i Hendrich a celá řada dalších didaktiků. Slovní zásobu a gramatiku však nejde od sebe striktně oddělit, ba naopak, tyto dvě složky se vzájemně prolínají.

Lexikum neznamena pouze naučení se slovíček, nýbrž představuje komplexní problematiku, které věnuje Baralo Ottonello svůj článek, v němž mimo jiné říká:

⁴⁷ Jednotlivé typy melodických křivek jsou uvedeny v příloze 1.

„El conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles.“⁴⁸

Dále poznamenává, že pro úplné poznání jedné lexikální jednotky je třeba znát formu slova (jak slovo zní, jak se vyslovuje a jak se píše), význam slova, vnitřní strukturu (jaké části jsou potřeba pro vyjádření daného významu), představu (co si pod pojmem představíme), asociace (synonyma), užití (kdy slovíčko mohu použít), kolokace (s jakými dalšími slovíčky se nejčastěji vyskytuje, s čím se pojí) a také je záhodno znát frekvenci, s jakou je slovo vyskytuje.

Ačkoli existuje celá řada slov čistě gramatických, nikdy nejsou středem komunikace jednotlivá slova, se svými izolovanými významy, nýbrž celé výpovědi. Proto by cílem výuky nemělo být učení se slovíček drilovým způsobem, ale jejich zařazením do kontextu, do situace.

4.2.1 Nejčastější obtíže v oblasti slovní zásoby

Stejně jako výuka ostatních jazykových plánů, tak ani výuka slovní zásoby se neobejde bez řady problémů a obtíží, které vychází zejména z odlišnosti jazyků samotných, a které pramení z interference. A samozřejmě stejně tak, jak se liší jednotlivé jazyky, liší se i obtíže, a to nejen v oblasti slovní zásoby. Obecně (s přihlédnutím na španělštinu) lze rozlišit následující projevy interference:

- (3) Obtíže při osvojování slovní zásoby
 - a. Asymetrický vztah lexémů v MJ a CJ
 - b. Absence/neexistence lexému v jednom z jazyků
 - c. Polysémie
 - d. Odlišné morfologické charakteristiky lexému
 - e. Homonyma a falešní přátelé

⁴⁸ BARALO OTTONELLO, M.: „El conocimiento gramatical codificado en el léxico y su tratamiento en manuales del español como segunda lengua“,

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0146.pdf

překlad: Poznání jedné lexikální jednotky je komplexní a postupný proces, při kterém se neučí pouze forma a význam, ale také spleť sítí formálních a sémantických vztahů mezi touto lexikální jednotkou a ostatními slovy a morfémy, které vytváří subsystémy rozlišných úrovní.

f. Frazémy

Ad 3a)

Co se týče **asymetrického vztahu lexémů** v mateřském a cílovém jazyce, při učení se cizímu jazyku je třeba brát na vědomí, že mnohdy nestačí pouze na známou skutečnost se naučit odpovídající výraz, což se netýká pouze jednotlivých slov, nýbrž také slovních spojení. Často se stává, že jedno slovo má v cizím jazyce více ekvivalentů, kterým jsou přisouzena specifická užití. Například české sloveso „být“ má ve španělštině tři tvary *ser*, *estar* a *hay* a je přesně dáno, v jakém kontextu se to které sloveso užije. Narozdíl od češtiny, v níž použijeme sloveso „být“ ve všech těchto větách. Což tedy znamená, že nemůže být vždy nahrazeno například španělským *ser*.

Ad 3b)

Dalším bodem je **neexistence lexémů**. Někdy se stává, že v cizím jazyce překládané slovo vůbec neexistuje, a je třeba ho nahradit opisnou vazbou (česky „sourozenci“, ale anglicky *brother and sister*); ani ta se však nemusí v jazyce vždy vyskytovat, například jak zmiňuje Hendrich: „...*francouzština nemá výstižný ekvivalent pro anglické wistful, [...] Také některá naše slova, např. pamětník, nemají v některých jazycích vhodný ekvivalent.*“⁴⁹ Jedná se o jev lexikální neekvivalence, která se nazývá **lakuna** (*laguna léxica*) a v podstatě vyjadřuje nejednotnost určitého systému či struktury, pro kterou je typická nepřítomnost některého lexému. Pro snadnější pochopení si uvedeme některé příklady.

- 1) *ser humano muerto* („být mrtvá bytost“) = *cadáver* („mrtvola“)
animal muerto („mrtvé zvíře“) = *carroña* („mršina“)
planta muerta („mrtvá planeta“) = ??? (chybí význam)
- 2) *a walk* = „procházka“ = *un paseo*
a fly = „let“ = *un vuelo*
a swim = „plavání“ = **una nadada* ??? (neexistující forma)
- 3) Těšit se na výlet = španělsky ????
Učitel ho pochválil = španělsky ????

⁴⁹ HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1988, str. 139.

Nejednotnost jazykových systémů souvisí s odlišným chápáním okolního světa jednotlivých národů, čímž se zabývá zejména tzv. hypotéza Sapira a Whorfa⁵⁰, známá jako teorie jazykového relativismu. Je založená na předpokladu, „... že mateřský jazyk má zásadní význam pro naše chápání vnějšího světa.“⁵¹ Jinak řečeno: každý národ, prostřednictvím svého mateřského jazyka, má jiné kulturní zázemí, a tudíž jinou představu o vnějším světě, důsledkem čehož dochází i k jazykové neekvivalenci. Proto může například pro jednu objektivní skutečnost existovat v jednom jazyce jeden, dva i více výrazů, zatímco v jiném jazyce výraz neexistuje, jelikož neexistuje (v této kultuře) ani daná skutečnost.⁵²

Ad 3c)

Další obtíže může představovat **polysémie**⁵³. Například pokud ve slovníku najdeme sloveso *pasar*, zjistíme, že má několik významů, a to: 1. jet, jít, projít, projet, 2. dát, podat, 3. provléci, procedit, prosit, 4. trávit čas atd. Polysémie často způsobuje problémy zejména při překladu z cizího jazyka do mateřštiny, kdy u překládaného výrazu známe pouze jeden význam. Tehdy může docházet k nedorozumění.

Ad 3d)

Chyb se také dopouštíme v případě **odlišných morfologických charakteristik lexému**, tedy v případě, že cizí slovo se liší od českého v rodě nebo čísle. Tak českému „mrak“ (maskulinum) odpovídá španělské *la nube* (femininum), českému plurálu „lidé“ pak španělský singulár *la gente*.

Ad 3e)

⁵⁰ Edward Sapir (1884-1936) - lingvista, antropolog, etnolog, kulturní historik a inspirátor „hypotézy Sapira a Whorfa“. Benjamin Lee Whorf (1897-1941) – žák Sapira, který rozvedl a radikalizoval názory svého učitele a je pokládán za hlavního propagátora „hypotézy Sapira a Whorfa“. Zabýval se zkoumáním indiánského jazyka *hopi* a porovnával ho s vyspělými evropskými jazyky. Zjistil například, že zatímco evropské jazyky mají systém tří základních časů (minulý, přítomný a budoucí), jazyk *hopi* si vystačí pouze s časem dřívějším a pozdějším. Rozlišuje se také systém slovních druhů a slovní zásoba (v *hopi* například neexistují substantiva „vlna“, „mrak“, „plamen“, atd.).

⁵¹ ČERNÝ, P.: *Dějiny lingvistiky*, Votobia, Olomouc, 1996, str. 403

⁵² Této problematice se také věnují následující články: LUQUE DURÁN, Juan de Dios: *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*, Capítulo 6. El lexicon mental y la 'cobertura' y organización de la realidad, dostupný na: <http://elies.rediris.es/elies21/CAPITULO6.pdf>; CHACÓN CALVAR, R.: *Lenguas en contacto e interferencias léxicas. El caso del gallego*: http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:19892/Lenguas_en_Contacto.pdf; WOTJAK, G.: *Equivalencia semántica, equivalencia semántica y equivalencia translemica*, Universidad de Leipzig: http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/01/01_093.pdf

⁵³ víceznačnost, tj. existence více jak jednoho významu pro jeden tvar slova

Problémová jsou i slova, která jsou si formálně podobná, ale liší se významem (**homonyma**). Jedná se o tzv. vnitrojazykovou interferenci (viz. 1.3). Příkladem takové interference může být ve španělštině slovo *pero* („ale“) a *perro* („pes“), *hola* („ahoj“) a *ola* („vlna“) atd. V případě homonym se může jednat také o mezijazykovou interferenci, o tzv. zrádná slova - **falsos amigos** (viz. 3.2).

Ad 3f)

Obtíže činí také osvojování **frazémů**⁵⁴, které lze rozdělit na frazémy nevětné a větné⁵⁵. **Frazémy nevětné** jsou takové, které sami netvoří výpovědní jednotku a do vět se zapojují až v konkrétním kontextu. Španělština rozlišuje tzv. *colocaciones* (kolokace) a *locuciones* (ustálená spojení). Základní rozdíl spočívá v tom, že *colocaciones* jsou slova, ke kterým se nabízí nějaká typická kombinace (další slovo). Těchto kombinací může být i celá řada. Jedná se tedy o typický vztah minimálně dvou lexikálních jednotek, které ale nejsou neoddělitelné. Jelikož jejich význam pochopíme z doslovného překladu, jsou pro nás významově průhledné. Zatímco *locuciones* jsou ustálená slovní spojení, pevná kombinace dvou a více jednotek, která ve větě fungují jako jeden větný člen, a jejichž význam nepochopíme prostým přeložením jednotlivých členů těchto spojení, jelikož celé spojení má svůj specifický význam.

Colocaciones se dělí podle toho, které slovní druhy spojují, například může dojít ke spojení slovesa s podstatným jménem *desempeñar un cargo/una función/un papel* („zastávat funkci“), přídavného jména s podstatným jménem *crucial momento* („kritický okamžik“), ke spojení podstatného jména, předložky a dalšího podstatného jména *una rebanada de pan* („krajíc chleba“), a k dalším spojení.

Locuciones se dělí podle toho, který slovní druh zastávají. Mohou být substantivní, například *mala leche* (lit. „špatné mléko“, znamená však „špatná nálada“), adjektivní *corto de medios* (lit. „krátký na prostředky“ → „bez peněz“), adverbiální *al pie de la letra* (lit. „až po nohu písmena“ → „doslova“), slovesné *dormir como un tronco* (lit. „spát jako pařez“ → „spát velmi tvrdě“) a další. Problémy činí zejména taková spojení, která neodpovídají mateřštině. Jejich učení je založeno především na paměti, a jelikož jde o delší celky (víceslovná spojení i celé věty), jejich zapamatování je nesnadné. Na druhou stranu může být pro děti velmi zábavné a zpestřující.

⁵⁴ ustálené spojení alespoň dvou lexikálních jednotek, které má jednotný význam a minimálně jeden z těchto členů existuje pouze v této kombinaci nebo v několika málo dalších.

⁵⁵ Toto rozdělení uvádí HLADKÁ, Z., „Víceslovné lexikální jednotky“, In *Příruční mluvnice češtiny*, Karlík, Nekula, Rusínová (ed.), Praha, Nakladatelství Lidové noviny, 2001, str. 71-73

Mezi **frazémy větné**, které mají podobu hotové věty nebo souvětí, patří pořekadla, pranostiky, přísloví a okřídlená slova. Ve španělštině se těmito frazémům obvykle říká *unidades fraseológicas* (frazéologické jednotky). Kromě *paremie* (přísloví), například *La curiosidad mató al gato* (lit. „Zvědavost zabila kočku“ → „Kdo je zvědavý, bude brzo starý“), patří do této skupiny frazémů také tzv. *formulas rutinarias* (rutinní výrazy), jako jsou například pozdravy.⁵⁶

4.3 Morfosyntaktická soustava

V této části se zaměříme především na gramatické struktury, nikoli na soubory paradigmat, a to zejména proto, že cílem vyučování gramatiky není doslovné odříkávání paradigmatických sloupců (ačkoli i to je pro výuku důležité), ale zejména praktické zvládnutí jazyka (viz. Choděrovy zásady, zejména zásada řečovosti)⁵⁷. Nesmíme zapomínat, že gramatika je pouze jednou z částí úspěšného zvládnutí jazyka, proto bychom jí také ve výuce měli věnovat: „...*přiměřenou pozornost umožňující cílevědomou integraci gramatiky se všemi ostatními jazykovými prostředky, jejichž osvojení má sloužit k ovládnutí vlastních cílových dovedností, jimiž jsou poslech, mluvení, čtení a psaní.*“⁵⁸

Co se týče syntaktického jazykového plánu, cílem výuky je samozřejmě zvládnutí bezchybného tvoření vět a souvětí. Problémy v oblasti syntaktického jazykového plánu závisí na podobnosti/rozdílnosti jednotlivých jazyků, na typologickém⁵⁹ a areálním

⁵⁶ NAVAJAS ALGABA, A.: *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica*, Universidad Antonio de Nebrija, 2006:

<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/AuroraNavajas/Memoria.pdf>

MORENO PEREIRO, S., BUYSE, K.: *Colocaciones léxicas: pistas y trampas*:

<http://www.ling.arts.kuleuven.ac.be/elekravoc/bestanden/colocaciones.pdf>

⁵⁷ CHODĚRA, R. & RIES, L.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava, Ostravská univerzita 1999.

⁵⁸ HENDRICH, J., *Didaktika cizích jazyků*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1988, str. 145.

⁵⁹ Zde odkazuji na typologii zejména pražskou, jejímž představitelem byl Vladimír Skalička, člene Pražské lingvistické školy a zakladatel morfološko-syntaktické typologie jazyků, která se zabývá studiem a srovnáním jazyků na základě způsobu ohýbání slov a vyjadřování syntaktických vztahů ve větě. Rozdělil světové jazyky do pěti skupin: izolační, aglutinační, flexivní, introflexivní a polysyntetické. Blíže popsanou typologii jazyků lze nalézt na následujících odkazech: POPELA, J.: *Skaličková jazyková typologie*, Masarykova univerzita, Brno, 2006. Práce dostupná na: <http://zoul.fleuron.cz/typologie.pdf>; dále SKALIČKA, V.: *Souborné dílo*, díl I–III, Karolinum, Praha, 2004–2006; SGALL, P.: „Prague School Typology“, In: Shibatani, Masayoshi & Theodora Bynon (eds.) *Approaches to language typology*, Oxford University Press, Oxford, 1995, str. 49–84. Ze světových typologů připomínám následující autory: GREENBERG, J.: „Some Universals of Language with Particular Reference to Order of Meaningful Elements“, In: *Universals of Language*, MIT Press, London, 1963, str. 73–113; Nyní dostupný na <http://ling.kgw.tu-berlin.de/Korean/Artikel02/>; COMRIE, B.: *Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology*, Blackwell, Oxford, 1981; CROFT, W.: *Typology and universals*. Cambridge UP, Cambridge, 2nd ed. ISBN 0521004993, 2002.

zařazení jazyků.⁶⁰ Například francouzským studentům bude činit výuka španělské syntaxe menší problémy než studentům českým. A to z toho důvodu, že francouzština a španělština patří do shodné typologické skupiny jazyků (do jazyků izolačních), u nichž se mezislovné vztahy vyjadřují prostřednictvím pomocných výrazů (např. předložky), slovesa při časování nemění příliš svou podobu, slovní druhy se mohou lišit pouze členem a slovosled je pevný (gramatický). Zatím co u češtiny (která patří mezi jazyky flexivní) se ohýbání slov vyjadřuje pomocí koncovek, jejichž funkce je často mnohoznačná, což znamená, že jedna koncovka může zastupovat více funkcí (např. u slova „domům“ nás koncovka *-ům* informuje o pádě a čísle), rozlišuje se mnoho deklinačních a konjugačních paradigmat, slovní druhy jsou tvarově odlišeny a flexe umožňuje volný slovosled.

4.3.1 Nejčastější gramatické obtíže

Opět nebudeme pohlížet na gramatiku jako na celek, nýbrž na obtíže vzniklé při její výuce. I v gramatické soustavě se objevuje celá řada překážek, které nám učení se jazyka komplikují, a které vycházejí zejména z rozdílů mezi jazykem mateřským a cizím. Učitel by měl být schopen využívat znalostí z mateřského jazyka, využívat pozitivního transferu, jelikož celá řada gramatických konstrukcí se shoduje v jazyce mateřském s jazykem cizím. Například česká věta „Mám hlad“ je zcela, po gramatické stránce, totožná se španělskou větou stejného významu *Tengo hambre*. Na druhou stranu učitel musí brát na vědomí i případy interference. Ne každou větu lze takhle snadno převést z jednoho jazyka do druhého. Jako příklad by nám mohla posloužit věta „Je mi 10 let“, pro kterou existuje ve španělštině vlastní způsob sdělení *Tengo 10 años* („Mám 10 let“). Pro španělštinu je tedy agramatické doslovné kopírování syntaktické struktury **me es 10 años*.

Beneš rozeznává obecně šest základních případů, u kterých lze předpokládat obtíže; jednotlivé typy jsou uvedeny v následujících bodech a okomentovány níže:

⁶⁰ Areální nebo-li geografická klasifikace jazyků zkoumá jazyky v geografickém a kulturně-historickém kontaktu. Rozlišuje šest základních oblastí (makroareálů), které se částečně kryjí s kontinenty. Např. čeština patří do evropského jazykového areálu, pro který jsou příznačné řecko-latinské základy vzdělanosti (civilizace) a křesťanství. O areální shodě (přízpůsobení) psala např. Kurzová, podle tezí rozvíjených Trubeckým (Balkánský jazykový svaz *Sprachbund*) KURZOVÁ, H.: "Morphosyntactic processes in Europe." In: *Proceedings of LP'96*. Ed. b. Palek, Prague: Charles University Press, 1997, str. 279-294.

- (4) Obtíže při osvojování gramatiky podle Beneše⁶¹
- a. Gramatické kategorie neexistující v mateřském jazyce
 - b. Nejednotnost systémů CJ a MJ
 - c. Nejednotnost užití gramatického jevu v CJ a MJ
 - d. Absence paralelismu
 - e. Cizojazyčná forma
 - f. Vnitrojazyková interference

Ad 4a)

U **gramatických kategorií** a struktur, které **nemají obdobu** v češtině, např. člen, konjunktiv, minulé infinitivy, anglické průběhové časování, pasívum typu *I was told, the doctor was sent for*, francouzské vazby jako *il en parle* apod.

Ad 4b)

Při **různém uspořádání dílčích jazykových systémů v cizím a mateřském jazyce**, například při větším množství časů minulých a jejich specifickém využití v němčině, angličtině, francouzštině proti jednomu času minulému v češtině.

Ad 4c)

Existuje-li **gramatická kategorie** v mateřském a cizím jazyce, avšak jsou-li některé její **funkce různé**, např. anglický prézens ve funkci futura po spojkách časových a podmínkových.

Ad 4d)

Je-li **paralelismus** určité konstrukce **porušen** u některých lexikálních jednotek (nejčastěji odlišnou rekcí), např.: „Vidím Marii“ – *Je vois Marie*, ale: „Poslouchám Marii“ – *J'obéis à Marie*.

Ad 4e)

I když je distribuce funkcí gramatických kategorií v mateřském a cizím jazyce stejná, působí obtíže osvojení formy, tj. už sama okolnost, že se žák učí vyjádřit gramatickou

⁶¹ DUŠKOVÁ, L., MENŠÍKOVÁ, A.: „Mluvnická stavba“, In BENEŠ, *Metodika cizích jazyků*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1970, str. 90. Text uvedený pod bodem (4) je doslovnou citací z uvedené publikace.

kategorii, pro niž má výraz v mateřském jazyce, pomocí **cizojazyčné formy** (např. „píšeš“ = *du schreibst*), vyžaduje určité úsilí.

