

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

VYUŽITÍ PŘEKLADU V HODINÁCH CIZÍHO JAZYKA (SE ZAMĚŘENÍM
NA ŠPANĚLŠTINU)

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

Autor práce: Bc. Mirka Kovářiková

Studijní obor: Učitelství španělského jazyka pro střední školy
Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy

Ročník: 3.

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

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

České Budějovice 10. prosince 2018

Poděkování

Děkuji doc. Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při zpracování této diplomové práce. Zároveň děkuji za její odborné vedení a vřelé chování plné podpory v průběhu celého studia. Dále děkuji PhDr. Vandě Obdržálkové, Ph.D. a studentům Ústavu translologie FF UK za poskytnutí překládaných materiálů. Největší dík ale patří mé rodině a přátelům za jejich podporu a trpělivost.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na téma využití překladových cvičení v hodinách cizího jazyka (konkrétně španělštiny). První část práce pojednává o vývoji výuky cizích jazyků, o postavení mateřského jazyka (a potažmo překladu) ve výuce cizích jazyků, pozitivním mezijazykovém transferu a interferenci. Dále jsou rozebrány jednotlivé metody cizojazyčné výuky. U každé z nich je uvedeno, zda používá překladová cvičení, či nikoliv. Ve druhé části najdeme definici a kategorizaci překladu a návrhy překladových cvičení. Poslední část se zaměřuje na stylistiku (slohové postupy, slohové útvary a funkční styly). U každého funkčního stylu jsou uvedena specifika jeho překladu a navržena překladová cvičení.

Klíčová slova: cizí jazyk, funkční styly, metody cizojazyčné výuky, překlad, překladová cvičení

Annotation

The topic of the thesis is the use of translation exercises in foreign language lessons (namely Spanish). The first part of the thesis deals with the development of foreign language teaching, the status of mother tongue (and translation) in foreign language teaching, positive cross-linguistic transfer and interference. Further, individual methods of foreign language teaching are analyzed. It is stated whether or not the translation exercises are used for each of the methods. In the second part, we find the definition and categorization of the translation and examples of the translation exercises. The last part is focused on stylistics (narrative techniques, writing genres and functional styles). The specifics of translation are listed and the translation exercises are suggested for each functional style.

Keywords: foreign language, functional styles, foreign language teaching methods, translation, translation exercises

Obsah

Úvod.....	8
<u>I. část</u>	
1.1 Cizí jazyk v průběhu historie a současný pohled na výuku cizích jazyků	10
1.2 Postavení mateřštiny ve výuce cizích jazyků	11
1.2.1 Monolingvální a bilingvální přístup k výuce cizích jazyků	14
1.3 Mezijazykový transfer.....	15
1.3.1 Pozitivní mezijazykový transfer	15
1.3.2 Negativní mezijazykový transfer (interference)	15
1.3.2.1 Interference a překlad.....	17
1.3.3 Sekundární mezijazykové vlivy	17
1.4 Vnitrojazykový transfer	17
1.5 Interlingva	18
1.6 Didaktický aspekt mezijazykového a vnitrojazykového transferu.....	18
1.7 Metody cizojazyčné výuky	18
1.7.1 Základní rozdělení metod – metody přímé, nepřímé a smíšené	19
1.7.2 Vývoj metod cizojazyčné výuky od historie po současnost	20
1.7.3 Charakteristika jednotlivých metod cizojazyčné výuky se zaměřením na překlad.....	23
1.7.3.1 Metoda dvojitého překladu.....	23
1.7.3.2 Gramaticko-překladová metoda	24
1.7.3.3 Přímá metoda.....	25
1.7.3.4 Alternativní metody výuky ve 20. století	32
1.7.3.5 Lexikální přístup (Lexical Approach)	36
1.7.3.6 Eklektický přístup k výuce jazyků	36
1.8 Přehled cizojazyčných výukových metod.....	37
<u>II. část</u>	
2.1 Definice překladu, cíl překládání	39
2.2 Historický kontext překládání	40
2.3 Překlad ve výuce cizích jazyků	41
2.3.1 Didaktický překlad v historickém kontextu.....	43
2.4 Možnosti využití překladu ve výuce cizího jazyka	44
2.4.1 Diskuze o překladu	45
2.4.2 Překlad jako skupinová aktivita	46
2.4.3 Sebehodnocení a hodnocení druhých v rámci překladových aktivit.....	47
2.4.4 Překlad a práce s chybou	47
2.4.5 Překlad a navození reálné situace	47
2.4.6 Překlad jako tzv. tichá pošta	47
2.4.7 Překlad a dovednost sumarizace	48

2.4.8 Překlad jako prostředek vysvětlení významu nových slov	48
2.4.9 Překlad jako zahřívací a opakovací aktivita.....	49
2.4.10 Překlad a cvičení kontrainterferenční	50
2.4.11 Překladová cvičení a poznatky napříč různými obory	50
2.4.12 Využití překladu při práci s textem.....	50
2.4.13 Překlad a práce se slovníkem.....	52
2.4.14 Další zdroje informací, překladatelské pomůcky.....	59
2.4.15 Audiovizuální překlad	62
2.4.16 Překladová cvičení a stylistika.....	64
2.5 Rozvíjení jednotlivých druhů a aspektů překladu	65
2.5.1 Druhy překladu	65
2.5.1.1 Překlad vnitrojazykový, mezijazykový a intersémiotický.....	65
2.5.1.2 Překlad odborný a umělecký	69
2.5.1.3 Překlad volný, doslovný, interlineární a komunikativní.....	69
2.5.1.4 Vnitřní překlad	70
2.5.2 Problematika ekvivalence	70
2.5.3 Překladatelské postupy	74
2.5.4 Překladatelské tendence	79
2.5.5 Překlad a rovina lexikální	82
2.5.6 Překlad a rovina gramatická	83
2.5.7 Překlad a rovina syntaktická	84
2.5.8 Překlad a rovina stylistická	85
2.5.9 Překlad a textová kompetence	85
2.5.10 Překladová cvičení v učebnicích španělštiny jako cizího jazyka.....	88
<u>III. část</u>	
3.1 Stylistika.....	104
3.1.1 Definice stylistiky a stylu, slohotvorné faktory, slohové postupy a útvary	104
3.1.2 Funkční styly	106
3.1.2.1 Funkční styl prostředčlovací	106
3.1.2.2 Funkční styl odborný.....	107
3.1.2.3 Funkční styl administrativní	110
3.1.2.4 Funkční styl publicistický.....	115
3.1.2.5 Funkční styl řečnický (rétorický)	118
3.1.2.6 Funkční styl umělecký.....	119
Závěr.....	128
Seznam literatury	130
Přílohy.....	136

Úvod

Tématem diplomové práce je využití překladových cvičení v hodinách cizího jazyka. Konkrétně se zaměřujeme na výuku španělštiny v České republice. Práce je psaná česky, místy citujeme španělské autory. Návrhy překladových cvičení jsou v češtině a španělštině. Teoretické poznatky místy – kromě češtiny a španělštiny – dokládáme i příklady anglickými. Opíráme se o skutečnost, že v době, kdy se studenti začínají učit španělský jazyk (jakožto jejich druhý cizí jazyk), mívají už značné znalosti z angličtiny. V některých případech se o ni proto můžeme opírat při vysvětlování nové učební látky.

Diplomová práce se dělí na tři hlavní části. První, teoretická část se soustředí na vývoj výuky cizích jazyků od jejích počátků až po současnost. Dále se zaměřujeme na postavení mateřštiny¹ v cizojazyčné výuce, tj. problematiku, která úzce souvisí s využitím překladových cvičení. V této práci vycházíme z tzv. bilingválního pojetí, které na rozdíl od monolingválního pojetí podporuje přítomnost mateřštiny a překladových cvičení v hodinách cizího jazyka. Zároveň jsme si však vědomi toho, že vliv mateřštiny na proces učení se cizímu jazyku nemusí být vždy pozitivní (pozitivní mezijazykový transfer), ale je i příčinou interferencí (negativní mezijazykový transfer). Jádrem první části je rozbor metod cizojazyčné výuky – metod nepřímých, přímých, smíšených i alternativních. U každé metody uvádíme, zda se v ní využívají překladová cvičení, či nikoli.

Ve druhé části definujeme pojem překlad (včetně jednotlivých druhů překladu), pojednáváme o historii překládání obecně i o vývoji používání překladových cvičení v cizojazyčné výuce. Gró druhé části práce spočívá v návrhu rozmanitých překladatelských aktivit. O konkrétním využití překladu zpravidla nejprve pojednáváme teoreticky a výklad poté doplňujeme návrhy překladatelských aktivit. Typy aktivit jsou využitelné obecně pro kterýkoli jazyk, konkrétní aktivity ale navrhujeme pro jazyk český a španělský. Najdeme zde aktivity rozvíjející znalosti na úrovni gramatické, lexikální i syntaktické. Aktivity na rozvoj stylistických a textových kompetencí se nacházejí především ve třetí části práce. U jednotlivých aktivit uvádíme, jaké jazykové úrovni přibližně odpovídají. Důraz je kladen na aktivity překladu mezijazykového, součástí jsou však i aktivity na překlad vnitrojazykový a intersémiotický. Čtenáři se rovněž seznámí s různými překladatelskými postupy a tendencemi. Na konci druhé části se nachází analýza

¹ Mateřštinou zde máme na mysli jakýkoli mateřský jazyk, ne pouze češtinu, která je naším mateřským jazykem.

učebnic španělštiny jako cizího jazyka. Jedná se o učebnice české a španělské provenience. V rámci této analýzy jsme zjišťovali, zda se v učebnicích objevují překladová cvičení (a pokud ano, tak jakého typu).

Třetí, poslední část se soustředí na překlad v rovině stylistické. Definujeme zde pojem styl a stylistika, zmiňujeme jednotlivé slohové postupy a jejich typické slohové útvary. Dále uvádíme hlavní znaky jednotlivých funkčních stylů a u každého z nich i specifika jejich překladu. I v této části navrhujeme několik překladatelských aktivit, které se ale tentokrát zaměřují na rozvoj jazyka na rovině textové a stylistické.

Cílem celé diplomové práce je v teoretické rovině zvážit možnost využití překladu v hodinách cizího jazyka (konkrétně španělštiny) pro rozvoj různých jazykových kompetencí a v praktické části navrhnout aktivity směřující k tomuto cíli. Dále se snažíme poukázat na rozmanitost překladových cvičení, která nutně nemusejí pouze kopírovat gramaticko-překladovou metodu (překlad izolovaných slov a vět).

I. část

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

Vyučování a učení se cizím jazykům se v průběhu historie proměňuje s novými výukovými koncepcemi a metodami, přičemž učení se cizím jazykům není omezeno pouze na školní docházku, ale je pojímáno jako celoživotní proces. Cizojazyčná výuka rozšiřuje nejen znalosti jazykové, ale dle Hendricha také „[...]věcné znalosti o životě národa či národů dané jazykové oblasti, o zeměpisných, hospodářských, politických, sociálních, kulturních a jiných podmínkách těchto národů, čímž rozšiřuje celkový rozhled člověka.“²

Hendrich dále uvádí, že „znalost cizích jazyků patřila vždy k podstatným rysům vzdělanosti. V antickém Římě byla pěstována hlavně řečtina. Středověká kultura se rozvíjela prostřednictvím latiny jako mezinárodního jazyka.“³ Právě latina, která se postupem času stala lingua franca, určovala základní charakter metody vyučování cizího jazyka.

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

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

² HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 13.

³ Tamtéž, s. 11.

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

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

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

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

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

1.2 Postavení mateřštiny ve výuce cizích jazyků

Stephen Krashen ve své teorii o osvojování jazyka (language acquisition)⁴ rozlišuje pojmy osvojování cizího jazyka a učení se cizímu jazyku. Osvojování jazyka vyžaduje přirozenou komunikaci a interakci v cílovém jazyce bez opory o teoretickou stránku jazyka. Tímto způsobem si osvojujeme mateřský jazyk a cizí jazyk například

⁴ KRASHEN, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press, 1981, 194 stran.

při výměnném pobytu v zahraničí.⁵ Oproti tomu naučený systém jazyka je produktem formální školní výuky, během které se učíme teoretická pravidla daného jazyka.

Při přirozeném osvojování si jazyka se dítě učí pomocí náslechu, imitace a procvičování. S novými slovíčky se setkává postupně dle jejich četnosti používání. Nejprve se naučí slova nejčastěji používaná a slova obecnější, až později se učí slova méně frekventovaná a slova konkrétnějšího či abstraktního významu.

Při výuce mateřštiny se dle Hendricha „[...] žáci učí jazyku, který jistým způsobem již ovládají, neboť si jej osvojovali od nejtělejšího dětství neorganizovanou formou, v nerozlučném spojení s postupným poznáváním skutečnosti a v jednotě s rozvojem své psychiky. Učení mateřštině je bezprostředně zakotveno v praxi jazykové komunikace v přirozeném jazykovém prostředí [...]“⁶ Hendrich dále uvádí, že „mluvenou podobu mateřštiny žáci již prakticky ovládají při vstupu do školy. Ve vyučovacím procesu si její znalost dále zdokonalují a osvojují si podobu písemnou. Cílem vyučování mateřštině je především uvědomělé ovládnutí spisovného jazyka v jeho podobě mluvené i psané.“⁷

Vyučování cizího jazyka probíhá jiným způsobem. Žák se cizímu jazyku začíná učit až ve škole, tj. mimo přirozené jazykové prostředí, ve kterém se jazyk používá v reálných komunikačních situacích. Jak dokládá Hendrich, začíná cizojazyčná výuka až „[...] v době, kdy žák již rozsáhle ovládá svou mateřštinu, která je neoddělitelně spjata s jeho myšlením a která žáka obklopuje v každodenním životě. Tím je dáno, že vliv mateřštiny se do vyučování cizímu jazyku nutně promítá, nezávisle na vůli žáků a učitelů.“⁸

Cizí jazyky se tedy vždy učíme na pozadí naší mateřštiny, a to i přesto, že se řada metod snaží o potlačení mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků. Odborná literatura věnující se tomuto tématu doporučuje, aby si vyučující dávali pozor na míru, ve které je mateřština v cizojazyčném vyučování používána. Při hodinách cizího jazyka by měl vždy

⁵ Podrobnější informace k tématu osvojování cizího jazyka viz:

MAYOR, Juan: Adquisición de una segunda lengua, in: *ASELE: Actas IV*, Madrid, 1994, s. 21-59. Dostupné z: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf

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

⁶ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 280.

⁶ Tamtéž, s. 281.

⁸ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 281.

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

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

Jedním z didakticko-metodických principů při výuce cizích jazyků je kontrastivní lingvistika, tj. porovnávání jazykových jevů cizího a mateřského jazyka či dvou cizích jazyků navzájem. Janíková radí, že „cit pro oba jazyky, vnímavost žáka pro zdroje chyb lze umocnit zařazením kontrastivních a konfrontačních cvičení, která cíleně vedou žáky k uvědomění si podobných a rozdílných jevů v obou cizích jazycích i v jazyce mateřském.“⁹ Rovněž Skoumalová uvádí, že „srovnávání podobných a rozdílných jevů v mateřském a v cizím jazyce (nejen lexikálních, ale i gramatických, například srovnání rozdílů mezi slovesnými časy) upozorňuje studenty na problematické oblasti.“¹⁰ Z toho důvodu je vhodné výuku uzpůsobit tak, aby byl vliv mateřštiny co nejvíce potlačen v případech, kdy se oba jazyky liší, a naopak využít tam, kde se shodují.¹¹

⁹ JANÍKOVÁ, Věra et al. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, s. 148.

¹⁰ SKOUMALOVÁ, Anna. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2016, s. 86.

¹¹ O postavení mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků pojednává rovněž Tůma a Veselý:

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

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

1.2.1 Monolingvální a bilingvální přístup k výuce cizích jazyků

Dle příznivců monolingválního přístupu by mělo učení se cizímu jazyku probíhat podobným způsobem, jakým si osvojujeme naši mateřštinu. Měla by se proto maximalizovat doba strávená v prostředí používajícím cizí jazyk a v hodinách by neměl zaznít žádný jiný jazyk. Zastánci monolingválního přístupu tedy odmítají přítomnost mateřštiny ve výuce cizích jazyků, zatímco odpůrci tohoto přístupu argumentují tím, že propojení mateřského a cizího jazyka je vždy minimálně nevědomě přítomno. Cizí jazyk vnímáme v kontextu naší mateřštiny a zároveň si díky cizímu jazyku lépe uvědomujeme strukturu a fungování našeho mateřského jazyka. Mateřský a cizí jazyk je dle příznivců bilingválního přístupu třeba vidět v jejich kontrastech i podobnostech, nikoli jako dva přísně oddělené jazykové systémy. V této práci vycházíme z druhého, tj. bilingválního pojetí, a způsoby využití mateřštiny ve výuce cizích jazyků (v našem případě češtiny jakožto mateřského jazyka a španělštiny jako jazyka cizího) představíme v rámci návrhů překladových cvičení.

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

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

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

pro organizaci výuky – je sjednocujícím jazykovým prostředím. Nicméně se postupně začíná vracet i zřetel k jazyku mateřskému a ve výuce se uplatňují překladová cvičení.¹²

1.3 Mezijazykový transfer

Mezijazykový transfer, tedy vliv mateřštiny na proces osvojování a užívání cizího jazyka, může být pozitivní či negativní (interference).¹³

1.3.1 Pozitivní mezijazykový transfer

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

1.3.2 Negativní mezijazykový transfer (interference)

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

¹² Například kolektiv autorek Carreresová, Noriegová-Sánchezová a Calduchová se k tématu tzv. renesance překladu vyjadřují následovně: „Translation is certainly making a comeback that is far from Grammar-Translation practices. Its role as a natural learning strategy is now embedded within established approaches related to student-centred (language) learning such as the Communicative Approach, discovery learning or collaborative learning. In the last decade, scholars and practitioners have faced the challenge of revising translation as a useful pedagogical tool, [...] embracing it as a key communication and mediation skill in an increasingly globalised world.“

CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. XIII.

¹³ K problematice mezijazykového transferu viz: PŘIKRYLOVÁ, Adéla. *Didaktický pohled na mezijazykový transfer při osvojování a užívání francouzských výpůjček v češtině*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2009, 406 stran.

Dle Choděry má odhalení interference „[...] zásadní význam nejen pro dodatečnou korekci deformací, nýbrž, a to především, pro jejich prevenci.“¹⁴ Interferenci řadíme k nejčastějším příčinám chyb, a proto patří její rozpoznání k základním podmínkám úspěšného řízení cizojazyčného učení. Učitel musí umět rozeznat náhodné chyby od systémové interference (chybného návyku).^{15, 16}

Rozlišujeme dva druhy interference: lingvistickou a extralingvistickou. Choděra k těmto pojmům dále uvádí, že „lingvistická interference je spjata jak se záporným vlivem mateřského jazyka, tak s obtížemi studia cizího jazyka samého. Extralingvistická interference spočívá v tom, že počátek studia cizího jazyka na bázi jevů domácí skutečnosti aktualizuje stereotyp mateřského jazyka, který brzdí proces osvojování jazyka cizího.“¹⁷

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

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

¹⁵ Podrobnější typologie chyb viz například:

PÉREZ TORIJANO, José. *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español*. Madrid: Arco Libros, 2004.

PÉREZ TORIJANO, José. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros, 2004.

¹⁶ Systémové chyby bývají vnímány jako nevyhnutelný a přechodný produkt interjazyka. Nesystémové chyby se místy objevují při jakémkoli užívání jazyka (například i v mluvě rodilých mluvčích). Dle SERR se „vznik systémových chyb (errors) [...] připisuje interjazyku, zjednodušené a deformované reprezentaci cílové kompetence. Když se student dopouští systémových chyb, jeho výkon odpovídá zcela jeho kompetenci, v jejímž rámci si rozvinul určité charakteristické rysy, které se liší od norem CJ. Naopak příležitostné chyby (mistakes) se objevují ve výkonu uživatele či studenta [...], který řádně neaktivuje svou kompetenci.“
Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 157.

¹⁷ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 49.

1.3.2.1 Interference a překlad

Odborníci na cizojazyčné vyučování zastávají protikladné názory na využití překladu ve výuce. Totéž platí i o vztahu překladu a interference. Například podle Hendricha se interference díky překladům neutralizuje, zatímco Choděra tvrdí, že překlad je vhodný pouze v první fázi výuky (ve fázi primární sémantizace) a v dalších fázích výuky, zejména při upevňování návyků, může být využití překladových cvičení dokonce škodlivé, jelikož vede k nežádoucímu přenosu návyků z mateřštiny do cizího jazyka.¹⁸

Dle Hendricha se „názory na to, jak redukovat interferenci mateřštiny, různí od krajních stanovisek vylučujících užívání žákovy mateřštiny ve výuce až po zastánce tzv. překladové metody.“¹⁹ V této diplomové práci se zaměříme na takové využití překladových cvičení, které pomáhá v prevenci či odstraňování interference (viz 2.4.10 *Překlad a cvičení kontrainterferenční*).

1.3.3 Sekundární mezijazykové vlivy

Sekundární mezijazykové vlivy spočívají v přenášení znalostí jednoho cizího jazyka na další cizí jazyk. Opět se může jednat o pozitivní i negativní transfer. Při učení se anglickému, francouzskému a španělskému jazyku např. pomáhá předchozí znalost latiny. Dalším příkladem může být podobnost mezi španělštinou a portugalským.²⁰

1.4 Vnitrojazykový transfer

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

¹⁸ Viz CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 51.

¹⁹ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 322.

²⁰ O vzájemném působení různých cizích jazyků viz například: Vít, R.: Mezijazykový transfer při učení druhého cizího jazyka, in *Cizí jazyky* 57, 2013/2014, č. 5, s. 15-20.

1.5 Interlingva

Interlingva je přechodným jazykovým systémem na pomezí jazyka mateřského a cílového. Jedná se o pomocný, vnitřní jazyk (mezistupeň), který máme v mysli při učení se cizímu jazyku. Interlingva je někdy chybně zaměňována s vnitřním překladem (viz kapitola 2.5.1.4 *Vnitřní překlad*).

1.6 Didaktický aspekt mezijazykového a vnitrojazykového transferu

Hendrich upozorňuje na to, že „učitel by měl mít při cizojazyčné výuce stále na zřeteli faktor mezijazykových a vnitrojazykových vlivů. Především je účelné, aby všude tam, kde je to možné, využil kladného transferu [...]. Žáci by měli být soustavně vedeni např. k tomu, aby na základě analogie dešifrovali nová slova.“²¹ Zároveň musí učitel vypořádat chyby, které studenti dělají vlivem interference, a odstraňovat je.²²

1.7 Metody cizojazyčné výuky

Na volbě vhodné vyučovací metody, organizačních forem výuky a výukových materiálů závisí efektivita celého vyučovacího procesu. Hendrich definuje metodu následovně: „*Vyučovací metodou v obecném pojetí rozumíme záměrné uspořádání obsahu vyučování, činnosti učitele a žáka, která směřuje k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, a to v souladu se zásadami organizace vyučování [...]. Ve vyučování cizím jazykům se kromě toho pojem metoda chápe též v širším pojetí – jako metodický směr, v němž se uplatňují aspekty řady věd, především lingvistiky, psychologie, pedagogiky, antropologie, filozofie, kybernetiky, sociologie a dalších oborů [...]. Tyto aspekty pak spoluurčují specifický přístup k výběru učiva a jeho osvojování.*“²³

V rámci cizojazyčné výuky znamená tedy metoda v užším slova smyslu „[...] specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje

²¹ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 47.

²² Více k problematice osvojování cizího jazyka, interference a interlingvy najdeme na stránkách španělského Institutu Cervantes.

²³ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 256.

vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti.“²⁴ V širším slova smyslu se metodou rozumí globální přístup k vyučování a učení se cizímu jazyku (metodický směr). V rámci širšího pojetí jsou nejčastěji uváděny dvě protikladné metody – přímá a gramaticko-překladová.

Při výběru metody převládají určité tendence.²⁵ Pokud se jedná o krátký kurz výuky cizímu jazyku, volí vyučující spíše metody přímé. Čím pokročilejší jsou studenti a čím více jich je ve třídě, tím spíše se uplatňují metody nepřímé. Jak ale říká španělské pořekadlo *Cada maestrillo, su librillo.*, každý učitel má v konečném důsledku vlastní metodu a způsob výuky.

1.7.1 Základní rozdělení metod – metody přímé, nepřímé a smíšené

Při klasifikaci metod se pohybujeme na ose, na jejímž jednom konci leží metody přímé a na druhém konci metody nepřímé. Pohybujeme-li se směrem ke středu osy, mluvíme o metodách spíše přímých či spíše nepřímých.²⁶ Navíc existují tzv. metody smíšené, ve kterých se prolínají prvky metody přímé i nepřímé.

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

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

²⁴ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 92.

²⁵ K tomuto tématu např. CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 104.

²⁶ K tomuto tématu např. CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, 209 stran.

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

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

1.7.2 Vývoj metod cizojazyčné výuky od historie po současnost

Dle Choděry lze „počátky výuky cizích jazyků a její metodiky [...] zaznamenat už ve starém Římě. Cizím jazykem v tomto smyslu byla řečtina. Učitelé mladých šlechticů a později měšťanů byli zprvu řečtí otroci, později placení řečtí učitelé. Metoda výuky byla přímá – spočívala v rozmlouvání učitelů se žáky. Quintilianus (1.st. n. l.) [...] doporučoval učit děti řeckému jazyku dříve než mateřštině. Tak se prý dostaví lepší porozumění vlastnímu mateřskému, latinskému jazyku (tato myšlenka učit jazyku cizímu dříve než mateřskému se opakuje v díle středověkého filozofa Montaigna).“²⁷ Jedná se o krajní případ přímé metody, kdy učitelé mluví na děti od útlého dětství cizím jazykem.

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

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

Čelným představitelem 17. století je Jan Amos Komenský. Své teoretické názory na vyučování cizím jazykům vyložil Komenský v dílech *Brána jazyků otevřená*, *Předsíň jazyka* a *Svět v obrazech*. Vrcholným dílem Komenského pro oblast cizojazyčného vyučování-učení je teoretický spis *Nejnovější metoda jazyků*, který lze považovat za první

²⁷ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 111.

didaktiku cizích jazyků. Jedná se o velmi pokrokové dílo, které odpovídá současným názorům na cizojazyčnou výuku.

