

AUSPICIA

Recenzovaný vědecký časopis pro oblast společenských a humanitních věd

Reviewed Scholarly Journal Dealing with Social Sciences

Рецензируемый научный журнал для общественных и гуманитарных наук



VYSOKÁ ŠKOLA EVROPSKÝCH A REGIONÁLNÍCH STUDIÍ
ČESKÉ BUDĚJOVICE

2015

AUSPICIA

Recenzovaný vědecký časopis pro otázky společenských a humanitních věd.

Založen v r. 2004.

Vydáván Vysokou školou evropských a regionálních studií, České Budějovice, Česká republika

AUSPICIA

A peer-reviewed scholarly journal for questions of the social sciences.

Founded in 2004.

Published by College of European and Regional Studies, České Budějovice, Czech Republic

Rada pro výzkum, vývoj a inovace jako odborný a poradní orgán vlády ČR zařadila recenzovaný vědecký časopis *Auspicia* pro rok 2015 mezi recenzované neimpaktované časopisy, které uvedla v oborech Národního referenčního rámce excelence (NRRE).

Adresa redakce: Vysoká škola evropských a regionálních studií, o.p.s., Žižkova 4/6, 370 01 České Budějovice, tel.: 00420 386 116 837, fax: 00420 386 116 824, auspicia@vsers.eu, předmět: *Auspicia*, http://vsers.cz/?page_id=729. Vychází čtyřikrát ročně. Předplatné na rok: 400 Kč. Způsob placení: fakturou (na základě objednávky). Povoleno MK ČR pod ev. č. MK ČR E 14912. Červen **2015**. Časopis je financován VŠERS. **ISSN 1214-4967**

Editorial Office Address: Vysoká škola evropských a regionálních studií, o.p.s., Žižkova 4/6, 370 01 České Budějovice, tel.: 00420 386 116 837, fax: 00420 386 116 824, auspicia@vsers.eu, subject: *Auspicia*, http://vsers.cz/?page_id=729. It is published four times a year. The annual subscription fee is 16 €. Payment: by invoice (based on an order). It is approved by MK ČR under reg. Nr. MK ČR E 14912. Juni **2015**. This journal is financed by VŠERS. **ISSN 1214-4967**

EDIČNÍ RADA VŠERS · EDITORIAL BOARD OF VŠERS

Předseda ediční rady · Chairman of the Editorial Board

doc. Dr. Lubomír PÁNA, Ph.D.

Členové · Members

doc. JUDr. PhDr. Jiří BÍLÝ, CSc.; Ing. Jiří DUŠEK, Ph.D.; RNDr. Růžena FEREBAUEROVÁ; PhDr. Jan GREGOR, Ph.D.; PhDr. Lenka ROZBOUDOVÁ, Ph.D.; doc. Ing. Marie HESKOVÁ, CSc.; prof. PhDr. Jan RATAJ, CSc.; doc. Ing. Ladislav SKOŘEPA, Ph.D.; doc. JUDr. Roman SVATOŠ, Ph.D.

REDAKCE ČASOPISU AUSPICIA · EDITORIAL OFFICE OF JOURNAL AUSPICIA

Předsedkyně redakční rady · Chairman of the Editorial Board

doc. Ing. Marie HESKOVÁ, CSc.

Šéfredaktor · Editor-in-Chief

PhDr. Jan GREGOR, Ph.D.

Výkonný redaktor · Managing Editor

PhDr. Jan GREGOR, Ph.D.

Technická redaktorka · Technical Editor

Jana PÍCHOVÁ

Redaktoři anglických textů · English Language Editors

Mgr. Richard ŘÍHA

PhDr. Christopher Erwin KOY, M.A., Ph.D. (*USA*)

Redaktorka ruských textů · Russian Language Editor

Mgr. Jekatěrina ANISIMKOVA (*Russia*)

Redaktoři německých textů · German Language Editors

PhDr. Jan GREGOR, Ph.D.

Lucie DREHER, M.A. (*Germany*)

Členové mezinárodní redakční rady (18) · Members of the International Editorial Board (18)

prof. Ing. Imrich **DUFINEC**, Ph.D. (*Vysoká škola bezpečnostného manažérstva, Košice, Slovensko*)

Ing. Jiří **DUŠEK**, Ph.D. (*Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, ČR*)

doc. Ing. Aleš **HES**, CSc. (*Česká zemědělská univerzita, Praha, ČR*)

MUDr. Lenka **HODAČOVÁ**, Ph.D. (*Univerzita Karlova, Hradec Králové, ČR*)

doc. Ing. Darja **HOLÁTOVÁ**, Ph.D. (*Jihočeská univerzita, České Budějovice, ČR*)

plk. Mgr. Štěpán **KAVAN**, Ph.D. (*Hasičský záchranný sbor Jihočeského kraje, České Budějovice, ČR*)

prof. PhDr. Ján **KOPER**, Ph.D. (*Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko*)

Dr. Dmitrij Jevgenjevič **MOSKVIN**, Ph.D. (*Jekatěrinburgskaja akademija sovremennogo iskusstva, Jekatěrinburg, Rossija*)

Ing. Jakub **NOVOTNÝ**, Ph.D. (*Vysoká škola polytechnická, Jihlava, ČR*)

doc. Dr. Lubomír **PÁNA**, Ph.D. (*Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, ČR*)

prof. Andrij Borisovič **POČTOVJUK**, Ph.D. (*Kremenčugskij nacionalnyj universitet imeni Michaila Ostrogradskogo, Kremenčug, Ukrajina*)

doc. JUDr. Roman **SVATOŠ**, Ph.D. (*Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, ČR*)

Ing. et Mgr. Jan **SVOBODA**, M.A. (*Filosofický ústav AV, Praha, ČR*)

prof. PhDr. Miroslava **SZARKOVÁ**, CSc. (*Ekonomická univerzita, Bratislava, Slovensko*)

doc. Mgr. Peter **ŠTARCHOŇ**, Ph.D. (*Univerzita Komenského, Bratislava, Slovensko*)

doc. Ing. Dana **ŠVIHLOVÁ**, Ph.D. (*Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko*)

doc. PhDr. Lukáš **VALEŠ**, Ph.D. (*Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, ČR*)

Mgr. Jozef **VLČEJ**, Ph.D. (*Ústav politických vied, Stredoeurópska vysoká škola, Skalica, Slovensko*)

OBSAH

MONOTEMATICKÉ ČÍSLO

AKTUÁLNÍ OTÁZKY APLIKOVANÉ VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

| | |
|--|-----|
| SYSTÉM JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA VYSOKÉ ŠKOLE TECHNICKÉ A EKONOMICKÉ V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH | 8 |
| <i>Zdeněk ČAHA</i> | |
| O DYNAMICE VELKÝCH SKUPIN VE VÝUCE | 14 |
| <i>Jindřiška ŠULISTOVÁ</i> | |
| EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ PŘEKladU VE VÝUCE | 21 |
| <i>Libuše TURINSKÁ</i> | |
| VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ V ANGLICKÉM STÁTNÍM ŠKOLSTVÍ V HISTORICKÉ RETROSPEKTIVĚ | 29 |
| <i>Karim SIDIBE</i> | |
| ASPEKTUÁLNÍ VLASTNOSTI ANGLICKÝCH DIREKČNÍCH PŘEDLOŽEK A PŘÍSLOVCÍ VYJADŘUJÍCÍCH DRÁHU POHYBU..... | 39 |
| <i>Pavlna KOLÁŘOVÁ</i> | |
| PŘÍKLAD ESEJE NA ANALÝZU DISKURZU PRO STUDENTY PŘEDMĚTU ANGLICKÁ STUDIA..... | 51 |
| <i>Daniel RAUŠER</i> | |
| VARIABILITA VE VALENCI A DISTRIBUCI VYBRANÝCH NĚMECKÝCH OZNAČENÍ MNOŽSTVÍ..... | 56 |
| <i>Alena LEJSKOVÁ</i> | |
| KONTAKTOVÉ PROSTŘEDKY V TITULCÍCH NĚMECKÉHO BULVÁRNÍHO TISKU | 64 |
| <i>Jana ŠARLINGROVÁ</i> | |
| SÉMANTICKÉ ASPEKTY KONCEPTUALIZACE PRACOVNÍ ČINNOSTI V NĚMECKÉM JAZYCE..... | 70 |
| <i>Jana PALMOVÁ – Andrey ARTEMOV</i> | |
| ZÁKLADNÍ LEXIKÁLNÍ JEDNOTKY KONCEPTU ‘PRACOVNÍ ČINNOST’ V RUŠTINĚ V KOMPARACI S ČEŠTINOU..... | 79 |
| <i>Andrey ARTEMOV</i> | |
| VYUŽITÍ MEZIJAZYKOVÉHO VLIVU PŘI OSVOJOVÁNÍ FRANCOUZSKÉHO JAZYKA | 91 |
| <i>Jitka JANOUSHKOVÁ</i> | |
| RECENZNÍ ŘÍZENÍ PRO Č. 2/2015 | 102 |
| INFORMACE O ČASOPISU | 104 |

CONTENTS

MONOTHEMATIC ISSUE

CURRENT ISSUES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

| | |
|--|-----|
| LANGUAGE EDUCATION SYSTEM AT INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND BUSINESS IN ČESKÉ BUDĚJOVICE | 8 |
| <i>Zdeněk ČAHA</i> | |
| ON DYNAMICS OF LARGE GROUPS IN TEACHING | 14 |
| <i>Jindřiška ŠULISTOVÁ</i> | |
| EFFECTIVE USE OF TRANSLATION IN LANGUAGE TEACHING | 21 |
| <i>Libuše TURINSKÁ</i> | |
| RELIGIOUS EDUCATION IN ENGLISH STATE SCHOOLS IN RETROSPECTIVE OVERVIEW | 29 |
| <i>Karim SIDIBE</i> | |
| ASPECTUAL PROPERTIES OF ENGLISH DIRECTIONAL PREPOSITIONS AND ADVERBS ENCODING MOTION PATH..... | 39 |
| <i>Pavlna KOLÁŘOVÁ</i> | |
| EXAMPLE OF DISCOURSE ANALYSIS ESSAY FOR STUDENTS OF ENGLISH STUDIES..... | 51 |
| <i>Daniel RAUŠER</i> | |
| VARIABILITY IN VALENCE AND DISTRIBUTION OF SELECTED GERMAN QUANTITY TERMS | 56 |
| <i>Alena LEJSKOVÁ</i> | |
| PHRASES IN GERMAN TABLOID PRESS HEADLINES | 64 |
| <i>Jana ŠARLINGROVÁ</i> | |
| SEMANTIC ASPECTS OF WORK ACTIVITY IN GERMAN LANGUAGE..... | 70 |
| <i>Jana PALMOVÁ – Andrey ARTEMOV</i> | |
| BASIC LEXICAL UNITS OF SEMANTIC CONCEPT 'WORK ACTIVITY' IN RUSSIAN IN COMPARISON WITH CZECH..... | 79 |
| <i>Andrey ARTEMOV</i> | |
| USE OF CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE IN ACQUISITION OF FRENCH..... | 91 |
| <i>Jitka JANOUSHKOVÁ</i> | |
| REVIEWING PROCESS FOR No 2/2015..... | 102 |
| INFORMATION ON JOURNAL..... | 105 |

СОДЕРЖАНИЕ

МОНОТЕМАТИЧЕСКИЙ НОМЕР

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИКЛАДНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

| | |
|---|-----|
| СИСТЕМА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ В Г. ЧЕСКЕ-БУДЕЙОВИЦЕ | 8 |
| <i>Zdeněk ČAHA</i> | |
| О ДИНАМИКЕ БОЛЬШИХ ГРУПП ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ..... | 14 |
| <i>Jindřiška ŠULISTOVÁ</i> | |
| ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЕВОДА ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ..... | 21 |
| <i>Libuše TURINSKÁ</i> | |
| ОБУЧЕНИЕ РЕЛИГИИ В АНГЛИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ | 29 |
| <i>Karim SIDIBE</i> | |
| ВИДОВЫЕ СВОЙСТВА АНГЛИЙСКИХ ПРЕДЛОГОВ И НАРЕЧИЙ НАПРАВЛЕНИЯ, ВЫРАЖАЮЩИХ ТРАССУ ДВИЖЕНИЯ | 39 |
| <i>Pavĺina KOLÁŘOVÁ</i> | |
| ПРИМЕР ЭССЕ ПО АНАЛИЗУ ДИСКУРСА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПРЕДМЕТА «АНГЛИСТИКА»..... | 51 |
| <i>Daniel RAUŠER</i> | |
| ВАРИАБЕЛЬНОСТЬ В ВАЛЕНТНОСТИ И ДИСТРИБУЦИИ НЕКОТОРЫХ НЕМЕЦКИХ ОБОЗНАЧЕНИЙ КОЛИЧЕСТВА..... | 56 |
| <i>Alena LEJSKOVÁ</i> | |
| СРЕДСТВА НАЛАЖИВАНИЯ КОНТАКТА В ЗАГОЛОВКАХ НЕМЕЦКОЙ ЖЕЛТОЙ ПРЕССЫ | 64 |
| <i>Jana ŠARLINGROVÁ</i> | |
| СЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ | 70 |
| <i>Jana PALMOVÁ – Andrey ARTEMOV</i> | |
| ОСНОВНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КОНЦЕПТА «ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ЧЕШСКИМ | 79 |
| <i>Andrey ARTEMOV</i> | |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ВЛИЯНИЯ ПРИ ОСВОЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА..... | 91 |
| <i>Jitka JANOUŠKOVÁ</i> | |
| РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ ДЛЯ № 2/2015..... | 102 |
| ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ..... | 106 |

MONOTEMATICKÉ ČÍSLO

AKTUÁLNÍ OTÁZKY APLIKOVANÉ VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

ÚVODNÍK

LANGUAGE EDUCATION SYSTEM AT INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND BUSINESS IN ČESKÉ BUDĚJOVICE

System jazykového vzdělávání na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých
Budějovicích

Zdeněk ČAHA

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Příspěvek představuje systém jazykového vzdělávání na jedné z profesně zaměřených vysokých škol, a to na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích. Hlavním úkolem tohoto systému, jež je krátce představen v následujícím příspěvku, je docílit co největší standardizaci jazykového vzdělávání na zmíněné instituci.

Klíčová slova: koncepce – standardizace – jazykové vzdělávání – profesně zaměřená vysoká škola

ABSTRACT: This contribution describes the system of language education at one of professionally oriented tertiary schools, namely the Institute of Technology and Business in České Budějovice. The main task of the system herein briefly described is to achieve the highest possible standardization of language education within the above institute.

Key words: conception – standardization – language education – professionally oriented tertiary school

INTRODUCTION

The active mastering of at least one, ideally more world languages is one of the key skills required by the labour market from tertiary graduates nowadays. Very good language skills are also expected from the graduates of the bachelor study programmes provided by the Institute of Technology and Business in České Budějovice. To meet the above mentioned labour market requirement, language teaching has to be provided at such a level that would guarantee this, preferably through the continuous standardization of language teaching.

The language teaching at the ITB in České Budějovice

The teaching of languages for all the study programmes of the Institute is guaranteed by the Department of Foreign Languages, which is one of seven departments of the Institute. It provides teaching of the first foreign language, the second foreign language, optional subjects like foreign language conversation (both general and professional), optional professional subjects (like Bewerbungstraining), preparatory courses for certificates etc.

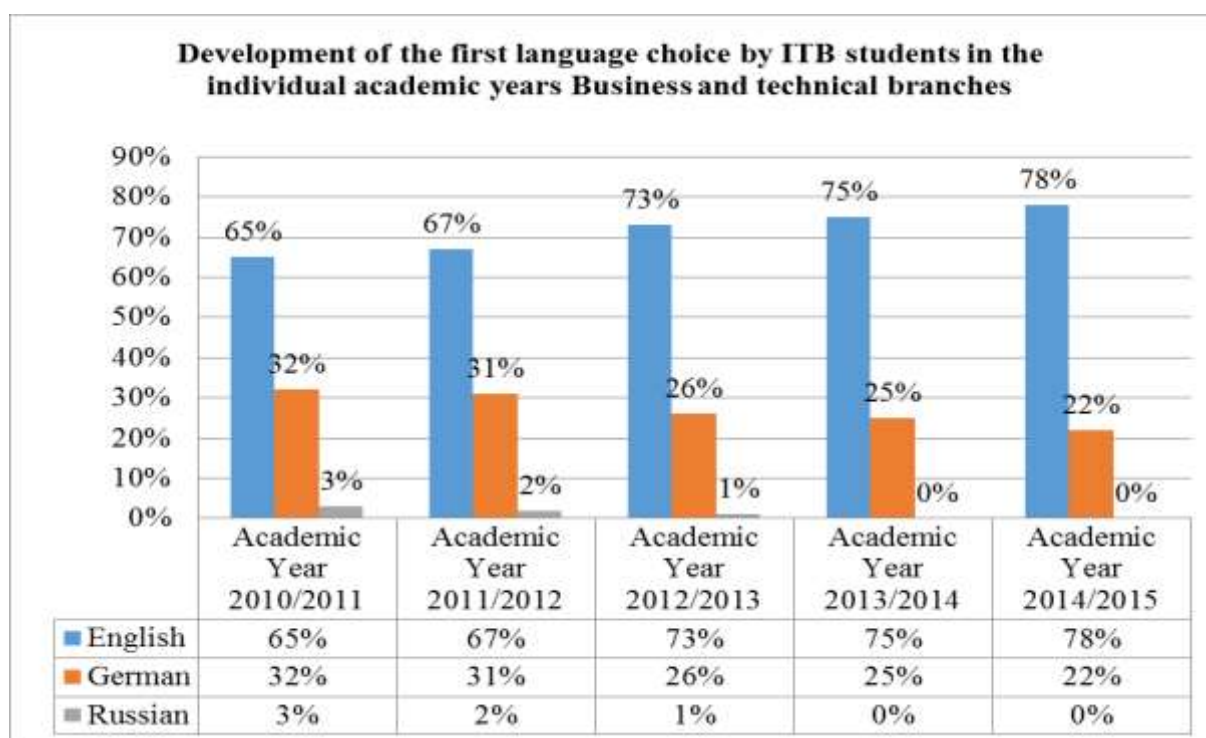
The First Foreign Language

The students of all business courses, as well as the technical branches of the Institute of Technology and Business in České Budějovice, have one compulsory language course (the first foreign language). The following Graph No. 1 shows the percentage of the students who decided to choose English, German or Russian as their first foreign language. It is obvious from the graph that the proportion of the English language is about 65–78 %. Then the choice of the German language follows (about 32–22 % with decreasing tendency) and just a few students choose the Russian language (3–0 %, also with decreasing tendency).

A significantly non-homogenous language skill level at the beginning of the study requires the student to take at least two terms of general language education, while, as mentioned above, the minimum language output level has been strictly determined since the 2012/2013 academic year to the B1 level, according to the Common European Reference Framework (CEFR). This level was set with regard to the real language skill of the students enrolled to the first year and may also be backed by the results from internal pre-tests taken by the students at the beginning of the first term of study. The output language level after the first two terms is demonstrated either by passing an international certification exam or an internal model exam, which is conceived similarly to the certification exam.

The B1 level achievement for both the full-time and combined study forms should also guarantee that students are capable of starting to work with professionally oriented study texts and materials in the following study terms without any problems. These language courses are completely based on professionally oriented foreign languages in the following two terms. The output level of the graduates is B1+, at a professionally oriented language level. The topics of the professionally oriented foreign language courses are selected solely in line with the study branches.

Graph No. 1



Source: Author.

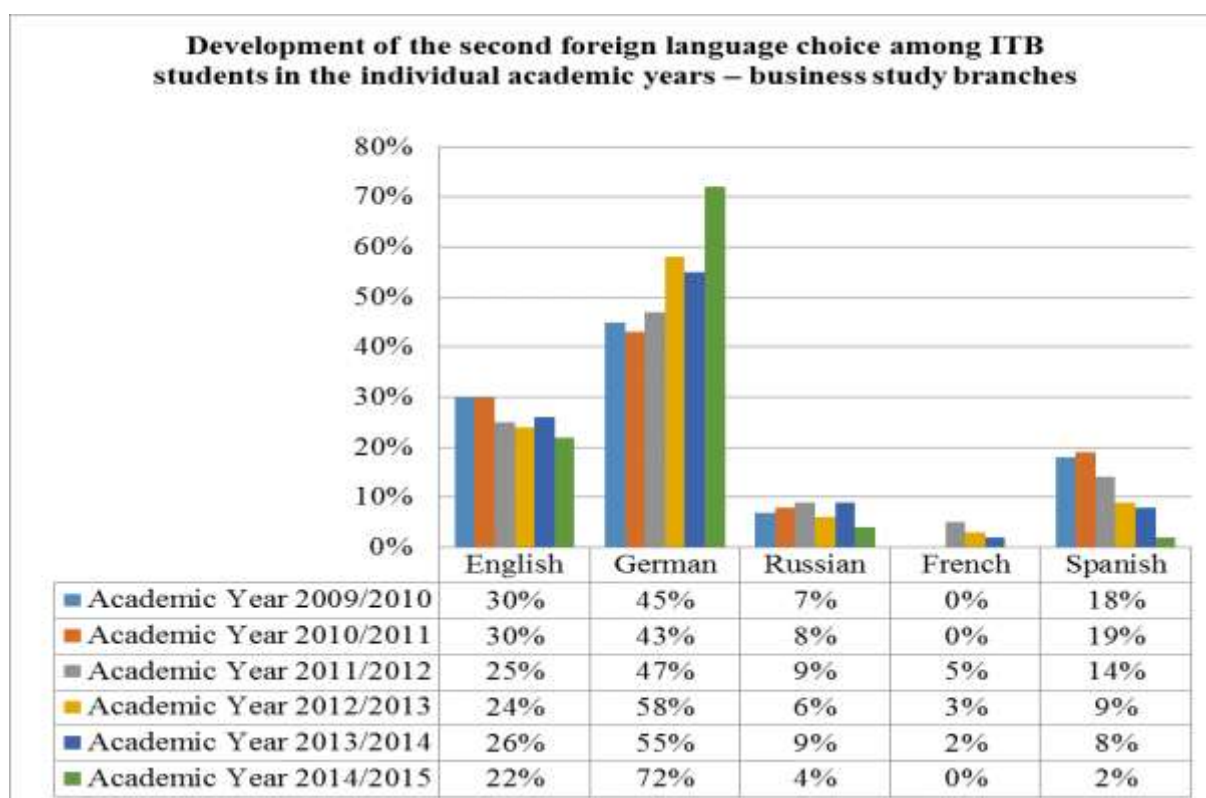
The Second Foreign Language

Only those students of the business study programmes obligatorily choose one more foreign language (a second language for business students). The basic offer consists of the English and German languages. Other languages (Russian, Spanish and French) may only be studied in paid courses provided by the Lifelong Education Centre (see DIRECTIVE No. 23/2012, 2012 of the Internal standard of the Institute of Technology and Business in České Budějovice, the language choice in the first term). Students may then apply for the recognition of these subjects.

The whole second language course (three terms for the combined course) only contains general language that is partially modified for the needs of a graduate of a professionally oriented tertiary school. The minimum output level from the second language course has been set to A2 and it is demonstrated by passing an international exam or possibly by passing a relevant model exam within the subject).

Graph No. 2 shows the percentages of students who chose English, German, Spanish, Russian and French for their second language in the last three academic years. It is obvious from the graph that German is the most required second language, followed by the English, Spanish, Russian and French languages.

Graph No. 2



Source: Author.

The steps leading to standardization of language teaching at the institute

To ensure the highest possible standardization of foreign language education, the Department of Foreign Languages has employed the following measures in cooperation with the Institute:

- Only the general language is taught in the first two terms, while the real demonstration of the B1 minimum language level (in the form of an international exam or a relevant model exam) is the obligatory output at the end of the second term.

This measure ensures the unification of the heterogeneous level of student knowledge at the beginning of the first term.

- The learning outputs are clearly defined in subject annotations, which clearly define the output competences of the students at the end of each term, as well as at the end of the foreign language study at the tertiary school.
- The electronic media is used in teaching and particularly in testing the students' knowledge. These are particularly:
 - a) The electronic pre-testing of the input knowledge of the students (before the course starts).

This pre-testing mainly used to obtain information to recommend the function of the student's position. It helps the student to choose the study group. The first possibility is to choose a small seminar group with an individual approach. In this case, the student participates in the coverage of the schooling costs, as these groups are run within the lifelong education programme. The second possibility is to join a common seminar group where the number of students is actually higher (up to 35 students).

- b) The electronic testing (at the end of each term), which ensures a higher objectivity in the assessment and the independent testing, as it is supervised by people who do not belong to the academic staff of the Institute of Technology and Business in České Budějovice.
- c) The house designed E-learning modules and interactive syllabuses. The creation of our own teaching modules plays an important role in the teaching standardization process, particularly in relation to professional language learning. This strategy enables the creation of professionally oriented teaching modules tailored to the requirements of the output language skills of the students of the individual study courses. Language teaching modules for the specialisations of business studies, transport and engineering are thus gradually created.
- d) The student powerpoint presentations.
- e) The implementation of subjects in the e-learning form.
- f) The frequent use of technologies and electronic media by the teachers for the subject matter presentation and practicing.
- The high autonomy but also the responsibility of the subject guarantors, to whom clearly defined responsibilities are delegated: e.g. test evaluation, curricula updating, subject evaluation (an obligation to elaborate a self-evaluation report for given subject containing except others evaluation of teaching through student subject assessment has been introduced since winter term 2013).
- The evaluation unification: an exam with a fixed proportion of written and oral components, namely 70 % written testing and a 30 % oral component according to predefined criteria and evaluation methods at the end of each term of all language subjects.
- An educational methodology expert responsible for methodology and evaluation activities is available to all the guarantors and teachers of the Institute.

CONCLUSION

The Institute of Technology and Business in České Budějovice is a young, dynamically developing tertiary school of non-university type, which tries to standardize all the components of its activity and to follow the most up-to-date trends in education. The same situation is at one of the departments of the school, the Department of Foreign Languages, which struggles for the best possible standardization in the field of education and student knowledge testing.

BIBLIOGRAPHY

1. CAHA, Z. (2012): Reflexe prvních zkušeností z elektronického testování v rámci výuky cizích jazyků na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích. In: *„Metodika výuky a hodnocení studentů v terciárním vzdělávání“ a „Požadavky praxe“*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, nestránkováno.
2. CAHA, Z. (2013): Aplikace elektronických médií při výuce a testování v cizích jazycích na profesně zaměřené škole. In: *E-konference na téma Využití elektronických médií ve výuce a testování v cizích jazycích na profesně zaměřené škole*. České Budějovice: Tribun EU, s. 15–20.
3. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *National Plan of Foreign Language Development. Minist. of Ed., Youth and Sport*. [online]. [cit 2014-12-03]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>
4. UNIVERZITA PALACKÉHO (2006): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.
5. VYSOKÁ ŠKOLA TECHNICKÁ A EKONOMICKÁ V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH (2012): Směrnice č. 23/2012. *Vnitřní norma Vysoké školy technické a ekonomické v Českých Budějovicích. Volba jazyků v I. semestru*. [online]. [cit. 2015.12.03]. Dostupný z https://is.vstecb.cz/auth/do/5610/uredni_deska/1905433/1886931

ADDRESS & ©

Mgr. Zdeněk CAHA, Ph.D.
Katedra cizích jazyků
Vysoká škola technická a ekonomická
Okružní 517/10, 37001 České Budějovice
Czech Republic
caha@mail.vstecb.cz

ON DYNAMICS OF TEACHING LARGE GROUPS

O dynamice velkých skupin ve výuce

Jindřiška ŠULISTOVÁ

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Příspěvek se zabývá dynamikou ve velkých třídách. Počet žáků ve třídě je předmětem diskusí ve vzdělávacím sektoru. I když došlo ke změnám ve vzdělávacím systému, bohužel se musí vypořádat s určitými problémy, jako jsou finanční potíže, stejně tak nedostatek času, nedostatek kvalifikovaného personálu, nebo vzdělávací instituce nedisponují dostatečným množstvím učeben. To vše ovlivňuje výuku a učení samotné, dynamiku ve třídě, vztah vyučujících a studujících a životní klima. Příspěvek se zaměřuje na dynamiku velkých skupin jako prostředek pro vytvoření podněcujícího prostředí.

Klíčová slova: velké skupiny – dynamika – studující – vyučující – prostředí

ABSTRACT: This paper deals with the dynamics in large classes. Class size is a continuing subject of discussion in the educational sector. Although there have been changes in the educational system, unfortunately, it still has to deal with certain issues. These issues include financial difficulties, as well as a lack of time, a shortage of qualified staff, and the lack of premises in order to conduct the teaching. These factors influence the way of teaching and the learning process, the dynamics within a class, and the attitudes of students and educators to each other and their environment. This article focuses on the dynamics of large classes as a means of creating a learner-supported environment.

Key words: large class – dynamics – learner – educator – environment

INTRODUCTION

In recent years there has been a growing trend within higher education to teach large groups. Unfortunately, this trend is gradually beginning to be applied to foreign language teaching too. Some lectures involve groups of 150 to 400 students. In terms of the curriculum and educational objectives of subjects, large groups are usually considered to be between 30 to 40 students. With regard to language learning, which requires both the acquisition of grammar and a deepening of communication skills, it is possible to talk of a large group when it consists of 20 to 30 students. Teaching foreign languages in large groups is common in Chinese higher education institutions. Groups regularly contain 100 students (Wang – Zhang 2011). This also applies in other Asian countries. Turkish educators from the Erasmus programme (Gediz Üniversitesi, Izmir) also point out that it is common to have large groups for foreign language learning. The definition of a large group is influenced by differing cultural perceptions and backgrounds. P. Ur (1996) states that *“the exact number does not matter: what matters is how you, the teacher, see the class size in your own specific*

situation.” Scrivener (2011), in his book *Learning Teaching*, presents a similar view in that the importance of the number of students in a class depends on what number of students an educator is used to teaching.

Methodology and target

This article is based on the theoretical study and reflections on our own teaching at the Institute of Technology and Business in České Budějovice. The aim is to show the phenomenon of large group dynamics from the perspectives of group development and group intimacy.

Phases of group development

A group is not just a set of individuals, as a whole it has its own dynamics. It is not always possible to work effectively with such a group without a deeper understanding those dynamics. This is more demanding in large groups in which the characters of students vary e.g. introvert individuals may find it difficult to get involved whereas extrovert ones can dominate all activities. Under such circumstances it would be beneficial to all to divide the large group into smaller groups so that each has an equal opportunity to join in. To understand the dynamics of a group better, it is important to look at the general principles that can be applied. The environment within a group is constantly subject to change. Nothing that happens within a group is static. It is due to a process of phases. Group members do not perceive these phases which are passed through unconsciously under the guidance of their educator. If a teacher, on the basis of their understanding the group dynamics, is able to reflect the different phases a group goes through, they can motivate the group to manage these phases appropriately, which in turn can increase the efficiency of the group's work significantly.

The basic division of the phases of group development is described by various authors. According to the American social psychologist, David W. Johnson, in his book *Joining together: group theory and groups skills* (2006), which deals with group theory, group development is divided into the following phases: formation; bluster; scaling; performance; and termination. The characteristics of these phases lie in the teacher's ability to influence a group intentionally and to occupy strategically the best role within it. In so doing, they must take into account the perception of the role of the group itself. By moving to the following phase participants can try out new skills, however, this is definitely not a necessity, and often

not even possible, for a group to achieve the productive phase (performance) during their work. This goal is very ambitious especially in large groups.

R. Pelánek (2008) offers an alternative development concept in his book *Příručka instruktora zážitkových akcí*. He divides the process into four phases:

1. Orientation

The group is formed by individuals. Group roles are not divided yet. Artificial relations and a little forced resistance govern. The educator represents authority. This is usually the case for the first lessons with a new group. Both the teacher and students have certain expectations (influenced by previous experience). Limits are tested and the roles within a group are shaped slowly.

2. Crisis

There is a conflict of views and the roles are profiled. Small subgroups form. The educator conducts the group through the crisis. The crisis can occur a) among the students themselves, and b) between the students and their teacher. A practical example of a) follows. In a group of 30 students which contained 10 extrovert students, one female student did not feel comfortable. She saw no chance to get involved in the learning process even though her knowledge was at the required level. She behaved shyly within the group. She came to tell me how she felt and asked to be put in another group. Her timetable made this impossible. We went through the situations that made her feel stressed. In the following lessons she participated actively in the group with fellow students with greater confidence. This experience proved helpful for her. She even made friends with some of the extrovert group members. Practical examples of b) follow. An educator can lose the face in front of a group of twenty-year-olds when they do not know all the vocabulary which is asked of them. In a way, these students behave like pupils in primary schools where a teacher is an icon to them. Alternatively, part-time students, sometimes older than the educators themselves, who are in jobs with a higher social status than that of the educator, may have inappropriate requirements.