Ad 4f)

Obtíže působí ovšem též **interference jednotlivých forem cizího jazyka mezi sebou**, např. v angličtině žáci zpravidla zapomínají na *-(e)s* v 3.os.sg.préz. pod vlivem tvarů ostatních osob, které jsou bez koncovky; užívají tvaru *was* i pro plurál; zaměňují tvary préterita a minulého příčestí a nepravidelných sloves: *drank-drunk, began-begun* apod.

Beneš hovoří o těchto problémech obecně, neodkazuje přímo na španělštinu. Proto bych některé z příkladů nejčastějších gramatických chyb ve španělštině uvedla nyní:⁶²

(5) Obtíže při osvojování gramatiky – španělština:

- a. Neexistující struktury
- b. Slovesné časy
- c. Rozlišné užití stejné gramatické struktury
- d. Slovesa zvratná a nepravidelná
- e. Pohybová slovesa
- f. Opisné slovesné vazby
- g. Rozkazovací způsob

Ad 5a)

Jedna z častých chyb se vyskytuje u gramatických kategorií a **struktur, které v češtině neexistují**. Jedná se o španělské členy určité a neurčité. Čeština členy nemá, proto je jejich užívání pro Čechy značně obtížné. Stejný případ platí u španělského subjuntivu, minulého infinitivu, průběhového času, impersonálního pasiva, perifrastického koloquiálního perfekta, časové souslednosti či slovesných opisných struktur.

Ad 5b)

Dalším problémem jsou **časy**. Ve španělštině vyskytuje mnohem více časů než v češtině, která má pouze tři, a to minulý, přítomný a budoucí.

⁶² Zdůrazňuji, že zde uvádím pouze některé případy pro ilustraci. Podrobně bude tato problematika probrána v následující, praktické části.

Ad 5c)

I ve španělštině a češtině existují **stejně gramatické struktury, které se však liší ve svém užití**. Například španělský přítomný čas může vyjadřovat, kromě jiného, také budoucnost, pokud děj určitě nastane: *El próximo año voy a Madrid a estudiar* („Příští rok jedu do Madridu studovat“). V češtině bychom řekli: „Příští rok pojedu studovat do Madridu“. Použili bychom tedy čas budoucí, bez ohledu na to, zda děj proběhne či nikoli.

Ad 5d)

Potíže také často tvoří **slovesa**, a to zvláště ta, která se liší pádem, se kterým se pojí, nebo ta, která jsou v jednom jazyce zvrtná, avšak v druhém nikoli. Typickým příkladem je české zvrtné sloveso „ptát se“, které ve španělštině zvrtné není (*preguntar*). A nepochybně stojí také velké úsilí naučit se samotná nepravidelná slovesa, kterých je celá řada.

Ad 5e)

Značný problém způsobují žákům španělského jazyka **pohybová slovesa** (*verbos de movimiento*). Couseiro, vycházející z vlastní pedagogické zkušenosti, doslova říká: „...*los verbos de movimiento presentan especial dificultad para los estudiantes, dificultad que claramente tiene su raíz en la interferencia de la lengua materna.*“⁶³ Tedy, že pohybová slovesa představují pro žáky zvláštní obtíž, která vyplývá z interference mateřského jazyka. Typickým příkladem těchto sloves je *ir* a *venir*, které se obě dají přeložit jako „jít“. Avšak jejich užití v konkrétním kontextu se různí.

Ad 5f)

Komplikace mohou také způsobit **opisné slovesné vazby** (*perífrasis verbales*) a jejich užití. Jedná se o spojení dvou nebo více sloves. Jedno sloveso je nositelem gramatického významu, druhé významu lexikálního a vždy se vyskytuje v neosobní formě, tedy infinitivu, gerundiu či participiu. Například „dejar de + inf.“: *he dejado de fumar* („přestal jsem kouřit“), „seguir + ger.“: *sigo estudiando* („i nadále studuji“) atd.

⁶³ COUCEIRO, E. F.: „Errores de interferencia en la utilización de los verbos de movimiento“, In CALDERÓN, D. E. (ed.), *El hispanismo en la República Checa II.*, Praha, FFUK, 2001, str. 3.

Ad 5g)

Další a jednou z nejobtížnějších složek gramatiky představuje tvorba **kladného a záporného rozkazovacího způsobu** (podrobněji viz. praktická část).

4.3.2 Nejčastější obtíže v oblasti syntaxe

Stejně jako u ostatních jazykových plánů, i zde se zaměříme pouze na jevy týkající se interference, tedy na ty části syntaxe, které činí studentům při výuce potíže.

- (6) Obtíže českých studentů při osvojování španělské syntaxe
 - a. Přímý a nepřímý předmět
 - b. Jmenný přísudek
 - c. Vedlejší věty
 - d. Nepřímá řeč

Ad 6a)

Českým studentům činí problémy zejména **přímý a nepřímý předmět** (*complemento directo* a *complemento indirecto*, český 4. a 3. pád), zejména co se týče klitizace (podrobně viz. praktická část).

Ad 6b)

Typickou chybou je špatné užití slovesa „být“ ve **jmenném přísudku**. Jak již bylo řečeno (viz. 4.2.2) španělština má pro různé významy slovesa „být“ tři formy, *ser*, *estar* a *hay*. Těmto třem formám odpovídá jeden význam, ale tři možnosti kontextového užití. Sloveso *ser* se užívá ve větách, které vyjadřují stálou vlastnost, kvalitu a charakter (být co, čím, kdo, jaký). Sloveso *estar* vyjadřuje stav ve smyslu lokace (nacházet se někde) a ve smyslu rozpoložení člověka (stav, ve kterém se člověk nachází a není pro něj typický, je přechodný). Poslední formou je sloveso *hay*, které je nositelem existenciálního významu (být = existovat). Žáci často ve výběru slovesa chybují. Nejvíce dělá studentům potíže zvolit sloveso v případech, kdy jedno a totéž slovo můžeme použít, jak se slovesem *ser*, tak i se slovesem *estar*. Volbou slovesa však měníme význam celé věty, například *ser listo* znamená „být inteligentní“, ale *estar listo* znamená „být připravený“.

Ad 6c)

Důležité je také věnovat dostatečné množství času **vedlejším větám**, zejména je pro žáky problematické rozpoznat, kdy užít ve vedlejší větě indikativ, a kdy subjuntiv.

Ad 6d)

Stejně tak mají žáci problémy s výběrem vhodného času při převodu řeči přímé na nepřímou. Při tomto procesu dochází v **nepřímé řeči** k časovému posunu, a tudíž třeba respektovat souslednost časů. Kromě tvaru slovesa je třeba změnit i některé další části věty jako jsou zájmena či časová určení.

4.4 Stylistický jazykový plán

Stylisticky vytříbená mluva se předpokládá zejména u žáků vyšší úrovně, jejichž vědomosti jim umožňují výběr jazykových prostředků z množiny těch si podobných a zvolit tak nejlepší možnou variantu. Žáci se tak pokouší použít například výraz s co nejužším významem, snaží se obohatit repertoár spojek a spojkových výrazů a členit text za použití konektorů, které zajistí návaznost textu. A to vše s přihlédnutím na funkční styl. Žák by měl zvládnout jednotlivé funkční styly rozlišit, charakterizovat jazykové prostředky typické pro daný funkční styl a být schopen tyto své vědomosti použít při praktickém tvoření textu.

Jelikož, jak již bylo řečeno, se jedná zejména o dovednosti již pokročilejších studentů, a vzhledem k tomu, že tato práce je zaměřena na studenty začátečníky (do úrovně A1) nebude třeba se touto problematikou zabývat.

II. ANALÝZA KONKRÉTNÍCH PROJEVŮ INTERFERENCE

1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky⁶⁴

Dříve než se však zaměříme na konkrétní chyby bych ráda věnovala kapitolu Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky, zejména kvůli objasnění a vymezení základních pojmů (kompetence a referenční úrovně). A to hlavně z toho důvodu, že se v části praktické analýzy chyb nebudu věnovat španělštině v celém jejím rozsahu, nýbrž se zaměřím pouze na spektrum začátečníků, od nulových znalostí po úroveň A1. Existují dva důvody, proč jsem se rozhodla věnovat se rozboru chyb právě studentů této úrovně. První z důvodů, je fakt, že pokud žáci mají příležitost studovat ve škole španělštinu, z většiny případů se jedná o druhý cizí jazyk. Narozdíl od 1. cizího jazyka, který se děti ve škole učí, pro druhý cizí jazyk (podle Rámcového Vzdělávacího Programu) je pro 2.stupeň základní školy požadovaná právě úroveň A1. A vzhledem k tomu, že španělština pro 2.stupeň je součástí mé aprobace, přiklonila jsem se k pozorování těchto žáků. Druhým, závažnějším důvodem mé volby, je fakt, že právě tato počáteční fáze výuky, je jednou z nejdůležitějších. Jedná se o fázi počátečního inputu a o fázi, ve které se vytvářejí první návyky studentů.

1.1 Vymezení pojmů

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, jak je uvedeno v samotném dokumentu:

„... poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.“⁶⁵

Společný evropský referenční rámec nás, kromě jiného, seznamuje s klíčovými kompetencemi obecnými (znalosti, dovednosti, praktické znalosti, existenciální

⁶⁴ Celý text SERR možno nalézt na www stránkách <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

⁶⁵ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, Univerzita Palackého, Olomouc, 2002, str. 1

kompetence, schopnost učit se) a třemi komunikativními jazykovými kompetencemi (lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou), přičemž každá z těchto kompetencí klade důraz na znalosti, dovednosti a praktické znalosti. Mezi **lingvistické kompetence** patří fonologické, lexikální a syntaktické znalosti a dovednosti. Jedná se zejména o kvalitu znalostí z daných oblastí a o schopnost využití znalostí v praxi. **Sociolingvistické kompetence** se týkají sociokulturních podmínek, zejména schopnost studenta vnímat a respektovat společenské konvence a normy, kterými se společnost řídí. A právě tato schopnost společenské normy respektovat zásadně ovlivňuje jazykovou komunikaci mezi příslušníky různých kultur. **Pragmatické kompetence** se vztahují k funkčnímu a praktickému využití jazykových prostředků, jejich rozpoznání v konkrétních textech a promluvách, například rozpoznání ironie a humoru od vážně myšlené konverzace.

Další kapitolu Společného evropského referenčního rámce tvoří popis společných referenčních úrovní, podle kterých by měl být žák s určitými znalostmi a dovednostmi schopen zařadit se, k jedné z jazykových úrovní, jejíž koncept je shodný pro celou Evropu. Zavedením principu rozdělení do referenčních úrovní dochází ke sblížení dosud rozličných klasifikací. Podle schopností a dovedností vyjádřit se v cizím jazyce, kterými disponují žáci, rozděluje společný evropský referenční rámec uživatele do šesti referenčních úrovní. Jedná se o tři základní úrovně (začátečník, středně pokročilý a pokročilý), přičemž každá ze zmíněných úrovní má dvě podúrovně⁶⁶. Pro každou ze šesti úrovní vytyčuje SERR základní deskriptory (popsané znalosti, kterých by měl student dosáhnout v určité jazykové úrovni). Například pro uživatele základů jazyka do úrovně A1 má SERR následující obecnou definici:

Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.⁶⁷

⁶⁶

A	B	C
uživatel základů jazyka	samostatný uživatel	zkušený uživatel
↓ ↓	↓ ↓	↓ ↓
A1 A2	B1 B2	C1 C2

⁶⁷ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, Univerzita Palackého, Olomouc, 2002, str. 24

Kromě obecných deskriptorů pro každou z referenčních úrovní, existují také deskriptory pro jednotlivé kompetence a aktivity, například porozumění (čtení, poslech), mluvení (samostatný mluvní projev, ústní interakce), psaní (písemný projev), ale také pro plynulost, správnost, rozsah, interakce či koherence.⁶⁸

2. Strategie výuky cizího jazyka⁶⁹

2.1 Způsob osvojení správné výslovnosti

Při prvotním nácviku je třeba dbát nejen na správnou výslovnost jednotlivých fonémů (na ortofonii), ale také na zvládnutí prozodických prostředků, hlavně přízvuku a melodie (tedy na ortoepii). Zdůrazňuji to proto, že učitelé někdy dbají na správnou ortofonii, ale ortoepii opomíjí. Při nácviku výslovnosti se však dokonce doporučuje začít tréninkem správné ortoepie a teprve později se věnovat výslovnosti jednotlivých hlásek. A to zejména proto, že i pro rodilého mluvčí je snazší porozumět cizinci s horší výslovností jednotlivých hlásek než s nesprávnou intonací. Nesprávnou intonaci cizinci mnohdy vnímají velmi obtížně a může způsobit nepochopení. Druhým argumentem pro přednost ortoepie je skutečnost, že segmentální jevy (realizace jednotlivých fonémů) jsou ovlivněny jevy suprasegmentálními, konkrétně kupříkladu odlišné realizace španělských fonému v závislosti na jejich umístění na počátku či uvnitř taktu.

Pro nácvik správné výslovnosti jako celku je nejdůležitější správný vzor a nápodoba. Za správný vzor se považují nahrávky rodilých mluvčí, ale také sám učitel, který by proto měl dbát na svou správnou výslovnost. Nejlepším vzorem je však samozřejmě rodilý mluvčí. Pouze tehdy, pokud se k žakovým receptorům dostává adekvátně znějící tón, si žák může výslovnost cizího jazyka správně osvojit, a to zejména formou nápodoby. Pouze dostatečným a pravidelným napodobováním vzorů lze u výuky fonetiky cizího jazyka dosáhnout úspěchu. V počáteční fázi by se žáci měli seznamovat s výslovností tzv. audioorální metodou. Žák nejprve trénuje sluchové vnímání, ke kterému slouží tzv. receptivní cvičení. Pozoruje ústa učitele. Poté přichází na řadu tzv. reprodukční cvičení a žák již začíná trénovat samotnou výslovnost napodobováním zvuků, které slyšel a pohybu mluvidel, které viděl.

Je třeba mít na paměti, že naučit se správně vyslovovat není otázka jednoho týdne. Proto je nutné, aby učitel hleděl na správnou výslovnost neustále a žáka opravil vždy, pokud udělá při výslovnosti chybu. Jen důsledným opravováním lze dosáhnout úspěchu.

⁶⁸ Obecný popis jednotlivých úrovní a detailní popis úrovně A1 je k dispozici v příloze č. 2, 3 a 4.

⁶⁹ Hendrich, J., *Didaktika cizích jazyků*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1988

2.2 Způsob osvojování lexika

Slovní zásoba je nejdůležitější složkou jazyka, bez které se s cizinci nedomluvíme. Na druhou stranu je však také složkou nejrozsáhlejší a svým způsobem i nejnáročnější, jelikož její osvojení závisí na paměti. Bývá zvykem uvádět, že v rámci jedné vyučovací hodiny si žák zvládne zapamatovat maximálně sedm nových slovíček, přičemž nesmíme zapomínat na fakt, že pro žáky (zejména pro začátečníky) je novým slovíčkem vše (například i tvar slovesa). Pro trvalé zapamatování lexikálních jednotek je opět nezbytné dostatečné opakování, díky kterému dochází k zautomatizování výraziva. Nestačí však slovíčka opakovat pouze během jedné hodiny, nýbrž je zapotřebí se k jejich opakování vrátit i v hodině následující, v které zároveň postupně přidáme další slovíčka. K trvalému zapamatování slovíček také pomáhá jejich učení v kontextu, ve slovním spojení či v celé větě. Pokud chceme, aby si žáci osvojili natrvalo co nejvíce slov, je také důležité, aby byla výuka pro žáky zábavná, k čemuž může pomoci široká škála rozličných cvičení a učitelova fantazie.

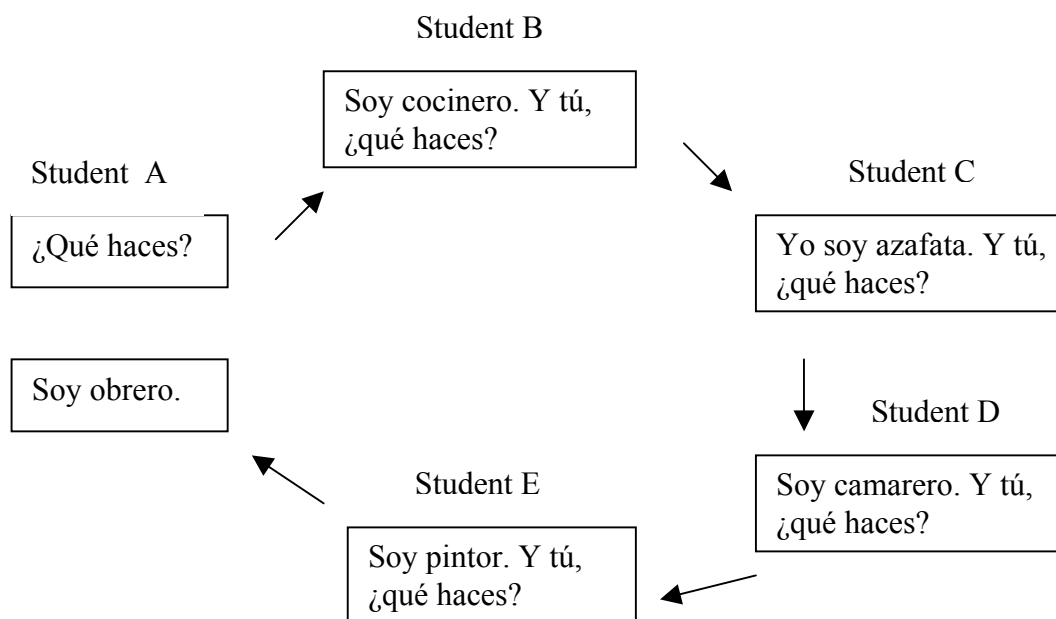
2.3 Způsob osvojování gramatiky

Gramatiku není možné vyučovat izolovaně, jelikož souvisí se všemi jazykovými plány. Hendrich se zmiňuje o dvou základních metodách výuky gramatiky, a to metoda neuvědomělá a uvědomělá. Neuvědomělá metoda znamená, že žáci užívají určitou gramatickou strukturu bez znalosti teorie. A naopak při uvědomělé metodě učitel nejprve žáky seznámí s pravidly a poučkami, které následně užívají v praxi. Tyto dva způsoby lze také kombinovat, například žáci budou užívat některou gramatickou strukturu a teprve poté jim bude vysvětlena teoreticky. Úspěchem správného a trvalého zapamatování je opět dostatečné opakování a procvičování. Učebnice (popř. pracovní sešit) také obvykle nabízejí řadu cvičení umožňujících procvičování jednotlivých gramatických jevů, například cvičení zaměřená na tvorbu vět podle vzoru, spojování vět podle smyslu či na přeměnu věty. Důležité jsou také komunikativní úkoly, které se věnují procvičování některého gramatického jevu v ústním projevu, například žák odpovídá na otázky učitele, apod. Opět hodně záleží na tvůrčích schopnostech učitele.