Komenský, stejně jako John Locke, tvrdí, že se má žák nejprve seznámit s věcmi a pak až s jejich pojmenováními a cizí jazyk má následovat až po jazyce mateřském. Učitel musí pečlivě vybírat základní slovní zásobu. Mluvnická pravidla se mají vysvětlovat v mateřském jazyce žáků na základě indukce, vhodné jsou i mnemotechnické pomůcky. Žák se má nejdříve učit poslech, poté psaní a až naposledy čtení a mluvení. Komenský je proti mechanickému překladu, ale podporuje porovnávání jazykových prostředků v mateřském a cizím jazyce. Všímá si interference (zejména mezi příbuznými jazyky) a zavádí techniku zpětného překladu.

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

„Paralelně s těmito tendencemi k přímým metodám, jimž se dařilo zejména v podmínkách individualizované [...] výuky, se však koncem 18. století a na počátku 19. století udržovaly a rozvíjely koncepty vhodné spíše pro výuku školskou, opírající se o metody nepřímé.“²⁸ Dle Meidingera, zakladatele tzv. gramaticko-překladové (nepřímé) metody, se člověk cizímu jazyku nejnáze naučí mechanickým memorováním mluvnických pravidel a jejich používáním v mluvnických cvičeních a při překladu z mateřského do cizího jazyka. Překlad je využíván ve všech fázích výuky – ve fázi primární sémantizace, při nácviu i upevňování učiva. Oba jazyky jsou následně porovnávány. Cílovými dovednostmi bylo čtení a překlad, mluvení bylo upozaděno.

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

Mezi kritiky gramaticko-překladové metody patřil už Jan Amos Komenský. K většímu zvratu však došlo až na konci 19. století, kdy se začala upřednostňovat komunikativní funkce jazyka. Výsledkem reformního hnutí byla tzv. metoda přímá.

²⁸ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 114.

Přímá metoda neměla ve veřejném školství tak velký ohlas jako v soukromém vyučování. Nejproslulejší přímou metodou 20. století je tzv. Berlitzova metoda. Mezi další přímé metody patří audiolingvální a audiovizuální strukturně-globální metoda. K metodám spíše přímým patří i alternativní metody, které kladou důraz na vřelý vztah mezi žákem a učitelem, aktivitu žáků, jejich kreativitu a samostatnost. Od počátku 20. století se vedle metod přímých a nepřímých uplatňují i metody eklektické (smíšené), které spojují prvky obou zmiňovaných protikladných způsobů výuky. Důraz je kladen na rozbor jazyka a nápodobu. Na rozdíl od nepřímých metod se zde věnuje velká pozornost auditivním a orálním dovednostem, na rozdíl od metod přímých se zohledňují i zřetele kulturologické. Mezi eklektické metody patří metoda zprostředkovací a uvědoměle praktická, která spojuje jazykovou teorii s řečovou praxí.

Jak uvádí mimo jiné Choděra, dominuje „v současné době [...] metoda komunikativní, kterou Rada Evropy v r. 1982 prohlásila za vhodnou ke všeobecnému užívání v cizojazyčném vyučování-učení. Metoda je jakousi zmírněnou podobou metod přímých. Je dnes rozšířena jak na školách, tak především v soukromých kurzech. Její podstatnou charakteristickou vlastností je systematické směřování výuky ke komunikaci, a to jak produkci, tak recepci.“²⁹ K hlavním zásadám komunikativní metody dle Choděry a Riese³⁰ patří:

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

²⁹ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 118.

³⁰ CHODĚRA, Radomír a Lumír RIES. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (metadidaktika, humanizace)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, s. 71.

Nesmíme zapomínat na to, že vývoj výukových metod u nás probíhal jinak než v západní pedagogice. Ve druhé polovině 20. století se stala v Americe a západní Evropě dominantní přímá metoda, zatímco ve střední a východní Evropě se stále upřednostňovala metoda nepřímá. Západní trendy ve výuce cizích jazyků se u nás začaly uplatňovat až na počátku 90. let 20. století.³¹

1.7.3 Charakteristika jednotlivých metod cizojazyčné výuky se zaměřením na překlad

1.7.3.1 Metoda dvojitého překladu

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

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

³¹ Problematikou metod cizojazyčné výuky se dále zabývá například Sánchez Pérez a Zelinková.

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

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

PÉREZ SÁNCHEZ, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2000, 284 stran.

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

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

1.7.3.2 Gramaticko-překladová metoda

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

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

Hlavní pozornost se při vyučování věnovala gramatice a doslovnému překladu. Žáci podle gramatických pravidel tvořili věty a slovům se učili izolovaně (bez kontextu). Jednalo se spíše o učení se o jazyce než o učení se jazyku. Důraz byl kladen na psaný text, který však nebyl autentický, ale byl upraven pro potřeby probírané gramatické látky a dle úrovně znalostí studentů. Nejdůležitější dovedností je čtení a psaní, zatímco dovednost mluvení (včetně správné výslovnosti) a poslechu je opomíjena.

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

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

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

Na přelomu 18. a 19. století vznikla jedna z variant gramaticko-překladové metody, tzv. interlineární metoda, spojená se jménem Jeana Josepha Jacotota. Východiskem této nepřímé metody bylo paralelní řazení textu v jazyce cizím

a mateřském ve dvou nad sebou umístěných řádcích. Jak uvádí Choděra, výuka probíhala tak, že „žáci četli s učitelem větu po větě a slovo od slova a rozebírali je po stránce fonetické, lexikální, gramatické. Představa žáků o systému jazyka tak vznikala postupně. Vyučování sice vycházelo z cizího jazyka, ale bylo neustále provázeno doslovným porovnáváním s jazykem mateřským. Celé kapitoly se učili žáci nazpaměť. Tato metoda však byla pro žáky svou filologičností příliš náročná, a proto se v praxi šířeji neujala.“³² Své uplatnění však našla při výuce dospělých a vhodná je rovněž pro samouky.

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

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

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

1.7.3.3 Přímá metoda³³

V přímé metodě se studenti učí cizímu jazyku podobným způsobem, jako se naučili svou mateřštinu, tj. intuitivně. Důraz se klade na studium živého jazyka, mluvený jazyk (poslech a ústní projev), výuku správné výslovnosti a praktické znalosti o kulturním prostředí dané jazykové oblasti.

Smysl jazykových jednotek je určován pomocí názorného materiálu (pomůcky, ukázky textů, obrázky, zapojení do kontextu a situace) a výkladu v cílovém jazyce. Nové učivo se nikdy nepředkládá studentům bez kontextu (slova jsou prezentována ve větách

³² CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 115.

³³ V této kapitole se opíráme především o Radomíra Choděru (CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, 209 stran.) Více k problematice přímé metody viz například: SKOUMALOVÁ, Anna. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2016, s. 16.

a delší struktury v souvislém textu a reálných dialozích). Jazykový materiál nevychází z gramatiky, ale z každodenních komunikačních situací. Gramatika se vyučuje na základě induktivního přístupu (pravidla se explicitně nevysvětlují, ale odvozují se z kontextu – na základě rozboru autentických textů se vytvoří zobecňující pravidlo). Chyby jsou opravovány v průběhu dialogu a žáci za ně nejsou trestáni.

Dle zastánců přímé metody by se při vyučování mělo komunikovat pouze v cílovém jazyce (cizí jazyk se vyučuje bez použití mateřského jazyka a překladu), a proto jsou studenti vedeni k tomu, aby ze svých úvah o jazyce vyloučili mateřštinu a naučili se přemýšlet v cizím jazyce.

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

Prvním představitelem přímé metody byl v 19. století německý fonetik Wilhelm Viëtor, který ve svém díle *Vyučování cizích jazyků se musí změnit* (1882) kritizuje metody založené na překládání a teoretizování, odsuzuje gramaticko-překladovou metodu a podporuje metody přímé. Viëtor kladl důraz na fonetický výcvik a orální základ vyučování. Zcela odmítá překlad a užití mateřského jazyka omezuje na počáteční fázi výuky. Mluvnická pravidla rozvíjí induktivně a za hlavní cíl výuky považuje myšlení v cizím jazyce.³⁴

Choděra zmiňuje i dalšího významného představitele přímé metody – Viëtorova současníka Françoise Gouina, „[...] který na cizojazyčné vyučování-učení aplikoval principy tzv. činné školy. Veškeré vyučování proto směřovalo k rozvoji řečové aktivity žáků. Do výuky Gouin zavádí nonverbální komunikaci, např. mimiku, gesta a různé pohybové prvky. [...] Práce s větami začínala tím, že učitel nejprve reprodukoval v mateřštině žáků jejich obsah [...], pak následovala vlastní činnost žáků – práce s větami: jejich pronášení v cizím jazyce a zároveň předvádění příslušných činností.“³⁵

³⁴ Více o Viëtorovi viz CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 116.

³⁵ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 116.

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

1. Situační metoda a orální přístup (Oral Approach)³⁶

Od 20. let 20. století se v rámci přímých metod uplatňuje tzv. metoda situační či orální přístup k výuce cizího jazyka, jehož hlavními zastánci byli Harold Palmer a Albert Sydney Hornby. Hlavním principem této metody je prezentovat a procvičovat nové učivo v situačním kontextu (využití reálií, vizuálních pomůcek, mimiky a gest). Pomocí situací simulujících reálné přirozené prostředí a vizuálních pomůcek se osvětluje (indukuje) význam jednotlivých jazykových prostředků.

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

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

2. Audioorální (audiolingvální) metoda

Jak uvádí Hendrich, vyvstala „v době druhé světové války [...] ve Spojených státech v důsledku tehdejší politické i ekonomické situace naléhavá potřeba pracovníků, kteří by ovládali dobře různé evropské i asijské jazyky, a to jak k účelům vojenským, tak ekonomickým, technickým i politickým. Hlavním úkolem bylo naučit pracovníky různých profesí dorozumívat se ústně s příslušníky jiného jazykového společenství.“³⁷

³⁶ Více viz NĚMEC, Martin. *Didaktický překlad ve výuce angličtiny jako cizího jazyka*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 55.

³⁷ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 266.

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

Audioorální metodu založili američtí lingvisté Leonard Bloomfield, Charles Fries, Robert Lado a Burrhus Frederic Skinner a vychází z metody přímé. Opírá se „[...] o americký strukturalismus (deskriptivismus) a o behaviorální pojetí osvojování cizího jazyka využívající princip podmiňování. Behaviorismus pohlíží na jazyk jako na soubor návyků. Žáci se učí napodobováním rodilého mluvčího (tedy podobně jako mateřskému jazyku), a to opakováním, cvičením a drilováním modelových struktur (patterns).“³⁸ Na základě opakovaného poslechu (mluvčího či zvukového záznamu) a opakování řečových modelů dochází k jejich automatizaci.

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

Mateřský jazyk je přijímán jako efektivní způsob konfrontační a kontrastivní analýzy jazykových jevů, avšak může být také zdrojem interferencí. Překladová cvičení se v této metodě neuplatňují. Na rozdíl od přímé metody je zde výukový materiál „[...] pečlivě vybírán na základě konfrontace mateřského a cílového jazyka, přičemž se přihlíží nejen k hlediskům jazykovým, ale i k rozdílnosti v kultuře [...]“³⁹ Učitel má při výuce dominantní postavení. Volí obsah, tempo i způsob výuky, udržuje žákovu pozornost a

³⁸ SKOUMALOVÁ, Anna. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2016, s. 19.

³⁹ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 267.

monitoruje jeho výkon. Role žáků je pouze reaktivní, učí se nápodobou učitele a opakováním vzorových struktur.

Výuku u nás ovlivnila audioorální metoda zejména důrazem na využití drilových cvičení. Metodě je vytýkána její nevyužitelnost v reálném světě (studenti nebyli schopni v reálných situacích využít to, co se naučili při hodině), mechanické užívání jazyka, malá míra kreativity a podceňování významu psané komunikace. Jak uvádí Němec⁴⁰, behavioristický přístup k jazyku, včetně audiolingvální metody, odsoudil v polovině 60. let Noam Chomsky, který upozornil na to, že jazyk není navyknutá struktura, ale struktura, která se obměňuje na základě kontextu.

3. Audiovizuální strukturně-globální metoda

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

Význam slov, která fungují v určité struktuře, se vyvozuje z kontextu (reálné situace) a vysvětluje se pomocí audiovizuálních pomůcek (filmy, obrázky). Důraz je kladen na mluvený jazyk. Jak upozorňuje Choděra, osvojování cizího jazyka v rámci audiovizuální strukturně-globální metody „[...] probíhá formou globálně vnímaných a nacvičovaných jazykových struktur – řečových modelů.“⁴¹ Student si nejdříve poslechem a opakováním osvojuje zvukovou podobu jazyka (správná výslovnost, melodie, intonace, rytmus). Gramatika se učí opakováním strukturních forem a promluv vázaných na konkrétní reálnou situaci. Ve větách a dialozích najdeme základní gramatiku a běžnou slovní zásobu. Když si žák dostatečně osvojí zvukovou podobu jazyka (poslech a ústní projev), může se přistoupit k dovednosti čtení a psaní.

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

⁴⁰ NĚMEC, Martin. *Didaktický překlad ve výuce angličtiny jako cizího jazyka*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 57.

⁴¹ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 117.

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

4. Komunikační přístup (komunikační metoda)

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

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

Dle Hendricha představuje „jazyková kompetence [...] schopnost vytvářet lexikálně a gramaticky správné věty v daném jazyce, jakož i tyto věty správně dešifrovat. Komunikativní kompetence zahrnuje kromě jazykové kompetence i uplatnění vžitých sociálně kulturních pravidel (např. kdy mluvit a kdy mlčet, co mluvit a jak mluvit), uplatnění hodnot, předpisů a omezení, nutných k adekvátnímu pochopení ústního nebo písemného sdělení v daném jazyce nebo k jeho adekvátní produkci [...].“⁴² Dále podle Skoumalové „[...] zahrnuje schopnost užívat jazyka pro řadu různých účelů a funkcí, schopnost přizpůsobovat užívání jazyka komunikační situaci a komunikačním partnerům, schopnost vytvářet různé typy textů a schopnost udržovat komunikaci i přes omezenou znalost jazyka.“⁴³ Dle komunikačního přístupu jazyková kompetence, tedy znalost jazykového systému, ještě nezajišťuje způsobilost úspěšně jazyk používat, tj. komunikovat. Cílem je nabýt nejen kompetenci lingvistickou, ale také komunikativní, sociolingvistickou a pragmatickou.⁴⁴ Při výuce se používá autentický materiál v cílovém jazyce a žáci jsou tak vystavováni přirozenému jazyku v různých situacích. Typickými

⁴² HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 29.

⁴³ SKOUMALOVÁ, Anna. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2016, s. 61.

⁴⁴ Sociolingvistickou kompetencí rozumíme osvojení společenských norem užívání jazyka (např. vhodný výběr pozdravu a oslovení dle komunikační situace; výběr jazykových prostředků dle funkčního stylu, rozpoznání odlišností v neverbálním projevu mluvčích různých kultur apod.). Pragmatická kompetence představuje užívání jazyka v komunikační praxi (např. vyjádření různých komunikačních funkcí – žádost, omluva apod.).

znaky komunikační metody je komplexnost (zaměření na všechny čtyři řečové dovednosti – mluvení, poslech, psaní, čtení), adresnost (ohled na specifika jednotlivých účastníků komunikace) a užitečnost, tj. praktické užívání cizího jazyka. Důraz je kladen na význam, nikoli na formu. Cílem je nejen přesnost vyjadřování v cílovém jazyce, ale i jeho plynulost.

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

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

5. Přírozený přístup (The Natural Approach)

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

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

Důraz je kladen na slovní zásobu, jelikož ta je pro komunikaci důležitější než gramatika. Začíná se poslechem a čtením a žákům je ponechán potřebný čas na to, aby začali mluvit v cizím jazyce. Čím vyšší jazykové úrovni žák dosáhl, tím více se od něj

očekává aktivní účast v rámci komunikačních aktivit. Ve výuce se často uplatňují prvky hry a využívají se vizuální učební pomůcky (autentické texty, obrázky, fotografie, mapky apod.), jež do třídy vnášejí prostředí reálného světa.

1.7.3.4 Alternativní metody výuky ve 20. století

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

1. Tichá cesta (The silent way)

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

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

Jazyková situace se vytváří pomocí vizuálních pomůcek a gest. Jak poznamenává Malušková, jsou „od začátku [...] rozvíjeny všechny čtyři jazykové dovednosti (čtení, psaní, řeč a poslech), avšak číst a psát by žáci měli pouze to, co předtím produkovali ústně.“⁴⁵

Při výuce jsou používány tabulky s barevnými dřevěnými tyčinkami, které reprezentují zvuky cílového jazyka. Učitel ukazuje na bloky v tabulce a žáci formují slabiky, slova a později i celé věty. Vzniká tak asociace mezi zvukem, barvou a slovem

⁴⁵ MALUŠKOVÁ, Monika. Využití tradičních a alternativních metod ve výuce cizích jazyků. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 51.

či frází (jazykovou strukturou). Didaktický překlad se v této metodě nepoužívá – využití neverbálních prostředků (gest, mimiky), obrázků apod. slouží k vysvětlení významu slov bez použití překladu.

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

Tuto metodu založil na počátku 70. let americký profesor psychologie Charles Curran. Její základní myšlenkou je psychologický koncept tzv. celistvé osobnosti a výuka je pojímána jako poradenská činnost, která by měla zohledňovat i emoční faktor žákovy osobnosti. Curran tvrdí, že způsob vzdělávání v západní kultuře je omezen na intelektuální procesy a opomíjejí se duševní aspekty lidské osobnosti (osobnostní charakteristiky žáků, jejich potřeby a pocity).

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

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

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

Jak uvádí Němec, je „produkce cílového jazyka [...] zprostředkována mateřským jazykem, text je učitelem přeložen, poté v několika fázích reprodukován studentem a následně transferován do komunikační úrovně.“⁴⁶ Překlad a mateřský jazyk zde tedy hrají významnou roli, ale překladem se zabývá převážně učitel (žákovo sdělení učitel překládá do cizího jazyka a žák překlad pouze opakuje). Studenti by se měli vyjadřovat pouze

⁴⁶ NĚMEC, Martin. Didaktický překlad ve výuce angličtiny jako cizího jazyka. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 59.

v jazyce cílovém. Překlad má funkci vysvětlovací a slouží k vybudování bezpečného prostředí pro studenty.

3. Metoda celkové fyzické reakce (Total Physical Response)

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

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

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

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

4. Sugestopedie

Zakladatelem sugestopedie byl na počátku 70. let bulharský pedagog, psychiatr a neurofyzikolog Georgi Lozanov. Sugestopedie se dnes používá například v tzv. superlearningu – metodě, jež do procesu učení zapojuje takové prvky, které dokážou aktivizovat nejen levou mozkovou hemisféru (centrum logiky a analýzy), ale i pravou hemisféru, která je centrem představivosti, kreativity a emocí.

Pro efektivní učení se cizímu jazyku je důležité navození atmosféry uvolnění, bezpečí a soustředění. Žák musí respektovat učitele, ale zároveň mezi nimi panuje vřelý

vztah plný důvěry. Učebna vyvolává příjemnou atmosféru – je netradičně uspořádána, vybavena zajímavým nábytkem a vyzdobena dekoracemi. V takovém prostředí je student naplno schopný jazyk vnímat, chápat, ukládat si jazykové poznatky a následně je vyvolávat.

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

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

5. Úkolová metoda

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

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

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

1.7.3.5 Lexikální přístup (Lexical Approach)

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

1.7.3.6 Eklektický přístup k výuce jazyků

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

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

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

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

Zprostředkovací metoda

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

1.8 Přehled cizojazyčných výukových metod

Název	Původ	Preference	Globální zařazení	Využití	Překladová cvičení
Gramaticko-překladová	Německo	jazykový systém před jeho fungováním, recepcí	nepřímá	školy všech stupňů	ano, v hojné míře
Zprostředkovací	Německo	vyváženost s akcentem na fungování, recepcí i produkce	eklektická	školy všech stupňů	ano
Audio-lingvální	USA	respektování specifik mateřského jazyka, dril, produkce	přímá	intenzivní kurzy pro dospělé	ne
Audiovizuální	Francie	strukturální modely mluveného jazyka, běžné denní situace, audiovizuální, produkce	přímá	intenzivní kurzy pro dospělé	ne
Sugestopedická	Bulharsko	neuvědomované procesy, infantilizace, potlačení inhibičních bariér, využití hudby, produkce	přímá	intenzivní kurzy pro dospělé	ano
Uvědoměle praktická	Rusko	spojení pravidel s činnostmi, postup od teorie k praxi, recepcí i produkce	eklektická	školy všech stupňů	ne
Komunikativní	Velká Británie	fungování jazyka před jeho systémem, produkce	přímá	univerzální (školy i kurzy)	okrajově

Tabulka č. 1: Přehled cizojazyčných výukových metod⁴⁷

⁴⁷ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, s. 105, 106.

Tabulku jsme doplnili o poslední sloupec, ve kterém uvádíme, zda se v rámci metody využívají překladová cvičení.

Název metody	Překladová cvičení	Cíl využití překladových cvičení
Metoda dvojitého překladu (nepřímá)	ano (hojně)	naučit se číst a překládat díla klasických autorů; prohloubit si znalosti lexika, morfologie, syntaxe a stylistiky, imitace znění jazyka originálu (aby zněl text co nejpřirozeněji)
Gramaticko-překladová metoda (nepřímá)	ano (hojně)	pochopení gramatických pravidel a jejich procvičování, rozvoj slovní zásoby
Situační metoda a orální přístup (přímá)	ne	
Audioorální (přímá)	ne	
Audiovizuální strukturně-globální (přímá)	ne	
Komunikační (přímá)	ano (okrajově)	při prvním seznámení se s cizím slovem či gramatickým jevem; v rámci srovnávání sociálně-kulturních rozdílů
Přirozený přístup (přímá)	ne	
Tichá cesta (alternativní)	ne	
Skupinové učení (alternativní)	ano (okrajově)	funkce vysvětlovací; vybudování nestresujícího prostředí pro studenty; překladem se však zabývá pouze učitel, žáci učitelův překlad pouze opakují
Metoda celkové fyzické reakce (alternativní)	ne	
Sugestopedie (alternativní)	ano (okrajově)	paměťově-fixační a vysvětlovací: pochopení a upevnění slovní zásoby, vysvětlování gramatických pravidel
Úkolová (alternativní)	ne	
Lexikální přístup	ano (okrajově)	pomůcka pro ovládnutí cizího jazyka (především lexika)

Zprostředkovací (eklektická/smíšená)	ano	upevnění gramatických pravidel, budování slovní zásoby, porovnání podobností a rozdílů mezi jazykem cizím a mateřským, osvětlení kulturních reálií
---	-----	---

Tabulka č. 2: Přehled využití překladových cvičení v jednotlivých výukových metodách

II. část

2.1 Definice překladu, cíl překládání

Překlad je prostředkem mezikulturní komunikace. Překladem se rozumí písemný převod sdělení z jazyka výchozího do jazyka cílového s maximálně možným zachováním obsahu i stylistického zabarvení. Slovy skotského lingvisty J. C. Catforda je překlad „[...] the replacement of textual material in one language by equivalent textual material in another language.“⁴⁸

Překlad musí být správný po stránce obsahové i formální a zároveň musí znít přirozeně v cílovém jazyce. Jak podotýká Knittlová „dobrý překlad by neměl být vnímán jako překlad, nýbrž jako původní dílo vytvořené v daném jazyce.“⁴⁹ Kvalitu překladu tedy posuzujeme v první řadě na základě dodržování norem (gramatických, pravopisných, stylistických) cílové kultury. Až poté se text případně porovnává s textem výchozím. Dle lingvistů E. A. Nidy a C. R. Tabera spočívá překlad v „[...] reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style.“⁵⁰

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

⁴⁸ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 2.

⁴⁹ KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 14.

⁵⁰ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 3.

2.2 Historický kontext překládání

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

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

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

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

Funkční překlad je plynulejší a čtivější a zohledňuje především funkci textu a jeho účinek na cílového čtenáře. Dle Knittlové při překladu „[...] nezáleží na tom, použijeme-li stejných či jiných jazykových prostředků, ale na tom, aby plnily stejnou funkci, a to pokud možno po všech stránkách, tedy nejen významové, věcné (denotační, referenční), ale i konotační (expresivní, asociační) a pragmatické.“⁵¹ Denotační stránka jazyka se zaměřuje na věcnou situaci, konotační stránka jazyka je dána jeho stylistickým a expresivním zabarvením, pragmatický aspekt jazyka je dán vztahem mezi jazykovými prostředky a účastníky komunikace.

⁵¹ KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRÝGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 7.

2.3 Překlad ve výuce cizích jazyků⁵²

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

Cílem této práce je ukázat, že moderní a promyšlené využívání překladu je v hodinách cizího jazyka přínosné a nemusí nutně kopírovat gramaticko-překladovou metodu. Konkrétně se zabýváme překladem didaktickým, jehož cílem není vytvoření celistvého textu se všemi nároky na kvality překladu, ale získávání a upevňování znalostí cizího jazyka (na překlad pohlížíme jako na proces, nikoli jako na hotové dílo určené k publikování). Překlad pojmáme jako užitečný pedagogický nástroj a klíčovou komunikační a mediační dovednost, která doplňuje čtyři klasické řečové dovednosti (čtení, psaní, mluvení a poslech).

⁵² Problematikou překladu ve výuce cizích jazyků se zabývají například Cook, García-Medall, Leonardiová, Malmkjaerová, Mraček a Müglová.

COOK, Guy. *Translation in Language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2010, 202 stran.

DUFF, Alan. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1989, 167 stran.

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

LEONARDI, Vanessa. *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From theory to practice*. New York: Peter Lang, 2010, 178 stran.

MALMKJAER, Kirsten. *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishig, 1998, 144 stran.

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

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

MÜGLOVÁ, Daniela. *Překlad v teorii a praxi cudzozajznej výučby*. Nitra: Vysoká škola pedagogická Nitra, 1996, 109 stran.