3. Stabilization

The roles of the individual members of the group are established and accepted. The specifics of each individual are taken into account. This is in principle the acceptance phase of "the others". The findings on the basis of observations of others and oneself in the previous two phases are gradually accepted and put into practice in the next phase. A large group reinforces its own group culture. Some groups can be very active asking plenty of questions, dealing with tasks in a competitive way, whereas others may show a minimum interest and

intention to tackle classroom activities.

4. Productive phase

The conflict in this phase is understood and the opportunity for development is looked for. The common goal and the roles in the group are clear. The group as a solid unit takes responsibility for itself. The unusual environment, time pressure and stress are used. The classified nature of the activities is characterized by flexibility and possibility to make choices. The educator observes and provides support and appreciation simply. Both parties have learned what to expect from each other and are aware of how to prevent extreme situations.

E. Zahrádková (2005), in her book *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*, puts forward six phases for the formation and closure of a group's work. These phases are conceived in terms of work efficiency (* less effective; ***** very effective):

FORMATION (***) ; SHAPING (****) ; CRISIS (*) ; STABILIZATION (**) ; PERFORMANCE (*****); CLOSURE / RECOVERY (*).

The work within a group during common instruction has an exclusively educational character. To prevent any potential confusion it is necessary to define a psychotherapeutic concept. P. Roubal (2014) states that although the group therapy is conducted differently than standard courses (i.e. it has specific therapeutic targets), the group dynamics takes place in a very similar way. Crises are associated with the individual phases of a group's development, indeed. These crises may occur throughout the whole existence of a group. Solving a crisis changes the direction of relations and influences the formation or transformation of the emotional components of these relations. In a therapeutic group, the internal dynamics is influenced less systematically than in a learning environment.

Group intimacy

Since the members of the group are in a regular mutual contact with each other, over the time the relations among them remove partial masks and break down the prejudices. The relations become less formal. The intimacy becomes deeper. The change and transfer in behaviour, attitudes, habits, ideas and values of the individuals occur. Students in school groups spend a larger part of their study time in the isolation from the outside world. This creates a very specific atmosphere characterized by, inter alia, its relative safety and intimacy. Experiencing such intimacy primarily means sharing ideas, experiences and problems.

A prerequisite for this is the belief that it is possible to entrust others with information without worrying about them disclosing it to people outside the group. The intimacy provides a sense of confidence to unknown persons in our surroundings. It gives a certain exclusivity, privilege, which only interested individuals have in relation to the group's other members (Vágnerová 2005). Simply put, the intensity of the intimacy is reflected in how group members are able to recognize others within the group and vice versa. A group of up to 150 members has this ability (see Dunbar 2003).

Výrost and Slaměník (2008) divide the degree of intimacy among members of a group into primary and secondary groups. The primary group features direct and intimate relations, face-to-face interactions, a high degree of intimacy, and an intense influence upon its members. A positive experience of a long-term membership of the primary group is an important basis for the emotional and personal stability and personality of the individual. A typical primary group is family. Membership contributes to an individuals' socialization and forms the basis for learning social roles. The secondary groups are distinguished by random relations. They work in addition to the primary group and develop certain skills. They satisfy certain needs of the individual. From this point of view school groups can be described as secondary ones. The level of cooperation within a group may result in a group attaining some of the characteristics of a primary group. This is more likely to occur in isolated groups that are a part of a larger one.

It should also be noted that the difference in experience of the intimacy between members of a group and the teacher may correspond to the inability of the members of the group to experience intimacy in their own relations. This ability can be affected by the individual member's depth of knowledge of each other's life stories. Group members sharing things in common bring the necessary skills to a group with regard to the perception and experience of intimacy within a group. Those who do not have these skills yet are forced to develop them.

Suggestions based on practice

- *Continuous reflection of group's behaviour and self-reflection of the educator.*
- *Transformation of the role of the teacher in relation to the stage of group development.*
- *Familiarization of the ongoing process and outlining further development.*
- *Transmission of method is more important than the content of teaching.*

The possible perspectives on the dynamics of large groups and their intimacy have been

offered above. On the basis of pedagogical practice, the most important factor is an active reflection by a group, as well as by a group's teacher. An active reflection does not only involve the monitoring of the described processes during the course of teaching, but also self-reflection (mirror adjustment) by the educator. Without a commitment to observation and reflection it is very difficult to get the most out of the knowledge of group dynamics.

The essence of work with group dynamics is having the knowledge and proper handling the role of a teacher which, in the course of a group's development, changes constantly. In practice, stagnation is often the result of adhering to well-established didactic samples without any ambition to increase the level of work efficiency continuously.

The introduction of the ongoing process and the development of a group requires a great amount of facilitation. If work goals and their methods remain obscure, students will find it difficult to reflect the process and will certainly not be able to use it to their advantage. Where possible, it is worthwhile familiarizing a group with both the methods and work objectives and getting the group to agree with them. Their consent can be confirmed throughout their work.

During group work, the teacher should focus on passing on the methods and verifying the extent of the knowledge a group has. The method should be named clearly and observable in students' work by the third stage of group development (stabilization). Understanding the work method is the responsibility of both the educator and the students alike. The actual method is what the students should acquire and take away from the learning process so that they can apply it in practice.

CONCLUSION

When it comes to the dynamics of a group, not only for large groups, it is necessary to bear in mind that each group is different, as each educator is. This requires the respect for group heterogeneity and work on personal and professional development.

BIBLIOGRAPHY

1. DUNBAR, R.I.M. (2003): The social brain: Mind, language, and society in evolutionary perspective. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 32, pp. 163-181.
2. JOHNSON, D. W. – FRANK, P. (2006): *Joining together: group theory and group skills*. Boston: Pearson Education.
3. PELÁNEK, R. (2008): *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
4. ROUBAL, P. (2014): *O terapii*. [online]. [cit. 20. 3. 2015]. Dostupný z <https://psychosomatika.cz/wp-content/uploads/2014/10/O-terapii.pdf>
5. SCRIVENER, J. (2011): *Learning teaching*. Oxford: Macmillan.
6. UR, P. (1996): *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: CUP.
7. VÁGNEROVÁ, M. (2005): *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
8. VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. (2008): *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.
9. WANG, Q. – ZHANG, N. (2011): *Teaching Large Classes in China – English as a Foreign Language* [online]. [cit. 5. 4. 2015]. Dostupný z http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llta/resources/telc/5._wang_qiang_overview_of_china_research_0.pdf
10. ZAHŘÁDKOVÁ, E. (2005): *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál.

ADDRESS &©

Mgr. Jindřiška ŠULISTOVÁ
Katedra cizích jazyků
Vysoká škola technická a ekonomická
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
sulistova@mail.vstecb.cz

EFFECTIVE USE OF TRANSLATION IN LANGUAGE TEACHING

Efektivní využití překladu ve výuce

Libuše TURINSKÁ

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Překlad a jeho role ve vyučovacím procesu jsou velmi diskutovanou otázkou. V průběhu let se jeho role měnila v závislosti na preferované vyučovací metodě. Tento článek popisuje jeho klíčovou roli v metodě gramaticko-překládací a prudký pokles jeho obliby po nástupu metody audiolingvální. Porovnává klady a zápory využití překladu v hodinách cizího jazyka a sleduje rizika, jaká nadměrné využití překladu přináší. Zdůrazňuje přínos, jakým racionální využití překladových aktivit může být, a navrhuje aktivity, díky kterým může být překlad využit jako efektivní nástroj výuky.

Klíčová slova: překlad – vyučovací proces – zdrojový jazyk – cílový jazyk – sdělení

ABSTRACT: Translation and its role in the teaching process has been a discussed topic for a long time. The importance of translation has changed over the years according to the preferred teaching method. This article deals with its key role in the grammar-translation method and its rejection with the appearance of the direct (audio-lingual) method. The author compares the pros and cons of the use of translation and notices the dangers of its overuse. She emphasizes the benefits that its rational involvement brings and suggests the activities which can make the translation an effective teaching tool.

Key words: translation – teaching process – source language – target language – message

INTRODUCTION

In terms of linguistics, translation may be defined as a process of translating words or texts from the source language to the target language. In some languages, the same word is used both for translation and interpretation, yet translating and interpreting are two linguistic disciplines. Interpreting may be defined as transferring the spoken message from the source language to the target language. There are two basic types of interpreting, simultaneous and consecutive. In consecutive interpreting, the interpreter translates the speaker's words after the speaker finishes a sentence or an idea. This type of interpreting requires good memory and help of notes or symbols which enable the interpreter to remember the speaker's words. In simultaneous interpretation, the speaker's words are being translated while he or she is speaking.

The term translation refers particularly to written translation. Oxford Advanced Learner's Dictionary (1994) defines translation as "*the process of changing something that is written or spoken into another language*".

R. Jakobson (1959) distinguishes three kinds of translation:

1. intralinguistic translation, or rewording, refers to the interpretation of a message within the same language. This involves reported speech, text adaptation, a monolingual dictionary etc.
2. interlinguistic translation, or translation proper, describes the interpretation of a message from a source language to a target language.
3. intersemiotic translation, or transmutation, is an act of expressing a message in one sign system in another (interpretation of a work of art etc.).

E. Muskat-Tabakowska in *The function of translation in foreign language teaching* uses a different classification. She states that in defining the notion of translation, there are six basic types of translation:

- a) total and partial translation;
- b) written and oral translation;
- c) translation as a process and translation as a product;
- d) factual and literary translation;
- e) L1 (mother tongue) – L2 (target language) translation and L2-L1 translation;
- f) intralingual translation and interlingual translation.

Translation activities within a classroom comprise both the teacher's translation of unknown words or grammar rules being taught and the learner-centred translation activities.

In terms of its use in the classroom, this paper deals mainly with Jakobson's "*proper translation*", although all of the aforementioned kinds of translation may be performed in the classroom.

Teaching methods

Translation has always been a significant part of a teaching process in foreign language lessons. However, its importance changed over the time according to the preferred teaching method. In the 18th and 19th centuries, Latin was the most widely-studied language throughout Europe, as its knowledge was considered essential in academia and business. The main teaching method was the grammar-translation method. Within using this method, translation was the key element, the only way of presenting and practising vocabulary and grammar rules.

When Latin was replaced by other languages, communication in the target language

proved to be more important than the knowledge of grammar and translation exercises. As a reaction to the grammar-translation method, a new method, called direct or (later) audio-lingual method, appeared. Mother tongue was no more seen as a means of communication in the classroom. Therefore, translation started to be rejected by teachers and translation activities were eliminated from foreign language lessons.

Translation in the classroom

The direct method emphasized the importance of communication in the target language in the classroom and translation as such seemed to have no place in the teaching process.

A. Carreres (2006) gives four main reasons against using translation:

1. Translation is an unnatural activity which limits the language practice to two skills only: reading and writing.
2. Using translation makes learners study the target language through the mother tongue which increases the dependence on the mother tongue and negatively affects free expression in the target language.
3. Translation is a de-motivating activity for learners that way it shows them the levels of language they will never be able to attain.
4. Translation is an unsuitable exercise for average learners which are not particularly interested in deep study of the language structure.

According to D. Newson (1988), by using translation in the classroom, learners are forced to work first in the mother tongue and subsequently translate their thoughts into the target language which directly contradicts the principles of communicative approaches – to enhance learners' thinking in the target language and acting directly in the target language. Secondly, translation provides false belief in a perfect one-to-one equivalence between the source and target language. Finally, he argues that translation hinders reaching the basic objectives of the foreign language lesson, such as emphasizing the spoken language.

Based on the above mentioned negatives, as well as the arguments of experienced foreign language teachers, the main objections against using translation in the classroom may be defined as follows:

1. Translation is a time-consuming activity. When learners spend too much time translating, it is to the detriment of the main objective of a foreign language lesson, that is, communication in the target language.
2. Translation extends the period of time when the mother tongue is spoken.

3. Translation is counterproductive in terms of fluency, as it hinders spontaneous reactions.
4. Translation activities are impossible to use in a multi-lingual class.
5. Translation activities require highly motivated class, as they are often considered boring and difficult.
6. Translation is not a creative activity, as it restricts free expression by forcing learners to translate specific texts chosen by a teacher.
7. The principles and techniques used in translating are diametrically different from the natural techniques of the mother tongue acquisition.
8. There is a danger of over-relying on the translation if used too much by a teacher.

As opposed to the linguists rejecting translation as a useful tool for L2 acquisition, there are many who see its benefits. K. Malmkjaer (1998) says that translation enables to practice all four basic skills if done properly, that is, the way it resembles a real-life activity.

According S. Shiyab and M. Abdullateef (2001), translation in language teaching enables conscious learning and control of the process of acquisition of a foreign language, which reduces the interference of the mother tongue in the process. Using translation means that the learner is an active participant in the teaching process and is fully aware of the participation.

Finally, P. Liao (2006) summarizes the basic benefits of using translation:

1. It enables better understanding of the language studied.
2. It is one of the best and fastest ways of checking understanding.
3. It is one of the most popular and efficient learning strategies of memorizing vocabulary, grammar rules and sentence structure.
4. It may help in eliminating the learning anxiety caused by overusing the target language.
5. It helps learners to express their ideas in another language.

DISCUSSION

It may be stated that there are good arguments on both sides. As this article attempts to find the benefits of using translation in the classroom, it focuses on the arguments given contra the use of translation and tries to highlight its importance and effectiveness.

The most common argument against the use of translation in the classroom is that it is a time consuming activity, which is an indisputable fact. Translation requires a thorough preparation on the part of teachers. Regarding the class time, it may be partly reduced by announcing the topic of translation in advance. Some teachers do not reject translation

activities, but they consider them so time-consuming that they prefer them being done as homework. Thus, students are forced to work individually, and translation becomes a boring activity. On the other hand, as mentioned above, translation may significantly save up time necessary for explaining vocabulary or grammar in the target language.

One of the objectives of learning foreign languages is a fluent communication in the language being studied. In terms of this objective, it shows that translation does play a part in improving fluency. By frequent translation and practice of structures and sentences taken from a real life communication, learners gain practice in improvising and fast reactions. A possible activity which enables such use of translation is, for example, An Interpreter game.

Besides writing and reading skills, translation helps improve speaking skills as well. Interconnecting translation activities and discussion is of a key importance here. By comparing two or more versions of one translated text, discussing the most frequent mistakes or defending one particular version of translation, learners develop their speaking skills and are forced to communicate within the group.

Translation represents an easy and helpful activity in a monolingual class. However, it can also become a useful and interesting, although time-consuming activity in a group where students speak three or more languages. Within a multilingual class, translation helps to reveal the sociocultural background of various languages and understand the meaning of words within a wider, sociocultural context.

Translation may be highly motivating if done properly. Choosing carefully the materials and activities suitable for a specific age and interests of learners, such as translating song lyrics, fairy tales or trying to make subtitles to a film, is one of the ways of increasing learners' interest in the structure of the target language and its vocabulary and thus motivate the class.

Since the main objective of studying a foreign language is being able to communicate in it. As one of the objections against using translation is that it is not a natural activity, which is performed at the expense of this objective. Nevertheless, comparing the processes of communication and translation, it seems that the process of translation is similar to the process of communication in the mother tongue, as seen in the following diagrams (Fig. 1, Fig. 2). In both processes, it is necessary to decode / restructure the message being sent so that the receiver understands.

Fig. 1: Process of communication within one language.

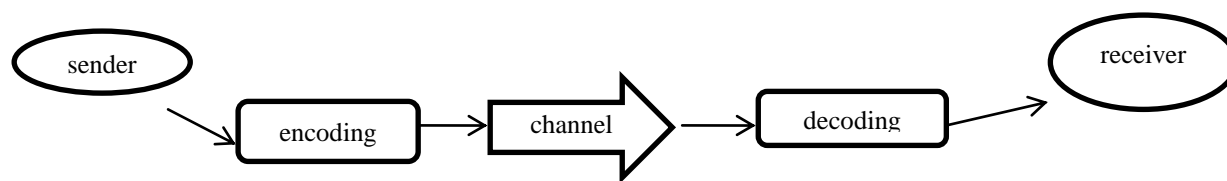
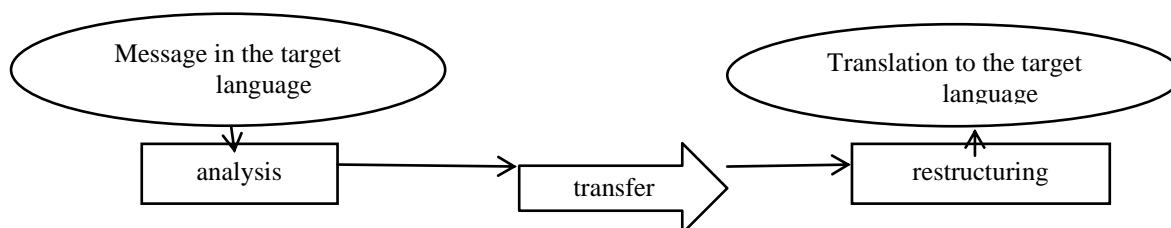


Fig. 2: Process of oral translation between the source and the target language.



Thus, translation may be considered a natural activity which takes place in the real life communication as well as in the classroom. Translation is also a frequent learning strategy for some learners. In this respect, banning translation in the classroom is counter-productive and futile, as:

1. Teachers forbid something which will take place anyway.
2. Banning translation means banning something which is natural.

Testing or checking the learners' progress is an activity which is often a part of a foreign language lesson. As there is not just one correct option, translation is not a convenient method for testing. Nevertheless, it may become a good auto-evaluation method. Through comparing the translated texts, for example, at the beginning and at the end of the course, learners can see their progress by just comparing the level of their difficulty.

Summing up all the positives of applying translation activities in the classroom, their advantages are obvious. However, some linguists warn against its overuse. On the part of teachers, translation overuse is inconvenient, since it results in possible over-reliance on the translation on the part of learners. On the other hand, restricting or eliminating translation completely from the lessons may increase learning anxiety. Using translation reasonably allows weaker learners to participate spontaneously in the activity given without asking for clarification. In [5] E. Muskat-Tabakowska says, that translation can be used in various teaching situations if the teacher takes into consideration various factors: the aim of the course, its level and the characteristics of the learners, such as their age, nationality, experience with language learning etc. Allowing for all the above mentioned arguments, translation proves to become a useful activity, in case:

- it is prepared carefully in accordance with the learners' needs and interests;

- the teacher is aware of the purpose and is able to communicate it to the learners;
- it is not overused or a prevailing activity;
- it is not used as a teaching method but as a complement to the most convenient teaching strategies;
- the activities used are entertaining, motivating and relevant to the learners' needs outside the classroom.

CONCLUSION

The aim of this article was to compare the advantages and drawbacks of using translation in the teaching process and evaluate to which extent translation is an effective exercise beneficial for a foreign language study. The arguments for and against its use in the classroom are well described with a specific examples of using it in an effective way so that it is not a boring and time-consuming activity either for teachers or learners. It points out the importance of choosing appropriate authentic materials and activities with respect to the learners' levels and needs, as well as the dangers of its over-using and the importance of adjusting the translating activities in the classroom to the real-life situations outside the classroom.

BIBLIOGRAPHY

1. CARRERES, A. (2006): Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees: Uses and limitations. In: *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. [online] Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. Dostupné z http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp
2. JAKOBSON, R. (1959): On Linguistic Aspects of Translation. In: Brower, R. A. (ed.): *On Translation*. Cambridge: Harvard University Press, pp. 232–239.
3. LIAO, P. (2006): EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *RELC Journal*, 37 (2), pp. 191-215.
4. MALMKJAER, K. (1998): *Translation & Language Teaching*. Manchester: St. Jerome Pub.
5. MUSKAT-TABAKOWSKA, E. (1973): *The function of translation in foreign language teaching*. PSiCL Vol 1, pp. 131-139. Dostupné z http://wa.amu.edu.pl/psicl/files/1/12_Muskat-Tabakowska.pdf
6. NEWSON, D. (1988): Making the best of a bad job: The teaching and testing of translation. [online] Edinburgh, Scotland. Dostupné z <http://eric.ed.gov/?id=ED302096>
7. SHIYAB, S. – ABDULLATEEF, M. (2001): Translation and foreign language teaching. *Journal of King Saud University – Language & Translation*, 13, pp. 1-9.

ADDRESS & ©

Mgr. Libuše TURINSKÁ
Katedra cizích jazyků
Vysoká škola technická a ekonomická
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
15522@mail.vstecb.cz

VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ V ANGLICKÉM STÁTNÍM ŠKOLSTVÍ V HISTORICKÉ RETROSPEKTIVĚ

Religious Education in English State Schools in Retrospective Overview

Karim SIDIBE

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Výuka náboženství je součástí moderního anglického školství již od jeho vzniku v 70. letech 19. století. Cílem tohoto článku je popsat postavení tohoto předmětu v anglickém školství na základě historického vývoje. Jeho počátky se objevují v obecních školách z první poloviny 19. století, které měly za povinnost zajišťovat náboženskou výchovu pro žáky ze všech povolených denominací. V období po první světové válce dochází ke krizi náboženské pedagogiky, ale s blížící se katastrofou druhé světové války nastává nový rozmach náboženské pedagogiky a podpory náboženské výchovy v anglickém veřejném školství, který trval až do konce 50. let 20. století. V 60. letech 20. století nastává nová krize, jež se odráží v reformních snahách dvou hlavních osobností moderní anglické náboženské pedagogiky, Harolda Loukese a Niniana Smarta. V 80. letech 20. století se prosazuje současný koncept výuky náboženství, v němž má křesťanství výsadní postavení, ale vyučuje se i pět dalších hlavních náboženství Británie. Postavení výuky náboženství je díky způsobu definování jeho tematických okruhů, jeho vynětí z Národního kurikula či jeho obsahovému zaměření velmi specifické a diskutabilní.

Klíčová slova: náboženství – křesťanství – vzdělání – náboženská výchova – výuka náboženství

ABSTRACT: Religious education has been an integral part of modern English education since its foundation in 1870's. The objective of this paper is to describe its position in the English education from a historical perspective. The origins are in municipal schools which were to provide religious education for all pupils from the authorized denominations. The post-World War I period is marked by a crisis of religious pedagogy, but the upcoming years of the World War II catastrophe caused a rise of religious education and pedagogy, which continued till the end of 1950's. However, 1960's was a time of another crisis, which was reflected in the works of the two most important figures of the English modern religious pedagogy – Harold Loukes and Ninian Smart. The current concept of religious education emerged in the 1980's. Christianity has remained the privileged religion, but the other five main religions of Britain are taught as well. The status of religious education in the English education is very specific and debated, which is the consequence of the unique formation of the syllabuses, its exception from the National Curriculum or its particular subject.

Key words: religion – Christianity – education – religious education – religious education

ÚVOD

Výuka náboženství jako školního předmětu nezmizela ani v 21. století z evropských škol, ale zůstává i nadále součástí mnohých církevních i státních vzdělávacích institucí (Dřimal 2005). Zatímco v kontinentální Evropě šel didaktický vývoj ke konfesní koncepci

tohoto předmětu, na území Velké Británie se převládající vývoj vydal jiným směrem, tj. ke koncepci nadkonfesní a mnoho-náboženské. Tento vývoj byl od samého počátku složitý a odrazilo se v něm mnoho faktorů. Tento příspěvek se vzhledem ke značné pestrosti britského území a k mnoha odlišnostem mezi Anglií, Walesem, Skotskem, Irskem a popřípadě zámořskými državami zaměřuje na oblast Anglie, jež tvoří zřetelný správní celek a v němž žije většina britského obyvatelstva.

MATERIÁL A METODIKA

Snahou tohoto příspěvku je popsat hlavní vývojové trendy a problematické jevy v anglickém konceptu nadkonfesní a mnoho-náboženské náboženské výuky, který se i přes komplikovaný vývoj udržel až do dnešní doby. Přiblížení diskurzu výuky náboženství v Anglii je vedeno pomocí historické retrospektivy, která pomáhá většímu vyniknutí jeho stěžejních aspektů.

Nadkonfesní a mnoho-náboženská výuka

Na konci 18. století proběhla v Anglii průmyslová revoluce. Začala vznikat moderní industriální společnost, v které byla mnohem větší potřeba vzdělanosti než v dřívějších dobách (Polišenský 1982). V průběhu 19. století vznikala řada nových škol, nicméně jejich vznik a rozvoj nebyl centrálně řízený. Největším zřizovatelem škol byla Národní společnost (National Society), v které hrála dominantní úlohu anglikánská církev. Dalšími zřizovateli škol byly ostatní protestantské církve a obce. Bylo to právě v obecních školách, kde můžeme nalézt první stopy anglického pojetí výuky náboženství.

Zatímco v církevních školách se setkáváme s případy katecheze, jež je založena konfesně, v obecních školách se setkáváme s takovým druhem výuky, která je zaměřena na žáky různých (protestantských) denominací. V roce 1870 anglický parlament přijímá Zákon o vzdělávání, který uzákoňuje povinnou školní docházku pro děti od 5 do 13 let. Tento zákon uložil obecním školám vyučovat křesťanské náboženství v takové podobě, aby bylo přijatelné pro všechny denominace (Petchey 2008).

V 19. století byla Anglie přes všechny rozpory své doby stále převážně křesťanskou zemí. Školství bylo stejně jako v kontinentální Evropě silně svázáno s křesťanstvím a požadavky na sekularizaci školství nebyly příliš silné. Vztah mezi křesťanstvím a vzděláváním nebyl během 19. století zpochybňován a vzdělání bylo spjato s křesťanským pojetím výchovy (Arthur 2011).

Na začátku 20. století proběhl obrovský válečný konflikt. Hlavní bojiště první Světové

války se nacházela v Evropě a pro evropské národy byla tato válka velkým traumatem. Na toto trauma reagoval modernizmus, který se po skončení Světové války začal šířit po celé Evropě. Modernizmus se snažil vytvořit nový a lepší svět tím, že se rozejde se vším, co je staré a překonané (Welsch 1994). V období 20. let bylo anglické akademické prostředí silně ovlivněno díly ateistických intelektuálů, jako byli Karel Marx, Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud a David Durkheim. V akademickém světě vzkvétal sociální darwinizmus a sebevědomý agnosticizmus (Arthur 2011).

Anglický akademický svět považoval religiozitu za primitivní a zbytečnou a pedagogové se odkláněli od náboženských vlivů, které neměly v modernistickém pojetí světa místo (Arthur 2011). V období 30. let 20. století se v Evropě začaly projevovat důsledky globální hospodářské krize. K sociálnímu strádání se v Evropě přidával i vzestup fašistického a komunistického hnutí. V tomto obtížném období však začala růst i úloha křesťanství v anglické společnosti. Účast na bohoslužbách rostla a křesťanské hodnoty byly opět proklamovány (Arthur 2011).

Pro anglické křesťanské intelektuály byly zdrojem znepokojení nejen sociální otázky, ale i obecné kulturní prostředí, jež umožnilo vznikání nebezpečných společenských jevů. V této době se objevil názor, že křesťanství má být lékem na společenské problémy a má pomoci společnosti se s nimi vypořádat (Arthur 2011). Ve 30. letech 20. století dochází k velkému rozmachu Britského institutu křesťanského vzdělávání (British Institute of Christian Education). Množství členů tohoto institutu přesáhlo počet tří tisíc. Akademická aktivita křesťanských intelektuálů byla v tomto období značná (Arthur 2011).

Problematika role křesťanství ve vzdělávání byla intenzivně probírána v soukromé diskusní skupině The Moot, jež byla činná v letech 1938–1944. Ačkoli členy této skupiny byli především protestanté, své místo v ní však měli i vzdělanci bez vyznání a intelektuálně byla tato skupina také ovlivněna díly některých katolických myslitelů, jako byl například francouzský tomistický filosof Jean Maritain a kardinál John Henry Newman (Arthur 2011). Otevřenost, tolerance a vstřícnost skupiny The Moot jako by odrážela převažující postoje anglikánské církve v meziválečném období, kdy se tato dominantní národní církev snažila přijímat jak protestantské věřící, tak věřící inklinující k anglickému katolicizmu (Maiden 2010).

Podle J. Arthura (2011) křesťanští členové skupiny The Moot chápali společnost jako duchovní skutečnost, jež je součástí vyššího transcendentálního řádu. Z tohoto hlediska byly problémy v oblasti vzdělávání vnímány jako náboženské a morální. Školy měly tudíž tvořit svá kurikula na křesťanských základech, předávat duchovní hodnoty a obnovovat etické

normy. Jedním z členů této skupiny byl i anglikánský konvertita T. S. Eliot. Tento myslitel se domníval, že je nutné se snažit pokřesťanštit společenský řád na úkor sekulárních trendů (Arthur 2011).

Nástup a posilování moci totalitních států v Evropě vyvolávaly obavy o osud demokracie. Podle mínění Sira Freda Clarka, jenž byl ředitelem Britského institutu křesťanského vzdělávání, zaručovalo křesťanství záruku svobody jedince před všemocností státu. Anglické národní demokratické tradice byly vnímány jako součást anglosaské protestantské kultury. Tyto mnohdy nevědomé obsahy, které jsou předávány z generace na generaci a dávají smysl anglické kultuře, jsou podle Clarka v jádru křesťanské (Arthur 2011). Křesťanský socialista arcibiskup William Temple chápal křesťanství jako srdce národa, a proto podporoval zajištění křesťanského vzdělávání všem dětem, budoucím občanům země (Arthur 2011).

Druhá světová válka znamenala pro Evropu další katastrofu. V tomto období přijaly anglické politické elity myšlenku, že národní hodnoty a demokracie mají být posíleny oživenou křesťanskou identitou (Freathy – Parker 2013). V roce 1944 byl přijat zákon o vzdělávání (1944 Education Act), který položil základy moderní výuky náboženství. Tento zákon uložil státním základním a středním školám povinně vyučovat náboženství a každý den konat společnou celoškolní modlitbu. Náplň výuky tohoto předmětu měla být dohodnuta v každém hrabství na místní konferenci a zaznamenána v podobě sylabu. Účastnit se těchto konferencí směli zástupci anglikánské církve, místních církví, asociace učitelů a školské sekce místní administrativy (LEA) (Freathy – Parker 2013).

V poválečném období a v 50. letech byla křesťanská pozice v pedagogice a ve školství velmi silná. Křesťanští pedagogové pořádali konference, značně publikovali a snažili se znovu interpretovat pedagogiku na křesťanských základech. Odborníci pokračovali ve snaze vytvořit jedinečnou křesťanskou teorii vzdělání, jež měla být syntézou rozumu a víry (Arthur 2011).

Avšak v 60. letech 20. století nastaly v anglické společnosti hluboké změny. Začaly se rozpadat tradiční společenské a rodinné vazby, nastávalo období masové komunikace, začal se měnit vztah občanů k sexualitě. Ve společnosti se objevily nové formy křesťanských a jiných náboženství, přišly nové vlny imigrantů a účast na bohoslužbách začala opět klesat (Freathy – Parker 2013). Angličané stále více začínali spatřovat svou identitu mimo oblast křesťanských církví (Arthur 2011).

Navíc sekularizační vlivy začaly sílit i v akademické sféře. Vývoj v pedagogické teorii v 60. letech šel k hodnotově neutrální koncepci vzdělání. Metafyzický rozměr byl

v pedagogice odmítán a přístup ke zkoumání vycházel z antropocentrického hlediska. Odborný diskurz analytické filosofie v 60. letech 20. století se ke koncepci křesťanského vzdělávání stavěl kriticky a odmítavě (Arthur 2011). Vlivný pedagog z této doby Paul H. Hirst byl toho názoru, že v moderním školství by měla být výuka racionální a kritická, tedy bez náboženských předpokladů (Freathy – Parker 2013).

V tomto období začaly ze škol přicházet znepokojivé zprávy. Údaje ze školních průzkumů dokazovaly, že náboženství nepatří mezi oblíbené předměty. Žáci a studenti si stěžovali na nudu během výuky. Znalost křesťanství nebyla příliš dobrá. Mnozí školáci si představovali Boha jako vousatého či bezvousého muže, nebo dokonce jako prázdný kruh. Mojžíš byl pro mnohé naprosto neznámá figura. V jednom průzkumu dokonce jedna třetina studentů tvrdila, že Ježíš je Syn Boží, a zároveň pochybovala o tom, že Bůh existuje (Loukes 1969). V hlubší rovině tkvěl problém v tom, že pro studenty neměla výuka náboženství zřejmý smysl. Zatímco v jiných předmětech byly vyučovány konkrétní znalosti a dovednosti, v případě náboženství nebyly zřejmé cíle výuky (Loukes 1969).

