

LINGUA VIVA

ODBORNÝ ČASOPIS PRO TEORII A PRAXI VYUČOVÁNÍ CIZÍM
JAZYKŮM A ČEŠTINĚ JAKO CIZÍMU JAZYKU

ROČNÍK XIII/ 2017/ ČÍSLO 25

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2017

LINGUA VIVA

Od roku 2015 je časopis LINGUA VIVA zařazen do uznávané databáze ERIH PLUS.

ŠÉFREDAKTORKA: DOC. PAEDDR. ZDEŇKA MATYUŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

VÝKONNÍ REDAKTOŘI: PHDR. MILAN POKORNÝ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (PF JU - TF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

REDAKČNÍ RADA:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)
PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PpF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

VĚDECKÝ A RECENZNÍ VÝBOR (UŽŠÍ KOMITÉT):

MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. ANNA BUTAŠOVÁ, CSC. (PF UK BRATISLAVA)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)
PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSC. (FF MU BRNO)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREC, CSC. (PpF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAV SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)
DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. EVA VYSLOUŽILOVÁ, CSC. (VYSOKÁ ŠKOLA SOCIÁLNĚ SPRÁVNÍ HAVÍŘOV)
PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSC. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH.D. (SÚ AV ČR PRAHA; FF MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

VYCHÁZÍ DVAKRÁT ROČNĚ

PUBLIKOVANÉ MATERIÁLY JSOU RECENZOVÁNY ČESKÝMI A ZAHRANIČNÍMI ODBORNÍKY
ZA JAZYKOVOU SPRÁVNOST PLNĚ ODPOVÍDAJÍ AUTOŘI JEDNOTLIVÝCH PŘÍSPĚVKŮ!

ISSN 1801 - 1489 (print)

ISSN 2336-8136 (online)

MK ČR E 15858

© PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY, 2017

TISK: TYPODESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ <i>Slovo úvodem</i>	5
---	---

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

MILICA LACÍKOVÁ SERDULOVÁ (FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KOMENSKÉHO BRATISLAVA) <i>VÝVOJOVÝ TREND VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA NA KATEDRE JAZYKOV FILOZOFICKEJ FAKULTY UK V BRATISLAVE</i>	9
---	---

STUDIE – FRANCOUZSKÝ JAZYK

IVA DEDKOVÁ – JAN LAZAR (UNIVERSITÉ D’OSTRAVA) <i>LA NOUVELLE ORTHOGRAPHE : QUEL USAGE DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE TCHÈQUE?</i>	22
---	----

DAGMAR KOLÁŘIKOVÁ (UNIVERSITÉ DE BOHÊME DE L’OUEST) <i>À PROPOS DES TOPONYMES D’ORIGINE ÉTRANGÈRE « SE COMMUNISANT » DANS LA LANGUE FRANÇAISE</i>	36
--	----

STUDIE – NĚMECKÝ JAZYK

JANA HOFMANNOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA) <i>NUMERALIEN ALS PHRASEOLOGISCHE KOMONENTEN IM DEUTSCHEN UND IM TSCHECHISCHEN AM BEISPIEL DES NUMERALES NULL</i>	47
---	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

KOY, CH. E. : TRANSFORMING POSTSECONDARY TEACHING IN THE UNITED STATES. Janet Swaffar and Per Urlaub (eds), New York 2014	64
---	----

MATYUŠOVÁ, Z.: KLÍČOVÉ PROBLÉMY SOUČASNÉ SLAVISTIKY. Česká asociace slavistů, z. s. Brno 2017	66
--	----

VALÍČKOVÁ, M.: ROLAND WAGNER: REFLEXIVITÄT IM
TSCHECHISCH-DEUTSCHEN SPRACHVERGLEICH. MÖGLICHKEITEN
UND GRENZEN EINER PROGNOSE. Potsdamer Linguistische
Untersuchungen. Band 20. Frankfurt
am Main: Peter Lang GmbH, 2016 68

SLOVO ÚVODEM

Milé kolegyně a milí kolegové, vážení přátelé,

opět držíte v rukou další nové číslo našeho odborného časopisu *Lingua viva* a doufáme, že nám i nadále zachováte přízeň.

S radostí vám všem rovněž sdělujeme, že od roku 2015 je náš časopis *Lingua viva* indexován v mezinárodní databázi ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.

I toto pětadvacáté vydání logicky navazuje na inovovanou specifickou strukturu předchozích čísel časopisu.

Na základě nové koncepce je veškerý publikovaný materiál v části *STUDIE* opět rozčleněn abecedně podle konkrétních jazyků (tentokrát dostává prostor zejména angličtina, čeština, francouzština, němčina a slovenština) a v tomto rámci jsou pak následně příspěvky řazeny podle jmen jednotlivých autorů. Abecední pořadí je zachováno i v části *RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY*.

Připomínáme, že od září 2013 (od čísla LV17) jsou ve formátu PDF volně přístupné i kompletní elektronické verze jednotlivých čísel odborného časopisu *Lingua viva* na stránkách http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

I nadále striktně platí, že redakce přijímá pouze původní materiály, které nebyly dosud nikde jinde publikovány (a to včetně cizojazyčných mutací textů). Všechny redakci zaslané příspěvky jsou řádně recenzovány zahraničními a českými odborníky. Za jazykovou správnost přitom plně odpovídají autoři jednotlivých článků.

Veškeré potřebné informace a bližší instrukce naleznete na adrese http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ

České Budějovice, říjen 2017

STUDIE



VÝVOJOVÝ TREND VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA NA KATEDRE JAZYKOV FILOZOFICKEJ FAKULTY UK V BRATISLAVE

MILICA LACÍKOVÁ SERDULOVÁ
FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KOMENSKÉHO
BRATISLAVA

THE DEVELOPMENTAL TREND OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT
THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES, FACULTY OF ARTS,
COMENIUS UNIVERSITY, BRATISLAVA

ABSTRACT:

The aim of the theory and methodology study is to describe the developmental trend of foreign language teaching (specifically English) at the Department of Foreign Languages, Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava in close relationship with international trends of English language teaching at tertiary level within the recent twenty years, i. e. the years when the author has been operating as an English teacher there. The purpose of the study is to indicate the innovation changes in teaching-learning process linked both with the population development in Slovakia and the changes in educational policy at Slovak universities, both of them having impact on students' approach to learning English. The study is worked out from the author's point of view, and on the basis of the developmental trends typical of teaching English as a foreign language within the years 1995 – 201.

KEYWORDS: foreign language teaching at tertiary level, field-specific language course, English for Specific Purposes, English for Academic Purposes, The UNICert® Certification and Educational System

ABSTRAKT:

Cieľom predkladanej teoreticko-metodologickej štúdie je opis vývojového trendu výučby odborného cudzieho jazyka (konkrétne angličtiny) na Katedre jazykov Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave s premostením na celosvetový trend výučby angličtiny ako cudzieho jazyka v terciárnej sfére. Účelom štúdie je poukázať na inovačné zmeny vo výučbovom procese, ktoré prirodzene vyplynuli zo zmien súvisiacich jednak s populačným vývojom na Slovensku za posledných 22 rokov, jednak so zmenou úrovne jazyka študentov pri ich vstupe na akademickú pôdu, ako aj zo štrukturálnych zmien súvisiacich s edukačnou politikou na slovenských vysokých školách. Štúdia je vypracovaná z pohľadu pedagóga (autorky štúdie), ako aj na základe prieskumu vývojových tendencií zameraných na výučbu odbornej angličtiny v priebehu rokov 1995 – 2017, t. j. v období, počas ktorého autorka pôsobí na pracovisku ako učiteľka angličtiny v kurzoch odbornej jazykovej prípravy.