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

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

Jedním z teoretiků, kteří se zabývají přínosem překladu ve výuce cizích jazyků je Alan Duff, podle kterého – jak uvádí Němec – překlad „[...] rozvíjí tři kvality, jež jsou základem pro vyučování všem jazykům: přesnost, jednoznačnost a flexibilitu. Slouží [...] studentům jako prostředek pro rozvoj hledání (flexibilita) těch nejvhodnějších výrazů (přesnost) tak, aby vyjadřovaly to, co mají (jednoznačnost).“⁵³

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

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

V rámci výzkumů fungování paměti bylo zjištěno, že člověk si během učení zapamatuje 20 % toho, co slyší; 30 % toho, co vidí; 50 % toho, co vidí a slyší; 70 % toho, co vysvětluje ostatním a 90 % toho, co sám tvoří.⁵⁴ Čím více smyslů při učení zapojíme, tím lépe. Při překládání zapojujeme především zrak a někdy také sluch (např. při

⁵³ NĚMEC, Martin. *Didaktický překlad ve výuce angličtiny jako cizího jazyka*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 27.

⁵⁴ JANÍKOVÁ, Věra et al. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, s. 29.

titulování filmů), o svých překladatelských řešeních můžeme diskutovat s ostatními a především sami tvoříme text překladu. Překladová cvičení jsou tedy efektivním způsobem k naučení se cizího jazyka i ke zdokonalení mateřštiny. Pokud například při překládání narazíme na nějaký pro nás neznámý frazém, musíme si vyhledat jeho význam ve slovníku, najít pro něj ekvivalent v cílovém jazyce a vhodně ho zapojit do textu. Daný frazém si poté jistě zapamatujeme lépe, než kdybychom se ho jen pasivně učili například dle dvoujazyčného slovníčku v učebnici.

Překlad se podílí na rozvoji dovedností v následujících oblastech:

- 1) jazykové dovednosti (porozumění cizímu jazyku a dokonalé ovládnutí mateřského jazyka; uvědomění si rozdílů a podobností mezi cizím a mateřským jazykem či mezi dvěma cizími jazyky na úrovni gramatiky, lexika, syntaxe, stylistiky i textových a žánrových typů; rozšíření a upevnění slovní zásoby a gramatiky; dovednost detailně analyzovat text a editovat ho; procvičování dovednosti čtení a psaní)
- 2) komunikace (zlepšování vyjadřovacích schopností v jazyce cizím i mateřském, práce se zpětnou vazbou, preciznost ve vyjadřování, spolupráce s kolegy)
- 3) rozhodování (konzistentnost a flexibilita řešení, vyhledávání informací, práce s různými druhy slovníků, práce s odbornou literaturou, kreativita, učí nás samostatnosti)
- 4) kulturní porozumění (realie, společenské konvence, pragmatická a interkulturní kompetence)
- 5) informační technologie (práce s počítačem, překladatelskými programy a internetem).

2.3.1 Didaktický překlad v historickém kontextu

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

Největší rozvoj využívání překladu ve vyučování cizím jazykům však souvisí se vznikem gramaticko-překladové metody (viz kapitola 1.7.3.2 *Gramaticko-překladová*

metoda). Z moderní výuky cizích jazyků byl překlad – pod vlivem převažující komunikativní metody – spíše vylučován, dnes se ale jeho použití opět obnovuje.

V dnešním globalizovaném světě je překlad a tlumočení součástí každodenního života, a jelikož má školní docházka vybavit studenty dovednostmi potřebnými pro uplatnění se v tomto světě, domníváme se, že překladová cvičení by měla být součástí výuky cizích jazyků. *Společný evropský referenční rámec* (SERR) řadí překlad a tlumočení k tzv. mediačním (zprostředkujícím) činnostem a dovednost translace dokonce pojímá jako tzv. pátou řečovou dovednost. Dle SERR se využitím překladu ve výuce rozvíjí i komunikativní jazyková kompetence, která je ústředním bodem výše zmiňované komunikační metody.

2.4 Možnosti využití překladu ve výuce cizího jazyka

Dle dotazníkového šetření Martina Němce⁵⁵ zařazuje do svých hodin překladová cvičení více než polovina učitelů. Ještě větší procento učitelů používá překlad jako prostředek pro ověřování porozumění. Učitelé i studenti přikládají význam didaktickému překladu v rámci porozumění lexikálním prostředkům, gramatickým jevům, stylistice (funkčním stylům) i kulturním a mimojazykovým jevům.

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

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

⁵⁵ NĚMEC, Martin. *Didaktický překlad ve výuce angličtiny jako cizího jazyka*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 67–129.

jednat o překlad interlineární, parafrázi (při které jde o předání smyslu textu), překlad volný či naopak přesný (doslovný).⁵⁶

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

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

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

2.4.1 Diskuze o překladu

Předtím než přistoupíme k jednotlivým překladatelským aktivitám, můžeme se studenty diskutovat o následujících otázkách:

- 1) Jaký by měl být „správný“ překladatel? Jaké dovednosti by měl ovládat?
- 2) V čem je překlad užitečný v rámci učení se cizímu jazyku? Co se překládáním naučíme?
- 3) Jaký je rozdíl mezi překladem do Vašeho mateřského jazyka a překladem do jazyka cizího? Který z těchto překladů Vám připadá užitečnější v rámci učení se cizímu jazyku? Který z těchto překladů je pro Vás obtížnější?

⁵⁶ Více k tomuto tématu viz například SKOUMALOVÁ, Anna. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2016, s. 42-43.

- 4) Myslíte si, že se díky překladovým cvičením zlepšujete i ve své mateřštině?
Jakým způsobem?

Překladatel – potřebné vlastnosti a dovednosti
<ul style="list-style-type: none">• výborně ovládat oba jazyky, ze kterých překládá (gramatika, lexikum, syntax)• znát kulturu zemí, ve kterých se tímto jazykem mluví• znát charakteristiku textových typů (konvence) v obou jazycích• znát teorii z oblasti translatologie• umět pracovat s počítačem (počítačové programy, internet)• umět pracovat s různými příručkami (slovníky, gramatiky)• v případě odborného překladu se orientovat v poznacích daného oboru• umět pracovat pod tlakem a plnit zadané termíny• umět pracovat v týmu i samostatně

Co se učíme díky překladovým cvičením?
<ul style="list-style-type: none">• rozvíjíme svou lingvistickou kompetenci (porozumění oběma jazykům, tvorba sdělení v obou jazycích)• rozvíjíme svou extralingvistickou kompetenci (encyklopedické znalosti, realie)• učíme se pracovat s počítačem, novými technologiemi a různými typy příruček• trénujeme paměť a kreativitu• učíme se pracovat ve skupině• učíme se ohodnotit práci druhých i svou vlastní

2.4.2 Překlad jako skupinová aktivita

Didaktický překlad nemusí být jen individuální aktivitou. Studenty můžeme rozdělit do skupin či do dvojic a žáci poté diskutují o různých variantách překladu téhož textu (několika zdařilých překladech téhož textu či porovnávají zdařilý a chybný překlad), o tzv. překladatelských oříškách (např. o překladu slovních hříček) a o chybných překladech (např. špatně přeložených filmových titulcích). Studenti společně hledají

nejvhodnější překladatelské řešení. Na jedné straně se učí argumentovat a prosazovat svůj vlastní názor, na druhé straně se učí přijímat jiné názory – učí se vzájemné spolupráci.

2.4.3 Sebehodnocení a hodnocení druhých v rámci překladových aktivit

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

2.4.4 Překlad a práce s chybou

Mezi nejčastější chyby v oblasti gramatiky patří špatné použití členu, nesprávná forma slovesného tvaru či nevhodně zvolený slovesný čas, chyba ve shodě rodu a čísla u podstatných a přídavných jmen, chyba ve shodě podmětu s přísudkem. Mezi další chyby patří špatně zvolený výraz, vynechaný výraz, špatně přeložená idiomatická vazba, nevhodně zvolený pořádek slov, nedostatky v textové kohezi a koherenci (například chybně zvolené konektory), chyby ortografické a typografické a nedodržení stylu a žánru původního textu. V oblasti lexika občas překladatel zvolí výraz, který má jiný význam než slovo v původním textu, či má jiné zabarvení (například vinou neznalosti kulturních reálií). Překladatel někdy rovněž do textu vkládá nadbytečné informace, či naopak některé důležité informace omylem vynechává. V rámci překladových cvičení můžeme studentům předložit chybně přeložený text a žáci mají za úkol chyby najít a opravit.

2.4.5 Překlad a navození reálné situace

Při překladových (či tlumočnických) aktivitách je vhodné navodit reálnou situaci – např. v rámci výměnného pobytu přijede na návštěvu zahraniční kamarád a my jeho projev tlumočíme našim rodičům; kamarád cizinec má zdravotní potíže a my s ním jdeme k doktorovi a tlumočíme; společnost jednající se zahraničním partnerem potřebuje přeložit zaslané dokumenty.

2.4.6 Překlad jako tzv. tichá pošta

Jednou z překladových aktivit je i tzv. kombinovaný překlad neboli překladatelská tichá pošta. Jeden student přeloží úryvek textu z cizího jazyka do mateřského, další student

převede text opět do cizího jazyka, další student opět do mateřštiny a celý proces se opakuje do té doby, než se vystřídají všichni studenti. Nakonec se v rámci celé třídy porovnává originál s finální verzí překladu – hledají se posuny významu, zploštění celého textu apod.

2.4.7 Překlad a dovednost sumarizace

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

Aktivita č. 1⁵⁷ (vhodné pro jazykovou úroveň B1-C2 – dle obtížnosti zadaného textu)

Přečtěte si úryvek a napište shrnutí děje (ve stejném jazyce jakým je napsán úryvek textu). Toto shrnutí následně přeložte do španělštiny/češtiny.

Aktivita č. 2⁵⁸ (B1-C2 – dle obtížnosti zadaného textu)

Přečtěte si úryvek a napište shrnutí. Pokud je úryvek ve španělštině, napište shrnutí v češtině; pokud je úryvek v češtině, napište shrnutí ve španělštině.

2.4.8 Překlad jako prostředek vysvětlení významu nových slov

Překlad dříve běžně sloužil k osvětlení významu nových slovíček. Dnes učitelé v takových případech volí spíše opis, vysvětlení v cizím jazyce, poskytnutí synonyma či antonyma, nakreslení obrázku či gesta. Takový postup demonstruje následující příklad⁵⁹:

Alumno: *¿Qué es "meter la pata"?*

⁵⁷ Zde neuvádíme konkrétní text. Volbu textu ponecháváme na učiteli (podle aktuálních potřeb a kompetencí žáka). Vyučující může zadat studentům například úryvek z románu, povídky apod.

⁵⁸ Zde neuvádíme konkrétní text. Volbu textu ponecháváme na učiteli (podle aktuálních potřeb a kompetencí žáka). Vyučující zadá žákům například úryvek výkladu z učebnice (například z učebnice dějepisu/literatury).

⁵⁹ ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa, Grupo didascalía, s.a., 1994, s. 50, 51.

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

Alumno: *No estoy seguro.*

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

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

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

2.4.9 Překlad jako zahřívací a opakovací aktivita

Další možností využití překladu je zahřívací opakovací aktivita na začátku či na konci hodiny. Žáci si stoupnou a učitel říká slovíčka, která se probrala minulou hodinu či během právě probíhající hodiny. Učitel střídá cizí jazyk a mateřštinu. Pokud žák přeloží výraz správně, může si sednout. Tato aktivita v sobě spojuje opakování, překlad a pohyb.

2.4.10 Překlad a cvičení kontrainterferenční

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

Kontrainterferenční cvičení mají za cíl interferenci předcházet (funkce preventivní), nebo ji odstraňovat (funkce korektivní, tj. nápravná). Jsou zaměřena na takové jevy cizího jazyka, u nichž se interference projevuje nejčastěji, a to na rovině fonetické, gramatické (pravopisné), lexikální a frazeologické, morfologické i syntaktické. Účinnými cvičeními jsou překladová cvičení poukazující na podobnosti a rozdíly mezi cizím a mateřským jazykem a upozorňující učitele na problematické jevy, které se následně snaží zautomatizovat zapojením do situačního kontextu.

2.4.11 Překladová cvičení a poznatky napříč různými obory

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

2.4.12 Využití překladu při práci s textem

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

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

Při překladu byl dříve kladen důraz na jednotlivá slova a věty, na gramatiku a lexikum. Od 70. a 80. let 20. století se klade větší důraz na text jako celek (typ textu, jeho účel, funkci a žánr). Student se při překládání učí zamýšlet nad textem jako celkem

(kulturní a historické zasazení textu, realie, literární narážky, typ textu a jeho funkce, vztah autora a čtenáře) a zároveň si všimnout konkrétních jednotlivin (gramatika, lexikum).

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

Analýza textu

Předtím než začneme s překládáním, měli bychom si výchozí text nejprve vždy celý pečlivě přečíst a detailně zanalyzovat.

Aktivita č. 3⁶⁰

Nad jakými otázkami by se měl překladatel zamyslet předtím, než začne překládat?

Textová analýza – otázky
<ul style="list-style-type: none">• O jaký typ/žánr textu se jedná (literární druh a žánr, slohový útvar)?• Jaké jsou typické znaky tohoto textového typu v jazyce výchozím i cílovém?• Kdo je autorem textu (spisovatel, odborník apod.)?• Komu (jakému publiku) je text adresován (odborníci, laici, dětské publikum apod.)?• V jaké době text vznikl (politicko-historický kontext)?• Kde byl text původně publikován?• Jaká je forma textu (psaná, mluvená, psaná určená k přednesu; formální, neformální; oficiální, neoficiální)?• Jaký je záměr textu (informovat, pobavit, přesvědčit, působit na city, přimět čtenáře k zamyšlení apod.)?• Jaké je hlavní téma textu?• Jaká je struktura textu? Jaké prostředky zajišťují kohezi a koherenci textu?

⁶⁰ Více informací k tomuto tématu viz: CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 24-25.

- Je pro nás důležitější významová (obsahová) přesnost, nebo spíše zachování formy a zvukových kvalit výchozího textu?
- Ponecháme v textu specifické kulturní rysy, nebo je přizpůsobíme cílové kultuře?
- Objevují se v textu intertextové odkazy (citace, kulturní aluze apod.)?
- Jaké gramatické a lexikální prostředky se v textu objevují (spisovný/nespisovný jazyk, frazémy, obrazná pojmenování, termíny apod.)?
- Objevují se v textu gramatické či lexikální prvky typické pro určité časové období, území či sociální vrstvu?
- Jaká je syntax textu (složitá, dlouhá souvětí vs. jednoduché, krátké věty)?
- Jaký je styl textu (funkční styl, slohové postupy a útvary)?
- Jaké informace budu muset prostudovat, abych tématu dobře porozuměl (především při překládání odborných textů)?

2.4.13 Překlad a práce se slovníkem⁶¹

Překladaelé mají k dispozici celou řadu zdrojů informací, a to jak tištěných, tak elektronických (slovníky, encyklopedie, gramatiky, paralelní texty, korpusy, internetové prohlížeče, automatické překladače atd.). Všechny jmenované zdroje informací slouží nejen při překládání, ale obecně při učení se cizímu jazyku (obohacujeme a systematizujeme si díky nim slovní zásobu, ověřujeme si gramatiku apod.). Rovněž se učíme odlišit věrohodné zdroje od těch nevěrohodných (to se týká především nepřehledného množství informací na internetu). Hledanou informaci bychom si pro jistotu měli vždy ověřit z více zdrojů.

Existují slovníky jednojazyčné, dvoujazyčné (či vícejazyčné), slovníky synonym, antonym, frazémů, odborné slovníky atd. Důležitá je správná práce se slovníkem. Studenti například často chybují v tom, že pro překlad zvolí první slovníkový ekvivalent, aniž by si přečetli doplňující informace k danému heslu (informace o gramatice, výslovnosti, zapojení do kontextu, rejstříku použití; příkladové věty, příklady frazémů).

V rámci trénování překladu a práce se slovníky, můžeme žáky například rozdělit do tří skupin, přičemž všechny skupiny překládají stejný text. První skupina pracuje bez slovníku a musí se tedy spoléhat pouze na své znalosti, druhá skupina smí používat

⁶¹ Odkaz na slovníky španělštiny:

<https://www.routledgetextbooks.com/textbooks/9780415695374/recursos.php>

dvojazyčný slovník a třetí skupina jednojazyčný výkladový slovník výchozího jazyka. Při porovnání finálních překladů obvykle zjišťujeme, že překlad studentů pracujících se slovníky bývá sice po obsahové stránce zdařilejší, ale zároveň je méně kreativní, protože se příliš přidrží slovníkových ekvivalentů. Při překladových cvičeních bez použití slovníku by se měli studenti učit odhadovat význam problémových výrazů na základě kontextu.

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

Slovník synonym a antonym

„Al redactar un texto, a menudo encontramos que nos gustaría expresar nuestras ideas con otras palabras, a fin de enriquecer y dar variedad al estilo. Para ayudarnos, contamos con los diccionarios de sinónimos y antónimos [...]“⁶² Další možností při hledání synonym je použít tezaurus přímo v programu Word. Stačí označit slovo, které si přejete vyhledat, zmáčknout na myši pravé tlačítko a v možnostech vyhledat *Synonyma* a *Tezaurus*. Informace, které zde najdete, jsou ale strohé, a proto je vhodnější použít některý z tištěných či internetových slovníků.⁶³

Při volbě výrazu z několika synonym je rozhodující kontext (použitý rejstřík, typ textu a jeho vyznění) a frekvence jeho užití. Například slovesa *fallecer* (*zemřít*, *zesnout*) a *palmar* (*natáhnout bačkory*) jsou synonymní, ale nemůžeme je libovolně zaměňovat, jelikož první výraz je neutrální a druhý výraz expresivně zabarvený (pejorativní). Podobným příkladem mohou být lékařské odborné termíny a jejich běžné ekvivalenty, srozumitelné široké veřejnosti (*parotiditis* vs. *paperas* = *příušnice*).

Práce se slovníkem – návrhy aktivit

⁶² CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 68.

⁶³ <http://www6.uniovi.es/dic/sinon.html>

<http://www6.uniovi.es/dic/anton.html>

Slovník českých synonym a antonym. 2. vyd. Brno: Lingea, 2012, 592 stran.

Aktivita č. 4⁶⁴ (B2-C2)

V následujícím cvičení najdete dvojice synonym. Doplňte je vhodně do vět na základě kontextu. Jeden z dvojice výrazů lze použít v obou větách, druhý však pouze v jedné z nich.

NOVIO-PRETENDIENTE

- a. Le he dicho a mi _____ que esta noche salimos solo chicas, así que ya puede ir buscándose un plan con sus amigos.
- b. La abuela me contó que cuando era joven tuvo unos cuantos _____.

METER-INTRODUCIR

- a. He _____ la pata. No debería haber confiado en él contándole nuestro secreto.
- b. Si quieres que se abra la caja, debes _____ un código de seguridad.

BAILARÍN-BAILADOR

- a. Antonio Canales es un famoso _____ y actor español, al igual que lo fue Antonio Gades. Posiblemente sean dos de los nombres más representativos del flamenco español.
- b. Alicia Alonso es una _____ y coreógrafa cubana, considerada como una leyenda y muy famosa por sus representaciones de *Gisele* y *Carmen*, además de otras grandes obras del repertorio clásico y romántico.

UNA BOLSA-UN ZURRÓN

- a. Si vas a hacer la compra, no te olvides de llevarte _____ plegable, que en el supermercado ya no dan.
- b. El pastor sacó de _____ su vasija de madera y se la ofreció al peregrino.

⁶⁴ Tuto aktivitu jsme převzali z CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 71-72.

Aktivita č. 5⁶⁵ (B2-C2)

V jednojazyčném španělském výkladovém slovníku vyhledejte význam následujících synonymních dvojic slov a zjistěte, které ze slov se používá ve Španělsku a které v Latinské Americe.

Dvojice slov	Použití ve Španělsku	Použití v Latinské Americe
coger-agarrar	coger y agarrar = sinónimos (asir, tomar)	agarrar (coger = realizar el acto sexual)
alubia-frijol	alubia (judías)	frijol
durazno-melocotón	melocotón	durazno
choclo-maíz	maíz	choclo
piso-departamento	piso (departamento = una sección de una organización; apartamento = para turistas)	departamento/apartamento

Aktivita č. 6 (B1-C2)

Vyberte si jeden ze svých školních předmětů (nejlépe odborný předmět) a vypracujte glosář obsahující nejdůležitější pojmy daného oboru. Glosář vytvořte v obou směrech (z češtiny do španělštiny i ze španělštiny do češtiny); slovíčka řaďte abecedně (případně i tematicky).

⁶⁵ U jednotlivých aktivit většinou uvádíme i správné odpovědi. Barevně zvýrazňujeme ta pole, která by viděli i studenti.

Výraz v češtině	Definice slova v češtině	Příkladová věta v češtině	Španělský překlad	Příkladová věta ve španělštině
-----------------	--------------------------	---------------------------	-------------------	--------------------------------

Výraz ve španělštině	Definice slova ve španělštině	Příkladová věta ve španělštině	Český překlad	Příkladová věta v češtině
----------------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------	---------------------------

Aktivita č. 7 (B1-C2)

Vytvořte glosář (v obou směrech překladu), který byste využili při překladu receptů. Slovíčka řaďte tematicky a abecedně.

Španělština	Čeština
Cantidad	Množství
(una) barra de	(jeden) bochník
(una) cucharada de	(jedna) lžice
(un) diente de	(jeden) stroužek
(una) hoja de	(jeden) lístek/list
(un) chorrito de	kapka
(un) manojito de	hrst
(media) cucharadita de	(půl) lžička
(una) pizca de	špetka
(una) rebanada de	plátek
(una) rodaja de	plátek, kolečko
(una) taza de	sklenice
Ingredientes	Suroviny
(el) aceite	olej
(el) ajo	česnek
(el) arroz	rýže
(el) laurel	bobkový list
(la) levadura	kvasnice
(el) pan	chléb

(el) perejil	petržel
(el) pimentón	(mletá) paprika
(la) sal	sůl
(la) pimienta	pepř
Verbos	Slovesa
adornar	ozdobit
agregar	přidat
nadir	přidat
cocinar	vařit, uvařit
citar	krájet, nakrájet
decorar	ozdobit
espolvorear	posypat
freír	smažit
pasar	přesunout
picar	nakrájet (nadrobno)
rebozar	obalit
regar	zalít
remover	promíchat/přesunout
sazonar	ochutit, okořenit
servir	servírovat, podávat
trokar	naporcovat

Aktivita č. 8 (A2-B2)

V některých případech je první slovníkový ekvivalent pro překlad nevhodný. Nesmíme zapomínat na to, že při překládání (především vícevýznamových slov) musíme brát vždy ohled na kontext. Přeložte následující slovíčka a uveďte vždy jen první slovníkový ekvivalent.

Český výraz	Španělský výraz
chudý	pobre
světlý	claro
chybět	faltar

Přeložte následující věty. Zaměřte se na podtržená slova. Můžete v těchto větách použít ekvivalenty z předchozího cvičení?

1. Anna no puede ir con nosotros, porque está enferma. – ¡Pobre chica!

2. ¿Tenéis algunas preguntas o todo está claro?

3. Moc mi chybíš!

Jaké jsou další významy výše uvedených slov?

pobre	chudák (někoho litujeme)
claro	jasný (např. obloha); srozumitelný
chybět	echar de menos

Aktivita č. 9 (B1-C2)

Na základě klíčového slova vyhledejte v jednojazyčném španělském slovníku⁶⁶ daný frazém a doplňte do vět zbývající část frazému. Klíčovým slovem je většinou první substantivum frazému. Pokud není podstatné jméno součástí frazému, hledejte na základě prvního slovesa, adjektiva či adverbia. Poté najděte ve dvoujazyčném slovníku odpovídající ekvivalent.

Španělský frazém	Klíčové slovo	Význam (ve španělštině)	Český ekvivalent
estar hecho polvo	polvo	estar muy cansado, estar preocupado	být unavený, vyřízený, ustaraný
tener malas pulgas	pulga(s)	estar de mal humor	mít špatnou náladu

⁶⁶ Použit můžete například internetový slovník Španělské královské akademie, který najdete na stránkách <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.

no tener pies ni cabeza	<u>pie(s)</u> , cabeza	no tener sentido	nedávat smysl, nemít hlavu ani patu
Al pan, pan, y al vino, vino.	<u>pan</u> , vino	cuando se dice algo de forma directa, clara y sin rodeos	Nazývat věci pravými jmény.

Aktivita č. 10 (B1-C2)

S využitím frazeologického slovníku⁶⁷ ověřte význam následujících frazémů a následně je přeložte do češtiny/španělštiny. Mějte na paměti, že frazémy nelze nikdy překládat doslovně – důležitý je celkový význam spojení, nikoli význam jednotlivých slov.

Český frazém	Španělský frazém
Ranní ptáče dál doskáče.	A quien madruga, Dios le ayuda.
Lepší vrabec v hrsti nežli holub na střeše.	Más vale pájaro en mano que ciento volando.
Dvakrát měř, jednou řež.	Más vale prevenir que curar.

2.4.14 Další zdroje informací, překladatelské pomůcky

Dalšími zdroji informací pro překladatele – kromě slovníků – jsou paralelní texty, jazykové korpusy, automatické překladače a další jazykové příručky (gramatiky, ortografické a stylistické příručky apod.).⁶⁸

⁶⁷ Pracovat můžete například s následujícími odkazy:

<https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Default.aspx>

<https://expresionesyrefranes.com/lista-de-expresiones-espanolas/>

<http://www.dicesp.com/paginas>

Významným českým frazeologickým slovníkem je například čtyřdílný *Slovník české frazeologie a idiomatiky*, ve kterém dokonce najdete cizojazyčné ekvivalenty jednotlivých frazémů (překlad do angličtiny, němčiny, francouzštiny a ruštiny; španělština zde bohužel chybí).

ČERMÁK, František, Jiří HRONEK, Jaroslav MACHAČ, et al. *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. Praha: Leda, 2009.

⁶⁸ Ze španělských příruček jmenujme příklad *Manual de la nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010), *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010) a *El buen uso del español* (RAE, 2013).