2.4 Obecná strategie automatizace řečových dovedností

Klíčem ke správnému a trvalému osvojení jednotlivých jazykových jevů a ke schopnosti bezprostřední reakce je opakování. Pouze dostatečným procvičováním lze dosáhnout

vytvoření paměťových stop. Abychom předešli časovým prodlevám během komunikace vzniklých v důsledku pomalého vybavování či vnitřního překládání je, alespoň podle mého názoru, nezbytné trénovat veškeré dovednosti v dialozích imitujících skutečný rozhovor mezi lidmi a situace, se kterými se setkáváme v průběhu života. Nejvhodnější strategií na vytváření paměťových stop a zároveň na procvičování bezprostředních reakcí je forma minialogu, který lze podle potřeby obměňovat a variovat. Jedná se o neustálé opakování, a tudíž procvičování jednoho jevu. U malých skupin lze zapojit do tohoto minialogu všechny studenty prostřednictvím tzv. hada, který je možno aplikovat téměř na všechny jazykové jevy, i na kombinaci několika jevů. U početnějších skupin lze využít v podstatě té samé techniky, pouze s rozdílem, že studenty rozdělíme například do trojic. Nejlépe lze tuto strategii vysvětlit na konkrétním případě. Jedno z prvních témat začátečníků jsou profese. Co se týče lexikologie studenti si osvojují jména profesí, a co se týče gramatiky, osvojují si gramatickou strukturu *¿Qué haces?* („Co děláš?“) a zároveň rod mužský a ženský. Na trvalé osvojení je možno využít právě techniku hada (je dobré nechat žáky vytvořit tolik koleček, na kolik profesí si vzpomenou):



3. Interference v jednotlivých jazykových plánech⁷⁰

Nyní bych se ráda zaměřila na interferenci v konkrétních jazykových plánech, tedy v plánu fonologickém, morfosyntaktickém, lexikálním a stylistickém (pro snazší orientaci budeme postupovat tedy podle stejného dělení jako v části teoretické) a pokusila se shrnout situace, které činí žákům největší potíže, a ve kterých nejčastěji chybují při výuce španělského jazyka, a to na základě analýzy skutečného stavu založené na podkladě vlastního pozorování žáků při hodinách španělského jazyka se zaměřením na začátečníky do úrovně A1. Cílem této části tedy bude shrnutí a popis konkrétních chyb.

Dále se pokusím daný problémový jev vyhledat alespoň v některé z pěti učebnic (*Aventura 1, Nuevo ven 1, Fiesta 1, Prisma 1 a Chicos chicas 1*)⁷¹, se kterými se učitel na 2. stupni ZŠ nejčastěji setkává, a zhodnotím, zda-li se učebnice danému jevu věnuje, ve které lekci, popřípadě zda poskytují problematice dostatek prostoru a cvičení. Cílem této snahy je ověřit, zda je *a priori* konfliktnímu jevu věnována dostatečná pozornost, ale také usnadnit začínajícím učitelům orientaci v učebnicích a poradit, kde lze najít vhodná a zajímavá cvičení na dostatečné procvičení problematických jevů, a tím dosáhnout co nejlepších výsledků.

3.1 Popis zkoumaného vzorku

Jak již jsem zmínila, nyní bude následovat spektrum nejčastějších chyb studentů začátečníků vycházející z vlastního pozorování žáků při hodinách španělského jazyka. Studenti navštěvující kurzy španělského jazyka v Městské knihovně v Humpolci, které probíhají třetím rokem a jako lektorka jsem měla možnost po tuto dobu studenty pozorovat. Kurzy se konají vždy jednou týdně v rozsahu dvou vyučovacích hodin. Celkem jsem tedy měla možnost se žáky strávit 100 vyučovacích hodin. Jedná se o deseti člennou skupinu věkově heterogenních studentů, kteří začínali jako úplní začátečníci a nyní se pohybují kolem úrovně A1.

⁷⁰ Podotýkám, že níže zmíněné chyby jsou ty nejčastější, s kterými jsem se v průběhu pozorování studentů setkala. Nejsou zde obsaženy všechny chyby, kterých se žáci mohou dopustit. Je tedy pravděpodobné, že učitel při své praxi narazí na další problematické jevy.

⁷¹ *Aventura 1*, Klett, *Nuevo ven 1*, Edelsa Grupo Didascalía, *Fiesta 1*, Fraus, *Chicos Chicas 1*, Edelsa Grupo Didascalía, *Prisma 1*, Edinumen.

3.2 Fonetický jazykový plán

3.2.1 Učebnice a jejich přístup k procvičení výslovnosti⁷²

3.2.1.1 Nuevo ven 1

V této učebnici se autoři věnují výslovnosti v každé z patnácti lekcí. Vždy se jedná o tři cvičení s názvem *Pronunciación y ortografía*, která se zaměřují v každé lekci na jinou problematiku týkající se výslovnosti. V první lekci najdeme cvičení na procvičení interpunkčních znamének (*signos de puntuación*), zejména se žáci učí rozlišovat větu oznamovací, tázací a zvolací. V dalších minimálně čtyřech lekcích se procvičuje slovní přízvuk a sedm lekcí je zaměřeno na výslovnost jednotlivých hlásek. Chybí však už cvičení na procvičení rytmických celků a větné melodie.

3.2.1.2 Aventura 1

Narozdíl od první zmíněné učebnici se Aventura v jednotlivých lekcích výslovnosti nevěnuje. S pravidly týkajícími se výslovnosti jednotlivých hlásek a přízvuku spolu s několika cvičeními nalezneme v tzv. nulté lekci a v pracovním sešitě, který je součástí publikace. Podle mého názoru se učebnice nevěnuje dostatečně problematice výslovnosti. Na druhou stranu si myslím, že by pro žáky mohlo být zábavné procvičování výslovnosti na španělských jazykolamech (*trabalenguas*), které zde také nalezneme.

3.2.1.3 Fiesta 1

Na začátku učebnice se opět seznámíme s výslovností jednotlivých hlásek, a také dvojhlásek a trojhlásek. Seznámíme se i s postavením slovního přízvuku a výslovností rytmického celku. V neposlední řadě jsou zde také ukázky melodií jednotlivých vět a otázek. Tato učebnice se příliš nezabývá výslovností jednotlivých hlásek, ale především výslovností celých slov a vět. V každé z patnácti lekcí jsou vždy tři typy cvičení věnované výslovnosti. Prvním typem cvičení je opakování slov, druhým typem pak řazení slov do skupin podle umístění přízvuku a posledním typem cvičení je výběr, ze tří až čtyř shodných vět lišících se pouze melodií. U posledního typu cvičení žáci rozhodují například zda se jedná o větu oznamovací či o otázku apod.

⁷² Zde bych také ráda upozornila na publikaci, která se věnuje výhradně nácvičku fonetiky: GONZÁLEZ HERMOSO, A. & ROMERO DUEÑAS, C.: *Fonética, entonación y ortografía*. Edelsa. 2002.

3.2.1.4 Chicos chicas 1

Chicos chicas je další učebnicí s tzv. nultou lekcí, v které se studenti seznamují s výslovností jednotlivých hlásek. Stejně jako Nuevo ven 1 se tato učebnice zaměřuje v první lekci na intonaci větných celků podle modality výpovědi, poté věnuje několik cvičení v následujících čtyřech lekcích výslovnosti celých slov (tedy postavení slovního přízvuku). V šesté lekci nalezneme cvičení na procvičení *r* a *rr*, v sedmé lekci *c* a *z*, a v poslední osmé lekci se procvičují hlásky *g* a *j*.

3.2.1.5 Prisma 1

jako každá učebnice, i Prisma má své přednosti. Procvičování výslovnosti však mezi ně nepatří, jelikož Prisma je jediná, z výše zmíněných učebnic, která se výslovnosti věnuje jen minimálně.

3.2.2 Analýza chyb fonetického jazykového plánu

3.2.2.1 *r* versus *rr*

Pokud učitel nebude dbát na správnou výslovnost jednoduchého a dvojitého *r*, žáci obě písmenka spojí v jedno a vibranta *rr* se z výslovnosti studentů vytratí. Což činí problémy zejména u slov, která jsou si formálně podobná, a jejichž význam je rozlišen pouze užitím jednoduchého *r* či vícenásobné vibranty *rr*. Srovnajme následující příklady: *pero* („ale“) x *perro* („pes“), *caro* („drahý“) x *carro* („auto“), *ahora* („nyní“) x *ahorra* (3.osoba čísla jednotného slovesa „šetřit“).

Na procvičení výslovnosti *r* a *rr* se zaměřují tři poslechová cvičení v učebnici Nuevo ven 1 (6.lekce, str.72), další cvičení poskytuje Aventura (2.lekce, str. 160). Učebnice Chicos chicas rozlišuje dva typy *r*: *r suave* a *r fuerte*, jejichž výslovnosti věnuje tři cvičení (6.lekce, str.81). Za silné *r* považuje vícenásobnou vibrantu *rr* (*pizarra*), a také jednoduché *r*, a to na počátku slova (*rosa*) a vedle souhlásky (*corto*). Slabě se *r* vysloví uprostřed slova mezi samohláskami (*cuarenta*) a na konci slova (*hablar*).

3.2.2.2 *s* versus *c* versus *z*

Jelikož se jedná o výslovnostně si blízké hlásky (viz. 4.1.2), žáci mají problém se rozhodnout, kterou z hlásek užít v grafickém záznamu slov. V některých případech volba grafému může změnit význam slova, jako například u slov: *cocer* („vařit“) a *coser* („šít“), *casa* („dům“) a *caza* („lov“).

Výslovnosti těchto hlásek se věnují především cvičení v učebnici Nuevo ven 1 (7.lekce, str.84) a cvičení v učebnici Chicos chicas 1 (7.lekce, str.93).

3.2.2.3 *b* versus *v*

Podle mých vlastních zkušeností činí žákům výslovnost *b* a *v* značné potíže, a to zejména proto, že se zde projevuje silná interference české výslovnosti, pod jejíž vlivem mají žáci tendenci obě hlásky od sebe výrazně odlišovat a španělský grafém *v* vyslovovat jako labiodentálu, ačkoliv je to bilabiála. Další obtíží je protiklad frikativní/okluzivní realizace obou grafémů (tedy *b* a *v*), který nebývá začátečníky postřehnout, natož při výslovnosti dodržován. Stejně tak mají žáci problém zapsat slyšenou hlásku, respektive pod vlivem interference a nedostatečným procvičením dochází k tomu, že žáci ve většině slov zapíší tu hlásku, kterou slyší, tedy *b*. Může se stát, že *v* se v psaném projevu žáků téměř vytratí.

Výslovnost lze procvičit v Nuevo ven 1 (13.lekce, str.156).

3.2.2.4 Foném [x]

Pro foném [x] existují ve španělštině tři grafické podoby: *j*, *ge* a *gi*. Problematická je zejména hlásky *g*, jejíž výslovnost závisí na pozici ve slově, zatímco *j* se vyslovuje vždy jako [x].

j + samohláska	[x]
g + e/i	[x]
g + a/o/u/souhláska	[g]
gu + e/i	[g]

Žáci mají problémy zejména se zápisem slyšeného slova, ve kterém se foném [x] vyskytuje. V těchto případech si často nejsou jisti, zda užít grafém *j* nebo *g*. Důkazem obtížnosti výběru správného grafému je i skutečnost, že u řady slov lze užít oba grafémy, například ve slově „žirafa“, španělsky *jirafa* i *girafa*. Z vlastní zkušenosti vím, že někteří žáci, pod vlivem češtiny, užívají chybného grafému *ch* na místo *j*: **trabachar* („pracovat“), *Tiene los *ochos azules* ("Má zelené oči", správně *ojos*).

Fonému [x] se věnují následující učebnice: Nuevo ven 1 (5.lekce, str. 60) a Chicos chicas 1 (8.lekce, str. 105).

3.2.2.5 Homonyma⁷³

Jedná se minimálně o dvě formálně si podobná slovíčka s rozličným významem, které se žákům mohou plést, a tudíž může docházet ze strany žáků, zvláště začátečníků, k záměně jejich významu. Uvedeme si nejčastější případ dvojice slov, kterých se tato problematika týká, a na které je třeba žáky upozornit, popřípadě se na tento typ slov zvláště zaměřit. Například *cuatro* versus *cuarto*. V prvním případě se jedná o základní číslovku „čtyři“, ve druhém případě je situace malinko složitější, jelikož slovo *cuarto* má hned několik významů: může být podstatným jménem 1. „pokoj“, 2. „čtvrtina“, 3. „čtvrthodina“ či řadovou číslovkou „čtvrtý“.

Učebnice se tomuto tématu zvláště nevěnují. Ale učitel se s tímto problémem může při své praxi u žáků setkat a je třeba, aby je v případě chyby upozornil.

3.2.2.6 Slovní přízvuk

Důležitou složkou správné výslovnosti je slovní přízvuk, který činí potíže nejen žákům začátečníkům. Důvodem je pravděpodobně fakt, že v češtině je přízvuk vždy na první slabice, zatím co ve španělštině je přízvuk pohyblivý a může stát na poslední, předposlední, třetí či čtvrté slabice od konce, což způsobuje, že žáci často nevědí, na které slabice je přízvuk právě v tom a tom slově. Potíže tedy způsobuje jednak přízvuk fonetický, jednak jeho grafický zápis. Začátečníci, s nimiž jsem se setkala, mají tendenci uplatňovat slovní přízvuk český, španělskou realizaci opomíjejí (nedostatečná dynamika, intonace a melodie).

Co se týče grafického označení přízvuku, španělská pravidla jsou poměrně jednoduchá, přesto se s nimi žáci dlouho vyrovnávají. Slova mající přízvuk na poslední slabice (tzv. *palabras agudas*) končí na souhlásku (kromě –n a –s), slova s přízvukem na předposlední slabice (tzv. *palabras llanas*) končí na samohlásku nebo na souhlásku –n či –s. V těchto případech přízvuk neoznačujeme, např.: slovo *mujer* („žena“) končí na souhlásku –r, tudíž má přízvuk na poslední slabice, ale *vivo* („žiji“) končí na samohlásku, proto je přízvuk na slabice předposlední. U slov, která mají přízvuk na předposlední (*palabras esdrújulas*) a předposlední (*sobresdrújulas*) slabice je třeba přízvuk označit: *rápido* („rychlý“), *rápidamente* („rychle“).

Cvičení zaměřená na trénink slov najdeme v každé lekci Fiesty 1, a dále v Nuevo ven 1 (2. lekce, str. 24, 3. lekce, str. 36, 4. lekce, str. 48 a 15. lekce, str. 180), v Chicos chicas 1 (2. lekce, str. 33, 3. lekce, str. 45, 4. lekce, str. 57, 5. lekce, str. 69). Jak tedy můžeme vidět,

⁷³ jedná se o typ chyby, kterou by bylo možno zařadit i do oblasti lexikologie. Vzhledem k tomu, že pouze přesmyknutí dvou písmen způsobí změnu významu jsem však tento typ chyby zařadila do fonetiky.

počet cvičení je více než uspokojivý, z čehož vyplývá, jak si jsou autoři učebnic vědomi o důležitosti a potřebě dostatečného tréninku výslovnosti slov.

3.2.2.7 Výslovnost rytmického celku

Zatím co čeština patří mezi jazyky, které vyslovují každé slovo relativně "izolovaně", španělština je pravým opakem. Ve španělštině se váže jedno slovo na druhé a vzniká tak „jedno dlouhé slovo“ tzv. rytmický celek (viz výše kap. 4.1.3.1). Pojí se tak například podstatné jméno se členem: *el hombre* [elómbre] (proti české výslovnosti [él'ómbre]), podstatné jméno s předložkou *en casa* [enkása], podstatné jméno s přívlastkem *al Madrid moderno* [elmaðríðmodérno], složené slovesné časy a opisné vazby *ha venido* [aβeníðo] (proti počestělému [a¹βení:do]). A právě v důsledku odlišnosti češtiny od španělštiny činí českým studentům správná výslovnost rytmických celků potíže. Je však třeba si uvědomit, že se jedná o rys, který činí "španělštinu španělštinou", a tudíž je třeba přistoupit k adekvátnímu procvičování.

Cvičení na procvičení rytmických celků nalezneme opět ve Fiestě 1. Ostatní učebnice však této problematice nevěnují pozornost.

3.2.2.8 Melodie vět

Někteří žáci chybně vyslovují věty typu: *No, soy española* („Ne, jsem Španělka“), které mají být reakcí na věty jako je například *¿Eres mexicana?* („Jsi Mexičanka?“). Může se stát, že žáci větu vysloví dohromady, tedy, že nedodrží pauzu na místo čárky. Pak ovšem nezáměrně změni smysl celé věty, jelikož řekou *No soy española* („Nejsem Španělka“).

¿Eres mexicana? → No // soy española.

→ No soy española.

Podobně mohou žáci v důsledku nedodržení správné melodie změnit větu oznamovací a otázku, což může způsobit, že se nedočkají odpovědi a mohou se domnívat, že s nimi daná osoba nechce vést konverzaci. Že je správná melodie velice důležitá si ukážeme na následujících případech. Srovnejte věty:

¿No tiene una fotografía de su familia? („Nemáte fotografii Vaší rodiny?“)

x *No tiene una fotografía de su familia.* („Nemáte fotografii Vaší rodiny“)

x *No, tiene una fotografía de su familia.* („Ne, máte fotografii Vaší rodiny“)

x *No, ¿tiene una fotografía de su familia?* (Ne, máte fotografii Vaší rodiny?“).

Trénování melodie těchto typů vět věnuje Fiesta 1 celou řadu cvičení. Další cvičení na trénování správné melodie nalezneme také v Nuevo ven 1 (1.lekce, str.12, 10.lekce, str. 120, 14.lekce, str. 168).

3.2.3 Strategie odstranění fonetických chyb

Jediným možným způsobem, jak odstranit fonetické chyby je nápodoba vzoru. Tím je rodilý mluvčí a učitel. Jelikož však žáci většinou nemají příležitost dostat se do kontaktu s rodilým mluvčím příliš často, roste úloha učitele, jakožto vzoru. Učitel musí dbát na svou správnou výslovnost, jelikož případné chyby, kterých se dopouští, se naučí i žáci. Dalším důležitým krokem je, aby učitel neustále opravoval výslovnostní chyby, kterých se žáci dopouští. Pokud nechá tyto chyby bez povšimnutí, nebo pokud na ně upozorní jen občas, žáci se chyby neodnaučí. Jelikož, jak jsem již zmínila, se žáci do kontaktu s rodilým mluvčím dostanou ojedinele, je dobré, aby jim učitel doporučil, popřípadě umožnil kontakt s rodilými mluvčími prostřednictvím písniček, filmů apod. Roli rodilého mluvčího tak přejímají audionahrávky, které jsou dnes samozřejmou součástí učebních sérií. Samozřejmou součástí učitelovy práce je tedy v tomto ohledu využívání audionahrávek a dalších dostupných fonetických cvičení, aby žáci dostatečně procvičili daný jev. Při setrvávání žáka v chybné výslovnosti je třeba zvážit příčiny objektivní (fyzikální, zdravotní) a psychologické (stydlivost).

Učitel by ani neměl zavrhovat hodiny zaměřené pouze na výslovnost, což se nezřídka stává, jelikož učitelé často nepokládají za důležité, aby žáci ovládali správnou výslovnost. Hodiny (nebo jejich části) orientované na výslovnost mohou vypadat následovně: učitel si vybere jeden fonetický jev (ať už to je výslovnost konkrétní hlásky, slov nebo celých vět), který žákům názorně předvede. Žáci tak mají možnost pozorovat pohyby úst apod. a následně je napodobit. Učitel také může žákům pomoci prostřednictvím podrobného popisu (např. poloha jazyka, pohyb úst, zakreslení průběhu melodické křivky atd.). Poté by měl mít každý žák prostor, aby si sám výslovnost vyzkoušel.

Ukončením hodiny však trénink nekončí a při každé další příležitosti učitel připomene žákům správnou výslovnost. Doporučuje se, aby žáci ze začátku výslovnost tzv. přeháněli, což umožní, aby si zvykli na pohyb úst. Je třeba, aby byl učitel při výuce správné výslovnosti opravdu důsledný.