Anglická náboženská pedagogika usilovala v 60. letech o reformu výuky náboženství. Protagonistou v úsilí o vzbuzení zájmu o náboženství u školáků byl Harold Loukes (Jackson – O'Grady 2007). Východiskem pro změnu pojetí bylo využití poznatků z dětské vývojové psychologie Jeana Piageta. Na základě těchto poznatků byly přepracovávány učební osnovy a sylaby. Namísto systematického zkoumání Bible se začaly probírat různé tematické okruhy, které lépe korespondovaly s dětskými kognitivními schopnostmi. Zatímco ve věku 7 let se probírala taková témata, jako domov, přátelé či oblečení, ve věku 13 let se probírala tematika Ježíš, Syn Boží, sebepoznání atd. Měnily se také metody výuky. Školáci začali vytvářet dotazníky, dělat průzkumy mínění ostatních lidí, zaváděly se diskuze ve výuce a předváděly se rolové hry (Loukes 1969).

Další výzvou pro náboženskou pedagogiku byla prohlubující se sekularizace školství. Postavení náboženské výchovy bylo stále problematičtější. Sekularisté požadovali zrušení výuky náboženství ve státních školách a jejich hlasy byly stále silnější (Loukes 1969; Freathy – Parker 2013). Podle názoru vlivného pedagoga Paula Hirsta mělo moderní školství zaručovat každému jedinci, aby si sám vytvářel svou vlastní identitu, a proto měl být ve školství spravedlivý přístup k hodnotám a náboženství by se nemělo vůbec vyučovat (Freathy – Parker 2013).

Z těchto důvodů se stávalo postavení předmětu náboženství v anglickém školství problematické. Náboženský pedagog a psycholog John Hull nicméně vítal sekularizaci předmětu náboženská výchova. Sekularizmus jako takový však odmítal jako zúženou

doktrínu, která vylučuje možnosti svobodné volby pro praktikování určitého náboženství (Freathy – Parker 2013). Hull navrhoval nahradit nadkonfesní náboženskou výchovu novým předmětem, který by vyučoval více náboženství. Jeho učitelé nemuseli být aktivními věřícími, ale museli mít potřebné vzdělání. Výuka měla být zaměřena na žáky, měla být založena na diskuzích a měla rovněž zahrnovat alternativní sekulární směry. Cílem mělo být porozumění v oblasti náboženství a společné modlitby měly být ukončeny (Freathy – Parker 2013).

Vedle Harolda Loukese byl hlavní osobností náboženské pedagogiky 60. let profesor Ninian Smart (Jackson – O'Grady 2007). Smart navrhoval, aby se náboženská výchova sekularizovala. Podle jeho názoru tradiční pojetí tohoto předmětu postrádalo otevřenost, zabraňovalo pluralitnímu zkoumání a trpělo konfesní omezeností (Smart 1969). Katolický pedagog Derek Lance (1969) charakterizoval Smartovo pojetí náboženské výchovy jako takové, jež nekoncepčuje výuku jako pouze informativní. Není to však ani evangelizace. Ve Smartově pojetí je potřeba uvést do procesu porozumění smyslu náboženství. Studium má vést k ptaní se po pravdě a hodnotě náboženství. Toto pojetí má pomoci porozumět jiným kulturám, překonávat evropocentrickou mentalitu a zkoumat historické aspekty náboženství. Praktikované náboženství není nezbytné vyloučit z výuky, ale nemá být na úkor otevřenosti a svobodné volby. Historické aspekty náboženství by měly být zvýrazněny, je však nutné vstoupit do dialogu s náboženskými a nenáboženskými pojetími historického vývoje (Lance 1969).

Fenomén imigrace se odrazil i ve vývoji předmětu náboženská výchova. Realitou Anglie 60. a 70. let byla skutečnost, že některé školské obvody byly osídleny převážně příslušníky určité imigrantské komunity a z ní pocházela i většina žáků školy (Jackson – O'Grady 2007). Skutečnost byla navíc zkomplikována tím, že některé imigrantské komunity nebyly křesťanské, ale hinduistické či muslimské. Tato situace byla například v průmyslovém městě Birmingham ve střední Anglii. Při tvorbě sylabu v roce 1969 se účastníci konference rozhodli zařadit do tematických okruhů nejen křesťanství, ale i pět dalších velkých náboženství zastoupených v Anglii (judaismus, hinduismus, islám, sikhismus a buddhismus). Konečná verze birminghamského sylabu byla publikována v roce 1975 a zahrnovala i výuku nenáboženských životních postojů (Freathy – Parker 2013).

V roce 1988 byl přijat Zákon o reformě školství (Education Reform Act 1988) tehdejší konzervativní vládou. Britské školství se potýkalo s mnoha problémy, které se vláda pokusila řešit novou školskou reformou. Bylo rozhodnuto, že se ustaví Národní kurikulum (National Curriculum) pro Anglii a Wales (Jackson – O'Grady 2007). Předmět náboženství však

nebyl zahrnut do Národního kurikula, ale místní sylabová konference mohla rozhodnout o jeho zařazení do systému hodnocení Národního kurikula.

Náboženská výchova (Religious Instruction) byla nyní nazývána termínem výuka náboženství (Religious Education). Tento předmět přestal být chápán jako předávání víry, ale nově jako všeobecně vzdělávací předmět. Byla zachována povinnost vyučovat náboženství a konat pravidelné celoškolské modlitby. Náboženská výchova byla nově ustavena na bázi šesti hlavních náboženství v Británii, ale křesťanství si podrželo privilegované postavení (Jackson – O'Grady 2007).

DISKUSE

Náboženská výchova nepřestává vzbuzovat kontroverze ani v současnosti. Její postavení bylo zkomplikováno v roce 1999, kdy labouristická vláda ustavila nový předmět Občanské vzdělání (Citizenship Education). Hrozí zde tematické překrývání obou předmětů (Revell 2008). Dalším kritickým bodem je velký počet Ustanovených poradních komisí pro náboženské vzdělání (SACRE), které se každých pět let schází a revidují stávající sylaby. Podle dostupných informací jsou si existující sylaby velmi podobné (Revell 2008). Z tohoto důvodu se objevily požadavky na celonárodní sjednocení tematických okruhů. Ministerstvo školství se rozhodlo pro vydání dvou modelových sylabů v průběhu 90. let, které mohou být dobrovolně aplikovány těmi školami, které si to budou přát (Revell 2008).

Kritické hlasy se ozývají na pojetí šesti hlavních náboženství Británie (křesťanství, judaismus, hinduismus, islám, buddhismus a sikhismus). Tato náboženství jsou prezentována jako neměnná a jejich vývoj je opomíjen. Dále se nevěnuje dostatečná pozornost jejich formám a jejich různým tradicím. Konfliktní a problematické stránky, jako jsou fundamentalismus či extrémismus, jsou také opomíjeny. Jiná náboženství a spirituální směry, než je těchto šest hlavních, nejsou zahrnuty v tomto předmětu vůbec (Revell 2008). Vytýkán je rovněž i fakt, že není brána v potaz situace většinové společnosti, která žádné náboženství neprovozuje. Ačkoli tito lidé nejsou aktivními věřícími, mají i oni určitá náboženská přesvědčení a hodnoty, které vůbec nejsou brány v potaz (Revell 2008).

Důležitým faktem v diskurzu výuky náboženství je stálá politická podpora pro existenci tohoto předmětu. Po druhé světové válce britská politika spatřovala ve výuce náboženství důležitou součást národního vzdělávání (Freathy – Parker 2013). Nicméně tento postoj přetrval i v revolučních 60. letech a trval až do 80. let, kdy byl přijat Zákon o reformě školství z roku 1988 (1988 Education Reform Act). Tento zákon potvrdil povinnost státních škol vyučovat náboženství a pořádat pravidelné modlitby. Současný britský premiér David

Cameron pronesl na konferenci při příležitosti čtyřstého výročí Bible krále Jakuba v roce 2011 před anglikánským klérem, že Anglie je křesťanskou zemí (Jivraj 2013).

Podpora pro výuku náboženství rovněž přichází i z konzervativní části veřejnosti. V roce 1976 vlivní britští konzervativci, mezi nimiž byla i Markýza z Lothianu, zahájili kampaň s názvem „Zachraňte náboženství na státních školách“ (Save Religion in State Schools). Tato kampaň získala ve společnosti a v řadách politiků značnou podporu pro snahu neohrozit vyučování křesťanství na školách (Freathy – Parker 2013).

Křesťanství zůstalo privilegované postavení ve výuce náboženství, a tento jeho status byl potvrzen zákonem z roku 1988 (Revell 2008). Tento fakt však bývá vytýkán sekularisty a některými humanisty, pro které neexistuje důvod pro takové postavení (Revell 2008). Právní postavení výuky náboženství v Anglii je podle některých kritiků v současnosti problematické. Je vytýkán fakt, že tento předmět není součástí Národního kurikula (National Curriculum) stejně jako údajná vágnost a nejasnost zákona z roku 1988 ve vztahu k výuce náboženství (Revell 2008).

Základy moderní koncepce výuky náboženství, které položili Harold Loukes a Ninian Smart, se od 60. let 20. století nezměnily. Tito dva myslitelé zůstali klíčovými teoretiky britské náboženské pedagogiky (Jackson – O'Grady 2007). V současných trendech se projevují koncepty J. Hammonda, D. Haye a dalších pedagogů, kteří experimentovali se zavedením meditace do výuky, aby tím umožnili větší vhléd do náboženských obsahů. Toto pojetí výuky však naráží na kritickou výtku, že v simulovaném prostředí školní učebny nelze prokázat, že studenti skutečně získávají náboženské zážitky a zkušenosti (Jackson – O'Grady 2007).

B. Lealmanová zvolila pro svůj koncept náboženské výuky cestu výtvarného umění. V jejím pojetí se studenti pokoušejí zkoumat náboženství jako výtvarníci (Jackson – O'Grady 2007). Pro koncepci A. Wrighta bylo stěžejním aspektem výuky náboženství získání kvalitních lingvistických kompetencí pro náboženské debaty. Wright se kriticky postavil ke skutečnosti, že v náboženské výuce není přítomna vážná debata o náboženské pravdě. Tím opět vyvstala problematika konfliktů mezi náboženstvími (Jackson – O'Grady 2007).

Wrightově pojetí však poněkud chybí výuková strategie. Dále je tato koncepce zaměřena příliš akademicky a teologicky, což může být problematické pro studenty nižšího věku (Jackson – O'Grady 2007). C. a J. Errickerovi (2000) se ve své koncepci zaměřili na autonomní svět dětí. Ve své praxi se setkali se skutečností, že dětské zkušenosti a zážitky nejsou v náboženské pedagogice reflektovány. Na základě těchto podnětů dochází k závěru,

že dětský svět je velmi specifický a autonomní (Erricker – Erricker 2000). Tomuto světu by mělo být umožněno, aby se rozvíjel autenticky bez vnějšího nátlaku. Náboženská pedagogika by měla být více zaměřena na děti a měla by rozvíjet vlastní a původní dětskou epiku. Tento zesílený vliv na autonomii a osobní rozvoj studentů se projevil v současné náboženské pedagogice. Studenti například vytváří vlastní konference, které jsou konány paralelně s místními sylabovými konferencemi, a vytváří vlastní sylaby pro výuku náboženství pro svůj region (Jackson – O’Grady 2007).

ZÁVĚR

Náboženská výchova se v anglickém prostředí vyvíjí v mnoha ohledech jinak než na evropském kontinentě. Na státem financovaných školách existuje zákonná povinnost vyučovat náboženství (Freathy – Parker 2013). Během historického vývoje vznikl mnoho-náboženský a nadkonfesní předmět, jehož tematické okruhy jsou definovány na regionálních konferencích, kterých se účastní zástupci státu, anglikánské církve, místních církví a náboženských obcí, i zástupci Asociace učitelů (Freathy – Parker 2013). Křesťanství si podrželo své privilegované postavení (Revell 2008). Zatímco v období vzniku tohoto předmětu málokdo zpochybňoval jeho opodstatnění, po první světové válce nastává kritické období, které je vystřídáno zlatým věkem anglické náboženské pedagogiky (Arthur 2011). Od 60. let 20. století nastává období reforem a změn koncepce předmětu, které se snaží reflektovat hluboké společenské a kulturní změny ve společnosti. Výuka náboženství v Anglii je jedinečná nejen svým mnoho-náboženským pojetím, ale i svým postavením mimo rámec Národního kurikula.

POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

1. ARTHUR, J. (2012): *History of Education*. Vol. 41, Issue 3, pp. 339-359. 21p. DOI: 10.1080/0046760X.2011.622299.
2. DŘÍMAL, L. (2005): *Katecheze a výuka náboženství v katolické církvi po 2. vatikánském sněmu*. Paidagogos. ISSN 1213-3809.
3. ERRICKER, C. – ERRICKER, J. (2000): *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education*. Routledge, Oxon, United Kingdom. ISBN 0-415-18946-2.
4. FREATHY, R. – PARKER, G. (2013): *History of Education*. Vol. 42, Issue 2, pp. 222-256. 35p. DOI: 10.1080/0046760X.2012.761733
5. JACKSON, R. – O’GRADY, K. (2007): *Religions and Educations in England: social plurality, civil religion, and religious education pedagogy, Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*. ISBN 987-3-8309-1765-6.
6. JIVRAJ, S. (2013): *International Journal of Law in Context*. Vol. 9, Issue 3, pp. 318-342. 25p. DOI: 10.1017/S1744552313000165.

7. LANCE, D. (1969): Symposium the Study of Religion in English Schools. *Religious Education*, (64) 1.
8. LOUKES, H. (1969): Symposium the Study of Religion in English Schools. *Religious Education*, (64) 1.
9. MAIDEN, J. (2010): English evangelicals, protestant national identity, and Anglican Prayer Book revision, 1927–1928. *Journal of Religious History*, 34(4), pp. 430–445. ISSN 022-4227.
10. PETCHEY, P. (2008): Legal Issues for Faith Schools in England and Wales, *Ecclesiastical Law Society*, doi 10.1017/S0956618X08001178.
11. POLIŠENSKÝ, J. (1982): *Dějiny Británie*. Praha: Svoboda.
12. REVELL, L. (2008): Religious Education in England. *Numen*, 55 DOI: 163/156852708X283050.
13. SMART, N. (1969): Symposium the Study of Religion in English Schools. *Religious Education*, (64) 1.
14. WELSCH, W. (1994): *Naše postmoderní moderna*. Zvon.

ADDRESS & ©

Mgr. Karim SIDIBE
Katedra cizích jazyků
Vysoká škola technická a ekonomická
Okružní 10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
sidibe@mail.vstech.cz

ASPECTUAL PROPERTIES OF ENGLISH DIRECTIONAL PREPOSITIONS AND ADVERBS ENCODING MOTION PATH

Aspektuální vlastnosti anglických direkcionalních předložek a příslovčí vyjadřujících dráhu pohybu

Pavína KOLÁŘOVÁ

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Tento příspěvek je zaměřen na vliv anglických direkcionalních předložek a příslovčí na vid pohybových sloves, s nimiž se pojí. Obsahuje analýzu založenou na Britském národním korpusu, jejímž cílem bylo zjistit, které předložky/příslovce vyjadřující dráhu pohybu se mohou účastnit pohybových dějů se slovesy označujícími různý způsob chůze, a ovlivnit tak a/telicitu daného slovesa. Tím byly rozšířeny klasifikace jiných autorů, kteří uvádějí pouze nejčastěji používané předložky/příslovce. Na základě analýzy byla tato vyjádření směru a dráhy rozdělena do tří skupin z hlediska a/telicity. Telicitu či atelicitu nelze vždy jednoznačně určit, a proto jsou zde popsány i faktory, které mohou a/telicitu dějů ovlivnit.

Klíčová slova: telicita – atelicita – pohybová slovesa – dráha – předložky – příslovce

ABSTRACT: This paper is focused on the influence of English directional prepositions and adverbs on the aspect of manner-of-motion verbs in motion events. It provides an analysis based on the British National Corpus. The aim was to find out which prepositions/adverbs encode the path of the motion with verbs denoting various ways of walking, and affect their a/telicity. Thus, the classifications provided by other authors who only mentioned the most frequently used expressions were broadened. Based on the analysis, the expressions of direction and path were divided into three groups from the perspective of their a/telicity. Since a/telicity cannot be determined easily in each situation, some factors crucial for its determining are described as well.

Key words: a/telicity – manner-of-motion verbs – path – prepositions – adverbs

INTRODUCTION

In the so-called satellite-framed languages (the term introduced by Talmy 1991), prepositions, especially directional prepositions and adverbial particles, play a significant role in determining a/telicity of motion verbs, as in verbal structures they represent one of the participants which encode the motion path, i.e. the trajectory of the motion in motion events (cf. Frawley 1992; Jackendoff 1996; Capelle – Declerck 2005). Since in motion events the nature of the path is a crucial indicator of the verb's a/telicity, the chosen prepositions or adverbial particles represent its physical manifestation in the sentence. Thus, manner-of-motion verbs themselves do not convey the path and the aspectual orientation of the structure, but this task appertains to directional phrases which complement the verbs. This is the reason

why directional prepositions and adverbs affect the aspect of a sentence.

How the choice of the path encoded in directional prepositional phrases affects a/telicity is demonstrated by Jackendoff (1996) on the following examples: *Bill pushed the cart into the house / over the bridge in two minutes*. These are examples of telic structures. By contrast, an atelic sentence with the same noun phrase is: *Bill pushed the cart along the road / towards the house for two minutes*. An ambiguously telic/atelic situation with the same noun phrase is, for example: *Bill pushed the cart through the grass / down the hill in / for two minutes*. These examples show that a/telicity of a directional phrase is sometimes difficult to determine, as it depends on several factors present in the context. Some prepositions or adverbs are inherently telic (such as *into*), other are atelic (e.g. *along, towards*). However, there exist such directional expressions (e.g. *through* or *down*) occurring both in telic and atelic events depending on particular participants in the sentence structure, which may affect a/telicity of the situation.

Furthermore, directional prepositions enable encoding of the path in a variety of ways. For example, one can walk *to the river, along the river, by the river, towards the river, away from the river, past the river, across the river*, etc. In fact, determination of the motion verb's a/telicity in a sentence, which mostly depends on the prepositional or adverbial phrases used, appears to be very important because it can affect the correct interpretation of the sentence meaning by foreign learners of English, translators, etc. However, in the linguistic literature studying the aspect and path expressed by means of various prepositional phrases, merely basic prepositions/adverbs such as *to, into, along, towards* etc. are discussed, where the telic/atelic distinction is apparent. There are, however, many other prepositions/adverbs that may encode path. Few authors provide more detailed study of spatial prepositions and their influence on the aspect of motion verbs, e.g. Jackendoff (1996), Zwarts (2005), or Capelle and Declerck (2005). In this article I want to provide a more comprehensive list of directional phrases consisting of prepositions or adverbial particles which usually occur in telic, atelic, or in both types of predications. The aim is to emphasize the importance of prepositions and adverbs from the perspective of their ability to encode aspectual characteristics of various verbal situations and thus their contribution to the correct interpretation of the sentence meaning. This will be done by carrying out an analysis of their combinations with selected manner-of-walking verbs. The analysis is based on the language material from the British National Corpus (the BNC).

In the first chapter basic concepts are explained and Zwarts' (2005) classification of prepositions from the perspective of their 'aspect' is shown. The second chapter includes

the methodology. The proposed classification of prepositions and adverbial particles complementing the chosen manner-of-walking verbs is shown and described in chapter three.

1. Path in Directional Phrases and Their A/Telicity

The prepositions referring to place are called spatial prepositions and include two types. Zwarts (2005) calls these two categories of spatial prepositions ‘locative’ (static) and ‘directional’ (dynamic)¹. Locative prepositions are “*used to indicate where something is and directional preposition are used to indicate where something is going*” (Zwarts 2005: 740-41). His list of locative (static) prepositions comprises *above, at, behind, below, beside, between, in, in front of, inside, near, on, outside, under*. On the other hand, directional (dynamic) prepositions include *across, along, around, away from, down, from, into, off, onto, out of, over, past, through, towards, up, via*.

Zwarts’ classification shows that directional prepositions are those encoding the motion path because they indicate in what direction something is moving. The path can be oriented to a particular endpoint (or a goal), and this endpoint is either reached by the figure (i.e. the moving entity) or not. On the contrary, the endpoint does not need to be present in the structure and the direction of the motion does not have to be expressed. The crucial notion of such structures is not the endpoint and its potential attainment but it is the motion itself. The telic motion events then are those with the reference to an endpoint, while atelic motion events refer to actions without endpoint (or goal) specification. This is the main distinction between telic and atelic motion events (e.g. Comrie 1976; Dušková 1988). As previously mentioned, the addition of a directional prepositional phrase to a manner-of-motion verb may change the aspect of the situation. From the perspective of endpoints, there are three ways of expressing the path with manner-of-motion verbs. First, in the sentence *He walked* nothing is specified about the potential endpoint of the path of the motion, and this expression merely refers to the manner of the motion (the examples are taken from Levin 1993: 267). Second, the path is expressed, but without reference to an endpoint as in *He walked along the river*. In the third example, *He walked to the store*, reference to a particular endpoint by means of the path encoded in the directional prepositional phrase is obvious. It means that an atelic activity verb (*walk*) may change into a telic accomplishment (*walk to the store*) verb if a telic

¹ The terminology concerning types of prepositions may differ across the literature; for example, Huddleston and Pullum (2002) call these two types of prepositions ‘spatial location’ (i.e. locative prepositions) and ‘change of location’ (i.e. directional prepositions).

prepositional phrase is added².

Zwarts (2005) presents so-called ‘prepositional aspect’. He states that “*the distinction between ‘bounded’ and ‘unbounded’ reference familiar from the verbal and nominal domain shows itself in the prepositional domain too*” (Zwarts 2005: 741-42). He adds that “*analogous to telic and atelic verbs (verb phrases, sentences) we can distinguish telic and atelic prepositions (like onto) from atelic or unbounded prepositions (like along)*” (ibid. 742). It is also important to mention that he does not differentiate between the terms a/telicity and un/boundedness. He categorizes directional preposition according to their a/telicity (un/boundedness) in the following way:

- Bounded, telic: *to, into, onto, from, out of, off, away, from, past, via*
- Unbounded, atelic: *towards, along*
- (Un)bounded, (a)telic: *across, around, down, over, through, up*

This classification only represents one of the possible alternatives also provided by e.g. Capelle and Declerck (2005). This paper offers a more comprehensive classification of prepositions/adverbs in terms of their telic and atelic status. Unlike in Zwarts’ classification, a distinction between temporal or spatial un/boundedness and a/telicity of the situations is made in this paper. Depraetere (1995: 2-3) aptly describes the crucial difference between a/telicity and un/boundedness:

“(A)telicity has to do with whether or not a situation is described as having an inherent or intended endpoint; (un)boundedness relates to whether or not a situation is described as having reached a temporal boundary. The a/telic character of a sentence is not affected by the progressive, whereas un/boundedness is.”

This implies that in sentences denoting telic situations, such as *John was pushing the cart into the barn*, the use of a progressive form has the effect of taking away the built-in endpoint and refers to a telic unbounded situation.

2. Methodology

The analysis is based on the examination of a set of manner-of-walking verbs (*amble, saunter, pad, strut, totter, waddle, limp, and stagger*) and their combinations with various prepositional and adverbial phrases expressing the path of motion. The choice of the manner-of-motion verbs was based on Snell-Hornby’s (1983: 133-39) classification of verbs that denote different modes of walking. Her classification is formed by three categories

² The terms ‘activity verbs’ and ‘accomplishment verbs’ were introduced by Vendler (1967).

of manner-of-walking verbs which she called ‘Leisurely, aimless’, ‘Measured, laborious’, and ‘Clumsy, unsteady’. The first category includes the following verbs: *amble*, *saunter*, *stroll*, *meander*, *wander*, *ramble*, *roam*, *rove*, *stray*, *hike*, and *pad*. The second one, ‘Measured, laborious’, is comprised of *pace*, *stride*, *sweep*, *stalk*, *strut*, *march*, *pad*, *tramp*, *stump*, *stamp*, *trudge*, *plod*, *wade*. The third category, ‘Clumsy, unsteady’, is represented by *shuffle*, *shamble*, *lumber*, *waddle*, *toddle*, *totter*, *stagger*, *lurch*, *reel*, *falter*, *dodder*, *stumble*, *trip*, *flounder*, *limp*, *hobble*. Each category is represented by manner-of-walking verbs with similar semantic properties, which differ from those of the verbs in the other categories.

A few representative verbs from each of the above categories were chosen. On account of space, only eight verbs were analyzed: two verbs (*amble*, *saunter*) from the category ‘Leisurely, aimless’, two verbs (*pad*³, *strut*) from the category ‘Measured, laborious’, and four verbs (*waddle*, *totter*, *stagger*, *limp*) from the category ‘Clumsy, unsteady’. Since the last category consists of a higher number of verbs than the other two, and the verbs in this category show considerable semantic divergence (Snell-Hornby 1983: 138), four verbs from this category were chosen for the analysis.

The language material comes from the aforementioned BNC. For the analysis a concordancer called Sketch Engine was used which enables searching for required verbs in the BNC within chosen contexts only. In this case, the search was limited to occurrences of each of the analyzed verbs when followed by a directional preposition or adverbial particle encoding the motion path. The verb was entered into the box called Lemma and in the PoS (Part of Speech) box in the right context of the verb the class of prepositions was chosen. The concordancer then offered all examples containing the given verb followed by a preposition/adverbial particle. Every directional preposition or adverbial particle complementing the verb was listed and its telic/atelic status was evaluated based on the context of the sentence. Then the expressions were organized into several categories and are described in more detail below. Example sentences including the given verbs and path expressions are provided below the classification.

3. Classification of Telic and Atelic Prepositions and Adverbs

The proposed classification of directional prepositions and adverbs complementing the

³ Snell-Hornby includes the verb *pad* in the first category on account of its colloquial sense denoting “a laborious stretch of walking.” The non-colloquial sense of the verb *pad* (belonging to the second category) will be the subject of the analysis only.

manner-of-walking verbs from the perspective of their a/telicity is as follows:

- *Telic (bounded or unbounded)*
 - A) Goal prepositions/adverbs: *to*⁴, *into*, *onto*, *in*, *inside*, *as far as*, *out*, *outside*, *downstairs*, *upstairs*, *for*, *against*, *home*
 - B) Source prepositions/adverbs: *from (to)*, *off*, *out of*
 - C) Prepositions/adverbs whose un/boundedness is dependent on the character of a NP: *across*, *over*, *through*
- *Atelic (unbounded)*
 - A) Directed path: *along*, *about*, *after*, *ahead*, *away from*, *by*, *forth*, *on*, *past*, *toward(s)*, *forward(s)*, *backward(s)*, *northwards*, *in the direction of*, *sideways*
 - B) Non-directed path: *here and there*, *to and fro*, *up and down*, *back and forth*, *from (side) to (side)*
- *Ambiguous in a/telicity (bounded or unbounded)*: *around*, *round (and round)*, *away*, *back*, *down*, *up*

The telic directional prepositions/adverbs may have various properties. First, the emphasis of the phrase can be on the endpoint of a denoted path. This group was called Goal prepositions/adverbs. In addition to widely used prepositions such as *to* or *into*, other less frequently used prepositions or adverbs were found in combination with the verbs. For instance, *onto*, *in*, *inside*, *as far as*, *for*, *out*, *outside*, *downstairs*, *upstairs*, *against* and *home* (the symbols in brackets after the example sentences refer to the respective texts from the corpus in which the sentences were included):

- (1) *After her act another blonde in black, thigh length leather boots, studded belt, bra and pants **strutted onto** the stage, removed her top and stepped up to the front row, where the Koreans stuffed dollar notes down the front of her knickers. (K4L)*
- (2) *The evening breeze once more did its trick with the carpet and the tall arthritic figure of Louis Dersingham **limped in**. The Archdeacon and Theodora stepped back to give him passage. (HA2)*
- (3) *The teenager was stabbed in the neck on these steps in front of staff. He **staggered inside** for help, but although staff and later ambulance men fought to save him [...] (K1X)*

⁴ Including combinations like *down to*, *over to*, *up to*, *back to*, etc., if they appear with the given verbs.

- (4) *Joy Prentice was supposed to go home on Sundays after church. Jackie **limped** with her **as far as** the crossroads. 'Are you going to be all right?' he asked her.' 'What do you mean?'* (AEB)
- (5) *That done, the wee dandy, roofed by a wig of blazing defiance, hooked thumbs into his waistcoat pockets and **sauntered for** the bar-top city heights.* (K3X)
- (6) *At three fifteen Mavis brought us in our tea on a tray with a plateful of shortbread biscuits. Geoff **ambled out** in quest of what he referred to as 'the bog'.* (HD7)
- (7) *'Hello, Sleepyboots. Time to get up!' The young hedgehog yawned and **waddled outside**. 'Good morning, Sergeant,' she said, blinking in the sunlight. 'How are you today?' 'Great!' barked the dog. 'Never better!'* (CFJ)
- (8) *So insistent was the noise that she **padded downstairs** in her nightshirt and picked up the handset.* (HTR)
- (9) *You don't need so you shouldn't Cor! Well Geoffrey seems to need more. You shouldn't need so much. I **stagger upstairs** and I ooh ooh ooh. Sometimes that's too much effort to get my clothes off. Geoff could go to sleep at seven.* (KCT)
- (10) *Everyone in that gymnasium heard the break as Charlie **staggered against** the ropes. No one murmured as the captain unlaced his gloves and climbed out of the ring.*(K8T)
- (11) *After three days he had **limped home**, crippled by blisters. To her he had seemed a hero: all she wanted was to kneel at his feet, kiss them and bandage them.* (GVT)

Second, the emphasis may not be given on the endpoint but the starting point of the path encoded in different path expressions. They are called Source prepositions/adverbs. The following sentences illustrate this type:

- (12) *He shouted to his wife that he had been stabbed and when the woman walked off he **staggered from** the car and collapsed.* (HJ4)
- (13) *Bliss turned on his heel and, pausing only to toss his cigarette end into one of the fire buckets, **sauntered out of** the hotel lobby.* (CEC)
- (14) *Then she carefully nicked another hole in her red fishnet stockings and, once on the pavement, readjusted the seams so they were nicely crooked. Then she **tottered off** on her four-inch heels.* (HW8)

Moreover, the structures containing Goal or Source prepositions/adverbs may be temporally or spatially bounded or unbounded. If they occur in situations containing non-progressive aspect, they are bounded, if in progressive aspect, they are unbounded. The spatial un/boundedness comes with the prepositions *across*, *over* and *through* comprising the third subgroup. It depends on the nature of the reference object (i.e. the location of the path), and

refers to situations in which the character of the noun phrase denoting the reference object may have a capacity to override the spatial delimitation of the path (Capelle and Declerck 2005). For instance, *She walked across the desert in seven days* (telic bounded) vs. *She walked across desert land for seven days* (telic unbounded) (the examples are from Capelle and Declerck 2005). The following sentences show examples of this type as found in the BNC.