Paralelní texty

Při překladu nejde pouze o převod významu jednotlivých slov, ale rovněž o dodržení konvencí daného typu textu v různých jazycích (např. rozdílná struktura formálních dopisů, odlišné konvence při psaní receptů). Paralelní texty jsou autentické texty stejného žánru, stejného či podobného tématu a jsou určeny stejnému či podobnému okruhu čtenářů. Při překládání bychom si měli vždy vyhledat více paralelních textů (na internetu, v knihovně) a ověřit si, zda se opravdu jedná o původní text, a ne o překlad.

Aktivita č. 11 (B1-C2)

Porovnejte konvence v psaní formálních dopisů v češtině a ve španělštině (slovní zásoba, kompozice apod.).

Hlavní znaky v češtině	Hlavní znaky ve španělštině
<ul style="list-style-type: none">• struktura: vlevo nahoře se uvádí jméno, adresa a kontakt odesílatele a poté příjemce; následuje datum a místo, které se uvádějí vpravo; pojmenování záležitosti; samotný text dopisu nezačíná pozdravem, ale zdvořilým oslovením; následuje stručné vyjádření okolností, účel komunikace, organizační podrobnosti, poděkování a rozloučení; dole vpravo se uvede jméno odesílatele a jeho titul či funkce a připojí se vlastnoruční podpis• jazyk je spisovný, neutrální, zdvořilý a obsahuje mnoho ustálených formulí (př. <i>Obracím se na Vás s žádostí...</i>;	<ul style="list-style-type: none">• stejná struktura• v češtině se oslovení odděluje čárkou, ve španělštině dvojtečkou• ustálené formule (př. <i>Recurro a usted para pedirle...</i>; <i>Con la presente hago constar...</i>; <i>Nos complace comunicarles...</i>; <i>Reciba un cordial saludo</i>)• pokud je ve španělštině součástí rozloučení sloveso v 1. osobě singuláru nebo plurálu, píše se za závěrečnou formulí tečka (např. <i>En espera de sus prontas noticias les saludamos atentamente.</i>), pokud je sloveso ve 3. osobě, tečku nepíšeme (např. <i>Les envían saludos</i>) a pokud v závěrečné formulí sloveso

<p><i>Tímto Vám sděluji...; S potěšením Vám oznamujeme...; Přijměte srdečné pozdravy apod.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • v češtině se závěrečná formule od podpisu neodděluje interpunkčním znaménkem (např. <i>S pozdravem</i>) 	<p>není, píše se za ní čárka (např. <i>Un saludo,</i>).</p>
---	---

Aktivita č. 12 (B1-C2)

Porovnejte české a španělské kuchařské recepty. V čem se liší?

Recepty ve španělštině	Recepty v češtině
<ul style="list-style-type: none"> • instrukce ve 2. osobě jednotného čísla, imperativ; v infinitivu • ingredience řazeny spíše dle pořadí v rámci pracovního postupu 	<ul style="list-style-type: none"> • pokyny v 1. osobě množného čísla, oznamovací způsob); v infinitivu⁶⁹ • ingredience většinou řazeny podle důležitosti surovin

Jazykový korpus

Lingvistické korpusy jsou „[...] colecciones estructuradas de muestras – escritas u orales – del uso real de la lengua. [...] Los corpus escritos [...] son colecciones extensas de diferentes tipos de textos, en formato electrónico, que contienen varios millones de palabras codificadas y clasificadas según diferentes criterios. [...] Para el aprendizaje del español, cabe destacar los corpus de la Real Academia Española: el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA, escrito y oral), el *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE) y el *Corpus de Español del Siglo XXI* (CORPES XXI).“⁷⁰ V těchto korpusech najdeme texty španělské i latinskoamerické provenience ze všech vývojových období španělštiny. Dalšími korpusy jsou například *Hemero* (obsahem jsou španělské, argentinské a mexické novinové články z let 1997-2009) nebo *Preseaa* (korpus vytvořený v rámci sociolingvistického výzkumu ve Španělsku a Latinské Americe na univerzitě v Alcalá de Henares).

⁶⁹ Dříve (např. v kuchařkách Magdaleny Dobromily Rettigové) se používala i 2. osoba jednotného čísla v imperativu.

⁷⁰ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 82.

Mezi české psané synchronní korpusy patří například korpus *SYN2000*, *SYN2005* a *SYN2010*, které obsahují texty publicistické, odborné i beletristické. Český diachronní korpus obsahující texty od 13. století, se nazývá *DIAKORP*. Mluveným korpusem zachycujícím konverzace v neformálních komunikačních situacích je *ORAL2013*.⁷¹

Automatické překladače

Automatické překladače „[...] se basan en el principio de las memorias de traducción, o corpus bilingües: van acumulando pares de textos originales con sus traducciones, colocaciones, pares de términos equivalentes, etc.“⁷² Texty přeložené automatickým překladačem potřebují vždy dodatečnou revizi, a to především v případě, že se jedná o text plný obrazných pojmenování a vícevýznamových slov. Poměrně zdařilé překlady ale vznikají u textů odborných. Mezi automatické překladače patří například Google Translate.

Aktivita č. 13 (B1-C2 – dle obtížnosti zadaného textu)

Přeložte zadaný text⁷³ pomocí Google Translate. Následně oba texty porovnejte a ohodnoťte zdařilost překladu. Případné chyby opravte.

2.4.15 Audiovizuální překlad

Pod pojem audiovizuální překlad zahrnujeme „[...] la traducción de cualquier texto cuyo mensaje se transmite a través de un canal auditivo (diálogos, música, efectos sonoros, etc.) y de un canal visual (imágenes, subtítulos, etc.).“⁷⁴ Stejně jako u překladu komiksů a divadelních her (viz 3.1.2.6 *Funkční styl umělecký*) se zde propojuje jazyková (zvuková) a obrazová složka, která má mnohdy dominantní postavení. Překladatel musí vždy dodržet synchronii zvuku a obrazu. Na rozdíl od psaného textu zde nemůže použít (dlouhé) vysvětlující opisy a poznámky pod čarou, vše musí být jasně řečeno v dané promluvě.

⁷¹ Viz webové stránky Českého národního korpusu: <https://www.korpus.cz/>

⁷² CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 83.

⁷³ Volbu textu ponecháváme na učiteli (podle aktuálních potřeb a kompetencí žáka). Studentům můžeme zadat například článek z učebnice (z lekce, kterou právě probírají).

⁷⁴ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 324.

Existuje několik typů audiovizuálního překladu – například dabing, titulkování a audiopopis pro nevidomé. Při audiovizuálním překladu rozvíjíme nejen své jazykové znalosti, ale rovněž pragmatickou kompetenci (překlad musíme přizpůsobit kontextu filmu – například i jeho neverbálním aspektům).

Častým prvkem filmů a seriálů je humor (vtipy, jazykové hříčky, záměrné chyby ve vyjadřování, frazémy a jejich modifikace). K jazykovým hříčkám patří například homonymie (např. homofona *bello-vello*), polysémie (př. *banco = asiento/entidad financiera*) a paronymie (např. *hombre-hambre*). Humor rovněž plyne z kulturních narážek. Překladatel má v tomto případě na výběr mezi dvěma variantami – zachovat aluzi na výchozí kulturu (exotizace) za cenu možné ztráty komického efektu, nebo se přizpůsobit cílové kultuře (kulturní adaptace, naturalizace). Cílem překladatelů je dosáhnout u publika stejné reakce jako u publika původního. Na základě tohoto cíle se v jednotlivých případech rozhodují mezi použitím exotizace, či naturalizace.

Překlad pro dabing

Překlad se musí přizpůsobit délce původní promluvy a artikulaci herců, respektovat pauzy a rychlost původního projevu. Překladatelé se proto musí často uchýlit k technice zhuštění (zkrácení) či prodloužení promluvy.

Audiopopis pro nevidomé

Audiopopis patří k překladu intersémiotickému (viz 2.5.1.1 *Překlad vnitrojazykový, mezijazykový a intersémiotický*) – děj scény (obraz) popisujeme slovy. Doplňující informace (popis prostoru, předmětů, lidí – např. vzhledu, oblečení, výrazu tváře) se musí vejít do pauz mezi dialogy. Při tvorbě audiopopisu používáme krátké a výstižné věty, nesmíme předem prozrazovat zápletku a náš popis musí být objektivní. Zabýváme se především prvky, které jsou pro děj klíčové (někdy se však může jednat i o detaily).

Titulkování

Při vytváření titulků musíme dodržovat několik pravidel. Titulky musejí být synchronizované s dialogy postav, neměly by překročit délku dvou řádků (30-40 znaků na jednom řádku) a pozor si musíme dát i na správné členění titulků (jednotlivé titulky by měly odpovídat jedné významové, intonační nebo gramatické jednotce; nikdy bychom neměli dělit jednotlivá slova na slabiky, oddělovat do různých řádků podstatná jména a členy; na konci řádku by neměly stát předložky, spojky, zápor nebo část slovesné formy).

Z časových důvodů je v titulcích často nutné přikročit ke kondenzaci promluv (informace shrnout či nějakou informaci vynechat).

Kromě případu, kdy je zvuková stopa v jazyce výchozím a titulky v jazyce cílovém (subtitulaci3n interlingüística), existují i vnitrojazykové titulky (subtitulaci3n intralingüística), kdy je zvuková stopa i titulky ve stejném jazyce. Jedná se například o titulky pro neslyšící. Tento druh titulků může rovněž posloužit jako opora při učení se cizímu jazyku (správnost poslechu cizího jazyka si ověřujeme na základě titulků).

Abychom se lépe a rychleji naučili cizí jazyk, doporučuje se sledovat filmy a seriály v originálním znění s titulky, nikoli snímky dabované. Díky spojení obrazu, textu a kontextu, ve kterém byly jednotlivé fráze použity, si je studenti snáze zapamatují a osvojí si jejich užívání. Tato skutečnost souvisí s výše zmiňovaným faktem, že čím více smyslů při učení zapojíme, tím snáze a rychleji si danou věc zapamatujeme.

Aktivita č. 14 (B2-C2)

Ve skupině si vyberte jeden díl španělského seriálu *Cuéntame cómo pasó*. Poznamenejte si španělské dialogy postav a poté je přeložte do češtiny (vytvořte titulky k dané epizodě).

2.4.16 Překladová cvičení a stylistika

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

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

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

2.5 Rozvíjení jednotlivých druhů a aspektů překladu⁷⁵

2.5.1 Druhy překladu

2.5.1.1 Překlad vnitrojazykový, mezijazykový a intersémiotický

Jakobson rozlišuje tři druhy překladu: vnitrojazykový, mezijazykový a intersémiotický. Ve vnitrojazykovém překladu jde o převod v rámci jednoho jazyka (parafráze, nahrazení synonymem apod.), v mezijazykovém překladu už se jedná o převod mezi dvěma různými jazyky (jazykovým systémem výchozího a cílového jazyka) a konečně intersémiotický překlad je převod mezi různými znakovými systémy. Při výuce se uplatňuje zejména překlad mezijazykový (na který v této práci klademe největší důraz) a vnitrojazykový; intersémiotický překlad se využívá pouze okrajově.

Vnitrojazykový překlad – návrh aktivit

Variety jazyka

Na základě hlediska zeměpisného, sociálního a časového vydělujeme několik variet jazyka, které se svou příznakovostí vyčleňují z jazyka standardního. Mezi jazykové variety patří idiolekt (tj. specifická mluva konkrétního člověka), dialekt (typický pro určitou oblast) a sociolekt (typický pro určitou vrstvu lidí; např. slang, argot, vulgarismy). Rovněž každé časové období má svůj specifický jazyk. Překladatel by se měl v těchto případech vyhnout neutralizaci a měl by se snažit zachytit v překladu rozdíly mezi jazykem příznakovým a bezpříznakovým.

Nejlepším řešením je pokusit se v cílovém jazyce najít takový útvar národního jazyka, který s výchozím jazykovým útvarem sdílí jeho nejpodstatnější rysy (př. mluva městské mládeže, mluva menšinové kultury).

Jednou z variant španělštiny vymezených zeměpisně je tzv. spanglish (prolínání španělštiny a angličtiny na jihu USA). Spanglish vzniká několika různými způsoby – část věty je ve španělštině, část v angličtině; do španělské věty vložíme anglické slovo (beze změny); anglická slova modifikujeme například pomocí typických španělských koncovek; lexikální a syntaktické kalky.

⁷⁵ Jednotlivým návrhům překladatelských aktivit předchází stručný teoretický úvod.

Aktivita č. 15 (B2-C2)

Přeložte následující věty/výrazy ze spanglish do standardní španělštiny.

Spanglish	Španělština
Cierra la window que está rainando.	Cierra la ventana, está lloviendo.
Tengo que vacumear la carpeta.	Tengo que pasar la aspiradora por la alfombra.
Le daré pensamiento a eso.	Tengo que pensarlo (bien).
el bos	el jefe
el frízer	el congelador
parquear	aparcar
wachear	mirar/ver
lonchar	almorzar
emailear	enviar por correo electrónico
hacer clic/clickear	pulsar
surfear	navegar
printear	imprimir

Aktivita č. 16 (B2-C2)

Zastaralé výrazy nahraďte výrazy aktuálními.

Archaismus	Aktuální výraz
empero	pero, sin embargo
enflacar	adelgazar
(la) farina	(la) harina
(el) hortal	(el) huerto
yantar	comer

Aktivita č. 17 (B2-C2)

Slangové výrazy nahrad'te výrazy neutrálními.

Slang	Neutrál ní, spisovný výraz
Este <u>tío</u> tiene <u>chorra</u> en los exámenes.	amigo, compañero; suerte
irse de juerga	irse de fiesta
flipar	alucinar (estar bajo los efectos de una droga)
guay	estupendo, muy bien
mangar	robar
trola	mentira

Aktivita č. 18 (B1-C2)

Nahrad'te neutrální výrazy eufemismem, či naopak.

Neutrál ní výraz	Eufemismus
orinar	hacer aguas menores hacer pipí
morir	pasar a mejor vida irse al otro barrio hacer el último viaje dormir el sueño eterno ir a un sitio mejor
ser gordo/a	tener sobrepeso ser robusto tener unos kilos de más
ser viejo/a, la vejez	la tercera edad la edad dorada entrado en años los mayores
los países subdesarrollados	los países en vías de desarrollo
la cárcel	el establecimiento penitenciario
el aborto	la interrupción voluntaria del embarazo

mentir	faltar a la verdad
--------	--------------------

Aktivita č. 19 (A2-B2)

Uveďte synonyma k následujícím výrazům.

Španělský výraz	Synonymum
acabar	terminar
alterado	nervioso
(los) anteojos	(las) gafas
(el) cabello	(el) pelo
comprender	entender
(el) edén	(el) paraíso
elegir	escoger
(la) enseñanza	(la) educación
extraño	raro
fallecer	morir
famoso	célebre
valiente	aventurado
volver	regresar

Aktivita č. 20 (B1-C2)

Pokuste se následující španělské frazémy vysvětlit (opsat) vlastními slovy (ve španělštině) a naopak k jednotlivým opisům najít španělský frazém.

Španělský frazém	Vysvětlení frazému
no tener ni un duro	no tener dinero
meter la pata	cometer un error
echar una mano	ayudar a alguien
pasar la noche en blanco	no poder dormir, estar en vela
tener algo en la punta de la lengua	estar a punto de decir o recordar algo; cuando no podemos acordarse de algo
tomar el pelo (a alguien)	burlarse de alguien con elogios, promesas o halagos fingidos

estar en las nubes	ser despistado, soñador, no apercebirse de la realidad
--------------------	--

Návrhy aktivit v rámci intersémiotického překladu

Aktivita č. 21 (B1-C2)

Žákům pustíme scénu ze španělského filmu (např. *Los fantasmas de Goya*). Studenti mají za úkol soustředit se na neverbální prostředky (mimika, gesta, vyjádření emocí) a prostředí (nábytek, příroda apod.) a popsat je.

2.5.1.2 Překlad odborný a umělecký

Další možnou klasifikací je rozdělení překladu na překlad odborný a umělecký. Překlad odborných textů vyžaduje znalost daného tématu a terminologie a důraz je kladen na přesnost při výběru ekvivalentů. V uměleckém překladu musíme kromě obsahu a formy dbát i na estetickou funkci sdělení.⁷⁶

2.5.1.3 Překlad volný, doslovný, interlineární a komunikativní

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

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

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

⁷⁶ Více informací viz 3.1.2.2 *Funkční styl odborný* a 3.1.2.6 *Funkční styl umělecký*.

Komunikativní překlad klade důraz na význam a přirozené znění cílového textu a úzce souvisí s pragmatickou rovinou překladu. Ta se – jak uvádí Knittlová – povinně „[...] respektuje zejména při překládání konvenčních formulí (např. pozdravů a přání), veřejných nápisů, pořekadel, přísloví, idiomů a dalších konverzačních klišé (např. české *dobry den* nemá v angličtině doslovný ekvivalent, pozdravu může odpovídat *good morning* i *good afternoon*, při překladu je nutno přihlédnout ke kontextu).“⁷⁷

Ve skutečnosti dochází k prolínání těchto druhů překladu (kromě překladu interlineárního). Podle Knittlové je „cílem překladatele [...] vytvořit v cílovém jazyce takový text, který má totožný význam jako text výchozí, ale formální zpracování je přirozené pro cílový jazyk. Prvořadým cílem je zachovat identitu významu, nikoliv identitu formy [...]“⁷⁸ Překlad musí plnit tři základní požadavky – musí být přesný, jasný a znít přirozeně.

2.5.1.4 Vnitřní překlad

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

2.5.2 Problematika ekvivalence

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

⁷⁷ KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 17.

⁷⁸ KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 17.

vysvětlivkou, specifikací, kompenzací).“⁷⁹ Podobně se k problematice ekvivalence vyjadřuje i Carreresová, Noriegová-Sánchezová a Calduchová, když citují španělského filozofa Ortegu y Gassetta: „[...] la tarea del traductor es irremediabilmente utópica, ya que nunca será posible decir en un idioma exactamente lo mismo que en otro [...]“.“⁸⁰

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

Filozof Ludwig Wittgenstein prohlásil: „Hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa.“ I dle Sapira a Whorfa a jejich lingvistického determinismu je naše myšlení a náš pohled na svět ovlivněn jazykem, kterým mluvíme. Skutečnost kolem nás členíme na segmenty, které následně pojmenováváme. Každý národ má však jiný pohled na svět a skutečnost člení trochu jiným způsobem. Například u nás je zvykem nepočítat mezi poschodí i přízemí (jednotlivá podlaží počítáme až od prvního patra), ale Američané považují přízemí za první patro. Největší rozdíly v segmentaci skutečnosti se projevují u barevného spektra (severské národy mají například několik druhů bílé barvy), složitosti příbuzenských vztahů či u denních období (české širší rozdělení na *noc, ráno, dopoledne, odpoledne večer a noc* vs. anglické dělení na *night, morning, afternoon a night*). Z důvodu těchto odlišností je zachování všech rysů originálu nemožné.

Úkolem překladatele je najít v cílovém jazyce ekvivalenty pro prostředky jazyka výchozího. V úvahu musí brát charakter sdělení, sociokulturní a časový kontext, záměr autora i typ příjemce, kterému je text adresován. Na úrovni formální ekvivalence se překladatel snaží o co největší možnou shodu obsahu i formy výchozího a cílového textu. V rámci gramatické ekvivalence se soustředí na převod gramatických kategorií; na úrovni lexika je cílem ekvivalence denotační a konotační (slova výchozího i cílového jazyka označují stejné skutečnosti a vzbuzují ve čtenářích stejné asociace); na úrovni textové ekvivalence řeší problematiku slovosledu a koheze textu a v rámci pragmatické ekvivalence musí brát v úvahu kulturní kontext. Cílem dynamické ekvivalence⁸¹ je,

⁷⁹ KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 218.

⁸⁰ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 8.

⁸¹ Jedná se o termín amerického translátologa Eugena Nidy.

aby překlad vyvolal u svého adresáta stejnou reakci jako u adresáta originálu, a to i za cenu odchýlení se od významu původního textu.

Pragmatickou ekvivalencí překladu se – jak uvádí Knittlová – „[...] *zabývají lipští teoretikové překladu (zejména Neubert, Jäger, Kade). Pod pragmatikou rozumějí roli mluvčích i adresátů v komunikaci, vztah mezi jazykovými prostředky a mluvčími. Jazykové prostředky mohou mít různé varianty, protože mluvčí jsou různí co do věku, původu, sociálního prostředí, stupně vzdělání atd. nebo protože se nacházejí v různých situacích, mají různé motivy pro komunikaci, různý okruh posluchačů, používají ústní nebo písemné komunikace, mohou se pohybovat po diferencované škále stylové od důvěrného a nenuceného stylu až po nejformálnější, od vulgárního zbarvení, provincialismů přes neutrální normu až po purismy a eufemismy, mohou použít nejrůznějších žargonů a odborné hantýrky různých funkčních stylů.*“⁸² Při překladu sice dochází ke změně cílového příjemce, nicméně pragmatika originálu by měla být zachována. Překladatel musí být tedy obeznámen se vztahy mezi mluvčím a příjemcem ve výchozím i cílovém jazyce.

Některé jazykové prostředky jsou v rámci výchozího i cílového jazyka rovnocenné, jiné prostředky má výchozí jazyk navíc oproti jazyku cílovému a naopak. Ekvivalenty snadno nacházíme (a to i mezi typologicky značně odlišnými jazyky), pokud jde o základní slovní zásobu, kam patří základní druhy rostlin, zvířat, rodinní příslušníci, základní technické pojmy.

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

Případy, kdy v cílovém jazyce chybí nějaká gramatická kategorie, se řeší kompenzací (chybějící kategorie je nahrazována jinou, bohatě rozvinutou kategorií). Západoevropské jazyky mají například oproti češtině bohatě rozrůzněnou slovesnou

⁸² KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 11.

kategorii času. Čeština má ale zase navíc kategorii vidu, a proto původní jemné odstínění dějové posloupnosti kompenzuje užitím vidových předpon nebo časových příslovcí.

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

Knittlová upozorňuje, že „jazyky se [...] liší nejen svými gramatickými systémy a lexikální zásobou, ale i organizací diskurzu a stylistickými normami.“⁸³ Jazyky se odlišují rovněž délkou vět, preferují jiné typy konektorů a různí se i jejich frekvence.

Při hledání vhodného ekvivalentu mohou nastat následující situace:

- 1) v cílovém jazyce existuje **ekvivalent úplný/absolutní**: jedná se ve většině případů o slova ze základního fondu slovní zásoby s jednoznačným denotačním významem (pojmenování lidí, částí těla, zvířat, nejčastěji používaných předmětů, časových údajů apod. – př. *el lunes = pondělí*)
- 2) v cílovém jazyce existuje **ekvivalent částečný** (nejčastější případ): ekvivalenty se liší např. svou formou (jednoslovnost vs. víceslovnost – př. *apple tree* → *jabloň*), explicitností a implicitností; jeden z výrazů obsahuje nějakou významovou složku navíc (specifikace), nebo je naopak nějaká složka významu potlačena (generalizace); výrazy se často liší v rovině konotační či pragmatické
- 3) v cílovém jazyce existuje **více ekvivalentů**: výběr jednoho konkrétního ekvivalentu poté závisí na širším situačním kontextu, stylistickém zabarvení a na kombinovatelnosti s jinými lexikálními jednotkami; častokrát se však jedná pouze o překladatelovu subjektivní volbu (záležitost vkusu) (př. *ir = jít/jet*)
- 4) **nulový ekvivalent**: překladatel musí použít opis, kalk nebo přejaté slovo (např. *mrakodrap, Harry, hardware*).

Jak uvádějí Hurtado Albir a Rabadán, ekvivalence „[...] se establece siempre en función de la situación comunicativa (receptor, finalidad de la traducción) y del contexto sociohistórico en que se desarrolla el acto traductor, y, por consiguiente,

⁸³ KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 35.

tiene un carácter relativo, dinámico y funcional.“⁸⁴ Úplné ekvivalence tedy překladatel nemůže nikdy dosáhnout, existe pouze „[...] la mejor traducción de tal texto concreto para tales y cuales destinatarios, para tales y cuales fines y en tal y cual situación histórica.“⁸⁵

Návrhy aktivit na procvičení různých druhů ekvivalence

Aktivita č. 22 (B2-C2)

Ve dvojicích/skupinkách se zamyslete nad tím, na který typ ekvivalence byste se zaměřili v následujících případech. Svě tvrzení zdůvodněte.

Situace, typ textu	Typ ekvivalence	Zdůvodnění
<u>příklad:</u> lidová píseň	ekvivalence na rovině zvukové	klademe důraz na zvukovou stránku písně
odborný článek z oblasti medicíny určený pro další odborníky		
návod k pračce		
informační brožurka o cukrovce určená pacientům (laikům)		

2.5.3 Překladatelské postupy⁸⁶

⁸⁴ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 9.

⁸⁵ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 11.

⁸⁶ K problematice překladatelských postupů viz například CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 35-39.

Pokud v cílovém jazyce chybí přímý ekvivalent, musíme se uchýlit k jednomu z překladatelských postupů. Překladatelskými postupy rozumíme „[...] aquellos procedimientos textuales que emplea el traductor en casos concretos del texto para hacer frente a dificultades que este le plantea (por ejemplo, un referente cultural, una sigla, una palabra sin equivalente, un término de jerga, un juego de palabras, etc.).“⁸⁷ Volba překladatelského postupu je podmíněna celkovou překladatelskou strategií⁸⁸, kterou překladatel volí například na základě typu textu a zadání zakázky (účel překladu, cílové publikum apod.).

Mezi překladatelské postupy patří:

- 1) **transkripce** či **transliterace** (u cizojazyčných jmen: např. *Carolina* → *Karolína*)
- 2) **transformace** (např. pomocí synonyma)
- 3) **modulace** (změna úhlu pohledu; např. *elbow of the pipe* vs. *koleno potrubí*; změna abstrakta na konkrétním, příčiny na důsledek apod.)
- 4) **kalky** (doslovný překlad – převedení vnitřní struktury jazyka; např. *skyscraper* → *mrakodrap*)
- 5) **substituce** analogií (nahrazení jednoho jazykového prostředku jiným; např. substantivum nahradíme osobním zájmenem; frazémy)
- 6) **transpozice** (změna gramatických kategorií v důsledku rozdílnosti jazykových systémů; určitý prvek nahradíme jiným prvkem se stejným významem, který ale v cílovém textu zní přirozeněji; např. transpozice větného členu – *de madera* → *dřevěný*; syntaktická transpozice – např. převod pasiva do aktiva, protože čeština nepoužívá pasivní konstrukce do takové míry jako například angličtina; převod větného členu na vedlejší větu apod.)