KEŤOVÉ SLOVÁ: cudzojazyčné vzdelávanie na terciárnej úrovni, kurz odbornej jazykovej prípravy, angličtina na špecifické účely, angličtina na akademické účely, certifikát a vzdelávací systém UNICert®

Úvod

Spoločenský pokrok, enormné tempo rozvoja technológií, posúvanie vzdelanosti do širších spoločenských vrstiev má za následok i posun vzdelávania v terciárnej sfére. Aj odborná jazyková príprava, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou vysokoškolského vzdelávania prechádza mnohými zmenami a vyučujúci sa neustále zamýšľajú nad jej efektívnou podobou, ktorá by uspokojila všetky zainteresované stránky: študentov, učiteľov i budúcich zamestnávateľov. Z toho dôvodu sa celosvetové trendy vo výučbe cudzích jazykov na vysokých školách a univerzitách odrážajú v našej edukačnej realite. Pedagógovia na tieto trendy reagujú pedagogickými inováciami, aktualizáciami súčasných vzdelávacích programov, reformné zmeny premietajú do obsahu cudzojazyčnej výučby, vyučovacích metód, foriem, prostriedkov i spôsobu výučby.

Vývojovým procesom, ktorý reflektuje spomínané zmeny najmä v posledných dvoch dekádach, prešla aj výučba cudzích jazykov na Katedre jazykov, Filozofickej fakulty Univerzity Komenského (KJ FiF UK) v Bratislave¹. Pri spätnom pohľade na proces výučby angličtiny v rokoch 1995 – 2017 (rozsah uvedených rokov zahŕňa pedagogickú činnosť autorky štúdie na Katedre jazykov), môžeme sledovať jasnú vývinovú paralelu s celosvetovým trendom vo výučbe angličtiny ako cudzieho jazyka v terciárnej sfére.

1 Výučbový trend v 90. rokoch minulého storočia

V septembri 1995, kedy autorka nastúpila na miesto odbornej asistentky so zameraním na výučbu angličtiny na KJ, prebiehala výučba cudzieho jazyka v tejto inštitúcii počas prvého a druhého ročníka vysokoškolského štúdia u všetkých študentov nefilologického zamerania. Cudzí jazyk (CJ) bol do výučbových plánov zaradený ako povinný predmet, pričom študenti mali možnosť výberu cudzieho jazyka podľa ich predchádzajúceho cudzojazyčného štúdia na strednej škole. Ponuka zahŕňala možnosť výberu z piatich svetových jazykov, a to angličtiny, francúzštiny, nemčiny, ruštiny a španielčiny. Angličtina ako prvý cudzí jazyk (CJ 1) sa vyučovala v rozsahu štyroch hodín v prvom ročníku a hlavnou metodickou i študijnou pomôckou pri jej výučbe bola učebnica *New Success at First Certificate* (R. O'Neill, M. Duckworth, K. Gude). Učebnica pokrývala pomerne širokú škálu tém, avšak s orientáciou na vylepšenie cudzojazyčnej komunikácie vo všeobecnej rovine. Jednotlivé kapitoly boli zostavené v súlade s prípravou študenta na certifikovanú skúšku *Cambridge First Certificate examination*, ktorá pozostávala z piatich častí (reading, writing, use of English, listening, speaking) a sylaby učebnice zodpovedali tejto príprave. S učebnicou sa pracovalo pomerne dobre a pohodlne, pretože predstavovala ucelený učebný materiál; nevýhodou však ostávalo jej zameranie na všeobecnú rovinu jazyka. Výučba orientovaná na všeobecný jazyk

¹ Pre bližšie informácie pozri Šimková, S.: *Katedra jazykov FiF UK: Minulosť a prítomnosť*. In: *Trendy v jazykovom vzdelávaní v terciárnej sfére – Činnosť jazykových center na filozofických fakultách v ČR a SR*. Olomouc, 2014. ISBN 978-80-244-4048-4.

potom skokom a bez kontextu prechádzala do výučby odborného jazyka, s ktorým sa naši študenti začali oboznamovať až v treťom, v určitých skupinách až vo štvrtom semestri kurzu (v prípade, že išlo o jazykovo slabšiu skupinu). Učiteľ v kurze vtedy začal metodiku výučby prispôbovať tak, aby zodpovedala metodike používanej v kurzoch odborného cudzieho jazyka.

1.1 Odborný cudzí jazyk

Pojem **odborný cudzí jazyk**, ako nástroj dorozumievania sa a vyjadrovania, je jazyk určený na odborné (špecifické) účely a jeho výučba tvorí po mnohé roky dôležitú súčasť akademického vzdelávania vysokoškolských a univerzitných študentov. Jej význam spočíva najmä vo výučbových cieľoch, medzi ktoré patrí príprava študentov na využívanie cudzojazyčných zdrojov potrebných pre ich štúdium, ako aj zefektívnenie ich komunikáciu v rámci akademického i budúceho profesionálneho prostredia. V angličtine sa v tomto kontexte stretávame s pojmom „Language for Specific Purposes“ (LSP).

S odkazom na vyššie citovanú definíciu, je pochopiteľné, že výučba odbornej jazykovej komunikácie v rozsahu jedného akademického roka, navyše iba s dvojhodinovou dotáciou týždenne, bola absolútne nedostatočná na splnenie základných výučbových cieľov. Z tohto dôvodu, ako aj pod vplyvom tréningových aktivít zo strany the British Council, ktorá v deväťdesiatych rokoch minulého storočia organizovala mnohé školenia a tréningy zamerané na výučbu angličtiny smerom k študovanému odboru, začali učitelia angličtiny na KJ vo svojich kurzoch postupne prechádzať na výučbu odbornej angličtiny počas celého jazykovej vzdelávania študenta, t. j. počas dvoch rokov povinnej cudzojazyčnej výučby (štyri semestre).

2 Výučba na prelome tisícročí – orientácia na odborný anglický jazyk

Pojem **odborný anglický jazyk**, v anglickej terminológii zaužívaný ako „English for Specific Purposes“ (ESP), sa postupne vyčlenil z disciplíny „English for General Purposes“ (EGP), t. j. angličtiny na všeobecné účely. Koncept ESP sa vyvíjal v rôznych častiach sveta od začiatku šesťdesiatych rokov minulého storočia až do súčasnosti ako špeciálna oblasť cudzojazyčnej výučby s vlastným výskumom a vlastnou metodikou.

Problematike ESP sa vo svojich prácach venovalo pomerne veľa zahraničných i slovenských lingvistov. Na ilustráciu môžeme uviesť autorov ako T. Dudley-Evans, M. J. St. John, T. Hutchinson, A. Waters, P. Robinson, H. G. Widdowson, J. Harmer, CH. Kennedy, R. Bolitho a iní. Zo slovenských autorov môžeme spomenúť publikáciu Z. Gadušovej *Základné východiská výučby odborného jazyka* (1999) alebo dizertačnú prácu *Odborná angličtina na pedagogických fakultách* (2003) autorky D. Hanesovej.

Učitelia angličtiny, ktorí svoju výučbu zameriavali na ESP, zvyčajne pri koncipovaní svojich kurzov vychádzali z definície termínu ESP a z jej základných charakteristík. Napríklad, dnes už klasici ESP, T. Dudley-Evans

a M. J. St. John vo svojej monografii *Developments in English for Specific Purposes* (1998) uvádzajú, že kurz ESP má spĺňať tri základné kritériá:

1. kurz ESP má byť naprojektovaný tak, aby vyhovoval konkrétnym potrebám učiacich sa;
2. kurz ESP má využívať metodiku a aktivity používané v disciplínach a profesiách, ktorým slúži;
3. kurz ESP má byť zameraný na jazyk (gramatiku, slovnú zásobu, vetnú stavbu), na spôsobilosti a na žánre zodpovedajúce aktivitám používaným v týchto disciplínach;

k základným charakteristikám autori priradujú aj ďalšie - variabilné charakteristiky:

1. ESP sa môže vzťahovať k špecifickým disciplínam, alebo môže byť pre ne takýto kurz navrhnutý;
2. ESP môže využívať špecifické učebné situácie, ako aj rozdielnu metodiku v porovnaní s tou, ktorá je zvyčajne používaná pri výučbe všeobecného cudzieho jazyka;
3. cieľovú skupinu ESP tvoria najčastejšie dospelí učitelia sa (často v terciárnej sfére); kurz ESP však môže byť navrhnutý aj pre stredoškolských študentov;
4. čo sa týka jazykovej úrovne, väčšina kurzov predpokladá strednú až pokročilú úroveň, t. j. učitelia sa by mali mať základnú znalosť jazykového systému, na ktorú nadväzujú kurzom ESP. (Dudley-Evans, T., John, M. J. St., 1998, s. 2 – 5).