3.3 Lexikální jazykový plán

3.3.1 Učebnice a jejich přístup k procvičení lexikologie

Co se týče lexika obecně, pro iniciální úroveň se předpokládá nejzákladnější slovní zásoba týkající se mluvčího (národnost, jméno, zaměstnání, fyzický popis, charakterové vlastnosti, každodenní činnosti, záliby,...), rodiny, restaurace, nákupů, apod. Jiná slovní zásoba (ustálená slovní spojení, frazémy atd.) se v prvních lekcích vyskytuje pouze ojediněle. Slovní zásoba klade poměrně velké nároky na paměť, nepředstavuje však příliš problematickou složku z hlediska interference (jako například gramatika). V této kapitole se zaměříme na některé lexikální jevy, pohybujících se na hranici začátečníků a mírně pokročilých studentů, se kterými se žáci setkávají nejdříve, a které jsou více či méně problematické.

Nebudu se zde věnovat jednotlivým učebnicím a jejich přístupu k procvičování lexikologie, jelikož téměř všechny učebnice řeší otázku slovní zásoby podobně. Nejdůležitější je samozřejmě vhodný výběr lexikálního minima podle frekvenčnosti a účelnosti. U většiny učebnic najdeme slovníček vztahující se ke každé lekci a obsahující slovní zásobu k probíranému tématu. Vlastní procvičování slovní zásoby probíhá na cvičeních zaměřených pouze na slovní zásobu, poté se získané výrazy procvičují na vhodné gramatické struktury. Například v učebnici *Nuevo ven* se žáci v první lekci seznámí se slovní zásobou vztahující se k profesím. Poté co se seznámí s jednotlivými slovíčky, dochází k jejich upevňování prostřednictvím gramatické struktury *¿Qué haces? – Soy cocinero. ¿A tú?...*

Co se týče konkrétních cvičení, pro *Nuevo ven* je typický druh cvičení, při kterém je nutné spojit obrázky s adekvátními výrazy a který najdeme v každé lekci. Jiné typy cvičení jsou ojedinělé. Asi nejrozmanitější spektrum druhů cvičení zaměřených na slovní zásobu najdeme v *Aventuře*, například doplňování písmen do neúplných slov, vyhledávání slov v osmisměrkách, doplňování slov do textu (namísto obrázků), přiřazování slov k obrázkům, vyhledávání slovíček v textu či poslechu apod. Rozmanitost cvičení, které *Aventura* nabízí, je jednou z řady jejích předností.

3.3.2 Analýza chyb lexikálního jazykového plánu

3.3.2.1 *Ir versus venir*

Slovesa ve španělštině označována jako *verbos de movimiento*, tedy pohybová slovesa, představují jedno ze základních úskalí pro české studenty, především pro začátečníky, a to zejména pro své specifické užití. Obě slovesa mají společný základní význam „pohybovat

se, jít, jet“. Jejich rozdílné užití závisí na směru pohybu vzhledem k mluvčímu. Zatímco sloveso *ir* („jít“) vyjadřuje směr od mluvčího k jinému místu, sloveso *venir* („přijít“) směr k mluvčímu (nebo spolu s mluvčím). Na základě pozitivního transferu žáci tvoří bez obtíží věty typu: *Va al cine* („Jde do kina“), ve kterých je třeba užít sloveso *ir*, jelikož ve větě je naznačen směr od místa, kde se mluvčí nachází na jiné místo, jinak řečeno, subjekt se pohybuje směrem pryč od mluvčího. Interference se projevuje, pokud žáci mají přeložit větu „Jde od lékaře“. Pod vlivem češtiny se může stát, že větu přeloží do tvaru **Va del médico*. Je třeba si však uvědomit, že nyní již nelze použít strukturu známou z mateřského jazyka, jelikož subjekt se v tomto případě nepohybuje směrem pryč od mluvčího, ale naopak směrem k mluvčímu. Musíme tedy užít sloveso *venir*: *Viene del médico* („Přichází od lékaře“).

Stejný rozdíl lze pozorovat například u větné struktury: *Ya estoy en casa. Vengo de las vacaciones* („Už jsem doma. Přijíždím z dovolené“) a *Voy de vacaciones a España* („Jedu na dovolenou do Španělska“). U první věty musíme použít sloveso *venir*, jelikož se odněkud vracíme, zatímco u druhé věty použijeme sloveso *ir*, poněvadž chceme naznačit směr pryč od místa, kde se nacházíme, pryč na jiné místo.

V Nuevo ven se žáci s oběma slovesy seznamují ve 4.lekci, na rozdíl mezi nimi však není upozorněno. Pojetí je stejné i u Prismy a Fiesty, kde jsou studentům opět předloženy tvary obou nepravidelných sloves, jejich bližšímu rozlišení se však nevěnují. V učebnicích Chicos chicas a Aventura dokonce studenti poznávají pouze tvary slovesa *ir*.

3.3.2.2 *Venir* versus *llegar*

Opět se jedná o dvě „pohybová slovesa“ se shodným základním významem „přijít, přijet“, jejichž užití se stejně jako u slovesa *ir* a *venir* řídí určitými pravidly. Pokud věta naznačuje pohyb směrem k místu, kde se nachází mluvčí, lze užít obě varianty slovesa, tedy jak sloveso *venir*, tak i sloveso *llegar*. Pokud jde o pohyb směrem k místu, které není shodné s místem, kde se nachází mluvčí, užijeme sloveso *llegar*. Rozhodování při výběru vhodného slovesa nám ulehčí následující pravidlo: pokud klademe důraz na průběh děje, užijeme sloveso *venir*, jestli-že zdůrazňujeme výsledek děje, dáme přednost slovesu *llegar*. Srovnej následující příklady: *Vengo del mercado* („Přicházím/jdu/vracím se z trhu“) x *Llegué el domingo* („Přijel/dorazil jsem v neděli“).

Stejně jako se sloves *ir*, tak i se slovesem *venir* a *llegar* se studenti seznamují ve 4.lekci Nuevo ven 1. Užití těchto sloves v konkrétních případech však není žákům objasněno. Situace je podobná i v ostatních učebnicích.

3.3.2.3 *Llevar versus traer*

I následující dvě slovesa mají stejný význam, a sice: „nést, přinést“. Pravidla pro jejich užití jsou obdobná jako u sloves *ir* a *venir*. *Traer* použijeme v případě, jde-li o pohyb směrem k místu, kde se nachází mluvčí, zatímco *llevar* použijeme v případě, že danou věc přinášíme na místo, které není totožné s místem mluvčího. Pro snazší pochopení si opět uvedeme příklady: *Me llevó la carta a la oficina* („Přinesl mi dopis do kanceláře“, já v kanceláři nejsem) x *Me trajo la carta a la oficina* („Přinesl mi dopis do kanceláře“, a já jsem v kanceláři).

Co se týče této dvojice sloves, učebnice pro začátečníky většinou seznamují pouze se slovesem *llevar*.

3.3.2.4 *Mirar versus ver*

Dalším příkladem dvou formálně odlišných sloves s podobným významem jsou slovesa *mirar* a *ver* znamenající „dívat se“ a „vidět“. Rozdíl v jejich užití je však značný. Nejmarkantněji je vidět v následujících případech: *Mirar la televisión* a *Ver la televisión*. Ačkoli obě věty lze přeložit do češtiny jako „dívat se na televizi“, zásadní rozdíl zde existuje. Při užití první z uvedených konstrukcí posluchači sdělujeme, aby se podíval na televizi, jakožto na objekt, na věc. Jednoduše řečeno, jak tedy televizor vypadá (je malý, velký, černý, šedivý, atd.). Druhou konstrukcí pak posluchače vybízíme, aby se podíval na televizi, na seriál, na film,... Ačkoli tedy sloveso *ver* znamená „vidět“, ve spojení *ver la tele* nabývá významu „dívat se na televizi“. U žáků se můžeme setkat s větami: **Todos los días miro la tele* („Každý den se dívám na televizi“), **Ve la foto* („Podívej se na fotku“).

Většina učebnic se rozdílu mezi oběma slovesy nevěnuje. Často tedy zůstává na učitelích, aby žáky na případný problém upozornil, vysvětlil a dostatečně procvičil.

3.3.2.5 *Comer versus almorzar*

Studenti mají pro tato dvě slova odlišné významy, *comer* („jíst“) a *almorzar* („obědvat“), což není obsahově zcela správné. První ze zmíněných sloves zahrnuje oba výše zmíněné významy. Španěle tradičně rozlišují čtyři základní slovesa týkající se stravování: *desayunar* („snídat“), *comer* („obědvat“), *merendar* („svačit“) a *cenar* („večeřet“). Studenti někdy mají tendenci (pod vlivem interference) obě slovesa rozlišovat a používat stejně jako v češtině, a tak vytváří větu **Almuerzo a las doce* („Obědvám ve 12 hodin“). Naopak, významově shodnou větu *Como a las doce* překládají úzkostlivě jako "jím" místo "obědvám".

3.3.2.6 *Mañana versus la mañana versus por la mañana*

Tato tři slova/spojení lišící se od sebe členem a předložkou se členem často žáci nevnímají jako tři významově odlišná slova. Zatímco *mañana* vyjadřuje adverbium „zítra“, *la mañana* substantivum „ráno, jítro, dopoledne“ a spojení *por la mañana* vyjadřuje adverbium „ráno“, je tedy odpovědí na otázku „kdy?“. U začátečníků se můžeme setkat s chybnými formulacemi jako: **La mañana voy a casa* („Zítra pojedu domu“) či **La mañana tengo que ir a la escuela* („Zítra musím jít do školy“).

3.3.2.7 *Por la mañana versus de la mañana*

Tyto dvě struktury žáci často nerozlišují a užívají ve všech větách pouze předložku *por*, která se užívá pro rozlišení částí dne a jedná se o příslovce (je tedy odpovědí na otázku „kdy“): *por la mañana* („ráno“), *por la tarde* („dopoledne“). Pokud však hovoříme o konkrétním časovém určení je třeba užít předložku *de*, například ve větě *El museo abre a las nueve de la mañana* („Museum otvírá v devět hodin ráno“). Studenti však často obě struktury nerozlišují nebo neuvědoměle libovolně zaměňují. Výsledkem mohou být věty: **El museo abre a las nueve por la mañana* popřípadě **Los sábados de la mañana visito a mis padres*.

3.3.2.8 *Dny v týdnu, měsíce a roční období*

Dny v týdnu je dalším příkladem interference češtiny do španělštiny. Ve španělštině se vyskytují, narozdíl od ostatních podstatných jmen, dny v týdnu bez členu. Ve spojení se členem *el* nebývají významu „v“, například: *el lunes* („v pondělí“). Žáci si často toto pravidlo neuvědomují a v důsledku znalostí mateřského jazyka tvoří věty typu: **La fiesta de cumpleaños es en sábado*. Studenti také chybují v případech, kdy chtějí vyjádřit činnost opakující se pravidelně v určitý den v týdnu, což se vyjádří pouze užitím množného čísla: *Los martes comemos en un restaurante* („Každé úterý obědváme v restauraci“). Opět pod vlivem češtiny lze často slyšet větu: **Cada martes comemos en un restaurante*, která není sice chybná, nicméně se jedná o doslovnou aplikaci české struktury.

Stejná pravidla platí hovoříme-li o víkendu: *El fin de semana visito a mis padres* („O víkendu navštívím své rodiče“) a *Los fines de semana visito a mis padres* („Každý víkend navštěvuji svoje rodiče“). V případě měsíců a ročních období již užíváme předložku *en*: *En otoño llueve mucho* („Na podzim hodně prší“). V tomto případě mohou žáci pod vlivem vnitrojazykové interference tvořit větu: **El otoño llueve mucho*.

Učebnice samozřejmě tato pravidla zmiňují. Aventura procvičuje dny v týdnu v 7.lekci (str.98-99), Nuevo ven v 6.lekci (str.70-71 a poslechové cvičení v pracovním sešitě str.24), Fiesta již ve 2.lekci (avšak bez větší podpory v podobě článku či poslechu), v Prismě nalezneme cvičení k tomuto tématu v 5.lekci (str.53) a Chicos chicas se zaměřuje na procvičení dnů v týdnu ve cvičeních ve 3.lekci (str.41-42). Dny v týdnu se většinou pojí s tématem každodenních činností člověka, popřípadě s vyučovanými předměty ve škole.

3.3.2.9 *Vivo en versus soy de*

První co se žáci učí je sdělení svého jména, národnosti a města, kde bydlí. Zdánlivě jednoduché věty však některým studentům činí nemalé potíže. Ne jednou jsem se setkala, s tím, že si žák nějakým způsobem zafixuje spojení **Soy en La República Checa* a **Vivo de Praga*. Jelikož se zde neprojevuje interference, je těžké vysvětlit, proč žáci v tomto spojení chybují. Jediným způsobem, jak naučenou chybu odstranit je dostatečným opakováním.

3.3.2.10 Předložkové vazby a ustálená spojení

a. *estar de vacaciones*

„Jsem na prázdninách“ je jedna z prvních předložkových vazeb se kterou se studenti seznamují, a která jim činí potíže, zejména kvůli předložce *de*, kterou studenti znají jako předložku 2.pádu nebo jako předložku znamenající „z“. Právě v důsledku této interference přijme žákům nelogická a často ji chybně zaměňují za předložku *en*: **Estoy en vacaciones*. V Nuevo ven najdeme toto spojení již ve 2.lekci, v Aventure ve 3.lekci.

b. *vamos a la playa versus *vamos al mar*

Opět v důsledku interference studenti často tvoří větu **Vamos al mar* („Jedeme k moři“). Španělština však pro vyjádření tohoto významu používá spojení **Vamos a la playa* (lit. „Jedeme na pláž“). Pokud jsou na tento fakt studenti upozorněni většinou si konstrukci bez obtíží osvojí.

3.3.3 Strategie odstranění lexikálních chyb

Jelikož se nacházíme v referenční úrovni A1, jediným způsobem, jak osvojit lexikum (stejně jako všechny jazykové plány), případně odstranit již vzniklé chyby je repetitivní cvičení. Prostřednictvím repetitivních cvičení zafixovat a upevnit veškeré lexikální jednotky. Nesmíme však zapomínat na fakt, že pro studenty (zejména pro začátečníky) je novou

lexikální jednotkou úplně vše (například i tvar slovesa) a hlavně ze začátku si žák zvládne během hodiny osvojit kolem sedmi slovíček. Není tedy vhodné studenty zatěžovat desítkami slov, ze kterých další hodinu nebudou vědět žádné. Mnohem přínosnější je opravdu poctivě a dostatečně procvičit sedm slovíček spolu s vhodnou gramatickou strukturou. Je také obecně známo, že není vhodné učit se slovíčka jako samostatné lexikální jednotky, nýbrž v celých větách, k čemuž poslouží ona gramatická konstrukce. U španělštiny (a jiných jazyků, u kterých se objevu pro češtinu neznámé složky, například člen) je tento způsob učení se celých vět nejlepší i z důvodu, že si žáci postupně osvojují (často i nevědomě) další poznatky o jazyce.

3.4 Morfosyntaktický jazykový plán

3.4.1 Učebnice a jejich přístup k procvičení gramatiky a syntaxe

3.4.1.1 Nuevo ven 1

Součástí každé kapitoly této učebnice je dvojstránka obsahující jakýsi souhrn gramatiky, a ke každému probranému gramatickému jevu jedno cvičení. Gramatika však není blíže vysvětlena. Vzhledem k "malému" množství gramatiky zařazené autory do pouček a do procvičování lze usuzovat na minimalistickou koncepci gramatiky. Ta je, zdá se, chápána jako prostředek komunikační situace, vybrané podle frekvence, důležitosti a "základnosti". Kromě toho každá lekce spočívá na repetitivním osvojení základní gramatické struktury, do níž je doplňováno lexikum. Co se týče dalších cvičení zaměřených na gramatiku, jsou různorodá a zábavná, na druhou stranu, si myslím, že jich není dostatek. Pokud žáci mají danou gramatiku bez problému zvládnou tak, aby jim nebránila v plynulém projevu, je třeba množství cvičení a her ještě rozšířit. Podle mého názoru se jedná o jednu z nejlepších učebnic španělštiny, která zároveň nechává prostor pro učitele a jeho fantazii. K učebnici je možné zakoupit pracovní sešit s doplňujícími cvičeními a také studijní příručku, ve které ke každé lekci k dispozici slovníček a souhrn gramatického minima.

3.4.1.2 Aventura 1

Nejnovější učebnice (2009), která je k dispozici českým studentům. V každé lekci je poměrně podrobný souhrn gramatiky psaný v češtině. Žáci mají tudíž možnost, při jakékoli pochybnosti či nejasnosti, si ověřit správnost svého mínění. Gramatika je velice přehledná a srozumitelná a obsahuje vždy nejen správný, ale i chybný výraz, který je červeně přeškrtnut, čímž se autoři pravděpodobně snaží upozornit na případnou interferenci. Studenti tedy okamžitě jasně vidí, co je správně a co špatně. Mají také možnost procvičovat gramatiku na

řadě zajímavých, zábavných a zejména praktických cvičení, které imitují reálné situace. Součástí učebnice je i pracovní sešit, v kterém nalezneme další doplňující cvičení vztahující se k tématu dané lekce.

3.4.1.3 Fiesta 1

Fiesta je, alespoň podle mého názoru, učebnice nevhodná pro začátečníky a mladé studenty. Je určena pro střední a jazykové školy, kde by snad bylo možno s ní pracovat. Každý gramatický jev je vysvětlen a předveden na příkladě. Ale myslím, že každá z 15 lekcí obsahuje tolik gramatiky, kolik obsáhnout dvě až tři lekce jiné učebnice, a studenty tím příliš zahlcuje gramatikou na úkor jiných jazykových složek. Kromě úvodního textu a gramatického souhrnu dále obsahuje celou řadu drilových cvičení, která jsou také důležitá, a z jiných učebnic se téměř vytratila, jsou ale poněkud nudná a stereotypní. Chybí jakýkoli jiný druh cvičení, který by studentům zpříjemnil vyučování a zaručil zautomatizování daného gramatického jevu, například komunikativní cvičení apod.

3.4.1.4 Chicos chicas 1

Chicos chicas je jednou z učebnic, ve které se gramatika prolíná celou knihou, celými lekcemi. Není zde tedy striktně oddělena od ostatních jazykových plánů, ba naopak je přímo jejich součástí, zejména plánu lexikálního. Žáci se učí lexikum prostřednictvím vhodné gramatické struktury. Stejně jako v případě učebnice Nuevo ven, i zde nalezneme pouze „malé“, nezbytné množství gramatiky potřebné pro zvládnutí základních komunikativních dovedností souvisejících s referenční úrovní A1. Většina cvičení jsou zaměřena komunikativně, jsou zábavná a různorodá a často umožňují (nebo i předpokládají) učitelé zapojit svou fantazii a cvičení využít jako podklad pro další procvičování.

3.4.1.5 Prisma 1

Poslední ze zmiňovaných učebnic je formálně podobná ostatním učebnicím (s výjimkou Fiesty). Jak je vidět, autoři si uvědomují potřebu prolínání jednotlivých jazykových plánů a potřebu zautomatizování si jazyka na základě komunikativních cvičení. Provedení těchto učebnic potvrzuje, že čím častěji mají žáci příležitost mluvit, tím lépe si jazyk osvojí.