⁸⁷ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 35.

⁸⁸ Než začne překladatel překládat, musí si zvolit strategii (metodu) a techniku překladu – například se rozhodnout, zda bude překládat spíše doslovně (exotizace), či spíše volně (naturalizace). Překladatelská strategie podmiňuje volbu jednotlivých překladatelských technik (na základě zvolené překladatelské strategie řešíme problematická místa v textu týkající se gramatiky a morfologie, lexika, syntaxe a stylistiky).

- 7) **ekvivalence** (např. u frazémů je cílem zachování smyslu a nemůžeme proto překládat doslovně – *It's raining cats and dogs.* → *Está lloviendo a cántaros.* → *Lije jako z konve.*)
- 8) **adaptace** (náhrada adekvátní situací; náhrada specifického prvku výchozí kultury typickým prvkem kultury cílové; cílem je, aby dílo na čtenáře překladu zapůsobilo stejně jako na čtenáře originálu)
- 9) **amplifikace** (rozšíření textu; stejnou myšlenku vyjádříme větším počtem slov)
- 10) **kontrace/komprese** (zhuštění textu; stejnou informaci vyjádříme menším počtem slov)
- 11) **explicitace; popis/opis** (přidání vysvětlující či upřesňující informace; vnitřní vysvětlivka, poznámka pod čarou; opis by měl být co nejstručnější; měli bychom používat pouze v případě, kdy pro výraz výchozího jazyka chybí ekvivalent v jazyce cílovém; př. *scone = un bollo típico en el Reino Unido*)
- 12) **redukce** (vynechání redundantních informací; v cílovém textu vynecháme určitou informaci textu výchozího)
- 13) **zobecnění** (generalizace; užití obecnějšího pojmu, tj. hyperonyma, místo výrazu specifického, konkrétnějšího, tj. hyponyma; používá se v případě, kdy pro určitý výraz výchozího jazyka chybí ekvivalent v jazyce cílovém; v některých případech dochází vlivem generalizace ke ztrátě kulturně specifického prvku – *I wouldn't give him another penny.* → *Yo no le daría más dinero.*)
- 14) **partikularizace** (užití přesnějšího, konkrétnějšího výrazu)
- 15) **kompenzace** (pokud v textu nějaký prvek vynecháme, musíme ho jinde nahradit; pokud nějaký prvek přidáme, musíme na jiném místě v textu zase něco ubrat; pokud se v díle objeví nějaký stylisticky zabarvený prvek, např. archaismus či citově zabarvené slovo, který na stejném místě nelze přesně převést do cílového jazyka, použijeme takový prvek na jiném místě překladu, abychom zachovali celkový ráz díla; při překladu z angličtiny například narážíme na problém odlišení tykání a vykání, tedy odlišení rozdílné míry formálnosti textu; místo zájmen odlišujících vykání od tykání, tj. *usted* (Vy) a *tú* (ty), použijeme například rozdílná oslovení – např. *¿Está usted seguro?* → *Are you sure, Sir?*)
- 16) **výpůjčka** z jiného jazyka (doslovná výpůjčka – např. *software*; výpůjčka přizpůsobená cílovému jazyku – např. *football* → *fútbol/fotbal*)
- 17) **doslovný překlad** (slovo od slova)

Překladatelské postupy – návrhy aktivit

Aktivita č. 23 (B2-C2)

Napište, o jaký překladatelský postup se jedná v následujících případech.

Věta v češtině	Věta ve španělštině	Překladatelský postup
Jak se máš?/Jak se ti daří?	¿Qué tal?/¿Cómo estás?	kontrace
Můžu Vám nabídnout šálek kávy?	¿Le apetece un café?	modulace
Podobají se jako vejce vejci.	Se parecen como dos gotas de agua.	ekvivalence
Přinesl jí puget růží.	Le trajo un ramo de flores.	generalizace
Petr bude tatínkem.	Pedro va a tener un hijo.	modulace
Nelíbí se mi, jak hraje.	No me gusta como actor.	transpozice
Moje nejoblíbenější jídlo je roastbeef/rostbíf.	Mi comida favorita es rostbif.	výpůjčka
Co oči nevidí, to srdce nebolí.	Ojos que no ven, corazón que no siente.	ekvivalence
Zabočte doprava.	Toma un desvío hacia la derecha.	amplifikace
panna nebo orel	cara o cruz	ekvivalence
To jídlo není špatné.	La comida es bastante buena.	modulace
Kovářova kobyla chodí bosa.	En casa de herrero, cuchillo de palo.	ekvivalence

Aktivita č. 24 (B2-C2)

Pokuste se následující věty přeložit do španělštiny za použití modulace.⁸⁹ Poté popište, k jaké změně došlo.

Výchozí věta	Překlad do španělštiny za použití modulace	K jaké změně došlo?
Zima není daleko.	Se acerca el invierno.	Změna časové perspektivy.
S tím návrhem nesouhlasím.	Estoy en desacuerdo con la propuesta.	Záporná → kladná věta.
Drž se od ní dál!	¡No te acerques a ella!	Změna perspektivy – vzdálenosti, místa.
Celé prázdniny přšelo.	No dejó de llover en todas las vacaciones.	Kladná → záporná věta.

Aktivita č. 25 (B2-C2)

Následující věty přeložte do španělštiny – nejprve doslovně, poté za použití transpozice. Následně okomentuje, k jakým změnám v gramatických kategoriích došlo.

Výchozí věta	Doslovný překlad	Transpozice	K jaké změně došlo?
Až se vrátí domů.	Después de que regrese a casa.	Después de su regreso a casa.	sloveso → substantivum
Buď trpělivý.	Sé paciente.	Ten paciencia.	adjektivum → substantivum

⁸⁹ Při modulaci musí studenti zapojit jazykový cit a naplno využít své vyjadřovací schopnosti. Modulace napomáhá k tomu, aby zněl výsledný text co nejpřirozeněji.

Odpověděla ironicky.	Respondió irónicamente.	Respondió con ironía.	adverbium → substantivum
-------------------------	----------------------------	--------------------------	-----------------------------

Aktivita č. 26 (B2-C2)

Přeložte následující frazémy z češtiny do španělštiny, či naopak. Nezapomeňte na to, že při překládání frazémů hraje hlavní roli význam spojení (nelze překládat doslovně).

Český frazém	Španělský frazém
stát majlant	costar un ojo de la cara
být (v něčem) zakopaný pes	haber gato encerrado
dělat mrtvého brouka	hacer la vista gorda
prát špinavé prádlo na veřejnosti	sacar los trapos sucios
mít známosti/konexe	tener enchufe
už bylo na čase	ya era la hora
princ na bílém koni	(el) príncipe azul

2.5.4 Překladatelské tendence

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

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

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

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

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

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

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

Cílem překladatele je zpřístupnit text originálu cílovému čtenáři. Veden touto snahou někdy překladatel naplno vykládá myšlenky, které jsou v původním textu pouze naznačeny. Dle Levého tíhne překladatel „k vysvětlování a k formálnímu rozvádění myšlenkových zkratk [...] i v syntaxi. Logické vztahy mezi myšlenkami zůstávají často v uměleckém textu nevyjádřeny.“⁹⁰ Naproti tomu překladatelé často vztahy mezi myšlenkami, které jsou v původním textu pouze naznačeny, naplno vyjadřují užitím

⁹⁰ LEVÝ, Jiří. *Umění překladu*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, s. 148.

spojek (souvětí souřadná mění v souvětí podřadná). Překladaelé obecně tíhnou k formálnímu napojování vět prostřednictvím spojek a spojujících částic.

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

Aktivita č. 27 (B2-C2)

Překladaelé často ochuzují styl překladu nadměrným opakováním slov. Následující cvičení se zaměřuje na obohacení Vaší slovní zásoby. K uvedeným výrazům napište co nejvíce synonym (může se jednat i o synonyma s konkrétnějším/obecnějším významem či jiným stylistickým zabarvením).

Český výraz	Synonyma	Španělský výraz	Synonyma
modrá	blankytná/nebeská, azurová, tyrkysová, kobaltová, námořnická	azul	celestes/cerúleo, azur, turquesa, cobalto, marino
postel	lože, lůžko	(la) cama	(el) lecho, (la) litera
ocas	ohon	(la) cola	(el) rabo
tlustý	robustní, silný, korpulentní, otlý, plných tvarů, obézní	gordo	robusto, fuerte, corpulento, orondo, regordete, obeso
zemřít, umřít	zahynout, zhynout, zesnout, skonat; odejít na věčnost, odejít na onen svět; natáhnout bačkory, natáhnout brka	morir	fallecer, perecer, sucumbir; pasar a mejor vida, irse al otro barrio; estirar la pata

zdrímnout si/dřímat	podřimovat, schrupnout si, dát si dvacet, dát si šlofika	dormitar	dormir/echar la siesta, echar una cabezada
utéct, utéci	uniknout, prchnout, zmizet, zdrhnout, vzít roha, prásknout do bot	huir	escapar, fugarse, desaparecer, largarse, pirarse

2.5.5 Překlad a rovina lexikální

Při porovnávání lexikálních jednotek výchozího a cílového jazyka zjišťujeme, že se často liší v rovině denotační, konotační či pragmatické. Dle Knittlové „sémantický rozdíl týkající se denotačních významových složek vyplývá z různého pojmenovacího přístupu ve výchozím a cílovém jazyce, z nestejně úrovně abstrakce, ze zaujímání neshodných hledisek ke skutečnosti, ze zdůrazňování odlišných rysů znaku.“⁹¹ Rozdíly v konotační, tj. emocionální rovině bývají ještě markantnější.

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

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

⁹¹ KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRÝGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 39.

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

Překladatelé často starší texty modernizují (přizpůsobují je současnému jazyku). Tím samozřejmě dochází k určitým ztrátám, ale na druhou stranu se text stává přístupnějším širšímu okruhu čtenářů. Pokud chceme zachovat starší jazykové prvky, máme dvě možnosti – přeložit dílo jazykem odpovídajícím danému období (např. Shakespearovu divadelní hru přeložíme španělštinou ze 16./17. století), nebo starší jazyk pouze naznačit (například použitím několika archaismů).

2.5.6 Překlad a rovina gramatická

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

Knittlová upozorňuje, že „jestliže ve výchozím jazyce existuje gramatická kategorie, kterou cílový jazyk nemá, nebo ji má, ale jen v omezené míře, je sice vždy možnost použít místo nezavedených gramatických prostředků prostředky lexikální, tím se ale obvykle dotyčný význam mnohdy zbytečně zdůrazní.“⁹² Například: *She was wearing a necklace.* → *Měla na sobě nějaký/jakýsi náhrdelník.*

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

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

⁹² KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 121.

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

Odlišnosti najdeme i v použití slovesného rodu. V angličtině i španělštině se trpný rod používá častěji než v češtině. Překladatel by se ale neměl nechat ovlivnit textem předlohy (a mechanicky přebírat všechny pasivní struktury) a měl by se co nejvíce přiblížit úzu cílového jazyka.

2.5.7 Překlad a rovina syntaktická

Španělské věty bývají oproti českým větám delší. Pokud autor záměrně nepoužívá krátké výstižné věty (například v uměleckém textu jako zdroj napětí), zní ve španělštině přirozeněji, pokud několik kratších vět spojíme v jednu větu delší.

Slovosled je ve španělštině i češtině poměrně volný – pořadí slov není stanoveno tak striktně jako například v angličtině. V angličtině musíme vždy vyjádřit podmět věty, zatímco v češtině a španělštině může podmět zůstat nevyjádřený. Zatímco v angličtině stojí podmět vždy (kromě vět tázacích) před slovesem, v češtině i španělštině může stát až za slovesem – vyjadřujeme tak důraz nebo rozpor (*Hoy cocinas tú./Hoy no cocino yo pero tú.*). Nejobvyklejší strukturou věty je pořadí podmět-přísudek-předmět. V ustálených slovních spojeních a frazémeh je pořádek slov striktně daný v češtině i ve španělštině (pořadí slov nemůžeme libovolně zaměňovat).

Ve španělštině může stát přídavné jméno před podstatným jménem i za ním (většina případů) a význam adjektiva se může měnit právě v závislosti na jeho postavení ve větě. Postponované přídavné jméno význam substantiva omezuje (např. *vino tinto*), zatímco anteponované adjektivum význam podstatného jména neomezuje, ale doplňuje ho a hodnotí (tento typ adjektiv se objevuje především v literárních textech, dále v publicistice a reklamě; např. *la sensacional oferta*). V některých případech je pozice přídavného jméno ustálená (*Edad Media, sentido común; mala suerte, a corto plazo*).

Aktivita č. 28 (B1-C1)

Přeložte věty z češtiny do španělštiny za použití následujících výrazů: *cierto, menor, medio, pobre*. Mějte na paměti, že některá přídavná jména mění svůj význam v závislosti na postavení ve větě (antepozice/postpozice).

Česká věta	Španělský překlad
Průměrný plat v České Republice je...	El salario medio en la República Checa es...
Řekl to s jistou dávkou ironie.	Lo dije con cierta ironía.
Je chudý jako kostelní myš.	Es más pobre que una rata.
Mám dva mladší bratry.	Tengo dos hermanos menores.
Anna s námi nemůže jet na výlet, protože je nemocná. – Chudák holka!	Anna no puede ir de excursión con nosotros, porque está enferma. – ¡Pobre chica!
Ten film začíná ve 22 hod. – Určitě? – Ano, je mládeži nepřístupný/není pro nezletilé.	La película empieza a las ocho. – ¿Es cierto? – Sí, no es apta para menores de edad.
Kdy má Marie narozeniny? – Vůbec netuším.	¿Cuándo es el cumpleaños de María? – No tengo la menor idea.
Přidáme půl litru mléka.	Añadimos medio litro de leche.

2.5.8 Překlad a rovina stylistická

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

2.5.9 Překlad a textová kompetence⁹³

Pedagogický slovník definuje kompetenci jako „[...] způsobilost žáků demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích.“⁹⁴ Mezi klíčové kompetence, jež si má žák osvojit, patří kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní.

⁹³ Více návrhů aktivit na textové rovině viz kapitola 3.1 *Stylistika*.

⁹⁴ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 104.

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

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

Jedním z požadavků kladených na text je koherence a koheze. Dle Carreresové, Noriegové-Sánchezové a Calduchové je koherence „[...] una cualidad del texto que permite que este sea percibido como una unidad comunicativa – es decir, como texto – y no como una sucesión de enunciados inconexos.“⁹⁵ Stejně autorky dále uvádějí, že koheze je „la red de relaciones que existen entre los distintos elementos de un texto y que constituye la manifestación lingüística de la coherencia.“⁹⁶

Mezi prostředky koheze patří ukazovací, přivlastňovací a osobní zájmena. Pokud těmito deiktickými prvky poukazujeme na již zmiňovaný prvek, jedná se o anaforu; pokud odkazujeme na prvek, který se v textu teprve objeví, mluvíme o katafoře. Dále existují deiktické fráze – např. *jak již bylo řečeno (como se ha dicho arriba)*, *jak později uvidíme (como veremos a continuación)* apod. Prostředkem koheze je rovněž opakování slov či syntaktických konstrukcí, využití synonym, antonym, hyperonym, hyponym a konektorů. Carreresová, Noriegová-Sánchezová a Calduchová definují konektory jako „elementos lingüísticos que ayudan a ordenar y estructurar el texto, estableciendo relaciones formales y de significado entre enunciados o secuencias de enunciados. Pueden ser adverbios, conjunciones o locuciones de distinto tipo [...]“⁹⁷ Pomocí konektorů:

⁹⁵ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 132.

⁹⁶ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 132.

⁹⁷ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 134.

- přidáváme určitou informaci (*a navíc = además; nejen..., ale také = no solo... sino también*)
- vyjadřujeme kontrast, rozpor (*ale = sin embargo/pero; zatímco = mientras que*)
- vyjadřujeme příčinu (*kvůli = debido a; protože = porque*)
- důsledek (*a proto = por eso; a tak = así que; z toho plyne = de todo ello resulta que/por consiguiente; a tedy = así pues; v návaznosti na = en consecuencia*)
- účel (*za účelem = a fin de que/con el fin de*)
- omezení (*kromě = salvo que/excepto que*)
- přípustku (*ačkoli = aunque/si bien, i přesto = pese a, a přesto = aun así*)
- určujeme pořadí myšlenek (*na jednu stranu/na druhou stranu = por una parte/por otra parte*)
- objasňujeme naše myšlenky nebo je vyjadřujeme jinými slovy (*jinými slovy = en otras palabras, jinak řečeno/to znamená = es decir*)
- uvádíme příklady (*například = por ejemplo, pongamos por caso*)
- shrnujeme a rekapitulujeme myšlenky (*na závěr/závěrem = para concluir/en conclusión*).

Aktivita č. 29 (A2-B1)

Přeložte následující věty z češtiny do španělštiny a spojte je pomocí konektorů.

(př. Jsem nemocný. Nemůžu jít do školy. → No puedo ir a la escuela, porque estoy enfermo./Estoy enfermo y por lo tanto/así que no puedo ir a la escuela.)

Česká věta č. 1	Česká věta č. 2	Překlad do španělštiny; použití konektorů
Dům je nyní prázdný.	Pronajímá se pouze v létě.	Ahora la casa está vacía, porque solo se alquila en verano. Ya que la casa solo se alquila en verano, ahora está vacía.
Už jsme udělali všechny domácí úkoly.	Můžeme jít hrát fotbal.	Ya hemos hecho todos los deberes, por tanto/así que podemos salir a jugar al fútbol.
Učil ses celý minulý týden.	Pravděpodobně tu zkoušku uděláš.	Estudiaste toda la semana pasada, así que probablemente aprobarás.

Moc se neučil.	Zkoušku udělal.	Aprobó el examen, aun cuando/aunque no estudió mucho.
Neudělal to Petr.	Udělal to Pavel.	No lo hizo Pedro sino (lo hizo) Pablo.
Myslím, že má dvě děti.	Nejsem si jistý.	Creo que tiene dos hijos, pero no estoy seguro.

2.5.10 Překladová cvičení v učebnicích španělštiny jako cizího jazyka

Pro potřeby této diplomové práce jsme provedli analýzu několika učebnic používaných v České republice při výuce španělštiny jako cizího jazyka. Cílem bylo zjistit, zda jsou v učebnicích zařazena překladová cvičení.⁹⁸

První skupinou analyzovaných učebnic byly učebnice španělské proveniencie *Compañeros 1 a 2*, *Código ELE 1 a 2*, *¿Español? ¡Por supuesto! 1 a 2* a *Nuevo ven 1, 2 a 3*. V *Compañeros 1 a 2* jsme nenašli žádné překladové cvičení a učebnice dokonce neobsahuje ani slovníček, který se zpravidla objevuje na konci lekce či celé učebnice. Učebnice *Código ELE 1 a 2* a *¿Español? ¡Por supuesto! 1 a 2* taktéž neobsahují žádná překladová cvičení. Nicméně v pracovním sešitě se u každé lekce nachází seznam slovíček na překlad. V *Código ELE 1 a 2* jsou slovíčka z určité lekce řazena abecedně a student je má přeložit do své mateřštiny. Stejný typ slovníčku najdeme v pracovním sešitu *¿Español? ¡Por supuesto! 1 a 2*, kde je ještě jeden sloupec navíc – úkolem studenta je slovíčko přeložit a poté ho použít ve větě. V uvedených učebnicích se uplatňuje – po vzoru metod přímých – pouze jazyk cílový.

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

⁹⁸ Překladovými cvičeními zde rozumíme překladová cvičení obecně. Konkrétní cvičení jsou zde sice ve španělštině (kterou pojmáme jako jazyk cizí) a v češtině (kterou pojmáme jako jazyk mateřský), stejné typy cvičení by však mohly být použity pro jakoukoli jazykovou kombinaci. Je samozřejmostí, že v učebnicích španělské proveniencie nenajdeme překlad do češtiny, ale mohla by se zde objevit cvičení, ve kterých má student za úkol přeložit zadání do svého mateřského jazyka.

Druhou skupinou analyzovaných materiálů byly učebnice české provenience *Fiesta 1, 2 a 3*, *Aventura 1, 2 a 3* a *Učebnice současné španělštiny 1*. V prvním díle *Fiesty* je za každým článkem ve španělštině uveden španělsko-český slovníček, ve kterém jsou slova řazena tak, jak se objevila v textu. U druhého dílu *Fiesty* najdeme na konci každé lekce abecedně řazený slovníček (španělský výraz a český ekvivalent). Stejně uspořádaný slovníček se nachází i ve třetím čísle *Fiesty*, ale tentokrát až na konci učebnice. Na konci každé lekce všech tří čísel (na konci cvičné části) jsou zařazeny věty na překlad z češtiny do španělštiny, které vycházejí z textů dané lekce. Gramatika je vysvětlována v mateřštině a překládány (ze španělštiny do češtiny) jsou i příkladové věty v přehledu gramatiky.

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

V *Učebnici současné španělštiny 1*, která je však vhodná spíše pro samouky než pro školní výuku, najdeme v každé lekci abecedně řazený seznam slovíček (překlad ze španělštiny do češtiny) vycházející z úvodních článků; dále překlad základních frází a překlad v rámci vysvětlení gramatiky (gramatika je vysvětlena česky, příkladové věty jsou přeloženy ze španělštiny do češtiny). Ve cvičné části se v každé lekci nachází překlad (spojení pár slov i celé věty) z češtiny do španělštiny a většinou se objevuje i překlad ve směru opačném.

V rámci analýzy učebnic jsme zjistili, že učebnice španělské provenience vycházejí z přímé metody a neobsahují mezijazyková překladová cvičení. Naproti tomu české učebnice španělštiny se inspiroují i metodou nepřímou – užívají mateřštinu i mezijazyková překladová cvičení. Nejstarší z učebnic, tj. *Fiesta*, zařazuje systematicky stejný typ cvičení (překlad izolovaných vět z češtiny do španělštiny) na konec každé lekce. Podobný charakter má i *Učebnice současné španělštiny*. *Aventura* kombinuje

metodu přímou a nepřímou – najdeme zde jak mezijazyková překladová cvičení, tak vysvětlení jazykových jevů v cílovém jazyce (vnitrojazykový překlad).

Ve výše uvedených učebnicích se objevují následující typy překladových cvičení:

1) Vnitrojazykový překlad pomocí synonym

Cvičení č. 1⁹⁹

8 Relacione:

- | | |
|--------------|--------------------------|
| 1. simple | a) muchas / varias veces |
| 2. doble | b) diez veces |
| 3. triple | c) cuatro veces |
| 4. cuádruple | d) una vez |
| 5. quíntuple | e) tres veces |
| 6. séxtuple | f) dos veces |
| 7. décuple | g) cinco veces |
| 8. céntuple | h) seis veces |
| 9. múltiple | i) cien veces |

Cvičení č. 2¹⁰⁰

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

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

⁹⁹ KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 2: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2001, s. 147.

¹⁰⁰ MARÍN ARRESE, Fernando, Reyes MORALES a Mariano del MAZO UNAMUNO. *Nuevo Ven 3: español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2005, s. 16.

Cvičení č. 3¹⁰¹

a. ¿Qué SIGNIFICAN las siguientes expresiones?

- a. Hoy en día
1. Actualmente 2. En el día de hoy
- b. La gente pide la vez
1. La gente se apunta a un turno 2. La gente pide una vez
- c. Clientes de toda la vida
1. Habituales 2. Que compran ahí desde hace mucho tiempo

Cvičení č. 4¹⁰²

2 Lee el texto otra vez y RELACIONA cada expresión con su significado.

- | | |
|-------------------------|---|
| 1. Pasárselo bien. | a. Decidirse a hacer algo. |
| 2. Llevarse bien / mal. | b. Hacer algo con esfuerzo o dificultad. |
| 3. Costar mucho / poco. | c. Divertirse. |
| 4. Irle bien / mal. | d. Ser maleducado con alguien. |
| 5. Dar el paso. | e. Tener éxito o fracasar en algún trabajo o actividad. |
| 6. Faltar al respeto. | f. Tener buena o mala relación con alguien. |

Cvičení č. 5¹⁰³

Relaciona las frases que signifiquen lo mismo.

- | | |
|-------------------------|--|
| Ya no queda nada. | a) Han decidido verse. |
| Se queda aquí. | b) Han vendido la mayoría. |
| Va a quedar con él. | c) Se ha terminado todo. |
| Se lo piensa quedar. | d) Es mejor encontrarse en otra parte. |
| Quedamos en otro sitio. | e) Prefiere irse. |
| Al final se lo quedó. | f) Nunca me lo devolvió. |
| Solo quedan unos pocos. | g) No va a ningún sitio. |
| No quiere quedarse. | h) No lo quiere dar. |
| No me queda bien. | i) Me está feo. |

¹⁰¹ MARÍN ARRESE, Fernando, Reyes MORALES a Mariano del MAZO UNAMUNO. *Nuevo Ven 3: español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2005, s. 25.

¹⁰² CASTRO VIUDEZ, Francisca, Fernando MARÍN ARRESE a Reyes MORALES. *Nuevo ven 2: español lengua xtranjera*. Madrid: Edelsa, 2004, s. 143.

¹⁰³ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 3: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2011, s. 153.