V takto ponímanom definovaní ESP začali učitelia angličtiny na KJ na prelome 20. a 21. storočia projektovať kurzy odbornej angličtiny. V tomto období boli podmienky na výučbu odbornej angličtiny priaznivé, najmä pokiaľ ide o motiváciu a množstvo uchádzačov o jednotlivé študijné programy. Študijné skupiny v rámci každého študijného odboru, v ktorých sa odborná angličtina vyučovala, bývali pomerne stabilné, a čo sa týka počtu viac-menej vyrovnané; v jednom, študijným zameraním homogénnom kurze odbornej jazykovej prípravy (OJP), bývalo približne 15 – 25 študentov. Výhodou takto koncipovaných kurzov bol fakt, že sa zaoberali jazykom nasmerovaným k študovanému odboru už od začiatku vysokoškolského štúdia v rozsahu štyroch semestrov. Hoci hodinová dotácia bola oproti obdobiu v 90. rokoch znížená, učiteľovi ostával pomerne široký priestor na prácu s odborným jazykom. Nevýhodou takejto výučby bezosporu bolo, že študenti sa nedali kvôli problémom so zostavovaním rozvrhu rozdeliť do skupín podľa ich jazykovej úrovne. Táto skutočnosť mnohokrát viedla k demotivácii ako u slabých, tak aj u jazykovo veľmi vospelých študentov.

Ďalšou príčinou na zmenu vo výučbe v kurzoch OJP bolo postavenie učiteľa vo výučbovom procese. Práca s odbornými textami, na ktorú mal učiteľ v minulosti len jeden alebo dva semestre, bola náročná a málo efektívna. Učiteľ bol nútený zhromažďovať texty z najrozličnejších zdrojov, pracne ich

didaktizoval a následne distribuoval svojim študentom. Z dôvodov časovej tiesne a uľahčenia svojej práce učiteľ pomerne často využíval zaužívané algoritmy, ktoré sa aplikovali na rôzne typy cvičení a práca s textom bola v mnohých prípadoch založená na tradičnej gramaticko-prekladovej metóde. Textové úlohy sa odvíjali na úrovni pamäťovo-reproduktívnych a porozumievacích procesov, zabúdalo sa na analyticko-integratívnu a najmä na myšlienkovu produktívnu úroveň. Všetky tieto skutočnosti viedli k pocitom frustrácie, neefektívnosti a z toho prameniacej nespokojnosti zo strany učiteľa a nie zriedkavo, aj k nezájmu o štúdium zo strany študenta.

2.1 UNICert ako otvorený vzdelávací systém

Situácia v jazykovom vzdelávaní počas prvej dekády nového tisícročia ešte viac posunula výučbu cudzieho jazyka na univerzitách a vysokých školách smerom k odbornosti. V Nemecku už v 90. rokoch minulého storočia vznikol certifikačný a vzdelávací systém UNICert®, iniciátorom ktorého bola Nemecká asociácia jazykových centier na vysokých školách a tento systém sa ako jediný v Európe zameril na univerzitných študentov – nelingvistov. Cieľom UNICert®-u sa stala príprava týchto študentov na zvládnutie jazykových situácií v akademickom prostredí doma i v krajinách s cieľovým jazykom a odborná jazyková príprava pre akademické a profesijné účely. Odborná jazyková príprava nefilológov sa začala zameriavať na komunikačnú spôsobilosť v špecifickom prostredí, v ktorom sa študenti pohybujú.

Aj naša katedra sa v roku 2006 do procesu výučby v systéme UNICert® zapojila a získala akreditáciu na štyri jazykové programy – dva pre jazyk nemecký a dva pre jazyk anglický. Sekcia anglického jazyka vypracovala program UNICert® pre študentov spoločensko-politických vied (etnológia, politológia, sociológia) a program UNICert® pre študentov pedagogicko-psychologických vied (andragogika, pedagogika, psychológia, učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov). Program UNICert® pre vyššie uvedené odbory bol zameraný na jazykovú úroveň C1 a vychádzal zo všeobecných cieľov spoločných pre všetky vyššie uvedené programy, pričom sa zameriaval na rozvoj komunikačných jazykových zručností a kompetencií (t. j. na rozvoj rečových zručností a lingvistickú kompetenciu) a na sociokultúrne a interkultúrne aspekty súvisiace s jazykom.

Okrem spomenutých vonkajších príčin, ktoré viedli k inovatívnym zmenám v cudzojazyčnej výučbe na KJ FiF UK, je potrebné spomenúť aj príčiny vnútorné. Prvou z nich sa stalo zredukovanie hodinovej dotácie. Zatiaľ čo v 90. rokoch sa CJ vyučoval štyri hodiny týždenne, v období reformy (až po súčasnosť) sa mu venujú už len dve hodiny týždenne. K ďalšej redukcii došlo aj v možnosti výberu štúdia cudzích jazykov. V porovnaní s predchádzajúcim obdobím, kedy si študenti, ako bolo uvedené vyššie, vyberali z ponuky piatich cudzích jazykov, došlo k zúženiu tejto ponuky. V prvej dekáde 21. storočia si študenti mohli vybrať už len z dvoch živých cudzích jazykov, a to angličtiny a nemčiny. Dôvodom na tento krok bol neustále upadajúci záujem o kurzy

odbornej jazykovej komunikácie v ruštine, francúzštine i španielčine. V mnohých prípadoch, ak aj študenti prejavili záujem o štúdium niektorého z týchto troch svetových jazykov, chceli ho študovať ako všeobecný jazyk a na začiatocníckej úrovni. Na základe týchto faktov vedenie fakulty zrušilo výučbu odborného jazyka v ruštine, francúzštine a španielčine v rámci katedry jazykov, a štúdium spomínaných jazykov presunulo na príslušné odborné jazykové katedry, kde sa realizované jazykové kurzy vyučovali aj na úrovni začiatocníkov, čím stratili štatút kurzov odbornej jazykovej prípravy.

Takto, pod vplyvom uvedených skutočností vstúpili členovia KJ do ďalšej fázy inovačného procesu výučby odborného cudzieho jazyka a autorka štúdie v rámci svojho doktorandského štúdia (2006 - 2011) začala pracovať na experimentálnom vývoji jazykového kurzu Odborná angličtina pre pedagógov a andragógov, ktorý bol do praxe zavedený v akademickom roku 2011/12. Cieľom tohto projektu bola reforma dovtedy používaného jazykového kurzu a aplikácia didaktických inovácií vo vybranom modeli cudzojazyčnej edukácie. Pri plánovaní a projektovaní inovovaného jazykového kurzu autorka vychádzala z inovačných trendov, ktoré v ostatnej dobe výrazne ovplyvnili cudzojazyčnú edukáciu v terciárnej sfére. Zohľadnila najmä kurikulárne hnutie, spomínaný vzdelávací a certifikačný program UNICert® a z neho vychádzajúce inovácie obsahu vzdelávania. Ďalšie didaktické inovácie zakomponovala do práce učiteľa, a to hlavne vo forme využívania inovatívnych metód výučby, inovatívnych prístupov k sprostredkovaniu učiva a vo využívaní inovovaných učebných materiálov. V neposlednom rade sa pokúsila aj o uplatnenie nových prístupov ku skúšaniam a hodnoteniam študentov. Sprievodcom pri tomto zložitom a komplexnom procese sa jej stal Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky ako východiskový metodický materiál pre výučbu moderných jazykov.²

3 Výučba v súčasnosti - prechod na kurzy akademickej angličtiny

Realizácia výskumu a jeho spätné vyhodnocovanie v rozpätí rokov 2011 – 2015 odhalili silné i slabé stránky výučby v inovovanom kurze odbornej angličtiny a načrtli možnosti jej ďalšieho zefektívňovania. Pri vyhodnocovaní výskumu sme využívali najmä analýzu SWOT, ktorá sa opakovane osvedčila ako komplexná metóda vyhodnocovania kvality produktu (tu vzdelávacieho kurzu). Pri finálnom vyhodnocovaní sme sa opierali o stratégiu SO (využitie silných stránok na získanie výhody) a stratégiu WT (minimalizácia slabých stránok s cieľom eliminovať riziká). Pomocou uvedených stratégií sme dospeli k záverom, ktoré premietame do výučby v našich kurzoch v súčasnom období.