3.4.2 Analýza chyb morfosyntaktického jazykového plánu

3.4.2.1 Rod podstatných jmen (interference vnitrojazyková a mezijazyková)

Žáci se učí základní pravidla, jak podle tvaru podstatného jména poznají, zdali je podstatné jméno rodu mužského či ženského, například se učí, že podstatná jména zakončená samohláskou *-a* jsou rodu ženského *la cajera* („pokladní“) a podstatná jména zakončená samohláskou *-o* rodu mužského *el camarero* („číšník“). Tyto vědomosti žákům usnadňují určení rodu většiny podstatných jmen. V řadě případů však vedou k chybnému určení v důsledku interference, například slovo „problém“, španělsky *problema* končí samohláskou *-a*, přesto je rodu mužského: *el problema*. Některá podstatná jména mají stejný tvar pro rod mužský i ženský, a to beze změny významu *el/la jurista* („právník/právnička“). Studenti mají tendenci koncové *-a* v rodě mužském měnit, v důsledku vnitrojazykové interference na *-o*: **el juristo*, **el periodisto*. Jiná podstatná jména pro změnu rozlišují svůj význam právě pomocí rodu například *el pendiente* („náušnice“) x *la pendiente* („svah“), *la gallina* („slepice“) x *el gallina* („zbabělec“), *el policía* („policista“) x *la policía* („police“), atd.

Určení správného rodu podstatných jmen je snadné, v důsledku pozitivního transferu, v slov, které mají stejný rod, jak v češtině, tak ve španělštině, například *la cabeza* („hlava“), *el coche* („auto“). Žáci však budou chybovat v případech, ve kterých se podstatné jméno objevuje v jednom jazyce v rodu mužském a v druhém jazyce v rodu ženském, například *la acera* („chodník“), *la frente* („čelo“), *el mapa* („mapa“), *el agua* („voda“), *el lápiz* („tužka“).

Zpracování rodu podstatných jmen v jednotlivých učebnicích se různí. V *Nuevo ven 1* se s rodem (s přechylováním) setkáváme již v první lekci (str. 14), tedy se základními poučkami. O výjimkách, o kterých jsem mluvila výše, a které činí žákům potíže se však učebnice nezmiňuje. Je tedy na učitelé, aby žáky s těmito obtížemi seznámil. Podobně je tomu i v dalších třech učebnicích (*Fiesta 1*, *Chicos chicas 1* a *Prisma 1*), které o rodu mluví jen okrajově, o základních pravidlech a nevěnují mu ani příliš cvičení. Velice přehledně a podrobně je rod podstatných jmen zpracován ve druhé lekci *Aventura 1* (str. 33). Kromě základních pravidel jsou zde uvedeny i výjimky jako *la radio*, *la foto*, *el día*, a také jsou zde zmíněná slova končící na *-or*, která jsou obvykle rodu mužského *el ordenador* („počítač“) a slova končící na *-ción*, *-sión*, která jsou rodu ženského *la televisión* („televize“).

3.4.2.2 Číslo podstatných jmen

Tvoření množného čísla žákům zpravidla nečiní potíže. Ojedinele se mohou vyskytnout problémy s podstatnými jmény pomnožnými, pokud je podstatné jméno pomnožné pouze

v jednom z jazyků. Existují podstatná jména pomnožná ve španělštině, v češtině však mající tvar jednotného čísla například *los alrededores* („okolí“), a naopak podstatná jména pomnožná v češtině, ve španělštině však nikoli *el dinero* („peníze“), *el pelo* („vlasy“), *la puerta* („dveře“), *el periódico* („noviny“) či *la Navidad* („Vánoce“). Nezřídka se stává, že žáci vytvoří v důsledku negativního transferu věty typu: **Tiene los pelos largos* („Má dlouhé vlasy“).

Některá podstatná jména mohou měnit význam v závislosti na čísle, v důsledku čehož může docházet k nepochopení daného sdělení, například *la esposa* („manželka“) x *las esposas* („pouta“), *el trabajo* („práce“) x *los trabajos* („útrapy“).

Učebnice na základní úrovni se této problematice nevěnují, jelikož jde o pár slovíček, se kterými se začátečníci setkají. Stačí, aby učitel studenty upozornil a ti si pak většinou rychle na nepravidelnost zvyknou. Nicméně velice častou chybou bývá modifikace těchto jmen pomocí adjektiva *mucho* (viz 3.4.2.7).

Problém může také nastat v případě grafických (pravopisných) změn u jednotného a množného čísla. Ne každá učebnice se ortografií věnuje. Učitel by však tento fakt neměl opomenout a studenty upozornit. V opačném případě žáci budou vytvářet množné číslo v podobě **los lápizes* („tužky“). Jedna z mála učebnic, která tuto problematiku neopomíná, je *Chicos chicas*. Již v druhé lekci upozorňuje na změnu *z* → *c*: *lápiz* → *lápices*.

3.4.2.3 Užití členu určitého a neurčitého a podstatná jména bez členu

Jelikož v češtině člen vůbec neexistuje, žáci španělského jazyka se jisto jistě budou potýkat s řadou problémů s jeho užíváním. Nejde pouze o rozhodování mezi užitím členu určitého a neurčitého, ale také v první řadě o to, zda člen vůbec použit či nikoli. S pravidly užívání a vynechávání členu se žáci postupně seznamují během studia.

Aventura pracuje se členem velice vhodně. Se základními pravidly jeho užívání se žáci seznamují již v 2. lekci. Znalost těchto pravidel však nezaručí správné užívání členů. Aventura pomáhá především tím, že v textech, které jsou již od iniciální úrovně dlouhé (viz např. 3. lekce), se objevují repetitivní struktury, například *Es una ciudad...*, *Es un monumento...*, *Es una montaña...* (str. 38), *No es un mal pueblo...*, *Es un buen lugar...*, *Hay un buen restaurante...* (str. 39). Časté opakování podobných struktur velice usnadňuje žákům osvojit si užívání členů, jelikož na základě neustálého opakování si dané struktury zafixují a aniž by často věděli proč, užijí správný člen. Učitel také může využít pozitivního transferu z angličtiny, kterou studenti většinou ovládají dříve než španělštinu. Lze žákům přiblížit některé shodně struktury, jako například *There is a... → Hay un...*

Podobný přístup (ačkoli ne v takové míře) upřednostňuje i Nuevo ven, ve které se již v první lekci žáci učí struktury typu:

Es profesora. Trabaja en una escuela.

Es camarero. Trabaja en un bar.

Es periodista. Trabaja en un periódico.

Na základní úrovni není třeba žáky zahrnovat podrobnými pravidly o užívání/neužívání členů (jako je tomu ve Fiestě). A1 je obecně úroveň tzv. papouškování, proto je pro žáky přínosnější osvojení si konkrétních struktur než teoretických pravidel a pouček. Na druhou stranu existují studenti, kteří ony poučky a pravidla vyžadují. Asi nejlepším kompromisem, abychom vyhověli všem žákům, je dostatečné procvičení struktury a zároveň objasnění, proč se právě v tomto případě objevuje podstatné jméno se členem neurčitým atd.

3.4.2.4 Podstatné jméno *la gente* („lidé“)

Podstatné jméno *la gente* činí obvykle studentům potíže, jelikož opomínají, že se jedná (na rozdíl od češtiny) o podstatné jméno rodu ženského, a které má podobu čísla jednotného. Gramaticky správná věta tedy je: *La gente ES feliz si tiene tiempo para estar JUNTA* („Lidé jsou šťastni pokud mají čas být spolu“). V důsledku interference žáci často zachází s podstatným jménem *la gente* jako s podstatným jménem rodu mužského a čísla množného **La gente SON feliz si tiene tiempo para estar JUNTOS*.

Ojediněle je možno vidět podstatné jméno *la gente* v množném čísle, pokud pojmenovává obyvatele nějakého místa a je kolokviálně zabarvené, například *Las gentes de aquel país tenían problemas* („Lidé v této zemi mají problémy“). Není však možné užít slovo *gentes* ve větě **Ocho gentes* („Osm lidí“), tak jak tomu je v češtině, jelikož *gente* se užívá výhradně pro označení skupiny lidí, nikoli pro označení skupiny jednotlivých osob. Gramaticky správná bude tedy věta *Ocho personas*. Se stejnou interferencí se setkáváme i u substantiva *el dinero* („peníze“).

Výše zmíněné podstatné jméno se snad poprvé objevuje V Nuevo ven v 5.lekci v jednom z gramatických cvičení. Žáci však předem nejsou varováni. Proto by vyučující neměl tento fakt opomenout. Podobně jsou na tom i ostatní učebnice, ve kterých se žáci s podstatným jménem *la gente* seznamují, blíže jeho užití však vysvětleno není.

3.4.2.5 Rod a číslo přídavných jmen

Přídavná jména se ve španělštině shodují s podstatnými v rodě a čísle, což v zásadě žákům nečiní potíže. Přesto však existuje jeden typ přídavných jmen, ve kterých žáci často chybují. Jedná se o přídavná jména zakončená na souhlásky. Jedny z prvních přídavných jmen, které si žáci osvojí, jsou přídavná jména obyvatelská, u kterých se naučí tvořit rod mužský a ženský a číslo jednotné a množné následujícím způsobem: *el libro alemán* → *los libros alemanes*, *la película alemana* → *las películas alemanas*. Podle tohoto příkladu postupují při volbě správného tvaru přídavného jména vždy a vytvoří tak například gramaticky správné spojení *el bolso azul* → *los bolsos azules*, ale také gramaticky chybné spojení **la falda azula* → **las faldas azulas*. Žáky je třeba upozornit, že přídavná jména zakončená na souhlásku mají stejný tvar pro jednotné i množné číslo, tedy: *el bolso azul* → *la falda azul*, *los bolsos azules* → *las faldas azules*. Pouze přídavná jména vyjadřující původ (příslušnost k národu), tvoří výjimku a pouze tato přídavná jména mění svůj tvar v rodě ženském.

Nuevo ven se věnuje jménům obyvatelským v 1.lekci, přídavným jménům týkajících se barev v 7.lekci. Jednotlivá přídavná jména a jejich tvary však neporovnává. Žáci tudíž mohou v tvoření ženského rodu chybovat. V tomto případě chyb doporučovala použít podrobnější vysvětlení a srovnání. Aventura probírá přídavná jména v 1. a 2.lekci a uvádí všechny důležité případy. Fiesta se přídavnými jmény zabývá ve 2.lekci. Není však žákům objasněno, proč v případě *casas grises* („šedé domy“) se vyskytuje koncovka *-es*, ale *películas españolas* („španělské filmy“) koncovka *-as*. Podobně jsou zpracovány i Prisma a Chicos chicas (1. a 2.lekce).

3.4.2.6 Postavení přídavného jména

Začátečníci se dovídají, že ve španělštině stojí přídavné jméno vždy za podstatným (na rozdíl u češtiny, kde je tomu naopak), poté co si na tuto skutečnost zvyknou, nemají s postavením přídavného jména potíže. Až do doby, než zjistí, že ne vždy musí stát přídavné jméno za podstatným, a dokonce, že v některých případech postavení adjektiva rozhoduje o jeho významu, například *una mujer pobre* („chudá žena“) x *una pobre mujer* („ubohá žena“), *un edificio grande* („velká budova“ - rozměrově) x *un gran edificio* („velká budova“ - významově).

Začátečníci neumí rozeznávat významové rozdíly mezi spojeními, kdy přídavné jméno stojí před a kdy za podstatným. Pod vlivem češtiny však mají tendenci stavět přídavná jména před podstatná, čímž se ve většině případů dopouští chyby. Proto se někdy začátečníci učí, že ve španělštině přídavná jména stojí vždy před podstatnými. Že je situace

poněkud složitější poznávají až později. Je však třeba dbát u začátečníků, aby si zvykli na postavení přídavného jména před podstatným.

3.4.2.7 Příslovce a přídavné jméno *mucho*

Pod vlivem pozitivního transferu nemají žáci problém užívat slovíčko *mucho* („hodně“) jako příslovce: *Entiendo mucho pero hablo poco* („Rozumím hodně, ale mluvím málo“). Příslovcem je tehdy, pokud stojí za slovesem. V tomto případě se tvar příslovce nemění. Ve španělštině však *mucho* může být také přídavným jménem, pokud stojí před podstatným jménem, se kterým se shoduje v rodě a čísle. Zde se začíná projevovat interference, jelikož žáci nevnímají dané slovíčko jako přídavné jméno, nýbrž jako příslovce, stejně jako v češtině, a tudíž nemění jeho tvar: **Hay mucho gente allí* („Je tam hodně lidí“), **Tengo mucho amigos* („Mám hodně přátel“). Dalším příkladem chybného, tentokrát vnitrojazykového, transferu je věta: **Tengo mucho de dinero* („Mám hodně peněz“). Studenti mají osvojeno pravidlo, že předložka *de* je předložkou genitivu například *la amiga de Lucía* („Lucčina kamarádka“, kamarádka GEN Lucky), což aplikují při překladu "hodně + GEN" → **mucho de amigos*).

S příslovcem *mucho* se setkávají studenti již ve 2.lekci Aventury, v 7.lekci Chicos chicas nebo v 8.lekci v Prismě. V těchto učebnicích je použit následující algoritmus:

sloveso + *mucho* → *Estudio mucho*.
mucho/muchos + podstatné jméno rodu mužského → *Tengo muchos libros*.
mucha/muchas + podstatné jméno rodu ženského → *Tengo muchas revistas*.

3.4.2.7 Tázací zájmeno *cuánto*

U tázacího zájmena „kolik“ je opět problémem čeština, pod jejíž vlivem žáci tvoří věty: **¿Cuánto hermanos tienes?*, **¿Cuánto revistas tienes?* atd. A zapominají, že ve španělštině se tázací zájmeno⁷⁴ *cuánto* shoduje s podstatným jménem v rodě a čísle. Další příčinou nerespektování pravidel o změně tvaru je i skutečnost, že žáci již znají některá jiná tázací zájmena *¿qué?*, *¿cómo?*, jejichž forma však zůstává neměnná.

⁷⁴ Nutno podotknout, že pro španělskou gramatiku je toto adjektivem.

3.4.2.8 Zápor ve větě

a) jednoduchý

U začátečníků je nebezpečí zafixování si špatného postavení záporky *no*, a to zejména v důsledku interference z angličtiny, v které stojí zápor až za slovesem, například: *I am not from London* („Nejsem z Londýna“). Podle tohoto vzoru studenti často tvoří i španělské věty jako: *Yo soy no de Madrid*, **Tengo no dinero* („Nemám peníze“). Ve španělštině však stojí zápor vždy před slovesem nebo před zvratným zájmenem a píše se vždy zvlášť: *No soy de Madrid*. („Nejsem z Madridu“), *No me llamo Mónica* („Nejmenuji se Monika“).

b) dvojí

Ve španělštině existují slova, která jsou sami o sobě záporná, například: *nunca* („nikdy“), *nada* („nic“), *nadie* („nikdo“), *ni* („ani“) a *tampoco* („také ne“). Žáci často, v důsledku interference z češtiny, tvoří chybnou větu typu: **Nunca no leo poesía* („Nikdy nečtu poezii“). Ve španělštině máme na výběr z dvou možností při tvoření takovéto věty. Buď lze záporné zájmeno nebo příslovce postavit před sloveso a vynechat záporku *no*: ***Nunca leo poesía***, nebo záporka *no* bude stát před slovesem a záporné zájmeno či příslovce za slovesem: ***No leo poesía nunca***. Obě tyto věty znamenají „Nikdy nečtu poezii“.

Aventura (jako jediná) seznamuje studenty se záporným slovem *tampoco* již v druhé lekci, podrobněji s dvojitým záporem pak v 6. lekci. Prisma pojednává o dvojitým záporu až v 7. lekci a Fiesta dokonce až v lekci 9., která už přesahuje úroveň A1. Ostatní učebnice (alespoň jejich první díly) o dvojitým záporu nehovoří.

3.4.2.9 Ukazovací zájmeno

Pokud chceme pojmenovat nějakou věc, či představit nějakou osobu, v češtině použijeme ukazovací zájmeno *to*, které má v češtině jednotnou formu, ať už poukazujeme na muže, ženu, muže či ženy („To je David. To je Monika. To je Marie a Natálie. To je David a Petr“), zatímco ve španělštině se tvar ukazovacího zájmena „to“ mění podle rodu a čísla (*Este es David. Esta es Mónica. Estas son María y Natalia. Estos son David y Pedro*). Žáci v důsledku interference mohou chybovat a užívat pro všechny případy pouze tvar *este*: **Este es Mónica* či tvar *esto*: **Esto es Carlos*. Pod vlivem češtiny mohou žáci ukazovací zájmeno ve tvaru *esto* stavět před podstatné jméno, kde však ve španělštině nikdy nestojí: **Esto bolígrafo* („Tahle propiska“).

Ukazovací zájmena se žáci učí poměrně záhy po začátku výuky (Prisma již 1. lekce, Nuevo ven, Aventura 2. lekce), výjimku tvoří *Chicos chicas*, ve které se s ukazovacími zájmeny setkáváme až v 5. lekci. Ve Fiestě se ukazovací zájmena také objevují (4. lekce),

pouze však jako součást textu, nikoli jako zvláštní gramatický jev, na který je třeba upozornit. Ukazovací zájmena jsou probírána až v 7.lekci.

3.4.2.10 Zájmeno *lo*

Kromě zájmena, které nahrazuje předmět ve 4.pádě *No tengo peine porque no lo uso nunca* („Nemám hřeben, protože ho nikdy nepoužívám“), vyjadřuje zájmeno *lo* také české zájmeno „to“. Ve španělštině se však nepoužívá v takové frekvenci jako v češtině. V Češtině se užívá v 1. a ve 4. pádě, zatím co ve španělštině pouze v pádu 4. České „to“ v 1.pádu do španělštiny nepřekládáme. *¡Es perfecto!* („**To** je skvělé“), *¡No es posible!* („**To** není možné“), ale *¿Lo ves?* („Vidíš **to**?“), *No lo sé* („**To** nevím“). Žáci mají velice často tendenci *lo* užívat všude tam, kde by ho užili i v češtině: **¡No lo es posible!*, **¿Qué lo significa?* („Co to znamená?“), apod.

Aventura seznamuje studenty s problematikou spojenou se zájmenem *lo* v 8.lekci.

čeština	interference	španělština
To je Karel.	*Esto es Carlos.	<i>pro</i> ⁷⁵ Es Carlos. Este es Carlos
To se mi nelíbí.	*Lo no me gusta.	<i>pro</i> No me gusta. Esto no me gusta.
Co to znamená?	*¿Qué lo significa?	¿Qué <i>pro</i> significa? ¿Qué significa esto?
To je skvělé!	*¡Lo es perfecto!	<i>¡pro</i> Es perfecto! ¡Esto es perfecto!

3.4.2.11 Tázací zájmena: *qué* versus *cuál*

Často se setkávám s problémem, že žáci neumí používat tázací zájmeno *cuál*, jehož význam je „jaký, který“, tedy shodný s významem zájmena *qué*. V důsledku tohoto shodného významu žáci často užívají pouze zájmeno *qué*, s kterým se seznamují dříve než s druhým zmíněným. Existuje však zásadní rozdíl mezi oběma zájmeny. Zájmeno *qué* nabývá významu „jaký, který“ pouze pokud se pojí s podstatným jménem, například: *¿En qué calle*

⁷⁵ Tzv. malé *pro* je označením nulového pronominálního elementu, který zastupuje nevyjádřený podmět v jazycích, které to dovolují (tzv. *pro*.drop jazyky). Tento koncept je převzatý z generativní gramatiky.

vives? („V **jaké** ulici bydlíš?“), pokud se však pojí se slovesem, užívá se ve významu „co“: ¿**Qué** haces? („**Co** děláš?“). Zájmeno *cuál* stojí vždy se slovesem ve významu („jaký, který“): ¿**Cuál** es tu número de teléfono? („**Jaké** je tvoje telefonní číslo?“).