Cvičení č. 6¹⁰⁴

1 Escoja una de las expresiones con la que se puede expresar el significado equivalente:

1. A las mujeres desde pequeñas les gusta pasarse las horas muertas de charleta con las amigas.
 - a) se divierten hablando con sus amigas
 - b) se cansan charlando con sus amigas
 - c) se cansan de hablar con sus amigas
2. La conducta de las mujeres se inclina más hacia el trato que la de los hombres.
 - a) La mujer permite tratar a los demás con más facilidad
 - b) La mujer es más sociable
 - c) La mujer necesita ser tratada de otra forma
3. La mujer tiene todos los boletos para convertirse en reina de relaciones sociales.
 - a) La mujer tiene todos los documentos necesarios
 - b) La mujer tiene muchos problemas
 - c) La mujer reúne todas las condiciones

Cvičení č. 7¹⁰⁵

11 Escoja una de las posibilidades para expresar el significado equivalente:

1. Si se lo hubieran comunicado a tiempo, habría rectificado la información.
 - a) Todavía hay posibilidad de rectificarla, pero deben comunicárselo.
 - b) Siempre hay posibilidad de rectificarla, sólo hace falta comunicárselo.
 - c) Ya no hay posibilidad de rectificarla, porque no se lo comunicaron.
2. Si pasara el verano estudiando, aprobaría el exámen.
 - a) Todavía hay posibilidad de que lo apruebe, pero tiene que estudiar todo el verano.
 - b) Siempre hay posibilidad de que lo apruebe, pero debería estudiar todo el verano.
 - c) Ya no hay posibilidad de que apruebe, porque no estudió todo el verano.
3. Si hubiera comprado la impresora de tinta, la imprenta le saldría más barata.
 - a) Todavía hay posibilidad de comprarla y la imprenta le saldrá más barata.
 - b) Siempre hay posibilidad de comprarla para que la imprenta le salga más barata.
 - c) Ya no hay posibilidad de comprarla y bajar el coste de la imprenta.
4. Si quieres que te ayude, debes decirme toda la verdad.
 - a) Te ayudaré, pero quiero que me digas toda la verdad.
 - b) Ya no puedo ayudarte, porque no me dijiste toda la verdad.
 - c) No puedo ayudarte, pero debes decirme toda la verdad.

Cvičení č. 8¹⁰⁶

¹⁰⁴ KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 3: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2003, s. 101.

¹⁰⁵ KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 2: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2001, s. 119.

¹⁰⁶ MARÍN ARRESE, Fernando, Reyes MORALES a Mariano del MAZO UNAMUNO. *Nuevo Ven 3: español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2005, s. 176.

Instrucciones

En cada una de las frases siguientes se ha marcado con letra negrita un fragmento. Elija, de entre las tres opciones de respuesta, aquella que tenga un significado equivalente al del fragmento marcado.

Por ejemplo:

Fue **detenido** por conducir borracho.

- a) parado
- b) arrestado
- c) registrado

La respuesta correcta es la b.

21. - ¿Qué te parece Amadeo?

- **Está como una cabra.**

- a) Está loco
- b) Es muy raro
- c) No hay quien lo entienda

22. - ¿Por qué no soportas a José?

- Porque **habla por los codos.**

- a) Habla muy bajo
- b) No para de hablar
- c) Habla de forma muy rara

23. - ¿Cómo ha vuelto el niño del colegio?

- Está **hecho una sopa.**

- a) Está muy mojado
- b) Tiene mucho calor
- c) Está enfadado

24. - ¿Qué te molesta de Jaime?

- **Tiene mucha cara.**

- a) Es muy tímido
- b) Es un sinvergüenza
- c) Es muy simpático

2) Vnitrojazykový překlad (pomocí antonym)

Cvičení č. 9¹⁰⁷

Escribe las siguientes frases en sentido contrario.

Napiš tyto věty v opačném významu.

Todo el mundo conoce la Sagrada Familia.

La casa Batlló y la Pedrera son muy originales.

La ciudad nunca duerme.

En general los españoles salen mucho.

Casi nadie sabe bailar bailes clásicos.

¹⁰⁷ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, 2009, s. 87.

Poca gente hace deporte.

Barcelona tiene de todo.

3) Vnitrojazykový překlad pomocí opisu

Cvičení č. 10¹⁰⁸

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

B _ Ñ _ D _ R: Ropa que llevamos cuando queremos nadar.

L _ V _ D _ R _ _: Máquina que sirve para lavar la ropa.

_ _ R _ C _ L _ R _ S: Aparato para escuchar música de un mp3, discman, etc.

C _ CH _ LL _: Instrumento para afeitarse o depilarse.

R _ M _: Conjunto de muchas flores que normalmente se regala.

_ N _ LL _: Joya que es Sobolo del amor entre marido y mujer.

Cvičení č. 11¹⁰⁹

a. Estas palabras aparecen en la entrevista. RELACIONA cada palabra con su significado.

(
a. Carrera
b. Periodismo
c. Selectividad
d. Media
e. Diplomatura
f. Obligatorio
g. Optativo
h. Evaluar
)

(
1. Examen de ingreso en la universidad en España.
2. Sumar varias cifras y dividir el resultado por el número de cifras.
3. Estudios universitarios.
4. Estudios necesarios para trabajar de periodista.
5. Que debe hacerse por fuerza.
6. Que puede hacerse si se quiere.
7. Examinar y calificar.
8. Título universitario de grado medio.
)

Cvičení č. 12¹¹⁰

¹⁰⁸ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 2: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2010, s. 156.

¹⁰⁹ MARÍN ARRESE, Fernando, Reyes MORALES a Mariano del MAZO UNAMUNO. *Nuevo Ven 3: español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2005, s. 48.

¹¹⁰ CASTRO VIUDEZ, Francisca, Fernando MARÍN ARRESE a Reyes MORALES. *Nuevo ven 2: español lengua xtranjera*. Madrid: Edelsa, 2004, s. 131.

2 RELACIONA los términos con sus explicaciones.

- | | |
|-------------------|---|
| 1. Pagar a plazos | a. Reducción en el precio de una compra. |
| 2. Tener garantía | b. Pagar una compra de manera fraccionada. |
| 3. Ganga | c. Pagar el producto en el momento de la compra. |
| 4. Descuento | d. Reparación gratuita de la compra en caso de desperfecto. |
| 5. En efectivo | e. Un producto de precio muy rebajado. |
| 6. Al contado | f. Pagar el producto con dinero, en metálico. |

4) Překlad slovíček ze španělštiny do češtiny

Cvičení č. 13¹¹¹

¿CUÁNDO?

el lunes – _____

en invierno – _____

hace 15 días – před 15 dny

en marzo – _____

el fin de semana – o víkendu

en Navidad – _____

hace cinco años – _____

en 2001 – _____

el verano pasado – _____

hace mucho tiempo – dávno

la semana pasada – _____

anoche – včera v noci

ayer – _____

hace medio año – _____

anteayer – _____

Cvičení č. 14¹¹²

¹¹¹ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, 2009, s. 132.

¹¹² KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 3: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2003, s. 84.

1 Traduzca las expresiones del texto que siguen. Si hace falta, utilice un buen diccionario.

analgésico	_____
antipirético	_____
dolor de intensidad leve	_____
estado febril	_____
síntomas dolorosos	_____
afección cardíaca	_____
contraindicaciones	_____
tratamientos prolongados	_____
dosis altas	_____
erupción cutánea	_____

5) Překlad slovíček z češtiny do španělštiny

Cvičení č. 15¹¹³

chodit – caminar

jíst _____

plavat _____

nakupovat dárky _____

odpočívát _____

hrát fotbal _____

procházet se _____

fotit _____

opalovat se _____

tancovat _____

pít _____

koupat se _____

6) Překlad frází z češtiny do španělštiny

Cvičení č. 16¹¹⁴

nudím se, jsem znuděný _____

¹¹³ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, 2009, s. 36.

¹¹⁴ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 2: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2010, s. 41.

je mi zima	_____
mám dobrou náladu	_____
jsem nervózní	_____
mám žízeň	_____
jsem naštvaný	_____
jsem unavený	_____
dělám si starosti, bojím se (o)	_____

7) Překlad slovních spojení/frází ze španělštiny do češtiny

Cvičení č. 17¹¹⁵

¡Qué casualidad!	To je otrava.
Vaya, ¡qué sorpresa!	To je náhoda!
Me alegro.	Jé, to je překvapení!
¡Qué rollo!	To ti závidím.
Vaya, ¡qué pena!	To mám radost.
¡Enhorabuena!	To mi neříkej! Fakt?
¡Qué envidia!	Gratuluju.
¡No me digas!	To je k vzteku!
¡Qué suerte!	Jé, to je škoda!
¡Qué rabia!	Ty máš štěstí!

Cvičení č. 18¹¹⁶

2 ¿Cómo interpreta en checo las siguientes expresiones?

Registro Civil – Código Civil – estado civil – aceptación social – rechazo social – hijos de segunda – hijos del pecado – reconocimiento del niño – el descenso de la natalidad – relaciones prematrimoniales

8) Spojování španělského a českého ekvivalentu

¹¹⁵ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 2: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2010, s. 53.

¹¹⁶ KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 3: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2003, s. 122.

Cvičení č. 19¹¹⁷

(casi) siempre	málokdy
normalmente	(skoro) vřdy
a menudo	řasto
a veces	někdy, obřas
pocas veces	(skoro) nikdy
(casi) nunca	větřinou

9) Propojení gramatických cvičení a překladu do čeřtiny

Cvičení č. 20¹¹⁸

13 Relacione las frases siguiendo el modelo. Traduzca los resultados al checo:

No ha pasado de curso. Me sorprende. Ha pasado todo el verano estudiando.

- Me sorprende que no haya pasado de curso porque ha pasado todo el verano estudiando.
- Me sorprende que no haya pasado de curso aunque haya pasado todo el verano estudiando.
- Ha pasado todo el verano estudiando y por eso me sorprende que no haya pasado de curso.

1. Lo ha comprado en El Corte Inglés. No me parece. Tienen cosas más bonitas.
2. Ha pasado las vacaciones en las montañas. Me sorprende. No le gusta esquiar.
3. Le envié la carta por correo electrónico. No lo creo. No le ha dado su dirección.
4. No puede hacerlo. Primero tiene que reeler su mensaje. Está muy poco claro.
5. Es probable. No los han visitado todavía. No conocen su nueva dirección.
6. No puede viajar a Inglaterra. Primero tiene que pasar de curso. Lo dicen sus padres.
7. Se lo explicaron bien. Lo espero. Es muy importante.

Cvičení č. 21¹¹⁹

4 Ponga los verbos entre paréntesis en el futuro compuesto. Traduzca las frases al checo:

1. Antes de casarse ya (conocer) _____ a sus padres y hermanos.
2. ¿Por qué grita tanto? ¿(Ver) _____ a una araña?
3. Se ve muy bien. ¿(Pasar) _____ el fin de semana en el campo?
4. Cuando regrese, ya (hablar, nosotros) _____ con el director de la escuela.
5. Ven mañana, ya (terminar, ellos) _____ el trabajo.
6. Se lo escribiré mañana, ya (recibir) _____ las informaciones necesarias.

¹¹⁷ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 1: řpanělřtina pro střední a jazykové řkoly*. Praha: Klett, 2009, s. 82.

¹¹⁸ KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 2: řpanělřtina pro střední a jazykové řkoly*. Plzeň: Fraus, 2001, s. 84.

¹¹⁹ KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 2: řpanělřtina pro střední a jazykové řkoly*. Plzeň: Fraus, 2001, s. 28.

10) Překlad vět z češtiny do španělštiny

Cvičení č. 22¹²⁰

V zahraničí navštívujeme muzea a památky a hodně fotíme.

Chci se opalovat, odpočívat a plavat. Proto jdu na pláž.

Myslím, že Granada je blízko pobřeží.

Díky, ale radši se vrátíme do hotelu autobusem.

Katka říká, že se chce navečeřet a jít spát.

O prázdninách jezdím na výlety a hraju tenis.

V Barceloně je tolik lidí a tolik hluku jako v Madridu.

Je to malá, ale pěkná vesnice, jsou tam lesy a řeka.

Když se dívám na televizi, nudím se. Radši čtu.

Cestujeme autem, protože je to lepší a klidnější.

Granada je starobylé město a je tam hodně barů.

Cvičení č. 23¹²¹

14 Traduzca:

1. Nedávno se konal dvacátý čtvrtý ročník festivalu klasického divadla. 2. Dávali nové inscenace některých klasických děl, ale také díla moderní. 3. Překvapilo mě, že na představeních děl autorů španělského Zlatého věku, jako jsou Calderón a Lope de Vega, bylo tolik lidí. 4. Můj přítel mi říkal, že chodí do divadla velice málo, ale právě představení hry *Fuenteovejuna* od Lope de Vegy se mu velmi líbilo. 5. Prý raději chodí do kina, ale i tam bývá velmi často překvapen. 6. I když příliš nezná španělskou kulturu, ví, že úroveň španělské kinematografie je vysoká. 7. Viděl film *Vše o mé matce*, ve kterém vystupoval také jeden český herec. 8. Proto se o něm také tolik psalo v našich novinách. 9. Ptal se mě, jestli jsem ho také viděla. 10. Řekla jsem mu, že ne, že jsem si stále myslela, že na to mám ještě dost času.

Cvičení č. 24¹²²

1. Ahoj, jak se máš? 2. Díky, dobře, a ty? 3. Prosím vás, vy jste profesor Fernández? – Ne, ne, já jsem profesor Hernández. 4. Kdo je to? – To jsem já, Fernando. 5. Praha je hezké město, moc se mi líbí. 6. Odkud jste? – Já jsem z Olomouce a ona je z Opavy. 7. Alice a Petr jsou studenti, jsou moc sympatičtí. 8. České dívky jsou krásné, ale

¹²⁰ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, 2009, s. 167.

¹²¹ KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 3: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2003, s. 36.

¹²² MACÍKOVÁ, Olga a Ludmila MLÝNKOVÁ. *Učebnice současné španělštiny: Manual de español actual*. 3. vyd. Brno: Computer Press, 2009, s. 18.

Španělky taky! 9. Pan Sovák je lékař a je z České republiky. 10. Paní Gómezová, odkud jste? – Jsem z Barcelony. 11. Španělština je skvělá!

11) Překlad vět ze španělštiny do češtiny

Cvičení č. 25¹²³

1. ¿Adónde va de vacaciones? 2. Pablo está en cada de Mónica. 3. No me gusta ir de copas. 4. ¿Sois españoles? – No, somos checos. 5. ¿Estás contento con el regalo de Julia? – Sí, me gusta mucho. 6. ¿Es fácil? – No, es difícil. 7. ¿Dónde estás? – En casa. 8. ¿Vamos a la playa? – No, vamos al cine. 9. ¿Para quién es? – Es para la abuela. 10. ¿De quién es? – Es del alelo. 11. ¿Dónde está la universidad? – Está cerca de aquí. 12. Me gustan las vacaciones.

12) Překlad textu z češtiny do španělštiny

Cvičení č. 26¹²⁴

9 ■■■

Traduce este texto a español.

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

13) Překlad textu ze španělštiny do češtiny

Cvičení č. 27¹²⁵

¹²³ MACÍKOVÁ, Olga a Ludmila MLÝNKOVÁ. *Učebnice současné španělštiny: Manual de español actual*. 3. vyd. Brno: Computer Press, 2009, s. 27.

¹²⁴ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 3: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2011, s. 176.

¹²⁵ KRÁLOVÁ, Jana. *Fiesta 3: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2003, s. 179.

8 Traduzca al checo. Si hace falta, utilice un buen diccionario:

YUCATÁN: RUINAS, CONVENTOS Y DÍAS DE DOMINGO

Miles de visitantes recorren cada año la península de Yucatán, pero aún quedan infinidad de lugares por descubrir.

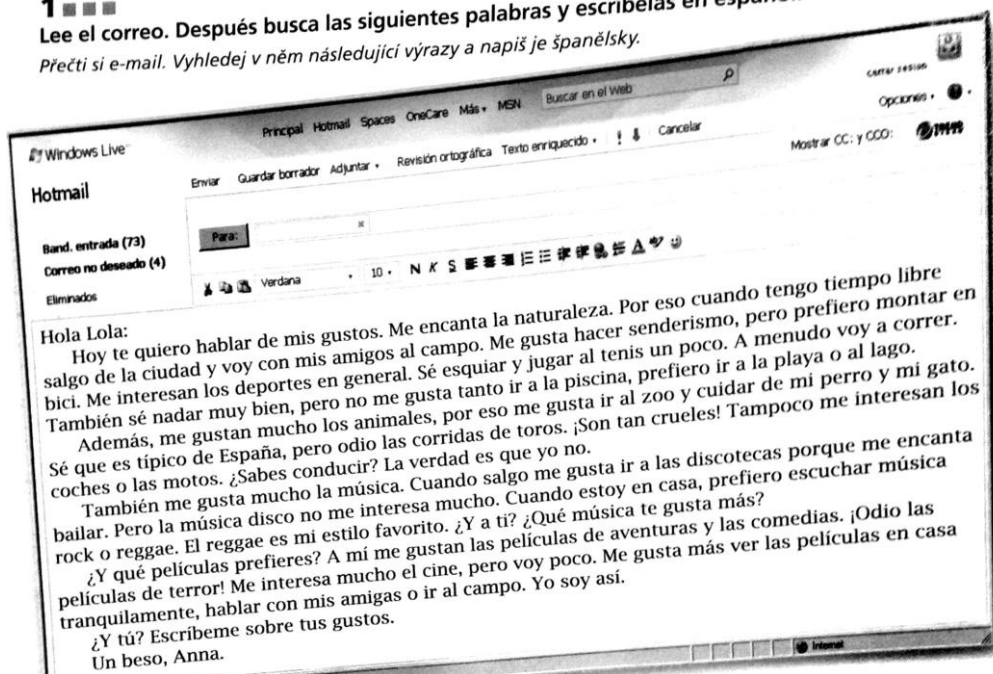
Aquí se puede hacer la ruta de los conventos, visitando pueblos con verdadero carácter y con un turista cada mes. Tecoh, Telchaquillo, Chumayel o Maní son pedazos vivos de la historia colonial, mucho menos visitados que Izamal, famosa por su grandioso convento franciscano y sus casas pintadas de amarillo. Luego, para perderse del todo, la isla de Hobox guarda un pedazo del Caribe de otros tiempos.

(De Viajes 3, p. 41)

14) Vyhledávání překladových vět v textu (z češtiny do španělštiny)

Cvičení č. 28¹²⁶

1 ■■■■
Lee el correo. Después busca las siguientes palabras y escríbelas en español.
Přečti si e-mail. Vyhledej v něm následující výrazy a napiš je španělsky.



- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| • volný čas _____ | • býčí zápasy _____ |
| • jet do přírody _____ | • řídit _____ |
| • jezdit na kole _____ | • nejoblíbenější styl _____ |
| • příroda _____ | • dobrodružný film _____ |
| • nenávídím _____ | • horor _____ |

15) Vyhledávání českého ekvivalentu ve španělském v textu

¹²⁶ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, 2009, s. 84.

Cvičení č. 29¹²⁷

3 B ¡HAN MARCADO UN GOL!

1 ■■■

Lee el siguiente artículo y busca en el texto los equivalentes españoles de las palabras del recuadro y escríbelos.

Son las cinco de la tarde. Un grupo de chavales ha terminado el horario escolar y en el camino a casa dejan atrás un campo con dos porterías. ¿Extraño? No. El que va delante de todos tiene algo en las manos: es el nuevo videojuego de fútbol para



videojuegos es realmente espectacular, pero nunca podrá compararse mínimamente con la sensación de pisar el terreno de juego y golpear un balón. Estos chicos no saben lo que se están perdiendo.

vítězství _____	stadión _____
gól _____	hřiště _____
tribuna _____	brána _____
trénovat _____	divák _____
zápas _____	kopnout _____
fanoušek _____	penalta _____
turnaj _____	tým _____

la última consola del mercado, recién comprado y preparado para ser el protagonista de la tarde. Todos jugarán un torneo y podrán vivir su gran victoria, incluso sin perderse el aplauso de miles de espectadores de las gradas del estadio virtual.

No sé si estoy exagerando. Yo era un crío que aprovechaba cualquier momento para dar una patada al balón e intentaba imitar los magníficos goles de Ronaldo o Romario, o el célebre penalti de Panenka. Que los tiempos han cambiado es una evidencia. Cada vez hay más niños aficionados al fútbol que prefieren pasar la tarde con su ordenador a entrenar con regularidad o formar un equipo real y jugar un partido en el campo del colegio. El nivel de realismo de los

Cvičení č. 30¹²⁸

Nos merecemos mejores carreteras

Muchos se preguntan por qué sigue habiendo tantos accidentes en Villatorcas. La respuesta está muy clara: las carreteras.

Para comenzar, es una suerte que Villatorcas tenga su propia salida de la autopista A2, pero el problema es que la carretera llega a un cruce muy peligroso, al que le falta una señal de stop. Sí que hay una señal que avisa que la velocidad máxima no debe superar 50 kilómetros por hora, pero por un árbol situado delante de ella no se ve bien. Por otra parte, la carretera que lleva al centro tiene pasos de cebra que no hacen falta, puesto que la zona sigue de momento sin urbanizar. La empresa que fabrica semáforos debe de ser muy amiga del alcalde. El resultado son atascos permanentes.

Pero eso no es lo peor, la carretera que entra en Villatorcas por el oeste está llena de baches, y cada año la situación va empeorando. Además hay una curva peligrosísima no señalizada. El Ayuntamiento debe de pensar que se ve claramente, pero los accidentes ponen en evidencia que no es así.

En cuanto a la carretera que va al norte, todos sabemos que la cruzan las vías del tren y que el paso a nivel sigue funcionando mal. La misma pasividad se ve en la nueva rotonda, que continúa en obras y constantemente van apareciendo nuevos problemas. Actualmente solo hay un carril disponible y es muy difícil circular.

En fin, esperemos que el actual equipo de gobierno se dé cuenta de que debe empezar a hacer algo ya si quiere ganar las próximas elecciones.

Perífrasis verbales
(slovesné vazby)

Seguir + gerundio

→ pokračování činnosti

Seguir + sin + _____

→ pokračování nečinnosti

Ir + _____

→ postupný vývoj činnosti

Deber + _____

→ povinnost

Deber de + _____

→ předpoklad

1b ■■■

Busca en el artículo estas frases y subráyalas.

1. Mnozí se ptají, proč je stále tolik nehod.
2. Maximální rychlost nesmí překročit 50 kilometrů za hodinu.
3. Oblast je prozatím nadále neobydlená.
4. Je zřejmě velká kamarádka starosty.
5. Situace se každým rokem zhoršuje.

16) Intersémiotický překlad

¹²⁷ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 3: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2011, s. 40.

¹²⁸ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 3: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2011, s. 82.

Cvičení č. 31¹²⁹

5 ■■■

¿Cómo está Aurelio? Lee qué dice la hija del señor Verdasco y escribe las expresiones en negrita debajo de los dibujos.



1 _____



2 _____



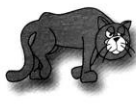
3 _____



4 _____



5 _____



6 _____



7 _____



8 _____



9 _____

Mucha gente cree que los animales son tontos y no tienen emociones, pero mi gato Aurelio no solo piensa y siente como las personas, sino que también se comunica conmigo y yo puedo entender perfectamente qué le pasa.

Por ejemplo, como todo el mundo, a veces **está de mal humor** y no quiere ver a nadie, baja al sótano y pasa allí todo el día. Normalmente vuelve solo cuando **tiene hambre**, y después de comer **está contento** y quiere jugar. Es peor cuando **está enfermo**, porque no quiere comer nada y a veces tenemos que llevarle al veterinario. Luego Aurelio **tiene sueño** y duerme muchas horas, a menudo encima de la calefacción. Seguro que **tiene mucho calor**, pero a él le encanta.

También le gusta el sol y correr por la granja, pero nunca entra donde los puercos porque les **tiene miedo**. ¡Es que son tan grandes! Pero con los demás animales se lleva bien. Especialmente con Lisa, la perra de Óscar. Pasan todo el tiempo juntos y creo que Aurelio **está enamorado** de ella. Cuando Lisa no está en la granja Aurelio **está muy triste**. Como digo, los animales no son tan diferentes de las personas.

Cvičení č. 32¹³⁰

4 En el texto hay nombres de objetos cotidianos. RELACIONA cada palabra con su ilustración.



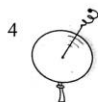
Enchufe



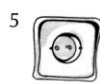
Antena



Interruptor



Gotera



Bombilla

¹²⁹ BROŽOVÁ, Kateřina a Carlos FERRER PEÑARANDA. *Aventura 2: španělština pro střední a jazykové školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2010, s. 41.

¹³⁰ CASTRO VIUDEZ, Francisca, Fernando MARÍN ARRESE a Reyes MORALES. *Nuevo ven 2: español lengua xtranjera*. Madrid: Edelsa, 2004, s. 123.

III. část

3.1 Stylistika¹³¹

Studenti si díky překladovým cvičením osvojují charakteristické rysy jednotlivých funkčních stylů (uvědomují si jejich rozdíly i podobnosti v cizím a mateřském jazyce), lépe si zapamatovávají struktury jednotlivých komunikátů a učí se, kdy mohou používat pouze prostředky stylově neutrální a v jakých případech naopak využijí i prostředky stylově zabarvené (slova knižní, slang, termíny apod.). Díky cvičným překladům se tedy zdokonalují v tvorbě sdělení jak v cizím, tak v mateřském jazyce.

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

Tvorbě sdělení v různých komunikačních situacích se věnuje nauka o slohu (stylistika). Tato jazykovědná disciplína přihlíží zejména ke dvěma základním slohotvorným procesům – výběrovému (selekčnímu) a spojovacímu (integračnímu). Stylistika se zabývá výběrem a užitím jazykových prostředků na všech jazykových rovinách. Na základě výběru z množiny konkurenčních jazykových prostředků a jejich spojování vzniká styl. Dle Knittlové stylem rozumíme „[...] způsob cílevědomého výběru, zákonitého uspořádání a využití jazykových prostředků se zřetelem k situaci, funkci,

¹³¹ Stylistikou se zabývají například následující publikace:

ČECHOVÁ, Marie, Marie KRČMOVÁ a Eva MINÁŘOVÁ. *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 381 stran.

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

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

KNITTLOVÁ, Dagmar, Anna MOHAPLOVÁ a Jiří ČERNÝ. *Funkční styly moderní španělštiny*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990, 94 stran.

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

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

záměru autora a k obsahovým složkám projevu.“¹³² Styl textu je tedy vždy výsledkem záměrné autorovy volby. Vlivy, které působí na výběr a uspořádání jazykových prostředků v konkrétním sdělení, nazýváme slohotvorní činitele. Dělí se na:

- a) objektivní slohotvorné činitele (mimopersonální): prostředí, situace, forma komunikace (mluvená X psaná, připravená X nepřípravená, monolog X dialog), typ adresáta (např. dospělý X dítě, laik X odborník), přítomnost/nepřítomnost adresáta, téma, míra oficiálnosti a především funkce sdělení (komunikační záměr je dnes považován za nejdůležitějšího slohotvorného činitele);
- b) subjektivní slohotvorné činitele (personální, individuální): autorův původ, věk, vzdělání, zájmy, povahové vlastnosti, nálada, vztah k příjemci apod.; autor individuální X institucionalizovaný, který se při tvorbě komunikátu nemůže plně realizovat jako individuum (např. v administrativním stylu).

