Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav románských studií

Diplomová práce

Slovesa typu *gustar* v učebnicích španělštiny pro české studenty

The *gustar*-type verbs in Spanish language textbooks for Czech students

Bc. Tadeáš Tajbl

Studijní obor: Hispanistika
– Český jazyk, specializační studium

Vedoucí práce: prof. PhDr. Petr Čermák, Ph.D.

Rok obhajoby: 2025

Poděkování:

Rád bych na tomto místě poděkoval vedoucímu své diplomové práce, prof. PhDr. Petru Čermákovi, Ph.D., za jeho ochotu, trpělivost, lidský přístup a za veškeré odborné rady a komentáře. Neméně významné, osobní poděkování věnuji své partnerce za motivaci a za morální i psychickou podporu při psaní této práce. Nemalé díky patří i mým spolužákům z hispanistiky, s nimiž jsem mohl sdílet radosti i strasti vysokoškolského života a kteří svými neotřelými nápady dopomohli k tomu, že mě tvorba diplomové práce bavila ještě o něco více.

Prohlášení:

Čestně prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a odbornou literaturu a že jsem práci nepředložil ke splnění studijní povinnosti v rámci jiného studia ani k obhajobě v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. 7. 2025. …….

Tadeáš Tajbl

Motto:

„Bez praxe nejsou koláče.“ (parafráze českého přísloví)

„Vir prudens non contra ventum mingit.“ (latinský citát)

Abstrakt:

Tato diplomová práce se zaměřuje na vyučování sloves typu *gustar* ve španělštině v českém vzdělávacím kontextu. Na základě detailní literární rešerše o problematice vyučování slovesa *gustar* a na základě sondy do interjazyka českých studentů španělštiny se snaží posoudit efektivitu a adekvátnost způsobu, jakým je sloveso *gustar* zpracováno v učebnicích španělštiny pro české studenty. Práce nejprve klade teoreticko-metodologické základy: Popisuje sloveso *gustar* a „slovesa typu *gustar*" z lingvistického hlediska (kapitola 1), poté se detailněji zabývá vyučováním daného jazykového jevu (kap. 2) – vychází z Kurikulárního plánu Institutu Cervantes, komentuje úskalí a současný stav vyučování slovesa *gustar* a reprodukuje klíčové body odborné diskuse. Následně se studie snaží přiblížit interjazyku českých studentů na úrovni A1–A2 skrze analýzu chyb v studentském *outputu*, jenž je elicitován prostřednictvím testového dotazníku (kap. 3). Na základě sondy do interjazyka a v souladu se zjištěními z literární rešerše se předkládá autorský didaktický model výuky slovesa *gustar* (kap. 4). Finální výzkum (kapitola 5) představuje analýza šesti učebnic podle zvolených kritérií, jejímž cílem je posoudit, zda je v nich sloveso *gustar* zpracováno s ohledem na cílovou skupinu. Práce přispívá k tvorbě didaktických materiálů pro české studenty ELE a nabízí konkrétní metodické návrhy pro pedagogy.

Klíčová slova:

ELE (vyučování španělštiny jako cizího jazyka), gramatika španělštiny, didaktika španělštiny, *gustar*, analýza materiálů, slovesa s proživatelem v dativu.

Abstract:

This thesis focuses on the teaching of Spanish *gustar*-type verbs in the Czech educational context. Based on a detailed literature review of the challenges involved in teaching the verb *gustar* and an investigation into the interlanguage of Czech learners of Spanish, it seeks to assess the effectiveness and adequacy of how *gustar* is presented in Spanish textbooks for Czech students. The work first lays the theoretical and methodological foundations: it describes the verb *gustar* and so-called "*gustar*-type" verbs from a linguistic perspective (Chapter 1), then examines in detail the instruction of this phenomenon (Chapter 2) – drawing on the Instituto Cervantes curriculum framework, commenting on the challenges and current state of *gustar* instruction, and summarizing key points of the scholarly debate. Next, the study explores the interlanguage of Czech students at the A1–A2 levels by analysing errors in learners' output elicited via a test questionnaire (Chapter 3). Building on this interlanguage probe and the findings of the literature review, it presents an original didactic model for teaching *gustar* (Chapter 4). The final research phase (Chapter 5) consists of an analysis of six textbooks according to selected criteria, aimed at evaluating whether *gustar* is treated with the target group in mind. In doing so, the thesis contributes to the development of instructional materials for Czech learners of Spanish as a foreign language and offers concrete methodological recommendations for educators.

Key words:

ELE, Spanish grammar, Spanish language didactics, verb *gustar*, analysis of didactic materials, verbs with dative experiencer.

Obsah

0 Úvod ... 9

1 Předmět diplomové práce ... 11

1.1 Sloveso *gustar* ... 11

1.1.1 Slovníkové příručky ... 11

1.1.2 Gramatické příručky ... 13

1.2 „Slovesa typu *gustar*“ ... 15

2 Výuka sloves typu *gustar* ... 16

2.1 Plan Curricular del Instituto Cervantes ... 16

2.1.1 Soupis gramatiky na úrovních A1 až A2 ... 16

2.1.2 Soupis komunikačních cílů (funkcí jazyka) na úrovních A1 až A2 ... 17

2.1.3 Shrnutí rešerše dokumentu PCIC ... 18

2.2 Soupis didakticky problematických jazykových jevů ... 19

2.3 Současný stav vyučování sloves typu *gustar* ... 20

2.3.1 Stav v učebnicích ... 20

2.3.2 Stav v referenčních příručkách a odborné literatuře ... 21

2.4 Aspekty vyučování sloves typu *gustar* ... 22

2.4.1 Komunikativní metoda ... 22

2.4.2 Kontrastivní analýza ... 23

2.4.3 Konstrukční gramatika ... 25

2.4.4 Vyučování gramatické struktury ... 27

2.4.5 Vyučování sémantiky a pragmatiky ... 29

2.4.6 Hledání ekvivalentu ... 30

2.4.7 Závěry a shrnutí ... 32

3 Interjazyk českých studentů španělštiny ... 33

3.1 Chyby v *outputu* studentů v anglickojazyčném prostředí ... 33

3.2 Předpokládané chyby v *outputu* českých studentů. Zkoumané proměnné ... 34

3.3 Metoda sběru dat ... 35

3.4 Podoba dotazníku ... 36

3.5 Vzorek, profil respondentů ... 40
3.6 Vyhodnocení dat z dotazníkového šetření ... 41
3.7 Výsledky ... 41
3.7.1 Výsledky dotazníku ... 41
3.7.2 Komentáře k výsledkům, jejich interpretace ... 42
3.8 Závěry k podobě interjazyka českých studentů španělštiny ... 46
4 Návrh na postup vyučování slovesa *gustar* v českém vzdělávacím kontextu ... 47
5 Analýza učebnic španělštiny pro české studenty ... 51
5.1 Analýza učebnic v anglickojazyčném a portugalskojazyčném prostředí ... 51
5.2 Zkoumané proměnné (parametry) ... 52
5.3 Metoda sběru a zpracování dat ... 53
5.4 Vzorek učebnic ... 53
5.5 Výsledky ... 54
5.5.1 Výsledky analýzy textů v učebnicích ... 54
5.5.2 Komentáře k výsledkům, jejich interpretace ... 55
5.6 Závěry k analýze učebnic ... 60
6 Závěry a diskuse ... 62
Résumé v českém jazyce ... 65
Resumen en español ... 66
Bibliografie ... 67
Příloha ... 71
Seznam tabulek ... 73
Seznam obrázků ... 73

Zásady citování

Postupujeme podle zásad citační normy APA. Pro přehlednost však volíme pro vybraná díla (slovníky a gramatické příručky) zástupné zkratky, jejichž vyčerpávající výčet je uveden zde:

- *DLE* = Diccionario de la lengua española
- *DPD* = Diccionario panhispánico de dudas
- *DTC-ELE* = Diccionario de términos clave de ELE
- *Manual* = Nueva gramática de la lengua española. Manual
- *NGLE* = Nueva gramática de la lengua española
- *PCIC* = Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español
- *SSČ* = Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost
- *SSJČ* = Slovník spisovného jazyka českého
- *VSČS* = Valenční slovník českých sloves

Zásady týkající se reprezentace životných entit v textu

V následujícím textu hojně odkazujeme k studentkám a studentům, k lektorkám a lektorům španělštiny. Kvůli jazykové ekonomii a stylistické plynulosti textu volíme generické označení „student, studenti“, „učitel, učitelé“, aniž bychom tím chtěli studentky či učitelky jakkoliv podřazovat, diskriminovat či zneviditelňovat. Generické maskulinum má pro nás bezpříznakový význam (srov. Valdrová, 2017). Tímto odstavcem chceme dát najevo, že si jsme vědomi problematiky rodu a genderu v jazyce, avšak necítíme se způsobilí genderově inkluzivní jazyk vhodně používat v textu takového formátu a charakteru, jako je diplomová práce.

0 Úvod

Tato diplomová práce si klade za cíl posoudit, jak jsou zpracována slovesa typu gustar v učebnicích španělštiny pro české studenty. Ačkoli se sloveso gustar a další psychologická slovesa s inverzní valenční strukturou obvykle objevují hned v prvních dílech či dokonce v prvních lekcích učebnic španělštiny a jeho vyučování i osvojování by se na první pohled mohly zdát poměrně snadné, opak je pravdou: Pro studenty španělštiny jako cizího jazyka (zkr. ELE) představuje tato skupina sloves problematický jazykový jev, což je dáno, jak se domníváme, zejména vlivem strukturních odlišností mezi mateřským jazykem (L1) a cílovým jazykem (L2), tedy španělštinou.

Ovšem ani způsob, jak se slovesa typu gustar vyučují a jak jsou zpracována v učebnicích, není zcela uspokojivý: Jak ukazují odborné studie, učebnice tato slovesa a související gramatická témata prezentují neadekvátně k tomu, aby studenti zcela obsáhli jejich komplexní gramatickou strukturu. V referenčních gramatických příručkách není stav o mnoho lepší – informace v nich obsažené sice nejsou zavádějící, nicméně téma sloves typu gustar v nich nebývá přehledně, explicitně vysvětleno. Pakliže studenti ani učitelé ELE nemají při osvojování a vyučování oporu v učebních materiálech ani v gramatických příručkách, není pak divu, že se ve studentských produkcích objevují chyby, jež se časem fosilizují.

Výzkum v oboru osvojování cizích jazyků přitom disponuje teoretickým, metodologickým i terminologickým aparátem, jenž je zcela dostačující k tomu, aby se problém s výukou a osvojováním konstrukcí se slovesem gustar vyřešil. Uvážíme-li, že toto téma se – i v souladu s Kurikulárním plánem Institutu Cervantes (zkr. *PCIC*) – studentům prezentuje na základních úrovních výuky španělštiny, tj. A1 až A2, lze bezpochyby počítat s přítomností jazykového transferu mezi L1 a L2. Jazykový transfer může být pozitivní (tehdy, když jsou struktury v obou jazycích stejné nebo podobné), nebo negativní (tehdy, pokud „kopírování“ struktur z jednoho jazyka do druhého vede k agramatické nebo neadekvátní produkci).

Z našeho pohledu poskytuje čeština – např. v porovnání s angličtinou – poměrně vhodnou bázi, od níž se dá pomocí transferu dospět k úspěšným jazykovým španělskojazyčným produkcím: České sloveso chutnat má totiž zcela stejnou valenční strukturu jako španělské gustar, a lze na něm proto ilustrovat všechny gramatické jevy, které jsou potřebné pro tvoření komplexních konstrukcí s tímto slovesem. Ani české líbit se není, až na jeho charakter reflexiva tantum, od svého španělského ekvivalentu natolik vzdáleno. Zdá se nám proto logické, aby učebnice, jež vznikají se zaměřením na konkrétní cílovou skupinu (české studentstvo), a nikoli univerzálně pro více komunit, reflektovaly a zohledňovaly výukové potřeby vycházející z jejího rodného jazyka.

(Vhled do problematiky „sloves typu gustar“ z čistě lingvistického hlediska podává kapitola 1; na rozličné aspekty jejich vyučování se zaměřuje kapitola 2.)

Abychom mohli posoudit efektivitu a adekvátnost způsobu, jakým je sloveso gustar (a další psychologická slovesa s inverzní valenční strukturou) prezentováno v učebnicích španělštiny pro české

studenty ve vztahu k jejich vzdělávacím potřebám, je nutné se pokusit poznat jejich interjazyk v té podobě, v jaké si jej v dané fázi osvojování ELE konstituují (což činí primárně na základě jazykového transferu mezi češtinou a španělštinou). Do studentského interjazyka lze proniknout skrze analýzu chyb – tu provádíme pomocí dotazníkového (testového) šetření a jeho výsledkem má být elicitace jazykových dat. Tuto část výzkumu přibližuje kapitola 3.

Na základě literární rešerše (kap. 2) a závěrů stran interjazyka českých studentů na úrovni A1 až A2 (kap. 3) sestavujeme v kap. 4 návrh na „ideální" postup vyučování slovesa gustar v českém vzdělávacím kontextu. Na prvním místě zohledňujeme jazykové jevy, které by studenti měli mít osvojeny ještě před započetím výuky slovesa gustar, a poté přicházíme s třífázovou autorskou metodikou, jejímž cílem je přivést studenty k tomu, aby namísto mechanického opakování vzorových vět strukturu se slovesem gustar komplexně pochopili a dokázali ji užívat ve všech typech autentických kontextů, včetně těch, která bývají v učebnicích ignorována. Zohledňujeme funkci jazykového transferu a zásady komunikativní metody, zdůrazňujeme pravdivá metajazyková vysvětlení a neopomíjíme pragmatickou složku jazyka.

Finálním produktem práce (kap. 5) je samotná analýza učebnicových textů. Sestavujeme vzorek šesti učebnic a definujeme 13 kritérií, podle nichž učebnice hodnotíme. Závěrem pak docházíme k výrokům, která učebnice je z hlediska kterého parametru nejvhodnější pro české studenty z hlediska zpracování slovesa gustar nebo sloves typu gustar. Vhodnost zpracování (tedy jeho efektivitu a funkčnost) ovšem vztahujeme k teorii, jež vychází z odborné diskuse, a k autorské metodice, nikoli k výsledkům vyučování.

Takto koncipovaná diplomová práce neaspiruje být empirickou ani didaktickou studií *stricto sensu*, ale spíše střízlivým pohledem filologa na úzký výsek didaktiky španělštiny. Snaží se odrážet realitu a praxi vyučování španělštiny v českém vzdělávacím kontextu, ale stejnou mírou přikládá význam i teoretickým výkladům, vycházejícím z podrobné literární rešerše. Může být zajímavá pro tvůrce didaktických materiálů, editory učebnic, výzkumníky v oboru didaktiky španělštiny (či šíře cizích jazyků) a v neposlední řadě i pro vyučující španělštiny či studenty učitelství španělštiny.

1 Předmět diplomové práce

1.1 Sloveso *gustar*

Sloveso *gustar*, které tvoří jádro skupiny sloves pojmenované v názvu této diplomové práce, disponuje několika problematickými specifiky – ta jsou gramatického, lexikálně-sémantického, pragmatického i didaktického rázu. Abychom zřetelně definovali oblast zkoumání, odrazíme se nejprve od referenčních příruček Španělské královské akademie (RAE).

1.1.1 Slovníkové příručky

Diccionario de la lengua española (*DLE*) podává o slovese *gustar* následující slovníkový záznam o pěti lexiích. Pojem *lexie* používáme zde i dále podle definice Filipce & Čermáka (1985 s. 33 a 137): Slovo *gustar* je pro nás jednočlenným polysémickým slovem, či též hyperlexémem, a jeho jednotlivé významy, vykládané skrz synonyma i antonyma (1 až 5 níže), jsou označovány jako lexie.

(1) Sentir y percibir el sabor de las cosas.
(Sinónimos: *probar, degustar, catar, saborear, paladear*.)

(2) Experimentar, probar.

(3) Agradar, parecer bien.
(Sinónimos: agradar, complacer, encantar, atraer, contentar, satisfacer, gratificar, pirrar. Antónimos: disgustar, desagradar.)

(4) Dicho de una persona: Resultar atractiva a otra.
(Sinónimos: *atraer, encantar, desear*. Antónimos: *repeler*.)

(5) Desear, querer y tener complacencia en algo. *Gustar de correr, de jugar.*
(Sinónimos: *disfrutar, gozar, querer*.)

Užití slovesa v jednotlivých významech ovšem nemají tutéž morfosyntaktickou strukturu: V případě lexií (1) a (2) je sloveso *gustar* tranzitivní (váže se s přímým, akuzativním předmětem), u lexií (3), (4) a (5) se jedná o sloveso intranzitivní (váže se s předmětem v jiném pádě, než je akuzativ, nebo s předmětem vyjádřeným předložkovou skupinou) (terminologie podle Dvořák, 2017).

Diccionario panhispánico de dudas (*DPD*) podrobněji vysvětluje užití jednotlivých lexií a komentuje jejich relativní frekvenci v mluvě. Z tohoto hlediska jsou podle *DPD* nejčastějšími konstrukcemi ty, které odpovídají lexiím (3) a (4) v *DLE*, lexie (5) se objevuje zejména v psaném jazyce a lexie (1) a (2) se omezuje na zdvořilostní fráze.

Lexie (3) a (4) v *DLE* slučuje *DPD* pod jeden význam: ‚causar, o sentir, placer o atracción'. **Intranzitivní** větrná struktura vypadá tak, že gramatickým subjektem se vyjadřuje objekt libosti (stimul), nepřímým předmětem v dativu pak proživatel. (Zvolená terminologie je vyložena v této sekci dále.) Příklady: *Vos me gustás mucho. Le gustaban la buena música y los buenos libros.* Vzor pro tuto konstrukci bychom mohli, v souladu s *NGLE*, §33.3l., definovat takto:

(6) *gustarle a alguien* [complemento indirecto] *algo* [sujeto].

Týž význam, tj. ‚causar, o sentir, placer o atracción', může být podle *DLE* také vyjádřen jinou **intranzitivní** konstrukcí, v níž je proživatel vyjádřen jako podmět, stimul jako předložkový předmět (*complemento preposicional*). Příklad: *Gustaba de reunirse con amigos en su casa.* Tato konstrukce odpovídá lexii (5) v *DLE* a její vzor by podle *NGLE,* §33.3l. zněl takto:

(7) *gustar alguien* [sujeto] *de algo* [complemento de régimen].

Užití **tranzitivní** lexie slovesa *gustar* s významem ‚querer o desear' (viz (1) a (2) v *DLE*) ilustruje *DPD* příkladem *¿Gusta usted una cerveza?*, v němž je proživatel podmětem a stimulus akuzativním předmětem. Vzor můžeme vyjádřit takto:

(8) *gustar alguien* [sujeto] *algo* [complemento directo].

Výklad o lexikálně-sémantických a syntaktických charakteristikách, jenž byl čerpán z referenčních příruček *DLE, DPD* a *NGLE*, shrnuje Tabulka 1.

Lexie v *DLE*	Syntax – valence	Frekvence	Příklad
(1) a (2)	Tranzitivní. Proživatel = podmět. Stimul = akuzativní předmět.	Zdvořilostní fráze.	*¿Gusta usted una cerveza?*
(3) a (4)	Intranzitivní. Proživatel = dativní předmět. Stimul = podmět.	Nejběžnější struktura.	*Le gustaban la buena música y los buenos libros.*
(5)	Intranzitivní. Proživatel = podmět. Stimul = předložkový předmět.	Zejména psané texty.	*Gustaba de reunirse con amigos en su casa*

Tabulka 1: Sloveso gustar – valence jednotlivých lexií.

Jak je patrné, sloveso *gustar* má tři valenční rámce. Předmět diplomové práce budou ovšem tvořit pouze ta užití, která odpovídají lexiím (3) (‚líbit se, zdát se dobré') a (4) (‚o člověku: být pro někoho přitažlivý') v *DLE*. Toto rozhodnutí plyne ze skutečnosti, že uvedené konstrukce jsou v běžné mluvě nejčastější a že právě ony se – nepřekvapivě – vyučují už na základních úrovních španělštiny jako cizího jazyka.

Na tomto místě stojí za to osvětlit terminologii. Řídíme se pojmy a definicemi *Mluvnice češtiny 3* (Daneš, Hlavsa, Grepl et al., 1987). Ta u sloves „smyslového vnímání a citového reagování" (s. 57), pod něž můžeme řadit i *gustar* a jeho český ekvivalent *líbit se*, rozlišuje sémantickou roli **proživatele** (což je „nositel vjemů, pocitů a postojů", s. 46) a sémantickou roli **podnětu/stimulu** („podnět pocitů nebo postojů", s. 47). V této práci volíme termín *stimul*, abychom se vyhnuli nepříjemné podobě pojmů *podmět* a *podnět.*

Zahraniční literatura pracuje s pojmy *experiencer* a *experimentador* či *experimentante* ve významu českého *proživatele*. Jako ekvivalent českého *podnětu* nebo *stimulu* volí španělskojazyčné studie termín *estímulo*, *tema* či *causa*, anglickojazyčné pak *stimulus, theme* nebo *cause*.

1.1.2 Gramatické příručky

Když jsme vymezili, kterými užitími slovesa *gustar* se v této práci zabýváme, přichází na řadu úkol pojednat o gramatických jevech, jež vstupují do hry při tvoření celých konstrukcí s daným slovesem. Při tom vycházíme z referenční příručky **Nueva gramática de la lengua española** (*NGLE*) a z její verze upravené pro didaktické potřeby, **Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española** (zkr. *Manual*). *Manual* obsahuje tytéž kapitoly jako *NGLE*, z níž vychází, ale má menší rozsah a jeho obsah je v některých případech uspořádán odlišným způsobem, a to z didaktických důvodů. Z rozsáhlejší *NGLE* přebírá údaje o jazykové normě, ale vynechává teoretické nebo doktrinální otázky (*Manual,* s. xli–xlv). Naším cílem je nyní popsat problematiku jednotlivých aspektů větné konstrukce tvořené podle vzoru (6).

Jak bylo naznačeno v sekci 1.1.2, sloveso *gustar*, stejně jako české *líbit se*, má ve svém valenčním rámci dvě valenční doplnění. Ta můžeme pojmenovat z hlediska tří gramatických teorií – jsou to: Šmilauerova *Novočeská skladba* (NS) (Šmilauer, 1969), dvourovinná valenční syntax (DVS) (Daneš, Hlavsa, Grepl et al., 1987) a funkční generativní popis (FGP) (Panevová, 2014). Problematiku si ilustrujeme na větách (9) a (10), vytvořených podle vzoru (6) výše:

(9)	*Me gusta el helado.*	
	me	*el helado*
Podle NS:	nepřímý předmět	podmět
Podle DVS:	proživatel	stimul
Podle FGP:	aktor	patient

(10)	*A Nietzsche le gustan los libros de Heráclito.*	
	Nietzsche	*los libros de Heráclito*
Podle NS:	nepřímý předmět	podmět
Podle DVS:	proživatel	stimul
Podle FGP:	aktor	patient

Pozici **nepřímého předmětu** (roli proživatele, aktora) lze v konstrukcích se slovesem *gustar* obsadit jednak zájmenem, jednak substantivem referujícím k osobě, zvířeti či jiné životné entitě.

K zájmennému vyjádření proživatele jsou k dispozici dvě paradigmata:

- nepřízvučná dativní zájmena (*me, te, le, nos, os, les*) (viz věta 9),
- přízvučná zájmena v předložkovém pádu s předložkou *a* (*mí, ti, usted, él, ella, nosotros/nosotras, vosotros/vosotras, ustedes, ellos, ellas*); ta se povinně reduplikují zájmenem nepřízvučným (*Manual,* §35.2.1b).

Má-li být proživatelem životná entita, je třeba jej vyjádřit pomocí předložkové fráze (*grupo preposicional*): předložka *a* + substantivum. Nepřímý předmět se pak reduplikuje nepřízvučným dativním zájmenem (viz věta 10). Reduplikace nepřímého předmětu zájmenem (španělsky *construcciones de doblado del pronombre átono*) neznamená, že by sloveso mělo ve svém valenčním

rámci dva nepřímé předměty, nýbrž že jeden replikuje druhý, případně že oba tvoří nespojitý segment (*A Nietzsche + le*) (*Manual*, §35.1.1a).

Zatímco u sloves, kde má nepřímý předmět sémantickou roli recipienta (špan. *destinatario*; např. *entregar, regalar*), převládá absence reduplikace, u sloves s rolí proživatele (*gustar, doler* apod.) je reduplikace téměř povinná (*Manual,* §35.2.3c). Výjimku tvoří kontexty, v nichž je subjektem kvantifikátor *todos* nebo neurčitý kvantifikátor: *Esas medidas no (les) gustan a todos* (*NGLE,* §35.4n).

Pozici **subjektu** (roli stimulu, patienta) lze obsadit (a) jménem (substantivem či zájmenem), (b) slovesem v infinitivu či (c) vedlejší větou.

V případě (a) vyvstává otázka pozice subjektu a jeho determinace určitým či neurčitým členem. Sloveso *gustar*, které *NGLE* (§35.5l) řadí z hlediska sémantiky mezi „verbos de afección", vylučuje podle *NGLE* (§15.11o) možnost, aby podmětem věty byly tzv. *grupos nominales escuetos*, tedy jmenná syntagmata bez determinantu. Jinými slovy, ve větách typu *No le gustan los animales, Adoro la música clásica* nebo *Me duelen las muelas* musí být člen vždy přítomný (*NGLE,* §15.11o).

Případy (b) a (c), kdy má být stimulem větné nebo kondenzované vyjádření děje, souvisejí s otázkou koreference podmětů. Ve větě *Detesto mirarlo* je podmětem slovesa *detestar* i „podmětem" slovesa *mirar* týž referent, implicitně označený zájmenem *yo*; naopak ve větě *Detesto que me miren* jsou podměty hlavní věty a závislé věty různé (*yo – ellos*) (k problematice terminologie viz *Manual*, §26.4.1a). Platí tedy, že slovesa, jež v závislé větě vyžadují subjunktiv v případě neidentických podmětů, vyžadují infinitiv v případě podmětů identických (*Manual,* 26.5.2g). Takto fungují slovesa, v jejichž valenčním rámci je podmět shodný s aktorem a objekt s patientem.