- (15) She **waddled** cautiously **across** the living-room, glaring imperiously but ineffectively at the slopping water glasses. (JY6)
- (16) *The car parked about a hundred yards from the loch and two men, clad in town clothes, got out and **ambled over**: 'Any luck?' they inquired.* (AS7)
- (17) *The fellow swayed on his feet and **staggered through** the doorway. Benjamin and I followed a few minutes later.* (HU0)

As far as the atelic prepositions/adverbs are concerned, they are divided according to the nature of the path. There are expressions indicating a direction, such as *sideways*, and other expressions e.g. *here and there* without such indication. In the following examples, no reference to the path's endpoint is given. Apart from the frequently mentioned atelic prepositions such as *along*, *towards*, or *by*, a number of other prepositions and adverbs may encode atelic verbal situation. Examples are provided below:

- (18) *But, for those happy to **amble away from** the beaches, Torbole is also surrounded by miles of peaceful lakeside trails and paths leading to waterfalls and mountain villages.* (ECF)
- (19) *Betty, who clearly had not washed, since she had not been down to the stream and there was no water in the cottage, **padded about** in her dressing-gown and slippers offering to slice the bread for breakfast.* (G0X)
- (20) *Elliott clutched Goldman's shoulders from behind and got him half-way to his feet before Goldman **tottered backwards** and sat down heavily.* (FS8)
- (21) *A man in a white coat **limped past** the open doorway, pushing a trolley piled high with linen, a cigarette between his fingers.* (C86)
- (22) *'Not yet, Doctor,' Fakrid said menacingly. He **limped forward**, waving the message angrily about in his front right foot.* (FR0)
- (23) *After waiting a little, Owen **sauntered on**. Half way up the street was a tall sebil, or fountain-house.* (J10)
- (24) *From the library they **staggered forth** with a querulous shout of "Yah, Boney!" Shotguns and sporting rifles went off in their hands.* (EFW)

- (25) *No one in Brussels knew that the French had invaded; instead they prepared for a duchess's ball while a fat Prussian major paid for his roast chicken, finished his wine, then **ambled** slowly **northwards**.* (CMP)
- (26) *A head-on collision with a pair of black salt-stained leather boots. The boots **staggered sideways** with the impact, but the man inside them didn't fall.* (C85)
- (27) *Luckily she had walked, or **tottered, in the right direction**, and after days which she could no longer recall, sleeping in barns and eating raw eggs when she could find them, she woke up in a Red Cross Hospital.* (H9G)
- (28) *Outside the window, on a flat roof, seagulls **strutted up and down** eyeing inaccessible snacks like Dickensian children pressing their noses against pastry-shop windows.* (GWB)
- (29) *I left with some enchanting images, from the old woman by her fireside in Cregneish Folk Village, quietly treading her wheel while speckled hens **strutted back and forth** across her threshold [...].*(CEK)
- (30) *We went out into New York City and **staggered here and there** through the Village and drooled it all out in bar after bar.* (FYV)
- (31) *[...] And **staggering from** seminar **to** seminar during the day, you encountered enough bullshit and banter to last several lifetimes.* (CK6)
- (32) *'She was very tall and lean as a post... She **waddled to and fro** with her toes pointing in... Finally she made some grunts and said [...].* (A7C)
- (33) *The victim settles horizontally, floating downwind as it **waddles side to side**, then gently descends to the earth.* (CAI)
- (34) *He was waiting in the hall when she came out of her bedroom. He **padded after** her. She gave him his tea and put the plate of chocolate biscuits on the table beside his chair; he had a sweet tooth.* (CKB)
- (35) *'Would you show me round, please? I'd like to see what you're growing here.' `Sho, Joy show you.' He **strutted ahead** lashing his machete about.* (FPF)

As for the third (ambiguously a/telic) group, the prepositions/adverbs may be either telic (bounded/unbounded) or atelic (unbounded). Some of these depend mostly on the context and may refer either to encirclement of a reference object, or to movement in random directions, such as *around the block* (encirclement) vs. *strut around* (random directions). For example, (36) and (38) show telic situations and (37) and (39) denote atelic ones:

- (36) *'Really? Come a bit closer, my dear,' crooned the mock O'Mara voice. Nicola **tottered round** the table on her high heels and slid her buttocks on to the table.* (G1W)
- (37) *PC Sparkes lodged his bike against Carter's fence, knocked on the door and, getting no reply, he **sauntered round** the premises peering through each window [...].* (ANK)
- (38) *The temperature had dropped during the night, and the dead leaves underfoot were bearded with ice; they broke and crackled as he **limped around** the car and opened the trunk to get his kit.* (G03)
- (39) *John was like a new father, handing out cigars and **strutting around** like chief turkey in the yard.* (CA9)

In addition, the other prepositions/adverbs in this group (*up, down, back, away*) depend on the context of the situation, but there is no reference to a potential endpoint. For example, *I climbed up in less than a couple hours...*(telic) vs. *I rode up for a couple of hours and then attempted to come back...*(atelic) (these examples are provided by Capelle and Declerck 2005). The BNC examples of this type are shown below:

- (40) *Shrub stuck her fingers in her mouth and whistled. Half a dozen geese **waddled up** the bank. Close to, they didn't look any smaller.* (CEU)
- (41) *They were dismissed. Bladder clenched, Thérèse **limped down** the drive behind her silent father.* (GUK)
- (42) *He **staggered back**, brushing at the black stains seeping from his wound, and fell off her car. His uniform would be ruined.* (GVL)
- (43) *He sits behind a half screen, perusing the faces of customers as they **amble away**, their arms full of cans for the road.* (HGL)

CONCLUSION

The main objective of this paper was to provide an overview of path expressions represented by prepositional and adverbial phrases from the perspective of their a/telicity, since they may influence the aspect of verbal situations in which they are used. Determination of the manner-of-motion verb's a/telicity is crucial for the correct interpretation of the sentence meaning and by being aware of how individual prepositions/adverbs influence a/telicity of these verbs understanding may be facilitated. Therefore, this analysis may be useful mainly for foreign learners of English or translators whose first language encodes aspect in a different way, for example Czech or other Slavonic languages.

Previous studies on this subject rarely mentioned prepositions or adverbs except the

most frequently used ones, e.g. *to, into, towards, around, and along*. Hence, the purpose of this paper was to go beyond this limited group and provide a more comprehensive classification. The language material for the analysis was found in the British National Corpus. The analysis has shown all prepositions and adverbs encoding direction which are able to combine with the chosen manner-of-walking verbs. Subsequently, the expressions were divided into telic, atelic and ambiguously a/telic groups with respect to the difference between a/telicity and un/boundedness. The factors playing a role when determining a/telicity of a situation were mentioned as well. It followed from the analysis that the chosen manner-of-walking verbs can be complemented by the following telic prepositions/adverbs: *to, into, onto, in, inside, as far as, out, outside, upstairs, downstairs, for, against, home, from (to), off, out of, across, over, and through*, whereas the atelic expressions include *along, about, after, ahead, away from, by, forth, on, past, toward(s), forward(s), backward(s), northwards, in the direction of, sideways, here and there, to and fro, up and down, back and forth, and from (side) to (side)*. The ambiguously a/telic group consists of expressions such as *around, round (and round), away, back, down, and up*. Example sentences from the British National Corpus were shown for all of these groups.

The aforementioned path expressions resulted from the analysis of the chosen manner-of-motion verbs. Nevertheless, it is probable that if different verbs were examined, additional or different prepositions or adverbs expressing the path might occur. This is, however, a subject for a further study in the field of motion events.

BIBLIOGRAPHY

1. *British National Corpus* [online]. ©2003-2013 [cit. 2015-02-08]. Available on: <http://ske.fi.muni.cz/auth/corpora>.
2. CAPELLE, B. – DECLERCK, R. (2005): Spatial and Temporal Boundedness in English motion Events. *Journal of Pragmatics*, 37, pp. 889-917 [online]. [cit. 2014-08-24]. Available on: <http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/cappelle/Pdf%20versions%20of%20papers/Spatial%20and%20temporal%20boundedness%20in%20English%20motion%20events.pdf>.
3. COMRIE, B. (1976): *An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems (Cambridge Textbooks in Linguistics)*. Cambridge: CUP.
4. DEPRAETERE, I. (1995): On the Necessity of Distinguishing Between (Un)boundedness and (A)telicity. *Linguistics and Philosophy*, 18, pp. 1-19 [online]. [cit. 2014-08-24]. Available on: <http://www.uni-stuttgart.de/lingrom/martin/pdf/cours-depraetere.pdf>.
5. DUŠKOVÁ, L. (1988): *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
6. FRAWLEY, W. (1992): *Linguistic Semantics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

7. HUDDLESTON, R. – PULLUM, G. K. (2002): *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: CUP.
8. JACKENDOFF, R. (1996): The Proper Treatment of Measuring Out, Telicity, and Perhaps Even Quantification in English. *Natural Language and Linguistic Theory*, 14, pp. 305-354 [online]. [cit. 2014-08-24]. Available on: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00133686>.
9. LEVIN, B. (1993): *English Verb Classes and Alternations: A Preliminary Investigation*. Chicago & London: University of Chicago Press.
10. SNELL-HORNBY, M. (1983): *Verb Descriptivity in German and English: A Contrastive Study in Semantic Fields*. Heidelberg: C. Winter Universitätsverlag.
11. TALMY, L. (1991): *Path to realization: A typology of event conflation*. Berkeley Working Papers in Linguistics, 480-519.
12. VENDLER, Z. (1967): *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
13. ZWARTS, J. (2005): Prepositional Aspect and the Algebra of Paths. *Linguistics and Philosophy*, 6, pp. 739-779 [online]. [cit. 2014-08-24]. Available on: <http://www.hum.uu.nl/medewerkers/j.zwarts/PA&AP.pdf>

ADDRESS & ©

Mgr. Pavlína KOLÁŘOVÁ
 Katedra cizích jazyků
 Vysoká škola technická a ekonomická
 Okružní 10, 370 01 České Budějovice
 Czech Republic
pavlina.kolarova@mail.vstecb.cz

EXAMPLE OF DISCOURSE ANALYSIS ESSAY FOR STUDENTS OF ENGLISH STUDIES

Příklad eseje na analýzu diskurzu pro studenty předmětu anglická studia

Daniel RAUŠER

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Tento článek uvádí příklad eseje na analýzu diskurzu, jehož vypracování bylo zadáno několika studentům předmětu Anglická studia autorem tohoto článku během jeho současného působení na institutu vyššího vzdělávání. Za účelem procvičení si svých jazykových dovedností byli tito studenti požádáni, aby odevzdali své písemné práce, založené na výběru vlastního tématu, který by se týkal mluveného nebo písemného diskurzu, a to buď spisovného, či hovorového. Esej se měl zároveň skládat z 1000–1500 slov a zahrnovat odkazy na poskytnuté studijní materiály. Tento článek tudíž slouží především pro praktické studijní účely těchto studentů, kteří by jej měli chápat pouze jako jakýsi návrh toho, jak přistoupit k tomuto zadání, nebo jako ilustrativní příklad, kterým by se mohli případně řídit při vytváření vlastního pojednání.

Klíčová slova: příklad eseje – analýza diskurzu – studenti – anglická studia – téma – návrh

ABSTRACT: This paper gives an example of a discourse analysis essay whose composition was assigned to several students of English studies by the paper's author during his current employment at an institute of higher education. In order to practise their language skills, these students were asked to submit their written works which would be based on their own selection of a spoken or a written discourse-related topic, being either formal or informal. The essay was also supposed to comprise 1000–1500 words and include in-text references to the provided study materials. Therefore this paper serves mainly for practical study purposes of these students who should see it merely as a proposal of how to approach this assignment or as an illustrative example they may possibly choose to follow when creating their essay.

Key words: essay example – discourse analysis – students – English studies – topic – proposal

INTRODUCTION

As a part of their English studies syllabus, which also involved a few theoretical lessons on discourse analysis, selected students were to write a discourse-related topic essay using given texts, which they were supposed to quote or refer to, in order to develop their language skills further, including their writing faculties. Although familiar with discourse analysis as a significant field of English language study, some individuals expressed their concern about carrying out the task correctly. Thus, they turned to their lecturer, asking him to compose a short paper which would possibly outline how to approach their assignment appropriately. Then he selected a short example of an informal spoken discourse and drew up a brief essay which is read as follows:

Having lived a certain period of time in England, on a large number of occasions the author of this paper came across various displays of utterances and texts which could be referred to as “*continuous pieces of spoken or written language, especially ones with a recognizable beginning or ending*” (Trask 1999: 10). Furthermore, in terms of discourse analysis, where discourse is “*the way that language – either spoken or written – is used for communicative effect in a real-world situation*” and where analysis “*is the study of such language*” (Thornbury 2005: 6), the author selected one (seemingly unimportant and short yet rather specific) example, or a fragment, of a spoken text, i.e. a conversation, which happened to be overheard in a canteen of a certain manufacturing plant between a female assistant (A) and a male customer (B). The following three lines are an approximate transcription of their brief encounter, attempted to be recorded as accurately as possible:

A: “All right, me lover?”

B: “Yeah, ok. You?”

A: “Well, you know, same bloody old, innit?”

METHODOLOGY AND OBJECTIVE

When dealing with these types of propositions, texts or other examples of spoken (or verbal) discourse and their analysis, it may be a good idea to focus attention on their semantic meaning (or grammatical and lexical forms), communicative (or pragmatic) purpose and relation “*to the immediate perceptual context*” in which they are located (Widdowson 2007: 4-5). This may help one to gain a more detailed insight into the study of the English language as well as to expand the already acquired knowledge (or at least to learn) about other language fields, such as text linguistics, sociolinguistics or frequency analysis. Thus, in order to look slightly closer into the above mentioned aspects and interesting fields of discourse analysis, the main objective of this paper is to provide an abridged essay version, regarding semantic, pragmatic and contextual points of view, which might contribute towards better perception of particular types of discourses, as requested by the above mentioned students.

DISCOURSE ANALYSIS AND RESULTS

Firstly, when taking both the grammar and lexis (together with the overall frequency of words and their range) into consideration, it is most certainly possible to state that both of the participants perform a communicative act obviously and take simple turns in their subsequent speeches by means of “stops and starts” of spoken language. However, the notable absence of a distinct grammatical tense and a lack of lexical verbs, which are perhaps

expected and occur in daytime conversations or real-life situations commonly, represent an interesting and rather surprising element. Furthermore, the expression “**me**” (i.e. the colloquial term standing for a possessive pronoun “my”), the term of endearment “**lover**” (expressed by a countable common noun), the expletive “**bloody**” (an adjective or an adverb, which could be classified here as the latter, used in informal language as an intensifier with a negative connotation signifying or pointing towards the meaning of “cursed” or “doomed”) and the abbreviated form “**innit**” (i.e. the colloquial term denoting a negative question tag “is it not”, consisting of an auxiliary verb, a third-person personal pronoun and a negative particle) reflect a relatively high level of informal language and imply a certain mutual familiarity of both speakers. Moreover, the use and the role of the discourse markers “**well**” (expressed by an adverb) and “**you know**” (a combination of a second-person personal pronoun and the only lexical verb found here), which “*mark the boundaries of speech units or give structuring signals to the listener*” and do not convey their literal meaning or occur in their literal use (Mair 2008: 125), appear to support this assumption as well. On the other hand, by a combination of these function (or grammatical) and content (or lexical) words (or devices), it may be said that the text as a whole is cohesive (or linked together) enough for a reader to be able to follow it.

Secondly, as for the communicative purpose or “*a recognition of shared intentionality and its implications as one of the basic concepts*” for understanding conversations (Searle 2002: 168), this casual interaction may be mainly seen as the female speaker's intention to commence a conversation. In addition, the purpose of her question then clearly consists in introducing a topic and eliciting an answer. And in order to facilitate the initiation of the latter, she enounces the rather unusual term of addressee reference (i.e. “**me lover**”), which may seem as though having a sexual insinuation, but does not necessarily imply her actual being in a relationship with the other speaker or refer to a certain social distance. In fact, the expression has a fairly positive connotation, is frequently used to indicate good will and friendliness (and is generally viewed as customary in some parts of England, e.g. Devon) and thus requires prior knowledge of that particular social background. Furthermore, it may also illustrate to a certain extent the widely accepted belief that mostly “*women use talk to establish connections or rapport*” (Bauer – Holmes – Warren 2006: 146). Additionally, on similar occasions it would possibly seem fairly odd (and perhaps inappropriate) if such a term of endearment was heard from the male speaker, had their roles in the talk changed. Moreover, it might have even been regarded as sexist then (when bearing the gender identity of both speakers in mind) with the likelihood of causing an insult towards the female

addressee. Therefore, all of the previously stated notions would confirm the claims eventually that “*people's roles, statuses and gender are the basis for determining the way they will be addressed and referred to*” and that it mostly depends on where a specific talk takes place and who is involved in it (Bauer – Holmes – Warren 2006: 147).

Thirdly, from the contextual point of view and its actual situational reference and effect, one might be under the impression that this short dialogue merely presents a common spoken interchange of courtesy enquiries. Additionally, all of the phrases and expressions appearing in the conversation indicate that the speakers are either familiar with each other or may have met in the past presumably (for in case of their mutual unawareness, their own utterances would differ in all probability). Specifically speaking, the typical British English interrogative phrase “**All right?**” (clearly denoting the traditional phrases “How do you do?” or “How are you?” and simultaneously functioning as a form of greeting and possibly conversation starter) is followed by the other speaker's affirmation. However, when taking a closer look and examining the whole talk in terms of its coherence or “*sense-making quality*” (Thornbury 2005: 35), then it is possible to suggest that even if the male speaker reacts on (and in fact accepts) such a type of question and makes a reference to the already introduced topic (and hence his answer, albeit perhaps deliberately uninformative, may count as relevant), he does not sound too keen on expanding it further. In addition to this, it even looks as though he employs the strategy of not engaging himself too much in the talk purposefully (and possibly steering it towards the end), since he utters only three words without including any traditional form of thanking. Moreover, his reply could also signal a feeling or a particular need to preserve or to protect his own space as well as to project a personal attitude or a point of view (and so an incursion into his space might not be welcome, for instance). Then, as a consequence of that, he finishes his contribution and shifts the attention back to the female speaker. And when considering her subsequent response (though she only provides an indirect reply), it may be true to state that it comments briefly (but openly) on her overall discontent or unhappy frame of mind and expresses her negative attitude (apparently towards her job, possibly without any future prospects to improvement or a career change). However, at the same time she might be likely to seek an acknowledgement of her comment as well, which could be inferred from the short interrogative structure that follows her statement.

DISCUSSION

Finally, studying the manners of spoken (and written) language through which people express their thoughts, voice their opinions or transfer their inner feelings into reality, may turn out to be a noteworthy subject matter. One of the reasons resides in the fact that communication in general involves production of a text which exposes an intended meaning (“*the intended discourse*”, i.e. what is meant by the text), offers a variety of possible interpretations (“*the interpreted discourse*”, i.e. what the text means to its receiver) and implies the effects these are likely to pose for the individuals (Widdowson 2007: 33). Even an informal piece of seemingly insignificant conversation may disclose its active participants or its listeners certain diverse phenomena and actualities about themselves and the society. For the purpose of finding them out in terms of the discourse analysis, the main indicators include the diction, the purpose, the background, the context of the persons concerned and their status frequently. These affect the level of formality subsequently, addressing reference and behaviour and might become for some interlocutors a part of the process of their being socialized into the accepted ways of behaving in the social groups they belong to.

BIBLIOGRAPHY

1. BAUER, L. – HOLMES, J. – WARREN, P. (2006): *Language Matters*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, chapters 13-15.
2. HOUSE, J. (1996): Contrastive discourse analysis and misunderstanding: the case of German and English. In: Hellinger, M.– Ammon, U. (eds): *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 345-361.
3. MAIR, C. (2008): *English Linguistics*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, chapter 7.
4. SEARLE, J. (2002): *Consciousness and Language*. Cambridge: CUP, chapter 11.
5. THORNBURY, S. (2005): *Beyond the Sentence*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
6. TRASK, R. (1999): *Key Concepts in Language and Linguistics*. London: Routledge.
7. WIDDOWSON, H. G. (2007): *Discourse Analysis*. Oxford: OUP.

ADDRESS & ©

Mgr. Daniel RAUŠER
Katedra cizích jazyků
Vysoká škola technická a ekonomická
Okružní 10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
raudan@mail.vstecb.cz

VARIABILITÄT IN DER VALENZ UND DISTRIBUTION AUSGEWÄHLTER DEUTSCHER MENGENBEGRIFFE

Variability in Valence and Distribution of Selected German Quantity Terms

Alena LEJSKOVÁ

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Tématem této případové studie založené na korpusových datech je problematika substantivní valence. Substantivní valence se zabývá zkoumáním valenčních substantiv. Tradičně byla považována za sekundární jev, jež se opírá především o slovesnou a částečně i adjektivní valenci. Řada výzkumů ale prokázala, že substantivní valence není jen pouhou transformací slovesné či adjektivní struktury větných argumentů. Jednu skupinu substantiv, jejíž valence se nedá odvodit, tvoří taková valenční doplnění, která existují pouze v kombinaci se substantivy, např. označení množství. Nejprve shrneme nejdůležitější výsledky dosavadního výzkumu v této oblasti. Pak prodiskutujeme valenční substantiva a možnosti jejich klasifikace. Protože tvoří jádro nominální fráze, budeme analyzovat její strukturu napravo od substantiva s ohledem na předložkovou rekcí. Dále se soustředíme na eventuální kritéria výběru předložek u dvou konkrétních označení množství. Přitom se analýza omezí na eventuální konkurenci těchto předložek a srovnání s češtinou. Analyzovaný materiál je založen na korpusu DeReKo IDS Mannheim. Zjištěná data budou statisticky zpracována, graficky znázorněna a analyzována.

Klíčová slova: valence substantiv – apoze – označení množství – atribut s prepozicí

ZUSAMMENFASSUNG: Das Thema der folgenden korpusgestützten Fallstudie bildet die Problematik der Substantivvalenz. Die Substantivvalenz beschäftigt sich mit der Erforschung von valenten Substantiven. Traditionell wurde sie als eine sekundäre Erscheinung angesehen, die vor allem auf verbaler, z.T. auch auf adjektivischer Valenz beruht. Zahlreiche Untersuchungen haben aber gezeigt, dass die Substantivvalenz nicht eine bloße Transformation der verbalen oder adjektivischen Argumentstruktur sein kann. Eine Gruppe der Nomina, deren Valenz sich auf dieser Weise nicht herleiten lässt, sind solche Ergänzungsklassen, die nur bei Substantiven vorkommen, z. B. bei Mengengruppen. Zuerst werden also die wichtigsten Ergebnisse der bisherigen Forschung auf diesem Gebiet zusammengefasst. Dann werden die valenten Substantive und ihre Klassifikationsmöglichkeiten besprochen. Da sie den Kern der Nominalphrase (NP) bilden, wird die appositive Struktur der NP rechts des Nomens auf Rektionspräpositionen hin analysiert. Dieser Artikel konzentriert sich weiter auf die eventuellen Kriterien bei der Wahl der Rektionspräpositionen bei zwei substantivischen Mengengruppen. Dabei beschränkt sich die Untersuchung nur auf die eventuelle Konkurrenz zwischen zwei Präpositionen bei diesen Begriffen und auf den Vergleich mit dem Tschechischen. Die Materialgrundlage bildet der DeReKo Korpus des IDS Mannheim. Die erhobenen Daten werden statistisch ausgewertet, graphisch dargestellt und analysiert.

Schlüsselwörter: Substantivvalenz - Apposition - Mengengruppen – Präpositionalattribut

EINLEITUNG

Substantivvalenz

Was die Substantivvalenz betrifft, gibt es in der Fachliteratur grundsätzlich zwei Positionen. Nach Meinung der ersten Forschergruppe gibt es gar keine Substantivvalenz, denn Substantive haben keine Valenz, weil sie im Gegensatz zu Verben ohne Ergänzungen vorkommen können. Eisenberg (2004) und Heringer (1996) sprechen von der sog. vererbten Valenz/Valenzvererbung durch Argumentvererbung, weil die Valenz bei der Nominalisierung aus Verb oder Adjektiv zwar aktiv, aber blockiert bleibt. Ein Nomen selbst kann also keine Valenz haben. Andere Wissenschaftler wie Teubert (2003), Helbig/Buscha (1993), Zifonun (1997), Hölzner (2007) u.v.a. plädieren grundsätzlich für die Existenz der Substantivvalenz. Alle Autosemantika als Kern einer Wortgruppe können als Valenzträger vorkommen. Substantivvalenz wird i.d.R. als Eigenschaft der Substantive verstanden, Leerstellen zu eröffnen.

Im Gegensatz zu Verben sind grundsätzlich nicht alle Substantive Valenzträger. Nur solche, die Attribute lexikalisch regieren können, sind valent. Absolute Substantive verfügen über keine Valenz, relative können nur über semantische Valenz verfügen. Relative Substantive hat Hölzner (2007: 125ff.) in drei Klassen eingeteilt:

1. Eventualitäten – deverbative Substantive (z. B. Herstellung, Besuch)
2. Rollendenotierende Substantive (z. B. Lieferung, Teilnehmer)
3. Relationsdenotierende Substantive – Bezeichnungen für Verwandtschaftsbeziehungen, für Teil-von-Beziehungen u.a.

Ausgangspunkt bei der Ermittlung der Substantivvalenz ist die konsequente Trennung der attributiven Ergänzungen von den Angaben. Zentrales Kriterium für die Unterscheidung ist das Kriterium der Subklassenspezifik. Ergänzungen hängen nämlich von Subklassen ab, während Angaben von allen Elementen einer Klasse abhängen können. Diese dichotomische Unterscheidung wurde in der Fachliteratur mithilfe von weiterer Präzisierung der Abgrenzungskriterien verfeinert.

Hölzners mehrdimensionales Valenzkonzept (2007) unterscheidet je zwei Valenzdimensionen auf der semantischen und der syntaktischen Ebene. Alle Valenzeigenschaften sind gleichwertig, unabhängig und können gemeinsam vorkommen. Die Valenz wird hier also als graduell verstanden. In der Grammatik Zifonun et al. (1997) werden bei valenten Substantiven zwei Arten von Erweiterungen unterschieden:

Komplemente und Supplemente. Ihr mehrdimensionales Konzept besteht aus vier formalen Relationen (Fixiertheit, Rektion, Konstanz, Kasustransfer) und zwei semantischen Relationen (Argumentselektion und Sortenselektion). Als wichtigstes Kriterium für die Unterscheidung der Komplemente von den Supplementen dient die Stärke der Argumentselektion – Komplemente verfügen über eine starke Argumentselektion, Supplemente über eine schwache. Nach Schierholz (2001) sind valente Substantive Rektionssubstantive, die eine oder mehrere Präpositionen regieren können. Er unterscheidet zwischen Präpositionalattributkonstruktionen und Konstruktionen mit einer attributiven adverbialen Bestimmung. Eine scharfe Trennung zwischen präpositionalen Ergänzungen und Angaben ist auch mithilfe verschiedener Testverfahren jedoch nicht möglich, und deshalb spricht er von graduellen Abstufungen zwischen prototypischen Ergänzungen und Angaben.

MATERIAL UND METHODIK

Appositionen – Attribute rechts vom Nomen

Zifonun (1997: 2042-3) versteht unter „*Appositionen im prototypischen Fall vollständige Nominalphrasen oder determinativlose Nominalgruppen, die appositiv auf eine vorangehende NP bezogen sind und im Kasus mit ihr kongruieren*“. Neben Appositionen unterscheidet sie noch appositive Erweiterungen, sog. 'Erweiterungsnomina', was nicht erweiterte, meistens nachgestellte Supplemente zum Nomen sind. Sie sind unflektiert und restriktiv. Seltener können sie vorangestellt werden, dann sind sie i. d. R. unflektiert und wirken als appositive Modifikatoren: das Prinzip *Hoffnung*, *Helga Müller*, (der) *Kaiser Franz* (ibd. 2043-5). Nach Maß-, Mengen-, Behälter- und Sammelbezeichnungen kommen partitive Appositionen, partitive Genitive und partitive Attribute vor.

Unter partitiven Attributen versteht man solche Ausdrücke, die einen substantivischen Kern haben, als Ganzes flektiert werden und nicht im Genitiv stehen. In unserer Analyse beschränken wir uns nur auf das partitive Attribut mit den Rektionspräpositionen AN/VON bei Bezeichnungen wie *Menge/Mengen*, *Unmenge/Unmengen*.

Hier der Überblick zu den wichtigsten Typen der Apposition im Deutschen und im Tschechischen:

Tabelle Nr. 1: Typen der Apposition im Deutschen und im Tschechischen.

| | Deutsch | Tschechisch |
|-----------------------------|---|---------------------------------------|
| partitive Apposition | eine Menge Informationen | ----- |
| | jede Menge belastende Informationen | ----- |
| partitiver Genitiv | ----- | množství informací |
| | <i>jede Menge interessanter Erfahrungen</i> | <i>množství zajímavých zkušeností</i> |
| partitives Attribut | eine gewaltige Menge VON/AN Informationen | obrovské množství informací |

Komplexe Ausdrücke, d. h. erweiterte Ausdrücke mit Maß- und Mengenangaben und mehrgliedrige Namen mit Titeln, Berufs- und Verwandtschaftsbezeichnungen, können im Tschechischen nur als partitive Genitive vorkommen (in der Tabelle in Kursivschrift). Im Deutschen ist die Flexion viel komplizierter, woraus dann zahlreiche Interferenzfehler der tschechischen Lerner resultieren. Bei der Flexion erweiterter Ausdrücke mit Maß- und Mengenangaben stehen der einzig möglichen Variante im Tschechischen, nämlich dem partitiven Genitiv, ‚grammatisch‘ gesehen, drei bis sogar vier Möglichkeiten gegenüber (auf nähere Kriterien für die Wahl einer der Varianten wird hier nicht eingegangen):

1. Partitiver Genitiv in beiden Sprachen:

jede Menge interessanter Erfahrungen - *spousta zajímavých zkušeností*

2. Nominativ im Deutschen, keine Entsprechung im Tschechischen:

jede Menge belastende Informationen - 0

3. Genitivumschreibung mit VON im Deutschen, keine Entsprechung im Tschechischen:

eine gewaltige Menge von Information - 0

4. Präpositionalfügung im Deutschen, keine Entsprechung im Tschechischen:

jede Menge an interessanter Information - 0

ERGEBNISSE UND DISKUSSION

In unserer Analyse beschränken wir uns auf das partitive Attribut mit den Rektionspräpositionen AN/VON bei Bezeichnungen wie *Menge/Mengen, Unmenge/Unmengen*. Die Rektionspräpositionen AN und VON kommen in gebundenen Strukturen vor, d. h. mit der Änderung des Bestimmungswortes und des Bezugswortes ändert sich auch die Bedeutung der Präposition. Das Bestimmungswort regiert die Wahl der Präposition und diese dann die Wahl des Bezugswortes. Es geht also darum, ob die genannten Präpositionen mit oder ohne Bedeutungsunterschied konkurrierend sind. Die konkrete Bedeutung der Präposition wird im Kontext realisiert. Bei VON steht seine Funktion als

Ersatzmittel für den Genitiv im Vordergrund. Die Präposition AN signalisiert, dass es sich um eine nicht näher bestimmte Teilmenge von etwas handelt. Sie wird stets mit Dativ verwendet. Daraus folgt, dass als sog. Neutralstufe die Präposition VON verstanden werden kann, denn sie ist aus semantischer Sicht mit allen Substantiven kombinierbar. Es stellt sich dann natürlich die Frage, unter welchen Bedingungen sie mit AN alternieren kann. Wörterbuchartikel geben hierfür kaum brauchbare Informationen – z. B. im Duden – Universalwörterbuch (2003, CD-ROM) lesen wir bei „Menge“ folgende Beispiele ohne nähere Erklärung: *die doppelte Menge [an]Wasser, große –n [von]Waren, eine M. faule Äpfel/fauler Äpfel/von faulen Äpfeln*. Bei „Unmenge“ kommt vor: *eine U. an Bildern/von Bildern*.

Als Materialgrundlage für diese Fallstudie dient das DeReKo Korpus des IDS Mannheim. Die Ergebnisse der Suchanfragen für zwei Mengenbegriffe (Menge-, Unmenge-) wurden jeweils auf 500 Treffer reduziert, die dann nach Frequenz im Korpus, Kookkurrenz und nach der Verwendung in deutschsprachigen Ländern analysiert wurden. Die Ergebnisse werden in folgenden Tabellen und Diagrammen dargestellt. Die Summe der analysierten Belege in Diagramm 1 und 2 beträgt 1000, die einzelnen Teilmengen werden dann je nach Land einzeln dargestellt. Diagramm 1 resümiert die diatopischen Unterschiede in der Verwendung von *Menge/Mengen, Unmenge/Unmengen* mit der Präposition VON. Wie die Grafik zeigt, gibt es keine relevanten Unterschiede zwischen den Ländern, was die Frequenz der beiden Begriffe mit VON betrifft. Die hohe Anzahl der Treffer für Deutschland hängt eindeutig mit der disproportionalen Zusammensetzung des Ausgangskorpus zusammen.

Diagramm Nr. 1: *Menge/Mengen, Unmenge/Unmengen* mit VON.

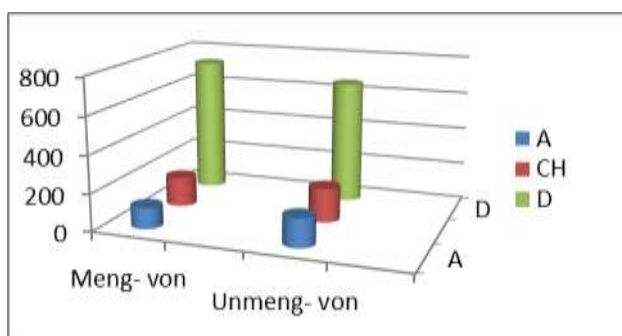
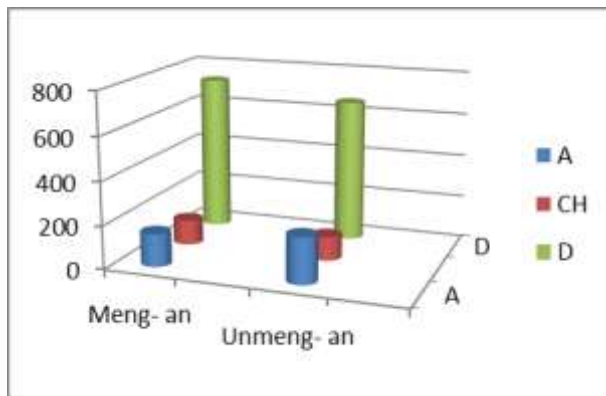


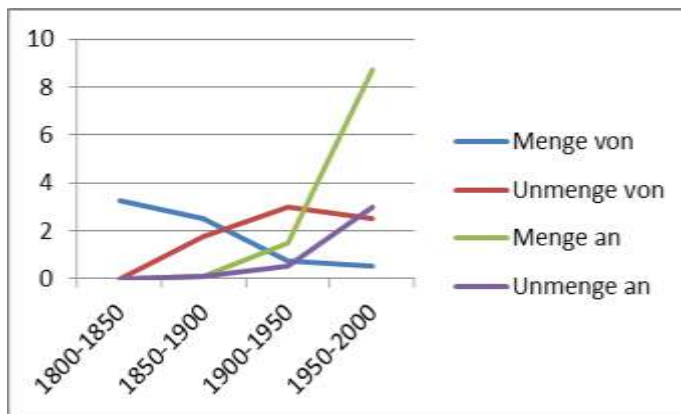
Diagramm Nr. 2 resümiert die Ergebnisse der diatopischen Untersuchung bei *Menge/Mengen* und *Unmenge/Unmengen* mit der Präposition AN. Im Vergleich mit Diagramm Nr. 1 ist der Anstieg der Gesamtzahl der Treffer für beide Begriffe in österreichischen Quellen zu beobachten, während die Zahlen für die Schweiz leicht gesunken sind. Die Werte für Deutschland sind praktisch gleich.