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

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

Tabulka č. 3: Slohové postupy a jejich typické slohové útvary

¹³² KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRÝGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, s. 135.

3.1.2 Funkční styly

Funkční styl je způsob cíleného výběru a uspořádání jazykových prostředků s ohledem na funkci sdělení. *Společný evropský referenční rámec* používá termín „funkční styl“ ve smyslu systematických rozdílů mezi stylovými vrstvami jazyka, které jsou charakteristické pro různé kontexty.¹³³

Základy teorie funkčních stylů položil ve 30. letech 20. století Bohuslav Havránek, který rozlišoval funkční styl hovorový, pracovní (věcný), vědecký a básnický. Obecně dělíme texty na dvě základní skupiny – texty věcné a texty s dominantní funkcí estetickou. V rámci podrobnější klasifikace dnes vydělujeme šest funkčních stylů: prostěsdělovací, odborný, administrativní, publicistický, umělecký a řečnický.

Jen málo komunikátů však vykazuje rysy pouze jednoho funkčního stylu. Často dochází k prolínání stylů, přičemž jeden ze stylů bývá v daném sdělení dominantní. Například esej stojí na pomezí stylu uměleckého, odborného a publicistického; fejeton na rozmezí stylu publicistického a uměleckého; inzerát na pomezí stylu publicistického a administrativního; v reklamě se prolínají prvky publicistické a umělecké.

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

3.1.2.1 Funkční styl prostěsdělovací

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

Typickými znaky je spontánnost, vazba na konkrétní situaci a zapojení neverbálních prostředků. Výrazně se zde projevuje osobnost autora (subjektivní slohotvorní činitelé) a jeho vztah k ostatním účastníkům komunikace. Ze slohových

¹³³ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 122.

postupů se nejvíce uplatňuje postup informační, popisný a vyprávěcí. Mezi slohové útvary funkčního stylu prostěsdělovacího patří například zpráva, oznámení, prosté vyprávění, prostý popis, útvary běžného společenského styku (omluva, blahopřání apod.), soukromá korespondence (dopis, e-mail), telefonický rozhovor apod.

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

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

3.1.2.2 Funkční styl odborný

Cílem odborného stylu je poučit příjemce a předat mu přesné, jasné, věcné a relativně úplné informace z oblasti přírodních a humanitních věd. Odborné texty, jejichž autorem bývá odborník, najdeme v naučných publikacích, v odborných časopisech, encyklopediích a učebnicích. Funkce odborných textů je odborně sdělná a vzdělávací. Jedná se o komunikáty veřejné, které se dle stupně odbornosti a cílového příjemce dělí na texty vědeckého typu neboli texty teoreticky odborné (určeny především odborníkům), texty prakticky odborné (určeny prakticky zaměřeným odborníkům, slouží k zavádění teoretických poznatků do praxe), populárně-naučné (určeny laikům, široké veřejnosti), učební, tj. didaktické (vzdělávací účely) a esejistické.

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

Ze slohových postupů dominuje postup výkladový, dále se objevuje i postup popisný a úvahový. Kompozice je promyšlená – na začátku stojí úvod, následuje hlavní text (stať) členěný na kapitoly, podkapitoly a odstavce; na konci stojí shrnující závěr a seznam použité literatury. Úvod, stať a závěr patří do horizontálního členění textu,

poznámkový aparát a bibliografické odkazy do vertikálního členění. Text bývá doplněn grafy, schémata, tabulkami, obrázky a poznámkovým aparátem (citace, poznámky pod čarou). Důležitá je i grafická úprava textu. Pro přehlednost či zdůraznění určitých částí textu se používá různý typ a velikost písma, tučné písmo, kurziva či podtržení.

Osobnost autora je potlačena užitím tzv. autorského plurálu neboli plurálu skromnosti (1. osoby množného čísla) a neosobních, pasivních konstrukcí. Jazyk je výhradně spisovný, neutrální a místy knižní. Složitost vyjadřování je přizpůsobena cílovému příjemci. V textech vědeckých a prakticky odborných najdeme mnoho termínů, v textech populárně-naučných a učebních bývají termíny vysvětleny či nahrazeny českým ekvivalentem.

Mezi typické znaky odborného stylu patří terminologie (pojmovost), velké množství nevlastních předložek, podstatných a přídavných jmen odvozených od sloves (zhuštěné vyjadřování), trpný rod (především opisné pasivum), vysvětlující apozice, enumerace, uvádění konkrétních údajů (číselných dat, vlastních jmen apod.) a tendence k nominalizaci a multiverbizaci. Vědecká terminologie obecně směřuje k internacionalizaci, tj. mezinárodní platnosti, díky které se v rámci mezikulturní komunikace zachovává jednoznačnost ve vyjadřování. To platí zejména u termínů vytvořených z řeckých a latinských základů. Dalším rysem odborných textů je intertextovost (citace), tj. návaznost na starší poznatky v daném oboru.¹³⁴

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

Mezi slohové útvary odborného stylu patří například monografie (tj. rozsáhlé vědecké dílo na odborné téma), studie, článek, referát (psaná i mluvená podoba), odborný

¹³⁴ Zápisy citací se v jednotlivých jazycích liší – pro srovnání uvádíme český a španělský zápis uvozovek („ vs. “”).

popis, výklad; úvaha, esej (subjektivní charakter); výtah, anotace, abstrakt, resumé (shrnující charakter); posudek, recenze, kritika (hodnoticí útvary).

Překlad odborných textů

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

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

Jak již bylo řečeno, jedním z typických znaků odborných textů je použití terminologie. I v rámci překladu termínů může překladatel narazit na řadu problémů. Jednomu termínu v jazyce výchozím může odpovídat více termínů v jazyce cílovém (a naopak) nebo daný termín existuje jen v jednom z jazyků (např. termíny z oblasti botaniky či zoologie, které označují rostliny a zvířata typická pro danou jazykovou oblast). Překladatel si v takovém případě napomáhá užitím mezinárodně platného latinského termínu.

K překládání odborných textů se výborně hodí texty prakticky odborné, konkrétně různé popisy, návody k použití a kuchařské recepty; dále je vhodné zařadit překlad textů populárně-naučných, které vybíráme dle zájmů studentů.¹³⁵

Kuchařský recept

Kuchařský recept patří mezi ustálené textové typy (ustálené gramatické struktury, specifická slovní zásoba). Při překládání receptů si musíme dát pozor nejen na rozdílné

¹³⁵ Odkaz na španělský populárně-naučný časopis *Muy interesante*: <https://www.muyinteresante.es/>.

textové konvence, ale rovněž na slovíčka (ingredience) specifická pro určitou kulturu¹³⁶, pro která často v cílovém jazyce nenajdeme přímý ekvivalent.

Aktivita č. 30 (B1-C2)

Vyhledejte v kuchařce či na internetu několik českých a španělských receptů a pokuste se odpovědět na následující otázky:

- 1) Jakým způsobem se vyjadřuje počet porcí?
- 2) V jakých jednotkách jsou uváděny jednotlivé ingredience?
- 3) V jakém pořadí jsou ingredience uváděny?
- 4) Jaká je slovesná forma jednotlivých pokynů?

Aktivita č. 31 (B2-C2)

Přeložte následující recept z češtiny do španělštiny.¹³⁷

Aktivita č. 32 (B2-C2)

Přeložte následující recept ze španělštiny do češtiny.¹³⁸

Aktivita č. 33 (B2-C2)

Porovnejte překlad s původním textem a ohodnoťte zdařilost překladu. Jaké typy chyb se v překladu objevují?¹³⁹

3.1.2.3 Funkční styl administrativní

V rámci administrativního stylu spolu komunikují jednotlivci, úřady, firmy a instituce. Funkce těchto komunikátů je informační, řídicí (např. vyhlášky, směrnice) a správní (např. usnesení, protokol). Jedná se o komunikaci formální, oficiální, odosobněnou

¹³⁶ V České republice je například zvykem odlišovat tři druhy mouky – hladkou, polohrubou a hrubou. Ve španělských receptech se běžně užívá pouze obecný název *mouka* (*la harina*), která nejvíce odpovídá naší hladké mouce. Když se v receptu objeví dále nespecifikovaný výraz *celero/(el) apio*, představí si Češi spíše bulvu *celeru* (*el apio nabo*), ale Španělé spíše *celer řapíkatý*.

¹³⁷ Použit bychom mohli například recept na bramboračku z *Přílohy č. 1*.

¹³⁸ Použit bychom mohli například recept z *Přílohy č. 4*.

¹³⁹ Použit bychom mohli například ukázky překladů z *Přílohy č. 2 a 3* (překlad výchozího textu v *Příloze č. 1*) a z *Přílohy č. 5* (překlad výchozího textu z *Přílohy č. 4*).

(mluvčí se označuje obvykle anonymní 1. osobou plurálu a adresát 2. osobou plurálu), objektivní, pečlivě připravenou a zpravidla psanou. Cílovým adresátem může být jednatel (který může zastupovat určitou firmu či instituci) či hromadný příjemce. Nejčastější formou komunikace je písemná korespondence (dopisy, e-maily) a úřední vývěsky. Obsahová, formální i grafická stránka podléhá přesným normám a šablonám.

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

Jazyk je výhradně spisovný (někdy až přehnaná snaha o spisovnost, tj. hyperkorektnost), většinou neutrální, pouze místy knižní. Typickými prvky jsou ustálené formule (např. *trvale bytem; cometer un delito = spáchat trestný čin; comparecer ante el juzgado/juez = předstoupit před soud/soudce*), množství podstatných a přídavných jmen odvozených od sloves; kondenzace vět, ale i dlouhá a složitá souvětí; infinitiv, trpný rod, zkratky (př. *RČ = rodné číslo; Adj. = Adjunto = Přílohy; IVA = DPH*), značky, číselné údaje, nevlastní předložky, složené spojovací výrazy, termíny (*débito = dluh, imputar = připsat vinu*) a objektivnost.

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

Překlad administrativních textů

Základní funkcí administrativního stylu je co nejpřesněji a nejjednoznačněji sdělit věcnou (obsahovou) informaci. Při překladu úředních dokumentů se tedy musíme seznámit s příslušnou terminologií a ustálenými formulacemi ve výchozím i cílovém jazyce. Pro tyto texty je příznačná jistá syntaktická i lexikální stereotypnost a ustrnulost, není tedy vhodné, aby se překladatel snažil o oživení textu, pestrost a originalitu.

Strukturovaný životopis a motivační dopis

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

Aktivita č. 34 (B2-C2)

Vyhledejte na internetu tři příklady strukturovaného životopisu a motivačního dopisu v češtině i ve španělštině a texty porovnejte. Liší se tento typ textů v češtině a ve španělštině (např. struktura, míra formálnosti, míra asertivity, lexikum)? Uveďte rozdíly a podobnosti textů.

Hlavní znaky životopisu v češtině	Hlavní znaky životopisu ve španělštině
<ul style="list-style-type: none">• údaje jsou uváděny v odrážkách v následujícím pořadí: osobní údaje (jméno, datum a místo narození, kontaktní údaje), vzdělání (od současnosti k minulosti), pracovní zkušenosti, znalosti a dovednosti (př. jazykové, počítačové; řidičský průkaz), různé certifikáty (např. jazykové diplomy), vlastnosti a zájmy• pravdivost• přehlednost• spisovný a neutrální jazyk• přikládáme fotografii a vlastnoruční podpis	<ul style="list-style-type: none">• stejné znaky

Hlavní znaky motivačního dopisu v češtině	Hlavní znaky motivačního dopisu ve španělštině
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • uvedeme, proč se o dané místo zajímáme a co můžeme zaměstnavateli nabídnout • upozorňujeme na své přednosti • cílem je zaměstnavatele zaujmout a přesvědčit ho o tom, že jsme vhodným kandidátem na hledanou pozici • v závěru upozorníme na přílohy dopisu (životopis, reference apod.) a nabídneme možnost osobního setkání 	<ul style="list-style-type: none"> • stejné znaky jako v češtině • pozitivní sebehodnocení bývá ve španělštině výraznější než v češtině • pozor na rozdílné konvence v psaní formálního dopisu (viz <i>Aktivita č. 11</i>)
--	---

Aktivita č. 35¹⁴⁰ (B2-C2)

Napište v češtině svůj vlastní strukturovaný životopis a přeložte ho do španělštiny. V životopise uvádějte pouze pravdivé informace. Dále na internetu (např. www.jobs.cz) vyhledejte pracovní pozici, o kterou byste měli zájem, napište motivační dopis a přeložte ho do španělštiny. Zde můžete zapojit svou fantazii – představte si například, že jste dokončili vysokou školu a hledáte své první zaměstnání.

Aktivita č. 36 (C1-C2)

V dvojjazyčném slovníku vyhledejte následující výrazy a poznamenejte si ekvivalent, který dle Vašeho názoru nejlépe odpovídá útvaru nájemní smlouvy (el contrato de arrendamiento). Poté vyhledejte na internetu tři příklady paralelních textů (nájemní smlouvy v češtině) a napište ekvivalent uvedených výrazů. Porovnejte, zda se Vámi vybrané slovníkové ekvivalenty shodují s výrazy z paralelních textů.

Španělský výraz	Český slovníkový ekvivalent	Ekvivalent v paralelních textech
------------------------	------------------------------------	---

¹⁴⁰ U této aktivity předpokládáme, že studenti znají pravidla pro psaní životopisu a motivačního dopisu z hodin slohu v rámci předmětu český jazyk a literatura. Z tohoto důvodu zde již nerozebíráme pravidla pro psaní těchto dvou slohových útvarů.

(el/la) arrendador/a		
(el/la) arrendatario/a		
(el) contrato de alquiler		
(el) contrato de arrendamiento		
(la) estipulación		
(la) fianza		
(el) inmueble		
pagar en mensualidades anticipadas el día ... de cada mes		
(las) partes		
(la) renta		
(la) vivienda		

Aktivita č. 37¹⁴¹ (C1-C2)

K neformálním výrazům z prvního sloupečku (např. v dopise kamarádovi) najděte ve druhém sloupečku formální výrazy se stejným, či podobným významem (použité například v nájemní smlouvě).

E-mail a un amigo		Contrato de alquiler
casa, piso	c)	a) la renta se verá incrementada
contrato de alquiler	h)	b) arrendador/a
condiciones	g)	c) vivienda, inmueble
dueño/a	b)	d) no procederá
el alquiler subirá	a)	e) arrendatario/a
inquilino/a	e)	f) a tenor de lo dispuesto
no será posible	d)	g) estipulaciones, cláusulas
que vive en	i)	h) contrato de arrendamiento
según lo que dice (el contrato)	f)	ch) a pagar por mensualidades anticipadas
se paga al mes por adelantado	ch)	i) con domicilio en

Aktivita č. 38 (C1-C2)

¹⁴¹ Inspiróvano: CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 97-98.

Přeložte ukázkou kupní smlouvy ze španělštiny do češtiny.¹⁴²

3.1.2.4 Funkční styl publicistický

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

Publicistika je funkčním stylem nesmírně různorodým, který se proměňuje v závislosti na době a společenské situaci. Mnohými rysy se podobá stylu odbornému, administrativnímu a uměleckému. S odborným stylem ho spojuje logická výstavba a rozvinutý systém konektorů, administrativnímu stylu se podobá svou formou v některých slohových útvarech (např. heslovitá forma u inzerátů) a společným rysem s texty uměleckými je používání emocionálně zabarvených a obrazných výrazů. Od vědeckého objektivního konstatování faktů se přechází k subjektivnímu a poutavému předávání informací. Ke slohovým útvarům funkčního stylu publicistického patří například zpráva, reportáž, interview, story, komentář, sloupek a glosa.

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

Podle výběru témat a jejich zpracování pro určitou cílovou skupinu dělíme média na bulvární a seriózní. V seriózních médiích se objevují dva hlavní typy sdělení – zpravodajská a publicistická (analytická a beletristická). Mezi zpravodajská sdělení,

¹⁴² Použit můžeme například ukázkou kupní smlouvy z *Přílohy č. 6*. Ukázkou překladu této kupní smlouvy uvádíme v *Příloze č. 7*.

zaměřená na odosobněné předávání informací, patří například zpráva. Publicistická sdělení předávají informace, sdělují autorův subjektivní postoj a apelují na čtenáře. Do analytické publicistiky patří například komentář, do beletristické publicistiky například fejeton a sloupek.

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

K publicistickému stylu řadíme rovněž reklamu. Jejím typickým znakem je adresnost (zaměřenost na určitou skupinu lidí – např. na mladou generaci, na sportovce apod.) a propojení textu s obrazovou složkou. Reklama bývá poutavá, snadno zapamatovatelná a působí na emoce.

V reklamním stylu převládá nad funkcí informativní funkce persvazivní (přesvědčovací), která někdy hraničí až s manipulací. Nejdůležitější informace se v reklamě opakují (především název výrobku) a zásadní je poutavý a výstižný slogan.¹⁴³ Jazyk může být spisovný i nespisovný, cílem je zaujmout příjemce (autor příjemce oslovuje, pobízí, klade jim otázky); používají se frazémy, prvky humoru a jazykové hry. Typickými prvky jsou hodnotící přídavná jména v superlativu, jmenné přísudky (s elipsou spony) a přejímky (dnes především z angličtiny). Důležitou úlohu hrají i neverbální prostředky (např. intonace a různá síla hlasu).

Cílem reklamních kampaní v dnešním globalizovaném světě je zapůsobit na co nejširší okruh lidí. Z tohoto důvodu dochází při překladu reklamních textů často k adaptaci a lokalizaci (přizpůsobení se určitému státu či regionu – odlišné politické

¹⁴³ Typickými znaky sloganu jsou krátké výstižné věty; elipsy, slovesa v imperativu, hovorový jazyk (k oslovení co nejširšího publika), frazémy (popřípadě jejich úprava pro cíle dané reklamy), obrazná pojmenování, syntaktický paralelismus (opakování stejných struktur – např. slogan BMW ve španělštině: *El placer de conducir. El placer de viajar.*), hra se slovy (např. *Te falta TEFAL.*), rýmy, kontrasty, aliterace a přídavná jména v superlativu.

situaci, náboženskému smýšlení apod.). Opakem lokalizace je standardizace (např. stejná reklama na Coca-Colu po celém světě).

Na pomezí stylu publicistického a administrativního stojí inzerce. Inzeráty mají funkci informativní a výzovou, vyznačují se konvenční kompozicí, jazyk je spisovný, strohý a heslovitý (objevuje se mnoho zkratk).

Překlad publicistických a reklamních textů

Pro překladová cvičení publicistického stylu by měl vyučující připravit co nejaktuálnější autentické dokumenty, tj. texty v cizím jazyce určené pro mluvčí tohoto jazyka, které původně nebyly vytvořeny pro pedagogické účely. V současnosti u nás není problém koupit cizojazyčné noviny a časopisy; další možností pro získání autentických materiálů jsou cizojazyčné zpravodajské portály.¹⁴⁴ Text pro překlad vybíráme dle věku, úrovně znalostí a zájmů studentů. Díky překladu publicistických textů se studenti seznamují s podobou tištěných novin, upevňují si znalosti jednotlivých slohových útvarů a získávají přehled o společenském dění.

V rámci překladu reklamních textů „[...] la calidad de una traducción será juzgada no por criterios de fidelidad al original, sino por su efecto sobre los consumidores. [...] la mejor manera de ser fiel al original es reproducir su fuerza persuasiva, incluso si esto significa introducir cambios sustanciales en el mensaje.“¹⁴⁵

Aktivita č. 39¹⁴⁶ (B2-C2)

Každý z následujících španělských sloganů obsahuje poupravený frazém. Najděte jejich původní podobu. Znáte podobné slogany v češtině?

Slogan	Původní frazém	Význam frazému
Al mal tiempo, buena sopa. (caldo Starlux)	Al mal tiempo, buena cara.	Cuando las cosas van mal o se complican, lo más conveniente es

¹⁴⁴ Odkaz na španělské noviny *El País*: <https://elpais.com/>.

¹⁴⁵ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 292.

¹⁴⁶ Částečně převzato z: CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 301.

		enfrentarlas con la mejor actitud.
Hecha la ley, hecha la cerveza. (cerveza San Miguel)	Hecha la ley, hecha la trampa.	En algunos casos la ley se aplica en interés de la autoridad que la dicta.
¡Sálvese quien lea! (librería Ghandi)	¡Sálvese quien pueda!	Expresión que advierte sobre la inminencia de un peligro e incita a que cada uno tome la precaución de ponerse a salvo.
Todo depende de la Cristal con que se mire. (cerveza Cristal)	Todo depende de la cristal con que se mire.	Nuestras opiniones están condicionadas por nuestra particular perspectiva.

Příklad užití frazémů v českých reklamách: *Kdo šetří, má za tři.* → *Kdo šetří, má C3.* (reklama na automobil Citroen C3); *V nouzi poznáš přítele.* → *V nouzi poznáš Coldrex!* (reklama na přípravek proti chřipce).

3.1.2.5 Funkční styl řečnický (rétorický)

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

Převažujícími slohovými postupy je postup úvahový, výkladový a informační. Hlavními rysy tohoto funkčního stylu je kontakt s adresátem (přímý, či zprostředkovaný – například při televizních projevech), slavnostní ráz, vazba na situaci a ustálenost

textových modelů (např. oslovení, poděkování). V projevech se často objevují citace (např. citáty známých osobností) a různé narážky (např. na aktuální politickou situaci).

Projev musí být dobře strukturován, aby se v něm posluchač bez problémů orientoval. Začíná se oslovením, kterým řečník naváže kontakt s publikem; pozornost posluchačů si získá například řečnickou otázkou či citátem; dále řečník nastolí a rozvede vybrané téma (uvede své argumenty a vyvrátí případné protiargumenty); pro názornost může řečník uvést příklad z praxe; nakonec řečník svůj projev shrne, vyzve posluchače (např. k zamyšlení, k přípitku) a poděkuje za pozornost.

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

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

Řečnický styl a překlad

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

3.1.2.6 Funkční styl umělecký

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

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

Uměleckou literaturu dělíme na tři literární druhy – epiku (prózu), lyriku (poezii) a drama (divadelní hry). Každý literární druh se následně dělí na několik literárních žánrů – k epickým žánrům patří například román, povídka nebo novela; k lyrickým žánrům například óda, elegie nebo sonet a k divadelním žánrům například komedie, tragédie či fraška. Umělecké texty jsou pečlivě strukturovány. Próza se dělí na kapitoly, řeč postav a řeč vypravěče; básnická sbírka na jednotlivé básně, sloky a verše (většinou rýmované); divadelní hra na dějství, jednání, výstupy a repliky postav.

V umělecké literatuře se uplatňují jazykové prostředky ze všech vrstev národního jazyka – objevují se zde prostředky spisovné i nespisovné, neutrální i příznakové (citově zabarvená slova, knižní slova, slang, nářečí, neologismy, archaismy). Slova typická pro styl umělecký se nazývají poetismy (např. *oř*, *luna*), dále se zde hojně používají obrazná pojmenování (metafory a personifikace, metonymie, přirovnání).

Překlad uměleckých textů

Úkolem překladatele při překladu uměleckých děl je zejména převod obsahu výchozího díla – jeho významové a estetické hodnoty – a zachování stylu originálu (styl typický pro určitého autora, umělecký směr, literární žánr či období). Abychom literární dílo správně pochopili a přeložili, měli bychom znát podmínky, za kterých vzniklo (kulturně-historický kontext, informace o autorovi díla), a typické znaky daného literárního žánru v jazyce výchozím i cílovém. Překladatel, a především překladatel uměleckých textů, musí být vybaven tvořivostí, představivostí a stylistickým nadáním. Tvůrčí podíl překladatele je tím větší, čím je text silněji jazykově (především u poezie) a historicky podmíněn.

Při překladu uměleckých děl se uplatňují dvě zásady – norma reprodukční (věrnost originálu, výstižnost) a norma umělecká (přenos estetických hodnot). Soupeří zde mezi sebou dvě protichůdné překladatelské metody – věrná a volná. Cílem věrné (doslovné) metody je přesná reprodukce předlohy, cílem volné metody je především

předání estetických hodnot. Překladatelé by se dle Levého měli řídit heslem O. Fischera, který tvrdil, že „[...] překlad musí být do té míry volný, aby mohl být věrný.“¹⁴⁷

Z protikladů obecné a jedinečné, celek a část a obsah a forma je při překladu důležitější zachování obecného, celku a obsahu. Nicméně jednotlivosti je potřeba zachovávat tam, kde jsou součástí dobové a národní specifičnosti, a formu je potřeba dodržet tam, kde je nositelkou významové hodnoty (především stylu). V překladu literárních děl je tedy nemožné zachovat všechny specifičnosti originálu a ponecháváme jen takové prvky, které jsou charakteristické pro cizí prostředí. Cílem je vzbudit ve čtenáři iluzi dobového a národního prostředí. Míra zachování koloritu (národních zvláštností originálu) závisí také na informovanosti o dané cizí kultuře, kterou můžeme předpokládat u cílové skupiny čtenářů. Levý upozorňuje na to, že „největší věrnost národní a dobové specifičnosti si vyžaduje dílo, jehož ideové těžiště je v oblasti jedinečného, v odrazu určitého prostředí a doby, tj. literatura reportážní, cestopisná, memoárová apod.“¹⁴⁸

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

Nejnáročnějším odvětvím překladatelské práce je právě překlad umělecké literatury.¹⁴⁹ Z toho důvodu se překladová cvičení uplatňovaná v cizojazyčné výuce zaměřují na překlad uměleckých děl spíše okrajově. Na druhou stranu právě umělecké texty patří k těm nejzajímavějším a studenti si díky jejich překládání mohou osvojit řadu obrazných pojmenování. Překlad uměleckých textů dále u žáků rozvíjí tvořivost, představivost a vnímání zvukové stránky jazyka. V hodinách literatury navíc studenti jistě uplatní znalosti různých autorů a jejich děl i poznatky z literární teorie (literární druhy a žánry, básnické formy a figury apod.), kterých nabyly během procesu překládání.