Možno žákům předvést za použití jednoduchého algoritmu:

Qué	→ „co“	→ + sloveso	→ ¿ Qué <u>haces</u> ?
	→ „jaký/který“	→ + jméno	→ ¿ Qué <u>camisa</u> te gusta?
Cuál	→ „jaký/který“	→ + Ø	→ Mira estas <i>camisas</i> ¿ Cuál <u>Ø</u> te gusta?
		→ + sloveso	→ ¿ Cuál <u>es</u> tu número de teléfono?

Problematiku tázacích zájmen poznávají žáci v Aventuře ve 4.lekci, kde je na podobném algoritmu výborně vysvětlena. V Nuevo ven poznáme obě zájmena v průběhu 1. a 2.lekce, ve kterých se vyskytují, ale žákům není jejich užití vysvětleno. První díl Prismy stejně jako Chicos chicas si dokonce vystačí pouze s tázacím zájmenem *qué*.

3.4.2.12 Zájmena přímého a nepřímého předmětu

Přímý předmět má tvary *me, te, lo/la, nos, os, los/las*, které ve větě zastupují předmět ve 4.pádě. Mohou stát před slovesem v osobním tvaru ¿*Por qué no me escuchas?* („Proč **mě** neposloucháš?“), nebo za slovesem v infinitivu, s kterým tvoří jedno slovo *Me gustan estos pantalones, voy a comprarlos* („Líbí se mi tyhle kalhoty, koupím si **je**“). Slovo, či skupina slov, které ve větě plní funkci přímého předmětu, nahrazujeme ve španělštině nepřízvučnými osobními zájmeny *lo,la,los,las*, jejichž tvar je odrazem rodu a čísla nahrazovaného slova. *Busco el lápiz* → *Lo busco* („Hledám tužku“ → „hledám ji“). Tento případ právě ukazuje častou interferenci: žákovi v mysli proběhne představa tužky, která při verbalizaci automaticky spustí gramatickou kategorizaci, konkrétně povědomí o ženském rodě. Toto způsobí mylný algoritmus převádění do akuzativního klitika feminina, jehož výsledkem bude řetězec **la busco*. Pokud v pozici přímého předmětu stojí životné podstatné jméno či zájmeno, které toto jméno zastupuje, pak se pojí 4. pád s předložkou *a*, *No espero a nadie* („Nečekám na nikoho“). Pozice přímého předmětu není striktně dána. Může stát před či za slovesem *Vi a Juan en la plaza, A Juan lo vi en la plaza* („Juana jsem viděla na náměstí“).

Co se týče **předmětu nepřímého**, existují dva typy zájmen, která vyjadřují ve španělštině 3.pád. Prvním typem jsou zájmena nepřízvučná, která se pojí vždy se slovesem.

Ve větě tedy nikdy nestojí samostatně, ani ve spojení s předložkou. Jsou to tvary *me,te,le,nos,os,les*. Druhým typem jsou zájmena přízvučná, která také vyjadřují 3.pád, ale narozdíl od zájmen nepřízvučných se pojí s předložkami a ve větě stojí samostatně (bez slovesa). Jejich tvary jsou: *(a) mí, (a) ti, (a) él/ella/usted, (a) nosotros, (a) vosotros, (a) ellos/ustedes*. Pokud chceme podmět zdůraznit, použijeme oba typy zájmen. Opět si užití zájmen ukážeme na příkladech:

¿*Me das tu número de teléfono?* („Dáš mi tvé telefonní číslo?“)
– ¡*A ti nunca!* („Tobě nikdy!“).

V tomto typu odpovědi musíme užít přízvučné zájmeno, jelikož stojí s předložkou a bez slovesa. Odpověď *¡*Te nunca!* by byla gramaticky chybná.

Nepřímý předmět lze také ve větě nahradit zájmeny *le* nebo *les*, popřípadě *se* pokud stojí vedle zájmena předmětu přímého. *Le entregaron el piano* („Dali mu/jí piáno“), *Se lo entregaron* („Dali jí/mu to“). Předmět nepřímý se pojí vždy s předložkou *a*, *Entregaron el piano a tu tía* („Dali piáno tvé tetě“), *A María le compraron un libro* („Marii koupili knihu“). Postavení nepřímého předmětu ve větě je podobné jako u předmětu přímého, může tedy stát před i za slovesem.

V některých případech právě kvůli předložce *a* může dojít k nedorozumění. Například ve větě *Presenté a mi novio a mis padres* není jasné co je předmět přímý a nepřímý, zda jsem představila mého snoubence mým rodičům nebo mému snoubenci mé rodiče. Proto v těchto případech předložku *a* u přímého předmětu vynecháme *Presenté mi novio a mis padres* („Představila jsem mého snoubence mým rodičům“) nebo *Presenté mis padres a mi novio* („Představila jsem mé rodiče mému snoubenci“).

Tradičně se nejprve setkáváme s předmětem nepřímým, a to ve spojení se slovesem *gustar* (viz. 3.4.2.18). Co se týče zájmen nahrazující 4.pád, je jim věnována část 7.lekce v Nuevo ven a část 8.lekce Aventury. Samotný přímý předmět je dále probírán v Nuevo ven v 9.lekci. Ve Fiestě se oba předměty vyjádřené nepřízvučným tvarem osobního zájmena probírají v 6.lekci, a dále v lekci 7. Myslím si, že probírat oba předměty najednou je pro žáky příliš složité a vede k zaměňování jednotlivých tvarů.

3.4.2.13 Vykání

Ačkoli se nejedná o složitý gramatický jev, studentům španělského jazyka může vykání činit potíže, a to nejen při jeho tvoření, ale zejména při porozumění. Tvary pro vykání jedné

osobě se totiž shodují s tvary 3.osoby čísla jednotného a tvary pro vykání více osobám se shodují s tvary 3. osoby čísla množného (týká se sloves i zájmen). Srovnej věty v tabulkách:

Tykání jedné osobě	Vykání jedné osobě
¿Cómo te llamas? Jak se jmenuješ?	¿Cómo se llama (usted)? Jak se jmenujete (pane)?

Tykání více osobám	Vykání více osobám
¿Cómo os llamáis? Jak se jmenujete?	¿Cómo se llaman (ustedes)? Jak se jmenujete (pánové)?

Stejně tak jako v češtině vynecháváme při vykání slovo *pane*, tak i ve španělštině se často vynechává slovo *usted*. Pokud pak žák slyší větu *¿Cómo se llama?* Může ji přeložit *Jak se jmenuje?* (3. os. č. jednotné). Zdali ve španělštině vykáme či tykáme, je zřejmé z kontextu, proto je možno, aby byl tvar třetí osoby shodný s tvarem pro vykání. Pokud bude komunikace probíhat mezi dvěma účastníky komunikace, pak je samozřejmé, že věta *¿Cómo se llama?* signalizuje vykání. Žáci, zejména začátečníci, si však tuto skutečnost nedokáží mnohdy uvědomit.

Jak je zřejmé, a jak již bylo řečeno, nestačí změnit pouze sloveso, nýbrž je třeba změnit i tvar zájmena. Tohle pravidlo platí i pro zájmena přivlastňovací. Věta *Jaké je tvoje telefonní číslo* bude ve španělštině mí formu: *¿Cuál es tu número de teléfono?*, pokud tuto větu chceme převést do vykání, stejně tak jako v češtině, i ve španělštině musíme změnit zájmeno *Jaké je Vaše telefonní číslo?* → *¿Cuál es su número de teléfono?*

Zde bych ráda upozornila na možnou mnemotechnickou pomůcku: *vašnosta*
Při úvodní hodině je dobré pustit ukázkou z nahrávky starého filmu (F.L.Věk), ve kterém se oniká. Následně můžeme studenty k užívání *usted* a zejména k užívání správných slovesných tvarů dovést následujícím způsobem:

Vaše Jasnoti	Vuestra Merced
Vaš-nosti	Vusted
Vašnosta	Usted

Pokud žák setrvává v chybě, je možné využít interlingvy k tomu, abychom upevnili jeho řečové dovednosti : např. *Jak se jmenujete? Jak se jmenuje vašnosta?*

Většinou učebnice začínají s výukou vykání poměrně záhy: Nuevo ven 2.lekce, Aventura 4.lekce, Chicos chicas 1.lekce, Prisma 2.lekce atd.

3.4.2.14 Zvratná slovesa typu *jmenovat se*, španělsky *llamarse*

Zdánlivě shodné a bezproblémové zvratné zájmeno může žákům způsobit řadu problémů. Žáci mají z českého jazyka zafixovanou podobu zvratného zájmena *se*, která se při časování zvratných sloves nemění a vždy stojí za tvarem slovesa: *jmenuji se, jmenuješ se, jmenuje se, jmenujeme se, jmenujete se, jmenují se*. U španělských zvratných sloves je však situace rozlišná. Zvratné zájmeno stojí před tvarem slovesa a jeho tvar se mění podle osoby a čísla. Časování španělských zvratných sloves vypadá následovně: *me llamo, te llamas, se llama, nos llamamos, os llamáis, se llaman*.

Žáci také mohou chybovat ve větách, ve kterých se zvratné sloveso vyskytuje v podobě infinitivu, gerundia či rozkazu. I v těchto případech se podoba zvratného zájmena mění podle osoby a čísla, a navíc má, oproti češtině, jiné postavení. Ve španělštině stojí zvratné zájmeno za slovesem v neosobním tvaru tj. tvar infinitivu nebo gerundia, s kterým vytváří jedno slovo. Uvedeme si některé příkladové věty, i se srovnáním s češtinou.⁷⁶ Ve větě: *Pùjdeme se koupat* stojí zvratné zájmeno před infinitivem, který je nositelem lexikálního významu, a gramatickou kategorii osoby rozeznáme podle tvaru slovesa *pùjdeme*, které je nositelem gramatického významu. Ve španělštině bude tato věta znít: *Vamos a bañarnos*. Zvratné zájmeno, jak můžeme vidět, stojí za slovesem v infinitivním tvaru a tvoří s ním jedno slovo. Opět se tvar zájmena bude měnit v závislosti na osobě. Srovnej tyto věty:

Pùjdu se koupat → *Voy a bañarme*.

Pùjdou se koupat → *Van a bañarse*.

Stejně se chová zvratné zájmeno i ve větných konstrukcích s gerundiem (*Mi hermano está esperándome* → *Můj bratr na mě stále ještě čeká*) i u rozkazu (*Llámame* → *Zavolej mi*).

⁷⁶ Zvratná zájmena a další většinou krátká slova, která nemají vlastní přízvuk (klitika), tvoří přízvukový celek (takt) se slovem předcházejícím (enklitika) nebo se slovem následujícím (proklitika). Jejich postavení v rámci věty se pak řídí tzv. Wackernagelovým pravidlem, které říká, že klitika mohou stát za prvním slovem ve větě, jako je tomu v případě řečtiny či latiny (Tantus [*enim*] [illorum temporum] dolor inustus), nebo za prvním větným členem jako v češtině (Ještě *nám to* ten pán, co tu byl minulý týden, neposlal; Ten pán, co tu byl minulý týden, *nám to* ještě neposlal), nebo se enkliticky připojí ke svému hostiteli, se kterým vytvoří jedno slovo, což je právě případ španělštiny.

3.4.2.15 Slovesa zvrtná pouze v jednom z jazyků

Jedná se o typická slovesa podléhající interferenci. Ačkoli se nejedná o složitý jen, v důsledku odlišnosti mezi češtinou a španělštinou studenti často chybují. Jedním z nejčastějších případů podléhající negativnímu vlivu češtiny je sloveso *preguntar*, které je ve španělštině nezvratné, v češtině však zvrtné „ptát se“. Žáci automaticky překládají například otázku „Můžu se zeptat?“ za použití zvrtného zájmena *¿Puedo preguntarme?. Dalším takovým slovesem je *volver* („vrátit se“) a typickým příkladem chybné věty je: *¿A qué hora te vuelves? („V kolik hodin se vrátíš?“). Podobným problémem jsou i slovesa ve španělštině zvrtná, v češtině však nikoli. Takovým slovesem je například *levantarse* („vstávat“). Žáci často tvoří větu *Levanto a las siete („Vstávám v sedm“). Podobných sloves bychom jistě našli celou řadu, výše zmíněná jsou však jedny z prvních, se kterými se studenti španělštiny setkávají.

3.4.2.16 Slovesa se změnou kmenové samohlásky a „pravidlo bota“

Ve španělštině existuje vedle pravidelných sloves také slovesa nepravidelná, která se žáci musí naučit. Kromě těchto dvou skupin se vyskytuje ještě třetí skupina sloves s „pravidelnou nepravidelností“, což znamená, že se jedná sice o slovesa nepravidelná, avšak změna, ke které u nich ale dochází, je shodná pro celou řadu sloves. Jedná se o změnu kmenové samohlásky, popřípadě její zdvojení (e → ie, e → i, o → ue). Ke změně této samohlásky však nedochází u všech osob. Aby si žáci snadněji zapamatovali, v kterých osobách se samohláska mění, a v kterých ne, používá se „pravidlo bota“. Předvedeme si ho na následujícím případě, u slovesa *querer* („chtít“), ve kterém se kmenové *e* mění v *ie*:

(yo)	quiero	(nosotros/as)	queremos
(tú)	quieres	(vosotros/as)	queréis
(él/ella)	quiere	(ellos/as)	quieren

Ke změně tedy dochází v 1.,2.,3.osobě čísla jednotného a ve 3.osobě čísla množného. Pokud dané osoby spojíme (viz. výše), vytvoříme tzv. botu:

1.	1.
2.	2.
3.	3.

3.4.2.17 Sloveso *ser*, *estar* a *hay*

Typické úskalí pro české studenty španělského jazyka představuje sloveso *být*, které má ve španělštině hned tři formální podoby *ser*, *estar* a *hay*, přičemž každé z těchto sloves má své specifické užití. Studenti si obvykle osvojí základní teoretická pravidla užívání těchto tří sloves, přesto v praktickém výběru správného slovesa často chybují. Někdy je pro žáky obtížné rozhodnout se mezi *ser* a *estar*, zejména ve větách typu: *La sopa está caliente* („Polévka je teplá“), *Mi amigo es sano* („Můj kamarád je zdravý (člověk)“) proti *Mi amigo está sano* („Můj kamarád (už) je zdravý (uzdravený)“), *Es muy joven* („Je velmi mladý“). Žáci mívají v těchto případech potíže při rozhodování, zda-li se jedná o vlastnosti či typické charakteristiky, a tudíž mají užít sloveso *ser*, nebo o přechodný stav vyžadující sloveso *estar*.

Výběr vhodného slovesa je také nesnadný u některých přídavných jmen, která se pojí jak se slovesem *ser*, tak i se slovesem *estar*, přičemž v závislosti na slovese dochází ke změně významu přídavného jména. Uvedeme si několik příkladů:

Ser listo („Být inteligentní“) x *Estar listo* („Být připravený“)

Ser despierto („Být chytrý“) x *Estar despierto* („Být probuzený“)

Ser interesado („Být egoista“) x *Estar interesado* („Mít zájem“)

Na druhou stranu existuje celá řada přídavných jmen, která se pojí pouze s jedním z těchto dvou sloves. Tato spojení je třeba si osvojit a zapamatovat. Patří mezi ně například *ser capaz* („Být schopný“), *ser lógico* („Být logické“), *ser inteligente* („Být inteligentní“), *estar preocupado* („Být zaneprázdněný“), *estar claro* („Být jasný“), *estar lleno* („Být plný“), a celá řada dalších.

Také může docházet k záměně slovesa *estar* a *hay*. Žáci vědí, že sloveso *estar* se užívá pro určení místa, tedy pokud se něco někde nachází *Los libros están en la mesa* („Knihy jsou na stole“ – nacházejí se). A právě v důsledku tohoto poznatku často chybně užívají slovesa *estar* i ve větách typu *En la calle hay/*está un teléfono* („Na ulici je jeden telefon“ - existuje). Aby si žáci dokázali lépe s výběrem vhodného slovesa poradit, při vysvětlování lze využít následující pomůcky:

ser	stálá vlastnost, kvalita, charakter (být co, čím, kdo, jaký)
estar	stav ve smyslu lokace (nacházet se někde) a ve smyslu rozpoložení člověka (stav, ve kterém se člověk nachází a není pro něj typický, je přechodný)
hay	existovat

Učebnice většinou seznamují studenty s jednotlivými slovesy postupně. Ve Fiestě se sloveso *ser* probírá v 1.lekci, zatím co sloveso *estar* ve 3. a *hay* dokonce až v 5. lekci. V Nuevo ven se týká 1. lekce slovesa *ser*, 2.lekce slovesa *estar* a 3. lekce slovesa *hay*. Podobné je to i v případě učebnic Chicos chicas a Prisma. Pouze Aventura zvolila jiný přístup. V 1. lekci se učí sloveso *ser*, ve 2. sloveso *hay* a ve 3. lekci se ke dvou předchozím přidává i poslední sloveso *estar*. Jedná se o velice výjimečný přístup, se kterým jsem se v jiné učebnici snad dosud nesetkala, a myslím si, že by tento postup mohl být pro studenty vhodnější. Sloveso *hay* je nejvíce problematické, a to tím spíše, že se s ním žáci setkávají jako s posledním, až po zkušenostech se slovesem *estar*, což může žáky zmást. V Aventure studenti poznají sloveso *hay* na celé řadě repetitivních struktur, na nichž pochopí jeho užití a dané struktury si pod velkým množstvím podobných konstrukcí zapamatují. Až po té poznávají poslední ze sloves. Ačkoli tento postup nemám zatím vyzkoušený v praxi (jelikož Aventura je poměrně nová učebnice), myslím, že by stál za vyzkoušení a s kombinací s texty a cvičeními v Aventure, že by získal úspěch.

3.4.2.18 Slovesa *gustar, encantar, interesar, parecer, quedar,...*

Jedná se o slovesa pravidelná, tudíž jejich časování žákům potíže nečiní. Obtíže však způsobuje jejich způsob užití. Jak se užívají si ukážeme na slovese *gustar*. Toto sloveso česky znamená „chutnat“, „líbit se“, „mít rád“ a pojí se s nepřímým předmětem, tedy 3.pádem, jehož tvary jsou přivlastňovací zájmena nepřízvučná (*me, te, le, nos, os, les*) a přízvučná (*a mí, a ti, a él/a ella/a usted, a nosotros, a vosotros, a ellos/a ellas/a ustedes*). Důležitý je také tvar slovesa *gustar* v konkrétních větách, v čemž žáci často chybují. Pro snazší pochopení si problematiku předvedeme na příkladové větě „Líbí se mi hudba“ (šp. *A mí me gusta la música*). Sloveso má tvar 3.osoby čísla jednotného, ačkoli mluvím o 1.osobě (mě se líbí). Je třeba si uvědomit, že podmětem v této větě není slovo „mě“, nýbrž podstatné jméno „hudba“, proto se také tvar slovesa řídí tímto jménem. Logicky z toho vyplývá, že se sloveso *gustar* může ve větě objevovat pouze ve dvou formách, ve 3.os.č.j. (*gusta*) nebo ve 3.os.č.mn. (*gustan*), podle toho je-li podstatné jméno v čísle jednotném (popřípadě v infinitivu) nebo množném. Jasně to bude vidět opět na příkladech: *A mí me gusta la*

música. X *A mí me gustan los coches*. Žáci často vytváří chybnou větu **A mí me gusta la música*, jelikož si neuvědomují, ke kterému členu věty se sloveso vztahuje. Další chybnou variantou, kterou žáci tvoří je věta **A mí gusta la música*. Studenti vědí, že není třeba užívat dvě formy přivlastňovacích zájmen v jedné větě, tedy zájmeno nepřízvučné i přízvučné, některých však činí problém zapamatovat si, že lze vynechat zájmeno přízvučné, nepřízvučné však nikoli. Správná varianta s jedním přivlastňovacím zájmenem je *Me gusta la música*. Přízvučné zájmeno má funkci zdůrazňovací nebo se užívá pro pojmenování konkrétní osoby, aby bylo z hovoru jasné, o které osobě se mluví (*A María le gusta la música*).