Diagramm Nr. 2: Menge/Mengen und Unmenge/Unmengen mit AN.



Das synchronisch aufgebaute DeReKo Korpus der geschriebenen Sprache bietet Quellen aus dem letzten Jahrhundert (v.a. aus den 50er Jahren bis 2014), was ein zu kurzer Zeitabschnitt ist, um überzeugende Daten zu eventuellen Entwicklungstrends gewinnen zu können. Deshalb wurde das Korpus Ngram Viewer zur Gewinnung diachronischer Daten herangezogen. Die Daten des Korpus basieren auf dem Korpus der Google Books, reichen zwar bis 1500, aber für unsere Zwecke (wegen Ausgewogenheit und gleicher Zeitspanne) wurde die Suche auf die Jahre 1800-2000 eingeschränkt. Die Daten in Diagramm Nr. 3 zeigen die Trends bei der Verwendung der Präpositionen in allen Quellen des Korpus. (Originaldaten wurden wegen Vergleichbarkeit mathematisch bearbeitet.)

Diagramm Nr. 3: Trends bei der Verwendung der Präpositionen VON/AN.



Die Linien, die die Kombination mit VON repräsentieren, begannen im 20. Jahrhundert zu sinken, während der Anstieg beider Linien für AN markant ist, besonders bei *Menge* steigt die Linie steil an. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeugen also davon, dass die Kombinationen beider Begriffe mit der Präposition AN stark im Kommen sind und anfangen, die Präposition VON zu ersetzen. Da die Frage des Fremdsprachenlerner nach eventuellen Regeln für den Gebrauch der jeweiligen Präposition die Wörterbücher nicht beantworten können, wurde die Kookkurrenzanalyse herangezogen. Die jeweils auf 500 Treffer

reduzierten Belege wurden nach Frequenz und Syntagma sortiert. In der Tabelle Nr. 2 werden die zehn häufigsten Begriffe mit im Korpus vorkommenden Kombinationen von Präpositionen dargestellt.

Tabelle Nr. 2: 10 häufigste Begriffe mit Präpositionen.

| | von | an | von/an |
|---------------|------------|-----------|---------------|
| Daten | | | x |
| Informationen | | x | |
| Geld | | | x |
| Millionen | x | | |
| Material | | | x |
| Menschen | x | | |
| Energie | | x | |
| Wasser | | x | |
| Alkohol | | | x |
| Bücher | x | | |

Die detaillierte Analyse hat bestimmte semantische Beschränkungen bei den Präpositionen festgestellt. Beide Präpositionen verbinden sich sowohl mit dem Singular als auch dem Plural der Nomen. Beide verbinden sich mit Nomen, die entweder nicht im Singular verwendet werden oder keinen haben. AN verbindet sich nicht mit Bezeichnungen für Lebewesen. Mit Zahlen verbindet sich nur VON. Komposita mit -stoff oder -mittel tendieren zur Verbindung mit AN.

ZUSAMMENFASSUNG

Die korpusgestützte Studie zum Thema der Valenz und Distribution der Präpositionen VON und AN nach zwei Mengenbegriffen hat Folgendes ergeben: was die diatopische Verbreitung der Präpositionen betrifft, kann nur ein geringer Unterschied zugunsten österreichischer Quellen bei der Präposition AN beobachtet werden. Die diachrone Analyse zeigte die eindeutige Tendenz zum Rückgang in den Kombinationen mit VON zugunsten von AN seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Mit Ausnahme von semantischen Beschränkungen sind beide Präpositionen grundsätzlich frei verwendbar. Bei bestimmten Wörtern scheinen sich aber Präferenzen für die eine oder andere Präposition durchgesetzt zu haben, z. T. sind bei gleichen Wörtern beide Präpositionen möglich.

VERWENDETE LITERATUR

1. DeReKo. Dostupný z: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>
2. DUDEN – *Deutsches Universalwörterbuch*, (2003): 5. Aufl. Mannheim: Dudenverlag. [CD-ROM].
3. EISENBERG, P. (2004): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler.
4. HELBIG, G. – BUSCHA, J. (1993): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie/Langenscheidt.
5. HERINGER, H. J. (1996): *Deutsche Syntax dependenziell*. Tübingen: Niemeyer.
6. HÖLZNER, M. (2007): *Substantivvalenz. Korpusgestützte Untersuchungen zu Argumentrealisierungen deutscher Substantive*. RGL 274. Tübingen: Niemeyer.
7. Ngram Viewer. Dostupný z: <https://books.google.com/ngrams>
8. SCHIERHOLZ, S. J. (2001): *Präpositionalattribute. Syntaktische und semantische Analysen*. Linguistische Arbeiten 447. Tübingen: Niemeyer.
9. TEUBERT, W. (2003): Die Valenz nichtverbaler Wortarten: das Substantiv. In: Ágel, V. u.a. (eds.): *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter.
10. ZIFONUN, G. – HOFFMANN, L. – STRECKER, B. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. IDS-Grammatik, Band 1-3. Berlin: De Gruyter.

ADDRESS & ©

Mgr. Alena LEJSKOVÁ, Ph.D.
Katedra cizích jazyků
Vysoká škola technická a ekonomická
Okružní 10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
15383@mail.vstecb.cz

KONTAKTMITTEL IN DEN SCHLAGZEILEN DER DEUTSCHEN BOULEVARDPRESSE

Phrases in German Tabloid Press Headlines

Jana ŠARLINGROVÁ

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Tento příspěvek se zaměřuje na jazykové prostředky, které jsou užívané v titulcích německého bulvárního tisku BILD. Na základě vyhledaných článků pocházejících výhradně z oblasti sportu byl vytvořen korpus obsahující více než 400 titulků. Po následné analýze tohoto korpusu jsme se pokusili postihnout výrazové prostředky, které slouží k navázání kontaktu se čtenářem a zvýšení, popř. upevnění jeho zájmu. Pozornost byla věnována především způsobům, jakými jazykové prostředky přispívají k realizaci persvazivní funkce a čím je jejich výběr v titulcích bulvárního tisku limitován.

Klíčová slova: bulvár – titulky – persvaze – kontaktní prostředky

ZUSAMMENFASSUNG: Dieser Beitrag orientiert sich an den Sprachmitteln, die in den Schlagzeilen der deutschen Boulevardpresse BILD verwendet werden. Aufgrund der ausgesuchten Artikel aus dem Sportgebiet wurde der Korpus geschaffen, der mehr als 400 Schlagzeilen umfasst. Wir haben versucht, die Ausdrucksmittel zu erfassen, die zur Anknüpfung des Kontakts mit dem Leser und zur Erhöhung, bzw. zur Festigung seines Interesses dienen. Wir haben vor allem darauf aufmerksam gemacht, wie die Sprachmittel zur Realisierung der persuasiven Funktion beitragen und wodurch ihre Auswahl in den Schlagzeilen der Boulevardpresse beschränkt wird.

Schlüsselwörter: Boulevardpresse – Schlagzeilen – Persuasion – Kontaktmittel

EINLEITUNG

Die Kontaktmittel vermitteln den Kontakt mit dem Leser (Minářová 2008: 232). Während es in der gesprochenen Publizistik zu dem direkten Kontakt kommt, handelt es sich in der geschriebenen Publizistik um den indirekten Kontakt, weil der Adressat physisch abwesend ist. Auch die Auswahl von den passenden Kontaktmitteln kann nicht so korrigiert werden wie in der gesprochenen Publizistik. Der Textautor geht hier eher von der bestimmten Voraussetzung aus. Er muss gewissermaßen in Betracht nehmen, auf welche Weise der Leser der bestimmten Presse denkt und was er von der bestimmten Zeitungsart erwartet. Er bemüht sich, dieser Sache die Auswahl von den konkreten Kontaktmitteln anzupassen. Das Ziel von diesen Kontaktmitteln ist nicht nur die Anrede des Lesers, sondern vor allem die Bemühung, das Interesse des Lesers zu erwerben, ihn zu beeinflussen, zu überzeugen usw. Die Erfüllung dieser Funktion, die unter dem Begriff persuasiv bezeichnet wird, ist eine von den Grundaufgaben bei der Schaffung der passenden Schlagzeile. Die persuasive Funktion wird

nämlich neben der Informationsfunktion als konstituierender Faktor des Stils der Presse und Publizistik verstanden. Der Begriff die persuasive Funktion ist aber nicht einheitlich. Hackl-Rößler (2006: 156) spricht über „*Kontakt- und Appellfunktion*“ und hebt auch den Zusammenhang zwischen Appellfunktion und Informationsfunktion hervor, „*weil der Leseanreiz durch die Vermittlung von Informationen erfolgt*“.

Jaklová (2002) führt an, dass die Persuasion durch verbale und nonverbale Mittel (z. B. durch Fotos, farbige Aufführung der Zeitung) realisiert wird. Verbale Mittel müssen für den Leser leicht verständlich sein. Es ist auch wichtig, passende Ausdrucksmittel und Stilebene usw. auszuwählen.

Nach Jaklová (2002) bestimmt die Presseart die Intensität der Persuasion. Die Bemühung um die persuasive Wirkung ist markant in der Boulevardpresse. Diese Presseart, z. B. als Regenbogenpresse oder Klatschpresse bezeichnet, bemüht sich vor allem um die Anrede und Beeinflussung des Lesers. Die persuasive Funktion wird oft zum Nachteil der informativen Funktion gestärkt. Manche Informationen werden entstellt erstattet, um das Interesse des Rezipienten hervorzurufen. Manche Teilinformationen werden nicht erwähnt. Nach Osvaldová (2002: 32) ist die Boulevardpresse das Synonym für die unseriöse Zeitung, wo die Informationen „*durch die einfache und unterhaltende Form*“ geboten werden. Die Auswahl von dem Wortschatz und den Sprachmitteln beeinflusst die Bemühung, die möglichst große Verständlichkeit der mitgeteilten Information zu erreichen. Osvaldová (2002) führt sogar an, dass die für die Boulevardpresse schreibenden Journalisten den vorgeschriebenen, verhältnismäßig beschränkten Wortschatz haben. Außerdem wird der Autor auch durch den maximalen möglichen Umfang der Schlagzeile beschränkt.

Angesichts der verhältnismäßig großen Menge von der Boulevardpresse, die in den deutschsprachigen Ländern erscheint, haben wir uns entschieden, uns nur an einer deutschen Zeitung (BILD) zu orientieren. Aufgrund der ausgesuchten Artikel wurde das Korpus von den Schlagzeilen geschaffen. Die Artikel wurden zufällig ausgewählt, und zwar in den Jahren 2009–2014. Die Aufmerksamkeit wurde vor allem den Ausdrucksmitteln gewidmet, die die Anknüpfung des Kontakts mit dem Leser ermöglichen. Die ausgesuchten Sprachmittel wurden eingeteilt. Wir haben auch versucht, den Zweck zu fassen, den die Ausdrucksmittel in der Schlagzeile erfüllen.

Analyse der Kontaktmittel in den Schlagzeilen der Boulevardpresse

Die Kontaktmittel spielen die grundlegende Rolle bei der Erfüllung der persuasiven Funktion. Aus diesem Grund werden sie in den verschiedenen Formen in den Schlagzeilen

der Boulevardpresse verwendet. Der Kontakt mit dem Adressaten kann durch die ganze Reihe der Sprachmittel aufgenommen werden, z. B. durch den Imperativ, die Fragesätze, Ausrufesätze.

Durch die Verwendung des Imperativs bemüht sich der Textautor, den Leser zu etwas aufzufordern. Am häufigsten können wir uns mit der Form für das Siezen treffen, also mit der 3. Person Plural, z. B. *Spielen Sie schon Bum-Bum-Finale!* (06. 07. 2014), *Raten Sie mal, wer hier Sport macht* (26. 11. 2011). In manchen Titelkomplexen finden wir auch einige Imperative, z. B. *Happy Boltday! Gratulieren Sie Usain Bolt mit der Unterzeile Schreiben Sie hier ihre Glückwünsche* (21. 08. 2009). Die Verwendung des umschreibenden Imperativs ist ebenfalls beliebt, z. B. *Dieses Tennis-Video MÜSSEN Sie sehen!* (19. 10. 2014), *DAS MÜSSEN SIE WISSEN* (24. 10. 2014). Hier bemüht sich der Autor, den Leser von der unbedingten Notwendigkeit zu überzeugen, den folgenden Text zu lesen oder sich die Videoaufzeichnung anzusehen.

Der Kontakt mit dem Adressaten kann auch mittels der Fragesätze erreicht werden. Auf diese Weise bemüht sich der Textautor, den Leser davon zu überzeugen, dass er in dem Text die Antwort auf die gestellte Frage findet. In der Boulevardpresse erscheinen viele Fragen. Es handelt sich sowohl um die Entscheidungsfragen, z. B. *Tritt HAMMER-BETTY jetzt ab?* (16. 08. 2014), *Sind diese Bilder jetzt Vergangenheit?* (11. 09. 2014), *Holt Anna sogar fünfmal Gold?* (11. 03. 2014), als auch um die Ergänzungsfragen, z. B. *Wann sehen sich Schweini & Ana wieder?* (12. 09. 2014), *Warum behauptet RTL, dass das Jogi-Interview live war?* (08. 09. 2014). In der Bemühung sich kurz auszudrücken, entsteht oft die Ellipse, z. B. *Serena schwanger vom Trainer?* (03. 07. 2014).

Das andere oft verwendete Mittel, das zu der Kontaktaufnahme mit dem Rezipienten dient, sind die Ausrufesätze. In den Schlagzeilen erscheinen folgende Sätze in der Form der Ellipse, z. B. *WIE BITTER!* (19. 02. 2014), *Was für ein Comeback von Scharapowa* (09. 06. 2012), *Was für ein Netz-Roller?!* (28. 09. 2014). In den Schlagzeilen können wir uns auch mit der rhetorischen Frage treffen, nach der die Antwort gleich folgt, z. B. *EM verpassen? Geht eigentlich gar nicht!* (16. 10. 2014).

Außer diesen Sprachmitteln können wir uns mit den verschiedenen Arten von den Anreden treffen. In diesem Fall wird aber nicht der Leser, sondern die Person angesprochen, von der in dem bestimmten Artikel geschrieben wird. In den Schlagzeilen der Boulevardpresse wird sowohl die gesellschaftliche Anrede Herr in Verbindung mit dem Namen, z. B. *Herr Monitz, wie wär's mit Hildebrand?* (28. 08. 2014), *Was hat Putin Ihnen erzählt, Herr Bach?* (15. 02. 2014), als auch der Familienname der bestimmten Person

verwendet, z. B. *Komm schon, Klöse! Setz dir in Rio dein Denkmal* (12. 07. 2014). Es erscheinen auch die Anreden, die in der gesprochenen Sprache verwendet werden, z. B. *Mädels, das war zum Heulen!* (09. 11. 2014). Aus dem untersuchten Schlagzeilenkorpus ergibt sich aber, dass die beliebteste Variante von der Anrede die Verwendung des Vornamens ist, z. B. *Schade, Betty! Nur Silber für Heidler* (04. 09. 2011), *Maria, jetzt bist du unsere Ski-Königin!* (16. 02. 2014). Wir können uns auch mit der Verwendung des Kosenamens, bzw. des Spitznamens der bestimmten Person treffen, z. B. *Jogi, schnapp ihm dir!* (01. 09. 2014), *Schade, Bine! Heute hat's nicht gereicht* (06. 07. 2013). Mittels der Verwendung von den Vornamen, oft in der Kombination mit dem Duzen, bemüht sich der Textautor, auf die Leser zu wirken, die bestimmte Familiarisierung zu erreichen, z. B. *Heute musst du die Kurve kriegen, Felix* (16. 11. 2014). Bruck (2002: 28) erwähnt im Zusammenhang mit der Boulevardpresse „die Strategie der Familiarisierung“, d. h. dass die Nähe zur Welt der Sportler durch einige lexikalische Mittel suggeriert wird.

Wegen der Anrede des Lesers und der Anlockung seiner Aufmerksamkeit werden die Pronomina verwendet. In diesem Fall bemüht sich der Autor im Rezipienten das Gefühl hervorzurufen, dass mittels des Textes eher die Kommunikation unter den Fans verwirklicht wird. Der Autor der Boulevardpresse bemüht sich aus der Position des Fans zu schreiben und sich dem Leser zu nähern. Aus diesem Grund wählt er den entsprechenden Wortschatz, die Sprachmittel aus, die zu der Stärkung des Lesereindrucks helfen sollen. Offenbar ist auch die Bemühung, die bestimmte Identifizierung mit der mitgeteilten Information hervorzuheben, die Bemühung die Zusammengehörigkeit auszudrücken.

Im Rahmen der erwähnten Wortart können wir uns am häufigsten mit dem Possessivpronomen *unser* treffen, es erscheint meistens in Verbindung mit den deutschen Repräsentanten. Als Beispiel führen wir einige von den ausgesuchten Schlagzeilen an: *40 000 Fans feiern unsere WM-Helden* (01. 09. 2014), *So urlaubt unser coolster Weltmeister* (26. 07. 2014). In hohem Maß werden auch die Formen des Personalpronomens für die 1. Person Plural verwendet. Sie erscheinen wieder in Verbindung mit der deutschen Repräsentation, z. B. *Warum sind wir in der Europa League so schlecht?* (03. 08. 2014), *Brasilien traut sich wieder gegen uns!* (25. 09. 2014).

Als beliebtes Sprachmittel der Kontaktaufnahme führt Hackl-Rößler (2006) Zitate an. In dem analysierten Schlagzeilenkorpus wird vor allem die direkte Rede für den Ausspruch der anderen Person verwendet. Der Textautor trägt nämlich die Verantwortung für seine Behauptungen und nicht dafür, was er zitiert. Burger (2005) führt aber das einzelne Beispiel an, wann eine Boulevardpresse genau etwas zitiert. Es handelt sich um die Situation, „wenn

eine andere Zeitung die Quelle ist“ (Burger 2005: 100).

Die zitierten Aussprüche erfreuen sich der großen Beliebtheit, denn mittels deren wird „*der Eindruck der Authentizität und Unmittelbarkeit*“ im Leser hervorgerufen (Hackl-Rößler 2006: 158). In den Schlagzeilen der Boulevardpresse werden die Zitate oft mit dem Ziel verwendet, die Gefühle auszudrücken, die der bestimmte Sportler erlebt hat, und auch die Emotionen im Leser hervorzurufen. Als Beispiele führen wir die folgenden Schlagzeilen an:

- STORL SCHIMPfte: „DIE ZUSCHAUER WAREN NUR FÜR DJ BOBO HIER“
Wut Gold (14. 08. 2014),
- MACHO-SPRUCH VON LETTEN-STAR GULBIS
„Frauen sollen Kinder kriegen und nicht Tennis spielen“ (02. 06. 2014).

Es ist ebenfalls wichtig, dass der zitierte Ausspruch die passenden Ausdrucksmittel enthält. Sie sollen die Aufmerksamkeit des Lesers fesseln helfen, z. B. Vergleichung (*GOLD-MARIA*: „*Es ist wie ein Märchen.*“ 10. 02. 2014), Phraseologismen (*Weltmeister Kramer warnt*: „*Wir müssen auf dem Boden bleiben.*“ 28. 08. 2014), Alliteration („*Ich will Weltmeister werden.*“ 23. 09. 2014).

SCHLUSS

Die persuasive Funktion hat einen grundlegenden Einfluss auf die endgültige Form der Schlagzeilen. Viele in den Schlagzeilen verwendete Sprachmittel sind für den Rednerstil typisch. Die Verwendung der erwähnten Ausdrucksmittel wird aber sehr dadurch beeinflusst, im Leser die Emotionen hervorzurufen, bzw. im Leser das Gefühl der bestimmten Familiarisierung zu erregen. Bei manchen Schlagzeilen kann man die ähnlichen Ausdrucksmittel finden wie bei den Werbungstexten. Das ist deswegen zu erklären, dass die besonders starke Bemühung sowohl in der Boulevardpresse, als auch in der Werbung ist, auf den Rezipienten zu wirken, ihn von der Wichtigkeit der mitgeteilten Information zu überzeugen. Die Menge von den verschiedensten Ausdrucksmitteln zeugen aber auch von der bestimmten Bemühung um die Aktualisierung der Mitteilung.

VERWENDETE LITERATUR

1. BRUCK, P. A. – STOCKER, G. (2002): *Die ganz normale Vielfältigkeit des Lesens*. Münster: LIT VERLAG.
2. BURGER, H. (2005): *Mediensprache: eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin: Walter de Gruyter.
3. HACKL-RÖBLER, S. (2006): *Textstruktur und Textdesign: Textlinguistische Untersuchungen zur sprachlichen und optischen Gestaltung weicher Zeitungsnachrichten*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
4. JAKLOVÁ, A. (2002): Persvaze a její prostředky v současných žurnalistických textech. *Naše řeč*. [online]. Jg. 85, Nr. 4 [abgerufen am 15. 01. 2015]. Erreichbar unter <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7689>.
5. MINÁŘOVÁ, E. (2011): *Stylistika pro žurnalisty*. Praha: Grada.
6. OSVALDOVÁ, B. – HALADA, J. (2002): *Praktická encyklopedie žurnalistiky*. Praha: Libri.
7. *Bild.de*. Erreichbar unter <http://www.bild.de>.

ADDRESS & ©

Mgr. Jana ŠARLINGROVÁ
Katedra cizích jazyků
Vysoká škola technická a ekonomická
Okružní 10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
jana.sarlingrova@seznam.cz

SÉMANTICKÉ ASPEKTY KONCEPTUALIZACE PRACOVNÍ ČINNOSTI V NĚMECKÉM JAZYCE

Semantic Aspects of Work Activity in German Language

Jana PALMOVÁ – Andrey ARTEMOV

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Článek odkazuje na sémantické aspekty pracovní činnosti, zejména pak uvádí společné rysy a odchylky ve vyjádření v německém a českém jazyce. Pracovní činnost, práce je slovním základem početné množiny slov, promítá se do mnohých frazémů a idiomů, je součástí přísloví, lze k ní uvést početnou skupinu synonym. Text zprostředkovává celkový pohled na koncept pracovní činnosti, přičemž upozorňuje na sémantickou blízkost vyjádření v obou uvedených jazycích, jakožto i na konkrétní rozdíly.

Klíčová slova: práce – německý jazyk – synonyma – frazém – sémantika pracovní činnosti

ABSTRACT: The article refers to the semantic aspects of the work activity, especially the common features and expression variables of work in both German and Czech languages. The work is the basis for many words, it is a part of many phrasemes and idioms, it is also a part of many proverbs and there is also a large group of synonyms. The text provides an overall view of the concept of work activity, noting the semantic proximity of terms in the two languages, as well as the specific differences.

Key words: work – German – synonyms – idiom – semantics of work

ÚVOD

Komparativní zpracování jazykového materiálu věnované jednotlivým základním činnostem člověka zatím v kognitivní lingvistice není komplexně zpracováno, proto pokládáme za nutné předložit jistou reprezentaci a analýzu lexikálních jednotek, které se vztahují ke konceptu ‘pracovní činnost’ či ‘práce’. *„Srovnávací výzkumy v oblasti kognitivní sémantiky vycházející z kognitivní metodologie mají ukázat především rozrůzněnost ve způsobech pojmání světa, resp. jeho určitého fragmentu, ve srovnávaných jazycích“* (Waszakowa 2010: 12), což bude základním úkolem této stati na příkladu zvoleného konceptu.

Konceptem pro účely tohoto textu rozumíme jednotku, která se účastní procesu kategorizace, ale v jejím širším pojetí, tj. kategorizace na základě teorie prototypů či stereotypů (Vaňková 2007: 73). *„To znamená, že hledáme a charakterizujeme nejtypičtějšího představitele dané kategorie, toho, který má všechny důležité vlastnosti v ideální míře“* (Ibidem: 73). Takovým „nejtypičtějším představitelem“ je pro nás lexém *die Arbeit* v němčině a *práce* v češtině. Kolem těchto lexémů se celý sémantický koncept utváří.

Text se zabývá pojmy užívanými ve smyslu pracovní činnosti, jejich sémantickými okruhy, dále pak synonymy, jež rozděluje do skupin dle míry či stupně expresivity (neutrální, s negativním příznakem, se silnou negací atd.), předkládá frazémy, idiomy, pořekadla a přísloví, obsahující pojem práce, které se určitým způsobem od českého jazyka odlišují, ať už obměnou jednoho konkrétního pojmu, či rozdílnou mírou zobecnění vyjádření.

Sémantické okruhy pojmu die Arbeit

Heslo *die Arbeit* je uváděno v celkem pěti možných sémantických okruzích, které jsou dále členěny.

- 1a činnost s jednotlivými úkoly, provádění smlouvy nebo jiné
1b práce, tvorba, činnost, zaměstnání se něčím
1c snaha, námaha, těžkost, dřina/lopota
1d vykonávání povolání, živnostenská činnost, pracovní místo
- 2 tělesná příprava na jisté výkony, trénink
- 3a (jezdeckví) vzdělání sloužící ke konkrétnímu účelu – zabývání se koňmi, práce s nimi
3b (myslivost) výcvik a vedení loveckého psa, nácvik spočívá v hledání lovné zvěře
- 4a výsledek činností vzniklého díla: výrobek, produkt
4b školní práce
4c dílo ve své jakosti, druhu provedení, ztvárnění
- 5 (fyzika) výsledek síly působící na fyzikální těleso, přičemž je způsoben posun tělesa po určité dráze (pokud je směr síly a směr posunu shodný) (Duden: deutsches Universalwörterbuch)

Obecně lze tedy říci, že sémantické okruhy užití daného slova jsou velmi podobné jako u českého lexému práce, pojem však není uplatňován při označování práce s koňmi ani u výcviku a vedení loveckého psa. Vzhledem k nepostihnutelné šíři možných významů je text dále zaměřen pouze na pojem 'práce' ve významu vykonávání činnosti.

Zkoumaný pojem 'práce' překládá německý jazyk jako „die Arbeit“. Dle etymologie označení „Arbeit“ odkazuje na střední horní němčinu, kde ar(e)beit neslo význam 'být osiřelý', či 'být dítětem', kterému je úkolem dána těžká fyzická činnost, v nové horní němčině je již znatelný sémantický posun, pojem je chápán jako *große Anstrengung, Mühsal, Plage* (Duden: das Herkunftswörterbuch) = těžká fyzická námaha, potíže, dřina.

Slovo „die Arbeit“ je v německém jazyce slovním základem nesčetné variabilní množiny slov, jelikož je kompozice v němčině ústředním nástrojem slovo tvorby. Velmi často

vznikají kompozita o dvou slovních základech (např. r Arbeitsmarkt = pracovní trh, r Arbeitsminister = ministr práce či r Arbeitsort = místo práce) (Brockhaus Enzyklopädie 1995), obvyklá jsou však i vícečetná kompozita, při jejichž překladu čeština využívá zejména víceslovných spojení (např. Arbeitsbeschaffungsmaßnahme = opatření sloužící k pořízení pracovních míst, Arbeiterschutzbestimmung = nařízení k ochraně pracovníků, Arbeiterunfallversicherung = úrazové pojištění pracovníků) (Duden: deutsches Universalwörterbuch 1996). Slovník Deutsches Universalwörterbuch uvádí na 40 kompozit obsahujících heslo Arbeiter (pracovník), celkem pak 230 hesel se slovním základem Arbeit. Dále jsou jako příklad zmíněna pouze vybraná slova vzniklá derivací či taková kompozita, která lze do češtiny přeložit jednoslovným pojmem neodvozeným od slova práce.

Slova odvozená: Arbeiter = pracovník, arbeitsam = pracovitý, arbeitslos = nezaměstnaný (adjektivum) (Langenscheidt 2010).

Kompozita s jednoslovným ekvivalentem v českém jazyce: Arbeitgeber = zaměstnavatel, Arbeitnehmer = zaměstnanec, Arbeitslosigkeit = nezaměstnanost, arbeitsfähig = průčeschný, arbeitsscheu = s nečutí k práci (adjektivum) (Langenscheidt 2010), arbeitssüchtig = workoholik (adjektivum) (Duden: deutsches Universalwörterbuch 1996).

Vzhledem k odlišnému způsobu tvorby nových slov v českém a německém jazyce je vhodnější srovnání v oblasti synonym.

Synonyma neutrální⁵:

Beschäftigung – ze střední němčiny, obsahuje adjektivum *scheftic* – čilý, zaneprázdněný, činný, pilný, horlivý, zatížený nebo potřeba udělat (Duden: das Herkunftswörterbuch 2001). Dnes je slovo vnímáno jako neutrální a do češtiny se překládá jako zaměstnání, činnost, práce, zabývání se.

Betätigung – odkazuje na indogermánský kořen *tat*, příbuzné latinskému slovu *conditio* (založení) a řeckému *thésis* (stanovy) (Duden: das Herkunftswörterbuch 2001). V současné době je vnímáno jako bezpříznakové, ve významu činnosti, spuštění, uvedení do provozu (Duden: německý výkladový slovník s českými ekvivalenty 1993).

Tätigkeit – je další variantou vzniklou z již zmíněného indogermánského kořene *tat*, je též vnímáno jako neutrální a v překladu znamená činnost, aktivitu, zaměstnání, práci, funkčnost či provoz. (Duden: německý výkladový slovník s českými ekvivalenty 1993)

Tat – existuje v německém jazyce i jako samostatné substantivum, ve významu čin,

⁵ V této skupině synonym i v dalších jsou titulní slova, označena tučně, převážně ze slovníku *Duden: das Synonymwörterbuch: ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter*. Mannheim: Dudenverlag, 2004. V jiném případě se v textu uvádí jiný zdroj.

skutek (Duden: německý výkladový slovník s českými ekvivalenty 1993), je tedy vnímáno neutrálně, může být však využito i ve významu trestný čin.

Mühe – vyskytuje se již ve staré horní němčině ve formě *muohī* (www.duden.de [cit. 21.04.2015]), přeložit lze jako snaha, úsilí, popřípadě námaha (Duden: německý výkladový slovník s českými ekvivalenty 1993), je taktéž vnímáno jako neutrální a ve významu práce se vyskytuje i v několika úslovích.

Synonyma s negativním příznakem:

Anstrengung – pochází ze střední horní němčiny, ze slova *strengē*, původně znamenalo silný, statečný, výkonný, přirozeně zdravý. (www.duden.de [cit. 21.04.2015]) Dnes je substantivum chápáno jako námaha, úsilí (Siebenschein 2006), vynaložení sil, či negativně jako zatížení (přetížení) nebo štrapáce, obtíž.

Belastung – kořen slova *last* se objevuje již ve staré horní němčině ve formě (*h*)*last*, původně ve významu náklad, nálož, hromada (www.duden.de [cit. 21.04.2015]); v současnosti označuje zátěž, zatížení, břímě (Siebenschein 2006), tedy práci v negativním slova smyslu.

Beschwerde – vychází z germánského *swæra*, mimogermánská příbuznost odkazuje k latinskému termínu *serius*, tj. vážný, seriózní, v litevštině pak těžký (Duden: das Herkunftswörterbuch 2001), v českém jazyce odpovídá pojmům námaha, potíže či stížnost, varianta slova *Beschwerlichkeit* je pak vnímána spíše jako obtížnost, nepohodlí, nesnáze, obtíž (www.duden.de [cit. 21.04.2015]).

Mühseligkeit, Mühsal – obě hesla odkazují na tentýž slovní základ, knižní výraz *Mühsal* je v jazyce poněkud frekventovanější než substantivum *Mühseligkeit* (www.duden.de [cit. 21.04.2015]), pojem *Mühsal* je chápán negativně, jako trampoty, svízel. *Mühseligkeit* odkazuje spíše ke slovům namáhavost, potíže, svízelnost (Duden: německý výkladový slovník s českými ekvivalenty 1993).