Záveru výskumu totiž poukázali na nové skutočnosti, ktoré v záujme kvalitnej a efektívnej výučby nie je možné prehliadať a je nutné s nimi počítať v budúcej výučbovej realite. V prvom rade je to znížená kvalita vstupnej jazykovej kompetencie u študentov prvých ročníkov. Napriek faktu, že absolvent strednej školy, ktorý príde študovať na FiF UK, sa v priemere učí cudzí jazyk

² Pre bližšie informácie pozri Laciková Serdulová, M.: *Inovácie v cudzojazyčnej edukácii a ich aplikácia vo výučbe odbornej angličtiny na vysokej škole*. Bratislava, 2011.

(angličtinu) 10,2 roka³, čím má (vzhľadom na dĺžku jazykového vzdelávania) vytvorené ideálne podmienky na osvojenie si všeobecného cudzieho jazyka, jeho vstupná jazyková úroveň značne poklesla. V porovnaní s obdobím pred desiatimi rokmi, kedy k nám prichádzali študenti v prevažnej miere na úrovni strednej pokročilosti (v nadväznosti na túto úroveň bol projektovaný aj spomínaný inovovaný kurz odbornej angličtiny), na základe analýzy súčasných vstupných testov a výsledkov dosahovaných v rámci prvého ročníka konštatujeme pokles v úrovni na miernu až veľmi miernu pokročilosť. Možným vysvetlením tohto javu je vyhasnutie porevolučnej eufórie, ktorá bola spojená so silnou motiváciou zo strany študentov učiť sa cudzie jazyky. V dotazníkoch sa opakovane stretávame aj so sťažnosťami študentov na časté striedanie sa vyučujúcich angličtiny a na nízku kvalitu predchádzajúceho jazykového vzdelávania na stredných školách. V neposlednom rade však dôvody nižšej vstupnej jazykovej úrovne vidíme aj v slovenskej edukačnej politike. Hoci sa od roku 2000 na Slovensku uskutočnilo množstvo zmien v oblasti financovania vysokých škôl, stále sa na doriešenie tejto problematiky nenašiel uspokojujúci model. Podielom výdavkov na vysokoškolské vzdelávanie z HDP patrí Slovensko dlhodobo k tým štátom Európskej únie, ktoré do vzdelávania investujú menej, a to i napriek tomu, že strategické vládne dokumenty stále deklarujú rozvoj vzdelávania ako jednu z priorit. V roku 2008 predstavovali výdavky zo štátneho rozpočtu určené na vysokoškolské vzdelávanie cca. 0,7 % HDP, pričom v krajinách EU bol priemer 1,1 % HDP (Jurková, 2007, s. 270). V súčasnosti existuje na Slovensku 20 verejných, 3 štátne, 12 súkromných, a 5 zahraničných vysokých škôl (<https://www.minedu.sk/vysoke-skoly-v-slovenskej-republike/>), čo je podľa nášho názoru príliš veľký počet vysokých škôl na štát tak malý, ako je Slovensko. Navyše, štúdium na vysokých školách a univerzitách je sprístupňované širokej verejnosti bez ohľadu na výsledky študentov počas ich štúdiá na strednej škole. Taktiež typ strednej školy nezohráva pri rozhodovaní stredoškolačka, na akú vysokú školu, či univerzitu pôjde ďalej študovať takmer žiadnu úlohu. V posledných dvoch rokoch sme sa dostali až tak ďaleko, že drvivá väčšina študentov je na našu fakultu prijímaná bez prijímacej skúšky, pretože v dôsledku zostupného populačného trendu a príliš vysoký počet vysokých škôl v SR, sa na mnohé katedry FiF UK hlási menej uchádzačov, než sa dané katedry rozhodli prijať. Slovenská edukačná politika núti učiteľov bojovať o svojich študentov aj za cenu, že kvalita vzdelávania je nahrádzaná kvantitou študentov. Mnohí z nich, hlavne tí, ktorí prichádzajú na našu fakultu z rôznych odborných škôl či akadémií, nespĺňajú základné požiadavky na univerzitného poslucháča. Chýbajú im nielen teoretické poznatky a vedomosti, ale aj mentálne predpoklady k úspešnému zvládnutiu vysokoškolského štúdia. Opakovane sa vyskytujú prípady, kedy jedinou motiváciou prichádzajúceho študenta je získanie bakalárskeho titulu bez hlbšieho úmyslu v začatej profesionálnej dráhe ďalej pokračovať. Opísaná situácia sa, pravdaže, nemôže

³ Spracované podľa výsledkov anonymného dotazníka pre poslucháčov prvých ročníkov. Prieskum bol uskutočnený v rokoch 2013 - 2014.

generalizovať, pretože ešte stále existujú prítlačivé študijné programy (psychológia, marketingová komunikácia, politológia, žurnalistika, a pod.), na ktoré sa dostanú študovať len tí najlepší študenti. Avšak v kurzoch, v ktorých vyučuje autorka predkladanej štúdie (andragogika, pedagogika, učiteľské študijné programy, etnológia, kulturológia, sociológia) je situácia značne komplikovaná. Nové javy, ktoré súvisia či už s nízkou motiváciou študentov, či so zmenenou pozíciou výučby angličtiny v niektorých študijných programoch,⁴ prinútili učiteľa opäť reagovať a prehodnotiť zaužívaný výučbový proces. Vzhľadom na fakt, že počet študentov je z roka na rok nižší, boli sme donútení spájať príbuzné študijné programy do spoločných skupín. V dôsledku toho nám vznikli kurzy pre pedagogicko-psychologické, umenovedné študijné programy, či študijné programy zaoberajúce sa kultúrou. Výhodu tejto zmeny vidíme v tom, že študentov – účastníkov kurzov môžeme deliť podľa ich jazykovej úrovne a prispôbovať tempo výučby ich možnostiam. Jednoznačná orientácia jazykovej výučby na konkrétny odbor však v takýchto skupinách už nie je reálna, pretože skupina sa v niektorých prípadoch skladá zo študentov troch či štyroch rozdielnych študijných programov. V takto koncipovaných kurzoch sa nám najvhodnejším modelom ukázala orientácia na výučbu akademickej angličtiny.

3.1 Angličtina na akademické účely

Prvé zmienky o použití termínu „English for Academic Purposes“ – EAP (angličtina na akademické účely) sa objavujú v roku 1974 (Jordan, R. R. English for Specific Purposes, 2004, s. 1). Po roku 1975 je tento pojem už pomerne bežne používaný ako vo Veľkej Británii (napr. Candlin et. al., 1975, alebo Cowie & Heaton, 1977), tak aj v Spojených štátoch amerických, Kanade, Austrálii a v ďalších anglicky hovoriacich krajinách. V 90. rokoch sa v rámci študijných programov ERASMUS a TEMPUS zvýšila nutnosť využívať kurzy EAP nielen na univerzitách vo Veľkej Británii, ale aj na iných európskych univerzitách (Jordan, 2004, s. 2).