U sloves typu *gustar* pozorujeme podobné chování, ovšem rozhoduje zde koreference mezi nepřímým předmětem tohoto slovesa a „podmětem" infinitivu: Ve větě *A Lulú le gusta nadar en el mar* jsou tyto participanty větné struktury koreferenční, naopak ve větě *A Lulú le gusta que sus hijos naden en el mar* koreferenčními nejsou. Jak shrnuje *NGLE* (§35.5ñ), nepřímé předměty psychologických sloves fungují – pokud jde o koreferenci a kondenzaci vedlejší věty infinitivem – stejným způsobem jako podměty sloves typu *detestar.*

Jak je patrné, tradiční lingvistické pojmosloví *NGLE* je v tomto směru poměrně nepřesné, neboť infinitiv nemůže ve své podstatě připojovat k sobě valenčně podmět – jedná se o neurčitý slovesný tvar bez schopnosti odrážet osobu a číslo podmětu. Situace by se zpřehlednila, pokud bychom mluvili o koreferenci aktorů (dolní indexy *x, y* značí jejich (ne)identitu):

- *Lulú* (ACT_x) *detesta* (ACT_x) *mirarlo.*
- *Lulú* (ACT_x) *detesta que la* (ACT_y) *miren.*
- *A Lulú* (ACT_x) *no le gusta* (ACT_x) *mirarlo.*
- *A Lulú* (ACT_x) *no le gusta que la* (ACT_y) *miren.*

Pro potřeby této práce lze závěrem konstatovat, že pokud je pozice stimulu ve valenčním rámci slovesa *gustar* obsazena „dalším" dějem, je třeba jej vyjádřit **infinitivem** v případě identity aktorů, nebo naopak **vedlejší větou se slovesem v subjunktivu** v případě neidentity aktorů. Jelikož na úrovních

výuky jazyka A1 až A2 se studenti setkávají pouze s konstrukcemi s infinitivem (tak jak předepisuje *PCIC*), spokojíme se v dalších částech této práce se zjednodušujícím tvrzením, že stimul může být vyjádřen substantivem, zájmenem nebo slovesem v infinitivu.

1.2 „Slovesa typu *gustar*“

Sloveso *gustar* se v odborné literatuře obvykle dává do souvislosti s dalšími slovesy, která mají podobnou sémantiku i gramatické chování. Tuto skupinu nazývají *NGLE* (§35.5l) a *Manual* (§35.3.1g) „verbos de afección“ či „verbos psicológicos“ (*psychologická slovesa*) a definují ji jako třídu sloves, která „vyjadřují pocity a fyzické nebo psychologické stavy, které jedinec zažívá ve vztahu k nějaké entitě“ (*NGLE*, §15.11o).

Skupina *verbos de afección* pak pojímá na jedné straně slovesa s „přímou“ valenční strukturou (kde proživatel = podmět), jako například *amar, temer, detestar, adorar* apod. (*NGLE,* § 34.3m), na straně druhé slovesa s „inverzní“ valenční strukturou (kde proživatel = nepřímý předmět), jako například *aburrir, agradar, alegrar, asombrar, asustar, atraer, cansar, complacer, desagradar, disgustar, divertir, doler, encantar, entristecer, entusiasmar, extrañar, gustar, herir, interesar, irritar, molestar, ofender, pesar, preocupar, sorprender* (*Manual,* §35.3.1g). Termíny „přímá valenční struktura“ (*direct structure*) a „inverzní valenční struktura“ (*reverse structure*) přejímáme ze studie Stanley Whitley (1995, s. 573) a v dalším textu tyto dvě skupiny sloves označujeme zkratkami PVS (*amar* apod.), resp. IVS (*gustar* apod.). Pro vyčerpávající soupis „sloves typu *gustar*“ (včetně problematiky jejich tranzitivity a valence) srov. studii Vásquez Rozas (2006).

V akademické diskusi se pro skupinu psychologických sloves volí řada termínů, jež jsou do různé míry synonymní: Vásquez Rozas (2006) je označuje jako „verba sentiendi“, jejich podskupinu pak jako „*gustar*-type verbs“; Stanley Whitley (1995) řadí *gustar* do tzv. „psych verbs“, Mayoral Hernández (2012) do tzv. „verbs of psychological affection“. Další synonymní označení podává *Glosario de términos gramaticales* (RAE & ASALE, 2014): *verbo de afección, verbo de sensación y sentimiento, verbo de actitud afectiva, verbo de reacción emocional, verbo de reacción afectiva*.

Naším cílem není rozvádět diskusi o klasifikaci těchto sloves podle různých pojetí, nýbrž poukázat na fakt, že sloveso *gustar* není „jediné svého druhu“. Taková diskuse by postrádala smysl, neboť jedním z kritérií pro vymezení této skupiny sloves – značně neexaktním – je její sémantika.

V této diplomové práci jsou užívány následující termíny: **„psychologická slovesa“** pro celou sémantickou třídu termín a **„slovesa typu *gustar*“** nebo **„psychologická slovesa s inverzní valenční strukturou (IVS)“** pro jejich podskupinu s týmž syntaktickým chováním, jako má sloveso *gustar.*

Jistě by bylo zajímavé prozkoumat vyučování všech sloves typu *gustar* a jejich zpracování v učebnicích španělštiny pro české studenty. Ukazuje se však, že takový výzkum by bylo obtížné realizovat v podobě diplomové práce z důvodu jejího omezeného formátu. Proto věnujme hlavní pozornost samotnému slovesu *gustar*, ostatní slovesa typu *gustar* probíráme druhotně.

2 Výuka sloves typu *gustar*

V této kapitole i nadále uvádíme charakteristiky slovesa *gustar*, ovšem nyní nikoli v ryze vědecké perspektivě, nýbrž s didaktickým zaměřením. K tomuto účelu poslouží za základní referenční zdroj *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (zkr. *PCIC*).

2.1 Plan Curricular del Instituto Cervantes

Tento dokument rozvíjí a stanovuje referenční úrovně pro španělštinu podle doporučení *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (*SERR*), vydaného Radou Evropy ve Strasbourgu o pět let dříve (*PCIC*). *PCIC* podává systematický popis španělského jazyka za účelem plánování učebních osnov, strukturovaný jednak podle „tradičně" vymezovaných jednotek jazyka (*gramatika – výslovnost a prozodie – pravopis*), jednak podle modernějších, funkčně a pragmaticky pojatých hledisek (*funciones – tácticas y estrategias pragmáticas – géneros discursivos y productos textuales, nociones generales y específicas – referentes culturales – saberes y comportamientos socioculturales* apod.) (*PCIC*). Uvnitř každé kapitoly jsou pak definovány výstupy, kterých má být student schopen na úrovních A1–A2, B1–B2 a C1–C2.

Skrze rešerši tohoto dokumentu zjistíme, v jakých ohledech se sloveso *gustar* zmiňuje, a díky tomu identifikujeme konkrétní jazykové jevy, na které se učebnice soustřeďují a jejichž osvojení je u studentů španělštiny nejvíce palčivé. Bereme ovšem v úvahu pouze úrovně A1 a A2, neboť právě v jejich rámci se konstrukce se slovesem *gustar* poprvé vyučují a je jim věnována největší pozornost. Sekce 2.1.1 a 2.1.2 jsou proto přímou citací odpovídajících kapitol dokumentu *PCIC.*

2.1.1 Soupis gramatiky na úrovních A1 až A2

3. El artículo

3.1. El artículo definido

- A1 – Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo *gustar*. *Me gusta la paella.*
- A2 – Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con verbos del tipo *apetecer, encantar. Me encanta la paella.*

3.3. Ausencia de determinación: los nombres escuetos

- A1 – Incompatibilidad con el verbo gustar. **Me gusta paella.*
- A2 – Incompatibilidad con predicados que exigen un sujeto delimitado, como *encantar. *Le encanta cine.*

7. El pronombre

7.1. El pronombre personal > 7.1.3. Pronombres átonos de OI: serie *me, te, le*

- A1 – Forma: 1.ª persona de singular. *Me gusta el cine.*
- A2 – Forma: Formas invariables *me, te, nos, os.* 3.ª persona con variación de número: *le / les*.

- A1 – Valores / significado: Significado de experimentante semántico, pero no sujeto gramatical, con gustar. *Me gustan los coches.*
- A2 – Valores / significado: Significado de experimentante semántico, pero no sujeto gramatical, con verbos como *interesar, encantar*.

7.1. El pronombre personal > 7.1.6. Pronombres tónicos complementos preposicionales

- A2 – Paradigma de las formas tónicas coincidentes con las formas de sujeto. Formas específicas de 1.ª y 2.ª persona del singular detrás de preposición: *mí, ti*. Reduplicación del pronombre. *A mí me gusta el azul. / *A mí gusta el azul.*
- A2 – Valores / significado: Con preposición *a*, valor de OI. *A mí no me gusta* [experimentante]. *Te lo doy a ti* [destinatario, destino, meta]. *A mí me gusta el azul* [valor contrastivo, con preposición *a*].

9. El verbo

9.4. Formas no personales del verbo > 9.4.1. Infinitivo

- A1 – En subordinadas sustantivas, en función de sujeto y de OD. *Me gusta estudiar español.*
- A2 – En subordinadas sustantivas, en función de sujeto con verbos psicológicos inacusativos. *Le encanta ir al cine*.

12. El sintagma verbal

12.1. El núcleo

- A1 – Verbos predicativos – Psicológicos de emoción psíquica: *gustar*.
- A2 – Verbos predicativos – Psicológicos de emoción psíquica: *encantar.*

12.2. Complementos > 12.2.3. Objeto indirecto

- A1 – Pronombre de OI de 1.ª persona de singular con gustar. *Me gusta bailar*.
- A2 – Reduplicación del OI (regla general) con verbos como *interesar, encantar*. *A mí me encanta comer fuera.*

15. Oraciones compuestas por subordinación

15.1. Oraciones subordinadas sustantivas > 15.1.1. De infinitivo

- A1 – En función de sujeto: Con el verbo gustar. *Me gusta estudiar español.*
- A2 – En función de sujeto: Con verbos psicológicos inacusativos. Preferencia por posición postverbal del infinitivo. *Le encanta ir al cine. / Ir al cine le encanta* [selección de experimentador (+ humano) en función de OI].

2.1.2 Soupis komunikačních cílů (funkcí jazyka) na úrovních A1 až A2

1. Dar y pedir información

1.1. Identificar

- A2 – A mí: *A mí me encanta viajar en avión. A ellas les gusta levantarse pronto*.
- A2 – A + nombre propio: *[-¿A quién le gusta la música clásica?]. -A Mario y a Cristina.*

3. Expresar gustos, deseos y sentimientos

3.1. Preguntar por gustos e intereses

- A2 – ¿Te gusta / interesa + SN / inf.? *¿Te gusta jugar al tenis? ¿Le interesa la política?* [vysvětlivky pro tuto sekci: SN = nominální syntagma, inf. = infinitiv, adv. = adverbium, sust. = substantivum. *Pozn. aut.*]
- A2 – ¿Qué te gusta / interesa? *¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?*
- A2 – ¿Qué tipo de... te / os... gusta / interesa? *¿Qué tipo de música te gusta? ¿Qué tipo de cine os interesa?*

3.2. Expresar gustos e intereses

- A1 – (No) me gusta (mucho) + sintagma nominal: *No me gustan las discotecas.*
- A1 – (No) me gusta (mucho) + infinitivo: *Me gusta mucho bailar.*
- A2 – (A mí / ti...) (no) me / te / le... + gusta (+ adv.) + SN / inf.: *A nosotros no nos gusta nada la exposición. (A mí) me gusta mucho viajar en avión.*
- A2 – (A mí / ti...) me / te / le... + encanta + SN / inf.: *Me encantan los coches. A nosotros nos encanta comer fuera.*
- A2 – (No) Me / te / le... + interesa + SN / inf.: *Me interesa mucho conocer otras culturas. No me interesa el cine comercial.*

3.4. Preguntar por preferencias

- A2 – ¿Qué (+ sust.) + prefieres / te gusta más / te interesa más? *¿Qué corbata le gusta más?*
- A2 – ¿Cuál prefieres / te gusta más / te interesa más? *¿Cuál les interesa más: el viaje a Chile o el viaje a Perú?*
- A2 – ¿Prefieres / Te gusta más / Te interesa más + SN / inf. (o + SN / inf.)? *¿Y a ti? ¿Te gusta más el queso (o el jamón)?*
- A2 – ¿Qué tipo de... prefieres / te gusta más / te interesa más? *¿Qué tipo de viaje os interesa más: tranquilo o de aventura?*

3.5. Expresar preferencia

- A2 – Me gusta / interesa más... + SN / inf.: Me gusta más el té. // + SN que SN: *Me gusta más el té que el café.* // + inf. que inf.: *Me interesa más jugar al fútbol que verlo en televisión.*

2.1.3 Shrnutí rešerše dokumentu PCIC

PCIC zařazuje sloveso *gustar* do třídy neakuzativních psychologických sloves (*verbos sicológicos inacusativos de emoción psíquica*). Po boku slovesa *gustar* zmiňuje slovesa *encantar, interesar* (a *apetecer*) téhož typu. Na základě údajů ze sekce 2.1.2 lze usoudit, že tato slovesa se budou v učebnicích španělštiny objevovat v rámci komunikačního celku „zájmy“, „záliby“, „preference“, „přání“ či „pocity“.

Aby si student užívání těchto sloves správně osvojil, mají lektoři španělštiny a tvůrci učebnic španělštiny jako cizího jazyka (v souladu s *PCIC*) při vyučování uvedených jazykových funkcí brát v úvahu tyto gramatické aspekty:

(a) Slovesa typu *gustar* se používají se zájmeny nepřímého předmětu (*me, te, le, ...*), která vyjadřují sémantickou roli proživatele, a nikoli gramatický subjekt.

(b) Ve funkci nepřímého předmětu lze použít i objektové tvary přízvučných zájmen s předložkou *a* (*a mí, a ti, ...*), je ovšem nutné je reduplikovat zájmeny pro nepřímý předmět (*a mí + me, a ti + te, ...*). Použití této konstrukce má **kontrastivní význam**. Předložku *a* použijeme i tehdy, pokud chceme zájem o věc či činnost přisoudit třetí osobě, často označované vlastním jménem (*A Carmen le gusta la música clásica.*).

(c) Má-li mluvčí v úmyslu vyjádřit se o svých zájmech a preferencích, pak „objekt" (sémantický) jeho zájmu, tedy gramatický subjekt, bude vyjádřen nominálním syntagmatem s určitým členem nebo samostatným infinitivem. Ten zároveň bývá vyjádřen až **v postpozici** za slovesem *gustar*.

Tučně označené pasáže upozorňují na ty důležité charakteristiky konstrukcí se slovesem *gustar* (či dalšími slovesy jeho typu), které se nepodařilo dohledat v referenčních příručkách v rámci kap. 1.

2.2 Soupis didakticky problematických jazykových jevů

Na základě referenčních příruček RAE (kap. 1), související bibliografie (*ibidem*) a Kurikulárního plánu Institutu Cervantes (kap. 2 dosud) lze pořídit celkový soupis jazykových jevů, které se mohou ukázat jako problematické při vyučování, resp. osvojování španělštiny jako cizího jazyka. Jsou to:

- dva, případně tři typy osobních zájmen – subjektová, dativní a přízvučná,
- reduplikace zájmen;
- dvě formy sloves – finitní forma pro sloveso typu *gustar* ve tvaru vyjadřujícím shodu s gramatickým subjektem (nejčastěji 3. os. sg. nebo pl., ale ne vždy), infinitiv pro sloveso v roli stimulu;
- předložka *a* pro vyjádření proživatele;
- člen určitý pro determinaci stimulu;
- bezpříznakový slovosled O-V-S.

Je samozřejmé, že na vyšších úrovních výuky jazyka či jeho užívání, než na které se zaměřujeme v této práci, vyvstanou ve strukturách se slovesy typu *gustar* další, složitější gramatické problémy, ty ovšem s ohledem na téma a formát diplomové práce necháváme stranou.

V následující podkapitole (2.3) se zamýšlíme nad možnými faktory vedoucími k tomu, že je vyučování i osvojování konstrukcí se slovesy typu *gustar* problematické.

2.3 Současný stav vyučování sloves typu *gustar*

Jak je patrné z mnoha zdrojů (Abio, 2008; Mayoral Hernández, 2012; Gascón, 1998; Mumin, 2010; Catoira, 2008 a další), vyučování a osvojování konstrukcí se slovesy typu *gustar* představuje pro lektory i studenty španělštiny jako L2 nelehký úkol. To může být dáno různými faktory:

První z faktorů tkví v tom, že student nereflektuje strukturní odlišnosti mezi mateřským a studovaným jazykem. V mateřském jazyce studenta (L1) totiž může mít přímý sémantický ekvivalent slovesa *gustar* jinou syntaktickou strukturu (jiný valenční rámec), než jaký je v jazyce cílovém (tedy španělštině, L2) – tak je tomu v češtině (*mít rád*), v angličtině (*to like*), ve francouzštině (*aimer*) i v jiných jazycích. Procesu, kdy student použije prvky jazyka L1 v jazyce L2, ale kdy tyto prvky neodpovídají cílovým strukturám a vedou k chybě, se říká „negativní mezijazykový transfer" (nebo též „interference", špan. *transferencia negativa*) (*DTC-ELE*). Zároveň bylo vyzkoumáno, že vliv mezijazykového transferu bývá právě na nižších úrovních osvojování jazyka (A1 a A2) nejintenzivnější (Gascón, 1998, s. 13–14).

2.3.1 Stav v učebnicích

Další faktory jsou spojené s výukovými materiály používanými při vyučování španělštiny jako cizího jazyka. Odborné studie poukazují mj. na tyto nešvary:

- „Para intentar impedir que transferencia lingüística [negativní transfer, o němž byla řeč na zač. této podkapitoly, *pozn. aut.*] se dé en el habla de los alumnos angloparlantes, los libros de texto **no [suelen proporcionar] suficiente información lingüística** para que los profesores puedan facilitar una comprensión íntegra de las estructuras lingüísticas del verbo *gustar*. [… L]a única estructura sintáctica del verbo *gustar* a la que dichos alumnos de niveles iniciales tienen acceso explícito es la siguiente: *Me gustan las motocicletas* (objeto indirecto-verbo-sujeto)." (Mumin, 2010, s. 300; tučně vyznačeno námi)
- „**Spanish textbooks frequently treat *gustar* as defective**, ie. as a verb that lacks part of its conjugation. In particular, most textbooks show VPAs [tj. verbs of psychological affection, *pozn. aut.*] conjugated only in the 3rd person […] while emphasis is put on the declension of the dative pronouns. […] Sometimes they even include warnings explaining that *yo gusto* does not exist." (Mayoral Hernández, 2012, s. 323; tučně vyznačeno námi)
- „El método comunicativo que aboga por una perspectiva menos gramatical que los manuales han ido progresivamente implementando **comete a veces el error de eliminar explicaciones gramaticales necesarias**. Con frecuencia se tiende a asumir que el alumno va a comprender el funcionamiento de ciertas estructuras que se apartan de las formas regulares, como es el caso de *gustar*, **sin enfocarse en la explicación**. Se presentan fórmulas mecánicas (*Me gusta...*, *Le gusta...*) sin llegar a explicar la gama de posibilidades que se

puede dar en cuanto al objeto indirecto y al sujeto [en las construcciones con el verbo *gustar*].“ (Catoira, 2008; tučně vyznačeno námi)

- „Uno de los problemas que ocurre es que cuando se estudian los verbos reflexivos y, más adelante, se presentan y trabajan las construcciones más frecuentes con verbos como *gustar*, **se junta toda esa información** [tj. informace o obou typech nepřízvučných osobních zájmenech – dativních a zvratných, *pozn. aut.*] y muchas veces podemos observar que **no le queda al alumno una referencia clara sobre las diferencias entre esos dos tipos de construcciones básicas** (*me lavo los dientes* y *me gusta el chocolate*, por ejemplo), confusión que será aún mayor cuando se hace referencia a la tercera persona (del singular o plural) […].“ (Abio, 2008; tučně vyznačeno námi)

Ze zde citovaných pasáží i z článků, na něž zde odkazujeme, vyplývá, že učebnice španělštiny prezentují sloveso *gustar* (či slovesa jeho typu) neadekvátně k tomu, aby studenti zcela obsáhli jeho komplexní gramatickou strukturu. Informace o slovesech typu *gustar* bývají v učebnicích neúplné, zavádějící, chaotické nebo dokonce lživé. Navíc studenty nevystavují všem kontextům, ve kterých se *gustar* může v přirozeném jazyce objevit – opomíjejí jeho užití pro vyjádření vztahu k osobě (viz lexie 4 v *DLE*), zamlčují zcela autentické formulace typu *¿Te gusto? Sí, me gustas* a znemožňují tak studentům osvojit si nejen syntaktické, ale i sémanticko-pragmatické charakteristiky tohoto slovesa (Mumin, 2010, s. 300). Jak poukazuje Mayoral Hernández (2012), učebnice tímto způsobem šíří nesprávné domněnky a ty se postupně stávají normou nejen v při vyučování španělštiny jako cizího jazyka (s. 323), ale dokonce i pronikají do recenzovaných vědeckých statí (!): „Spanish *gustar*-type verbs always take the third person (singular/plural)“ (přímá citace z López Jiménez, 2003, s. 257).

2.3.2 Stav v referenčních příručkách a odborné literatuře

Situaci ovšem nezjednodušují ani referenční příručky a odborná literatura. V ní bývají slovesa typu *gustar* totiž prezentována nejednotně, nejednoznačně a rozporuplně (Mayoral Hernández, 2012, s. 321). Podívejme se nyní na charakter i rozsah informací o slovese *gustar*, tak jak se udávají v referenčních příručkách *DLE, DPD, NGLE, Manual* a *PCIC.*

DLE kromě údajů o významu slovesa a o tranzitivitě jednotlivých lexií (viz sekce 1.1.1) uvádí i jeho tvarové paradigma – to je shodné s jinými slovesy třídy -AR (*yo gusto* jako *yo canto*, *vosotros gustasteis* jako *vosotros cantasteis* apod.). Tento stav je ovšem pro studenty ELE zcela neuspokojivý, neboť zde nemohou získat ani elementární ponětí o syntaktické struktuře daného slovesa (chybí explicitní údaje o valenci a příklady užití) či o frekvenci užití jednotlivých lexií.

DPD je oproti *DLE* detailnější a lze v něm u příslušného hesla dohledat úplnější vysvětlení o participantech valenčního rámce, o frekvenci a distribuci jednotlivých lexií, jsou k dispozici i ilustrační věty. Chybí ovšem mj. výklad o vyjádření proživatele a o reduplikaci nepřímého předmětu nepřízvučnými dativními zájmeny.

NGLE a *Manual* pojednávají o slovese *gustar* ve všech důležitých ohledech, ale nikoli na jednom místě, nýbrž v mnoha různých kapitolách. Potřebná gramatická „pravidla“ je pak nutné poskládat z jednotlivých nesouvislých pasáží.

PCIC podává informace o relevantních jazykových jevech sice přehledně (formou seznamu), avšak nerozvíjí je, neposkytuje vysvětlení. Je to ovšem jediný zdroj, ze kterého jsme získali informaci o slovosledu konstrukcí se slovesy typu *gustar* (bezpříznaková je postpozice podmětu; viz též Mayoral Hernández, 2012, s. 323) a o tom, že vyjádření nepřímého předmětu přízvučným osobním zájmenem uvozeným předložkou *a* má kontrastivní význam, je proto příznakové.

Závěrem lze říci, že pokud by si vyučující nebo studenti ELE chtěli ověřit své oprávněné pochybnosti s vyučováním, resp. osvojováním konstrukcí se slovesem typu *gustar*, ocitají se v nelehké, nepřehledné situaci plné vzájemně kontradiktorických tvrzení. Problém by bylo možné vyřešit například tím, že by se do gramatik začlenila kapitola o slovesech s inverzní valenční strukturou. Řešení, která podávají výzkumníci z oboru osvojování ELE, reprodukujeme v následující podkapitole 2.4.

2.4 Aspekty vyučování sloves typu *gustar*

Když jsme vyložili problematiku vyučování sloves typu *gustar* na obecné rovině a identifikovali základní úskalí, s nimiž se musí studenti i učitelé ELE vyrovnat, je na místě zastavit u některých konkrétních aspektů, které byly tematizovány v odborné diskusi; vlastními reflexemi také do diskuse přispíváme. Nejprve se bude výklad zabývat třemi metodami výuky, jež se jeví jako relevantní vzhledem k zaměření práce, poté budou komentovány aspekty gramatiky, sémantiky a pragmatiky v rámci vyučování sloves typu *gustar*, včetně přesahu mezi češtinou a španělštinou.

2.4.1 Komunikativní metoda

Pokud jde o metody vyučování ELE, je zřejmé, že v současnosti vstupujeme na pole ovládané tzv. komunikativními přístupy (šp. *enfoques comunicativos*), tedy metodologií, jejímž cílem je vybavit studenty takovými schopnostmi, aby si dokázali efektivně poradit v různých komunikačních situacích (Amenós Pons, Ahern & Escandell Vidal, 2018, s. 95). Její záměr je bezpochyby záslužný a odpovídá logické potřebě umět jazyk *používat* (a nikoli ho jen *znát*). Tomu se uzpůsobuje i metoda, jakou je v učebních materiálech prezentován výklad o jazykových jevech: Na prvním místě je vždy „necesidad de manejar dicho contenido para llevar a cabo una **función comunicativa** o una **tarea concreta**“ (Amenós Pons, Ahern & Escandell Vidal, 2018, s. 95; tučně vyznačeno námi), gramatický obsah naproti tomu bývá až druhořadý (*ibidem*).

I přes nesporné výhody oproti předchozím metodologiím (k tomu viz např. Sánchez Pérez, 1992) skýtá komunikativní metoda i své stinné stránky, a to tzv. atomizaci gramatiky neboli fakt, že výklad gramatiky se štěpí do nesouvislých, vzájemně neprovázaných pravidel, bez vnitřní logiky, které se student musí naučit nazpaměť (Amenós Pons, Ahern & Escandell Vidal, 2018, s. 96). Výsledkem je pak ztráta koherence v popisu gramatiky a ta se pak projevuje nežádoucími praktikami, jež uvádíme v sekci

2.3.1. Zdá se, jako by se autoři učebnic báli gramatické jevy vysvětlovat explicitně za použití skutečných lingvistických formulací, pochopitelně adekvátně zjednodušených pro potřeby konkrétní cílové skupiny studentů.

V kontextu různých metod vyučování ELE je třeba zmínit dvě, které se jeví jako relevantní a prakticky využitelné vzhledem k tématu této práce. Jsou to: *análisis contrastivo* (Galindo Merino, 2018, s. 137–147; překládáme jako *kontrastivní analýza*) a *gramática de construcciones* (Gras, 2018, s. 65–76; překládáme jako *konstrukční gramatika*).

2.4.2 Kontrastivní analýza

Tato metoda vychází z přesvědčení, že rodný jazyk (L1) nevyhnutelně podmiňuje osvojování a chápání gramatického systému cílového jazyka (L2). I vzhledem k tomu, že institucionální vyučování L2 začíná vždy poté, co studenti mají znalost svého L1, je logické s touto předchozí jazykovou vybaveností při výuce L2 počítat a nesnažit se ji ignorovat. Rodný jazyk studentům slouží jako odrazový můstek, jako referenční bod, a skrze jazykový transfer jím kompenzují nedostatečnou znalost L2 (Galindo Merino, 2018, s. 137–138).

Kontrastivní analýza je součástí řetězce metodologií didaktiky cizích jazyků, které se objevily v 50. až 70. letech minulého století a vzájemně na sebe navazovaly. Jedná se o tyto přístupy: kontrastivní analýza (*análisis contrastivo*) – analýza chyb (*análisis de errores*) – koncepce interjazyka (*interlengua*, angl. *interlanguage*).