Synonyma se silným negativním příznakem:

Plage – výraz *Plage* je zajímavý svým původem, v církevní latině používané *plaga* vychází z řečtiny či dórštiny, kde znamenalo ránu, úder nebo trest z nebes. Ve střední horní němčině byl pojem *plāge* chápán jako trest z nebes. Dnes *Plage* představuje trýznivé trápení, soužení (Duden: německý výkladový slovník s českými ekvivalenty 1993), ve významu 'práce' pak odpovídá namáhavé práci a pojmu fuška (dřina, lopota) (Duden: das Herkunftswörterbuch 2001).

Plackerei – slovem odvozeným ze stejného kmene je sloveso *plagen* – trápit, obtěžovat, sužovat, z něj pak v 15. století vzniká sloveso *placken* (plahočit se, dřít se), které se

v současné době vyskytuje téměř výhradně v reflexivní podobě, je hovorové a nese znak zvýšené míry vlastnosti. Z něj v 16. století utvořené substantivum *Plackerei* je hovorovým výrazem (Duden: das Herkunftswörterbuch 2001), překládaným jako plahočení (lopocení, soužení, trápení) (Siebenschein 2006).

Qual – substantivum k silnému slovesu *quelen* – pociťovat bolest, trpět, vyskytujícímu se ve staré horní němčině. Ve staroangličtině se setkáváme s pojmem *cwelan* – zemřít. Příbuznost sahá do jiných indogermánských jazyků, srov. litevské *gėlti* (bodnout, bolet) (Duden: das Herkunftswörterbuch 2001). Dnes vyjadřuje význam soužení, trápení, utrpení (Siebenschein 2006).

Strapaze – velká námaha, obtíž, substantivum se objevuje v 16. století jako *Strapat*, jedná se o slovo odvozené z italského *strapazzo*. To je odvozeno od *strapazzare* – přetěžovat (Duden: das Herkunftswörterbuch 2001). V češtině je pak pojem znám jako *štrapáce*, popř. námaha nebo potíž.

Schlauch – hotová muka, trápení; základním významem je hadice, duše, měch či vak, případně dlouhý, úzký prostor, slovo *slūch* ve střední horní němčině znamenalo vysvlečenou hadí kůži, rouru, šlukovité pouzdro (www.duden.de [cit. 21.04.2015]).

Schinderei – z německého slovesa *schinden*, které ve střední horní němčině má podobu *schint* (ovocná šlupka), v dalších jazycích pak nabývalo významů kůže, kožich, šupiny, lupy, ve svém základním významu označuje stahování padlých zvířat z kůže; do češtiny je pak toto heslo překládáno jako dřina (Siebenschein 2006), ve smyslu stahování/odírání člověka z kůže (Duden: das Herkunftswörterbuch 2001).

Rackerei – v původním významu substantivum *Racker* znamenalo katův pomocník, později pak ras, pohodný, tyran (www.duden.de [cit. 21.04.2015]). Rackerei je tedy prací pro kata, v současnosti je pojem používán ve významech dření, dřina, lopota (Siebenschein 2006).

Tschoch – je rakouským, hovorovým, velmi řídko užívaným substantivem, které vychází z řeči kriminálníků, konkrétně ze slovesa *schachern* - čachrovat. Dnes označuje velkou snahu (www.duden.de [cit. 21.04.2015]).

Schuftere (Iglhaut 2007) – pochází z dolní němčiny, ze substantiva *Schuft*, neboli ničema, lotr a má souvislost se substantivem *Schufut*, tedy bídný člověk (www.duden.de [cit. 21.04.2015]). V českém jazyce se vyskytuje ve významu plahočení, dřina, existují však i významově bližší substantiva: padoušství, darebáctví, ničemnost, podlost (Siebenschein 2006).

Fron (Iglhaut 2007) – robota (Siebenschein 2006), odkazuje na starou horní

němčinu, kde *frōno* znamenalo majetek bohů. Později se pak význam posunul na svatý ve smyslu patřící Bohu, popřípadě panský, neboli patřící světovému vládci (www.duden.de [cit. 21.04.2015]). Původní význam je velmi odlišný od dnešního, substantivum robota je chápáno silně negativně a původní souvislost s Bohem či vírou je naprosto potlačena.

Gefrett – je pojmem užívaným na jihu Německa a v Rakousku, jeho původ je nejasný, ve střední horní němčině však sloveso *vret(t)en* znamenalo dřít, rozedírat ránu (www.duden.de [cit. 21.04.2015]). Dnes je tento výraz chápán jako nuzování, bída, nadřít, nalopotit se s kým, s čím, mít s kým, s čím kříž (Siebenschlein 2006), nejbližší původnímu významu by pak bylo zmíněné *nadrít se*.

Maloche (Iglhaut 2007) – je dalším z hovorových výrazů označujících těžkou práci, vychází z hebrejského *mēlakā*, do češtiny je pak překládán jako dřít (Duden: německý výkladový slovník s českými ekvivalenty 1993).

Sklaverei – otročina, otroctví (Duden: německý výkladový slovník s českými ekvivalenty 1993).

Viecherei – jedná se o substantivum vzniklé derivací od slova *Vieh* = dobytek, odpovídá českému slovu hovadina, práce pro zvíře/hovado.

Pfusch – je deverbativem původně zvukomalebného slova *pfuschen*, napodobujícího zvuk rychle se odpalujícího prachu nebo trhání špatné látky (www.duden.de [cit. 21.04.2015]). Je ekvivalentem pro nekvalitně odvedenou práci, břídilství, hudlařinu, packání (Siebenschlein 2006).

Složeniny nemající v českém jazyce žádný ekvivalent:

Herkularbeit (www.duden.de [cit. 21.04.2015]) – herkulovská práce, tedy práce, jakou by odvedl samotný syn Diův, hrdina obdařený nadlidskou silou a odvahou.

Knochenarbeit (Iglhaut 2007) – práce na kost, fyzicky velmi namáhavá práce, která člověka dře, až z něj zbudou pouze kosti.

Frazeologie a idiomatika

ganze Arbeit – přesný překlad je celá práce, v češtině pak odpovídá čistá práce, dobře udělaná práce, dobrá prácička (Heřman et al. 2010). Německá verze tedy na rozdíl od českého jazyka nijak neoperuje s určováním kvality výtvaru, pouze uvádí, že práce byla odvedena beze zbytku.

etw. ist verlorene Arbeit (Heřman et al. 2010) – přesně znamená: je to ztracená práce, oproti českému: *něco je marná / zbytečná práce, něco je nanic* je více neutrální a nevyjadřuje beznaděj.

die Arbeit brennt jmdm. auf den Nägeln – práce hoří někomu na nehtech, jedná

se o hovorový frazém, v češtině se vyskytuje pouze bez upřesnění místa, kde hoření probíhá: ta práce hoří, hoří to, či jako: na tu práci je velkej spěch, je na to velkej spěch, termíny hoří, hořej (Heřman et al. 2010).

die Arbeit läuft nicht davon / weg; die Arbeit ist kein Frosch – stylově jde o hovorové nebo žertovné vyjádření, doslovný překlad je: práce od toho neuteče/neuteče pryč, práce není žába (neodskáče pryč). V češtině se pak setkáváme s frazémem: ta práce ti neuteče, práce není zajíc (Heřman et al. 2010). Oba jazyky tedy pracují s přirovnáním práce ke zvířeti, v obou případech se jedná o zvíře vyskytující se obvykle a volně na území dané jazykové oblasti, avšak jedná se o zvěř výrazně rozdílnou.

die Arbeit schmeckt jmdm. nicht – znamená: práce někomu nechutná, přičemž je dalším z hovorových frazémů. V českojazyčném prostředí se pak setkáváme s frází, že práce někomu nevoní / smrdí (Heřman et al. 2010). Opět je patrná podobnost struktury frazému. Oba jazyky spojují práci s lidskými smysly, ty se však již liší.

die Arbeit nicht erfunden haben (Duden: Redewendungen 2007) – neboli ten práci nevyalezl, je užíváno v žertu v hovorovém jazyce. V českém jazyce existuje expresivnější vyjádření někdo se (prací) nepřetrhne, někdo se (zrovna) nepředře. Zatímco německá varianta je pasivní, potažmo vztažená k duševní činnosti, slova přetřhnout se a předřít se již mají přímou souvislost s činností fyzickou.

jmd. hustet sich durch seine Arbeit – jedná se o neslušný regionální frazém s nízkou četností výskytu, doslova ve významu: někdo se prokašlává prací. Na českém území mu odpovídá celá množina variant, nejpodobnější je: někdo kašle na práci, setkáváme se však i s variantami mnohem společensky nevhodnějšími. Společné zůstává, že se jedná o jevy související s fyziologií člověka: někdo sere, prdí na práci. Ve stejném významu se pak užívá i vyjádření: někdo se fláká, někdo je flink, flákač, ulejšák, slejšák, lempl (Heřman et al. 2010).

jmdm. in die Arbeit pfuschen – je připomínkou dřívějšího vzájemného vlivu českého a německého jazyka, jedná se o frazém, v obou jazycích nespisovný, který byl z němčiny do češtiny přejet skoro doslovně: fušovat někomu do řemesla (Heřman et al. 2010).

sich in die Arbeit verbeißen – zakousnout se do práce, taktéž hovorový obrat, označující počátek pracovní činnosti a vyjadřující odhodlání činit fyzicky, skutečně i s pomocí svého těla, uchopit práci a nepustit ji. V češtině kromě totožného frazému lze užít významově podobná vyjádření zabrat se, ponořit se do práce (Heřman et al. 2010).

Arbeiterdenkmal – je kompozitem vzniklým ze dvou lexémů: Arbeiter = pracovník, Denkmal = pomník, památník. V hovorové němčině se lze setkat s žertovným vyjádřením:

Arbeiterdenkmal machen /spielen. Jedná se o řídko užívaný frazém původem ze slovní zásoby DDR, v doslovném překladu dělat, hrát pomník/památník pracovníka, tedy stát a nevěnovat se práci, která má být danou osobou udělána. V češtině pak existují méně poetická vyjádření: opírat se o lopatu a nic nedělat, jen koukat a nic nedělat, či dělat, že dělám. (Heřman et al. 2010)

Arbeitspferd – Jedná se o další kompozitum, první část tvoří lexém Arbeit = práce, druhou – Pferd = kůň. V hovorové mluvě se pak můžeme setkat s vyjádřením: ein (richtiges) Arbeitspferd sein, tedy být pořádným pracovním koněm. Existuje i varianta, kdy je slovo Arbeitspferd nahrazeno pomocí Arbeitstier, neboli pracovní zvíře. V českém jazyce je paleta výběru zvířat pestřejší, ovšem v konečné podobě je výrok mírnější, neboť osoba není s koněm či zvířetem ztotožňována, je k němu pouze přirovnávána: dřít jako kůň, jako zvíře, jako vůl. Dále výše zmíněný frazém odpovídá i českému: být (skvělejší, náramnější) dřič, pracant, dřít jak zvíře. (Heřman et al. 2010)

Pořekadla a přísloví

Ekvivalentem českého přísloví „to je práce pro vraha“ je **das ist eine Arbeit für einen, der Vater und Mutter tot geschlagen/erschossen hat** (Heřman et al. 2010). Jedná se o přísloví hovorové, v doslovném překladu: to je práce pro někoho, kdo zabil/zastřelil otce a matku. Zatímco v češtině se jedná o vyjádření vágní, obecné, v německém jazyce je expresivita, síla výrazu umocněna upřesněním, že se jedná o otco- a matkovraha, osobu, která nectí ani ty nejzákladnější lidské vazby a je tedy silně negativní.

Rozdílně je vnímáno, jak práce působí na osobnost člověka. V češtině přísloví tvrdí, že práce šlechtí (člověka), je tedy pro něj výrazným přínosem a vylepšuje jeho charakter, německé **Arbeit schändet nicht** (Duden: Redewendungen) = práce nehanobí, či nezostuzuje, spíše deklaruje, že vliv práce není negativní nebo nemá přímé negativní důsledky. Její přínos však ani nenaznačuje.

ZÁVĚR

V rámci zvoleného tématu jsme se pokusili o komparativní reflexi sémantiky jednotlivých lexémů a frazémů v němčině v jejich vztahu k češtině. Rozbor sémantických aspektů se prováděl převážně v rovině synchronní s menším zásahem do oblasti diachronie. Přínos našeho zkoumání je prozatím dílčí a spočívá v rozpracování kognitivnělingvistické komparativní metodologie na příkladu jedné ze základních oblastí lidské činnosti, jakou je práce a pracovní činnost. Shodám a rozdílům ve vnímání práce a pracovní činnosti

v němčině a češtině jsme věnovali největší pozornost.

Byla dohledána řada synonym v němčině a dvě kompozita, pro něž český jazyk nemá žádný přímý ekvivalent, ostatní odchylky a drobné neshody ve vnímání pracovní činnosti ukazují na velkou podobnost v lexikální realizaci sémantiky 'práce' v obou jazycích a na vzájemné vlivy.

VERWENDETE LITERATUR

1. Bibliographisches Institut GmbH: Duden online. *Duden* [online]. 2013 [cit. 21.04.2015]. Dostupný z: www.duden.de
2. *Brockhaus Enzyklopädie: deutsches Wörterbuch I*. Mannheim: F. A. Brockhaus, 1995.
3. *Duden: deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag, 1996.
4. *Duden: das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag, 2001.
5. *Duden: německý výkladový slovník s českými ekvivalenty*. Praha: Mladá fronta, 1993.
6. *Duden: Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Mannheim: Dudenverlag, 2008.
7. *Duden: das Synonymwörterbuch: ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter*. Mannheim: Dudenverlag, 2004.
8. HEŘMAN, K. – BLAŽEJOVÁ, M. – GOLDHAHN, H. (2010): *Deutsch-tschechisches Wörterbuch der Phraseologismen und festgeprägten Wendungen: Německo-český slovník frazeologizmů a ustálených spojení*. Praha: C. H. Beck.
9. IGLHAUT, B. (2007): *Velký slovník německých synonym*. Brno: Computer Press.
10. *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen: Neubearbeitung*. Berlin: Langenscheidt, 2010.
11. SIEBENSCHN, H. (2006): *Velký německo-český slovník: A - L*. Voznice: Leda.
12. SIEBENSCHN, H. (2006): *Velký německo-český slovník: M - Z*. Voznice: Leda.
13. VAŇKOVÁ, I. (2007): *Nádoba plná řeči*. Praha: UK.
14. WASZAKOWA, K. (2010): Perspektivy srovnávacích výzkumů v oblasti lexikální sémantiky ve světle kognitivnělingvistických teorií. In: Vaňková, I. – Pacovská, J. (eds.): *Obraz člověka v jazyce*. Praha: UK, s. 11–30.

ADDRESS & ©

Mgr. Jana PALMOVÁ
Katedra cizích jazyků
Vysoká škola technická a ekonomická
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
palmova@mail.vstecb.cz

Mgr. Andrey ARTEMOV, Ph.D.
Katedra cizích jazyků
Vysoká škola technická a ekonomická
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
artemov@mail.vstecb.cz

ZÁKLADNÍ LEXIKÁLNÍ JEDNOTKY KONCEPTU „PRACOVNÍ ČINNOST“ V RUŠTINĚ V KOMPARACI S ČEŠTINOU

Basic Lexical Units of Semantic Concept 'Work Activity' in Russian in Comparison with Czech

Andrey ARTEMOV

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Odlišnosti v kognitivním vnímání konceptu ‘pracovní činnost’ v obou jazycích ovlivnily onomasiologický mechanismus pojmenování pracovního procesu. Příspěvek se mimo jiné věnuje sémantice ruské lexikální jednotky ‘dělo’ (дело) v rámci konceptu ‘pracovní činnost’ v komparaci s češtinou. Vybraný lexém je v ruštině lingvospecifický. Předložené zkoumání se soustřeďuje na jednu z možností signifikace ‘pracovní činnosti’. Přesné vymezení lexikálního významu zvoleného lexému je v ruštině problematické, tudíž je pak pro nerodilého mluvčího velmi obtížné jeho správné použití. Množství výrazů, v nichž nabývá dalších významů, stojí za hlubší prozkoumání z hlediska konceptualizace pracovního procesu v rámci ruského jazykového obrazu světa.

Klíčová slova: lexikální jednotka – sémantika – sémantický koncept – pracovní činnost – ‘dělo’/(дело) – ruština – čeština

ABSTRACT: The differences in cognitive perception of the concept ‘work activity’ in both languages influenced the onomastic mechanism of designation of work. The paper deals with the semantics of Russian lexical units ‘work’ (дело) within the concept ‘work activity’ in comparison with Czech. The selected lexeme is language-specific in Russian. The presented research focuses on one of the possibilities of signification ‘work activity’. The exact definition of the lexical meaning of the selected lexeme is questionable in Russian; therefore the proper use of the expression is for a non-native speaker very difficult. The amount of expressions, in which the lexical unit work (дело) acquires other meanings, is worth further exploration in terms of conceptualizing the work process within the Russian language picture of the world.

Key words: lexical unit – semantics – semantic concept – work activity – ‘work’ / (дело) – Russian – Czech

Při analýze kognitivní složky lexikálních jednotek (dále i v jednotném čísle LJ) ruského jazyka označujících ‘pracovní činnost’ narazíme na různorodé možnosti pojmenování tohoto procesu. Mezi nimi jsou jak mnohoznačné převážně neutrální jednotky (деятельность, работа, труд, трудовая деятельность, делание, занятие, дело, рабочий процесс, действие, исполнение, осуществление, реализация), tak i LJ s určitým stylistickým zabarvením (пахота, дельце, деяние, промысел, ремесло, работёнка atd.).

Na soubor zmíněných LJ pohlížíme jako na součást konceptu, který je přítomen ve všech slovanských jazycích. Konceptem rozumíme mnohem širší rozsah sémantiky, který se vyvíjí nejen na základě lingvistických procesů, ale také v hlubších souvislostech

s psychologií, historií, sociálním uspořádáním společnosti, vývojem literatury, náboženství, veřejných sdělovacích prostředků a dalších sfér, které působí na utváření pohledu na svět určitého národa. V tomto příspěvku pracujeme s konceptem v pojetí Vaňkové. Interpretuje koncept jako základní entitu pojmového systému, která se podílí na vytváření jazykové podoby obrazu světa a má mezidisciplinární charakter, jelikož se s ním pracuje v kulturologii, etnolingvistice, antropologii a dalších vědách (Vaňková et al. 2005: 48).

Pojetí konceptu s odkazem k ruské/sovětské lingvistice rozpracovává Korostenski (2014: 53), je spojené s pohledem na koncept jako na základní jednotku, která „se účastní“ formování jazykového obrazu světa. „V rámci obrazu světa se uvažuje o nelineární a synergické podobě lidského myšlení na pozadí dvou jazykových a myšlenkových kategorií ‘slova’ a ‘konceptu’. Energie, vznikající interakcí subjektu s kulturním prostředím, je distribuována mezi jazykový znak a koncept, ale v konečné fázi dochází k jejímu opětovnému skládání v synergickém účinku. Za jazykovou realizaci konceptu ve vědomí je považována především významová stránka jazykových znaků, jako např. nominativních jednotek, kolokací či frazeologizmů. Souhrn jazykových realizací konceptů pak vytváří hlavní centra myšlení v jazykovém obrazu světa. Koncepty, které jsou „nominálně“ stejné jako pojmy a slova, tvoří součást nejen lidského myšlení, ale i prožívání (Алефиренко 2007: 10–11).“ (Korostenski 2014: 53) Pojem ‘koncept’ je ve výsledku širší (zasahuje nejen do lingvistiky), a také výstižnější než například pojem lexikálně-sémantické pole.

Když vynecháme pragmatickou složku sémantického konceptu ‘pracovní činnost’, výběr LJ se omezí převážně na frekventovaná podstatná jména **работа, труд, дело**, která se jeví jako základ, tj. reprezentační jádro daného konceptu⁶, a kterým odpovídá v češtině v řadě základních významů převážně LJ **práce**. Práce je neutrální LJ, je pomyslným středem (špičkou) konceptu, který zahrnuje systém vzájemně souvisejících významů, je základem pro sestavení synonymických řad.

Je třeba poznamenat, že při výuce ruštiny se ve snaze o co nejpřesnější explikaci daných LJ setkáváme s problémem vymezení vlastního sému každé z nich. V českých učebnicích ruštiny, které máme v současné době k dispozici⁷, se rozdílům v sémantice lexémů **работа**,

⁶ Termín „reprezentační jádro konceptu“ – «ядро репрезентаций концепта» (Манерко 2000: 42).

⁷ Uvedeme jen několik titulů učebnic, které se v posledních letech velmi často používají k výuce ruštiny jak na středních, tak i na vysokých školách:

BARNET, V. – KLIKAROVÁ, Z. – ZOLOTVA, G. et al. (2007): *Ruština pro pokročilé*. Praha: LEDA.

BRČÁKOVÁ, D. – MISTROVÁ, V. – ARAPOVA, N. (2000): *Говорите по-русски. Ruská konverzace*. Praha: LEDA.

MROVĚCOVÁ, L. (2007): *Obchodní ruština*. Brno: Computer Press.

NEKOLOVÁ, V. – CAMUTALIOVÁ, I. – VASILJEVA-LEŠKOVÁ, A. (2002): *Ruština nejen pro samouky*. Praha: LEDA.

труд, дело nevěnuje dostatečná pozornost a také se komparace těchto jednotek s českými provádí nedůsledně. Z toho pak plyne neznalost uzuálních možností použití těchto LJ.

Podobný problém se týká řady synonymických lexémů, které lze v ruštině vnímat jako částečně opoziční, například: *истина – правда, долг – обязанность, дорога – путь – путешествие, добро – благо, искренний – откровенный, радость – удовольствие, лень – неохота* a dalších. V daných opozicích se setkáváme s prohloubením, ozvláštněním sémantiky jednotlivých lexémů, ale často narážíme na potíže při tvorbě výkladové definice. Nejlépe se zmíněné LJ „vysvětlují“ při realizaci v jednotlivých kontextech, kdy zvláštnosti jejich sémantiky dokáže odlišit zkušený rodilý mluvčí. V takových synonymických dvojicích jako *истина – правда* či *добро – благо* hraje v současné době velkou roli nejen lexikální význam, ale také provázaný s lexikálním významem filosofický, založený na hluboce propracovaných interpretačních a jiných teoriích.

Jak si všímá ruská badatelka Zlyděnnaja při analýze Srezněvského Materiálů ke slovníku staroruského jazyka, základní významy lexému *рабо́та*⁸ jsou konceptuálně propojeny v sémach: ‘otročtví’ (*рабство*) a ‘práce’ (*труд*). „Z pozic současného vědomí analyzované mnohoznačné slovo souvisí s dvěma koncepty «Рабство» / „Otroctví“ a «Труд» / „Práce“, přičemž první je motivován druhým. Ve vědomí staroruského člověka se práce jeví jako jedna z funkcionálních složek otroctví.“ (Злыденная [cit. 25. 04. 2015]) V daném případě vykreslení sémantického základu LJ *рабо́та* napomáhá srovnání s českým lexémem *robota*, jehož význam se v současné češtině zúžil a specifikoval. Ve Slovníku spisovného jazyka českého v elektronické verzi 2011 najdeme následující definici:

robota, -y ž. **1.** hist. práce, kt. musil konat poddaný na statku feudální vrchnosti: chodit na r-u; být osvobozen od r-y; r. pěší; r. pojízdná, tažná **2.** nář. a expr. práce vůbec, zvl. nepříjemná, těžká; *lopota, dřina*: denní r.; chodit do r-y; jít z r-y do r-y; → expr. zdrob. *robotka (Heyd.), robotička, -y ž.

Jedná se především o historismus, nářeční a expresivní lexém. K vývoji jeho sémantiky nacházíme podklady ve Vokabuláři webovém⁹ (včetně příkladů) a můžeme pak konstatovat, že je patrná shoda s původními staroslověnskými významy, které se v současné ruštině

⁸ В древнерусском языке, по данным СДЯ [«Материалов для словаря древнерусского языка» И. И. Срезневского], слово **рабо́та** имело пять значений: 1) *рабство, неволя*; 2) *пленение, увод в плен*; 3) *порабощение*; 4) *служение*; 5) *труд* (т. III, ч. 1, с. 1–4). (Злыденная [cit. 25. 4. 2015])

⁹ **robota** f. *poddanství, nevolnictví, porobení; těžká práce; těžkost, potíž* (Malý staročeský slovník (MSS) 1978); **robota** f. = *práce, těžkost, poddanství, nevolnictví*; — *majetek robotou vydělaný* (Šimek, Fr.: Slovníček staré češtiny 1945) [Cit. z Vokabuláře webového (viz Prameny)]

vytratily. Zde najdeme i další staročeské deriváty od *robota*: *robotěc*, *robotěnc*, *robotěz*, *robětěz*, *robotěženstvie*, *robotěžný*, *robotieř*, *robotieřský*, *robotíř*, *robotiti*, *robotna*, *robotné*, *robotně*, *robotní*. Množství odvozených LJ a jejich varianty dokládají, že byl staročeský význam lexému *robota* shodný s východoslovanským významem ‘otroctví’, ‘namáhavá práce’ a byl velmi živý a užívaný. Nicméně se v ruštině časem do popředí dostalo převážně neutrální pojetí LJ *рабома*¹⁰, které má ve Velkém výkladovém slovníku ruštiny (Kuzněcov, ed. 2009) osm významů, které se především soustřeďují na sémy ‘uskutečnění konkrétní činnosti’, ‘fungování’ (včetně fungování mechanismů, přístrojů, úřadů, parlamentu atd.), ‘místo vykonání činnosti’, ‘opracování či dokončení’, ‘profesionální činnost za účelem získání odměny’ nebo ‘zaměstnání’, ‘výsledek pracovní činnosti’ a některé další. Důraz na spojení s ‘otroctvím’ již z dané LJ zmizel.

Poněkud složitější je zařazení do konceptu ‘pracovní činnosti’ dvou dalších lingvospecifických (Зализняк 2005: 10) synonymických LJ: *труд* a *дело*. Obě jednotky se nejednoznačně překládají do cizích jazyků včetně češtiny, jelikož v řadě jejich sémů se také vedle dalších konceptů široce realizuje koncept ‘pracovní činnost’. Nicméně se zvláště u lexému *дело* projevují těžce uchopitelné konotace, ovlivněné kontextem a závislé na jeho syntaktických kombinacích s jinými lexémy.

Další klíčová LJ v rámci ruského pojetí ‘pracovní činnosti’ je *труд*. Ve Velkém výkladovém slovníku ruštiny najdeme pět významů¹¹ tohoto lexému. Když se pokusíme

¹⁰ РАБОТА, -ы; ж. **1.** только ед. к Работать. *Бесперебойная р. двигателя. Р. памяти, мысли. Продолжительность работы мотора. Р. сердца. Садиться, приниматься за работу* (начинать работать). *Р. кипит, спорится. Не могу оторваться от работы. Я его застал за работой. Наладить работу. Р. на кухне, по дому, по хозяйству занимает много времени. Р. над рукописью.* **2.** (обычно с опр.). Вид деятельности, труда; круг занятий, обязанностей. *Умственная, физическая р. Общественная р. Научная р. Воспитательная, педагогическая р. Р. по специальности.* / О какой-л. форме принудительного труда как средстве наказания. *Исправительно-трудовые работы. Каторжные работы.* **3.** только мн.: работы, -бот. (обычно с опр.). Производственная деятельность по созданию, обработке и т.п. чего-л. *Сельскохозяйственные р. Строительные р. Ремонтные р.* Встаёт заря во мгле холодной; На нивах шум работ умолк* (Пушкин). **4.** Труд, занятие, как источник заработка; служба. *Постоянная, временная р. Сдельная, подённая р. Поступить, устроиться на работу. Снять, уволить с работы. Выйти на работу после болезни, отпуска.* // Место службы. *Идти на работу. Возвращаться с работы. Проводить кого-л. до работы.* **5.** То, над чем работают, что подлежит обработке, находится в процессе изготовления. *Брать работу на дом. Раздать всем работу.* **6.** Продукт труда, готовое изделие, произведение. *Печатные работы. Выставка работ известного художника. Сдать работу в срок. Работы по математике, биологии.* **7.** с опр. Качество, способ, манера исполнения, изготовления. *Часы старинной работы. Вещь итальянской работы. Тонкая, грубая, топорная р. Прекрасное кружево, какая р.!* **8.** Физ. Процесс превращения одного вида энергии в другой. *Единица работы (=джоуль).* ◊ Работа горит в руках у кого-л. (см. Гореть). Брать (взять) в работу кого. Стараться оказать решительное воздействие на кого-л. *Чья работа? Чьих рук дело? Моя (твоя, его и т.п.) работа. Это сделал я (ты, он и т.п.). Разбитое стекло - твоя работа?* < Работка, -и; ж. *Уменьши.- ласк.* (6 зн.). Работёнка, -и; ж. (2, 5-6 зн.). Работёшка, -и; ж. *Уничжиж.* (2, 5-6 зн.). Работный (см.). Рабочий (см. 2.Р.).

¹¹ ТРУД, -а; м. **1.** Целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей. *Умственный т. Физический т. Производительность*

ozřejmit významy této LJ v komparaci se synonymem *рабо́та*, zjistíme, že se jedná spíše o „abstraktnější“ pojetí ‘pracovní činnosti’, tj. je to pracovní činnost spíše ve svém celku, která se většinou vztahuje k určité oblasti práce (viz 1. a 2. význam), určitý abstraktně vnímaný okruh prací. Při porovnání zjišťujeme, že podstatné jméno *рабо́та* se ve větší míře vztahuje k práci, která má konkrétnější charakter. Dále se v současné ruštině v LJ *трудо* zachovává starší význam spojený se sémem ‘starosti’ a ‘úsilí’/‘snaha’. Dokonce se v některých paremiích dá zaměnit *трудо* za *усилие* (‘úsilí’/‘snaha’), např. *Без труда не вытянешь и рыбку из пруда* (*Bez práce nejsou koláče*, doslova v ruštině: ‘bez úsilí/bez práce nevytáhneš ani rybku z rybníku’), *Терпение и трудо все перетрут* (*Trpělivost růže přináší*, doslova v ruštině: ‘trpělivost a úsilí/snaha vše přetřou/semelou’). Čtvrtý význam ve zmíněném slovníku vyjadřuje také širší, abstraktnější souvislosti konkrétní práce, tj. kromě toho, že se vztahuje na výsledek nějaké práce, označuje i souhrnně několik prací či výsledek vzniklý na základě dlouhodobé náročnější práce. To znamená, že se takový výsledek dá do češtiny přeložit jako *bádání, výzkum*. *Труд* (*научный труд*) nebo *труды* (*многолетние труды*) se stylisticky jeví jako něco „významnějšího“, to, co má větší váhu a dlouhodobější potenciál než *рабо́та*. K významu ‘bádání’ se v takovém případě přidává význam ‘dílo’.

Když se obrátíme k Vokabuláři webovému, najdeme v něm staročeská slova se základem ‘trud’: *truditi, trúdit, truditi se, trúdit se, trudně, trudniti, trudný* a další. Primárním sémantickým rysem těchto lexémů v češtině na rozdíl od ruštiny je realizace konceptu ‘námaha, trápení’. V ruštině se podobný význam vyskytuje především u přídavného jména *трудный* (*těžký, namáhavý, komplikovaný, obtížný, pracný* atd.) a u příslovce či predikativa *трудно*. Frekventované podstatné jméno *трудо* nebo sloveso *трудиться* jsou již ve větší míře spojeny s neutrálním konceptem ‘pracovní činnost’, ačkoliv taková činnost může být namáhavá, obtížná či pracná.

*труда. Продукты труда. Научная организация труда. Общественное разделение труда. Охрана труда. Биржа труда. Люди труда (высок.; трудящиеся). 2. Работа, занятие. Тяжёлый, напряжённый т. Литературный, писательский т. Каторжный, непосильный т. Заплатить за т. Плоды труда. Жить своим трудом. Положить много труда (много трудиться). После трудов праведных (шутл.; поработав, потрудившись). // только мн.: труды, -ов. Повседневные хлопоты, заботы. Дневные труды. Быть, жить в трудах. 3. Усилие, направленное к достижению чего-л. Взять на себя т. что-л. сделать. С трудом уговорить кого-л. Всё сделал без труда. Не стоит труда что-л. (не имеет смысла, большого значения). Напрасный т. что-л. делать (бесполезно, тщетно). * Без труда не вынешь и рыбку из пруда (Посл.). 4. Результат деятельности, работы; произведение. Многолетний т. Научный т. Т. всей жизни. Список печатных трудов. Труды Института растениеводства. 5. Предмет школьного образования; обучение навыкам какой-л. профессиональной, хозяйственной деятельности. Урок труда. Преподаватель по труду. ◇ Египетский труд (см. Египетский). Сизифов труд (см. Сизифов). Мартышкин труд. Напрасный, бесполезный труд. < Трудовой, -ая, -ое (1-2 зн.). Т-ое законодательство. Т. коллектив. Т-ые доходы. Т-ые навыки. Т. стаж. Т-ая книжка (документ, содержащий сведения о трудовой деятельности). ТРУД... Первая часть сложных слов. Вносит зн. сл.: труд (1 зн.), трудовой. Труддисциплина, трудовинность.*

V Tezauru jazyka českého (TJČ) **nacházíme** řadu LJ souvztažných se sémantickým konceptem ‘námaha, trápení’: *trud* (syn. *namaha*), *trudit se* (syn. *namáhat se*), *trudnost* (syn. *namáhavost*, *obtížnost*, *zármutek*), *trudný* (syn. *namáhavý*, *nesnadný*, *obtížný*, *trýznivý*, *zarmoucený*).