Angličtina na akademické účely je využívaná študentmi (najmä vysokých škôl a univerzít), ktorí ju potrebujú na získavanie nových poznatkov a informácií súvisiacich s ich štúdiom, ako aj na vyjadrovanie svojich vedomostí v angličtine. Podľa študijných potrieb môžeme EAP rozčleniť na dve základné podskupiny:

- **EGAP** – English for General Academic Purposes (**angličtina na všeobecné akademické účely**);
- **ESAP** – English for Specific Academic Purposes (**angličtina na špecifické akademické účely**).

⁴ Študijné programy andragogika a sociológia zaradili cudzí jazyk v rámci poslednej akreditácie do skupiny voliteľných predmetov, čo v praxi znamená, že študent si ho vôbec nemusí zvoliť, respektíve nemusí po dokončení toho-ktorého semestra v jeho štúdiu pokračovať.

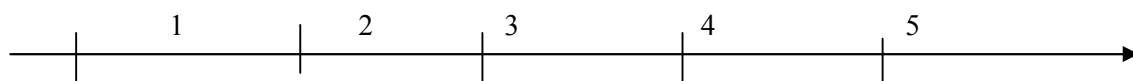
Kurzy **angličtiny na všeobecné akademické účely** sa zameriavajú na potreby študentov vysokých škôl s cieľom zvládnuť jazykové prostriedky používané v akademickom prostredí a pozornosť sústreďujú na makro i mikrozručnosti v cudzojazyčnej príprave. Dôraz sa tiež kladie na nadobudnutie študijných spôsobilostí (study skills) potrebných na prácu s odbornými textami a článkami, ako aj na získavanie a rozvíjanie spôsobilostí potrebných na zvládnutie žánrov spoločných pre všetky disciplíny (prezentácie, aktívna účasť na seminároch, práca so študijným materiálom, diskurzívna analýza, a pod.). Kurzy **angličtiny na špecifické akademické účely** sú ponímané ako vysoko špecializované kurzy, ktoré by mali nadväzovať na predchádzajúci kurz EGAP a mali by byť presne zamerané na špecifické potreby študentov jednotlivých odborov. Pracuje sa tu už s prvkami jazyka, „*ktoré sú typické pre žánre určitej disciplíny, vrátane štruktúry jazyka, slovnej zásoby, akademických konvencií. Študenti rozvíjajú svoju schopnosť preniesť zručnosti z EGAP do svojich reálnych úloh v rámci študovaného odboru*“ (Hanesová, 2003, s. 20).

R. R. Jordan v súvislosti s definovaním EGAP a ESAP podčiarkuje skutočnosť, že pri tvorbe kurzov akademického jazyka sa nesmie zabúdať na fakt, že študenti nebudú študovať jazyk za účelom nadobudnutia všeobecného jazyka. Hlavným cieľom týchto kurzov je získanie jazykových prostriedkov a nástrojov potrebných na štúdium špecifických akademických disciplín (Jordan, 2004, s. 249).

Čo sa týka práce učiteľov v týchto kurzoch, R. R. Jordan navrhuje úzku spoluprácu medzi jednotlivými vyučujúcimi (konkrétne „*collaboration between EAP tutors and subject tutors*“ – čiže spoluprácu medzi EAP tútorami/učiteľmi a tútorami/učiteľmi jednotlivých odborov) a budovanie, resp. skvalitňovanie tímovej výučby (Jordan, 2004, s. 252).

Chazal vo svojej publikácii *English for Academic Purposes* poukazuje na fakt, že termín EAP sa v modernom ponímaní výučby angličtiny vyskytuje veľmi frekventovane, hoci zdôrazňuje, že ani odborníci sa nevedia zjednotiť na jeho jednotnom definovaní. Píše: „*Even within the same institution, EAP staff and management may disagree on what EAP is and, by implication, on what to focus on when teaching it*“ (Chazal, 2014, s. 4). Ďalej uvádza, že ESP, rovnako ako aj EAP kurzy, majú byť orientované smerom k špecifickým potrebám ich účastníkov. Takisto je zdôrazňovaný fakt, že kurzy angličtiny na akademické účely majú zabezpečovať výučbu angličtiny tak, aby sa tento jazyk stal pre ich účastníkov médiom na akademické štúdium v rámci študovanej akademickú disciplíny. Hlavný dôraz nie je kladený na explicitné sprostredkovanie vedomostí zo študovaného odboru, ale na sprístupnenie a spracovanie informácií prostredníctvom textov (písaných či hovorených) v angličtine.

Pri projekcii súčasných kurzov v súvislosti so vstupnou jazykovou úrovňou nás oslovilo delenie kurzov jazykovej prípravy podľa T. Dudley-Evansa a M. J. St. John. Spomínaní autori navrhujú nepretržitosť (continuum) jazykového vzdelávania, ktoré by vychádzalo z jasne zadefinovaných kurzov angličtiny na všeobecné účely až po vysoko špecifikované kurzy ESP:



Obr. 1. Kontinuita ELT kurzov

Pozícia 1: angličtina pre začiatočníkov.

Pozícia 2: kurzy všeobecnej angličtiny na úrovni mierne pokročilých až pokročilých.

Pozícia 3: kurzy angličtiny pre všeobecné akademické účely založené na poznaní základov jazyka a rozvíjajúce rečové spôsobilosti bez ohľadu na špecifické disciplíny a profesie.

Pozícia 4: kurzy akademickej angličtiny určené pre širšie disciplíny alebo profesijné oblasti. Kurzy sú zamerané na špecifickú metodiku a na relevantné odborné spôsobilosti, spoločné pre nehomogénne skupiny odborníkov. Záber na potreby, zvyčajne rôznorodej skupiny, je širší.

Pozícia 5: až v tejto pozícii sa kurz stáva skutočne špecifickým, pretože zohľadňuje špecifické potreby a cieľovú situáciu študentov. Ide buď o akademický „podporný“ jazykový kurz nadväzujúci na odborný akademický kurz, alebo ide o individuálnu prácu s jednotlivcami – odborníkmi.

Vzhľadom na súčasnú štruktúru skupín v našich kurzoch sme sa pri plánovaní výučby v prvých dvoch semestroch (1. rok jazykovej výučby) rozhodli vychádzať z vyššie uvedenej tretej pozície. Na upresnenie chceme dodať, že prvý semester výučby je ovplyvnený aj ďalšími atribútmi, ktoré so sebou prináša obdobie aklimatizácie študenta v univerzitnom prostredí. Nie je nutné obzvlášť zdôrazňovať fakt, že zlomovým obdobím v živote každého jedinca je bezpochyby prechod na nový, vyšší stupeň vzdelávania, či na nový typ školy. To v plnom rozsahu platí aj o prechode stredoškolského študenta na univerzitu, resp. vysokú školu. Navyše, ako sme spomínali v predchádzajúcej časti, v dnešnej dobe je štúdium v terciárnej sfére prístupné takmer každému maturantovi. Dôsledkom býva, že novo prichádzajúci absolventi stredných škôl nemajú žiadnu predstavu o etike, pravidlách či spôsobe univerzitného štúdia. Musia sa prispôbovať univerzitnému životu bez akýchkoľvek predchádzajúcich skúseností a mnohokrát sú ich predstavy o vysokoškolskom spôsobe štúdia značne skreslené. Vo väčšine prípadov sa musia zžiť s novým, cudzím prostredím, naučiť sa rešpektovať potreby svojich spolubývajúcich (v prípade, že bývajú na internáte), zvládať svoj rozpočet a riešiť možné finančné problémy. Pre mnohých z nich je nesmierne ťažké nastaviť si správne pracovné tempo, optimálny rytmus študentského resp. študijného života, a nenechať sa oklamať vidinou množstva voľného času. V každom ohľade ide o zložitú fázu a náročný proces, ktorý by sa dal označiť pojmom etapa aklimatizácie a prispôbovania sa vysokoškolskému životu. Preto v inovovanom kurze EAP

kladíme dôraz na rozvoj takých študijných/akademických návykov a kompetencií (study skills), ako sú napríklad správny časový manažment, vytvorenie efektívnych študijných návykov, prístup k informáciám, práca s informačnými zdrojmi a študijnou literatúrou, robenie si poznámok, a pod. Je dôležité poznamenať, že rozvoj jazykových/komunikačných kompetencií, ktoré sú pri cudzojazyčnom vzdelávaní bezpochyby primárne, nie je v priebehu prvého semestra nášho kurzu odsunutý do úzadia; ide nám skôr o integráciu a vzájomné prepojenie týchto dvoch základných pilierov výučby, a to o rozvoj ako jazykových/komunikačných, tak aj študijných/akademických kompetencií. Práve študijné zručnosti sa pre mnohých odborníkov stali neodeliteľnou súčasťou kurzov EAP (Chazal, 2014, s. 21).