(a) **Kontrastivní analýza** měla skrze porovnávání jazykových systémů mateřského a cílového jazyka předpovídat možné chyby v produkci studentů L2, způsobené interferencí, a se stoprocentní účinností jim zamezit. Tomuto cíli byl podřízena i podoba didaktických materiálů. Limity této metody ovšem spočívaly v tom, že nedokázala vysvětlit všechny produkované chyby – ukázalo se totiž, že nejsou vždy důsledkem mezijazykové interference, nýbrž že se podobají chybám, jež se objevují i při osvojování rodného jazyka (*DTC-ELE*; Galindo Merino, 2018, s. 140).

(b) Jako alternativa ke kontrastivní analýze vyvstal přístup nazývaný **analýza chyb**, který namísto hypotetického porovnávání systémů začal zkoumat skutečné jazykové produkce žáků. Jeho cílem bylo identifikovat chyby, klasifikovat je, vysvětlit jejich příčiny včetně – ale nikoliv výhradně – vlivu mateřského jazyka a závěrem najít možné způsoby, jak s nimi nakládat. Tento přístup přinesl zásadní posun v hodnocení žákovských chyb: Přestaly být chápány jako nežádoucí odchylky a začaly být vnímány jako ukazatele aktivních strategií osvojování a vývoje jazykové kompetence (*DTC-ELE*; Galindo Merino, 2018, s. 140).

(c) Představa, že existují určitá po sobě následující stádia vývoje jazykové kompetence, jimiž student při osvojování L2 prochází, dala vzniknout pojmu **interjazyk**. Tím je označován specifický jazykový systém, kterým disponuje student cizího jazyka a který vzniká v jednotlivých fázích procesu osvojování. Představuje tak přechod mezi rodným a cílovým jazykem. Tento systém je individuální, dynamický a do určité míry autonomní – řídí se vlastními, proměnlivými pravidly a zároveň se průběžně

vyvíjí vlivem nových jazykových podnětů, tzv. *inputu* (*DTC-ELE*). Fakt, že se s pojmem interjazyk ve vědecké literatuře pracuje, vlastně znamená explicitní uznání role L1 při osvojování druhého jazyka (Galindo Merino, 2018, s. 139).

Ze skutečnosti, že L1 je ve výuce L2 stále přítomný, vyplývá nutnost navrhovat výukové materiály s ohledem na předpokládaný jazykový transfer (pozitivní i negativní) i na podobnosti a odlišnosti mezi oběma jazykovými systémy, byť s vědomím toho – jak bylo řečeno výše –, že nepůjde zamezit všem možným chybám v *outputu* studentů.

Na tomto místě stojí za to zmínit výhody, možné aplikace a limity kontrastivní metody, tak jak je uvádí Galindo Merino (2018, s. 139–144).

Výsledkem aplikace kontrastivní metody by měl být „[el] aument[o de] la comprensión de las explicaciones gramaticales a partir del vínculo con la L1" (s. 139). Toho by se mohlo dosáhnout, pokud by „las gramáticas [a také učebnice] estuvieran diseñadas en función de la L1 de los aprendices, y [pokud by] los profesores conocieran en la medida de lo posible cómo abordar los problemas que se derivan de ella." (De Santiago & Fernández, 2017, s. 321, apud Galindo Merino, 2018, s. 140)

V rámci moderní výuky jazyků představuje kontrastivní metoda nástroj, jak explicitně reflektovat podobnosti a rozdíly mezi L1 a L2, případně lze brát v potaz i další jazyk (L3), který je studentům znám (s. 141). V případě výuky španělštiny v českém kontextu může být tímto třetím jazykem angličtina, neboť tu studenti obvykle ovládají na dostatečné úrovni na to, aby mohla být sloužit při kontrastivní analýze jako referenční bod. Takto přichází v úvahu při výkladu určitého jazykového jevu ve španělštině uvést studentům paralelu v tom „dalším" jazyce, češtině nebo angličtině, podle toho, ve kterém z nich je daná struktura gramaticky podobnější. Sloveso *gustar* má strukturně bližší paralelu v češtině (*líbit se* nebo *chutnat*), ale například rozlišení mezi přivlastňovacími zájmeny nesamostatnými (*mi, tu, su*) a samostatnými (*mío, tuyo, suyo*) lze komparativně ilustrovat jen na angličtině (*my – mine, your – yours, our – ours, their – theirs*), byť také ne zcela spolehlivě. Kontrastivní analýza může v praxi sloužit i jako základ pro tvorbu výukových aktivit zaměřených na eliminaci nejčastějších transferových chyb (například formou porovnávání dvou textů, jež mají stejný obsah, ale jsou psány jiným jazykem a obsahují transferové chyby, které mají studenti opravit) (s. 141).

Kontrastivní analýzu ovšem nelze aplikovat plošně pro všechny cílové skupiny ani pro všechny jazykové jevy. Hlavní překážku může představovat neznalost gramatiky rodného jazyka u studentů, kdy výklad daného jevu na podkladu srovnání L2 s L1 může být spíše matoucí než prospěšný (s. 143). Celkově se zdá, že daná metoda může být nejlépe využitelná z počátku výukového procesu, kdy L1 slouží jako základ pro L2, ale s rozvojem jazykové kompetence v L2 ho studenti pomalu opouštějí a přestávají jej vědomě používat pro vzájemné srovnávání (s. 141). Můžeme proto konstatovat, že kontrastivní analýzu lze hojněji využít na nižších úrovních jazykového vyučování, ale vždy je nutné brát v potaz míru lingvistické obeznámenosti u cílové skupiny.

Interjazyk, mezijazykový transfer a analýzu chyb jím způsobených propojuje s tématem této diplomové práce, tedy s problematikou vyučování slovesa *gustar*, Gascón (1998). Podle hypotézy,

kterou přejímá od Ellise (1990, s. 25, apud Gascón, 1998, s. 4), platí, že čím více odpovídá struktura v cílovém jazyce (L2) svému ekvivalentnímu vyjádření v rodném jazyce (L1), tím snadněji si ji student osvojí. Tato studie se opírá o jazykový materiál produkovaný studenty španělštiny jako L2 a skrze analýzu chyb v něm obsažených odhaluje fáze vývoje interjazyka. O analýze chyb bude řeč později (kap. 3), nicméně zde stojí za zmínku čtyři fáze interjazyka, jež Gascón rozlišuje: (i) *transfer stage*, (ii) *restructuring stage*, (iii) *developmental stage I* a (iv) *developmental stage II* (Gascón, 1998, s. 15). Ve fázích (i) a (ii) je student stále do větší či menší míry odkázán na struktury svého L1, přičemž ve fázi (i) struktury zcela kopíruje, zatímco ve fázi (ii) už svůj interjazyk upravuje tam, kde vidí, že se L1 a L2 liší. Fáze (iii) a (iv) se vyznačují tím, že student se už více spoléhá na input jazyka L2 než na transfer z L1 a na základě tohoto inputu si vytváří předpoklady, jak se jazykové struktury ve španělštině správně užívají (s. 13–14). Na základě sebraných dat dochází studie k pro nás důležitému závěru, který potvrzuje předchozí výklad, a to že průběhu osvojování jazyka se student zpočátku více opírá o svůj rodný jazyk, zatímco později je jeho přítomnost v L2 čím dál méně znatelná (s. 15).

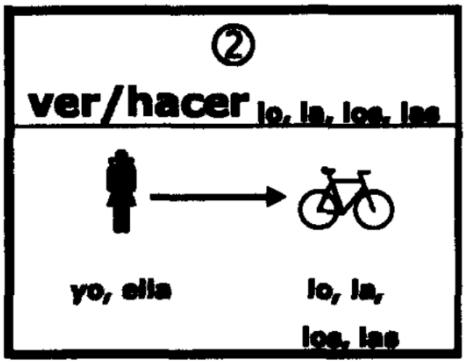
2.4.3 Konstrukční gramatika

Konstrukční gramatika jakožto kognitivně-funkční lingvistický směr vychází z přesvědčení, že u mluvčích je celková jazyková kompetence – zahrnující jak lexikum, tak gramatiku – tvořena souborem gramatických konstrukcí (*conjunto de construcciones*), které jsou navzájem propojeny v síťové struktuře (Gras, 2018, s. 66). Navazuje přitom na obecně přijímaný saussureovský koncept jazykového znaku, který je založen na arbitrárním vztahu mezi označujícím a označovaným, ale aplikuje ho v nové perspektivě. Podle konstrukční gramatiky má totiž zástupný (symbolický) charakter nejen sama lexikální jednotka, ale i způsob, jakým jednotlivé lexikální jednotky spojujeme. To platí i pro strukturu slovesa a jeho valenčních doplnění (Gras, 2018, s. 69). Jinými slovy, „el significado [semántico o pragmático] de una expresión no es meramente la suma de los significados de las partes, sino que parte del significado depende de la construcción sintáctica seleccionada por el hablante“ (Gras, Santiago & Polanco, 2005, s. 419). Díky konstrukční gramatice je možné interpretovat jednak význam idiomatických spojení, jako je například exhortativní konstrukce *a* + infinitiv (*¡A comer!* ve významu ‚Pojďme jíst!‘), jednak význam zcela běžných spojení, jako je například opozice *come manzanas* vs. *manzanas come*, z nichž druhá, příznaková konstrukce vyžaduje pro své užití specifický kontext, kdy *manzanas* jsou tématem komunikace (*Creo que Juan no come manzanas. – A ver, manzanas come, pero no le gustan mucho.*) (Gras, 2018, s. 66).

Nyní je na místě se ptát, jakým způsobem může konstrukční gramatika přispět v oblasti didaktiky cizích jazyků – či konkrétněji při výuce sloves typu *gustar*. Přínos této metody lze ilustrovat na příkladu vyučování nepřízvučných zájmen, tak jak ho navrhují Gras, Santiago & Polanco (2005). Tradiční gramatika vysvětluje výběr typu zájmena (dativní, akuzativní, či reflexivní) definicí čistě syntaktickou: Jestliže zájmeno má mít ve větě funkci nepřímého předmětu, volíme paradigma {*me, te, le, nos, os, les*} apod. Jak ovšem nerodilí mluvčí poznají, že se jedná o nepřímý předmět? Odpověď je kruhová: O

nepřímý předmět se jedná tehdy, pokud je možné ho nahradit zájmenem *le* nebo *les.* (Gras, 2018, s. 70–71). Naproti tomu konstrukční gramatika nabízí gramatická vysvětlení založená nikoli na abstraktních syntaktických nuancích, nýbrž na snáze představitelném významu (Gras, Santiago & Polanco, 2005, s. 419). Jestliže totiž význam přisoudíme samotným konstrukcím a budeme je považovat za mechanismus konceptualizace reality, pak lze každou větu (tedy jazykově konceptualizovanou situaci) znázornit graficky. Tímto se studentům nepochybně usnadňuje jejich pochopení (Gras, Santiago & Polanco, 2005, s. 420).

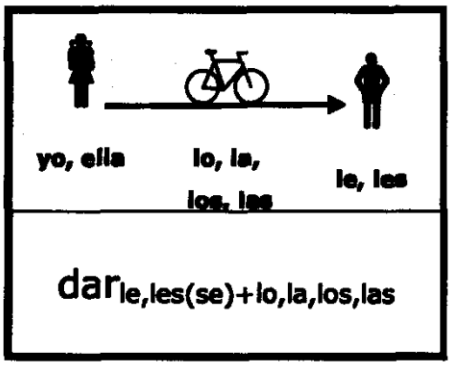
Kupříkladu kteroukoli tranzitivní konstrukci, bez ohledu na užité sloveso a jeho význam, je možné z pohledu konstrukční gramatiky definovat jako situaci, kdy agent provádí akci, jejímž výsledkem je vytvoření nebo modifikace pacienta. Hypotézu, že sama konstrukce nese význam, lze podpořit pozorováním, že mluvčí dokáží pochopit význam věty (alespoň v obrysech) i při užití neexistujících sloves: *Luis *quicó el libro*, kde **quicar* nejspíš znamená „vytvořit nebo modifikovat daný objekt" (Gras, Santiago & Polanco, 2005, s. 420). Grafické znázornění tranzitivní konstrukce coby „lidské scény" (*escena humana*, Gras, 2018, s. 71) může vypadat takto:



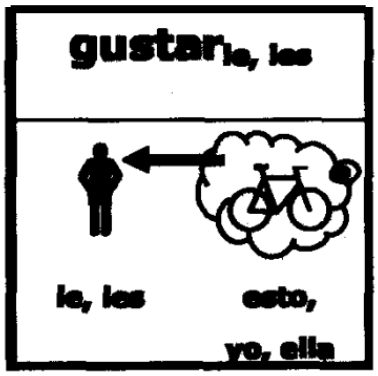
Obrázek 1: Znázornění tranzitivní konstrukce perspektivou konstrukční gramatiky. Převzato z: Gras, Santiago & Polanco, 2005, s. 421.

Když jsme vysvětlili podstatu konstrukční gramatiky a ilustrovali její přínos pro didaktiku španělštiny, je záhodno ukázat její možnou aplikaci pro účely vyučování sloves typu *gustar* a úzce souvisejících dativních zájmen nepřízvučných.

Nepřízvučná dativní zájmena se objevují ve dvou typech konstrukcí: (a) *construcciones ditransitivas*, jinak též *construcciones de transferencia*; (b) *construcciones con dativo*, mezi než se řadí sloveso *gustar* a další psychologická slovesa s inverzní valenční strukturou. Konstrukci (a) lze zobecnit jako scénu, ve které aktor-subjekt předává (posílá, převádí, *transfiere*) patient-akuzativní předmět směrem k adresátu-dativnímu předmětu. Odpovídají jí slovesa typu *dar, quitar, robar, coger, decir, preguntar* a další; znázornění viz Obrázek 2. V konstrukci (b) stimul--subjekt psychologicky působí na proživatele-dativní předmět; znázornění viz Obrázek 3 (Gras, Santiago & Polanco, 2005, s. 421–422).



Obrázek 2: Znázornění ditranzitivní konstrukce perspektivou konstrukční gramatiky. Převzato z: Gras, Santiago & Polanco, 2005, s. 422.



Obrázek 3: Znázornění konstrukce se slovesem gustar *perspektivou konstrukční gramatiky. Převzato z: Gras, Santiago & Polanco, 2005, s. 423.*

Nesporná výhoda konstrukční gramatiky tedy spočívá v tom, že konstrukce čili jazykově vyjádřené konceptualizace reality tvoří součást jazykové kompetence mluvčích už v rodném jazyce (L1), a proto jsou ekvivalentní konstrukce ve studovaném jazyce (L2) osvojitelné poměrně intuitivně.

Zajímavé studie z tohoto oboru poskytuje monografie Rakhilina (2010), která zkoumá sémantiku syntaktických jevů v ruštině ve srovnání s jinými jazyky (včetně španělštiny a češtiny, byť zřídka). Jako zdroj pro možné rozšíření povědomí o problematice psychologických sloves s dativním proživatelem může sloužit zejména část 3 Конструкции и проблемы описания аргументной структуры (*Konstrukce a problémy popisu struktury valenčních doplnění,* s. 289n.).

2.4.4 Vyučování gramatické struktury

Účelem předcházejících sekcí (2.4.1 až 2.4.3) bylo představit vybrané metodologie, které by byly relevantní vzhledem k vyučování sloves typu *gustar* na obecné rovině. V následujících sekcích (2.4.4 až 2.4.6) podáme výklad o již existujících návrzích, jak vyučovat jednotlivé aspekty konstrukcí se slovesy typu *gustar*. Přitom se odrážíme od soupisu didakticky problematických jazykových jevů (viz podkapitola 2.2), ovšem zohledňujeme i sémanticko-pragmatické charakteristiky slovesa *gustar.*

Argumenty slovesa a jejich vyjádření jmennou frází nebo zájmenem

Jak bylo zmíněno v sekci 1.1.2, sloveso *gustar* tvoří intranzitivní strukturu, v níž je stimul povrchově vyjádřen jako podmět, proživatel jako dativní předmět, přičemž tyto pozice mohou být obsazeny jak substantivem, tak příslušným zájmenem. Substantivum v podmětu či paradigma podmětových zájmen {*yo, tú, él, ella, ...*} bývá při výuce španělštiny poměrně intuitivně osvojitelné, mj. proto, že tvořívá součást prvních lekcí. Naopak pozice předepisující dativ může být při výuce španělštiny složitější: U substantiv je vyjádřena předložkou *a*, u zájmen pak dvěma sadami tvarů – nepřízvučnými {*me, te, le, ...*} a přízvučnými {*a mí, a ti, ...*}, jež se povinně reduplikují.

Studie Briscoe (1989), Gras, Santiago & Polanco (2005) i Catoira (2008) se shodují v tom, že vzhledem k „atypické“ (inverzní) gramatické struktuře slovesa *gustar* může student fungování

vyžadovaných zájmen pochopit a danou strukturu si představit jen tehdy, pokud si tato zájmena už dříve osvojil v rámci ditranzitivních „přenosových“ konstrukcí (*de transferencia*). Představení vět typu *Miguel envía una carta a su amiga / Miguel le envía una carta / Él se la envía* by mělo větám typu *A la amiga le gusta su carta* logicky předcházet; postup v učebnicích však bývá zcela opačný.

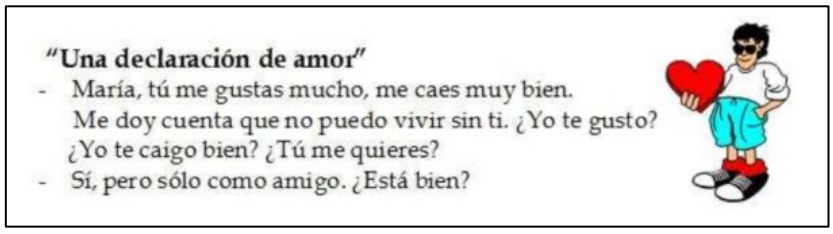
I Abio (2008) v tomto kontextu chápe jako důležitý aspekt pořadí vyučování jednotlivých gramatických jevů. Poukazuje na to, že vyučovat zvratná slovesa typu *llamarse* a následně slovesa typu *gustar* s dativním předmětem, aniž by byly explicitně rozlišeny typy zájmen, může být pro studenty velmi matoucí, neboť v případě užití zájmena pro 3. osobu může dojít k tvoření nepřijatelných vět typu **Se gusta el chocolate*, nebo naopak **Le llama Carlos.*

Slovesné tvary

Sloveso *gustar* se shoduje v rodě a čísle s podmětem věty, jež odpovídá funkci stimulu. Při užití slovesa ve významu ‚agradar, parecer bien‘ (lexie 3) bývá v roli stimulu entita stojící mimo komunikační situaci, a proto jsou tvary slovesa *gustar* omezeny na 3. os. sg. nebo pl. Ovšem mluvíme-li o nějaké osobě a vyjadřujeme-li význam ‚resultar atractiva (esta persona)‘ (lexie 4), pak mohou být podmětem i osobní zájmena *yo, tú, nosotros, vosotros*, což implikuje užití odpovídajících kongruujících tvarů (*gusto, gustas, gustamos, gustáis*).

Tyto tvary, byť zcela autentické, ovšem bývají v učebnicích španělštiny zcela ignorovány. Jak ukazuje Mumin (2010, s. 300), „[b]astantes alumnos […] no llegan a aprender usos significativos y auténticos del verbo *gustar* y otros verbos parecidos al pretender hacer referencias exclusivamente a seres humanos: ¿Te gusto? (*Do you like me*?) o Me gustas (*I like you*), ¿Le gusto? (*Does he or she like me?*) […].“

Abio (2008) v tomto kontextu navrhuje pracovat s přirozenou komunikační situací „Una declaración de amor“:



Obrázek 4: „Una declaración de amor“. Využití autentické komunikační situace se slovesem gustar *v 1. a 2. os. sg. Převztato z: Abio, 2008.*

Druhý slovesný tvar, který připadá v úvahu v rámci konstrukcí se slovesem *gustar*, je pak infinitiv v roli podmětu (*Me gusta bailar salsa.*). Užití infinitivu se samo o sobě nejeví jako problematické, nicméně budeme-li v souladu s kontrastivní analýzou uvažovat o mezijazykových paralelách a možném negativním transferu, může se ve studentském *outputu* objevit řada nepřijatelných alternativ – k tomu viz kap. 3.7.2, parametr 3c.

Slovosled

Nepříznakový slovosled ve španělštině má pořadí subjekt – predikát – objekt (SVO) (Zavadil, Čermák, 2010, s. 419). To ovšem neplatí pro slovesa typu *gustar*, u nich je bezpříznakové pořadí OVS (Mayoral Hernández, 2012, s. 321). Jest otázkou, zda je to dáno podobností v syntaktickém chování mezi subjekty tranzitivních sloves a dativními předměty psychologických sloves (neboli aktory v obou případech) (k tomu viz *Manual*, §35.3.1h), nebo zda to má souvislost s funkční strukturací výpovědi, kdy na prvním místě ve větě stojí téma-východisko (informace základní, známá z kontextu, očekávaná) a na druhém místě réma-jádro (informace nová, vypovídající o tématu) (Zavadil & Čermák, 2010, s. 418–419). Opačný slovosled (např. *El helado me gusta*.) je pak přijatelný jen v kontextech, kde by *el helado* představovalo téma konverzace (*¿Qué tal tomar un helado? –Bueno, el helado me gusta, pero ahora prefiero tomar algo caliente*).

V tomto ohledu je třeba reprodukovat didaktické doporučení ze studie Briscoe (1989) o tom, které jevy by měl mít student osvojeny dříve, než přijde řada na výuku konstrukcí se slovesem *gustar*. Výuka španělštiny probíhá od základů takovým způsobem, že se si studenti osvojují vždy jen věty se slovosledem SVO. Lze se proto domnívat, že si v rámci svého interjazyka utvoří gramatické pravidlo „první slovo ve větě je podmět, druhé slovo je přísudek, přísudek má mít tvar podle podmětu“. Není proto divu, že konstrukce se slovesem *gustar*, v nichž je slovosled obrácený, jim budou připadat divné. Briscoe (1989, s. 747) proto navrhuje, aby výuce slovesa *gustar* předcházelo alespoň zběžné seznámení s obráceným slovosledem v patřičných kontextech – např. *¿Quién conduce a casa? –Pues hoy conduzco yo, pero mañana puedes tú, ¿vale?* Takto si studenti reformulují pravidlo o shodě přísudku s podmětem do odpovídající podoby, že „bez ohledu na pořadí slov musí být tvar slovesa ve shodě s podmětem věty“.

2.4.5 Vyučování sémantiky a pragmatiky

Ruku v ruce s gramatickou strukturou slovesa *gustar* je nepochybně nutné vyučovat i všechny jeho sémantické a pragmatické charakteristiky, tedy význam a vhodné užití (Mumin, 2010, s. 309; Abio, 2008). Jak jsme již poukázali dříve, učebnice často ignorují ty kontexty, které se vztahují k osobám (typu *Me gustas, ¿y yo te gusto?* apod.). Podle studie Mumin (2010) se nabízí vyučovat společně tři slovesa, která náležejí do sémantického pole „vyjádření vztahu k osobě“ a zároveň mají inverzní valenční strukturu. Jsou to: *gustar, caer bien, encantar*.

Při výuce slovesa *gustar* v kontextu mezilidských vztahů je třeba studentům nejprve vysvětlit, že na sémantické rovině sloveso znamená ‚působit potěšení‘ (‚darle placer a alguien‘), na pragmatické rovině však často nese konotaci fyzické přitažlivosti, pokud nejde o formální či profesionální kontext. Například ve firemním prostředí věta *No me gusta el jefe* nevyjadřuje přitažlivost, nýbrž nelibost, nesympatie. Naopak otázka *¿Te gusto?* při flirtování znamená ‚Líbím se ti?‘ a může být použita tehdy, pokud si mluvčí chce ověřit, zdali komunikační partner k němu chová (tytéž) milostné city (Mumin, 2010, s. 304).

Je dále důležité představit sloveso *caer bien*, jež na sémantické rovině vyjadřuje „příjemnost“ v přátelském smyslu (‚darle placer amistoso a alguien‘) a pragmaticky neimplikuje fyzickou přitažlivost. Používá se obvykle při hodnocení osob, které se vzájemně znají nebo se nově poznaly: *No sé si le caigo bien* lze použít v odpovídající komunikační situaci ve významu ‚Nevím, jestli jsem mu (jí) sympatický (-á)‘ (Mumin, 2010, s. 304).

Sloveso *encantar* nese význam ‚darle placer amistoso o amoroso a alguien‘, pragmaticky pak může vyjadřovat silné přátelské i romantické city (s fyzickou přitažlivostí či bez ní), v závislosti na konkrétní situaci. Například výpověď *¡Me encantas!* může vyjadřovat silné sympatie bez romantických úmyslů. Podobná věta v jiném kontextu (*Me encantas mucho* či *Quiero encantarte*) však může nést konotace fyzické přitažlivosti či romantických citů (Mumin, 2010, s. 305).

2.4.6 Hledání ekvivalentu

V sekci 2.4.2 jsme představili princip kontrastivní analýzy v rámci didaktiky španělštiny. Ukázali jsme, že kontrastivní analýza se může jevit efektivní tehdy, pokud při vyučování slovesa *gustar* nebo jiného jazykového jevu nabídneme studentům co nejpodobnější ekvivalent v mateřském jazyce nebo v cizím jazyce, který již ovládají na dostatečné úrovni (v českém prostředí to je angličtina). Základem pro kontrastivní analýzu je tedy využití transferu. V této sekci uvádíme potenciální české a anglické ekvivalenty ke slovesu *gustar* a komentujeme limity jejich využití. Je ovšem nasnadě, že najít slovo, které by slovesu *gustar* zcela odpovídalo po stránce syntaktické (slovosled, struktura argumentů), sémantické (význam včetně konotací) i pragmatické (bezpříznakovost užití), je vzhledem ke strukturní i typologické vzdálenosti srovnávaných jazyků nemožné.

Ekvivalenty v angličtině

A) *to like:* Ekvivalent je sémanticky blízký a pragmaticky neutrální, jeho syntaktická struktura (slovosled SVO) je však zcela odlišná od té, kterou tvoří sloveso *gustar* (OVS).

B) *to please:* Stanley Whitley (1995) a Gascón (1998) navrhují tento ekvivalent právě z toho důvodu, aby demonstrovali syntaktické fungování sloves s inverzní valenční strukturou. Nicméně jeho užití při výuce je omezené, neboť doslovné převody vět se slovesem *gustar* do angličtiny prostřednictvím slovesa *to please* bývají mnohdy příznakové a neautentické (např. *Beaches please me.*). Anglický slovosled navíc v žádném případě neumožňuje předsunout dativní předmět před přísudek (**Me please beaches.*). Ani snaha využít vyjádření *to be pleasing* není příliš taktické, neboť se do konstrukce nadbytečně zavádí sloveso *to be*, které může studenty mást a vést je k tvoření nesmyslných vět typu **Las naranjas son gustan me* jako ekvivalent k *Oranges are pleasing to me* (Catoira, 2008).