Lexém **дело** je komplexnějším signifikantem, v němž se prostřednictvím řady rozdílných sémů pojí několik specificky ruských kognitivních konceptů.

Podle Srezněvského Materiálů ke slovníku staroruského jazyka (Злыденная [cit. 25. 04. 2015]) mělo staroruské slovo **дѣло** 12 významů: 1) *činnost*; 2) *skutek, čin, jednání*; 3) *schopnost, způsob*; 4) *práce*; 5) *hrdinský čin*; 6) *bitva, boj, seč*; 7) *spor, pře*; 8) *zápas, soutěž, soupeření*; 9) *síla, energie*; 10) *hodnota, přednost*; 11) *zásluha*; 12) *vzor, podobnost* (díl I, č. 1, str. 786–789).

Současné výkladové slovníky ruštiny reprezentují LJ **дело** velice podrobně, přičemž se i v ruštině v uzuálních realizacích jeví význam tohoto lexému jako těžce uchopitelný. Ve Velkém výkladovém slovníku ruštiny nacházíme až patnáct významů s velkým množstvím výrazových ilustrací. Při pročtení slovníkového hesla se zdá, že je zmíněná lexikální jednotka mnohem „aktivnější“ v ustálených slovních spojeních a dalších výrazech, tj. ve spojení nabývá jiného frazeologického významu, který je uchopitelný pouze pro celý výraz. Toto je charakteristické i pro spojení typu substantivum + adjektivum, kdy **дело** sice může mít souvislost s významem ‘věc’, ale častěji tento význam ztrácí vlivem sémantiky přídavného jména, například:

плёвое дело = 1. ничего сложного, 2. ерунда
другое дело (Ну это другое дело!) = 1. Всё по-другому.
2. Вот, теперь вы всё исправили.

Příklad **другое дело** ilustruje rozsah významu LJ **дело**, přičemž první výraz (*Всё по-другому*) lze vnímat jako kontextuální antonymum ve vztahu k druhému vysvětlujícímu výrazu (*Вот, теперь вы всё исправили*), protože mohou v určitém kontextu působit jako opozice „všechno špatně“ – „všechno v pořádku“. Zmiňujeme se pouze o substantivně-adjektivních spojeních s uvedeným lexémem, protože, jak se zdá, jim byla doposud věnována nejmenší pozornost.

Při pohledu na LJ **дело** jako na součást konceptu ‘pracovní činnost’ můžeme konstatovat, že tento lexém hraje poněkud zástupnou roli, přičemž je abstraktním pojmenováním pro práci jako jednotlivou akci nebo jednotlivou záležitost. Zástupná role se projevuje také při nepřímém pojmenování nějaké práce či záležitosti. Z hlediska stylistického řadíme tento lexém buď do sféry hovorové ruštiny, či do sféry ruštiny odborné (právnícké,

obchodní či administrativní).

Do přílohy k této stati jsme umístili rozsáhlý ilustrativní rusko-český slovník ustálených výrazů, který v konfrontačním plánu reprezentuje hlavní rysy sémantiky lexému *дело*, a to převážně její refrakci při vzájemném působení významů všech součástí ustáleného výrazu. Daný slovník nevyčerpává všechny možnosti použití zmíněné LJ, ale uvádí velké a přehledné množství výrazů, které často nenacházíme v současných rusko-českých slovnících. Větší pozornost jsme věnovali hovorovým výrazům a nalezení tzv. „komunikativních“ ekvivalentů, které lépe ilustrují použití dané LJ v různých situacích. Slovníček v příloze je sestaven na základě jazykových zkušeností autora tohoto textu a také na základě již zmíněného Velkého výkladového slovníku ruštiny jako zdroje současné ruštiny. Jedná se o zkušební experimentální slovníček typu frazeologického, který lze v budoucnu doplnit o další výrazy (například nářeční, méně frekventovaná pořekadla a přísloví atd.). Slovník je uspořádán do tří sloupců: Výraz s LJ дело – Český ekvivalent – Poznámky. V třetím sloupci najdeme pouze některé velmi různorodé poznámky o specifikách použití, o historii vzniku výrazu, o jeho struktuře, syntaktické či jiné funkci. Jsou zde také poznámky, které se týkají stylistiky či způsobu akcentace jednotlivých částí výrazu. Seskupení veškerých uvedených informací v jednom sloupci odpovídá experimentálnímu charakteru samotného slovníčku.

Pohled na principy kognitivního rozlišení vybraných jazykových aspektů při označování pracovní činnosti v různých slovanských jazycích dává možnost sledování vývoje sémantiky některých původně staroslověnských lexémů, jejich fungování v současných jazycích a v neposlední řadě úspěšnější volby ekvivalentů. „*Každý jazyk realitu (resp. daný její úsek), kterou svými slovy pojmenovává, segmentuje jiným způsobem a různě podrobně, do jisté míry v závislosti na svých možnostech a pravidlech*“ (Čermák 2010: 87). Z tohoto hlediska je analýza shodných sémantických konceptů v příbuzných slovanských jazycích velmi důležitým prvkem komparativní metody. Komparace starších významů LJ se současnou sémantikou pootevřává pohled na vývoj LJ v rámci obrazu světa určitého národa, umožňuje z množství LJ vyčlenit pouze lingvospecifické, které ozřejmují některé národní sémantické okruhy a bývají zdrojem potíží při překládání do dalších jazyků.

POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

Články

1. ČERMÁK, F. (2010): *Lexikon a sémantika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
2. KOROSTENSKI, J. (2014): Rusko-české konceptualizační strategie (na příkladu konceptu „kontejneru“). *Acta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni*, 14, č. 1, s. 51–64.
3. VAŇKOVÁ, I. – NEBESKÁ, I. – SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. – ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: UK.
4. АЛЕФИРЕНКО, Н. Ф. (2007): Синергетика культурного концепта в системе языка. In: *Культурные концепты в языке и тексте. Сборник научных трудов. Выпуск 2*. Белгород: Белгородский государственный университет.
5. ЗАЛИЗНЯК, А. А. – ЛЕВОНТИНА, И. Б. – ШМЕЛЁВ, А. Д. (2005): *Ключевые идеи языковой картины мира*. Москва: Языки славянской культуры.
6. ЗЛЫДЕННАЯ, Т. А.: *Отражение процесса концептуализации трудовой деятельности в структуре многозначного слова*. [online]. Екатеринбург: УрФУ [cit. 25. 04. 2015]. Dostupný z <http://urfu.ru/science/online-conf/russian-conf/vol3/#c2723>.
7. МАНЕРКО, Л. А. (2000): Новая методика исследования категоризации в лингвистике. *Вестник МГУ. Серия 9: Филология*, č. 2, s. 39–52.

Slovníky

8. HAVRÁNEK, B. et al. (2011): *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. © Ústav pro jazyk český, v. v. i. [cit. 25. 04. 2015]. Dostupný z <http://bara.ujc.cas.cz/ssjc/>.
9. KLÉGR, A. (2008): *Tezaurus jazyka českého. Slovník českých slov a frází souznačných, blízkých a příbuzných*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
10. *Vokabulář webový* [online]. Copyright © 2006–2015, oddělení vývoje jazyka, Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Vyhledávací program © 2006–2015, Boris Lehečka; Grafický návrh © 2006–2015, Irena Fuková. [cit. 25. 04. 2015]. Dostupný z <http://vokabular.ujc.cas.cz/default.aspx>
11. КУЗНЕЦОВ, С. А. (ed.) (1998): *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт.

Vysvětlivky

Velký výkladový slovník ruštiny = Большой толковый словарь русского языка (под ред. С. А. Кузнецова)

Příloha

| | Выраз с LJ дело | Český ekvivalent | Poznámky |
|-----|---|---|---|
| 1. | ближе к делу | K věci. Konkrétněji! | Je často v nezávazné konverzaci zaměňováno za humorné, ironické ближе к телу (od výrazu Своя рубашка ближе к телу.) |
| 2. | Было дело. (Да, было дело.) | Stalo se. (Ano, jednou.) | Často se v konverzaci používá místo přitakání. |
| 3. | болтаться без дела | potloukat se, zahálet | |
| 4. | Большое дело! (Ну, это большое дело!) | 1. Tak to je velká věc! 2. Tak to jsi (jste) udělal dobře! | |
| 5. | В чём дело? | 1. Co se děje? Co se stalo? Oč jde? 2. V čem je problém? 3. Nesahej na mě! | Výraz, jehož realizace je možná ve velmi odlišných kontextech. Podmíněno situací a intonací. |
| 6. | (я, ты, он, она, ...) весь/вся в делах | 1. Je zahlcen prací. 2. Má hodně starostí. 3. Je strašně důležitý. Je pořád samá práce. | |
| 7. | взять в дело | 1. zapojit do obchodu/ obchodování/ kšeftu 2. vzít do party, přizvat k práci | |
| 8. | Виданное/слыханное ли это дело? | To se jen tak nevidí. No toto / tohle! | |
| 9. | Восток дело тонкое (, Петруха). | Orient jen tak nepochopíš... Orient je nevyzpytatelný (, Пёт'о). | tzv. „hláška“ z filmu Bílé slunce pouště (1970) |
| 10. | Вот и все дела. | 1. A takhle to je. 2. A takhle to skončilo. Tak to bychom měli. | Formulace používaná k ukončení konverzace, vyprávění, konstatování udělaného. |
| 11. | Вот, какое дело. / У меня к тебе вот, какое дело... | 1. Věc se má takto. 2. Chtěl bych s tebou probrat následující záležitost. | Formulace používaná pro zahájení konverzace, začátek prosby. |
| 12. | Вот такое дело! (Такое дело.) | 1. To je perfektní práce/kšeft! 2. Takže takhle. A takhle to tenkrát bylo. | 1. S důrazem na <i>такое</i> a často doprovázené gestem – spojené prsty v pěsti a vztyčený palec. |
| 13. | Вот такие вот дела. | viz také Вот и все дела. 1. Věc se má takto. 2. Tak – takhle. | 2. Komunikát, který se používá pro uzavření vyprávění, výpovědi (pomyslná tečka). |
| 14. | Всего делов-то (куча)! | To nic není! To je brnkačka! | také Делов-то куча! |
| 15. | вступить в дело | <i>zast.</i> zapojit se do boje | vojenské |
| 16. | Всё-то ты в делах, в делах, аки пчела. | Jsi pilný jako včelka. | |
| 17. | гибкое дело | To nikdy nemůže vyjít. | |
| 18. | 1. глухое дело 2. Глухое дело! | 1. „zabitá“ věc, „zabitá“ kauza 2. To je ztracené! To je v háji! | 1. právnický argot o <i>kauze</i> , ve které se nedopídíme pravdy |
| 19. | говорить дело: Я дело говорю. | 1. Mluvím k věci. 2. Říkám pravdu. 3. Udělejte tak, jak říkám. | |
| 20. | грязное дело | špína, špinavá věc, špinavá záležitost, levota, levárna | také чёрное, темное дело |
| 21. | дать ход делу: Дам ход этому делу! | 1. dát věci do pohybu 2. Já to jen tak nenechám! | |
| 22. | (каких-то) дел мастер: часовых дел мастер | mistr ... : mistr hodinář | |
| 23. | дел невпроворот | Jsem zahlcen prací. | |
| 24. | Дела давно минувших дней. | <i>zast.</i> Už je to strašně dávno. | okřídlený výraz z Puškinovy pohádkové poemy Ruslan a Ludmila (1817–1820) |

| | | | |
|-----|--|--|---|
| 25. | Дела идут, контора пишет. | Vše klape. Klape to. | |
| 26. | Дела (его) плохи. | Moc se (mu) nedaří. Není to s ním valné. | viz také Плохи его делишки. |
| 27. | Дела пошли в гору. | 1. Situace se zlepšuje. 2. Obchod se rozjel. | |
| 28. | делать дело | zabývat se důležitou prací | |
| 29. | дело в том, что... | jde o to, že...; sice | |
| 30. | дело в шляпе | je to v suchu | |
| 31. | дело вкуса | To je věc názoru. | |
| 32. | дело к... (дождю, вечеру, старости...) | Schyluje se k... (dešti) Přichází... (večer, stáří) | |
| 33. | дело житейское | 1. všední věc 2. To je běžné! 3. To se stane! Nic si z toho nedělej(te)! | Пустяки – дело-то житейское. |
| 34. | дело молодое / дело немолодое | je ještě mladý, jsou ještě mladí / už není tak mladý, nejsou tak mladí | |
| 35. | дело наживное | 1. to se koupí 2. časem si pořídíme nové | V reakci na rozbité nádobí nebo jiné zničené věci, předměty. |
| 36. | дело не шуточное | To není legrace. | |
| 37. | дело привычки | To si zvykneš / zvyknete. Jde o zvyk. | |
| 38. | дело случая | Stane se. To je náhoda. | |
| 39. | дело совести | To je otázka svědomí / poctivosti. | také дело чести |
| 40. | дело табак, дело дрянь | Je to nahnuté. To je v háji. | |
| 41. | дело-то ночное | Co se v noci nestane... | |
| 42. | дело спорится, кипит | práce klape, vše | |
| 43. | дело хозяйское | Je to tvoje věc. Je to na tobě. No, když to chceš... | Хозяин – барин! |
| 44. | дело чести | To je otázka cti. | |
| 45. | Делов-то куча! | 1. Mnoho povyků pro nic! 2. Já mít vaše starosti! Vaše starosti bych chtěl mít! | |
| 46. | Делу время – потехе час. | Čas k dílu, čas k jídlu. Bez práce nejsou koláče. | |
| 47. | для пользы дела | pro dobro věci | |
| 48. | (кому-либо) до всего есть дело | strká do všeho svůj nos | |
| 49. | доброе дело | dobrý skutek, užitečný čin, užitečná věc | Миша сделал доброе дело: наколол дров, наносил воды, убрал дом. |
| 50. | дойти до дела | dojít k podstatě (věci) | |
| 51. | естественное дело | to je jasné, to se rozumí | вводная конструкция |
| 52. | жаркое дело | zast. ukrutný boj | vojenské |
| 53. | (За что?) За дело. | viz наказать за дело | |
| 54. | заниматься домашними делами | dělat domácí práce | |
| 55. | застать кого-либо за делом | zastihnout někoho při práci | |
| 56. | И дело с концом. И делу конец. | A šmytec! A basta! | |
| 57. | (перейдем) К делу! | 1. Přejdeme k hlavnímu bodu. 2. Zapojme se do práce. | |
| 58. | И то/это дело. | 1. A to je také práce! 2. Je to také pravda! | |
| 59. | идти на дело | jít do akce | argot kriminálníků |
| 60. | известное дело | známá věc | вводная конструкция |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| 61. | иметь небольшое дело | 1. trochu podnikat, 2. být menší podnikatel, mít menší firmu | |
| 62. | Как дела? | Jak se máš / máte? | |
| 63. | лезть не в своё дело | strkat nos do všeho (do cizích věcí) | |
| 64. | личное дело | 1. osobní profil 2. složky s osobním profilem (na úřadech) 3. viz Это моё личное дело! | |
| 65. | минутное дело | To je za chvíli hotové! | také секундное дело |
| 66. | Моё (наше, ...) дело телячье / подневольное. | Jsem tu jen malým pánem. Na to jsme malí páni. Jsme jen malí lidé. Na to jsme krátcí. | |
| 67. | наказать за дело | potrestat oprávněně, právem, po zásluze | |
| 68. | Начнём сразу с дела. | Hned k podstatě věci... | |
| 69. | Не дело ты затеял. | 1. To není dobrá věc (<i>kterou chceš udělat</i>). 2. To bych ti neradil. | také Это не дело! |
| 70. | Не на словах, а на деле. | Za člověka mluví činy, nikoli slova. | |
| 71. | не по делу | 1. neopodstatněně 2. mimo mísu | не к месту |
| 72. | неотложное дело | neodkladná, naléhavá věc | |
| 73. | (быть, остаться) не у дел | 1. (být, zůstat) bez práce 2. nemít do čeho píchnout | |
| 74. | Ну и дела! | To jsou mi věci! | |
| 75. | оставаться без дела | nemít do čeho píchnout | сидеть без дела |
| 76. | открыть своё дело | začít podnikat, otevřít firmu | |
| 77. | Плохи его дела / делишки. | 1. Má se špatně. 2. Kšefty mu nejdou. 3. Má na kahánku. | také Дела его плохи. |
| 78. | по делам службы | služebně | |
| 79. | по делу | (přijít) kvůli vážné záležitosti | |
| 80. | по пьяному делу | v opičce | také по пьяной лавочке, по пьяни, под шофе |
| 81. | по ходу дела | 1. mimochodem 2. jak se zdá | <i>вводная конструкция</i> <i>Používá se i ve tvaru по ходу – zdá se</i> |
| 82. | побывать в деле | 1. zast. zúčastnit se bojů, bitvy 2. vyzkoušet (něco) na vlastní kůži | vojenské |
| 83. | правое дело | správná věc | Наше дело правое! – Мы боjujeme за правду! Мы máme правду! Pravda je na naší straně! |
| 84. | (быть) при деле | 1. neflákat se 2. mít džob | |
| 85. | прийти по делу | přijít kvůli nějaké (vážné) záležitosti | |
| 86. | применить к делу | použít správným způsobem | |
| 87. | прямое дело | základní (pracovní) povinnosti | také прямые обязанности |
| 88. | принимать дела | převzít agendu | po někom, kdo odchází z dané funkce |
| 89. | приниматься за дело | pustit se do práce | |
| 90. | пристраивать, приспособливать к делу | viz применить к делу | |
| 91. | приступать к делу | viz приниматься за дело | |
| 92. | сдавать, передавать дела | předat, přenechat agendu | |

| | | | |
|------|--|---|--|
| 93. | 1. Сделал дело, гуляй смело. (2. Делу время, (а) потехе час.) | 1. Nejdříve práce, potom zábava. (2. Čas k dílu, čas k jídlu.) | |
| 94. | сделать доброе дело | udělat dobrý skutek | |
| 95. | секундное дело | viz минутное дело | |
| 96. | сидеть без дела | viz оставаться без дела | |
| 97. | словом и делом | (potvrdit něco) slovem i svými skutky / činy | |
| 98. | совать нос в чужие дела | strkat nos do všeho (do cizích věcí) | совать нос, куда не следует |
| 99. | срочное дело | viz неотложное дело | |
| 100. | суть дела | podstata (věci) | |
| 101. | Твоё дело десятое. | Ty jsi tady páte kolo u vozu. Ty se máš nejméně do toho míchat. | |
| 102. | тёмное дело | viz грязное дело | |
| 103. | тёмные делишки | špinavé kšefty, nepoctivé obchody | |
| 104. | У меня есть к тебе дело. | Chtěl bych s tebou něco probrat. | |
| 105. | удивительное дело | 1. Budeš se divit. 2. Divné, co? Divné, vid'? | <i>вводная конструкция</i> |
| 106. | употребить в дело | 1. použít k věci 2. zpracovat, oblnout (člověka) | |
| 107. | хозяйственные дела | správa, hospodaření; práce v domácnosti | |
| 108. | человек дела: Он человек дела. | Je to seriózní člověk. Je to muž činu. S ním se dá pracovat. | Člověk, který dodržuje své slovo, je spolehlivý, dotáhne práci do konce. |
| 109. | Это (не) женское дело! | To je/není (práce) pro ženský! | |
| 110. | Это моё (твоё, ...) дело! | To je moje (tvoje, ...) věc! | |
| 111. | Это моё личное дело! | To je moje věc! Co je ti do toho? | |
| 112. | Это (не) мужское дело! | To je/není (práce) pro chlapy! | |
| 113. | Это не дело! | Takhle to nejde! | |
| 114. | Это не твоё (собачье) дело! | Co je ti do toho? To není tvoje věc! | |

ADDRESS & ©

Mgr. Andrey ARTEMOV, Ph.D.
 Katedra cizích jazyků
 Vysoká škola technická a ekonomická
 Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
 Czech Republic
artemov@mail.vstecb.cz

VYUŽITÍ MEZIJAZYKOVÉHO VLIVU PŘI OSVOJOVÁNÍ FRANCOUZSKÉHO JAZYKA

Use of Cross-linguistic Influence in Acquisition of French

Jitka JANOUSHKOVÁ

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Příspěvek se nejprve věnuje faktorům, které ovlivňují mezijazykový vliv. Dále zkoumá výsledky výzkumů týkajících se mezijazykového vlivu při studiu francouzštiny v českém školním prostředí. Zde jsou shrnuty oblasti, kde lze předpokládat vznik tohoto vlivu, a přístupy učitelů i studentů k otázce jeho potenciálního využití a je proveden krátký výzkum ve vysokoškolském prostředí. Závěrem jsou shrnuty kroky, jež by bylo vhodné učinit s cílem zlepšit využívání mezijazykového vlivu při výuce.

Klíčová slova: mezijazykový vliv – faktor – francouzský jazyk – chyba – výuka

ABSTRACT: First, the paper deals with the factors that affect cross-linguistic influence. Further, it examines the results of researches concerning the cross-linguistic influence within the acquisition of French in the Czech school environment. Here it summarizes the fields where the emergence of this influence might be expected, and also the approaches of teachers and students towards the issue of its potential use, and a short research in the university field is done. Finally, the paper summarizes the steps to be taken with the aim of improving the use of the cross-linguistic influence within the teaching.

Key words: cross-linguistic influence – factor – French language – error – teaching

ÚVOD

Od školního roku 2013/2014 byla na základních školách v České republice povinně zavedena výuka druhého cizího jazyka, která musí začít nejpozději od osmé třídy. Česká republika se tak rozhodla podporovat princip mnohojazyčnosti prosazovaný v rámci Evropské unie. Princip plurilingvismu se začal rozvíjet již s rozrůstáním Evropského společenství, do počátků 80. let 20. století datujeme např. vznik programu EuroCom, jenž je dnes mezinárodním programem, na kterém se podílí mnoho partnerských univerzit a který byl zbudován s ideou vzájemného porozumění v různých kontextech ve třech jazykových rodinách – germánské, románské a slovanské, s cílem rozvíjet schopnost porozumět psanému a ústnímu projevu ve více jazycích stejné jazykové rodiny (Robert 2008).¹² Idea plurilingvismu spočívá primárně v zásadě vyhnout se zredukování komunikace v rámci

¹² Dále můžeme pro románské jazyky jmenovat programy EuRom 4, ICE (Inter Compréhension Européenne) a projekt Galatea, později transformován na projekt Galanet, jehož cílem je podpořit mezikulturní porozumění mezi mluvčími románských jazyků a také integrovat tento přístup v jazykových kurzech a školeních, do kterých jakýkoli mluvčí alespoň jednoho z románských jazyků může vstoupit přes webovou platformu (cf. <http://www.galanet.eu>). (Degache 2003).

Evropy na užívání jednoho jazyka (angličtiny). Je evidentní, že, jelikož Česká republika nemá přirozené vícejazyčné prostředí, z pragmatických důvodů volí žáci a studenti obvykle jazyk mezinárodní a sousední, tedy regionálně či kulturně blízký. Dle *Statistické ročenky školství 2013/2014* MŠMT v základním vzdělání valná většina žáků volila jako první cizí jazyk angličtinu, druhý cizí jazyk pak v pořadí: jazyk německý, (s velkou mezerou) jazyk ruský, francouzský a posléze španělský atd. Na úrovni středního školství data pro cizí jazyky vykazala obdobné preference.

Je patrné, že princip mnohojazyčnosti tedy spočívá v porozumění skrze hledání a využívání podobností mezi jazyky a následné různojazyčné produkci. V našem prostředí, kde mateřským jazykem (L1) je jazyk slovanský a prvním cizím jazykem (L2) jazyk germánský, vyvstává spíše otázka efektivního využití znalosti prvního cizího jazyka při osvojování druhého cizího jazyka (L3). V tomto článku se budeme zabývat konkrétně možným využitím předcházejícího studia anglického jazyka při studiu francouzského jazyka jakožto druhého cizího jazyka.

Článek se nejprve zabývá mezijazykovým vlivem vznikajícím při výuce a studiu druhého cizího jazyka obecně a faktory, které tento proces ovlivňují. Dále se článek zaměřuje na výsledky výzkumů týkajících se mezijazykového vlivu ve výuce francouzštiny jako druhého cizího jazyka, a to u českého mluvčího. Článek shrnuje oblasti, kde lze předvídat vznik tohoto mezijazykového vlivu, přináší pohled na přístup studentů i učitelů k tomuto jevu a jeho potenciálnímu využití při studiu a výuce, a závěrem shrnuje kroky, jež by mohly být v této oblasti učiněny s cílem patřičně ve výuce využít mezijazykový vliv.

1. Mezijazykový vliv

Odlin (1989: 27) užívá pojmu *transfer* pro „*vliv zapříčiněný podobnostmi a odlišnostmi mezi cílovým jazykem a jakýmkoli jiným jazykem, který byl předtím (a mnohdy nedokonale) osvojen*“. Rozlišuje pozitivní a negativní transfer, známý též jako interference. Už Debyser (1970) definuje interferenci z pedagogického hlediska jako typ určité chyby, které se dopouští student cizího jazyka pod vlivem návyků a struktur svého mateřského jazyka, a předpokládá, že k této interferenci může docházet kromě z L1 na L2 i z L1 na L3, L4, z L2 na L3 i zpětně z L3 na L2 apod.

Murphy (2003) přináší na základě výsledků různých výzkumů a široké škály prací odborníků¹³ v oblasti mezijazykového vlivu výčet faktorů, které hrají při osvojování L2 a L3

¹³ J. Cenoz, V. Cook, G. De Angelis, J. Dewaele, B. Hammarberg, S. Jarvis, E. Kellerman, A. Pavlenko atd.

roli. Co se týká faktorů spjatých se samotným mluvčím, mezi hlavními faktory zmiňuje úroveň pokročilosti. Výsledky ukazují, že mezijazykový transfer se spíše objeví na nižších stupních pokročilosti, jelikož studenti často využívají L1, aby vyplnili lexikální či syntaktickou mezeru v L2, přičemž se v tomto případě mnohdy jedná o negativní vliv. Také se ale zdá, že vliv L1 dále roste i se zvýšením pokročilosti v L2, jelikož student získá v L2 více nástrojů, aby vyjádřil svou perspektivu z L1. Co se týče vlivu mezi L2 a L3, je názorová shoda na tom, že vliv L2 na L3 je výsledkem nízké úrovně L3. Také se objevuje názor, že často je zdrojem transferu poslední naučený jazyk (a tudíž zpravidla ten nejslabší). Lze rozlišovat mezi transferem formy (úplné 'přepnutí jazyka', mísení jazyků, užívání klamných kognátů) a transferem významu (kalky), přičemž existuje domněnka, že L2 poskytuje dost materiálu pro transfer formy, zatímco L1 je spíše zdrojem pro transfer významu, pro který je nezbytná značná plynulost a automatizace zdrojového jazyka, a to i v případě, že L1 a L3 jsou jazyky typologicky vzdálené.

Předpokládá se, že velkou úlohu sehrává také vystavení cílovému jazyku, tedy délka pobytu v cizojazyčné komunitě či množství instrukce daného jazyka, přičemž existuje domněnka, že tento faktor výrazně souvisí s věkem a úrovní. Dalším faktorem je pak tzv. jazykový modus, tedy „*stav aktivace jazyků a jazykotvorných mechanismů bilingvního mluvčího*“ (Grosjean, in: Murphy 2003: 9), přičemž v bilingvním modu často může docházet k přepínání jazykových kódů a lexikálním výpůjčkám, čímž se odlišuje od monolingvního modu. Toto je aplikovatelné i na trilingvní mluvčí, zdá se, že při produkci L3 je jednodušší tzv. deaktivovat L1 než L2, který zůstává na vysoké úrovni aktivace. Jako možné vysvětlení se nabízí domněnka, že při osvojování L3 dochází k opětovné aktivaci mechanismů osvojování L2, jelikož se jedná též o cizí jazyk a jednak se při produkci L3 vědomě snažíme o potlačení L1.

K těmto faktorům se dále přidává jazykové povědomí, dosavadní vzdělání a věk studenta. Předpokládá se, že jazykový transfer může být využit, pokud je mluvčí schopen vnímat jazykové rysy mateřského a cílového jazyka. Jazyková uvědomělost studenta L3 je podstatně odlišná od studenta teprve L2. Dá se předpokládat, že čím více jazyků mluvčí ovládá, tím více se zvyšuje jeho metalingvistické uvědomění, kreativita a mentální schopnosti. Co se týče věku, existuje obecný názor, že malé děti při produkci cizího jazyka spíše nevycházejí z mateřštiny.¹⁴ Starší studenti mají navíc lepší metalingvistické povědomí a jsou schopni vnímat typologii jazyka. Murphy (2013) uvádí, že výzkumy

¹⁴ Murphy (2013) ovšem zmiňuje i tzv. syntaktický konzervatismus, což je pojem označující jev, kdy se děti v určitém období uchylují k jednomu skladebnému vzoru.

naznačují tendenci dospělých snažit se vyhýbat transferu z jazyka typologicky vzdáleného, kdežto mladší studenti neberou typologii jazyka v potaz.

Murphy (2013) dále rozvíjí faktory související spíše se samotným jazykem. Jako nejdůležitější faktor při odhadování pravděpodobnosti jazykového transferu se jeví typologie jazyka. Studie prokázaly, že typologie jazyka hraje u studentů z různých L1 prostředí větší roli než úroveň pokročilosti či množství vystavení L2. Při osvojování L3 hraje tedy roli typologie L1 a L2, přičemž dosavadní studie dokládají, že k transferu dochází spíše z jazyka typologicky bližšího jazyku L3. Murphy (2013) dále zmiňuje váhu frekvence jazykových jednotek a slovního druhu. Vysoce frekventované výrazy L1 jsou možnými kandidáty na nevědomý lexikální transfer do L2. Předpokládá se, že při typologicky blízkém L2 na dostatečné úrovni bude při osvojování L3 aktivovaný spíše L2. Je zde patrný rozdíl při transferu slov významových a funkčních. Transfer významových slov se jeví spíše jako vědomá strategie, jak vyplnit mezeru, často předchází pauza v řeči, kdežto, když dochází k nevědomému transferu vysoce frekventovaných slov, mnohdy se jedná o slova funkční. Je logické, že, pokud je úroveň cizího jazyka nízká, student zaměří více pozornosti na samotný obsah sdělení a tedy na významová slova. Zajímavý je taktéž tzv. morfologický transfer, tedy transfer vázaných morfémů, přičemž tento je poměrně vzácný z L1 do L2, ale charakteristický pro produkci L3, kdy mohou vznikat velmi komplexní lexikální výtvoř, které mohou sdílet lexikální, morfologické i fonologické rysy všech jazyků známých mluvčímu (př. lexikální výtvoř pro české *tisknout: imprinter*, přičemž AJ – *print*, FJ – *imprimer*). Murphy (2013) se domnívá, že se zřejmě jedná o nevědomou učební strategii při nízké úrovni L3, kdy student ještě neovládá všechny úrovně lexikální struktury.

Nemalou úlohu hraje při mezijazykovém vlivu také kontext situace. Je podstatné, v jakém typu jazykové komunity se komunikace odehrává; lexikální transfer je snadněji přijímán v bilingvním prostředí (přepínání kódů je známým rysem komunikace bilingvních mluvčích na vysoké úrovni). Zároveň záleží na stupni formálnosti v dané situaci. Je logické, že formální prostředí komunikace povede k větší sebekontrolě a pozornosti a tudíž zamezení transferu. Murphy (2003) dále zmiňuje i druh daného úkolu. Zdá se, že větší množství transferu se vyskytuje v úkolech vyžadujících velké množství pozornosti na obsahovou stránku sdělení.