Výučba v druhom semestri je zameraná na osvojenie si **akademickej angličtiny na všeobecnej úrovni** a na rozvoj akademických spôsobilostí, ktoré sú nevyhnutné na úspešné zvládnutie štúdia v terciárnej sfére (napr. čítanie a počúvanie s porozumením, práca so slovníkom, analýza textu, tvorba otázok zameraných na prečítaný text, rozlišovanie a funkcia signálnych výrazov, zvládnutie reprodukčnej formy písania - poznámky, výpisky, zhrnutia, produktívne písanie jednoduchých textov ako je napr. zoznamový typ textu, komparatívny text, argumentácia, porozumenie inštrukciám, vedenie rozhovorov, uskutočňovanie jednoduchých prieskumov, interpretácia a popis grafického materiálu, základy prezentačných zručností, a pod.). Dôležitou súčasťou výučby je všeobecná akademická slovná zásoba, ktorú študentom sprostredkujeme na základe učebnice *Academic Vocabulary in Use* (M. McCarthy, F. O'Dell).

Štvrtá pozícia sa stala odrazovým mostíkom pre tretí a štvrtý semester kurzu (2. rok výučby), pričom všetky vyššie spomínané aktivity sú naďalej precvičované a upevňované. V tomto štádiu kurzu sa hlavný dôraz presúva na rozvoj kritického myslenia, na detailnú prácu s odbornými textami (texty ako žánre, textová kohézia a koherencia), na techniku prípravy krátkych textov písaných v odbornom štýle (kauzálne texty, abstrakty, správy z prieskumu/výskumu), na interpretáciu grafického materiálu a na upevňovanie prezentačných zručností. Taktiež sa venujeme základom metodológie, upriamujeme pozornosť na výskumné metódy v spoločenských vedách a na ich využitie vo vlastnom výskume. Významnou súčasťou práce študentov v poslednom semestri je projektová práca, ktorej výstupom je ústna prezentácia na špecifickú tému súvisiacu s cieľovým študijným odborom. V oboch semestroch je naďalej používaná učebnica *Academic Vocabulary in Use*, ktorá sa nám osvedčila ako vhodný doplnkový učebný materiál. Je dôležité poznamenať, že hlavným študijným materiálom je pre študentov učebná príručka *akademickej angličtiny*, ktorá je používaná počas celého výučbového obdobia a je vypracovaná samotným učiteľom. Materiál vychádza zo syláb kurzu pre akademické účely, ktoré sú podľa aktuálnej potreby modifikované a prispôbované požiadavkám jednotlivých kurzov.

Záver

Historický vývoj dokazuje, že „trvalo úspešný môže byť len ten, kto sa prispôbi meniacim sa podmienkam“ (Niccolo Machiavelli). Z toho dôvodu zmeny akéhokoľvek druhu je treba ponímať ako prirodzenú súčasť nekončiaceho vývojového procesu. Aj angličtina ako cudzí jazyk vyučovaná na vysokých školách podlieha zmenám a my sme sa vo svojom príspevku pokúsili načrtnúť vývojový cyklus jej výučby v posledných dvoch desaťročiach v konkrétnej vzdelávacej inštitúcii - na Katedre jazykov FiF UK. Opierajúc sa o tri organizačné formy a procesy typické pre edukačnú vedu – výskum, vývoj a vyhodnocovanie, sme poukázali na inovačné zmeny v organizácii i didaktických prístupoch vo vybratých kurzoch angličtiny pre nefilológov. V súvislosti s ekonomickými a spoločenskými zmenami, ako aj so zmenenou edukačnou realitou sme sa pokúsili naznačiť vývojové trendy, ktoré sa v našich kurzoch odzrkadlili. Postupný prechod výučby od angličtiny na všeobecné účely, cez kurzy odbornej jazykovej prípravy s hlavným dôrazom na angličtinu na špecifické účely, až po súčasnú orientáciu kurzov na akademické účely znázorňujú vývojový cyklus, ktorý má reflektovať úsilie učiteľa priblížiť sa potrebám cieľových skupín a reagovať na zmenenú realitu.

BIBLIOGRAFIA

- DUBIN, F., OLSHTAIN, E.: *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: CUP, 1987, 194 s.
- DUDLEY-EVANS, T., JOHN, M. J. St.: *Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary Approach*. 1. vyd. Cambridge: CUP, 1998, 301 s.
- GADUŠOVÁ, Z.: Základné východiská výučby odborného jazyka. In: *CO-MA-TECH' 99*. Zborník zo 7. medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: MTF STU, 1999, s. 753 - 757.
- HANESOVÁ, D.: *Odborná angličtina na pedagogických fakultách*. Banská Bystrica: Trian, 2003, 237 s.
- HYMES, D. H.: "On Communicative Competence". In: J. B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*: Penguin, 1972, pp. 269-293 (Part 2).
- CHAZAL, E.: *English for Academic Purposes*. Oxford: OUP, 2014, 380 s.
- JORDAN, R. R.: *English for Academic Purposes*. 1. vyd. Cambridge: CUP, 2004, 404 s.
- JURKOVÁ, J.: *Vybrané aspekty financovania vysokého školstva v SR* (online) Dostupné na: <http://semafor.euke.sk/zbornik2007/pdf/jurkova>.
- LACÍKOVÁ SERDULOVÁ, M.: *Inovácie v cudzojazyčnej edukácii a ich aplikácia vo výučbe odbornej angličtiny na vysokej škole*. Bratislava, 2011, 196 s. *Všeobecné ciele pre výučbu cudzích jazykov na Katedre jazykov FiF UK*. (Interný dokument). Bratislava, 2005.
- Sylaby pre výučbu anglického jazyka v systéme UNICert® na Katedre jazykov FiF UK Bratislava*. (Interný dokument). Bratislava, 2005.

ŠIMKOVÁ, S.: *Mikrozručnosti v odbornej cudzojazyčnej príprave vysokoškolákov. (Verbalizácie neverbálnej grafickej informácie)*. Bratislava, FF UK, 2006, 182 s.

ŠIMKOVÁ, S.: „Katedra jazykov FiF UK: Minulosť a prítomnosť“. In: *Trendy v jazykovom vzdelávaní v terciárnej sfére – Činnosť jazykových center na filozofických fakultách v ČR a SR*. Olomouc, 2014.

PhDr. Milica Laciková Serdulová, Ph.D.

Autorka pôvodne vyštudovala históriu a filozofiu na FiF UK v Bratislave, kde si v roku 1994 svoju aprobáciu rozšírila o anglický jazyk a literatúru. Doktorandské štúdium v odbore Pedagogika so zameraním na anglický jazyk absolvovala v tej istej inštitúcii a jej dizertačná práca bola venovaná problematike inovácií vo výučbe odborného jazyka na vysokej škole. Autorka v súčasnosti pracuje ako odborná asistentka na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave, kde sa orientuje na výučbu odbornej a akademickej angličtiny v rámci kurzov určených študentom andragogiky, pedagogiky, kulturológie, sociológie a etnológie. Svoju pedagogickú, publikačnú a vedeckú činnosť zameriava predovšetkým na inovačné procesy pri tvorbe, realizácii a vyhodnocovaní cudzojazyčných kurzov v terciárnej sfére, ako aj na inovačné prístupy ku skúšaniam, testovaniu a hodnoteniu študentov.