C) *to appeal:* Ačkoli Mumin (2010, s. 302) tento ekvivalent přejatý od Bolingera (1961) chválí, z našeho pohledu je stejně nevýhodný jako výše zmíněné *to please*: Ačkoli je slovesu *gustar* blíže z hlediska distribuce participantů ve valenčním rámci, jeho užití (typu *Books appeal to him* jako

ekvivalent k *Le gustan los libros*) je příznakové a vhodné jen při formálním, stylizovaném užívání jazyka.

Ukazuje se, že uvedené anglické ekvivalenty nevyhovují buďto po stránce syntaktické (*to like*), nebo po stránce sémanticko-pragmatické (*to please, to appeal*). Při výuce španělštiny v anglickojazyčném prostředí se tedy nabízí v rámci kontrastivní analýzy uvést oba typy ekvivalentů a komentovat spojitosti a odlišnosti, v opačném případě od kontrastivní analýzy zcela odhlédnout a použít metodu „lidských scén", tak jak doporučuje Gras (2018, s. 71) pohledem konstrukční gramatiky.

Ekvivalenty v češtině

Pokud jde o češtinu, lze uvažovat o čtyřech možných ekvivalentech slovesa *gustar*: *chutnat, líbit se, mít rád, rád dělat*.

Sloveso *chutnat*, lépe řečeno jeho lexie ‚vyvolávat dobrý chuťový pocit' (*SSČ*), má tentýž valenční rámec jako sloveso *gustar*: ACT_3, PAT_1. Syntakticky se tedy jeví jako nejvhodnější ekvivalent, sémanticky se sice omezuje jen na určitá použití (silná konotace s jídlem), nicméně v těchto užitích je pragmaticky zcela bezpříznakový.

Sloveso *líbit se* ve významu ‚působit na někoho příjemným dojmem, budit libost' (*SSJČ*) má také valenční rámec ACT_3, PAT_1, ale oproti slovesu *gustar* je to reflexivum tantum, a proto při kontrastivní analýze v českém ekvivalentu jedno slovo „přebývá". Z hlediska významu a pragmatiky pokrývá jen určitou část kontextů užití slovesa *gustar*: vyznívá neutrálně při hodnocení osob, chování, předmětů; je-li řeč o osobách, konkuruje si s *mít rád* (obvykle v opozici vyjádření sympatií, náklonnosti vs. vyjádření lásky, milostného citu, příp. v opozici popis vzhledu vs. vztah k celé osobnosti, i když ne vždy); je-li řeč o zálibách, je přirozenější vyjádření pomocí verba finita a adjektiva *rád* v pozici doplňku (*Me gusta nadar – Rád plavu*, srov. méně vhodné *Mám rád plavání* či kontextově omezené *Líbí se mi plavat*); je-li řeč o jídle, užití slovesa *líbit se* se jeví spíše jako nepřijatelné.

Další možný ekvivalent představuje konstrukce *mít rád*, jež disponuje valenčním rámcem ACT_1, PAT_4, $DPHR_{rád}$. Funktor DPHR je definován jako „závislá část frazému" (*VSČS*, s. 21), v tradičních syntaktických výkladech pak slovo *rád* zastává funkci doplňku. Tato konstrukce nese význam ‚pociťovat k někomu náklonnost, lásku; milovat, mít v oblibě' (*SSJČ*) či obecněji ‚mít kladný citový vztah' (*SSČ*).

Strukturně nejrozdílnější, byť také častá, je konstrukce verba finita se slovem *rád* (*rád plavu*). Nejedná se o lexikalizované spojení, proto nelze uvažovat o fixním valenčním rámci – jisté je ovšem to, že zatímco v předešlých případech je slovesný děj v roli stimulu ve tvaru infinitivu (*nechutná mi jíst, líbí se mi tu spát, mám rád si číst*) nebo slovesného substantiva (*mám rád čtení*), v této konstrukci je ve tvaru verba finita. Význam adjektiva *rád* je definován jako ‚s potěšením a ochotně, s radostí, s chutí, s oblibou' (*SSČ*).

Je tedy patrné, že ani v češtině nelze ke slovesu *gustar* nalézt jediný zcela funkční ekvivalent. Strukturně je nejbližší sloveso *chutnat*, možné – byť potenciálně matoucí – je sloveso *líbit se*, nejméně podobná je pak konstrukce *mít rád* + inf. (ta se valenčním rámcem podobá anglickému *to like*) a zcela

odlišné je vyjádření VF + *rád.* Po stránce sémantické jsme dospěli ke zjištění, že významy vyjadřované slovesem *gustar* si v češtině mezi sebe dělí minimálně čtyři lexémy.

V této sekci jsme se pokusili o výklad založený na existujících studiích (pro anglickojazyčné ekvivalenty) a na introspekci (pro české ekvivalenty). Empiricky lze ověřit jejich funkčnost a distribuci pomocí databáze překladových ekvivelentů Treq vytvořené na základě dat z paralelního korpusu InterCorp, a to v internetovém rozhraní Českého národního korpusu. V aplikaci Treq se tak pro češtinu nabízejí i ekvivalenty *chtít, milovat, přát si, těšit, dovolit, bavit, zamlouvat* a další, pro angličtinu pak mj. *wish, want to, enjoy* (Vavřín & Rosen, 2015).

Také výzkum distribuce lexémů *líbit se, mít rád, VF + rád*, *chutnat* a dalších jakožto překladových ekvivalentů slovesa *gustar*, jakož i výzkum (ne)příznakovosti a (ne)přijatelnosti užití typu *rád čtu – líbí se mi číst – líbí se mi čtení – mám rád (si) číst – mám rád čtení* apod. necháváme jako lákavou možnost pro další bádání.

2.4.7 Závěry a shrnutí

V této kapitole jsme chtěli uvést některé problémy vyučování sloves typu *gustar* a navrhnout k nim možná řešení (včetně současné kritické reflexe těchto návrhů). Ukázali jsme, že kromě vládnoucí komunikativní metody se pro potřeby výuky daného jevu jeví jako vhodná jednak kontrastivní analýza, jednak konstrukční analýza. Výhody obou metod lze vypozorovat v tom, že navazují na určité aspekty jazykové kompetence, které studenti už mají osvojené v rámci L1 nebo dalšího studovaného L2. Na jedné straně si kontrastivní analýza zakládá na vztahu „co nejpodobnějších“ ekvivalentů v daných jazycích a na znalosti jejich struktury (i na teoretické rovině) – v tomto směru jsme pak uvedli tři anglické a čtyři české ekvivalenty a diskutovali o jejich vhodnosti z různých hledisek. Naproti tomu konstrukční gramatika sází na inherentní zkušenost uživatele (studenta) jazyka s tzv. konstrukcemi a na jejich grafické znázornění formou lidských scén. Obě metody tedy nějakým způsobem reflektují vztah k rodnému jazyku studentů, případně k jinému, jim již známému jazyku.

Dále jsme blíže poukázali na problémy vyučování slovesa *gustar* z pohledu gramatiky (argumentová struktura, slovesné tvary, slovosled) i sémantiky a pragmatiky (různé konotace tří významově blízkých lexémů *gustar, caer bien, encantar* a vhodnost jejich užití v konkrétních situacích) a uvedli jsme možná řešení z příslušných studií.

3 Interjazyk českých studentů španělštiny

Praktickým cílem této diplomové práce je prozkoumat, zdali a do jaké míry se v učebnicích španělštiny pro české studenty zpracovává sloveso *gustar* takovým způsobem, že bere v úvahu interjazyk v té podobě, v jaké si jej čeští studenti (v dané fázi osvojování) konstruují primárně na základě jazykového transferu mezi češtinou a španělštinou.

Jestliže učební materiál vzniká se zaměřením na konkrétní cílovou skupinu, je logické, aby odrážel její potřeby – a to nejen v tom smyslu, aby byly například instrukce ke cvičením napsány v rodném jazyce studentů, ale zejména v celé koncepci výkladu. To zahrnuje řadu rozhodnutí (jako například výběr gramatických jevů a pořadí jejich výkladu), která by se nejspíše měla odvíjet i od předpokládané podoby interjazyka, jakou bude modelový student španělštiny v českém prostředí disponovat.

Máme-li poznat podobu interjazyka, je na místě na obecné rovině připomenout, že na úrovních A1 a A2 je student stále do větší či menší míry odkázán na struktury svého L1, přičemž tyto struktury buďto zcela kopíruje, nebo už svůj interjazyk upravuje tam, kde vidí, že se L1 a L2 liší (Gascón, 1998, s. 13). Chceme-li však interjazyk studentů španělštiny poznat a konkrétněji popsat, lze se k tomuto cíli přiblížit skrze analýzu chyb v jejich *outputu*. Chyby zde tedy nepovažujeme za nežádoucí odchylky, které by se měly za každou cenu eliminovat, ale vnímáme je jako ukazatele aktivních strategií osvojování a vývoje jazykové kompetence (podle *DTC-ELE* a podle Galindo Merino, 2018, s. 140).

Analýza chyb bude provedena na vybraném vzorku českých studentů španělštiny na úrovních A1 a A2, a to pomocí dotazníku, jenž má podobu testu.

3.1 Chyby v *outputu* studentů v anglickojazyčném prostředí

V první řadě je na místě odrazit se od studií, které o studentských chybách v jazykové produkci pojednávají nebo se o nich alespoň letmo zmiňují. Gascón (1998) provedl analýzu chyb u studentů na University of Texas, a to v prvním až čtvrtém semestru výuky. Často zastoupené chyby pak klasifikoval v rámci tříčlenné typologie (s. 7–8):

(a) vynechání předložky *a* uvozující dativní předmět (**Ø mi amigo no le gusta limpiar la casa.*)
(b) chyby v užití zájmen
    i. vynechání povinné reduplikace (*A mi amigo *Ø encanta comer.*)
    ii. záměna dativních tvarů *le – les* reflexivním tvarem *se* (*A José no *se importa la clase.*)
    iii. záměna singulár-plurál (*le* za *les*) (*A mis padres le *gusta la comida buena.*)
(c) chyby v morfologii slovesa
    i. záměna subjekt-objekt (ve větě **Mis padres gustan ir al cine* má zřejmě student na mysli, že syntagma *mis padres* je podmětem věty, a proto se s ním musí forma slovesa *gustar* shodovat v osobě a čísle)

ii. záměna singulár-plurál u tvaru slovesa (*A ellos les *gusta las fresas.*)

Catoira (2008) zmiňuje – opět v kontextu vyučování španělštiny na univerzitách ve Spojených státech – tři prototypy chyb: *yo me gusta* (chyba v užití zájmen – vlastně nadbytečné užití subjektového tvaru), *me gusto cantar* (chyba v morfologii slovesa – student zřejmě usuzuje, že *me* je podmět věty a *gusto* tudíž musí mít tvar 1. os. sg.) a *María le gusta matemáticas* (vynechání předložky *a*, chybný tvar slovesa, vynechání určitého členu).

Jak je patrno, zmíněné „prototypické" chyby přesně odrážejí problematické aspekty výuky a užití slovesa *gustar*, tak jak jsou uvedeny v soupisu v podkapitole 2.2. V návaznosti na studie Gascón (1998) a Catoira (2008) nyní můžeme „předpovídat" i možné chyby v produkci českých studentů.

3.2 Předpokládané chyby v *outputu* českých studentů. Zkoumané proměnné

Jak bylo řečeno, data pro analýzu chyb získáme prostřednictvím dotazníků (testů), které budou zadány respondentům z řad studentů španělštiny na českých školách. Cílem testu bude elicitovat jejich jazykovou produkci. Test je ovšem nutné navrhnout tak, aby ověřil studentský *output* pokud možno ve všech „problematických" aspektech, jaké se se slovesem *gustar* (jeho osvojováním a užíváním) spojují – viz podkapitoly 2.2 a 3.1. Tyto problematické jevy budou představovat závislé proměnné, prostřednictvím testu budou od respondentů zjištěny hodnoty těchto proměnných a ty pak budou interpretovány jakožto odrazy studentského interjazyka.

Je proto na místě závislé proměnné definovat. Za tímto účelem se odrážíme od valenčního rámce slovesa *gustar* (viz body 1, 2, 3 v tabulce 2 níže), co nejpodrobněji jej členíme na složky (potenciálně problematické jevy, závislé proměnné; viz označení 1a až 3c) a pro každou složku se pokoušíme předpovědět možné chybné studentské výstupy – tedy „nesprávné" hodnoty dané proměnné. Je ovšem zřejmé, že uvádíme jen „ty nejpravděpodobnější".

Složka (závislá proměnná)	„Správná" hodnota závislé proměnné	Potenciální „nesprávné" hodnoty závislé proměnné
(1) Pozice ACT_3		
(1a) dativní zájmeno	*me, te, le, nos, os, les*	subjektové zájmeno (*yo, tú, …*), reflexivní zájmeno (*se*)
(1b) přízvučné zájmeno uvozené předložkou a + povinná reduplikace dativním zájmenem	*a mí me, a ti te, a él le, a nosotros nos, …*	reduplikace pomocí subjektového zájmena (*yo me, tú te, él le*)
(1c) substantivum (i vlastní jméno) uvozené předložkou *a* + povinná reduplikace dativním zájmenem	*a {mi hermano, Nietzsche, …} + le*; *a {los profesores, …} + les*	vynechání předložky (*mi hermano le gusta*), vynechání dativního zájmena (*a mi hermano gusta*), vynechání obojího (*Marcos gusta*)

(2) Pozice slovesa		
(2) tvar shodující se podmětem věty	*gusto, gustas, gusta, gustamos, gustáis, gustan*	shoda s předmětem namísto podmětu (*nosotros gustamos el hotel* namísto *nos gusta el hotel*)
(3) Pozice PAT_1		
(3a) substantivum uvozené určitým členem nebo vlastní jméno	*el helado, los libros, …*	užití neurčitého členu (*no me gusta un helado*), vynechání členu (*le gusta paella*)
(3b) zájmeno v podmětovém tvaru	*yo, tú, él, ella, usted, nosotros, vosotros, ellos, …*	užití jiného tvaru zájmen (*no me gusta la*), užití zájmena *lo* v podmětové pozici (*me gusta lo*)
(3c) sloveso v infinitivu	*cantar, bailar, leer, …*	určitý tvar namísto infinitivu (*me gusta bailo*), chybný tvar infinitivu (*para bailar, que bailar* analogicky k *to dance*)

Tabulka 2: Závislé proměnné definované za účelem analýzy chyb. Zdroj: vlastní zpracování.

Pomocí testu zjišťujeme, zda student komplexně chápe inverzní konstrukci se slovesem *gustar*. Nebereme pro tuto chvíli v potaz slovosled ve větě ani případná nevalenční doplnění typu *mucho, bastante, nada*, byť se s výukou slovesa *gustar* úzce pojí.

3.3 Metoda sběru dat

Gascón (1998) použil pro elicitaci jazykových dat „three descriptive writing tasks, which were [then] analyzed for error patterns“ (s. 7). Respondenti měli za úkol (i) „describe your own likes and dislikes“, (ii) „describe your friend's likes and dislikes“, (iii) „describe your parents' likes and dislikes“ (s. 7). Tato metoda, ačkoli by se pro ni našly argumenty a opodstatnění, se nám jeví jako nevhodná z toho důvodu, že jasně dává najevo předmět výzkumu; jinými slovy, respondenti vědí, na co se mají zaměřit, na co se výzkumník ptá. Naším cílem je prozkoumat jazykovou produkci „nenápadně“, což implikuje nutnost zařadit do dotazníku i tzv. distraktory neboli otázky, které mají odvést respondentovu pozornost i na jiné, v tu chvíli nezkoumané jevy.

Dotazník hodláme studentům-respondentům z důvodu požadavku na nenápadnost prezentovat jako nezávazný (tj. neklasifikovaný) a anonymní test, pomocí něhož se sledují jejich jazykové kompetence, a na základě statistického zpracování výsledků tohoto testu budou vypracovány takové výukové materiály, které by byly nejlépe vyhovující pro danou cílovou skupinu. Tímto způsobem budou respondenti odpovídat co nejautentičtěji, bez jakéhokoli tlaku na gramatickou správnost jejich *outputu.*

Dotazník je designován v souladu s doporučeními učebnice empirických metod v lingvistice (Chromý, 2023). Jak již bylo naznačeno, jeho cílem je elicitace pokud možno autentické jazykové produkce, přičemž elicitace „navozuje situaci, kdy má respondent použít nějaký jazykový jev, který je

předmětem zkoumání“ (Chromý, 2023, s. 44). Není ovšem možné postupovat formou zcela otevřených otázek (tak jak provedl Gascón, 1998), jelikož by se jazyková data velice obtížně vyhodnocovala a strukturovala a navíc by s největší pravděpodobností nedošlo k pokrytí všech závislých proměnných definovaných v tabulce 2. Z tohoto důvodu budou některé otázky uzavřené (na výběr z možností a–d nebo a–e), některé „regulovaně“ otevřené (odpověď bude například omezena počtem slov nebo vět).

Kromě otázek na užití slovesa *gustar* bude dotazník obsahovat (a to ve velkém množství) otázky na jiné gramatické jevy. Ty budou sloužit jednak jako distraktory, jednak jako kontrolní otázky. Princip kontrolních otázek spočívá v tom, že mají zcela zřejmou, nezáludnou a všem intuitivně známou odpověď, a jejich účelem je ověřit, zda respondent vyplňuje dotazník uváženě a s náležitou pozorností (Chromý, 2023, s. 39). Jestliže je respondent zodpoví chybně, lze uvažovat o vyřazení daného dotazníku z výzkumu.

3.4 Podoba dotazníku

Dotazník má podobu vycházející z několika požadavků, obsahových i formálních. Aby test ověřil schopnost užití slovesa *gustar* komplexně, měl by obsahovat jednu otázku na každý potenciálně problematický jev (viz 1a–3c v tabulce 2). Otázky jsou pokládány tak, aby respondenty co nejméně nabádaly k volbě odpovídajícího tvaru a aby tudíž jazyková data byla elicitována co nejpřirozeněji. Po stránce formální nesmí být test přetížený z hlediska doby vypracování i z hlediska množství textu. Typ otázek by měl být zvolen podle toho, jak jsou studenti-respondenti zvyklí být testováni, což souvisí s požadavkem, aby nemuseli přemýšlet nad způsobem odpovědi, ale jen nad jejím obsahem.

V tomto ohledu jsme připravili test o třech cvičeních s celkovým počtem 17 otázek. Z nich osm se týká přímo konstrukcí se slovesem *gustar*, zbývajících devět slouží pro odvedení pozornosti od předmětu výzkumu, otázka č. 8 je navíc otázkou kontrolní, která pomůže filtrovat nepozorné respondenty. Otázky týkající se slovesa *gustar* jsou v zde **označeny kurzívou**. Tabulka 3 ukazuje, která testová otázka (1–17) testuje kterou závislou proměnnou (1a–3c).

Otázka	3	5	7	10	13	15	16	17
Proměnná	1a	3c	2	3b	2	1b	3a	1c

Tabulka 3: Korespondence dotazníkových otázek se závislými proměnnými.

Níže uvádíme obsah dotazníkového testu. (Pro přesnou podobu dotazníku viz Přílohu).

Aktivita 1. Vyberte, které slovo je vhodné doplnit do vynechávky. Svou volbu zakroužkujte. Vždy jen jedna odpověď je správná.

1) Mi hermano y yo ___ a la escuela todos los días.
   a) van
   b) vamos
   c) voy
   d) vais

2) Vivo en una ciudad pequeña. La estación está cerca de mi casa. Siempre voy allí _____ autobús.
   a) por
   b) en
   c) a
   d) con
3) *Este es mi amigo. Se llama Pedro, es un gran deportista. ___ gustan los deportes, ¡él juega al fútbol casi cada día!*
   a) él
   b) le
   c) les
   d) se
   e) a él
4) Mi madre se llama Carmen. Es muy simpática y cocina muy bien. Mi padre se llama Luis. Él es _____ de matemáticas en una escuela secundaria.
   a) profesor
   b) lector
   c) conductor
   d) director
5) *Me encanta la música. Sobre todo, me gusta ___ la guitarra y el piano.*
   a) toco
   b) tocar
   c) que tocar
   d) para tocar
6) Los domingos no trabajo. Normalmente me levanto tarde y _____ desayuno con calma.
   a) antes
   b) entonces
   c) ahora
   d) luego
7) *Eres muy guapo, Daniel. La verdad es que ____ mucho, pero te quiero solo como amigo. ¿Está bien?*
   a) tú gustas
   b) te gusta
   c) te gusto
   d) me gustas
   e) me gusta
8) Busca el nombre de un color.
   a) como

b) rojo

c) moto

d) libro

9) Hablan Marta y Luisa.

–Hola, Marta, ¿dónde estás?

–Estoy en el supermercado. Quiero comprar pan, leche y algo para cenar.

–Vale. ¿Tienes dinero?

–Sí, tengo suficiente. Y también llevo _____ para pagar con tarjeta.

a) el móvil

b) la panadería

c) el coche

d) la tienda

10) *Hablan Pármeno y Sempronio.*

–Oye, ¿conoces a Patricia? Es una chica muy simpática.

–Sí, la conozco, es una muy buena persona.

–Últimamente hablamos mucho por las redes sociales, y la verdad es que…

–¿Sí?

–Pues _____ me gusta y quiero invitarla a una cita, ¿sabes?

–Ah, qué bien! Vais a ir al cine juntos?

–Pues todavía no sé, creo que mejor vamos a ir de excusión por Praga.

a) *ella*

b) *la*

c) *se*

d) *a ella*

Aktivita 2. Napište, které slovo (jedno nebo více) byste doplnili do vynechávky. Svou volbu napište na řádek. (U některých otázek se můžete řídit nápovědou v závorce.)

11) –¿Qué día es hoy? –Es lunes. Mañana es _____.

12) Hace mucho frío hoy. ¿Puedes cerrar _____, por favor?

13) *Este hotel es fantástico, estamos muy felices aquí. _____ (Moc se nám líbí.)*

14) Lucrecia habla con Melibea y Calisto.

–Hola, ¿qué hacéis este fin de semana?

–El sábado por la mañana vamos al centro. Calisto quiere comprar ropa.

–¿Y por la tarde?

–No tenemos planes todavía, pero por la noche _____ en un restaurante nuevo que está cerca de casa.

15) *Hablan Tristán con Elisa.*

–Oye, ¿conoces a Juan?

–Sí, claro. Es un compañero nuestro. Es muy inteligente, siempre saca buenas notas porque sabe de todo.

–¿Y hay alguna asignatura que no le gusta?

–La educación física.

–¿En serio? Pues _____ gusta mucho. En mi opinión es muy divertida, ¿no te parece?

–Pues yo prefiero las matemáticas. También son divertidas.

–¡Pero vaya! Yo las detesto.

Aktivita 3. Napište jednu až dvě věty k obrázkům (podle zadání).

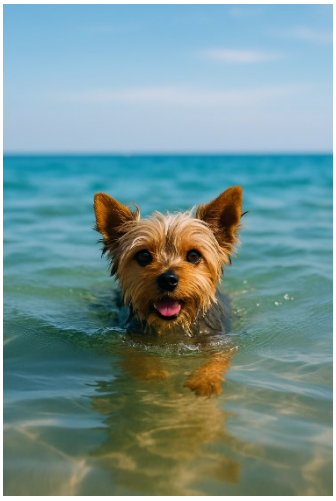
16) *Aquí tienes fotos de dos clases de alimentos.*

Obrázek 5: Las frutas. Zdroj: https://images.app.goo.gl/uL6EgSNeaMYoLM99A.

Obrázek 6: Los dulces. Zdroj: https://images.app.goo.gl/krBLiMxm9YaNjfxe6

***Zadání**: Napište ke každému obrázku, zda vám dané jídlo chutná.*

17) *Estos son mis Perros Max y Rex. Max es un golden retriever, tiene el pelo claro, bastante corto y su cara es muy amable. Rex es también amable, pero es mucho más pequeño que Max. Aquí tienes algunas fotos de las actividades que normalmente hacen afuera.*



Obrázek 7: Rex. Zdroj: Vygenerováno AI (Chat GPT).

Obrázek 8: Max. Zdroj: Vygenerováno AI (Chat GPT).

***Zadání**: Napište, co rád dělá Rex a Max.*

3.5 Vzorek, profil respondentů

Jak již bylo řečeno, dotazníkové šetření provádíme proto, abychom se skrze chyby v jazykové produkci českých studentů přiblížili jejich prototypickému interjazyku. Není relevantní trvat na tom, aby vzorek respondentů objektivně odrážel celou populaci studentů španělštiny na českých školách, proto tento výzkum rezignuje na to, aby byl vzorek reprezentativní a vyvážený. To je dáno i tím, že cílem samotné diplomové práce není analyzovat interjazyk českých studentů španělštiny, nýbrž ve vztahu k jeho (byť kusému) popisu analyzovat učebnice, jež tato cílová skupina užívá.

Dotazníkové šetření bylo provedeno na dvou středočeských školách. Jsou to: Gymnázium Omská, Praha 10 (zkr. GO) a Základní škola Karla Jeřábka, Roudnice nad Labem (zkr. KJ). Tyto instituce byly zvoleny z čistě praktického důvodu – kvůli ochotě vyučujících spolupracovat na sběru dat. Celkem byla získána data od 5 skupin, z toho tři skupiny pocházejí z GO a dvě z KJ. Všichni respondenti studují španělštinu druhým nebo třetím rokem, což odpovídá – i v souladu se zaměřením práce – jazykovým úrovním A1 a A2. Výzkum byl proveden v červnu roku 2025, a to zcela anonymně.

Pokud jde o profil respondentů, shromáždili jsme tyto relevantní charakteristiky, které mohly ovlivnit podobu získaných dat:

- ročník – kolikátým rokem studují španělštinu (druhým nebo třetím);
- suma počtů hodin za týden za jednotlivé roky, včetně současného (například skupina 9/9 KJ zde má hodnotu 6, tj. 2 hodiny v každém ze tří ročník);
- v měsících vyjádřený časový odstup od doby, kdy bylo studentům poprvé komplexně představenou sloveso *gustar* včetně všech aspektů jeho struktury (myšleny body 1a–3c z tabulky 2);

Údaj „jméno skupiny“ je čistě formální, odpovídá třídě a vzdělávacímu cyklu: 3/8 značí třetí ročník osmiletého gymnázia, 2/4 druhý ročník čtyřletého gymnázia, 9/9 devátý ročník devítileté základní školy apod. Profil respondentů v jednotlivých skupinách (i počet účastníků výzkumu) uvádí přehledně tabulka 4 níže.

jméno skup.	věk respondentů	ročník šp.	suma h./týd.	*gustar* – odstup v m.	poč. respondentů
3/8 GO	13–14 let	3.	9	20	16
2/8 GO	12–13 let	2.	6	8	12
2/4 GO	16–17 let	2.	8	10	21
8/9 KJ	13–14 let	2.	6	14	22
9/9 KJ	14–15 let	3.	9	30	11
				celkem	**82 respondentů**

Tabulka 4: Profil respondentů v jednotlivých skupinách

Než přejdeme k výsledkům dotazníkového šetření, je na místě připomenout, že vzhledem k tématu a rozsahu práce není cílem hledat korelace například mezi mírou chybovosti a celkovou hodinovou dotací španělštiny pro danou skupinu, mezi mírou chybovosti a časovým odstupem od

komplexního výkladu slovesa *gustar*, či mezi mírou chybovosti u otázek na *gustar* a mírou chybovosti u ostatních otázek (tyto návrhy mohou být nicméně lákavé pro budoucí výzkumníky). Zde se zaměřujeme zejména na počty správných a nesprávných odpovědí, u otevřených otázek nás navíc zajímají nejčastěji zastoupené nesprávné odpovědi.