¹⁴⁷ LEVÝ, Jiří. *Umění překladu*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, s. 87.

¹⁴⁸ LEVÝ, Jiří. *Umění překladu*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, s. 134.

¹⁴⁹ Málokterý překladatel proto překládá uměleckou literaturu do cizího jazyka (častější je překlad do mateřštiny).

Tři fáze překladatelovy práce

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

Při vytváření překladatelské interpretace díla se musí překladatel držet objektivního smyslu díla (jeho ideových a estetický hodnot) a nesmí dílo zkreslit svým čtenářským subjektivismem a osobní problematikou (např. stylistické přehodnocování díla). Dále musí brát ohled na cílového čtenáře (např. rozdíl při překládání pro děti a pro dospělé; rozdílná společenská situace u původního a dnešního čtenáře). Idea díla a jeho celkový ráz podmiňuje výběr překladatelské metody, na základě které se poté řeší problematická místa textu.

Překlad, substituce a transkripce

Levý tvrdí, že „o překladu v pravém slova smyslu možno mluvit jen v oblasti obecného, tj. u čistě pojmového významu (např. odborná terminologie) a u formy, při níž se přímo nejeví závislost na jazyku a na historickém kontextu (např. kompozice větších celků); jen v těchto řídkých případech možno mluvit o jednoznačném ekvivalentu. V oblasti zvláštního, tj. při těsné závislosti na jazykovém materiálu a dobovém nebo národním prostředí, dochází buď k substituci, nebo k transkripci [...]“¹⁵⁰ Převažuje-li u významově nebo formálně zvláštního uměleckého prvku obecný význam nad významem zvláštním, použijeme substituci. Naopak jedinečný umělecký prostředek, který není nositelem obecného významu, transkribujeme.

Substituce by měla v cílovém jazyce nejlépe zachovat hodnotu obecnou i zvláštní. Pokud není možné zachovat obě hodnoty, méně dílo poruší ztráta zvláštního než

¹⁵⁰ LEVÝ, Jiří. *Umění překladu*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, s. 115.

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

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

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

Aktivita č. 40 (B2-C2)

Které obrazné pojmenování (personifikace, přirovnání, metafora, metonymie, synestézie, synekdocha) se objevuje v následujících spojeních? Vysvětlete význam spojení. Jak byste tato obrazná pojmenování přeložili do češtiny?

Slovní spojení	Obrazné pojmenování
La naturaleza es sabia.	personifikace
Es firme como un roble.	přirovnání
(el) cabello de oro	metafora
(la) dulce música	synestézie
tiene que alimentar cuatro bocas	synekdocha

tomar una copa	metonymie
dulce como la miel	přirovnání
Me rompió el corazón.	metafora
Se puso como una fiera.	přirovnání
Trabajo para ganarme el pan.	synekdocha
La luna nos miraba desde el cielo.	personifikace

Aktivita č. 41¹⁵¹ (B2-C2)

Ve dvojici/skupině porovnejte následující dva překlady ze španělštiny do češtiny. Který překlad je podle Vás lepší (který text se Vám lépe čte, který text zní přirozeněji)? V čem se překlady podobají a v čem se naopak liší? Nyní úryvek přeložte zpět do španělštiny. Nakonec porovnejte Váš překlad s úryvkem originálu.

Překlad poezie

Z umělecké literatury je nejnáročnější překlad poezie. Španělský spisovatel a historik Menéndez Pelayo prohlásil, že při překladu poezie „no se traduce el sonido de las sílabas, pero se traduce su vibración en el alma, que es lo que importa.“¹⁵²

Při překladu poezie je kladen důraz na zvukovou (prozodickou) stránku jazyka (rytmus, počet veršů, druh rýmu, aliterace, eufonie apod.) a pocity, které báseň evokuje. Zvukové stránce jazyka se často podřizuje i syntax. Dvěma základními básnickými syntaktickými figurami je hyperbaton (změna neutrálního pořádku slov ve větě) a enjambement (přesah významového celku z jednoho verše do druhého; jednu lexikální či syntaktickou jednotku rozdělíme do více po sobě jdoucích veršů). „El uso del hipérbaton es frecuente en poesía para mantener el ritmo del verso o modificar el valor de las palabras (enfaticando un término por ejemplo, o creando un sentido de enigma o sorpresa).“¹⁵³ Pomocí enjambementu se rozrušuje gramatická struktura věty a mění se její rytmus. „A su vez, como la pausa no coincide con estructura sintáctica,

¹⁵¹ Zde neuvádíme konkrétní text. Volbu textu volí vyučující v závislosti na jazykové úrovni studentů. Může se jednat například o dva různé překlady románu (např. úryvek z románu *Don Quijote de la Mancha* v překladu Václava Černého a Zdeňka Šmída) či básně.

¹⁵² CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 153.

¹⁵³ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 168.

el encabalgamiento sirve también para destacar matices emocionales que afectan al contenido del poema.“¹⁵⁴

Nejtěžším úkolem při překladu poezie je tedy převést formální prvky básně (např. rýmy, metrum) z jednoho jazyka do druhého a zároveň zachovat význam výchozího textu. Teoretik překladu André Lefevere navrhl následující strategie při překladu poezie¹⁵⁵:

1. Traducción fonémica: imitación de los sonidos del texto fuente.
2. Traducción literal: palabra por palabra.
3. Traducción métrica: imitación de la versificación del texto fuente.
4. Traducción en prosa: reproduce el sentido lo máximo posible perdiendo la forma poética.
5. Traducción rimada: mantiene la rima.
6. Traducción en verso libre: pierde la rima pero mantiene la estructura poética.
7. Interpretación: cambio completo de forma y/o imitación.

Aktivita č. 42 (nezáleží na jazykové úrovni studentů)

Překladatel a básník Burton Raffel prohlásil: „The translator of poetry must be himself a poet.“¹⁵⁶ Co si o tomto názoru myslíte (souhlasíte/nesouhlasíte s ním)?

Překlad divadelních her

V divadelní hře, jakožto psaném textu určenému ke scénickému zpracování, se propojuje jazyková složka se složkou scénickou (vizuální i akustickou). Důležitým rysem jsou prozodické (přízvuk, intonace, rytmus atd.) a pragmatické prvky (oslovování; způsob, jakým se postavy střídají v dialogu apod.). Dalším typickým znakem jsou neverbální prostředky – ty jsou kulturně specifické a překladatel musí znát konvence výchozí i cílové kultury (např. dva polibky na tvář při španělském pozdravu X podání ruky). Velký vliv na konečné ztvárnění má nejen překlad hlavního textu, ale rovněž překlad scénických

¹⁵⁴ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 168.

¹⁵⁵ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 158.

¹⁵⁶ CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, s. 152.

poznámek, které popisují scénu a chování postav (gesta, mimika, způsob pronášení textu – např. hlasitost).

Při překladu divadelních her nesmí překladatel zapomínat na to, že se jedná o psaný text určený k přednesu. Překladatel se proto musí na zvukové rovině vyvarovat obtížně vyslovitelných hláskových spojení. Snadněji se vyslovují i vnímají kratší věty a souřadná souvětí než dlouhá a složitě vystavěná souvětí podřadná.

Někdy bývá nejdůležitější složkou divadelní repliky její obsah a významový odstín (např. scénické poznámky charakterizující postavu či scénu), jindy je důležitější styl a zvuková stránka promluvy (charakteristika postavy – její národnosti, společenské třídy apod. – stylem řeči). Postava a její vztahy k ostatním účastníkům děje se v průběhu hry vyvíjejí. Překladatel – který zná celý děj – nesmí zapomínat na to, že mnohé má zpočátku zůstat utajeno.

Při překladu divadelních her musí brát překladatel ohled – ještě více než při překladu jiných literárních děl – na cílové publikum (časový posun, odlišná kultura). Cílové publikum by mělo reagovat stejně jako publikum, kterému byl adresován text původní (např. smát se na stejných místech hry). Z toho důvodu je nutné překlady divadelních her neustále aktualizovat a přizpůsobovat je současným divákům. Překladatel (často ve spolupráci s režisérem hry) se musí rozhodnout, zda v překladu zachová původní kulturní kontext, nebo zda se uchýlí k adaptaci, tj. přizpůsobí děj díla cílové kultuře (jinému časovému období, jinému místu, jiné kultuře).

Překlad komiksů

Při překladu komiksů musíme brát ohled zejména na propojení obrazu (vizuální složky) s jazykem (verbální složkou) a cílového čtenáře, tj. většinou děti a mládež. Typickými znaky komiksů jsou bubliny s textem či bubliny znázorňující myšlenky, pocity a nálady postav (znázorněny rovněž pomocí gest a mimiky), obrázky, citoslovce, onomatopoeie (zvukomalebná slova), důraz na grafickou stránku (různé druhy a velikosti písma), elipsa slov, převaha jednoduchých vět, rozkazovací věty, frazémy, hra se slovy, zkratky, deminutiva a augmentativa.

V komiksech se často mluví hovorovým a nespisovným jazykem (např. slang), kterým se snažíme napodobit autentickou mluvu postav. Dominantní funkcí je funkce zábavná, a proto se v komiksech často objevují humorné prvky, jazykové hříčky, dvojsmysly apod.

Při překladu komiksů nás limituje prostor (velikost bubliny), do kterého se musí vejít promluva postav. Dalším problémem při překladu mohou být obrázky znázorňující jevy typické po určitou kulturu – například gesta, pokrmy, zvyky.

Aktivita č. 43 (B2-C2)

Přeložte svůj oblíbený komiks z češtiny do španělštiny. Pokud žádný oblíbený komiks nemáte, vzpomeňte si na svého oblíbeného hrdinu z dětství (např. Superman), vyhledejte komiks s tímto hrdinou a příběh přeložte do španělštiny.

Aktivita č. 44 (B2-C2)

Ve skupině zkuste vytvořit svůj vlastní komiksový příběh (v češtině) a poté ho přeložte do španělštiny.

Aktivita č. 45¹⁵⁷ (B1-C2)

Do tabulky doplňte překlad onomatopoií a citoslovcí.

Zvuk	Čeština	Španělština
mňoukání	mňau	miau
pípání (ptáčka)	píp, píp	pío, pío
kvákání	kvák	croac
bučení	búú	muuu
výbuch	bum	bum, pum
výstřel	buch	pum, pam
facka, rána	plesk	paf, zas
spadnutí	bum	pum
bimbání	bim, bam	talán, talón; din don
zvonění	crrr	rin, rin
klepání na dveře	buch, buch	toc, toc; tras, tras; pon, pon

¹⁵⁷ Typickými znaky komiksů jsou citoslovce a slova zvukomalebná. Způsob transkripce se různí jazyk od jazyka, a proto má každý jazyk svá specifická citoslovce a onomatopoeie (např. anglické *woof*, španělské *guau*, české *haf*; anglické *cock-a-doodle-doo*, španělské *quiquiriquí* a české *kikirikí*; anglické *yuck*, španělské *puaj* a české *fuj*; anglické *yummy*, španělské *ňam, ñam* a české *ňam, ňam*; anglické *tic toc*, španělské *tic tac*, české *tik tak*).

kapání vody	kap, kap	ploc, ploc
cinkání (př. přípitek)	cink, cink	chin, chin; tintín
smích	ha ha	ja ja
kýchnutí	(he)pšík	achís
žvanění, plácání	bla, bla	bla, bla
odkašlání	ehm	ejem
pokyn pro ztišení se	pšt	chist, chiss
radost	jupí, hurá	hurra
bolest	au	ay
úleva	uf	uf
údiv	ups	uy

Závěr

Cílem první části této diplomové práce bylo ukázat, že otázka využití překladových cvičení ve výuce cizího jazyka patří i dnes mezi nejspornější metodické problémy (i dnes se jedná o aktuální otázku). V rámci tohoto cíle jsme nastínili vývoj cizojazyčné výuky a názoru na použití mateřštiny a překladových cvičení ve výuce cizích jazyků. Můžeme konstatovat, že postoj k překladu ve výuce se obměňuje ve vlnách. Překlad se hojně uplatňoval v gramaticko-překladové metodě, následně byl zamítán v metodách přímých

a v poslední době začala tzv. renesance překladu. Návrat k překladu souvisí se vznikem smíšených metod, které kombinují prvky metody nepřímé a přímé. I dle našeho názoru je nejhodnější metodou výuky cizího jazyka tzv. metoda eklektická, jelikož si vybírá to nejlepší z obou metod (přímé i nepřímé).

Hlavním cílem druhé části práce bylo ukázat přínos překladových cvičení pro rozvoj různých jazykových kompetencí. Tvrzení, že překlad u studentů rozvíjí kompetenci lingvistickou (gramatickou, ortografickou, lexikální, sémantickou, syntaktickou), sociolingvistickou (společenské normy užívání jazyka, výběr jazyka na základě funkčního stylu), interkulturní (poznávání rozdílných kultur) i pragmatickou (užívání jazyka v praxi s ohledem na komunikační situaci), jsme podložili ukázkami rozmanitých překladových cvičení.

Ve druhé části jsme také stručně analyzovali několik učebnic španělštiny jako cizího jazyka, a to jak španělské, tak české provenience. Ukázalo se, že španělské učebnice navazují na metody přímé a mezijazykový překlad nevyužívají, zatímco v českých učebnicích se tato cvičení objevují. Nejvíce překladových cvičení se zde zaměřuje na překlad slov, slovních spojení a izolovaných vět. Překlad delších textů se objevuje pouze sporadicky. Pokud chce vyučující zapojit do výuky i překlad delších textů, musí si je ve většině případů vyhledat a připravit sám, protože opora o didaktické materiály chybí. Taková příprava je na jedné straně časově náročná, ale na druhé straně dovoluje přizpůsobit výběr textu konkrétním studentům (jejich věku, znalostem, zájmům) i konkrétní společenské situaci.

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

V rámci průběžné a souvislé praxe jsme zjistili, že jsou překladová cvičení opravdu využívána i v dnešní cizojazyčné výuce. K překladu vyučující většinou přistupují v případě, kdy potřebují ověřit, zda žáci porozuměli probírané látce (funkce vysvětlovací, méně často ověřovací v testech). V rámci dnešní cizojazyčné výuky (v České republice) se překládají především izolovaná slova a fráze, izolované věty, či celé kratší texty (většinou úryvky z učebnice). Další typy překladových cvičení (která

jsou dle našeho názoru pro studenty zajímavější) se v dnešní výuce příliš neuplatňují, a to především ze dvou důvodů – za prvé z důvodu časového, za druhé učitelům chybí opora v didaktických materiálech. Učitelé se většinou striktně přidrží struktury učebnic, ve kterých najdeme zejména již zmiňovaný překlad izolovaných slov, frází a vět, a další překladové aktivity zařazují do výuky pouze sporadicky.

K ověření funkčnosti námi navrhovaných překladatelských aktivit by bylo potřeba provést dlouhodobější výzkum v rámci pedagogické praxe. Takový výzkum však nelze provést v rámci magisterského studia (v průběhu průběžné a souvislé pedagogické praxe). Cílem této práce proto bylo v teoretické rovině poukázat na využívání překladových cvičení v minulosti i na možnosti jejich využití v dnešní cizojazyčné výuce a v praktické rovině navrhnout překladatelské aktivity k rozvoji znalostí cizího jazyka na všech jazykových úrovních (zvukové, gramatické, lexikální, syntaktické i textové a stylistické).

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

Seznam literatury

ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa, Grupo didascalía, s.a., 1994, 191 stran.

BENEŠ, Eduard. *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, 266 stran.

CABALLERO RODRÍGUEZ, Beatriz: El papel de la traducción en la enseñanza del español, in *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: Selección de artículos del Congreso de Español como lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, 2010, s. 339–352.

COOK, Guy. *Translation in Language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2010, 202 stran.

- CARRERES, Ángeles, Carme CALDUCH a María NORIEGA-SÁNCHEZ. *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. Routledge, 2017, 407 stran.
- ČECHOVÁ, Marie, Marie KRČMOVÁ a Eva MINÁŘOVÁ. *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 381 stran.
- DUBSKÝ, Josef. *Capítulos de estilística funcional comparada: kapitoly z porovnávací funkční stylistiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- DUFF, Alan. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1989, 167 stran.
- FÍŠER, Zbyněk. *Překlad jako kreativní proces: teorie a praxe funkcionalistického překládání*. Brno: Host, 200, 320 stran.
- HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 498 stran.
- HRDINOVÁ, Eva Maria. *Překlad jako didaktický nástroj ve výuce cizích jazyků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 140 stran.
- CHODĚRA, Radomír a Lumír RIES. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (metadidaktika, humanizace)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, 163 stran.
- CHODĚRA, Radomír et al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (humanizace, alternativní metody, počítače)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000, 167 stran.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, 209 stran.
- CHODĚRA, Radomír. *Moderní výuka cizích jazyků: Didaktika cizích jazyků jako vědní obor*. Praha: APRA, 1993, 135 stran.
- JANÍKOVÁ, Věra et al. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, 200 stran.
- JANÍKOVÁ, Věra. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 161 stran.
- JELÍNEK, Milan: Stylistika, in Petr Karlík et al.: *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd., Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003, s. 696–780.
- JELÍNEK, Stanislav a kol. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1976, 219 stran.
- JELÍNEK, Stanislav: Soudobé tendence v teorii a v praxi vyučování cizím jazykům, in Miloslav Kubík a Wilhelm Schmidt: *Jazykověda a příprava učitelů jazyků: teoretické problémy*. Praha: Univerzita Karlova, 1980, s. 103–118.
- KNITTLOVÁ, Dagmar, Anna MOHAPLOVÁ a Jiří ČERNÝ. *Funkční styly moderní španělštiny*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990, 94 stran.

- KNITTLOVÁ, Dagmar, Bronislava GRYGOVÁ a Jitka ZEHNALOVÁ. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2010, 291 stran.
- KRÁLOVÁ, Jana et al. *Fiesta 3: španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2003, 258 stran.
- KRÁLOVÁ, Jana. *Vybrané problémy španělské stylistiky na pozadí češtiny*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2012, 145 stran.
- KRASHEN, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press, 1981, 194 stran.
- LEONARDI, Vanessa. *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition from theory to practice*. New York: Peter Lang, 2010, 178 stran.
- LEVÝ, Jiří. *Umění překlada*. 3. vyd. Praha: Ivo Železný nakladatelství a vydavatelství, spol. s.r.o., 1998, 385 stran.
- LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011, 232 stran.
- MALMKJAER, Kirsten. *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishig, 1998, 144 stran.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 stran.
- MAŇÁK, Josef et al. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 89 stran.
- MAYOR, Juan: Adquisición de una segunda lengua, in: *ASELE: Actas IV*, Madrid, 1994, s. 21–59.
- Dostupné z: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- MRAČEK, David: Překlad jako moderní nástroj výuky jazyků, in *Vědecký výzkum a výuka jazyků IV. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*, Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2011, s. 191–197.
- MÜGLOVÁ, Daniela. *Překlad v teorii a praxi cudzojazyčnej výučby*. Nitra: Vysoká škola pedagogická Nitra, 1996, 109 stran.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 98 stran.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Aquilino. *Enseñanza y aprendizaje: en la clase de idiomas*. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería, S.A., 2004, 208 stran.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Murcia: Sociedad General Española de Librería, S.A., 2005, 429 stran.

PÉREZ SÁNCHEZ, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2000, 284 stran.

PÉREZ TORIJANO, José. *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español*. Madrid: Arco Libros, 2004.

PÉREZ TORIJANO, José. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros, 2004.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál, 1996, 384 stran.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 stran.

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

RIES, Lumír, Eva KOLLÁROVÁ a Marie HANZLÍKOVÁ. *Svět cizích jazyků dnes: inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava: Didaktis, 2004, 188 stran.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 267 stran.

STEEL, Brian. *Ejercicios de traducción del español: Nivel superior*. Madrid: EDI-6, 1983, 191 stran.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007, 217 stran.

VRBOVÁ, Alena. *Stylistika pro překladatele: texty a cvičení*. Praha: Karolinum, 1998, 198 stran.

ZELINKOVÁ, Šárka: *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*, in *Lingvistika Praha – Sborník příspěvků*, Praha: Univerzita Karlova, 2013. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>

Dizertační, diplomové a bakalářské práce

MALUŠKOVÁ, Monika. *Využití tradičních a alternativních metod ve výuce cizích jazyků*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 105 stran.

MRAČEK, David. *Vzájemné postavení translatologie a didaktiky překladu*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2015, 249 stran.

NĚMEC, Martin. *Didaktický překlad ve výuce angličtiny jako cizího jazyka*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 129 stran.

PŘIKRYLOVÁ, Adéla. *Didaktický pohled na mezijazykový transfer při osvojování a užívání francouzských výpůjček v češtině*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2009, 406 stran.

SKOUMALOVÁ, Anna. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2016, 104 stran.

Odborné články

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Učebnice

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MACÍKOVÁ, Olga a Ludmila MLÝNKOVÁ. *Učebnice současné španělštiny: Manual de español actual*. 3. vyd. Brno: Computer Press, 2009, 370 stran.

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

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

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

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

Přílohy

Následující cvičné překlady jsou dílem studentů Ústavu translatologie z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Problematické části zvýraznila vyučující předmětu. Autory překladů jsou tedy různí studenti, hodnotitel zůstává stejný. V rámci překladatelských seminářů v bakalářském programu se překládají především texty stylu odborného a publicistického.

Příloha č. 1 – výchozí text receptu v češtině

Babiččina bramboračka

PŘÍPRAVA 25 MINUT

■ PRO 4-6 OSOB ■ VELMI SNADNÉ

hrst sušených hub

2 lžíce másla nebo sádla

1 velká cibule, pokrájená nadrobno

2 lžíce hladké mouky

1,25l zeleninového vývaru či vody

4 brambory, na kostičky

zelenina podle chuti (mrkev, petržel,

celer... viz Něco navíc)

sůl a čerstvě mletý pepř

2 stroužky česneku

1 lžíce sušené majoránky

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

1. Houby dejte do kastrůlku, zalijte vodou a přiveďte k varu. Seberte pěnu, tekutinu slijte, znovu zalijte asi 200ml čisté vody a ještě 5 minut vařte.

2. Mezitím v polévkovém hrnci rozpustíte máslo nebo sádlo a opečte na něm doměkka cibuli; trvá to asi 4 minuty. Pak ji zaprašte moukou a míchejte jíšku asi 2 minuty, až zrudne. Zalijte ji studeným vývarem nebo vodou, dobře rozmíchejte, přidejte kostičky brambor a 15 minut vařte. V průběhu přidejte houby i s tekutinou, ve které se vařily.

3. Zeleninu pokrájejte nadrobno, vhodte ji do polévky a vařte ještě dalších 5-7 minut - záleží na tom, jak moc měkkou chcete zeleninu mít. Dochutíte solí a pepřem, stáhněte z ohně, přidejte prolisovaný česnek a majoránku.

NĚCO NAVÍC

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

Příloha č. 2 – překlad receptu do španělštiny

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

Preparación de la receta: 25 minutos

Porciones para 4 – 6 personas

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

Los ingredientes:

1 **huevo de la mano** // **puñado** de setas secas

2 cucharas de mantequilla o grasa

1 cebolla grande, **cortada** finamente

2 cucharas de harina tamizada/floja

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

4 patatas, cortadas en daditos

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

sal y pimienta molida fresca

2 dientes de ajo

1 cuchara de mejorana seca

Quando la sopa se añeja, su sabor es aún mejor – por eso la preparamos con antelación del día.

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

1. Ponemos las setas **en una** ~~a la~~ cacerola pequeña, **añadimos** ~~ponemos~~ el agua y **ponemos a dejamos** ~~que el agua empiece~~ hervir. **Retiramos la espuma y tiramos el agua.** Ponemos 200 ml de agua nueva y dejamos hervir ~~lo~~ unos 5 minutos.

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

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

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

*Algo más

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

Příloha č. 3 – překlad receptu do španělštiny

La receta de nuestras abuelas: la sopa de patatas

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

Ingredientes

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

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

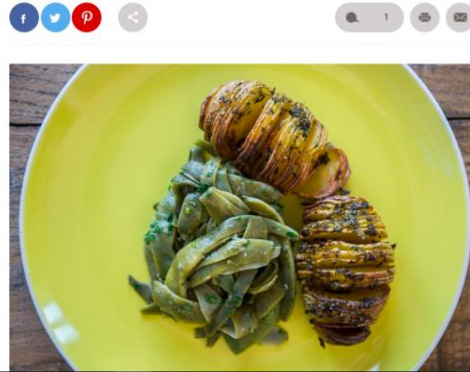
1. Ponemos los hongos en una cazuela, añadimos agua y los hacemos // ponemos a hervir. La espuma, que se produce mientras el agua hierve, hay que echar fuera. Luego vertimos también el agua cambiándola por otros 200 ml de agua limpia y la dejamos hervir otros 5 minutos.
2. Mientras tanto, en una cacerola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

Algo más

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

Příloha č. 4 – výchozí text receptu ve španělštině

JUDÍAS VERDES A LA MAYORDOMA CON PATATAS HASSELBACK



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

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

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

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

Dificultad

Para boniatos.

Ingredientes

Para 4 personas

Judías

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

Patatas

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

Preparación

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

Příloha č. 5 – překlad receptu do češtiny

Zelené fazolky á la mayordoma s bramborami Hasselback

10. 10. 2012 – Mikel López Iturriaga

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

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

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

Obtížnost:

Pro začátečníky a nešiky (možná bych vybrala jednu možnost)

Ingrediencie (pro 4 osoby):

Na fazolky:

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

Na brambory:

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

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

Postup:

1) Předehřejeme troubu na 200°.

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

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

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

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

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

CELKOVĚ DOBRĚ

Příloha č. 6 – výchozí text kupní smlouvy ve španělštině

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

CONTRATO DE COMPRAVENTA

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

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

INTERVIENEN

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

MANIFIESTAN

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

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

D.

D.

Firma

Firma

Příloha č. 7 – překlad kupní smlouvy do češtiny

V, dne

Kupní smlouva

Smluvní strany:

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

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

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

Prohlašují:

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

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

.....

Podpis prodávajícího

Podpis kupujícího