Adresa pracoviska: Katedra jazykov FiF UK, Gondova 2, 814 99 Bratislava, SR
E-mail: milica.lacikova@uniba.sk

LA NOUVELLE ORTHOGRAPHE : QUEL USAGE DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE TCHÈQUE ?

IVA DEDKOVÁ – JAN LAZAR
UNIVERSITÉ D’OSTRAVA

THE NEW FRENCH ORTHOGRAPHY: WHAT USAGE AMONG CZECH UNIVERSITY STUDENTS?

ABSTRACT:

The paper focuses on Czech university students’ knowledge of the old and the new French orthography. After outlining the theoretical background of the topic, it presents the results of a questionnaire survey conducted among students at six Czech universities.

KEYWORDS: French, old orthography, new orthography, Czech students, textbooks.

RÉSUMÉ:

L’article se focalise sur les connaissances de l’ancienne et de la nouvelle orthographe par les étudiants tchèques. Après avoir présenté le cadre théorique, on expose les résultats d’une enquête par questionnaire effectuée auprès des étudiants dans six universités tchèques.

MOTS CLES : Français, ancienne orthographe, nouvelle orthographe, étudiants tchèques, manuels.

1. Introduction

L’orthographe française a déjà suscité de nombreux commentaires et critiques et il est fort probable que les discussions autour de sa réforme ne s’arrêteront pas de sitôt. Chaque personne qui a commencé à étudier la langue française garde en mémoire ce long trajet qu’il a fallu parcourir pour bien maîtriser l’orthographe française. En 1924, Paul Valéry s’exprima ainsi: « L’absurdité de notre orthographe, qui est, en vérité, une des fabrications les plus cocasses du monde, est bien connue. Elle est un recueil impérieux ou impératif d’une quantité d’erreurs d’étymologie artificiellement fixées par des décisions inexplicables » (Collin, 2016 : 44). En 1989, l’institut de sondage Ipsos¹ a réalisé en France une enquête en demandant aux sondés s’ils trouvaient l’orthographe de la langue française très facile, assez facile, assez difficile ou très difficile.

Question 1 « Difficulté de l’orthographe »	
« Très facile »	3 %
« Assez facile »	26 %
« Assez difficile »	45 %
« Très difficile »	25 %
Ne se prononcent pas	1 %

Tableau 1 : Sondage Ipsos, 1989 « Trouvez-vous l’orthographe de la langue française très facile, assez facile, assez difficile ou très difficile ? »

¹ Ipsos, *La Réforme de l’orthographe* (2017).

Le tableau 1 nous montre clairement que 70 % des personnes interrogées ont choisi les deux dernières réponses, constatant que l'orthographe française est difficile. En même temps, il nous semble intéressant de dresser un autre tableau qui nous révèle l'avis des Français à propos des réformes.

Question 2 « Réforme de l'orthographe »	
« Très favorable »	12 %
« Assez favorable »	32 %
« Assez hostile »	25 %
« Très hostile »	25 %
Ne se prononcent pas	6 %

Tableau 2 : Sondage Ipsos, 1989 « Seriez-vous très favorable, assez favorable, assez hostile, ou très hostile à une réforme de l'orthographe ? »

Le tableau 2 met en évidence que 50 % des sondés sont hostiles à une réforme de l'orthographe et seulement 44 % y sont favorables. Il y a 20 ans, Claire Blanche-Benveniste et André Chervel ont expliqué (1969 : 207) : « Le Français moyen est persuadé que l'orthographe française, c'est la grammaire, ou même la langue ; il est donc par patriotisme, naturellement hostile à toute modification. Et de fait, aucun projet de réforme n'a jamais, en France, dépassé le stade des vœux pieux. » Quoique les dernières rectifications de l'orthographe aient déjà été proposées en 1990, en 2017 leur application s'avère toujours assez problématique. Du fait qu'elles ne sont que recommandées, de nombreux professeurs de français du primaire au supérieur continuent à enseigner les graphies traditionnelles. L'objectif de notre article est de vérifier si le public francophone tchèque connaît les rectifications orthographiques de 1990 et répondre ainsi à la question de savoir si ces aménagements sont appliquées dans le milieu universitaire tchèque.

2.1 Pourquoi devrait-on réformer l'orthographe française ?

Nina Catach (1986 : 26) définit l'orthographe comme: « la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit. De plus, un tissu d'antagonisme se crée entre les relations phonie/graphie, et les autres considérations qui entrent en ligne de compte. » Soulignons que cet antagonisme dans la relation phonie/graphie est assez fort en français, ce qui complique considérablement la maîtrise de l'orthographe française. Rappelons que le français contient au total 130 graphèmes, mais seulement 36 phonèmes, dont 17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles. Il en résulte logiquement que l'orthographe française se caractérise par une forte opacité qui se manifeste par la non-correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Pour illustrer ce fait, nous prenons pour exemple la réalisation du

phonème [k] en français, et en tchèque, qui est notre langue maternelle et qui se caractérise par la transparence orthographique.

FRANÇAIS			TCHÈQUE		
Phonème	Graphème	Exemple	Phonème	Graphème	Exemple
[k]	c	colloque	[k]	k	konference který kilo
	cc	accord			
	qu	quel			
	q	coq			
	ch	chorale			

Tableau 3 : Réalisation graphique du phonème [k] en français et en tchèque

Le tableau 3 illustre parfaitement cette opacité orthographique du français, en montrant qu'au phonème [k] correspondent 4 graphèmes en français et un seul en tchèque. De plus, il faut ajouter quelques particularités orthographiques héritées du passé qui témoignent des irrégularités orthographiques. À titre d'exemple, on peut mentionner les mots *consonne* et *consonance*, *combattant* et *combatif*, *arôme* et *aromatique*, ou *affoler* et *folle*. L'ensemble nous donne donc l'une des orthographes les plus opaques des langues d'origine latine.

2.2 La réforme de l'orthographe française de 1990

Le 7 février 1989, dix éminents linguistes parisiens (Nina Catach, Bernard Cerquiglini, Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, Maurice Gross, Claude Hagège, Robert Martin, Michel Masson, Jean-Claude Milner et Bernard Quémada) se sont exprimés en faveur des rectifications orthographiques en publiant, dans le journal *Le Monde*, le « Manifeste des Dix », dont l'objectif était de moderniser l'écriture française. La réaction officielle n'a pas tardé à venir. Le 30 mai 1989, le Premier ministre français socialiste de l'époque, Michel Rocard, a créé le Conseil supérieur de la langue française (CSLF), qui avait pour mission d'établir la liste des aménagements orthographiques à réaliser. Au printemps 1990, les premières propositions du groupe ont été discutées et ensuite votées à l'Académie française. Un compromis de 400 propositions est finalement publié dans le Journal officiel de la République française. Avant de passer aux analyses concrètes, nous jugeons nécessaire de les présenter brièvement.

- i. Le trait d'union s'impose dans tous les numéraux composés.

Orthographe traditionnelle	Orthographe réformée
Quarante et un ; quatre cents	Quarante-et-un ; quatre-cents

- ii. Dans les noms composés de la forme verbe + nom ou préposition + nom, le second élément prend la marque du pluriel seulement mais toujours

lorsque le mot est au pluriel (l'ancien raisonnement se base sur le sens, le nouveau sur la catégorie grammaticale).

Orthographe traditionnelle	Orthographe réformée
Des pèse-personne ; des sans-faute	Des pèse-personnes ; des sans-fautes

iii. L'accent grave remplace l'accent aigu dans un certain nombre de mots, ainsi qu'au futur et au conditionnel des verbes qui se conjuguent comme *céder*.