3.6 Vyhodnocení dat z dotazníkového šetření

Data z každého fyzického dotazníku byla převedena do elektronické podoby, a to dvojím způsobem:

U uzavřených otázek jsme zaznamenali odpověď a–d (příp. a–e), symbolem X značíme nevyplněnou odpověď.

U otázek otevřených značíme písmenem A správnou odpověď, písmenem N nesprávnou, ale „relevantní“, s dobrým úmyslem zodpovězenou odpověď, písmenem X takovou, která buďto byla zcela neadekvátní, vyjádřená česky, anglicky nebo hybridně, nevyplněná, nebo neobsahovala zkoumaný jazykový jev (konkrétní proměnnou 1a–3c). U těchto otázek navíc v poli „Poznámka“ zaznamenáváme podobu nesprávné odpovědi, v některých případech zjednodušenou („normatizovanou“) přímo na zkoumaný jazykový jev (např. odpovědi *nos gustamos el hotel, nos gustamos mucho el hotel*, příp. další varianty, uvádíme okleštěně jako „nos gustamos“). Zároveň u jednotlivých otázek zkoumáme vždy jen tu proměnnou, jejíž hodnotu sama přímo ověřuje (viz korespondence v tabulce 3). Pokud například respondent odpověděl na otázku 16, jež zkoumá užití určitého členu před substantivem, těmito slovy: *me gusta los dulces*, odpověď je zaznamenána jako správná (A), neboť respondent určitý člen uvedl; chybná shoda podmětu s přísudkem v čísle se v tuto chvíli opomíjí.

3.7 Výsledky

3.7.1 Výsledky dotazníku

Výsledky dotazníkového šetření uvádíme ve dvou tabulkách. Tabulka 5 odráží výsledky z uzavřených otázek 3, 5, 7 a 10, a to v absolutních číslech i v procentuálním vyjádření. Tučně označená pole odpovídají té hodnotě proměnné, která je gramaticky správná a v daném kontextu jediná přijatelná.

Otázka →	3		5		7		10	
Odpověď ↓	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.
a	14	17,1 %	15	18,3 %	3	3,7 %	**25**	**30,5 %**
b	**41**	**50,0 %**	**63**	**76,8 %**	31	37,8 %	24	29,3 %
c	3	3,7 %	4	4,9 %	10	12,2 %	13	15,9 %
d	18	22,0 %	0	0,0 %	**12**	**14,6 %**	20	24,4 %
e	5	6,1 %			24	29,3 %		
X (chybí)	1	1,2 %	0	0,0 %	2	2,4 %	0	0,0 %

Tabulka 5: Výsledky z uzavřených otázek dotazníkového testu.

Tabulka 6 podává data o počtu správných odpovědí (A), nesprávných odpovědí (N) a neadekvátních/nesmyslných odpovědí (X) u otevřených otázek 13, 15, 16 a 17; dále předkládá nejčastěji zastoupené realizace nesprávných odpovědí a jejich počet.

Ot. →	13		15		16		17	
Odp. ↓	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.
X	29	35,3 %	28	34,1 %	30	36,6 %	30	36,6 %
A	**22**	**26,8 %**	**4**	**4,9 %**	**33**	**40,2 %**	**13**	**15,9 %**
N – Σ	31	37,8 %	50	60,1 %	19	23,1 %	39	47,6 %
N – častěji zastoupené odpovědi	*nos gustamos – 6* *a nos gusta – 2* *gustas – 2* *lo gustamos – 2* *nos gustan – 2* *yo gusta – 2*		*me – 34* *no me – 4* *se – 2*		bez členu – 19		*Max le gusta, Rex le gusta – 20* *Max gusta, Rex gusta – 10* *Max se gusta, Rex se gusta – 6*	
N – odpovědi zastoupené jedenkrát	*él gusta, gusta, le gusta, les gustan, lo nos gusta, lo nos gustas, nosotros gustamos, nosotros nos gusta, nosotros os gustan, os gustamos, os gustan, se gusta, se gustamos*		*a me, le, no, que, se me, te, yo me, yo soy*				*Max gusta, Rex le gusta* *Max te gusta, Rex te gusta* *Max y Rex les gusta*	

Tabulka 6: Výsledky z otevřených otázek dotazníkového testu.

3.7.2 Komentáře k výsledkům, jejich interpretace

Výsledky jednotlivých otázek nyní vztáhneme k jazykovým jevům 1a–3c z tabulky 2.

1a – dativní zájmeno (otázka 3)

Znalost tohoto jazykového jevu prokázalo 50 % respondentů. 22 % zvolilo možnost se zájmenem „se“ (**Se gustan los deportes.*), což může poukázat na nejednoznačné odlišení dativních zájmen od zvratných (totéž in Gascón 1998, Abio 2008). 17 % zvolilo podmětové zájmeno „él“ (**Él gustan los deportes*.), což dále podporuje naše pozorování o tom, že jednotlivé tvary osobních zájmen (pět sad) nejsou v interjazyce studentů dosud jasně odlišeny.

1b – přízvučné zájmeno uvozené předl. „a“ + povinná reduplikace dativním zájmenem (otázka 15)

U této otevřené otázky zvolily správnou odpověď „a mí me“ jen 4,9 % respondentů; naopak celých 60,1 % zvolilo odpověď nesprávnou, nejčastěji pouhé „me“ (*?Pues me gusta mucho.*), které se objevilo v 41,5 % případů. Lze ovšem vznést námitku, zdali byla tato otázka formulována adekvátně k tomu, aby sugerovala užití „kontrastivní konstrukce“ s předložkou „a“. Je každopádně patrné, že

interjazyk českých studentů španělštiny dosud nedisponuje opozicemi danými pragmatikou – varianty *Pues a mí me gusta mucho* a *Pues me gusta mucho* hodnotí obě jako přijatelné, synonymní a dosud zřejmě nevnímají, v kterých kontextech je nutné vyjádřit proživatele pomocí „zdůrazňující“ (emfatické) konstrukce, a v kterých je naopak přijatelné jen vyjádření s dativním zájmenem. Tento jev je přitom zahrnut do *PCIC*, sekce Gramática, bod 7.1, úroveň A2: „*A mí me gusta el azul* [valor contrastivo, con preposición *a*].“ Jeví se proto jako adekvátní zavádět při výuce konstrukcí se slovesem *gustar* i pragmatické opozice.

1c – substantivum nebo vlastní jméno uvozené předložkou „a“ + povinná reduplikace dativním zájmenem (otázka 17)\w

V tomto případě bylo zaznamenáno 15,9 % správných odpovědí (*a Max/Rex le gusta*), nesprávných odpovědí byla téměř polovina, konkrétně 47,6 %. Zajímavé jsou pro nás ukázky produkce studentů:

- varianta bez předložky „a“, s dativním zájmenem: *Max/Rex le gusta* – 20 výskytů, 24,4 %;
- varianta, jako by sloveso *gustar* bylo tranzitivní: *Max/Rex gusta* – 10 výskytů, 12,2 %;
- varianta s reflexivním zájmenem „se“: *Max/Rex se gusta* – 6 výskytů, 7,3 %.

Opět se ukazuje, že studenti mají problémy adekvátně užívat jednotlivé sady zájmen (dativní vs. reflexivní), avšak je zde dále patrné nepochopení valence slovesa *gustar* (že vyžaduje aktora-proživatele v dativu) i principu zájmenné reduplikace.

2 – tvar slovesa shodující se s podmětem věty

Tato proměnná byla zkoumána prostřednictvím dvou otázek **(7 a 13)**, každá z nich počítala s jinou konfigurací aktora-proživatele-předmětu a patienta-stimulu-podmětu: Otázka 7 měla vést k odpovědi *Me gustas mucho*, kde ACT odpovídá 1. osobě sg., PAT 2. osobě sg., pročež tvar slovesa musí být *gustas*. Otázka 13 měla – i skrze pomůcku v češtině – vést k odpovědi *Nos gusta (mucho) [el hotel]*, kde ACT = 1. os. pl., PAT = 3. os. sg.

Výsledky k otázce 7: Více než třetina respondentů (37,8 %) zvolila variantu „te gusta“, necelá třetina (29,3 %) zvolila „me gusta“. Správná odpověď však zní „me gustas“, zvolilo ji 14,6 % respondentů. Podobný počet respondentů (12,2 %) zvolil variantu „te gusto“. Pátá možnost, „tú gustas“ byla zastoupena jen v 3,7 % případů. Tato data znovu ukazují, že studenti nemají ponětí o vhodné distribuci sad zájmen pro jednotlivé pozice valenčního rámce slovesa *gustar* ani o struktuře samotného valenčního rámce. Je patrné, že dvě třetiny respondentů (67 %) zvolily tu variantu, v níž figuruje tvar slovesa pro 3. osobu sg. (*gust<u>a</u>*) (přestože podmět je *tú*), a to možná z důvodu, že se při výuce nesetkávají s případy užití v jiné než 3. osobě (srov. Mumin, 2010) nebo že se při výkladu řídí mylným „pravidlem“ o neexistenci jiných tvarů než pro 3. os. sg. a pl. (srov. Mayoral Hernández, 2012). (Nutno dodat, že agramatická je jen možnost „tú gustas“, všechny ostatní jsou zcela přijatelné – každá ovšem v jiném kontextu.)

Výsledky k otázce 13: Správná varianta „nos gusta“ byla zaznamenána v 26,8 % případech; 37,8 % případů, nesprávných, má nejčastěji tuto realizaci: „nos gustamos“. Tu lze vyhodnotit buďto jako analogii s reflexivními slovesy typu *llamarse, levantarse* (*nos levantamos* ≈ *nos gustamos*), nebo jako hybridní formu, kde je náležité dativní zájmeno *nos*, ale nenáležitá forma slovesa. Heterogennost studentských produkcí můžeme uspořádat do dvou skupin podle toho, zda (a) se respondent nějakým způsobem pokusil vyjádřit 1. os. pl., (b) nebo nikoliv. Takto bychom do skupiny (a) zařadili tyto produkce: *nos gustamos, lo gustamos, nosotros gustamos, os gustamos, se gustamos* (kde respondent vyjádřil plurálovost na slovese), *a nos gusta, nos gustan, lo nos gusta, lo nos gustas, nosotros nos gusta, nosotros os gustan* (kde byla plurálovost vyjádřena zájmenem). Do skupiny (b) by pak spadaly produkce spíše nahodilé typu *gustas, yo gusta, se gusta, os gustan*, u nichž lze obtížně vypozorovat motivovanost vzhledem k tomu, že nijak nereflektují zadaný český ekvivalent *(Moc) se nám líbí [hotel]*.

3a – substantivum uvozené určitým členem (otázka 16)

40,2 % respondentů zvolilo náležitou podobu, 23,1 % podobu nenáležitou, bez členu. Jedná se o otázku s třetím nejvyšším množstvím správných odpovědí. To ovšem může být dáno tím, že čeští studenti španělštiny mají tendenci užívat určitý člen ve všech kontextech, bez ohledu na to, zda je to gramatikou jazyka vyžadováno; a tento trend pak může vycházet z podoby, jak se v učebnicích (v oddílech o slovní zásobě) uvádějí substantiva – většinou právě s určitým členem, jenž má podat informaci o gramatickém rodu substantiva, avšak neměl by být pojímán jako neoddělitelná složka daného substantiva.

3b – zájmeno v podmětovém tvaru (otázka 10)

I u této otázky převládají správné odpovědi nad nesprávnými, byť lze pozorovat, že poměr mezi jednotlivými variantami (a–d) je vyvážený: 30,5 % respondentů zvolilo tvar „ella“ (náležitý), 29,3 % tvar „la“, 24,4 % tvar „a ella“ a 15,9 % tvar „se“. Z těchto dat lze vyvodit, že studenti nemají dostatečně zafixovanou distribuci zájmen – ani z hlediska valence konkrétního slovesa (reflexivní, tranzitivní či intranzitivní s dativní rekcí), ani z hlediska pořadí zájmen před slovesem (v necelé třetině případů by výsledná konstrukce **Pues la me gusta* porušovala gramatický požadavek na pořadí zájmen před slovesem).

Fakt, že necelá čtvrtina studentů zvolila variantu „a ella“, přisuzujeme možnému mylnému zobecnění v interjazyce: „To, co předchází slovesu i zájmenu typu *me, te, le*, musí mít před sebou předložku *a*.“ Toto pravidlo, jak se domníváme, si studenti konstituují na základě mechanického opakování vět typu *A ella le gusta el helado, A mí me gusta el chocolate, A él le gusta bailar* etc., jež však nevede ke správným hypotézám o fungování daného slovesa. Otázka 10 byla formulována inverzně právě proto, aby se ověřilo, zda studenti chápou, které slovo (zájmeno) odpovídá které pozici ve valenčním doplnění, respektive které slovo odkazuje ke které „zúčastněné“ osobě v komunikační situaci.

Inverzní slovosled (příznakový, jiný než obvyklý) a s ním související tematizace či rematizace větných členů je obsažen v *PCIC,* sekce Tácticas y estrategias pragmáticas, bod 1.4 (Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales), úrovně A1 a A2: „1.4.1. Rematización – posposición del sujeto o del atributo en interrogativas directas: *¿Cuánto vale el coche?¿Por qué llora tu hermano? ¿Cuándo llega María? ¿Para qué viaja Jaime a Barcelona?* Inverzní slovosled je v příkladech v *PCIC* omezen na tázací konstrukce. Jestliže si však studenti mají už od základních úrovní osvojovat konstrukce s příznakovým slovosledem, nevidíme důvod, proč bychom při komplexním výkladu slovesa *gustar* měli opomíjet věty (a to jak v *inputu*, tak v *outputu*), v nichž podmět v příznakovém kontextu slovesu *gustar* předchází (*el helado me gusta* namísto *me gusta el helado*).

Zmínku o inverzním slovosledu v konstrukcích se slovesem typu *gustar* uvádí *PCIC* v sekci Gramática, bod 15.1, úrovně A1 a A2, jen ve spojitosti s infinitivem: „15.1.1. Oraciones subordinadas sustantivas, en función de sujeto: Con verbos psicológicos inacusativos. Preferencia por posición postverbal del infinitivo. *Le encanta ir al cine. / Ir al cine le encanta* [selección de experimentador (+ humano) en función de OI]."

3c – sloveso v infinitivu (otázka 5)

U této otázka zaznamenáváme vůbec nejvíce správných odpovědí – více než tři čtvrtiny respondentů (76,8 %) vybrali adekvátní možnost „tocar", méně než pětina (18,3 %) možnost „toco" a pouhých 4,9 % možnost „que tocar". Čtvrtou možnost, kterou dotazník nabízel, „para tocar", jsme zařadili z důvodu možného negativního transferu z angličtiny: Uvedená věta *Me gusta tocar la guitarra* má v angličtině dva ekvivalenty: *I like playing the guitar* a *I like to play the guitar*, přičemž jejich rozdíl je stylistický. Potenciální negativní transfer může nastat v případě, pokud si student v rámci systému svého interjazyka mylně zafixuje „pravidlo" převádět anglické *to* španělským *para*. To je správný postup například ve vedlejších větách účelových (*I do it <u>to</u> make her happy. → Lo hago <u>para</u> hacerla feliz.*), ovšem naprosto nepřijatelný v případě infinitivních frází (*I want to dance with you. → Quiero *para bailar contigo.*, obdobně pak *I like to dance with you. → *Me gusta para bailar contigo.*). Tento případ ovšem nebyl zaznamenán ani jedenkrát a zůstává otázkou, zda by se objevil při zvětšení vzorku zkoumaných studentů, například při zaznamenání jazykových dat u bilingvních česko-anglických mluvčích. Naopak možnost „que tocar" lze vyložit jako transferovou chybu jen obtížně. Zbývající variantu „toco" interpretujeme jako nejasné odlišení mezi finitní slovesnou formou a infinitivem.

Dlužíme ještě důležitý komentář k otevřeným otázkám 13, 15, 16 a 17, u nichž jsme zaznamenali přibližně 35procentní míru neadekvátních, nesmyslných nebo nevyplněných odpovědí (ozn. X), a to je dozajista příznačný údaj. Dané otázky se nacházely na druhé straně dotazníku, vytištěného dvoustranně na papír formátu A4, a proto lze předpokládat, že značná část studentů už neměla motivaci při vyplňování dotazníku setrvat až do jeho konce. To může být způsobeno čtyřmi skutečnostmi – jsou to: (i) chybějící motivace (dotazník-test nebyl nijak hodnocen a jeho (ne)vyplnění nevedlo k odměně či postihu), (ii) období, kdy byl dotazník distribuován (předposlední výukový týden před koncem školního

roku), (iii) nahuštěnost textu a obrázků (vzdušnější provedení, méně textu či jen jednostranný formát dotazníku by možná studenty v takové míře neodrazovalo, nicméně tímto krokem by došlo k eliminaci distraktorů a kontrolních otázek, a tím i k porušení požadavku na autenticitu jazykové produkce a zamaskování předmětu výzkumu), (iv) frustrace, již mohli pociťovat respondenti, kteří nedisponovali dostatečnou jazykovou kompetencí pro zodpovězení všech otázek (obtížnost některých otázek odpovídala spíše úrovni A2 a je možné, že jakmile student zjistil, že není schopný odpovědět na více po sobě jdoucích otázek, např. pro neporozumění jednotlivých výrazů či celých vět, ztratil motivaci ve vyplňování pokračovat).

3.8 Závěry k podobě interjazyka českých studentů španělštiny

Jak již bylo řečeno, sběr dat skrze dotazníkové šetření měl sloužit k tomu, abychom se přiblížili podobě interjazyka u českých studentů španělštiny. Ze statisticky vyhodnocených odpovědí vyplývají tyto závěry:

Mezi relativně bezproblémové jevy patří užití infinitivu v roli podmětu a užití určitého členu pro determinaci substantiva taktéž v roli podmětu.

Naopak celé valenční pole slovesa *gustar* představuje velmi komplexní jazykový jev. S problémy se studenti setkávají:

- mají-li zvolit adekvátní zájmena pro konkrétní pozici,
- mají-li užít předložku „a“ pro uvození životného proživatele vyjádřeného apelativem nebo propriem (což spolu nese i povinnou reduplikaci)
- i tehdy, mají-li zvolit vhodný tvar slovesa *gustar* vzhledem k podmětu věty.

Složitější případy, spojené s pragmatikou, se týkají příznakových kontextů – to jsou: kontrastivní (emfatické) konstrukce (*Pues a mí me gusta...*) konstrukce s inverzním slovosledem (*ella me gusta*). Vzhledem k tomu, že *PCIC* tyto otázky explicitně neřeší, zůstává ke zvážení, do jaké míry pragmatické opozice vyučovat, zdali se při výkladu v hodinách či v učebnicích vůbec objevují a zdali je interjazyk studentů na úrovních A1 a A2 uzpůsoben k tomu dané opozice vnímat.

Tyto závěry zohledníme v kapitole 4 při úvahách o optimálním rozvržení kroků při vyučování a osvojování konstrukcí se slovesem *gustar*.

4 Návrh na postup vyučování slovesa *gustar* v českém vzdělávacím kontextu

Na základě teoretického přehledu (kap. 2) a sondy do interjazyka českých studentů španělštiny (kap. 3) nyní předkládáme úvahy o optimálním rozvržení kroků při vyučování a osvojování konstrukcí se slovesem *gustar*. Zde navrhovaný plán představuje komplexní výklad, jenž se snaží brát v úvahu pokud možno všechny složky valenčního rámce slovesa *gustar* a pokud možno všechny kontexty jeho užití, ovšem vždy jen na úrovni A1–A2. Ačkoli výklad zde předkládáme naráz, bude vhodné při jeho aplikaci do výuky proložit jeho jednotlivé fáze jinými komunikačními tématy – takto se zamezí nenáležité generalizaci inverzního valenčního rámce slovesa *gustar* na slovesa s „běžným" valenčním rámcem (při častém mechanickém omílání vět typu *Me gusta el helado, Me gustan los libros de Nietzsche* může ve studentském *outputu* docházet k chybným analogiím typu **Me prefiero el jersey rosa*; ovšem zkombinujeme-li výuku slovesa *gustar* i s jinými slovesy, ať už najednou, nebo střídavě, lze produkci chyb tohoto typu zamezit).

Zde předkládaný didaktický návrh vzniká v českém vzdělávacím kontextu a vychází z potřeby navrhovat výukové materiály s ohledem na předpokládaný jazykový transfer (pozitivní i negativní) u cílové skupiny i na paralely mezi mateřským a studovaným jazykem. Cílem je tedy napojit strukturu slovesa *gustar* a související jazykové jevy zpočátku na co nejbližší ekvivalenty v češtině a při výkladu se od L1 postupně oddalovat. Tato metoda souzní se způsobem, jak studenti – podle studie Gascón (1998) – podvědomě pracují s jazykovým transferem: ve fázi *transfer stage* je student do značné míry odkázán na struktury svého L1 a zcela je kopíruje, zatímco ve fázi *restructuring stage* už svůj jazyk upravuje tam, kde vidí, že se L1 oproti L2 liší (viz sekci 2.4.2). Daný postup také vychází z hypotézy definované ve studii Ellis (1990, s. 25), že „čím více odpovídá struktura v cílovém jazyce (L2) svému ekvivalentnímu vyjádření v rodném jazyce (L1), tím snadněji si ji student osvojí".

Didaktický podklad navrhujeme zařadit do úrovně A2, a to z těchto důvodů: Vzhledem k tomu, kolik dílčích gramatických jevů je třeba v konstrukcích se slovesem *gustar* zapojit (viz kap. 2.2 a 3.2) a jak problematické se studentům jeví (viz kap. 3.7), nepovažujeme za vhodné zařazovat toto téma dříve. Navíc to ani není potřeba, neboť studenti se na úrovni A1 mohou bez sloves typu *gustar* v pořádku obejít a mohou sdělovat zcela smysluplné významy za použití jiných výrazů nebo se vyjadřovat o jiných tématech, než jsou ta, jež implikují užití slovesa *gustar* (záliby, jídlo, mezilidské vztahy apod.). Pokud se navíc s výkladem slovesa *gustar* počká do momentu, kdy budou studenti mít obecně o fungování španělštiny jako cizího jazyka lepší povědomí, zamezí se fosilizaci chyb (typicky *Yo me gusta*, viz kap. 3.7), jež se později těžko odbourává. Zároveň však nedoporučujeme vyučování slovesa typu *gustar* odkládat na později, neboť potenciál využít paralely v rodném jazyce je možné uplatnit jen do té doby, dokud u studentů trvá *transfer stage* nebo *restructuring stage*; později, praví Gascón (1998), se totiž student více spoléhá na input jazyka L2 než na transfer z L1.

Podoba našeho didaktického návrhu vychází z literární rešerše a z empiricky ověřených dat a reaguje na nešvary, jež reprodukujeme v kapitole 2.3.1. Základní požadavky, které na návrh klademe, jsou tyto:

- aby byly brány v úvahu **obě** nejčastější a nejpřirozenější lexie slovesa *gustar* (viz kap. 1.1);
- aby byly uváděny **všechny** kontexty (typické komunikační situace), v nichž se sloveso *gustar* může objevit, a s nimi spojené, často opomíjené formy typu *Me gustas, Le gusto* apod.;
- aby bylo sloveso *gustar* předkládáno – v souladu se zásadami komunikativní metody – v rámci určitého **tématu**, což vede k souběžnému kontextualizovanému osvojení více souvisejících gramatických jevů i jednotek lexika;
- aby jednotlivé fáze osvojování konstrukcí se slovesem *gustar* měly logické pořadí, aby na sebe **navazovaly** a aby se propojovaly se gramatickými jevy osvojenými v rámci jiných témat;
- aby nebyla zanedbána **pragmatická** složka jazyka, neboť jde ruku v ruce se složkou sémantickou.

Fáze přípravná

Než započne vyučování slovesa *gustar*, doporučujeme, aby si studenti osvojili minimálně tyto jazykové jevy:

- paradigma sloves na -AR v indikativu prézentu aktiva,
- paradigma podmětových zájmen,
- infinitiv v roli podmětu, případně předmětu (např. ve větách typu *Nadar es aburrido, No quiero ir a la escuela* apod.),
- substantiva a zájmena v roli nepřímého předmětu (např. v rámci konstrukcí *de transferencia* typu *Miguel envía una carta a su amiga / Miguel le envía una carta*),
- inverzní slovosled, tj. O-V-S (*¿Quién conduce a casa? –Pues hoy conduzco yo, pero mañana puedes tú, ¿vale?*),
- vnímání pragmatických nuancí týkajících se (ne)vyjádření podmětu zájmenem (*¿Qué haces? –Conduzco a casa.* vs. *¿Qué vamos a hacer? –Pues yo voy a cocinar, pero ¿qué quieres hacer tú?*).

Osvojení akuzativních a reflexivních zájmen před slovesem *gustar* není nutné, ale je vhodné z tohoto důvodu: Konstrukce s reflexivními slovesy a tranzitivními slovesy jsou osvojitelné intuitivněji než konstrukce *de transferencia* s dativními zájmeny, natož konstrukce se slovesy typu *gustar* – je tedy logické postupovat od jednoduššího ke složitějšímu.

Výuku zde zmíněných gramatických jevů, smysluplně podle jejich obtížnosti, lze též vhodně prostřídat s fázemi osvojování 1 až 3, které popisujeme níže. (Ve fázích 1 až 3 vyučování konstrukcí se slovesem *gustar* postupujeme od strukturně nejbližšího českého ekvivalentu k nejvzdálenějšímu.)