Sloveso *gustar* spolu s nepřímým předmětem nevynechá snad žádná učebnice iniciální úrovně (s výjimkou *Fiesty*) a většinou je spojeno se zálibami (*Nuevo ven* 5. lekce, *Aventura* 6. lekce, *Prisma* 6. lekce, *Chicos chicas* dokonce 3. lekce).

3.4.2.19 Rozkazovací způsob

Španělský rozkazovací způsob znamená pro české studenty obvykle velký problém. Důvodem je, že ve španělštině existují odlišné tvary pro kladný a záporný rozkaz. Hlavní příčinou však je, podle mého názoru, že mají žáci tvary málo zažité, tedy, že rozkaz nebyl dostatečně procvičen a žáci tudíž neměli možnost si rozkazovací způsob v dostatečné míře zafixovat. To pak způsobí, že studentům trvá, než si na daný tvar vzpomenou, což samozřejmě brání v plynulém projevu. Úskalí představují také a především osobní a zvrtná zájmena, která stojí vždy za slovesným tvarem kladného rozkazovacího způsobu a vytváří s ním jedno slovo. Navíc, pokud se k slovesnému tvaru přiřadí zájmeno, je třeba u daného slovesa označit přízvuk. A to z toho důvodu, aby přízvuk zůstal na té samé slabice, i přes to, že jsme ke slovu přidali další slabiku. Výjimku tvoří jednoslabičné rozkazy. *¡Báñate!* („Vykoupej se!“), *¡Compra el pan!* → *¡Cómpralo!* („Kup chléb!“ → „Kup ho!“), ale *¡Haz los deberes!* → *¡Hazlos!* („Udělej úkoly!“ → „Udělej je!“). Narozdíl od kladného rozkazu u záporného stojí zájmena vždy před slovesným tvarem *¡No te bañes!* („Nekoupej se!“), *¡No compres el pan!* → *¡No lo compres!* („Nekupuj chléb!“ → „Nekupuj ho!“).

Situace je ještě složitější, pokud se s rozkazem pojí přímý i nepřímý předmět (nebo pokud jde o zvrtné sloveso) vyjádřený nepřízvučným tvarem osobního zájmena. V tomto okamžiku si žáci musí uvědomit, který předmět je nepřímý (a tudíž stojí na prvním místě), a který je přímý (a stojí na místě druhém), a dále musí zvolit adekvátní tvary pro oba předměty, popřípadě pro zvrtné zájmeno, které se často pro svou podobnost velmi pletou.

Navíc, pokud jsou oba předměty vyjádřeny zájmenem třetí osoby, užívá se pro nepřímý předmět tvar *se* namísto *le*.

Zkus si je (kalthoty).	→	Pruébaselos.
Řekni mu to.	→	Díselo.
Neříkej mu to.	→	No se lo digas.

Jak je vidět, rozkaz nespočívá pouze v utvoření správného slovesného tvaru, nýbrž obsahuje řadu dílčích konceptů, a tudíž se jedná o komplexní problém, který bude vždy pro žáky „strašákem“. Jelikož se jedná o takto složitý jev, a jelikož rozkaz jako takový příliš neužíváme (spíše použijeme opisnou vazbu a místo „zavři okno“ řekneme „můžeš zavřít okno“) myslím, že není třeba výklad rozkazu uspěchat a problematiku na iniciální úrovni neotvírat (jako tomu často bývá).

3.4.3 Strategie odstranění gramatických chyb

Co se týče strategie odstranění gramatických chyb, musím se trochu opakovat, jelikož i v tomto případě (stejně jako u ostatních jazykových plánů) je nejdůležitější drill. Jak již bylo zmíněno, iniciálová úroveň je založená především na „papouškování“. Není příliš podstatná znalost teoretických pravidel, jelikož pro samotnou komunikaci není důležité to, zda mluvíme bez gramatických chyb, ale zejména plynulost našeho projevu, kterého dosáhneme pouze tehdy, pokud budeme mít všechny potřebné gramatické struktury dostatečně zautomatizované. Myslím, že je téměř nemožné dosáhnout tohoto cíle pouze pomocí písemných cvičení, do kterých pouze doplňujeme například sloveso ve správném tvaru, či seskupujeme slova do vět a podobné druhy cvičení. Ty jsou vhodné řekněme na začátek probíraného jevu, abychom žákům danou problematiku přiblížili. Na zautomatizování veškeré gramatiky (a nejen jí) jsou však nezbytná komunikativní cvičení, ve kterých žáci mají prostor neustále dokola opakovat (s obměnami) jednu a tutéž gramatickou konstrukci. Na procvičení, zafixování a zautomatizování snad každého jevu je možné použít obecnou strategii automatizace řečových dovedností, jež je uvedena v oddíle 2.4.

ZÁVĚR

Interference představuje rozsáhlé téma, o kterém se v současné době mezi didaktiky stále více hovoří, a které je (ačkoli nechtěně) součástí každého vyučovacího procesu cizích jazyků. Vzhledem k tomu, že se jedná o stěžejní problematiku související s výukou cizích jazyků, která však dosud není (alespoň v rámci českého prostředí) systematicky propracována, pokusila jsem se v této práci o objasnění základních termínů týkajících se interference a zvláště jsem se zaměřila na její praktické projevy u konkrétních studentů.

V první části jsem se zaměřila na teorii související s pojmem interference. Obecně se hovoří o transferu, neboli přenosu poznatků, který se projevuje mezi dvěma jazyky. Jedná se tedy o jakési vzájemné ovlivňování dvou (či více) jazyků. Tradičně se rozlišují dva typy transferu, pozitivní a negativní. V případě pozitivního transferu se jedná o působení jednoho jazyka na druhý, které nám pomáhá při výuce, například znalosti z češtiny nám mohou pomoci při studiu španělštiny („Mám hlad“ → *Tengo hambre*). Pozitivní transfer mezi rozdílnými jazyky se také projevuje v případě mezinárodních slov, apod. Naproti tomu negativní transfer (interference) nám toto učení znesnadňuje, tedy v důsledku předchozích znalostí děláme v druhém jazyce chyby („Je mi 10 let“ → **Me es 10 años*). Jak tedy vidíme, výuku cizího jazyka ovlivňují naše již získané znalosti z mateřského jazyka (nebo jiného cizího jazyka). Mateřština (popřípadě jiný cizí jazyk) nám tak může být pomocníkem, ale také překážkou při studiu cizího jazyka.

Kromě ovlivňování mezi dvěma rozdílnými jazyky (tzv. transfer mezijazykový), může docházet k působení dříve získaných znalostí na nové i v rámci jednoho jazyka (tzv. transfer vnitrojazykový). Například pokud známe španělské slovíčko *pendiente*, neznamena to, že pochopíme správný obsah sdělení. Záleží totiž v jakém rodě se slovíčko objeví. Právě podle rodu mění svůj význam: *el pendiente* („náušnice“) a *la pendiente* („svah“). Pokud však známe pouze jeden význam zmíněného slovíčka, při překladu se projeví negativní vnitrojazykový transfer.

Největší překážkou při výuce cizího jazyka však bývá právě mateřský jazyk. Jedním z důvodů je tzv. vnitřní překlad, který spočívá v tom, že větu, kterou chceme sdělit, si nejprve v hlavě vytvoříme v mateřštině a teprve poté překládáme, což výrazně brání v plynulosti projevu.

V další části jsem se pokusila teoreticky (obecně i s přihlédnutím na španělštinu) propracovat nejběžnější obtíže vznikající při výuce jednotlivých jazykových plánů, a to zejména podle pojetí významných didaktiků jako jsou Beneš, Hendrich, Choděra a Ries a lingvistů jako jsou Králová a Čermák. Na tuto osnovu navazuje druhá (praktická) část celé

práce, která je zaměřena již výhradně na studenty učících se španělsky a je především výsledkem vlastního pozorování žáků začátečníků (referenční úroveň A1) při hodinách španělského jazyka. Nejčastější chyby studentů, které jsem v průběhu jejich pozorování zaznamenala, jsem v praktické části rozdělila do třech podkapitol podle jazykových plánů, do kterého daná chyba spadá. Jedná se tedy o následující podkapitoly: fonetický, lexikální a morfosyntaktický jazykový plán. Konkrétním chybám ještě předchází krátký vstup pojednávající o zhodnocení přístupu pěti učebnic (Nuevo ven 1, Aventura 1, Fiesta 1, Prisma 1, Chicos chicas 1) k výuce daného jazykového plánu. Tedy zda se dané problematice věnují a do jaké míry. Poté již následuje repertoár konkrétních chyb, kterých se žáci během mého pozorování (100 vyučovacích hodin) nejčastěji dopouštěli. Každý problematický jev jsem se pokusila objasnit, tedy vysvětlit jeho fungování ve španělštině a také jsem se pokusila každou chybu ukázat na názorném příkladu, který jsem u žáků zaznamenala. U většiny jevů jsem uvedla odkaz na učebnice, ve kterých začínající učitelé mohou hledat podporu, například ve formě cvičení

Cílem práce bylo systematicky zpracovat otázku interference a vytvořit metodickou příručku, která by měla posloužit zejména učitelům při jejich začínající praxi. Povedlo se mi vytvořit repertoár 38 nejčastějších chyb, kterých se studenti španělského jazyka dopouštějí. Přesto však nelze zaručit, že se učitelé s jinými typy chyb u svých studentů nesetkají. Vzhledem k rozsahu problému jsou analyzovány pouze nejčastější chyby studentů referenční úrovně A1. Je tedy pravděpodobné, že se učitel setká i s dalšími chybami, stejně jako to, že ne všech výše zmíněných chyb se musí dopouštět každý žák.

RESUMEN

La interferencia es un tema muy extenso del que actualmente se discute mucho entre didácticos y que (aunque sin intención) es un componente de cada procedimiento didáctico de las lenguas extranjeras.

La interferencia o la influencia negativa de una lengua en la otra es un fenómeno que ocurre durante la enseñanza y que causa la fijación equivocada o incorrecta de fenómenos lingüísticos. La interferencia es un enemigo y un problema principal en la enseñanza de las idiomas extranjeras. Y aunque es un impedimento fundamental, en el ambiente checo, de momento, falta un análisis sistemático dedicado al problema de la interferencia. Falta un análisis que ofrezca un resumen de los fenómenos en los que se muestra la interferencia, y a los que hace falta atender en la enseñanza de cada lengua y también faltan las estrategias para eliminar los errores. Incluso los destacados didácticos checos como Beneš, Hendrich, Choděra a Ries etc. apenas tratan del tema de la interferencia, y si tratan, es en plan teórico y sin detalles. Otras referencias a la influencia negativa entre dos idiomas se pueden encontrar en algunas revistas (p.e. *Cizí jazyky*, *Frecuencia*, *Paralelo*), no obstante no las hay muchas y en general son también concisas. En el ambiente internacional la situación es mejor. Para dar un ejemplo mencionamos la publicación española bastante extensa *La adquisición de las lenguas extranjeras*¹ que se dedica a la problemática de la interlingua. En cuanto a la interferencia entre checo y español, existe sólo una publicación orientada a este problema, el *Fichero de errores*². Allí encontramos algunos errores más frecuentes de los estudiantes checos que aprenden español. Todos los errores, allí mencionados, son aclarados y seguidos de un ejemplo de la oración mala y un ejemplo de la oración buena. También existen artículos sobre análisis contrastivo de los fenómenos lingüísticos (p.e. algunos ofrecidos en las actas de la conferencia dedicada al estudio de las lenguas extranjeras *Profilingua*), no obstante, la mayor parte de ellos no es orientada metódicamente y desde el punto de vista de la interferencia no ofrece estrategias para eliminarla.

En lo que se refiere a la presente tesis, la primera parte se dedica a la terminología vinculada con la interferencia. Tradicionalmente se habla sobre el tr nsfer o transferencia de conocimientos que se muestra entre dos idiomas. Se trata de la influencia mutua de dos

¹ MUÑOZ LICERAS, J., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1992.

² EZQUERRA A., MEJÍAS, M., *Fichero de errores frecuentemente cometidos por hablantes checos de español*, České Budějovice, PF, 2000.

(o más) lenguas. Existen dos tipos del tr nsfer: el positivo y el negativo. El tr nsfer positivo es la influencia de una lengua a otra que nos ayuda durante el aprendizaje. Así por ejemplo a los estudiantes checos pueden ayudarles sus conocimientos de la lengua checa durante el aprendizaje de español („M m hlad“ → *Tengo hambre*). El tr nsfer positivo entre dos idiomas se declara también en el caso de las palabras internacionales, es decir, palabras presentadas en varias lenguas en las que tienen el mismo significado y la misma o aproximada forma, p.e. *teléfono* („telefon“), *moda* („m da“) etc. Dado que ya conocemos estas palabras de la experiencia anterior, nos apropiamos de ellas en la lengua extranjera sin problemas. Por otra parte, el tr nsfer negativo (la interferencia) nos dificulta el aprendizaje. En consecuencia de los conocimientos anteriores cometemos faltas en la segunda lengua („Je mi 10 let“ → **Me es 10 años*). Como podemos ver, la enseñanza de la lengua extranjera se ve influida por los conocimientos adquiridos del idioma materno (o de otra lengua extranjera). Se puede decir que la lengua materna (u otra lengua extranjera) es ayudante u obs culo en el proceso de enseñanza. Un problema t pico en el campo de lexicología son los llamado falsos amigos, es decir, las palabras con la misma forma o con el mismo sonido en dos (o más) lenguas. La forma o el sonido también puede ser similar pero siempre las dos palabras se diferencian por su significado. De todos modos les adjudicamos el mismo significado que conocemos de la lengua materna. Por ejemplo, los estudiantes checos a menudo traducen el substantivo „reklama“ como *reclamación* (en realidad *reclamación* significa „reklamace“ y „reklama“ se dice *publicidad*).

Además de la influencia entre dos idiomas distintos, también los conocimientos adquiridos anteriormente pueden influir en otros conocimientos nuevos dentro de una lengua. Por ejemplo, si conocemos la palabra *pendiente* en checo, no significa necesariamente que comprendamos el contenido adecuado en diferentes enunciaciones. Ya que esta palabra cambia su significado según el género: *el pendiente* („n u nice“) a *la pendiente* („svah“). Si sabemos sólo uno de sus significados, durante la traducción se pone de manifiesto el tr nsfer negativo.

El impedimento principal en la enseñanza de la lengua extranjera es la lengua materna. Una de las razones es „la traducción interna“ que consiste en formar la frase primero en checo y traducirla consecuentemente al español. Es un proceso que dificulta la continuidad del discurso.

La parte teórica incluye también un capítulo sobre la interferencia en los planos ling isticos. All  son apuntadas las dificultades más corrientes que se originan durante el

aprendizaje de la lengua extranjera (en general y también atendiendo a español como lengua extranjera), sobre todo según la concepción de los destacados didácticos checos como Beneš, Hendrich, Choděra a Ries y lingüistas como Králová y Čermák. Las dificultades más corrientes del español para los estudiantes checo-hablantes son resumidas en los siguientes epígrafes:

plan fonético: a. Bilabiales [B]

- b. Dentales [D]
- c. Fricativa interdental *c, z*
- d. Fricativa apicoalveolar *s*
- e. Vibrante *rr*
- f. Velares [G]
- g. Fricativa lateral palatal *ll*
- h. Africada palatal *ch*
- i. Lateral alveolar *l*
- j. Oclusiva nasal *m, n*
- k. Acento, melodía y ritmo del discurso

plan léxico:

- a. Relación asimétrica de los lexemas en la lengua materna y en la lengua extranjera
- b. Ausencia/inexistencia de los lexemas en una de las dos lenguas
- c. Polisemia
- d. Características morfológicas distintas de los lexemas
- e. Homónimos
- f. Colocacionec, locuciones y unidades fraseológicas

plan morfológico y sintáctico:

- a. Estructuras inexistente
- b. Tiempos verbales
- c. Uso distinto de una estructura gramatical
- d. Verbos reflejos y irregulares
- e. Verbos de movimiento
- f. Perífrasis verbales
- g. Imperativo
- h. Complemento directo e indirecto

- i. Predicado nominal
- j. Oraciones subordinadas
- k. Oraciones indirectos

Según el mismo eje está elaborada la segunda parte (práctica) de la tesis. Esta parte está orientada a los estudiantes que estudian español y es un resultado de mi observación de los estudiantes principiantes (en el nivel A1) durante las clases del español. Los errores más frecuentes, que apunté durante mi observación, están divididos en tres capítulos según el plan lingüístico al que pertenecen. A los errores concretos antecede una introducción breve que valora cinco manuales (Nuevo ven 1, Aventura 1, Fiesta 1, Prisma 1, Chicos chicas 1) y su tratamiento de los fenómenos analizádos. En otras palabras, he observado si se dedican a la problemática y hasta qué grado. Después ya sigue el repertorio de los errores concretos que los alumnos cometen más frecuentemente durante mi observación (100 lecciones de clase). Explicué cada fenómeno problemático y su funcionamiento en español. También intenté demostrar cada error en un ejemplo, en una oración construida por los alumnos. Además hago referencias a los manuales en los que podemos encontrar ese fenómeno o algunos ejercicios dedicados a este tema. Los comentarios tienen la siguiente forma y estructura:

Adverbio y adjetivo *mucho* (viz. 3.4.2.7)

Bajo la influencia de transfer positivo loa estudiantes no tienen problema utilizar la palabra *mucho* („hodně“) como adverbio: : *Entiendo mucho pero hablo poco* („Rozumím hodně, ale mluvím málo“), porque la forma no cambia, igualmente que en checo. *Mucho* es adverbio siempre cuando está detrás del verbo pero en español la palabra *mucho* también puede ser adjetivo, si está delante del sustantivo con el que coincide en género y número. En estos casos se produce la interferencia porque los alumnos checos no se dan cuenta de que la palabra tiene que recibir la forma de un adjetivo. En checo es siempre adverbio y nunca cambia la forma, por eso los estudiantes checos tampoco cambian la forma en español: **Hay mucho gente allí* („Je tam hodně lidí“), **Tengo mucho amigos* („Mám hodně přátel“). Otro ejemplo de tránsfer negativo, en el marco de una lengua, es la frase: **Tengo mucho de dinero* („Mám hodně peněz“). Los alumnos saben que la preposición *de* se utiliza para el genitivo, p.e. například *la amiga de Lucía* („Lucčina kamarádka“, kamarádka GEN Lucky), y por eso la utiliza en todos los casos.