2. Francouzština jako druhý cizí jazyk v českém školním prostředí

Nejzásadnější v naší problematice budou nepochybně výsledky výzkumů realizovaných přímo v českém školním prostředí, a to jmenovitě průzkumy Suché (2008), Fenclové –

Dleskové (2008) a Vítá (2013).¹⁵

2.1 Oblasti působení mezijazykového vlivu

Suchá (2008) podrobně zanalyzovala a klasifikovala chyby odhalené v rámci svého průzkumu.¹⁶ Co se týče psaného projevu, mezi nejčastější chyby patřily chyby pravopisné, a to anglická koncovka –ct (př. *object, product*, namísto francouzského *objet, produit*), další pravopisné chyby jako přesmyknutí písmen (př. *offer* namísto *offre*), chybějící písmeno (př. *passport* namísto *passepport*), přebytečné písmeno (př. *adresse* namísto *adresse*), náhrada písmena jiným (př. *example* namísto *exemple*). Studenti chybovali také na úrovni lexikálně sémantické, objevilo se nahrazení francouzského slova slovem anglickým (př. *guests* nahrazující ve francouzské větě slovo *clients*), nahrazení francouzského výrazu anglickým výrazem modifikovaným do FJ (př. *protector* namísto *protéger* pod vlivem angl. *protect*, *discont* namísto *escompte/remise* pod vlivem angl. *discount*), též tzv. faux-amis, tedy slova se stejnou formou, ale s jiným významem v jiném jazyce. Dále se vyskytovaly chyby morfosyntaktické jako nedostatky ve shodě přídavného jména se jménem podstatným, užití anglického slova s francouzskou koncovkou či francouzského slova s koncovkou anglickou, chyby v použití předložek a chybějící spojky (př. ve větě *Doufám, že my... J'espère nous...* namísto *J'espère que nous...* pod vlivem anglického *I hope we...*). V ústním projevu byly zaznamenány fonologické chyby jako zejména vyslovování francouzských slov se stejnou nebo podobnou formou v AJ 'po anglicku' či vyslovování koncovky (př. množného čísla, která se ve FJ nevyslovuje). Dále se vyskytly chyby morfosyntaktické – v zakončení slovesa, v použití předložek a postavení přídavného jména. Suchá (2008) uvádí, že nejvíce se vliv L2 na L3 projevil zejména v pravopise, v rovině lexikální a ve výslovnosti.

Vyučující v průzkumu Fenclové – Dleskové (2008)¹⁷ pak vypověděli, že v průběhu výuky zaznamenali negativní transfer zejména ve výslovnosti podobných slov a struktur automatizovaných v AJ (př. *information*), objevuje se výslovnost 'po anglicku', výslovnost

¹⁵ Ze zahraničních výzkumů přináší zajímavé výsledky např. Bailly, Boulton, Chateau et al. (2009), kteří provedli výzkum u mluvčích, jejichž L1 není jazyk spadající do indoevropské jazykové rodiny, L2 je jazyk anglický a L3 jazyk francouzský, či Leticia a Mardešić (2007), kteří provedli výzkum týkající se mluvčích, u kterých je L1 chorvatština, L2 angličtina a L3 italština, tedy jazyky slovanský, germánský a románský, obdobně jako v námi rozebíraném případě.

¹⁶ Průzkum byl proveden v průběhu zimního semestru 2007-2008, zúčastnilo se ho okolo čtyřiceti vysokoškolských studentů ekonomických oborů druhého a třetího ročníku nacházejících se ve znalosti FJ na úrovni středně pokročilých, přičemž studiu FJ ve většině případů předcházelo čtyřleté studium FJ na střední škole a česká maturitní zkouška z FJ. Jako materiál autorka použila tři písemné testy a jeden ústní projev u každého studenta. Testy ověřovaly znalost gramatiky a slovní zásoby z oblasti obchodu a zahrnovaly vypracování obchodního dopisu. Ústní projev měl podobu prezentace na dané téma.

¹⁷ Autorky zpracovaly 30 dotazníků pro učitele FJ (s různými úrovněmi znalosti AJ). Až na jednu výjimku se učitelé shodují, že L2 AJ má vliv na L3 FJ.

koncové souhlásky, která se ve FJ nečte, zanedbání nosovosti, zejména na začátku slova (př. *intention*), souhlásky *p*, *t*, *k* vyslovované s přídechem, americké *R*. V oblasti gramatiky vyučující v daném průzkumu vypověděli zejména problémy s pozicí přídavného jména (zřejmý vliv i L1), problémy ve shodě přídavného jména, chybné vnímání časů (př. domnělá korespondence mezi anglickým minulým průběhovým časem a francouzským imperfektem), apod. V oblasti slovní zásoby pak vyučující zmiňují zejména *faux-amis*. V pravopise pak uvádějí problémy s akcenty (př. francouzské *dîner*, anglické *dinner*) či přesmyknutí písmen uvnitř slova. Podobný výčet problematických jevů uvedli i respondenti v průzkumu Víta (2013).¹⁸

Vyučující zaznamenali pochopitelně i pozitivní transfer, a to zejména ve slovní zásobě – latinismy a výpůjčky, v gramatice – slovosled věty oznamovací, existence přivlastňovacích zájmen samostatných a nesamostatných, existence členů určitých a neurčitých, pravidla pro souslednost časovou atd. Je zde patrný vliv analogie struktur mezi L2 a L3, zejména tam, kde chybí analogie s L1, tedy češtinou. Vyučující si též povšimli, že studenti mají tendenci hledat podobnosti i v oblasti civilizace a kultury (Fenclová – Dlesková 2008).

2.2 Přístupy studentů a učitelů k mezijazykovému vlivu

Fenclová – Dlesková (2008) provedly průzkum u vyučujících a studentů FJ ohledně názoru na vliv AJ L2 na FJ L3. Co se studentů týče, bylo použito 645 dotazníků vyplněných žáky a studenty základních a středních škol. Více než 97 % z dotazovaných studovalo před zahájením studia FJ anglický jazyk. Téměř se nelišily počty dotazovaných mezi těmi, které L2 AJ zajímá pořád stejně, a těmi, u kterých došlo v průběhu studia ke zvýšení či snížení zájmu o L2 AJ. Zajímavé jsou zejména zjištěné důvody pro tyto změny. K zvýšení zájmu vedlo hlavně udání důvodu využitelnosti anglického jazyka v praxi, dobrý vyučující, zajímavé hodiny a efektivní výuka, snížení zájmu pak dotazovaní nejvíce odůvodňovali takto: špatná kvalita vyučujícího, časté střídání vyučujících a jednotvárnost výuky. Většina dotazovaných shledává AJ zajímavější (59 %, pouze 17 % hlasovalo pro FJ, 29 % pak k oběma jazykům zaujímá stejný postoj). Hlavní důvody udané pro AJ jsou následující: studenti jsou v tomto jazyce lepší než ve FJ, AJ je snadnější, AJ je nezbytný pro mezinárodní komunikaci. Mezi udanými důvody pro FJ jsou pak kvalitní výuka či vyučující a fakt, že se jedná o něco nového (AJ už studenty nudí). Valná většina studentů shledává FJ obtížnější než

¹⁸ Vít (2013) provedl dotazníkové šetření mezi učiteli francouzského jazyka na českých gymnáziích, a to s celkovou účastí 92 respondentů, ohledně využívání analogií mezi AJ a FJ při výuce FJ. Dále se zajímal, zda žáci využívají při studiu FJ učební návyky a strategie získané při studiu AJ a zda se dopouštějí pod vlivem AJ chyb ve FJ.

AJ, a to zejména v oblasti výslovnosti a gramatiky. Zajímavé výsledky přinesla otázka, zda je AJ užitečná pro studium FJ: 130 x dotazovaní zvolili rozhodně ano, 240 x spíše ano, 244 x spíše ne, 50 x rozhodně ne, přičemž užitečnost vidí zejména v podobnosti slovní zásoby. K podobným závěrům dochází i Vít (2013) v rámci dotazníkového šetření mezi studenty.

Co se postojů učitelů týče, valná většina respondentů v průzkumu Vít (2013) vypověděla, že žáky při výuce upozorňuje na paralely mezi AJ a FJ, a to zejména proto, že angličtina usnadňuje pochopení a porozumění FJ, jelikož ji žáci už lépe ovládají. Srovnání obou jazyků se též jeví užitečné, hlavně, co se týče jazykových jevů, které neexistují v jazyce českém. Mezi dalšími důvody se objevil fakt, že srovnávání obou jazyků vede k lepšímu zapamatování nové látky a také předcházení chybám způsobeným interferencí, dále fakt, že se rozšiřuje obecné jazykové povědomí a že žáci lépe překonávají obavy z obtížnosti FJ. Ti z vyučujících, kteří poznatků nabytých žáky při studiu AJ nevyužívají, udávají jako důvod svou neznalost AJ. Respondenti s dobrou úrovní AJ pak byli schopni podat výčet lexikálních i morfo-syntaktických jevů, kde lze využít pozitivního transferu. Většina respondentů také vypověděla, že jejich žáci při studiu FJ využívají učebních návyků a metalingvistického povědomí, které získali předchozím studiem AJ. Většina respondentů ovšem nebyla schopna jmenovat konkrétní dovednosti, strategie a návyky. Jak se též ukázalo v tomto šetření, většina studentů FJ se pod vlivem AJ dopouští chyb, a to nejčastěji ve výslovnosti, poté slovní zásobě, dále pravopise a gramatice. Vít (2013) se domnívá, že zde hraje roli několik faktorů, a to efekt cizího jazyka (tendence spoléhat se na 'také nemateřský' L2), větší typologická podobnost mezi L2 a L3 než mezi těmito jazyky a jazykem mateřským, a také efekt naposledy studovaného jazyka.

Zajímavý je taktéž experiment, který Vít (2013) realizoval na dvou gymnáziích s cílem posoudit vliv tradiční výuky francouzštiny a vliv výuky francouzštiny, kdy se využívá paralel s AJ a předchází chybám způsobeným interferencí. Různé skupiny studentů tedy byly podrobeny různým metodám výuky. Ačkoli studenti s experimentální výukou dosáhli celkově lepších výsledků než studenti s tradiční výukou, při tomto experimentu se nepodařilo prokázat, že by tento netradiční přístup ve výuce FJ jednoznačně vedl k lepším výsledkům. Tuto skutečnost ale mohlo zapříčinit několik okolností, a to zejména jednak nedostatečná znalost předchozího učiva FJ (př. studenti neumí vyčasovat sloveso *avoir* v okamžiku, kdy se probírá souslednost časová apod.), jednak nedostatečné zvládnutí předpokládané úrovně AJ či nezáměr o AJ.

2.3 Výzkum

V této problematice jsme v květnu 2015 provedli krátký výzkum aktuálního stavu konkrétní studijní skupiny. Výzkumu se účastnila úzká skupinka sedmi studentů druhého ročníku ekonomického oboru veřejné vysoké školy. Tito studenti zde studují AJ v rámci prvního cizího jazyka a FJ v rámci druhého cizího jazyka. Pokud jde o studium AJ, všichni studenti absolvovali minimálně 6 let studia na ZŠ, 4 roky na SŠ a 2 roky na VŠ. 1 student absolvoval francouzské lyceum, 3 studenti předcházející čtyřleté studium FJ na SŠ a 3 zbývající studenti pouze 2 roky na VŠ. Jedná se tedy o skupinku značně heterogenní.

Sledovali jsme, nakolik jsou studenti schopni sami od sebe využívat mezijazykového vlivu, v tomto případě, zda si všímají podobností mezi jazyky a berou je v potaz při překladovém cvičení. Studenti byli individuálně vyzváni, aby se pokusili ústně přeložit francouzské výrazy, které jim byly prezentovány v psané podobě, a zdůvodnili, jak k dané odpovědi dospěli.¹⁹ Odpovědi byly zaznamenány a analyzovány.

Zkoumány byly čtyři oblasti slovní zásoby (výrazy byly studentům prezentovány v nahodilém pořadí, zde je uvádíme pro přehlednost rozčleněné). Každá ze čtyř oblastí obsahuje 12 výrazů, dotazováno bylo 7 studentů, celkově jsme tedy získali 336 případů.

1. Tzv. faux amis, obsažené v probraném učivu prvních tří semestrů VŠ studia²⁰: attendre, car, coin, comment, content, envie, chose, journée, pays, rester, train, travail.

Vyhodnocení: správná odpověď – 60 %, chybná odpověď na základě AJ – 24 %, bez odpovědi – 10 %, jiná chyba – 6 %.

2. Tzv. vrais amis, obsažené v probraném učivu prvních tří semestrů VŠ studia²¹: arriver, départ, désirer, entrer, éternité, examen, fameux, incroyable, inviter, occupé, résultat, surprise.

Vyhodnocení: správná odpověď na základě FJ – 62 %, správná odpověď na základě AJ – 10 %, bez odpovědi – 20 %, chyba – 8 %.

3. Výrazy neobsažené v probraném učivu na VŠ (pro některé studenty tedy neznámé), význam lze odvodit z výrazů probraných v rámci AJ na VŠ: accident, attention, conclusion, couple, divorce, encourager, force, impatient, science, secret, solution, violence.

Vyhodnocení: správná odpověď na základě FJ – 25 %, správná odpověď na základě AJ – 40 %, bez odpovědi 24 %, chyba – 11 %.

¹⁹ Ze získaných odpovědí např. „Učili jsme se to na FJ.“ „Je to tak anglicky.“ „V češtině je to stejné.“

²⁰ Lekce 1–15 z Pravdová, M., Pravda, M. (2007): *Francouzština nejen pro samouky*. LEDA.

²¹ Ibidem.

4. Výrazy neobsažené v probraném učivu na VŠ (pro některé studenty tedy neznámé), význam lze odvodit z výrazů probraných v rámci AJ na VŠ nebo z ČJ: *agriculture*, *collection*, *complication*, *description*, *identification*, *machine*, *manipulation*, *participation*, *qualification*, *recyclable*, *substitution*, *urgent*.

Vyhodnocení: správná odpověď na základě FJ – 17 %, správná odpověď na základě AJ – 55 %, správná odpověď na základě ČJ – 21 %, bez odpovědi – 5 %, chyba – 2 %.

Celkové vyhodnocení: studenti dosáhli správných odpovědí v 243 případech, tedy v 72 %, a to zapojením znalostí jak FJ, tak AJ i ČJ.

Jako nejvíce problematické z *faux amis* se ukázaly výrazy *coin* (AJ: *coin*), *ournée* (AJ: *journey*), *car* (AJ: *car*), *chose* (AJ: *choose*). Je zarážející, že dosažená úroveň znalostí učiva probraného na VŠ činí pouhých 60–62 %, což svědčí o nedokonalém osvojení slovní zásoby.

Prokázala se domněnka, že studenti mají tendenci opírat se spíše o první cizí jazyk než o jazyk mateřský, vliv ČJ ovšem není zanedbatelný (bod 4). Pokud se u některých výrazů v rámci této skupiny studenti opírali o AJ, tak jen u některých z nich uvedli, že se lze zároveň opřít o ČJ (např. *agriculture*, *qualification*). Celkově u této skupiny výrazů vykazovali studenti při překladu velkou jistotu.

Ve velkém počtu případů (bod 2 a 3) studenti neuvedli žádnou odpověď místo toho, aby se pokusili ji hádat na základě AJ, přičemž se jedná o studenty s AJ na úrovni blízké se B2 a domníváme se, že vybranou slovní zásobu v AJ mají (více či méně) osvojenou. Domníváme se tedy, že by tato situace mohla být dána faktem, že vyučující FJ této skupiny není mluvčím AJ a studenti tedy nejsou na paralely upozorňováni. Zároveň se v tomto případě více jednalo o studenty, kteří FJ studují teprve druhým rokem, jazykové povědomí tedy nebudou mít tak vyvinuté jako pokročilejší studenti. Obzvláště proto je nezbytné na jazykové podobnosti poukazovat a do výuky problematiku mezijazykového vlivu vhodným způsobem zapojit.

ZÁVĚR

Jak již bylo řečeno, na vzniku mezijazykového vlivu se podílí rozdílnou měrou různé faktory, které se navzájem ovlivňují. Ačkoli se zdá, že jazykový transfer při osvojování L3 se zásadně neliší od transferu vznikajícího při osvojování L2, kde také hrají primární roli úroveň pokročilosti, jazyková typologie a jazykový modus, je jazykový transfer při osvojování L3 charakterizován nevědomým vkládáním elementů z L2, týkajícím

se zejména funkčních slov a vázaných morfémů. Nicméně Murphy (2003) upozorňuje, že jsou tyto faktory nedostatečně prozkoumány, a je tedy zapotřebí systematictějšího výzkumu v oblasti mezijazykových vlivů, obzvláště týkajících se specifik jazykových systémů vícejazyčných mluvčích. Pro využití mezijazykového vlivu a správnou práci s jazykovým transferem při výuce se jeví jako zásadní znalost anglického jazyka u vyučujících francouzštiny, jak ostatně vyzdvihuje Suchá (2008). Vít (2013) se pak také přiklání k propojení spolupráce učitelů cizích jazyků a dále zdůrazňuje, že práci učitelů by bezpochyby usnadnila existence učebnice FJ, která by již obsahovala aktivity a cvičení zaměřené na jazykový transfer.²² Přání disponovat nějakou didaktickou oporou pro výuku francouzštiny jakožto druhého cizího jazyka již bylo vyjádřeno respondenty v rámci výzkumů Fenclové a Dleskové (2008). Vít (2013) nicméně dochází k závěru, že netradiční styl výuky založený na využívání mezijazykového vlivu nemůže být univerzálně vhodný pro všechny studenty, ale logicky pouze pro ty, kteří jsou dostatečně motivováni ke studiu cizích jazyků a již nabyli odpovídajících znalostí v těchto jazycích. Vzhledem k současnému statusu angličtiny jakožto jazyka nezbytného pro mezinárodní komunikaci je pochopitelné, že angličtina bude v našem prostředí vždy tím silnějším jazykem a díky předcházejícímu studiu budou některé jazykové jevy v okamžiku setkání s druhým cizím jazykem značně automatizované. Jak je patrné ze zmíněných průzkumů, mnozí studenti si nejsou vědomi potenciálu předchozího studia angličtiny při studiu francouzštiny. Celkově studenti shledávají anglický jazyk zajímavějším, užitečnějším a snadnějším než jazyk francouzský. Na druhou stranu, francouzský jazyk má tu výhodu, že vedle masové výuky angličtiny jako prvního jazyka a němčiny jako druhého jazyka poskytuje studentům něco nového a nové věci bývají vnímány jako atraktivnější. Nicméně, vždy je navíc nutné počítat s faktem, že zásadní úlohu má způsob, jakým bude studentovi nový cizí jazyk zprostředkován, tedy samotný přístup a kvalita práce vyučujícího.

POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

1. BAILLY, S. – BOULTON, A. – CHATEAU, A. – DUDA, R. – TYNE, H. (2009): *L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère*. In: FORLOT, G. (eds.): *L'anglais et le plurilinguisme: Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan, p. 35-57.
2. DEBYSER, F. (1970): *La linguistique contrastive et les interférences*. *Langue Française*, 8, p. 31-61.

²² Na mezijazykový transfer nenásilně upozorňuje a některé jevy zmiňuje učebnice *Le français entre nous* od autorů Nováková, S. et al. vydaná nakladatelstvím Fraus (2009).

3. DEGACHE, C. (2003): Romance cross-comprehension and language teaching: a new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution. In: *The International Conference. Teaching and learning in higher education: new trends and innovation* [online]. [cit. 2015-01-03]. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dostupné z: www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2003a.pdf
4. FENCLOVÁ, M. – DLESKOVÁ, H. (2008): L'apprentissage de l'anglais/l'apprentissage du français : ce qu'en pensent les enseignants/ce qu'en pensent les enseignés. In: FENCLOVÁ, M. – HOROVÁ, H. (eds.): *Le français – deuxième langue étrangère – La didactique intégrée des langues étrangères*. Plzeň: ZČU, p. 31-40.
5. LETICA, S. – MARDEŠIĆ, S. (2007): Cross-Linguistic Transfer in L2 and L3 Production. In: HORVÁTH, J. – NIKOLOV, M. (eds.): *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, pp. 307-318.
6. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele (2014): *Statistická ročenka školství 2013/2014 – výkonové ukazatele* [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
7. MURPHY, S. (2003): Second Language Transfer During Third Language Acquisition. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* [online]. [cit. 2015-01-22]. Dostupné z: <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/23/28>
8. NOVÁKOVÁ, S. – KOLMANOVÁ, J. – GEFFROY-KONŠTACKÝ, D. – TÁBORSKÁ, J. (2009): *Le français entre nous*. Plzeň: Fraus.
9. ODLIN, T. (1989): *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. PRAVDOVÁ, M. – PRAVDA, M. (2007): *Francouzština nejen pro samouky*. LEDA.
11. ROBERT, J.-M. (2008): L'anglais comme langue proche du français ? *Ela. Études de linguistique appliquée* [online], 1, 7. [cit. 2015-01-12]. Dostupné z: www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm
12. SUCHÁ, R. (2008): Influence de l'anglais sur le français des affaires, analyse des erreurs des étudiants en économie. In: FENCLOVÁ, M. – HOROVÁ, H. (eds.): *Le français – deuxième langue étrangère – La didactique intégrée des langues étrangères*. Plzeň: ZČU, p. 19-30.
13. VÍT, R. (2013): *Didaktické využití znalostí, dovedností, učebních strategií a návyků osvojených při učení angličtiny (L2) pro výuku francouzštiny (L3)*. Praha: UK. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93620/?lang=en>

ADDRESS & ©

Mgr. Jitka JANOUŠKOVÁ
 Katedra cizích jazyků
 Vysoká škola technická a ekonomická
 Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
 Czech Republic
janouskova@mail.vstecb.cz

RECENZNÍ ŘÍZENÍ PRO Č. 2/2015

Jednotliví oponenti (10) recenzovali 1–3 články tohoto monotematického čísla. Redakce od nich obdržela na každý příspěvek 2–4 posudky, celkem 25 posudků.

- doc. PhDr. Lucie **BETÁKOVÁ**, MA, Ph.D. (*Katedra anglistiky, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita, České Budějovice, ČR*)
- PhDr. Marie **ERNESTOVÁ** (*Katedra anglistiky, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita, České Budějovice, ČR*)
- Mgr. Jindřiška **KAPITÁNOVÁ**, Ph.D. (*Katedra slavistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc, ČR*)
- doc. Mgr. Jiří **KOROSTENSKI**, CSc. (*Katedra germanistiky a slavistiky, Filozofická fakulta, Západočeská univerzita, Plzeň, ČR*)
- Mgr. Magdalena **MALECHOVÁ**, Ph.D. (*Ústav česko-německých areálových studií a germanistiky, Filozofická fakulta, Jihočeská univerzita, České Budějovice, ČR*)
- PhDr. Lenka **ROZBOUDOVÁ**, Ph.D. (*Katedra rusistiky a lingvodidaktiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, ČR*)
- PhDr. Eva **SKOPEČKOVÁ**, Ph.D. (*Katedra anglického jazyka a literatury, Filozofická fakulta, Západočeská univerzita, Plzeň, ČR*)
- PhDr. Marta **VÁGNEROVÁ**, Ph.D. (*Katedra slovanských jazyků a literatur, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita, České Budějovice, ČR*)
- PhDr. Ladislav **VOBOŘIL**, Ph.D. (*Katedra slavistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc, ČR*)
- doc. PhDr. Eva **VYSLOUŽILOVÁ**, CSc. (*v důchodu, pův. Katedra slavistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc, ČR*)

| | |
|---|-----------|
| CELKOVÝ POČET OBDRŽENÝCH VĚDECKÝCH ČLÁNKŮ: | 10 |
| CELKOVÝ POČET RECENZOVANÝCH VĚDECKÝCH ČLÁNKŮ: | 10 |
| CELKOVÝ POČET OSLOVENÝCH RECENZENTŮ: | 11 |
| - z toho vypracovali posudek / posudky: | 10 |
| - recenzenti odkud (1 stát, 4 města, 13 pracovišť): | |
| - univerzity: <i>České Budějovice</i> (JU – 4), <i>Olomouc</i> (UP – 3), <i>Plzeň</i> (ZČU – 2), <i>Praha</i> (UK – 1); | |
| - z toho se omluvili (z důvodu zaneprázdnění, nemoci, jiné odbornosti): | 1 |
| - z toho na oslovení nereagovali: | 0 |
| CELKOVÝ POČET OBDRŽENÝCH RECENZNÍCH POSUDKŮ: | 25 |

| Z toho recenzenti doporučili: | Počet |
|--------------------------------------|-------------------|
| přijmout beze změn | 3 (12 %) |
| přijmout po malé úpravě | 12 (48 %) |
| přijmout po velké úpravě | 9 (36 %) |
| odmítnout | 1 (4 %) |
| CELKEM | 25 (100 %) |

Pozn.: Všechny recenzní posudky jsou v tištěné podepsané i elektronické podobě k nahlédnutí v archivu redakce vydavatele.

CELKOVÝ POČET PUBLIKOVANÝCH VĚDECKÝCH ČLÁNKŮ: **10**
 CELKOVÝ POČET PŘÍSPĚVKŮ ZAŘAZENÝCH DO Č. 2/2015: **11**
 DO TISKU ČÍSLO 2/2015 PŘEDÁNO PO PRVNÍCH KOREKTURÁCH: 02. 09. 2015

INFORMACE O ČASOPISU

Základní charakteristika

Časopis *Auspicia* je nezávislým recenzovaným neimpaktovaným vědeckým časopisem pro otázky společenských a humanitních věd. Je založen na 5 základních principech: řádné a přísné recenzní řízení; mezinárodnost; otevřenost; výběrovost; kontinuální zvyšování kvality.

Historie

Vydáván od r. 2004 Vysokou školou evropských a regionálních studií (VŠERS), od roku 2014 čtyřikrát ročně ve formátu B5. V 27 číslech bylo otištěno téměř 700 příspěvků a recenzí. Rada pro výzkum, vývoj a inovace jako odborný a poradní orgán vlády ČR zařadila časopis *Auspicia* (ISSN 1214-4967) pro léta 2008–2013 a znovu pro rok 2015 (<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=733439>) mezi recenzované neimpaktované časopisy, které uvedla v oborech Národního referenčního rámce excelence (NRRE).

Tematické sekce

- 1 Veřejná správa, řízení
- 2 Bezpečnost
- 3 Vybrané příspěvky z dalších humanitních oborů
- 4 Recenze
- 5 Varia (informační texty, diskuse, zprávy z vědeckých akcí aj.)

Základní pokyny autorům článků

Jazyk: čeština, slovenština, angličtina, němčina, ruština, polština
Data uzávěrek: 1. číslo – 1. 10. • 2. číslo – 1. 1. • 3. číslo – 1. 4. • 4. číslo – 1. 7.
Recenzní řízení: oboustranně anonymní, nezávislé, objektivní
Data vydání: 1. číslo – 1. 3. • 2. číslo – 1. 6. • 3. číslo – 1. 9. • 4. číslo – 1. 12.
Podrobný zdroj: http://vsers.cz/?page_id=729

Autorský poplatek

Za výdaje spojené s uveřejněním vědeckého příspěvku v délce **max. 8 normostran** v sekcích 1.–3. hradí autor částku **1 600,- CZK** (*popř. částku zvýšenou o 200,- Kč za každou další normostranu*), nebo příslušnou částku v EUR dle aktuálního přepočtu, a to nejpozději do uzávěrky příslušného čísla (tj. před recenzním řízením) převodem na účet vydavatele (VŠERS) u Oberbank AG České Budějovice č. 7000012206/8040, IBAN: CZ83 8040 0000 0070 0001 2206, BIC: OBKL CZ2X (zahraníční plátcí si poplatek za převod hradí sami), nebo v hotovosti na ekonomickém oddělení VŠERS. Variabilním symbolem je IČO autora pracoviště a specifickým symbolem číselný kód 12342015. Do zprávy pro příjemce se uvede jméno autora / autorů a pracoviště.

Kontaktní údaje

Vysoká škola evropských a regionálních studií
Žižkova 4/6, 370 01 České Budějovice
00420 386 116 837 | auspacia@vsers.eu | http://vsers.cz/?page_id=729

INFORMATION ON JOURNAL

Basic characteristics

The *Auspicia Journal* is an independent, reviewed, non-impact scholarly journal dealing with social sciences. It is based on the five following principles: regular and strict review process; internationality; openness; selectiveness; continuous quality improvement.

History

It has been published since 2004 by the College of European and Regional Studies (VŠERS), since 2014 four times a year in the B5 format. Nearly 700 scientific contributions and reviews have been published in 27 issues. Research, Development and Innovation Council, being a professional and advisory board of the Government of the Czech Republic, integrated *Auspicia Journal* (ISSN 1214-4967) into reviewed, non-impact scholarly journals which were involved in the topics of National Reference Framework of Excellence in 2008–2013, and it has been involved there in 2015 again (<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=733439>).

Thematic sections

- 1 Public administration, management
- 2 Safety
- 3 Selected contributions from other humanities
- 4 Reviews
- 5 Miscellaneous (informative texts, reports from scientific events etc.)

Basic instructions to authors of articles

Language: Czech, Slovak, English, German, Russian and Polish
Deadlines: 1st issue – 1st October • 2nd – 1st January • 3rd – 1st April • 4th – 1st July
Review process: anonymous, independent, objective
Publishing dates: 1st issue – 1st March • 2nd – 1st June • 3rd – 1st Sept. • 4th – 1st December
Detailed source: http://vsers.cz/?page_id=729

Author's fee

The authors of the papers (contributions) are to pay the amount of **1,600 CZK** for the expenses connected with the publishing the scholarly contributions of **8 standard pages at maximum** (*or the amount increased by 200,- CZK per every other standard page*), or the appropriate amount in EUR in accordance with the current exchange rate in sections 1–3. They are to do this by the closing of a certain volume (i.e. before the review process) either by means of the payment order transferred to the publisher's bank account No. 7000012206/8040, Oberbank České Budějovice, IBAN: CZ83 8040 0000 0070 0001 2206, BIC: OBKL CZ2X (foreign payors pay the transfer charge by themselves), or they can pay it by cash at the economic department of College of European and Regional Studies. Registration numbers of authors' workplaces are variable symbols then, the specific symbol is a code of the following digits: 12342015. The information for payee involves the name of author / authors and workplace.

Contacts

College of European and Regional Studies, o.p.s.
Žižkova 4/6, 370 01 České Budějovice
00420 386 116 837 | auspicia@vsers.eu | http://vsers.cz/?page_id=729

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ

Основная характеристика

Журнал *Auspicia* – это независимый рецензируемый научный журнал, предназначенный для обсуждения вопросов, касающихся общественных и гуманитарных наук. 5 основных принципов журнала: тщательный и точный порядок рецензирования; международность; открытость; избирательность; постоянное повышение качества.

История

Журнал издается с 2004 г. Высшей школой европейских и региональных исследований (VŠERS), с 2014 г. он выходит четыре раза в год в формате B5. В двадцати семи номерах было опубликовано примерно 700 научных статей и рецензий. Совет по исследованию, разработкам и инновациям, являясь специальным и рекомендательным органом Правительства ЧР, включил журнал «Ауспиция» (ISSN 1214-4967) на 2008–2013 гг. и снова на 2015 г. (<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=733439>) в рецензируемые неимпактованные журналы, приведенные в категориях «Национального оценочного списка наивысшего уровня» (NRRE).

Тематические секции

- 1 Общественное управление, менеджмент
- 2 Безопасность
- 3 Избранные работы из других гуманитарных специальностей
- 4 Рецензии
- 5 Разное (информационные тексты, новости с научных мероприятий и др.)

Основная инструкция авторам статей

Язык: чешский, словацкий, английский, немецкий, русский, польский
Последний срок: 1 № – 1 октября • 2 № – 1 января • 3 № – 1 апреля • 4 № – 1 июля
Рецензирование: анонимное, независимое, объективное
Даты выпуска: 1 № – 1 марта • 2 № – 1 июня • 3 № – 1 сентября • 4 № – 1 декабря
Подробная инф.: http://vsers.cz/?page_id=729

Авторский сбор

За затраты, связанные с опубликованием научной статьи объемом **не больше 8 нормостраниц** в секциях с 1–3, автор выплачивает сумму в **1 600 чешских крон** (за каждую дополнительную нормостраницу доплачивается 200 чешских крон), или соответствующую сумму в евро по актуальному пересчету, это должно быть сделано не позднее последнего срока принятия материалов в соответствующий номер журнала (т.е. до рецензирования) на счет издательства (VŠERS) в Oberbank AG České Budějovice č. 7000012206/8040, IBAN: CZ83 8040 0000 0070 0001 2206, BIC: OVKL CZ2X (сбор за перевод иностранные авторы оплачивают сами). Переменным символом является ИНН места работы автора, специфическим символом цифровой код 12342015. В графе «Сообщение для адресата» необходимо указать ФИО автора / авторов статьи и место работы.

Контактные данные

Высшая школа европейских и региональных исследований
Žižkova 4/6, 370 01 České Budějovice
00420 386 116 837 | auspicia@vsers.eu | http://vsers.cz/?page_id=729