Fáze 1 – téma „jídlo a chutě“

Sloveso *gustar* propojíme se strukturně zcela ekvivalentním slovesem *chutnat*. Spolu s tím vyučujeme nepřízvučná dativní zájmena (kompletní paradigma) a v rámci inputu zavádíme kontexty, v nichž bude sloveso *gustar* ve tvaru 3. os. sg. nebo pl. Vysvětlíme, které slovo ve větě je podmět, které předmět, a dodáme informaci o tom, že tvar slovesa se řídí právě podmětem: *me gusta el helado / el helado me gusta* vs. *no le gustan las naranjas / las naranjas no le gustan.* Dokonce doporučujeme začít příznakovými kontexty, v nichž podmět předchází slovesu – na takto strukturované věty jsou totiž studenti dosud zvyklí (*las manzanas me gustan ≈ las manzanas son verdes; Las manzanas tienen muchas vitaminas, pero no me gustan*), až poté se přesuneme k bezpříznakovému slovosledu. Při výkladu i při tom, když profesor dává zpětnou vazbu na studentské produkce, je vhodné explicitně propojovat španělské věty s českými ekvivalenty: *las manzanas me gustan* = jablka mi chutnají; *me gustan las manzanas verdes = mně chutnají zelená jablka*; v případě chybných produkcí studentovu větu přímo přeložíme do češtiny: *Me gusto el helado = Mně chutnám zmrzlina*; *Él gusta el queso = On chutná sýry* apod.). Takto si studenti čím dál více uvědomují, jak struktura slovesa *gustar* funguje.

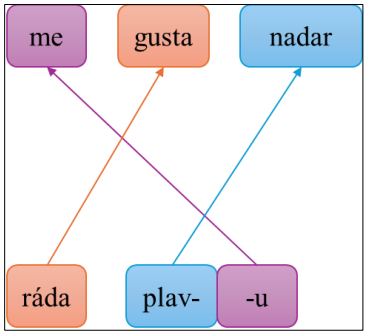
Fáze 2 – téma „vztahy v kolektivu“

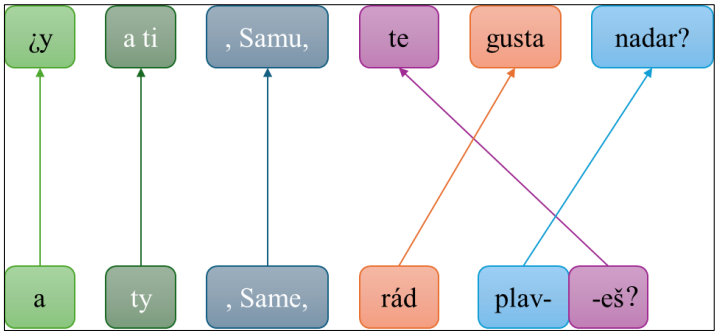
V této fázi propojíme sloveso *gustar* s českým ekvivalentem *líbit se (komu)*. Jelikož se v češtině jedná o reflexivum tantum, doporučujeme – tam, kde to lze – zapisovat tento lexém jednoslovně (*líbítse*), se spojovníkem (*líbít-se*), podtržítkem (*líbit_se*) či jiným symbolem (*líbit.se*), který by studentům ilustroval, že se jedná o kompaktní, nerozdělitelnou jednotku, která, ač formálně dvouslovná, zcela odpovídá jednoslovnému *gustar.* V rámci tématu „vztahy v kolektivu“ zavádíme všechny tvary slovesa *gustar* a k nim odpovídající český překlad (*gusto* = líbím-se, *gustas* = líbíš-se, *gusta* = líbí-se, *ellos gustan* = oni se-líbí, včetně méně frekventovaných tvarů *nosotros gustamos* = my se-líbíme*, vosotros gustáis* = vy se-líbíte) a taktéž i vyjádření pozice nepřímého předmětu zájmenem, apelativem a propriem ve spojení s předložkou „a“ (včetně kontrastivních kontextů: *Creo que a él le gustas, pero a mí no.*). Příklad konverzace, kterou lze využít jako *input* při vyučování: „Kamarádky sedí na školním hřišti, pozorují okolí a povídají si o svých spolužácích: *–¿Cómo se llama aquel chico? –Es Nicolás, el hermano de Nadia. ¿Te gusta? –No, ¡qué va! Es guapo, eso sí, pero no es mi tipo. –¿Y sabes que tú le gustas a él? Ayer me lo dijo.*“ Současně můžeme do výuky zavést výrazy typu *caer bien, caer mal, parecer*, neboť mají stejnou valenční strukturu jako sloveso *gustar* a můžeme je využít při komunikaci o vztazích v kolektivu (*Creo que no le caigo muy bien al profesor, Patricia me parece muy simpática*).

Fáze 3 – téma „volnočasové aktivity a kultura“

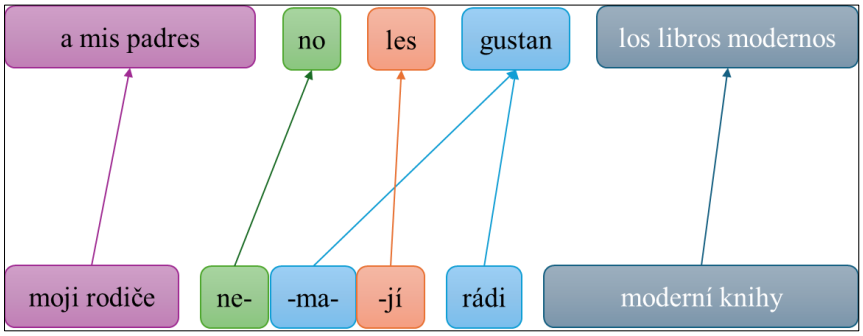
Nyní přichází na řadu kontexty, v nichž španělské *gustar* odpovídá již vzdálenějším ekvivalentům *mít rád, rád dělat*. Usuzujeme, že inverzní valenční strukturu již studenti pochopili a osvojili si ji ve fázích 1 a 2, a proto odhlížíme od nutnosti převádět ze španělštiny do češtiny či naopak jednotlivé věty či výrazy (což bylo záhodno dělat v předchozích fázích). Je ovšem vhodné upozornit na odlišnosti mezi

těmito dvěma jazyky, například tak, že napíšeme pod sebe španělskou větu a její český překlad a šipkami propojíme členy, které si významově odpovídají (viz schémata níže – obrázky 9 a 10) – takto vedeme studenty k tomu, aby vnímali místa v systému, v nichž se může projevit negativní transfer, a aby se mu aktivně snažili předejít. V souvislosti s volnočasovými aktivitami zavádíme vyjádření stimulu infinitivem (*me gusta leer*), nejlépe v kombinaci s kontexty, kde bude sloveso ve finitním tvaru (*Me gusta leer. Leo casi cada día.*). V rámci tématu kultury můžeme sloveso *gustar* propojit s jinými slovesy s inverzní valenční strukturou, jako jsou například *interesar, parecer, apetecer, aburrir, divertir, encantar*, i se slovesy s přímou valenční strukturou, např. *preferir, odiar, detestar.* V této fázi je záhodno, aby studenti již měli osvojeny všechny typy zájmen, a zařadíme komplexní cvičení – takto ohlídáme jejich jasné odlišení a předejdeme nejasnostem ve studentském *outputu* typu *Max se gusta nadar.* Také je vhodné v tento moment zařadit do výuky kontexty, z nichž bude patrná pragmatická opozice mezi *le gusta* a *a él le gusta*.





Obrázky 9 a 10: Me gusta nadar. ¿Y a ti, Samu, te gusta nadar? České „rád dělám" jako ekvivalent španělského gustar *– schéma korespondence jazykově předávaných informací.*



Obrázek 11: A mis padres no les gustan los libros modernos. České „mám rád" jako ekvivalent španělského gustar *– schéma korespondence jazykově předávaných informací.*

Tento didaktický návrh, jak bylo řečeno, vzniká na teoretické bázi a dosud nebyl do reálné výuky aplikován, proto není vyloučeno, že některé jeho prvky či postupy se ukážou být podceněnými (nezohledňují dostatečně potřeby cílové skupiny nebo opomíjí důležité jevy) či přeceněnými (příliš se soustřeďují na jevy, které jsou pro cílovou skupinu snadno pochopitelné).

5 Analýza učebnic španělštiny pro české studenty

Poté, co jsme vytvořili teoreticko-metodologické základy k vyučování slovesa *gustar* v českém vzdělávacím kontextu, vyvstává příhodná chvíle přejít k analýze učebnic. Cílem je zjistit, zda je v nich sloveso *gustar* zpracováno s ohledem na cílovou skupinu, efektivně a funkčně. Efektivitu a funkčnost ovšem vztahujeme k teorii, jež byla dosud vyložena, nikoli k výsledkům vyučování.

Nabízel by se výzkum v této podobě: Definovat kontrolní test, pracovat s kontrolní a experimentální skupinou, z nichž každá by při výuce španělštiny používala jinou učebnici (příp. jedna by postupovala podle učebnice a druhá podle autorské metodiky), poté provést experimentální test, porovnat výsledky kontrolního a experimentálního testu pro obě skupiny a zjistit tak, která z učebnic je efektivnější. Takto postupovali Sysoyev & Klochikhin (2022) při zkoumání efektivity výuky kolokací pomocí metody založené na korpusech při výuce angličtiny na tambovské univerzitě v Rusku. Nicméně vzhledem k omezenému formátu této diplomové práce i k jejímu spíše teoretickému zaměření volíme tento postup: Odrazíme se od existujících analýz učebnic (Abio, 2008; Catoira, 2008), definujeme zkoumané proměnné (parametry, jež učebnice buďto splňují, nebo nesplňují), definujeme vzorek učebnic španělštiny pro české studenty, provedeme jejich analýzu, výsledky vyhodnotíme a vztáhneme je k teoreticky podloženým hypotézám.

5.1 Analýza učebnic v anglickojazyčném a portugalskojazyčném prostředí

Je jasné, že analýzu učebnic lze provádět rozličnými způsoby. Některé studie navrhují metody analýzy výukových materiálů s cílem posoudit celý jeden materiál nebo soubor materiálů (mj. Fernández López, 1991; Gutiérrez Rivero, 2004; Blanco Canales, 2010; del Pozo, 2018), jiné studie v učebnicích zkoumají zpracování určitého tématu nebo gramatického jevu a analýzu provádějí aplikací vhodně zvolených parametrů na vybraný materiál (např. Romero Díaz & Shiota, 2020 – *verbos pronominales*; Arroyo Martínez, 2020 – *presente de subjuntivo*; García Manga, 2023 – *pluscuamperfecto de indicativo*; Conde Noguerol, 2023 – *verbos de cambio*). Analýzu učebnic s ohledem na sloveso *gustar* provedli Abio (2018, základní vzdělávání v Brazílii) a Catoira (2018, univerzity ve Spojených státech).

Studie Abio (2018) volí tyto parametry analýzy: vhodnost způsobu prezentace slovesa *gustar* a sloves reflexivních, existence aktivit umožňujících tyto gramatické jevy vidět kontrastivně, typ gramatického výkladu (deduktivní, induktivní, explicitní, implicitní), kontextualizovanost textů předkládaných jako *input*, kvalita cvičení nabízených v souvislosti se zkoumanými tématy, koncept *reintroducción* (opakování, reaktivace a prohlubování jazykových znalostí ve formě spirály) a další.

Studie Catoira (2018) definuje následující proměnné:

(1) V jaké části učebnice je sloveso *gustar* představeno?

(2) V jakém kontextu – v rámci kterého tématu?

(3) Je zařazeno až po probrání pravidelných sloves na -AR v přítomném čase?

(4) Je zařazeno až po probrání dativních zájmen?

(5) Je gramatické téma představeno kompletně (včetně zájmen a zdůrazňující formy s předložkou *a*), nebo pouze částečně?

Proměnné 6 až 8 se týkají charakteru cvičení, pomocí nichž je sloveso *gustar* v učebnici procvičováno: ta mají být (6) kontextualizovaná, (7) zaměřená na interakci mezi studenty a (8) obsahovat kulturní reálie. Parametry 1 až 4 přejímáme i do naší studie (1a až 1d níže).

5.2 Zkoumané proměnné (parametry)

Je patrné, že výše představené studie analyzují učebnice jako celek – zkoumají tedy nejen ztvárnění slovesa *gustar* (vysvětlení gramatiky a související cvičení), ale i celou koncepci výkladu. V této diplomové práci se však zaměříme zejména na gramatické poučky, tabulky a přehledy, tedy na texty, jež lze označit za **metajazyk** (*DTC-ELE,* heslo *metalenguaje*), tedy za jazyk, jímž se vyjadřujeme o jazyce samotném. V kontextu výuky druhého jazyka slouží metajazyk k popisu jazykového systému, který se studenti učí. Pomáhá rozvíjet vědomé porozumění gramatice a jazykovým strukturám a tím podporuje jazykové uvědomění (šp. *conciencia lingüística*). Zatímco dříve kladly komunikativní přístupy důraz hlavně na jazyk v praxi a chtěly minimalizovat zaměření na formální aspekty jazyka, současné přístupy zdůrazňují i potřebu věnovat pozornost formě, což má osvojování jazyka usnadňovat (srov. též heslo *atención a la forma* v *DTC-ELE*).

Naše parametry vycházejí jednak z nešvarů, jež se v učebnicích objevují (kap. 2.3.1), jednak z postupů doporučovaných ve studiích (kap. 2.4), jednak z potřeb cílové skupiny (kap. 3 a 4). Níže uvádíme seznam parametrů, jež budeme v rámci analýzy učebnic uplatňovat:

Kategorie parametrů 1: Zařazení konstrukcí se slovesem *gustar* do rámce celé učebnice; co předchází

(1a) V jaké části učebnice je sloveso *gustar* představeno?

(1b) V jakém kontextu (v rámci jakého tématu) je představeno?

(1c) Je zařazeno poté, co proběhne vyučování sloves na -AR v indikativu prézentu aktiva a podmětových zájmen?

(1d) Je zařazeno poté, co proběhne vyučování dativních zájmen (pozice nepřímého předmětu) v rámci *construcciones de transferencia*?

(1e) Je zařazeno poté, co proběhne vyučování akuzativních zájmen?

(1f) Je zařazeno poté, co proběhne vyučování reflexivních zájmen?

Kategorie parametrů 2: Současně probíraná gramatika a slovní zásoba

(2a) Je sloveso *gustar* představeno zcela? Jinými slovy, jsou zahrnuty všechny složky jeho valenčního rámce?

(2b) Se kterými dalšími slovesy je *gustar* zařazeno?

Kategorie parametrů 3: Autentické kontexty

(3) Je sloveso *gustar* zmíněno nejen v těch kontextech, kde se užívá ve 3. os. sg. nebo pl., ale i v těch, které implikují užití tvarů *gusto* a *gustas*?

Kategorie parametrů 4: Metajazyk, lingvistický výklad, překladové ekvivalenty

(4a) Používá se pro ilustraci významu i gramatiky adekvátní český ekvivalent? Který?

(4b) Je lingvistický výklad explicitně podaný (ve větách), pravdivý, přehledný, úplný, adekvátně zjednodušený pro potřeby cílové skupiny? Podává se skutečné vysvětlení, a nikoli jen mechanické formulace nebo tabulky?

Kategorie parametrů 5: Příznakové kontexty a pragmatika

(5a) Je v rámci tématu zmíněna varianta inverzního slovosledu? (*nadar no me gusta*)

(5b) Je v rámci tématu zmíněna (ať už v *inputu*, nebo v metajazyce) pragmatická opozice *le gusta* vs. *a él le gusta*?

5.3 Metoda sběru a zpracování dat

Jako výzkumný materiál slouží texty vybraných učebnic (viz kap. 5.4), konkrétně těch jejich částí, v nichž se objevuje **první komplexní výklad** slovesa *gustar*. Texty, které vybíráme, jsou dvojího typu: (a) metajazykový výklad gramatických jevů (jenž se objevuje jednak v redukované podobě v průběhu lekce, jednak v podrobnějším znění v závěru lekce nebo v závěru celé knihy), (b) texty předkládané jako *input*. S ohledem na formát práce záměrně vynecháváme auditivní *input* i texty gramatických cvičení. Texty postupně procházíme a posuzujeme je podle parametrů definovaných v kap. 5.2, výsledky prezentujeme v tabulce v kap. 5.5 a tamtéž je i blíže komentujeme.

5.4 Vzorek učebnic

Jelikož se práce zaměřuje na český vzdělávací kontext a na vyučování španělštiny v současnosti, vybírali jsme učebnice, které splňují tyto dvě náležitosti: explicitní **zacílení na české studenty** a **rok prvního vydání 2000** nebo pozdější – zároveň však pracujeme pokud možno s nejnovějším vydáním dané učebnice či s její nejnovější aktualizovanou verzí. (Uvedené požadované náležitosti ovšem nejsou zárukou toho, že učební materiál bude aktuální a zpracovaný podle moderních trendů v didaktice cizích jazyků. Například autorka titulu *Španělština nejen pro samouky* Libuše Prokopová, 1919–2014 (*Databazeknih.cz*, 2025), tvořila ve značně odlišném kontextu, než v jakém vznikají současné tituly typu *Aventura, Explora* apod., a vycházela tudíž z dobou omezených zkušeností. Byť vybíráme nejaktuálnější vydání titulu, nelze vyloučit, že představuje jen reprint vydání o mnoho let staršího. Časový rozměr tedy zůstává do jisté míry problematickým parametrem.)

Dále je nutné, aby učebnice sloveso *gustar* **přímo tematizovala**, a to buďto jako gramatické téma (např. „nepřízvučné tvary osobních zájmen“), nebo jako komunikační téma (např. v lekcích *Cuestión de gustos*, *¡Qué rico!* apod.). Zároveň ze série učebnic zkoumáme vždy jen ten díl, v němž se uvádí první komplexní výklad slovesa *gustar*, což bývá zpravidla hned první.

Takto vyvstal soubor šesti učebnic:

(1) Zlesáková, K., & Ferrer Peñaranda, C. (2017). *Aventura Nueva 1* (aktualizovaná verze předchozího titulu *Aventura 1*). 1. vydání. Klett.

(2) Nagy, E., & Seres, K. (2009). *Colores 1.* 1. vydání. Infoa.

(3) López, X. P., et al. (2018). *Descubre A1.* 1. vydání. Draco.

(4) López, X. P., et al. (?). *Explora 1.* 1. vydání. Draco.

(5) Macíková, O., & Mlýnková, L. (2019). *Nová učebnice současné španělštiny – 1. díl.* 1. vydání (aktualizovaná verze předchozího titulu *Učebnice současné španělštiny*). Edika – Albatros Media.

(6) Prokopová, L. (2017). *Španělština nejen pro samouky.* 5. vydání. LEDA.

Odkazy k jednotlivým titulům uvádíme v dalším textu pomocí těchto zástupných jmen: *Aventura, Colores, Descubre, Explora, Macíková, Prokopová*.

5.5 Výsledky

5.5.1 Výsledky analýzy textů v učebnicích

Výsledky nejprve uvádíme heslovitě v tabulce, poté je (v sekci 5.5.2) blíže komentujeme. Označení „6/10“ znamená „šestá lekce z celkového počtu deseti lekcí“. V rámci kritéria 1a také uvádíme, pro jaké jazykové úrovně je daná učebnice určena.

	Aventura	**Colores**	**Descubre**	**Explora**	**Macíková**	**Prokopová**
1a	A1–A2, 6/10	A1–A2, 3/12	A1, 9/12	A1.1, 4/8	A1–B1+, 2/21	A1–C1 (viz komentář) 17/44
1b	*Cuestión de gustos* – záliby, koníčky, volný čas; co se nám líbí na druhých	*¿Qué te gusta hacer?* – záliby, volnočasové aktivity	*Nos gusta la vida* – volný čas, záliby, schopnosti	*¡Qué rico!* – jídlo a chutě	*De vacaciones en España/En la calle* – bez bližšího zaměření	*En la cafetería* – bez bližšího zaměření
1c	ano (v 1/10)	ano (v 1/12)	ano (v 4/12)	ano (v 3/8)	ne (v 3/21)	ano (v 3/41)
1d	ne	ne	ne	ne	ne (v 9/21)	ne (v souč. l.)
1e	ne (v 8/10)	ne (v 6/12)	ne (v 12/12)	ne (v 8/8)	ne (v 9/21)	ne (v souč. l.)
1f	ano (v 3/10)	zčásti (jen *llamarse*), komplexně 7/12	ano (v 1/12)	zčásti (jen *llamarse*), komplexně až v 7/8	ne (v 7/21)	ano (v 12/41)
2a	ano	ano	ano	ano	ne (chybí přízvučná zájm. s předl. *a* – v 9/21)	ne (chybí přízvučná zájm. s předl. *a* – v 20/41)
2b	**IVS**: *encantar, interesar* **PVS**: *odiar* + slovesa vyjadřující volnočasové aktivity	**IVS**: *apetecer* **PVS**: *poder, pedir; querer* v konrastu k *gustar*; slovesa vyj. volnočasové akt. (*decir, hacer, salir, ir, poner*)	**IVS**: *encantar, parecer*; ve shrnutí gram. i *caer bien* **PVS**: *odiar, preferir, querer, poder, saber* + slovesa vyj. volnočasové akt.	jen **PVS**: *querer, tener* + pravidelná slovesa na -ER	jen **PVS**: *estar, ir,*	**IVS**: *interesar, parecer* **PVS**: *invitar, acompañar, probar, preferir, recomendar, traer*

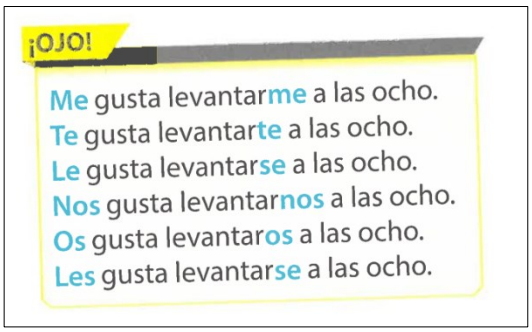
3	ano – jen tvar *gustas*, v inputu 2 výskyty	ne	ne	ne (nerelevantní)	ne	ne
4a	ano – *líbit se, mít rád, chutnat*	ano – *chutnat, mít něco v oblibě* + viz komentář	ano – *líbit se, mít rád, bavit*	ano – *mít rád, líbit se, chutnat*	ano – *líbit se, rád dělat, chutnat*	ano – *líbit se, chutnat*, výklad vztažen ke sl. *líbit se*
4b	zcela vyhovující	vyhovující jen částečně	vyhovující jen částečně	vyhovující jen částečně	špatný, mechanický	poměrně vyhovující
5a	ne	ne	ne	ne	ne	ne
5b	ano	ano	ano	ano	ne	ne

Tabulka 7: Výsledky analýzy učebnic španělštiny pro české studenty.

5.5.2 Komentáře k výsledkům, jejich interpretace

Kategorie parametrů 1: Zařazení konstrukcí se slovesem *gustar* do rámce celé učebnice; co předchází

Jak je patrné z tabulky 7, jednotlivé učebnice zařazují sloveso *gustar* v různou chvíli. Jelikož však každá má jiný rozsah (*Explora* – 8 lekcí, 108 stran; *Prokopová* – 41 lekcí, 396 stran) a je určena pro jinou jazykovou úroveň (*Explora* – A1.1, *Prokopová* – výstupní úroveň B1 až C1), je obtížné údaj k parametru 1a generalizovat. Rozhodnutí zařadit sloveso *gustar* už do druhé lekce (jak činí *Macíková*) se nám v každém případě jeví jako nevhodné, neboť jeho problematickou a intuicí neodvoditelnou valenční strukturu mohou studenti ve druhé lekci jen těžko pochopit a osvojit si.



Obrázek 12: Kontrast dativních a reflexivních zájmen – Descubre, s. 66.

Většinově učebnice probírají sloveso *gustar* v rámci tématu „volný čas, záliby“, jediná *Explora* jej zařazuje nejprve v souvislosti s jídlem a chutěmi, což souzní s námi předkládaným návrhem – viz kap. 4, fáze 1. Všechny učebnice s výjimkou *Macíkové* přistupují ke slovesu *gustar* až poté, co studenti osvojí časování sloves na -AR, žádná z učebnic ovšem nepředřazuje vyučování dativních zájmen (např. v rámci *construcciones de transferencia*) – vždy se tedy studenti setkávají s dativními zájmeny poprvé právě v souvislosti se slovesem *gustar*. To nepokládáme za šťastné řešení, viz kap. 4, fáze přípravná. Žádná z učebnic také nezařazuje výuku dativních zájmen časově za zájmena akuzativní, což z našeho pohledu poněkud odporuje pedagogické zásadě postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. Reflexivní zájmena se v učebnicích umísťují na různá místa, často hned do první lekce ve spojení se slovesem

llamarse. Za zmínku zde stojí *Descubre*, která ve schématu (byť bez komentáře) dává do kontrastu dativní a reflexivní zájmena (s. 66) – viz obr. 12.

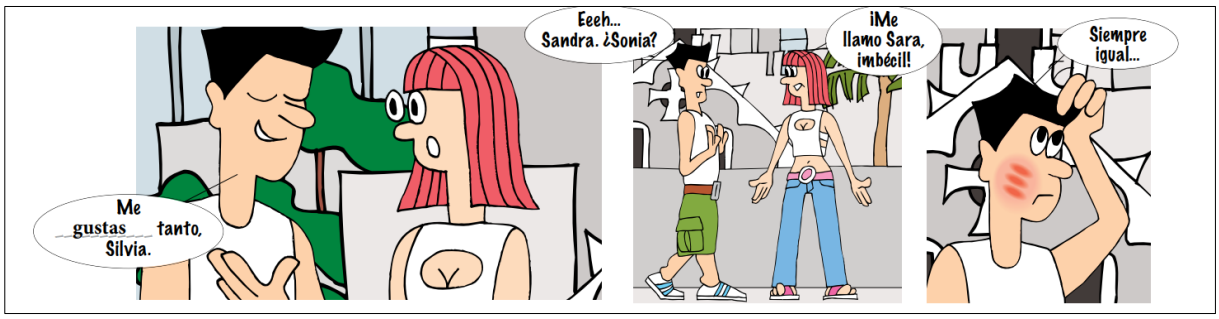
Kategorie parametrů 2: Současně probíraná gramatika a slovní zásoba

Z analýzy vyplývá, že dvě třetiny učebnic zařazují v rámci jedné a téže lekce všechny složky valenční struktury slovesa *gustar*, jen *Macíková* a *Prokopová* odkládají téma přízvučných zájmen s předl. *a* do pozdějších lekcí. To může souviset s přístupem (metodologií), podle níž byla učebnice designována – v případě *Macíkové* a *Prokopové* prostupuje z našeho pohledu do popředí strukturalistický přístup (učebnice systematicky „kouskují" jazyk na jednotlivé elementy a zařazují je podle principu jednoduchého ke složitějšímu, bez ohledu na tematické souvislosti v rámci komunikace, *DTC-ELE,* heslo *programa estructural*), zatímco ostatní učebnice už spíše vycházejí z komunikativní metody, podle níž bývají gramatické jevy integrovány do funkčně navržených komunikačních témat (*DTC-ELE,* heslo *enfoque comunicativo*).