Ese adverbio encontramos en *Aventura* (en segunda lección), en *Chicos chicas* (en séptima lección) o en *Prisma* (en la lección ocho). En estos libros se usa para explicar el siguiente modelo:

verbo + *mucho* → *Estudio mucho.*

mucho/muchos + sustantivo de género masculino → *Tengo muchos libros.*

mucha/muchas + sustantivo de género femenino → *Tengo muchas revistas.*

El procedimiento semejante empleo para la descripción de los siguientes 37 errores:

plan fonético: : *r* versus *rr*, *s* versus *c* versus *z*, *b* versus *v*, fonema [x], homónimos, acento lexical, pronunciación de los grupos fónicos, melodía de las oraciones

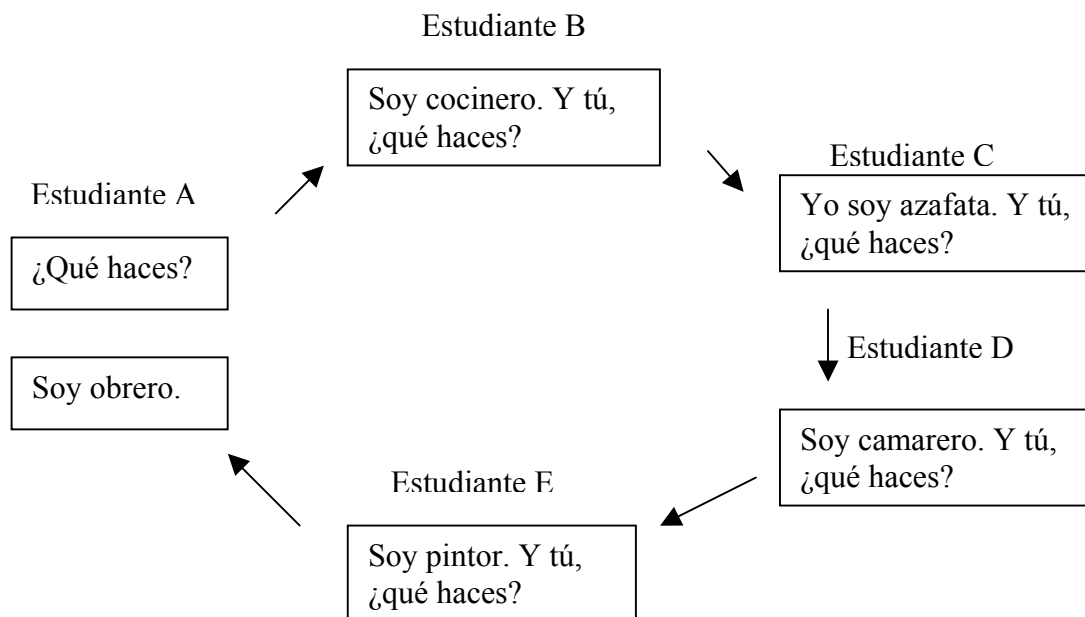
plan léxico: : *ir* versus *venir*, *venir* versus *llegar*, *llevar* versus *traer*, *mirar* versus *ver*, *comer* versus *almorzar*, *mañana* versus *la mañana* versus *por la mañana*, *por la mañana* versus *de la mañana*, días de la semana, meses y estaciones del año, *vivo en* versus *soy de*, locuciones y colocaciones

plan morfológico y sintáctico: género de los sustantivos, número de los sustantivos, uso del artículo determinado e indeterminado y los sustantivos sin artículo, sustantivo *la gente* („lidé“), género y número de los adjetivos, posición del adjetivo, pronombre interrogativo *cuánto*, negación en la oración, pronombre demostrativo, pronombre *lo*, pronombres interrogativos: *qué* versus *cuál*, pronombres del complemento directo e indirecto, tratamiento de usted, verbos reflexivos de tipo *llamarse* („jmenovat se“), verbos reflexivos sólo en una de las dos lenguas, verbos con el cambio de la vocal del radical y „la regla zapato“, verbos *ser*, *estar* a *hay*, verbos *gustar*, *encantar*, *interesar*, *parecer*, *quedar* e imperativo.

Una parte de la tesis se dedica a las recomendaciones y las estrategias cómo enseñar la pronunciación, el léxico y la gramática. En la etapa inicial de la enseñanza de la pronunciación lo más importante es practicar la ortoépia porque los extranjeros (españoles nativos) tienen problemas grandes entender a una mala ortoépia que entender mala pronunciación de los fonemas (ortofonía). Para lograr la pronunciación

correcta lo más importante es el modelo y la imitación. El mejor modelo es el hablante nativo pero también podemos utilizar la cinta audio del hablante nativo. No se puede olvidar que el modelo muy importante es el maestro quien tiene que cuidar su pronunciación correcta. El adquisición del léxico (de la parte el más considerable de la lengua) se basa en la memoria. Tradicionalmente se dice que el estudiante es capaz de memorizar siete palabras (como máximo) durante una clase. No podemos olvidar que para los alumnos principiantes cada forma gramática equivale a una palabra nueva (p.e.cada forma del verbo). Para la adquisición permanente del léxico es indispensable repetir y así mecanizar las expresiones. También es bueno aprender el léxico en contexto, en agrupamiento léxico o en frases enteras. En lo que se refiere a la gramática, hay que mencionar que no es posible enseñarla aisladamente (sobre todo del léxico). Existen dos métodos principales de enseñanza de gramática, el método consciente y el método inconsciente. El método inconsciente significa que los estudiantes utilizan alguna estructura gramatical sin saber la teoría. Por otro lado, el método consciente supone el conocimiento de alguna estructura gramatical y después los alumnos la utilizan en las oraciones prácticas. Estos dos métodos se pueden combinar, p.e. los alumnos van a practicar alguna estructura y después se aprenden la teoría. Para optar a los conocimientos permanentes hace falta repetir y practicar demasiado cada estructura nueva.

Como he dicho antes, todo lo que queremos enseñar hay que practicar y repetir. Dada la importancia de la repetición, la tesis contiene una estrategia común para la automatización de la lengua. La estrategia más conveniente para formar conocimientos permanentes (las pistas memorizadas) y para practicar las reacciones inmediatas es la forma de minidiálogo en el que practicamos un fenómeno lingüístico hasta que lo saben todos los alumnos. La técnica de este tipo de diálogo se llama *el serpiente* („had“). El profesor puede incorporar todos los estudiantes de un grupo pequeño o puede formar los grupos de tres o cuatro personas. Vamos a explicar esa técnica en el ejemplo concreto. Entre los temas principales pertenecen las profesiones. De lexicología los estudiantes aprenden el vocabulario que se refiere a las profesiones y de gramática aprenden la estructura siguiente: *¿Qué haces?* („Co děláš?“) y simultáneamente el género. Es bueno que los alumnos hagan tantas vueltas cuanto profesiones recuerdan.



El objeto de la tesis fue tratar sistemáticamente la cuestión de interferencia y elaborar un apoyo metódico para los profesores principiantes. Analice el repertorio de 38 errores más frecuentes que hacen los estudiantes de español a menudo. No es posible garantizar que estos son los únicos errores que los alumnos cometen. En consideración de la extensión del tema son analizados sólo los errores más frecuentes de los alumnos de la nivel A1. Es probable que cada maestro se encuentre con otros errores, y viceversa, no todos los errores aquí mencionados van a ser cometidos por todos los estudiantes.

El objeto de la tesis fue también ofrecer a los profesores principiantes el resumen sumario de los libros de enseñanza y la valoración si se dedican a los fenómenos los que la interferencia es típica. También he pensado ayudar tanto a los profesores mediante de las estrategias comunes que pueden utilizar para enseñar como a los alumnos que no quieren cometer errores.

BIBLIOGRAFIE:

Použité a další zdroje:

Aventura 1, Klett, Praha, 2009.

BENEŠ, E., *Metodika cizích jazyků*, Praha, SPN, 1970.

COMRIE, B.: *Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology*, Blackwell, Oxford, 1981.

CROFT, W.: *Typology and universals*. Cambridge UP, Cambridge, 2nd ed. ISBN 0521004993, 2002.

ČAPEK, J.: „Multilingvismus, globalizace a společný evropský referenční rámec“, In Jaklová, H. (ed.), *Motivace a multilingvismus ve výuce cizích jazyků*, Pardubice, Univerzita Pardubice, 2004.

ČERMÁK, P.: *Fonetika a fonologie současné španělštiny*, Praha, UK, 2005.

ČERNÝ, P.: *Dějiny lingvistiky*, Votobia, Olomouc, 1996.

EZQUERRA A., MEJÍAS, M.: *Fichero de errores frecuentemente cometidos por hablantes checos de español.*, České Budějovice, PF, 2000.

FERNÁNDEZ COUCEIRO, E.: „Errores de interferencia en la utilización de los verbos de movimiento“, In Estébanez Calderón, D. (ed.), *El hispanismo en la República Checa II.*, Praha, FF UK, 2001.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S.: *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid, 1997.

FERNÁNDEZ MONTORO, L.: „La expresión escrita y su repercusión en la interlengua“, In *Frecuencia*, número 22, febrero 2003.

Fiesta 1, Fraus, Plzeň, 2000

GÓMEZ CAPUZ, J.: *Préstamos del español: lengua y sociedad*, Arco Libros, Madrid, 2004.

HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků*, Praha, SPN, 1988.

HLADKÁ, Z.: „Víceslovné lexikální jednotky“, In *Příruční mluvnice češtiny*, Karlík, Nekula, Rusínová (eds.), Praha, Lidové noviny, 2001.

Chicos chicas 1, Edelsa Grupo Didascalía, Madrid, 2007.

CHODĚRA, R.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, Ostrava, Ostravská univerzita, 1999.

JEŽKOVÁ, S.: „Interference mezi francouzštinou a španělštinou“, In *Cizí jazyky*, roč. 44, 2000/2001, číslo 2.

JEŽKOVÁ, S.: „Las voces checas en el español actual“, In *Paralelo 50*, número 1, diciembre 2004.

JEŽKOVÁ, S.: „Los internacionalismos como falsos amigos“, Praha, Zemědělská fakulta, 2005.

JEŽKOVÁ, S.: „Znalost mateřského jazyka – základ pro studium jazyka“, In *Moderní přístupy k výuce cizích jazyků na vysoké škole*, Vomáčková, H. (ed.), Ústí nad Labem, Univerzita J.E.Purkyně, 2005.

JEŽKOVÁ, S.: „Las voces español en el idioma checo – testigos de contactos antiguos“, In *Paralelo 50*, número 2, diciembre 2005.

JEŽKOVÁ, S.: *El impacto de la comunicación intercultural: el checo y el español*, Praha, UK, 2006.

KRÁLOVÁ, J.: *Kapitoly ze zvukového rozboru španělštiny (na pozadí češtiny)*, Praha, UK, 1998.

KURZOVÁ, H.: "Morphosyntactic processes in Europe." In: *Proceedings of LP'96.* Ed. b. Palek, Prague: Charles University Press, 1997.

Medina López, J.: „El anglicismo en el español actual“, Madrid, Acro libros, 2004.

MUÑOZ LICERAS, J.: *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Mdríd, Visor, 1992.

Nuevo ven I, Edelsa Grupo Didascalía, Madrid, 2003.

Plan curricular del Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, Madrid, 2006, 2007.

Prisma I, Edinumen, Madrid, 2008

SGALL, P.: „Prague School Typology“, In: Shibatani, Masayoshi & Theodora Bynon (eds.), *Approaches to language typology*, Oxford University Press, Oxford, 1995.

SKALIČKA, V.: *Souborné dílo*, díl I–III, Karolinum, Praha, 2004–2006.

SGEL: „Lingüística y enseñanza de segundas lenguas“, In Carabela (2ª etapa), número 43, febrero 1998, La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE (Monográfico).

Internetové zdroje:

BARALO OTTONELLO, M.: *El conocimiento gramatical codificado en el léxico y su tratamiento en manuales del español como segunda lengua*

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0146.pdf

BELÉN, H.: *El este de Europa: necesidades educativas de un espacio con una formidable diversidad de culturas y lenguas*, Universidad de Murcia, 2003

<http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/materialessegunprocedencia/Alumnos%20del%20este%20de%20Europa.pdf>

CORTÉS MORENO, M.: *Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwanesas*

<http://203.68.184.6:8080/dspace/bitstream/987654321/276/1/Microsoft%20Word%20-%2016%202001%20INTERFERENCIA%20FONICA%20GRAMAT.%20Y%20SOCIOCULT.%20EN%20ELE.%20Ca.pdf>

FERNÁNDEZ CASAS, M., X.: *El relativismo lingüístico en la obra de Edward Sapir. Una revisión de tópicos infundados.*

<http://sammelpunkt.philo.at:8080/1128/1/Casas.pdf>

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E.: *Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua, Universidad de Córdoba.*

<http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/955/1/Transferencias%20e%20Interferencias%20en%20el%20Aprendizaje%20de%20una%20Segunda%20Lengua.pdf>

GREENBERG, J.: „Some Universals of Language with Particular Reference to Order of Meaningfull Elements“, In: *Universals of Language*, MIT Press, London, 1963.

<http://ling.kgw.tu-berlin.de/Korean/Artikel02/>

LUQUE DURÁN, Juan de Dios: *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*, Capítulo 6. El lexicón mental y la ‘cobertura’ y organización de la realidad.

<http://elies.rediris.es/elies21/CAPITULO6.pdf>

MORENO PEREIRO, S., BUYSE, K.: Colocaciones léxicas: pistas y trampas.

<http://www.ling.arts.kuleuven.ac.be/elektravoc/bestanden/colocaciones.pdf>

NAVAJAS ALGABA, A.: *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica*, Universidad Antonio de Nebrija, 2006

<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/AuroraNavajas/Memoria.pdf>

POPELA, J.: *Skaličková jazyková typologie*, Masarykova univerzita, Brno, 2006.

<http://zoul.fleuron.cz/typologie.pdf>

SIGLER, K.: *K psaní odborných článků v angličtině*, Mikrobiologický ústav AVČR, Praha, 2004

<http://www.chem.sk/yeast/Zaujímavosti/files/zaujímavosti/clanen.pdf>

ŠKUTOVÁ, J., LIMA RAMÍREZ, F.: *Adquisición de E/LE y fosilización de errores en la República Checa.*

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471615>

VICENTE TAVERA, L.: *Posibles interferencias de la lengua materna de los estudiantes taiwaneses en el uso de las preposiciones por y para del español*

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0723.pdf

WOTJAK, G.: *Equivalencia semántica, equivalencia semántica y equivalencia translemica*, Universidad de Leipzig

http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/01/01_093.pdf

CHACÓN CALVAR, R.: *Lenguas en contacto e interferencias léxicas. El caso del gallego*

http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:19892/Lenguas_en_Contacto.pdf

Společný evropský referenční rámec pro jazyky

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Grafické zachycení melodických křivek řeči.

Příloha č. 2

Společný evropský referenční rámec pro jazyky - Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice.

Příloha č.3

Společný evropský referenční rámec - Společné referenční úrovně: sebehodnocení (A1,A2)

Příloha č.4

Společný evropský referenční rámec - Společné referenční úrovně: kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka (A1,A2)

Příloha č. 1 Grafické zachycení melodických křivek řeči podle Králové¹

A. MELODIE UKONČENÝCH VÝPOVĚDÍ

1. Výpověď oznamovací

Melodém se vyznačuje klesavým tónovým průběhem (od slabiky nesoucí větný přízvuk).

mi sá
Ter na^ol ba
do.
Termina el sábado.

2. Otázka doplňovací

Melodém se vyznačuje postupným tónovým poklesem, a to již od přízvuchné slabiky tázacího slova, které je jádrem výpovědi.

ón
/
D de
 fuis
te.
¿Dónde fuiste?

3. Metaotázka doplňovací

Někdy označovány jako otázky zpětné a je pro ně typický klesavě-stoupavý melodém.

án
/
Cu to bo.
 de
¿Cuánto debo?

4. Otázka zjišťovací

U otázek zjišťovacích rozeznáváme dva typy melodémů. Záleží zde na slovosledu.

¹ KRÁLOVÁ, J., *Kapitoly ze zvukového rozboru španělštiny (na pozadí češtiny)*, Praha, UK, 1998, str. 31-35

4.1 Podmět-přísudek

Melodém je stoupavý, a to od slabiky nesoucí větný přízvuk. Tato slabika je zároveň nejnižší postavenou slabikou výpovědi.

Es
te yo.
libres
tu
¿Este libro es tuyo?

4.2 Přísudek-podmět

U těchto typů otázek se jedná o melodém klesavě-stoupavý, pro který jsou charakteristické dva melodické vrcholy (jeden na přízvučné slabice slova *tuyo*, druhý na přízvučné slabice slova *libro*).

tu
yes bro.
Es te
li
¿Es tuyo este libro?

5. Ostatní typy otázek. Využívají melodie ostatních otázek nebo jejich kombinaci.

5.1 Otázka vylučovací

V první části otázky se jedná o melodém stoupavý a v druhé o melodém klesavý.

an o
Ju Pe
Fue dro.
¿Fue Juan o Pedro?

5.2 Otázka potvrzovací

U těchto typů otázek se v podstatě jedná o oznamovací větu a otázkového výrazu, např. *¿verdad?, ¿no?*, který tvoří samostatný rytmický celek.

2. Výpověď tvořená více než dvěma rytmickými celky

V tomto případě se melodie mění podle typu začlenění rytmického celku do výpovědi.

2.1 Parataktické připojení rytmické jednotky je typické zejména pro výčty.

2.1.1 Výčty mohou být asyndetické (bezespojkové), které se vyslovují s tónovým poklesem, jež je však méně výrazný u nekoncových rytmických celků než u celků koncových.

ni
ños
Los co jue ri
rren gan
en.

Los niños corren, juegan, ríen.

2.1.2 Výčty mohou být také připojeny spojkou *y*. V tomto případě se asyndeticky připojený celek vyznačuje klesavou melodií a celek připojený spojkou *y* melodií stoupavou.

los
za ra y tá
man pe los rue
Los los ci es nen
nos les
flor.

Los manzanos, los perales y los ciruelos están en flor.

Pokud je výčet samostatnou výpovědí, předposlední rytmická jednotka je charakterizována stoupavou melodií a poslední rytmická jednotka, připojená spojkou *y* melodií klesavou.

tas
arca bircar viar
se cri re
Pa lles es yen ca
dos.

Pasear calles, escribir cartas a enviar recados.

Příloha č.2 Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

Zkušený uživatel	C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
	C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
Samostatný uživatel	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
Uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
	A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

Příloha č.3 Společné referenční úrovně: sebehodnocení (A1,A2)

		A1	A2
P o r o z u m ě n í	P o s l e c h	Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných, jednoduchých zpráv a hlášení.
	Č t e n í	Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalogích.	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.
M l u v e n í	Ústní interakce	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.
	Samostatný ústní projev	Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.
P s a n í	P í s e m n ý p r o j e v	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.

Příloha č.4 Společné referenční úrovně: kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka
(A1,A2)

	A1	A2
Rozsah	Má pouze základní repertoár slov a jednoduchých frází týkajících se jeho/jejích osobních dat a situací konkrétní povahy.	Používá základní typy vět s pamětně osvojenými frázemi, skupinami několika slov a formulacemi k tomu, aby byl schopen/byla schopna vyjádřit omezený rozsah informací v jednoduchých každodenních situacích.
Správnost	Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí pamětně osvojeného repertoáru.	Používá správně některé jednoduché struktury, ale stále se systematicky dopouští elementárních chyb.
Plynulost	Dokáže zvládnout velmi krátké, izolované a většinou předem naučené výpovědi, jež jsou poznamenány mnoha pauzami, které jsou nezbytné pro hledání výrazových prostředků, pro artikulaci méně známých slov a pro pokusy o vhodnější formulaci v komunikaci.	Dokáže se dorozumívat pomocí krátkých příspěvků, ačkoliv pauzy, Zadrhávání a přeformulování jsou zcela zřejmé.
Interakce	Umí klást otázky týkající se osobních dat a na podobné otázky odpovídat. Umí se jednoduchým způsobem zapojit do rozmluvy, ale komunikace je zcela závislá na opakování, parafrázování a opravném přeformulování.	Umí odpovídat na otázky a reagovat na jednoduché výroky. Umí naznačit, že rozumí, ale jen zřídka je schopen/schopna porozumět natolik, aby konverzaci sám/sama udržel (a) v chodu.
Koherence	Dokáže propojit slova nebo skupiny slov pomocí nejzákladnějších lineárních spojovacích výrazů, jako jsou „a“ („and“) a „potom“ („then“).	Dokáže propojit skupiny slov pomocí jednoduchých spojovacích výrazů, jako jsou „a“ („and“), „ale“ („but“), „protože“ („because“).