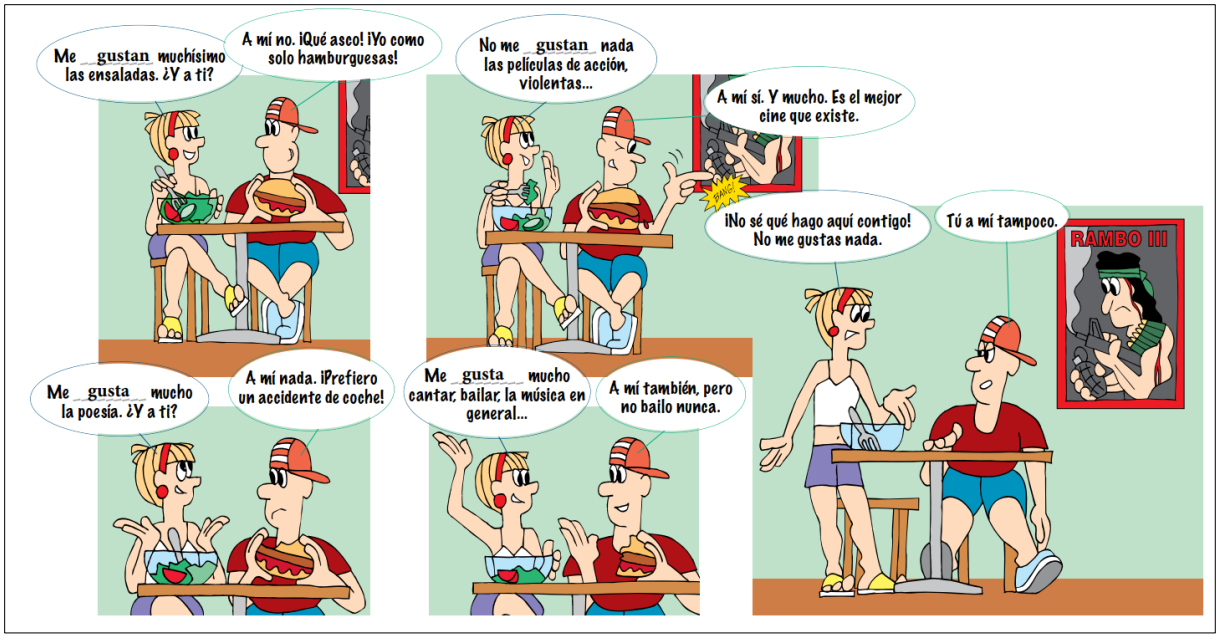
Sloveso *gustar* bývá v rámci jedné a téže lekce zařazeno společně s dalšími slovesy a výběr těchto sloves většinou souvisí s komunikačním tématem dané lekce (volnočasové aktivity, slovesa typu *preferir, encantar, querer* vyjadřující preference) nebo s gramatickými tématy (slovesa s dativní a akuzativní vazbou – *invitar, acompañar, probar, recomendar, traer*). Pokud jde o slovesa s inverzní valenční strukturou (IVS), bývají společně s *gustar* zmiňována tato: *encantar, interesar, apetecer, parecer*, jen v gramatickém souhrnu učebnice *Descubre* se objevuje *caer bien.*

Kategorie parametrů 3: Autentické kontexty

Ukazuje se, že české učebnice španělštiny opomíjejí (jak poukazuje i Mumin, 2010) část autentických kontextů, v nichž se sloveso *gustar* používá pro vyjádření vztahu k osobě (viz lexie 4 v *DLE*, ekvivalent č. *líbit se*), a zamlčují zcela přirozené formulace typu *¿Te gusto? Sí, me gustas*. Je sice pravda, že učebnice zařazují věty typu *A Alicia le gusta Pedro*, jež se týkají vyjádření vztahu k osobě, a *Aventura* explicitně zmiňuje (mj.) zaměření lekce „co se nám líbí na druhých", nicméně výskyt tvarů *gusto* nebo *gustas* je extrémně omezený: *gusto* se neobjevuje vůbec, *gustas* jen v *Aventuře* (2 výskyty) – viz obr. 13 a 14.



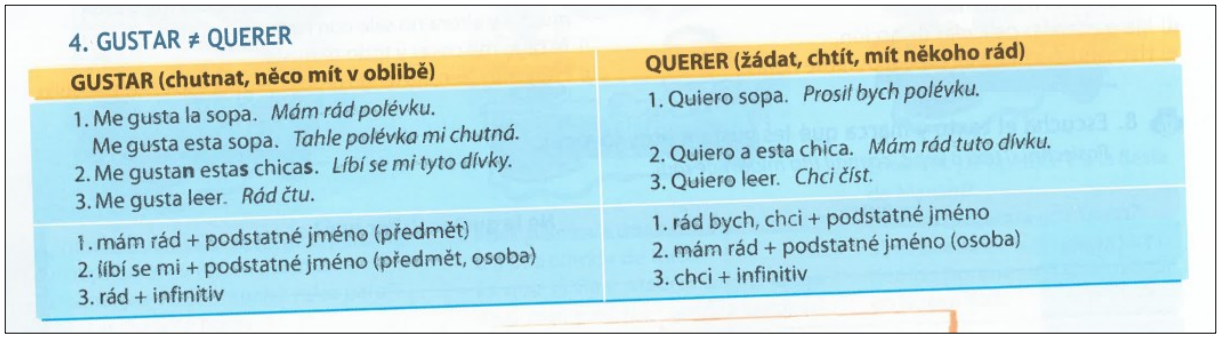
Obrázek 13: Aventura, s. 90 – ukázka použití tvaru gustas *pro vyjádření vztahu k druhé osobě.*



Obrázek 14: Aventura, s. 83 – ukázka použití tvaru gustas *pro vyjádření vztahu k druhé osobě.*

Kategorie parametrů 4: Metajazyk, lingvistický výklad, překladové ekvivalenty

Na základě analýzy bylo vyzkoumáno, že se *gustar* do češtiny obvykle převádí jako *líbit se, mít rád, chutnat*, ale nikdy s výjimkou *Prokopové* se výklad nerealizuje za použití explicitních paralel k některému z nich (tak jak navrhujeme v kap. 4). Učebnice *Colores* vhodně vysvětluje (ovšem nepřehledně či i mylně ilustruje) všechna možná užití slovesa *gustar* pro vyjádření vztahu k předmětu, osobě či činnosti a propojuje je s odpovídajícími českými překladovými ekvivalenty – viz obr. 15. Zajímavé jsou tamtéž i paralely se slovesem *querer*, které tato učebnice jako jediná zavádí společně se slovesem *gustar* ve významu ‚milovat' (o osobě).



4. GUSTAR ≠ QUERER

GUSTAR (chutnat, něco mít v oblibě)	QUERER (žádat, chtít, mít někoho rád)
1. Me gusta la sopa. *Mám rád polévku.* Me gusta esta sopa. *Tahle polévka mi chutná.* 2. Me gustan estas chicas. *Líbí se mi tyto dívky.* 3. Me gusta leer. *Rád čtu.*	1. Quiero sopa. *Prosil bych polévku.* 2. Quiero a esta chica. *Mám rád tuto dívku.* 3. Quiero leer. *Chci číst.*
1. mám rád + podstatné jméno (předmět) 2. líbí se mi + podstatné jméno (předmět, osoba) 3. rád + infinitiv	1. rád bych, chci + podstatné jméno 2. mám rád + podstatné jméno (osoba) 3. chci + infinitiv

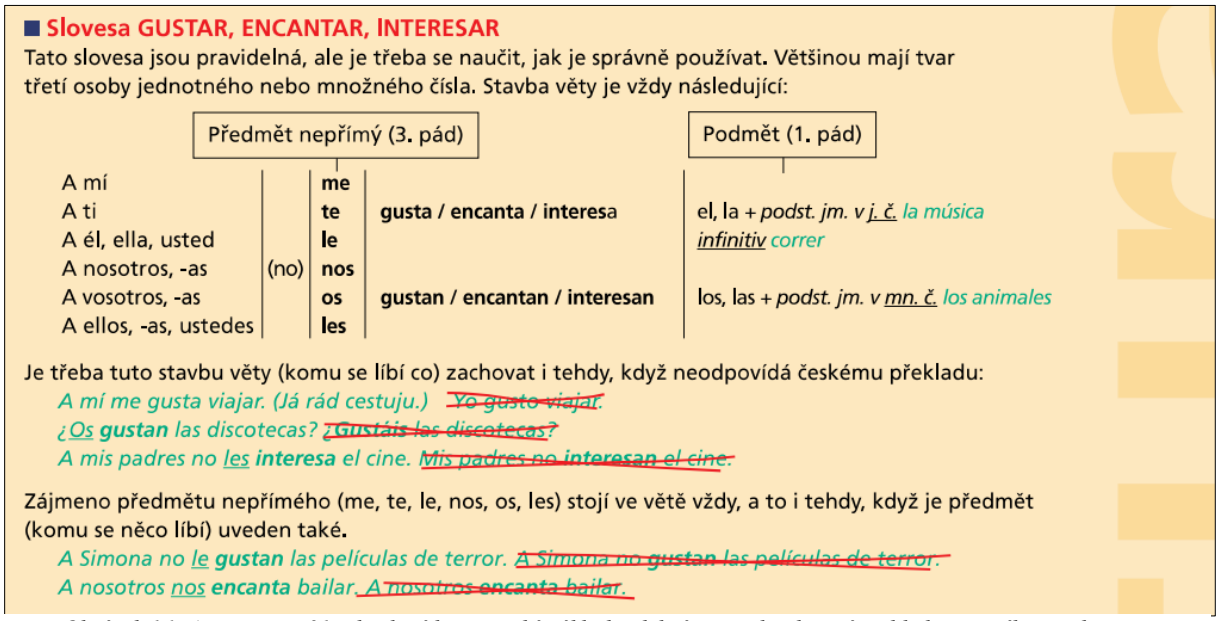
Obrázek 15: Užití slovesa gustar *a adekvátní české ekvivalenty (mít rád, chutnat, líbit se, rád dělat). Paralely se slovesem querer. Colores, s. 30.*

Za zmínku stojí i český překladový ekvivalent, jejž uvádí *Descubre*: „bavit". Na něm by se snadno ukázala inverzní valenční struktura obou sloves: *me gusta bailar* ≈ *baví mě tančit*, byť v těchto případech neodpovídá pád (v češtině akuzativ, ve španělštině formálně dativ).

Dále jsme zkoumali – v rámci parametru 4b – kvalitu lingvistického výkladu (metajazyka). Ten by měl být explicitně podaný (ve větách), pravdivý, přehledný, úplný a adekvátně zjednodušený pro

potřeby cílové skupiny a měl by podávat skutečné vysvětlení, a nikoli jen mechanické formulace nebo tabulky. Ve všech učebnicích byl výklad slovesa *gustar* pravdivý, nikde se neobjevily poučky typu „pozor, tvar *yo gusto* neexistuje“ nebo „sloveso *gustar* je nepravidelné“ – situace je tedy lepší než v případě učebnic užívaných v USA a komentovaných ve studii Mayoral Hernández (2012), viz kap. 2.3.1. Ovšem ne vždy je výklad přehledný, úplný a jazykovědně správně formulovaný.

Nejlépe hodnotíme výklad *Aventuře* (viz obr. 16). Je patrné, že dané gramatické téma je zde vyloženo kontrastivně (reflektuje mezijazykový transfer) a ve schématu explicitně ukazuje, které slovo je podmětem, které předmětem. Takový postup nebyl zaznamenán v žádné jiné učebnici. Úryvek je převzat ze shrnutí gramatiky v závěru lekce, nicméně v samotném průběhu lekce se studentům nabízejí krátká jazykovědná vysvětlení, taktéž vhodně formulovaná: „Podmětem je to, co se líbí, co má někdo rád“ (*el teatro – gusta, los ordenadores – gustan*)“ (s. 82); „Osoba, které se něco líbí, je vyjádřena zájmenem (*my máme rádi – nos gusta*)“ (s. 82); „Se slovesem *gustar* je vždy třeba použít zájmeno, i když je zmíněno jméno osoby nebo osob, o kterých hovoříme“ (s. 85). Tuto učebnici z hlediska kvality metajazyka považujeme za nejzdařilejší.



Slovesa GUSTAR, ENCANTAR, INTERESAR

Tato slovesa jsou pravidelná, ale je třeba se naučit, jak je správně používat. Většinou mají tvar třetí osoby jednotného nebo množného čísla. Stavba věty je vždy následující:

Předmět nepřímý (3. pád)				Podmět (1. pád)
A mí		**me**		
A ti		**te**	**gusta / encanta / interesa**	el, la + *podst. jm. v j. č. la música*
A él, ella, usted		**le**		*infinitiv correr*
A nosotros, -as	(no)	**nos**		
A vosotros, -as		**os**	**gustan / encantan / interesan**	los, las + *podst. jm. v mn. č. los animales*
A ellos, -as, ustedes		**les**		

Je třeba tuto stavbu věty (komu se líbí co) zachovat i tehdy, když neodpovídá českému překladu:

A mí me gusta viajar. (Já rád cestuju.) ~~*Yo gusto viajar.*~~

¿Os ***gustan*** *las discotecas?* ~~*¿Gustáis las discotecas?*~~

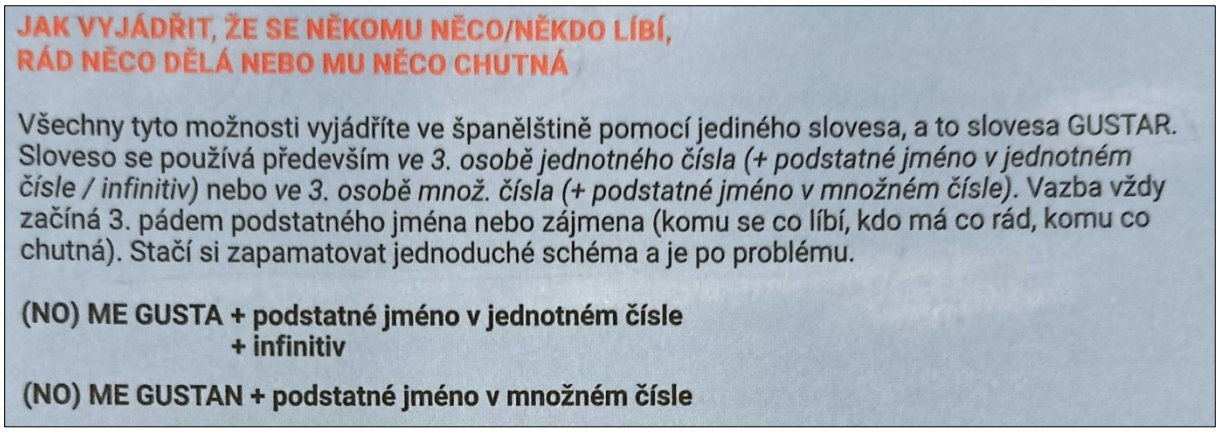
A mis padres no les ***interesa*** *el cine.* ~~*Mis padres no interesan el cine.*~~

Zájmeno předmětu nepřímého (me, te, le, nos, os, les) stojí ve větě vždy, a to i tehdy, když je předmět (komu se něco líbí) uveden také.

A Simona no le ***gustan*** *las películas de terror.* ~~*A Simona no gustan las películas de terror.*~~

A nosotros nos ***encanta*** *bailar.* ~~*A nosotros encanta bailar.*~~

Obrázek 16: Aventura, s. 91 – kvalitní lingvistický výklad, adekvátně zjednodušený s ohledem na cílovou skupinu.



JAK VYJÁDŘIT, ŽE SE NĚKOMU NĚCO/NĚKDO LÍBÍ, RÁD NĚCO DĚLÁ NEBO MU NĚCO CHUTNÁ

Všechny tyto možnosti vyjádříte ve španělštině pomocí jediného slovesa, a to slovesa GUSTAR. Sloveso se používá především ve 3. osobě jednotného čísla (+ podstatné jméno v jednotném čísle / infinitiv) nebo ve 3. osobě množ. čísla (+ podstatné jméno v množném čísle). Vazba vždy začíná 3. pádem podstatného jména nebo zájmena (komu se co líbí, kdo má co rád, komu co chutná). Stačí si zapamatovat jednoduché schéma a je po problému.

(NO) ME GUSTA + podstatné jméno v jednotném čísle
+ infinitiv

(NO) ME GUSTAN + podstatné jméno v množném čísle

Obrázek 17: Zcela nezdařilý výklad slovesa gustar *– Macíková, s. 33.*

Naopak nejhůře hodnotíme výklad v *Macíkové* (obr. 17 výše), který je čistě schematický a neumožňuje studentům komplexně pochopit fungování dané konstrukce. Formulace „**vazba vždy začíná 3. pádem** podstatného jména nebo zájmena“ je rozporuplná a neplatí v kontextech s inverzním slovosledem.

Výklad v učebnicích *Colores, Descubre* a *Explora* je z našeho pohledu vyhovující jen částečně. *Colores* přehledně vysvětluje dvě sady zájmen pro nepřímý předmět (nepřízvučné a přízvučné), ale celkově je její výklad nepřehledný, neúplný a lingvisticky nepřesný: „Sloveso *gustar* **přizpůsobujeme tvaru následujícího podstatného jména**“ (s. 30) – to neplatí pro věty s inverzním slovosledem. (Tučně vyznačeno námi – takto v celé kapitole.) *Descubre* podává informace o užívání slovesa jen velmi stručně, ve třech bodech („je to pravidelné sloveso“; „nejčastěji se používá ve 3. os.“ apod.) a jedné tabulce, která postrádá komentář – chybí informace o struktuře věty (co je podmět a co předmět). *Explora* je informačně bohatší: „Před slovesem *gustar* ve větě stojí zájmeno nepřímého předmětu (*mně, tobě, jemu, jí* ...), které odkazuje k osobě, která má něco ráda/které se něco líbí/chutná.“, ale někdy jsou v ní gramatická pravidla nejasně nebo divně formulována: „Existují dva typy [dativních] zájmen: nesamostatná (nepřízvučná) zájmena [...], která se musí použít, a samostatná (přízvučná) zájmena [...], která se **mohou, ale nemusí použít**. [...] Samostatná zájmena slouží ke zdůraznění nebo **upřesnění rodu, jména či funkce**.“ (s. 92)

Výklad *Prokopové* je vyhovující, ale zaměřuje se obecně na všechny jevy týkající se pozice přímého a nepřímého předmětu a souvisejících zájmen. Je zde zajímavě vysvětlen rozdíl mezi zájmeny přízvučnými a nepřízvučnými: „Stejně jako existuje v češtině rozdíl mezi *píše* ***mi*** a *dopis pro* ***mne***, je i ve španělštině rozdíl mezi zájmeny osobními [...] bez předložky, a zájmeny, která následují po předložkách [...]: ***me*** *escribe* a *una carta para* ***mí***.“ (s. 143) Vhodné je i připojené upozornění na vazbu některých sloves v porovnání mezi češtinou a španělštinou: „Při volbě správného pádu osobního zájmena nelze pouze překládat český tvar. Španělské sloveso se někdy pojí s jiným pádem či předložkami než české, jako např. *ayudar* – pomáhat, po němž ve španělštině následuje 4. pád, kdežto v češtině 3. pád.“ Méně šťastná je formulace principu reduplikace: „Ve španělštině je pevný pořádek slov. Nejprve stojí podmět, pak sloveso, pak předmět. **Jakmile toto pořadí změníme**, jakmile dáme předmět před podmět (**např. při zdůraznění**), musíme jej **opakovat** ještě ve formě osobního zájmena. [... Př.:] *No veo a Alberto.* [vs.] *A Alberto no le veo.*“ (s. 145) – studenti z tohoto principu nepoznají, proč by měli chtít měnit pořadí slov ve větě.

Kategorie parametrů 5: Příznakové kontexty a pragmatika

Všechny učebnice se shodují v tom, že v *inputu* neuvádějí konstrukce s inverzním slovosledem typu *En general no como frutas, pero las manzanas me gustan*, a také v tom, že v metajazykových textech uvádějí formulaci, že přízvučná zájmena s předložkou *a* se používají „pro zdůraznění“. (*Macíková* tuto informaci uvádí až v lekci 9, *Prokopová* v lekci 20.) Mnohdy ale nepodávají příklady, které by ilustrovaly, co v praxi znamená zdůraznění. Takové příklady nacházíme jen v *Aventuře* (*me*

gusta x *a mí me gusta* ≈ *mám rád* x *já mám rád*) a v *Prokopové*: *Me gusta* ≈ *líbí se mi* vs. *A ti no te gusta* ≈ *Tobě se nelíbí.* Učebnice *Descubre* (s. 199) uvádí nesprávnou poučku, že se tvary nepřízvučných zájmen ve spojení s předl. *a* používají „**před** nesamostatnými zájmeny v předmětu" – to odporuje kontextům typu *¿Y qué os gusta a vosotros?* Zcela zavádějící je vysvětlení reduplikace v *Macíkové* (s. 129): „**Španělský slovosled je velmi volný**, takže můžeme předmět klást na začátek věty před slovesný tvar. V tomto případě je předmět vyjádřen ještě jednou nepřízvučným tvarem osobního zájmena, které se **shoduje s předmětem v čísle a rodě**. **Zdůrazněno může být i zájmeno**, takže na začátku věty stojí obě zájmena: samostatné i nesamostatné."

5.6 Závěry k analýze učebnic

V průběhu analýzy učebnic španělštiny pro české studenty se nám jevily jako důležité tyto parametry: metajazyk (odpovídající lingvistický výklad), pořadí vyučování/osvojování jazykových jevů, autentické kontexty, překladové ekvivalenty, příznakové kontexty a pragmatika. Celkově jsme vypozorovali, že ve všech zkoumaných učebnicích byl výklad slovesa gustar pravdivý, nikde se neobjevily poučky typu „pozor, tvar *yo gusto* neexistuje" nebo „sloveso *gustar* je nepravidelné" – to je uspokojivé zjištění.

Za **zdařilé** považujeme následující postupy:

- vztažení k českému ekvivalentu *chutnat* (*Explora*);
- explicitně ukázaný kontrast dativních a reflexivních zájmen (*Descubre*);
- tvar *gustas* pro vyjádření vztahu ke druhé osobě (*Aventura*);
- explicitní paralely k českému ekvivalentu *líbit se* (*Prokopová*);
- přehled českých překladových ekvivalentů (*Colores*);
- výklad slovesa *gustar* kontrastivně (s přihlédnutím k mezijazykovému transferu) (*Aventura*);
- schematická ilustrace struktury věty a vysvětlení, které slovo je podmětem, které předmětem (*Aventura*);
- příklady, které ilustrují, co znamená „zdůraznění" nepřímého předmětu (*Aventura, Prokopová*).

Naopak jako **nezdařilé** hodnotíme následující postupy:

- Studenti se s dativními zájmeny (či obecně s jinými než podmětovými a reflexivními zájmeny) poprvé setkávají právě v souvislosti se slovesem *gustar*;
- učebnice studenty nevystavují kontextům pro vyjádření vztahu k osobě, které by implikovaly užití tvarů *gusto, gustas*;
- čistě schematický, mechanický výklad založený na memorování izolovaných gramatických pravidel (u *Macíkové*), tamtéž i zařazení slovesa *gustar* už do druhé lekce z celkového počtu 21 lekcí;

- mnohdy jsou výklady v učebnicích jen kusé, např. v *Descubre* chybí informace o tom, které slovo je podmět, které předmět;
- v *inputu* nejsou uvedeny konstrukce s inverzním slovosledem typu *En general no como frutas, pero las manzanas me gustan*;
- v metajazykových textech se uvádí formulace, že přízvučná zájmena s předložkou „a“ se používají „pro zdůraznění“, aniž by bylo podrobněji vysvětleno, co se „zdůrazněním“ míní.

V této souvislosti také vyvstávají některé **další otázky**, které mohou být podnětem pro další bádání a které nejsme dosud schopni jednoznačně zhodnotit:

- Která slovesa je dobré zařadit do výuky současně se slovesem *gustar*? Ze sloves s IVS zařazují učebnice tato: *encantar, interesar, apetecer, parecer*, u *Macíkové* (s. 127 a 128) se dále objevují *quedar bien/mal*, *costar* (v použití *Me cuesta mucho trabajo*) a *importar*. Zdá se nám moudré, jak uvádíme v kap. 4, kombinovat v lekcích se slovesem *gustar* slovesa s IVS (mj. *aburrir, divertir*) se slovesy s PVS (*preferir, odiar, detestar*), nicméně podrobnosti a limity této koncepce je ještě třeba prozkoumat. K tomu viz i studii Vásquez Rozas (2006), která uvádí vyčerpávající soupis sloves typu *gustar* (s. 21 a 23).
- *Macíková* (s. 127 a 128) a *Prokopová* (s. 143) přicházejí se zajímavou paralelou mezi češtinou a španělštinou, která souvisí s užitím variant *me gusta* (pouhé dativní zájmeno) a *a mí me gusta* (přízvučné zájm. po předl. + dativní zájmeno). *Macíková* uvádí tyto poučky: „Nepřízvučné tvary osobních zájmen. Tyto tvary odpovídají českým krátkým formám zájmen ve 3. a 4. pádu (*mi, mě, ti, tě, ...*).“ A naopak: „Osobní zájmena přízvučná. [...] existují ve španělštině i tvary, přízvučné, které odpovídají českým delším tvarům *mně, tobě, jemu* apod.“ Takto lze vysvětlit danou pragmatickou opozici pomocí češtiny: *me gusta* = „líbí se mi“ vs. *a mí me gusta* = „mně se líbí“. Zůstává ovšem otázkou, zda je tato opozice dosud živá v jazyce české mládeže, a pokud ano, zda jsou studenti schopni dané pragmatické nuance vnímat a pojmenovat.

6 Závěry a diskuse

Tato diplomová práce měla za cíl posoudit, jak jsou zpracována slovesa typu *gustar* v učebnicích španělštiny pro české studenty – zdali jsou prezentována s ohledem na cílovou skupinu studentů. Jestliže totiž učební materiál vzniká se zaměřením na konkrétní cílovou skupinu, a nikoli univerzálně pro více komunit, je logické, aby byl koncipován tak, aby odrážel její příznačné vzdělávací potřeby. Kromě samotné analýzy učebnic, ke které docházíme až ve finální fázi výzkumu, však diplomová práce přispívá i teoretickými a metodologickými východisky.

Chování slovesa *gustar* a dalších psychologických sloves s inverzní valenční strukturou lze popsat (pojmenovat) pomocí tří syntaktických teorií. Hlavní zvláštnost těchto sloves tkví ve valenčním rámci, v němž podmět neodpovídá aktoru a předmět patientu (jak to bývá u sloves s přímou valenční strukturou), nýbrž počítá se zde s těmito korespondencemi: podmět = stimul = patient, nepřímý/dativní předmět = proživatel = aktor. Není dozajista moudré studentům španělštiny vysvětlovat fungování konstrukcí se slovesy typu *gustar* pomocí pojmosloví funkčního generativního popisu a dvourovinné valenční syntaxe, nicméně dle našeho soudu stojí za zvážení, zda by zjednodušený model těchto lingvistických informací nepomohl studentům ELE osvětlit danou problematiku. To ve zkratce činí například učebnice *Aventura Nueva 1*: „Podmětem je to, co se líbí, co má někdo rád. “ (s. 82)

Jak se ukazuje, slovesa typu *gustar* přinášejí do praxe vyučování i osvojování ELE značné komplikace. Učebnicové výklady o slovese *gustar* bývají neúplné, zavádějící, chaotické či dokonce lživé (srov. nešvary v kap. 2.3.1) a neumožňují studentům komplexně obsáhnout jejich gramatickou strukturu. Často opomíjejí kontexty, v nichž sloveso *gustar* vyjadřuje vztah k osobě a vyskytuje se ve tvaru 1. nebo 2. osoby (*gusto, gustas*) – tyto kontexty jsou přitom naprosto autentické, přirozené a v jazykovém úzu se vyskytují (srov. 7353 výskytů tvaru „gustas“ v korpusu InterCorp v16ud – Spanish) (Čermák, Vavřín & Zasina, 2024). Referenční příručky RAE také neposkytují adekvátní vysvětlení, neboť psychologická slovesa s IVS netematizují uceleně, nevěnují jim vlastní kapitolu.

Výzkumy z oboru didaktiky španělštiny nabízejí různá řešení daného problému (viz kap. 2.4). Z našeho pohledu je klíčová kontrastivní analýza (a s ní související koncept interjazyka a jazykového transferu), v jejímž pojetí rodný jazyk (L1) nevyhnutelně podmiňuje osvojování a chápání gramatického systému cílového jazyka (L2). Ze skutečnosti, že L1 je ve výuce L2 stále přítomný, pak vyplývá nutnost navrhovat výukové materiály s ohledem na předpokládaný jazykový transfer (pozitivní i negativní) i na podobnosti a odlišnosti mezi oběma jazykovými systémy, a to obzvlášť na základních úrovních výuky ELE (tj. A1 a A2). Další metodou, která při výuce L2 reflektuje vztah k rodnému jazyku studentů, je konstrukční gramatika; ta může k vyučování sloves typu *gustar* přispět prostřednictvím schematického zobrazení tzv. lidských scén.

Na obecné rovině lze dojít k závěru, že zkoumané učebnice španělštiny pro české studenty zohledňují potřeby cílové skupiny jen zčásti (některé tituly ve větší míře, další v míře menší) a jen v některých ohledech – podrobněji viz kap. 5. Soudíme, že vzniká-li výukový materiál přímo pro

konkrétní publikum, je škoda nevyužít potenciál, který vychází ze znalosti rodného jazyka u dané skupiny a z pozitivního mezijazykového transferu – zohlední-li se totiž tyto faktory, usnadní se i samotné osvojování příslušných jazykových jevů. Na možný negativní transfer je vhodné při výuce explicitně upozornit, ilustrovat ho pomocí schémat, jež by ukázaly na strukturní odlišnosti L1 od L2 (podobně jako obr. 9, 10 a 11), a pro výuku daného jevu nakonec využít alternativní řešení. Sloveso *gustar* navrhujeme zpočátku „naroubovat" na co nejbližší ekvivalent v češtině a při výkladu se od L1 postupně oddalovat.

Při koncipování nových učebnic a didaktických materiálů dále doporučujeme zvážit následující aspekty:

- explicitní a kvalitní metajazyková vysvětlení, adekvátně zjednodušená pro potřeby cílové skupiny,
- pořadí výuky/osvojování jednotlivých jazykových jevů (od jednodušších ke složitějším) a vhodný moment, kdy je vhodné daný jev do výuky zařadit,
- autentické kontexty užití jazykových jevů, k nim vymyšlené komunikační situace, které by se daly zařadit do výuky (např. „una declaración de amor", která vede k užití tvarů *gusto* a *gustas* – viz obr. 4),
- pragmatikou dané příznakové kontexty (a odpovídající komunikační situace), jež vedou k užití obráceného slovosledu a kontrastivní konstrukce se slovesem *gustar*.

Explicitním jazykovým výkladům se některá pojetí brání (např. komunikativní metoda, viz 2.4.1), nicméně z našeho pohledu je naopak moudřejší studenty vést k tomu, aby gramatické struktury komplexně pochopili, a tím si posilovali metajazykovou kompetenci. Srov. též *PCIC*, Índice, kap. 5, *Las competencias del usuario o alumno*, sekce 5.1.4.1, *La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación*: „La sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado y que se acepte como un enriquecimiento. De ese modo, **la nueva lengua se puede aprender y utilizar con mayor facilidad** y no se la considera una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido del alumno, lo cual a menudo se considera normal y «natural»." (zvýrazněno námi)

Je jasné, že se tato diplomová práce neobejde bez limitů. Například interjazyk českých studentů ELE jsme nepoznali objektivně; je pravděpodobné, že pokud bychom například zosmínásobili počet respondentů a rozrůznili jejich profil, získali bychom přesnější vhled do chyb ve studentských produkcích. Výzkum učebnic jsme dále zakládali na textech jednotlivých lekcí (vždy se jednalo o tu lekci, která podává první komplexní výklad slovesa *gustar*), a nebrali jsme v úvahu, že další důležité údaje by se mohly vyjevit tehdy, pokud bychom prozkoumali i text dalších lekcí téže učebnice nebo ostatních titulů dané učebnicové řady, příp. též auditivní *input* nebo podobu gramatických cvičení, jež se se slovesem *gustar* pojí. Jistě by bylo zajímavé také prozkoumat, jak s tématem nakládají učebnice koncipované pro mezinárodní publikum.

Dále jsme se dopustili pochybení v tom ohledu, že efektivitu a funkčnost, s jakou je v učebnicích sloveso *gustar* prezentováno, vztahujeme k teorii a k vlastním domněnkám, a nikoli k empiricky doložitelným výsledkům učení. Jelikož neproběhl experimentální test, není předkládaná autorská metodika ověřená. Tato metodika je navíc zaměřena výhradně na sloveso *gustar* a další psychologická slovesa zpracovává jen druhotně; obdobným způsobem postupují i teoretické výklady a analýza učebnic. Domníváme se však, že jestliže sloveso *gustar* slouží jako prototypický člen celé skupiny psychologických sloves s inverzní valenční strukturou, lze závěry o celé skupině formulovat bez újmy na obecnosti.

Résumé v českém jazyce

Slovesa typu *gustar* v učebnicích španělštiny pro české studenty

Diplomová práce se zabývá problematikou vyučování sloves typu *gustar* v učebnicích španělštiny pro české studenty. Na základě detailní literární rešerše a sondy do interjazyka českých studentů si klade za cíl posoudit efektivitu a adekvátnost způsobu, jakým je sloveso *gustar* v těchto materiálech zpracováno.

V první kapitole jsou popsány lingvistické charakteristiky samotného slovesa *gustar* a dalších psychologických sloves s inverzní valenční strukturou, přičemž zvláštní pozornost je věnována jejich sémanticko-syntaktickému chování a výkladu ve španělských referenčních příručkách. Druhá kapitola se zaměřuje na otázky spojené s didaktikou těchto sloves: opírá se o Kurikulární plán Institutu Cervantes, identifikuje didakticky problematické jevy a kriticky hodnotí způsob jejich výuky ve světle současných odborných diskusí.

Třetí kapitola se věnuje analýze chyb v jazykových produkcích českých studentů ELE na úrovni A1–A2, jež byly elicitovány dotazníkovým šetřením, a na základě této analýzy formuluje závěry o podobě interjazyka v této fázi osvojování španělštiny. Výsledky potvrzují předpoklad, že českým studentům činí konstrukce se slovesem *gustar* potíže zejména v důsledku mezijazykového transferu. Na základě těchto zjištění je ve čtvrté kapitole představen návrh autorské metodiky výuky slovesa *gustar* v českém prostředí, která vychází zejména z principů kontrastivní analýzy a využívá potenciál mezijazykového transferu. Metodika je koncipována tak, aby studentům umožnila hlubší porozumění gramatické struktuře a její autentické užití.

Pátá kapitola se věnuje textům šesti učebnic španělštiny pro české studenty a podle třinácti kritérií hodnotí, jak je v nich prezentováno sloveso *gustar* – zkoumáme přitom jednak metajazykové texty, jednak texty sloužící jako *input*. Výsledky ukazují, že žádná z učebnic plně nevyužívá potenciál češtiny jako podpůrného jazyka při výkladu dané struktury. Závěry práce potvrzují, že současná didaktická praxe často selhává v tom, jak studentům předkládá komplexní jazykové jevy, jako jsou slovesa typu *gustar*, a zdůrazňují potřebu cílenější tvorby učebních materiálů s ohledem na specifika rodného jazyka studentů.

Resumen en español

Los verbos del tipo *gustar* en los manuales de español para estudiantes checos

El trabajo de fin de máster aborda la problemática de la enseñanza de los verbos del tipo *gustar* en los manuales de español destinados a estudiantes checos. A partir de una detallada revisión bibliográfica y de una exploración de la interlengua de dichos estudiantes, el objetivo principal es evaluar la eficacia y adecuación con la que el verbo gustar está tratado en este tipo de materiales.

En el primer capítulo se describen las características lingüísticas del verbo *gustar* y de otros verbos psicológicos con estructura argumental inversa, prestando especial atención a su comportamiento semántico-sintáctico y a su tratamiento en los manuales gramaticales de referencia en lengua española. El segundo capítulo se centra en cuestiones didácticas relacionadas con estos verbos: toma como base el Plan Curricular del Instituto Cervantes, identifica fenómenos lingüísticos problemáticos desde el punto de vista didáctico y analiza críticamente cómo se presentan en la enseñanza actual, en diálogo con la literatura especializada.

El tercer capítulo se dedica al análisis de errores en las producciones lingüísticas de estudiantes checos de ELE de niveles A1–A2, obtenidas mediante un cuestionario, y formula conclusiones sobre el estado de la interlengua en esta etapa de aprendizaje. Los resultados confirman que las construcciones con el verbo *gustar* presentan una dificultad significativa, especialmente a causa de la transferencia interlingüística. Basándose en estos hallazgos, el cuarto capítulo propone un modelo didáctico propio para la enseñanza del verbo *gustar* en el contexto checo, fundamentado principalmente en los principios del análisis contrastivo y en la explotación del potencial que ofrece la transferencia lingüística. Esta metodología está diseñada para permitir una comprensión profunda de la estructura gramatical y su uso auténtico.

El quinto capítulo se ocupa del análisis de textos procedentes de seis manuales de español dirigidos a estudiantes checos. A través de trece criterios, se evalúa cómo se presenta el verbo *gustar*, considerando tanto los textos metalingüísticos como los que sirven de *input*. Los resultados evidencian que ninguno de los manuales aprovecha plenamente el potencial del checo como lengua de apoyo para explicar esta estructura. Las conclusiones del trabajo confirman que la práctica didáctica actual a menudo fracasa en la presentación de fenómenos lingüísticos complejos, como es el caso de los verbos del tipo *gustar*, y subrayan la necesidad de desarrollar materiales didácticos más adaptados a las particularidades de la lengua materna de los estudiantes.

Bibliografie

1. Abio, G. (2008). „Me llamo Pedro“ y „me duele la cabeza“ no es lo mismo ni da igual. Presentación de los verbos con pronombre en los libros de E/LE para brasileños. *Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol*, s. 165–177.
2. Amenós Pons, J., Ahern, A., & Escandell Vidal, V. (2018). Del significado a la interpretación: gramática y pragmática. In Herrera, F., & Sans, N. (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español* (s. 95–105). Difusión.
3. Arroyo Martínez, L. (2020). El tratamiento del presente de subjuntivo para opinar o valorar en los manuales de ELE. *Didácticas Específicas* 23, s. 28–43.
4. Blanco Canales, B. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista española de lingüística aplicada* 23, s. 71–92.
5. Bolinger, D. (1961). Three analogies. *Hispania* 44, s. 134–137.
6. Briscoe, L. A. (1989). Making Gustar Meaningful. *Hispania, 72*(3), s. 747–748.
7. Catoira, L. (2008). La problemática del verbo gustar en los manuales universitarios de E/LE. *Tonos Digital 16*.
8. Conde Noguerol, M. E. (2023). Un acercamiento al tratamiento gramatical de los verbos de cambio en los manuales y gramáticas de ELE. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante* 40, s. 359–377.
9. Čermák, P., Vavřín, M., & Zasina, A. J. (2024). *Korpus InterCorp – španělština, verze 16ud z 17. 9. 2024*. Ústav Českého národního korpusu FF UK. URL: <http://www.korpus.cz> [cit. 2025-07-22].
10. Daneš, F., Hlavsa, Z., Grepl, M. et al. (1987). *Mluvnice češtiny 3. Skladba.* Academia.
11. DATABAZEKNIH.CZ (2025). *Životopis Libuše Prokopová*. URL: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/libuse-prokopova-13371> [cit. 2025-07-21].
12. De Santiago, J., & Fernández, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L.* Madrid Arco Libros.
13. del Pozo, M. (2018). Propuesta de plantilla análisis de manuales ELE españoles desde 1986-2016. *Lenguaje y textos* 47, s. 65–81.
14. Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition.* Blackwell.
15. Fernández López, M. C. (1991). Lo tradicional en los manuales de español para extranjeros. In Montesa, S., & Garrido, A. (Eds.), *Actas del tercer congreso nacional de ASELE* (s. 127–136). ASELE.
16. Filipec, J., & Čermák, F. (1985). *Česká lexikologie*. Academia.
17. Galindo Merino, M. M. (2018). La enseñanza de la grmática desde la L1 del estudiante de ELE. In Herrera, F., & Sans, N. (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español* (s. 137–147). Difusión.

18. García Manga, M. C. (2023). Análisis del tratamiento de había cantado en materiales didácticos de ELE. Descripción, uso e interrelaciones. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación (CLAC)* 95, s. 35–48.
19. Gascón, Ch. D. (1998). The Spanish Psych Verbs Construction: Beginning and Intermediate Learners‘ Patterns of Usage. *Texas Papers in Foreign Language Education 3*(3), s. 69–84.
20. Gras, P. (2018). Gramática de construcciones para profesores de ELE. In Herrera, F., & Sans, N. (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español* (s. 65–76). Difusión.
21. Gras, P., Santiago, M., & Polanco, F. (2005). Tienes que aprendértelas ya, que llevas tres años: los pronombres personales átonos en la clase de E/LE. Un enfoque construccionista. In Castillo, M. A. (Ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como secunda lengua, deseo y realidad* (s. 419–426). Universidad de Sevilla.
22. Gutiérrez Rivero, A. (2004). La gramática en tres manuales de E/LE actuales. In In Castillo, M. A. (Ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como secunda lengua, deseo y realidad* (s. 449–457). Universidad de Sevilla.
23. Havránek, B. (ed.). (1989). *Slovník spisovného jazyka českého.* AVČR.
24. Chromý, J. (2023). *Empirické metody v lingvistice. Učebnice pro studenty lingvistických a spřízněných oborů.* Chromý & Söhne Verlag.
25. INSTITUTO CERVANTES. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Edelsa. URL: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [cit. 2025-07-21].
26. INSTITUTO CERVANTES. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE.* SGEL.

Hesla:

a. Análisis contrastivo. URL: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm> [cit. 2025-07-21].
b. Análisis de errores. URL: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiserrores.htm> [cit. 2025-07-21].
c. Atención a la forma. URL: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/atencionforma.htm> [cit. 2025-07-21].
d. Enfoques comunicativos. URL: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm> [cit. 2025-07-21].
e. Interlengua. URL: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm> [cit. 2025-07-21].

f. Metalenguaje. URL: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metalenguaje.htm> [cit. 2025-07-21].
g. Programa estructural. URL: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programaestructural.htm> [cit. 2025-07-21].
h. Transferencia. URL: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm> [cit. 2025-07-21].

27. Lopatková, M., Žabokrtský, Z., & Kettnerová, V. (2008). *Valenční slovník českých sloves.* Karolinum.
28. López Jiménez, M. D. (2003). Grammar Instruction and the Acquisition of Gustar-Type Verbs by English-Speaking Learners of Spanish. *Estudios de lingüística aplicada inglesa 4,* s. 255–279.
29. López, X. P., et al. (?). *Explora 1.* Draco.
30. López, X. P., et al. (2018). *Descubre A1.* Draco.
31. Macíková, O., & Mlýnková, L. (2019). *Nová učebnice současné španělštiny – 1. díl*. Edika – Albatros Media.
32. Mayoral Hernández, R. (2012). Teaching Subject Position in Spanish: Gustar Verbs, Unaccusatives and the Impersonal Passive. *Journal of Language Teaching and Research 3*(2), s. 321–330.
33. Mumin, Z. (2010). La docencia de las estructuras sintácticas del verbo gustar: el presente y el pasado. *Revista de Investigación Lingüística 13*, s. 299–310.
34. Nagy, E., & Seres, K. (2009). *Colores 1.* Infoa.
35. Panevová, J. et al. (2014). *Mluvnice současné češtiny 2. Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu.* Karolinum.
36. Prokopová, L. (2017). *Španělština nejen pro samouky.* LEDA.
37. Rakhilina, E. V. (ed.) (2010). *Construction Linguistics.* Russian Academy of Sciences. V. V. Vinogradov Russian Language Institute. Азбуковник.
38. REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA & ASOCIACIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2014). *Glosario de términos gramaticales.* Universidad de Salamanca.
    Heslo: *verbo psicológico*. URL: <https://www.rae.es/gtg/verbo-psicol%C3%B3gico> [cit. 2025-07-21].
39. REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA & ASOCIACIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas.* Ediciones Santillana.
    Heslo: *gustar.* URL: <https://www.rae.es/dpd/gustar> [cit. 2025-07-21].

40. REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA & ASOCIACIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2009). *Nueva gramática de la lengua española.* Espasa Libros.
41. REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA & ASOCIACIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual.* Espasa Libros.
42. REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la lengua española.* Espasa-Calpe.
    Heslo: *gustar.* URL: <https://dle.rae.es/gustar?m=form> [cit. 2025-07-21].
43. Romero Díaz, J., & Shiota, S. (2020). Análisis de materiales y propuesta didáctica de los verbos pronominales en el contexto universitario japonés. In Zúñiga Romero, P. T., & Barros Lorenzo, M. R. (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2.* Universidade de Santiago de Compostela.
44. Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL.
45. Stanley Whitney, M. (1995). Gustar and Other Psych Verbs: A Problem in Transitivity. *Hispania 78*(3), s. 573–585.
46. Sysoyev, P. V., & Klochikhin, V. V. (2022). Формирование коллокационной компетенции студентов на основе корпусных технологий. *Перспективы науки и образования 58*(4), s. 320–335.
47. Šmilauer, V. (1969). *Novočeská skladba.* SPN.
48. ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ AVČR (2010). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost.* Academia.
49. Valdrová, J. (2017). Generické maskulinum. In Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny.
50. Vavřín, M., & Rosen, A. (2015). Treq. FF UK. URL: <http://treq.korpus.cz>.
51. Vázquez Rozas, V. (2006). Gustar-type verbs. In Clancy Clements, J., & Yoon, J. (Eds.), *Functional Approaches to Spanish Syntax. Lexical semantics, discourse and transitivity* (s. 80–114). Palgrave MacMillan.
52. Zavadil, B., & Čermák, P. (2010). *Mluvnice současné španělštiny. Lingvisticky interpretační přístup.* Karolinum.
53. Zlesáková, K., & Ferrer Peñaranda, C. (2017). *Aventura Nueva 1.* Klett.

Příloha

Připojujeme dotazník v té podobě, v jaké byl distribuován studentům-respondentům za účelem sběru jazykových dat pro kapitolu 3.

Aktivita 1. Vyberte, které slovo je vhodné doplnit do vynechávky. Svou volbu <u>zakroužkujte</u>. Vždy je jen jedna odpověď správná.

1. Mi hermano y yo ___ a la escuela todos los días.

a) van b) vamos c) voy d) vais

2. Vivo en una ciudad pequeña. La estación está cerca de mi casa. Siempre voy allí ___ autobús.

a) por b) en c) a d) con

3. Este es mi amigo. Se llama Pedro, es un gran deportista. ___ gustan los deportes, ¡él juega al fútbol casi cada día!

a) él b) le c) les d) se e) a él

4. Mi madre se llama Carmen. Es muy simpática y cocina muy bien. Mi padre se llama Luis. Él es ___ de matemáticas en una escuela secundaria.

a) profesor b) lector c) conductor d) director

5. Me encanta la música. Sobre todo, me gusta ___ la guitarra y el piano.

a) toco b) tocar c) que tocar d) para tocar

6. Los domingos no trabajo. Normalmente me levanto tarde y ___ desayuno con calma.

a) antes b) entonces c) ahora d) luego

7. Eres muy guapo, Daniel. La verdad es que ___ mucho, pero te quiero solo como amigo. ¿Está bien?

a) tú gustas b) te gusta c) te gusto d) me gustas e) me gusta

8. Busca el nombre de un color.

a) como b) rojo c) moto d) libro

9. **Hablan Marta y Luisa.**

Hola, Marta, ¿dónde estás?

Estoy en el supermercado. Quiero comprar pan, leche y algo para cenar.

Vale. ¿Tienes dinero?

Sí, tengo suficiente. Y también llevo _____ para pagar con tarjeta.

a) el móvil b) la panadería
c) el coche d) la tienda

10. **Hablan Andrés y Luis.**

○ Oye, ¿conoces a Patricia? Es una chica muy simpática.

● Sí, la conozco, es una muy buena persona.

○ Últimamente hablamos mucho por las redes sociales, y la verdad es que…

● ¿Sí?

○ Pues _____ me gusta y quiero invitarla a una cita, ¿sabes?

● Ah, qué bien! Vais a ir al cine juntos?

○ Pues todavía no sé, creo que mejor vamos a ir de excusión por Praga.

a) ella b) la
c) se d) a ella

Aktivita 2. Napište, které slovo (jedno nebo více) byste doplnili do vynechávky. Svou volbu napište na řádek. (U některých otázek se můžete řídit nápovědou v závorce.)

11. –¿Qué día es hoy? –Es lunes. Mañana es _____.

12. Hace mucho frío hoy. ¿Puedes cerrar _____, por favor?

13. El hotel es fantástico, estamos muy felices aquí. _____ (*Moc se nám líbí.*)

14. **Marina habla con Clara y Polo.**

Hola, ¿qué hacéis este fin de semana?

El sábado por la mañana vamos al centro. Polo quiere comprar ropa.

¿Y por la tarde?

No tenemos planes todavía, pero por la noche _____ en un restaurante nuevo que está cerca de nuestra casa.

15. **Habla Álvaro con Elisa.**

○ Oye, ¿conoces a Juan?

● *Sí, claro. Es un compañero nuestro. Es muy inteligente, siempre saca buenas notas porque sabe de todo.*

○ *¿Y hay alguna asignatura que no le gusta?*

● *La educación física.*

○ *¿En serio? Pues _____ gusta mucho. En mi opinión es muy divertida, ¿no te parece?*

● *Pues yo prefiero las matemáticas. También son divertidas.*

○ *¡Pero vaya! Yo las odio.*

Aktivita 3. Napište <u>jednu až dvě věty</u> k obrázkům (podle zadání).

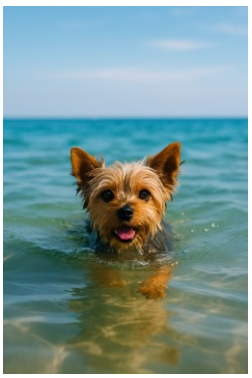
16. Aquí tienes fotos de dos clases de alimentos.

Zadání: Napište o každém obrázku, zda vám dané jídlo chutná:

……

……

17. Estos son mis Perros Max y Rex. Max es un *golden retriever*, tiene el pelo claro, bastante corto y su cara es muy amable. Rex es también amable, pero es mucho más pequeño que Max. Aquí tienes algunas fotos de las actividades que normalmente hacen afuera.



***Zadání**: Napište, co rád dělá Rex a Max:*

……

……

……

……

Správné odpovědi zde:

Seznam tabulek

Tabulka 1: Sloveso gustar – valence jednotlivých lexií. **12**
Tabulka 2: Závislé proměnné definované za účelem analýzy chyb. Zdroj: vlastní zpracování..... **35**
Tabulka 3: Korespondence dotazníkových otázek se závislými proměnnými. **36**
Tabulka 4: Profil respondentů v jednotlivých skupinách..... **40**
Tabulka 5: Výsledky z uzavřených otázek dotazníkového testu. **41**
Tabulka 6: Výsledky z otevřených otázek dotazníkového testu. **42**
Tabulka 7: Výsledky analýzy učebnic španělštiny pro české studenty. **55**

Seznam obrázků

Obrázek 1: Znázornění tranzitivní konstrukce perspektivou konstrukční gramatiky. Převzato z: Gras, Santiago & Polanco, 2005, s. 421 ..... s. **26**
Obrázek 2: Znázornění ditranzitivní konstrukce perspektivou konstrukční gramatiky. Převzato z: Gras, Santiago & Polanco, 2005, s. 422. ..... s. **27**
Obrázek 3: Znázornění konstrukce se slovesem *gustar* perspektivou konstrukční gramatiky. Převzato z: Gras, Santiago & Polanco, 2005, s. 423. ..... s. **27**
Obrázek 4: „Una declaración de amor“. Využití autentické komunikační situace se slovesem *gustar* v 1. a 2. os. sg. Převztato z: Abio, 2008. ..... s. **28**
Obrázek 5: Las frutas. Zdroj: <https://images.app.goo.gl/uL6EgSNeaMYoLM99A> ..... s. **39**
Obrázek 6: Los dulces. Zdroj: <https://images.app.goo.gl/krBLiMxm9YaNjfxe6> ..... s. **39**
Obrázek 7: Rex. Zdroj: Vygenerováno AI (Chat GPT). ..... s. **39**
Obrázek 8: Max. Zdroj: Vygenerováno AI (Chat GPT). ..... s. **39**
Obrázky 9 a 10: *Me gusta nadar. ¿Y a ti, Samu, te gusta nadar*? České „rád dělám“ jako ekvivalent španělského *gustar* – schéma korespondence jazykově předávaných informací. ..... s. **50**
Obrázek 11: *A mis padres no les gustan los libros modernos.* České „mám rád“ jako ekvivalent španělského *gustar* – schéma korespondence jazykově předávaných informací. ..... s. **50**
Obrázek 12: Kontrast dativních a reflexivních zájmen – *Descubre*, s. 66. ..... s. **55**
Obrázek 13: *Aventura*, s. 90 – ukázka použití tvaru *gustas* pro vyjádření vztahu k druhé osobě. ..... s. **56**
Obrázek 14: *Aventura*, s. 83 – ukázka použití tvaru *gustas* pro vyjádření vztahu k druhé osobě. ..... s. **57**
Obrázek 15: Užití slovesa *gustar* a adekvátní české ekvivalenty (mít rád, chutnat, líbit se, rád dělat). Paralely se slovesem *querer*. *Colores*, s. 30. ..... s. **57**
Obrázek 16: *Aventura*, s. 91 – kvalitní lingvistický výklad, adekvátně zjednodušený s ohledem na cílovou skupinu. ..... s. **58**
Obrázek 17: Zcela nezdařilý výklad slovesa gustar – *Macíková*, s. 33. ..... s. **58**