Orthographe traditionnelle	Orthographe réformée
Réglementaire ; sécheresse ; je céderai	Réglementaire ; sècheresse ; je cèderai

iv. L'accent circonflexe n'est plus obligatoire sur *i* et *u*, excepté dans les terminaisons verbales imparfait du subjonctif : qu'il fût, du subjonctif et dans cinq cas d'ambiguïté.

Orthographe traditionnelle	Orthographe réformée
Août ; île ; aîné	Aout ; ile ; ainé

L'accent circonflexe est conservé dans les mots suivants où il apporte une distinction de sens : les adjectifs masculins singuliers *dû*, *mûr*, *sûr*, *jeûne(s)* et les formes du verbe *croître* qui, sans accent, se confondraient avec celles de *croire* (*je crois – je crois*, etc.).

v. Les verbes en *-eler* ou *-eter* se conjuguent comme *peler* ou *acheter*, sauf *appeler*, *jeter* et leurs composés.

Orthographe traditionnelle	Orthographe réformée
Elle ruisselle ; il paillette ; ruissellement	Elle ruissèle ; il paillette ; ruissèlement

vi. Les mots empruntés suivent, en ce qui concerne le pluriel et l'accentuation, les règles qui s'appliquent aux mots français.

Orthographe traditionnelle	Orthographe réformée
Des sandwiches ; des jazzmen ; diesel	Des sandwichts ; des jazzmans ; diésel

vii. Le trait d'union est remplacé par la soudure dans certains mots, notamment dans les mots composés de *contr(e)-* et *entr(e)-* ; dans les mots composés de *extra-*, *infra-*, *intra-*, *ultra-* ; dans les mots composés avec des

éléments « savants » tels que *hydro-*, *nacro-*, *poly-*, *socio-*; dans les onomatopées et dans les mots d'origine étrangère.

Orthographe traditionnelle	Orthographe réformée
Croque-monsieur ; pêle-mêle ; week-end	Croquemonsieur ; pêlemêle ; weekend

viii. Les mots en *-olle* et les verbes en *-otter* (*i.e.* les verbes formés sur une base en *-ot* ou comportant le suffixe *-oter*), y compris leurs dérivés, s'écrivent respectivement *-ole* et *-oter*. Exceptions : *colle*, *folle*, *molle* ou *botter* (*i.e.* les verbes formés sur une base en *-otte*).

Orthographe traditionnelle	Orthographe réformée
Dansotter ; frisotter ; mangeotter	Dansoter ; frisoter ; mangeoter

ix. Pour marquer la prononciation du *u*, il y a deux principes : dans les mots comportant *-guë-* et *-gui-*, le tréma est déplacé sur la lettre *u*, et dans les mots comportant *-geure* et le verbe *arguer* (*argüer*), le tréma est rajouté à la lettre *u*.

Orthographe traditionnelle	Orthographe réformée
Ambiguë ; ambiguïté ; mangeure	Ambigüe ; ambigüité ; mangeüre

x. Le participe passé du verbe *laisser* suivi d'un infinitif devient invariable (à l'image de *faire*).

Orthographe traditionnelle	Orthographe réformée
Elles se sont laissées influencer	Elles se sont laissé influencer

xi. Ajoutons qu'il y a, en outre, une soixantaine de modifications orthographiques isolées dont l'objectif est d'éliminer toutes les anomalies.

Orthographe traditionnelle	Orthographe réformée
Chariot ; eczéma ; nénuphar ; oignon	Charriot ; exéma ; nénufar ; ognon

3. Enquête linguistique

3.1 Objectifs et méthodes de l'enquête

Dans la période de septembre à novembre 2016, nous avons effectué une enquête linguistique par questionnaire dans le milieu universitaire tchèque. Cette enquête avait pour objectif de montrer quelle orthographe – l'ancienne ou la nouvelle – utilisent les étudiants tchèques. L'objectif supplémentaire était de découvrir quels manuels de FLE sont les plus employés.

Nous sommes partis de ces hypothèses de recherche :

1. L'ancienne orthographe est plus répandue que la nouvelle (p. ex. car elle figure dans les manuels de FLE).

2. La durée des études du français a un impact positif sur les connaissances orthographiques : les étudiants en master sont plus forts en orthographe que les étudiants en licence.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons demandé aux sondés de remplir un questionnaire. En premier lieu, les sondés devaient fournir des informations portant sur l'année d'études (L1 / L2 / L3 / M1 / M2) et l'âge (moins de 18 ans / 18–30 ans / 31–50 ans / 51–70 ans / plus de 70 ans). Nous leur avons également posé ces deux questions :

i. Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

ii. Quel manuel de base avez-vous utilisé à l'école secondaire (et éventuellement à l'université) ?

En second lieu, nous avons demandé aux sondés de choisir une ou plusieurs variantes orthographiques qui étaient, d'après eux, correctes dans les dix phrases proposées, qui contiennent des expressions reflétant les modifications orthographiques les plus importantes, décrites ci-dessus :

- | | | | |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|
| 1. Elle a _____ paires de chaussures. | a. quarante et une | b. quarente et une | c. quarante-et-une |
| | d. quarente-et-une | | |
| 2. Marie passe des _____ à la plage. | a. après-midis | b. après-midi | c. après-midi |
| | d. après-midis | | |
| 3. Cet _____ sportif attire beaucoup de supporteurs. | a. événement | b. évènement | c. évènement |
| | d. évènement | | |
| 4. Le billet _____ cent couronnes. | a. coûte | b. coute | c. coutte |
| | d. coütte | | |
| 5. Il y a beaucoup de poussière sur le canapé. Tu l' _____ ? | a. épousseteras | b. épousséteras | c. époussetteras |
| | d. épousséteras | | |
| 6. Paul aime regarder des _____ de football. | a. matchs | b. matches | c. match |
| | d. metches | | |
| 7. Il ne retrouve pas son _____ . | a. portemonnaie | b. porte-monnaie | c. portemonai |
| | d. portemonnaie | | |
| 8. Achète un grand _____ ! | a. ognon | b. oignon | c. oignone |
| | d. oignonn | | |

9. Cette réponse est _____.	a. ambīgu	b. ambigüe	c. ambigue
	d. ambiguë		
10. Je les ai _____ regarder le film.	a. laissés	b. laisser	c. laissez
	d. laissé		

3.2 Profil des sondés

Voici les données principales concernant les sondés. Précisément 237 étudiants tchèques de français en L1–M2, âgés de 18–50 ans, dont le niveau en français était B1–C2, ont participé à notre enquête. Les étudiants venaient des départements d'études romanes de ces six universités tchèques :

Université Masaryk, Brno (70 étudiants en L/M)

Université d'Ostrava, Ostrava (66 étudiants en L/M)

Université Charles, Prague (38 étudiants en L/M)

Université Palacký, Olomouc (31 étudiants en L/M)

Université de Bohême de l'Ouest, Plzeň (27 étudiants en L)

Université de Bohême du Sud, České Budějovice (5 étudiants en L)

Une large majorité des participants, *i.e.* 230, était âgée de 18 à 30 ans. Ensuite, 6 sondés avaient entre 31 et 50 ans et 1 sondé n'a pas répondu à cette question.

La majorité de ce public, *i.e.* 197 sondés, étaient des étudiants en licence (L1, L2 et L3). Les étudiants en master (M1 et M2) étaient moins nombreux, *i.e.* 40 (voir Tableau 1).

Le plus grand nombre des étudiants a déclaré étudier le français depuis 8 ans (voir Tableau 2).

Les étudiants représentaient donc un public assez homogène.

Licence	
L1	73
L2	72
L3	52
Au total	197
Master	
M1	25
M2	15
Au total	40

Tableau 4 : Nombre et année d'études des sondés

Nb d'années	Nb d'étudiants		
0 an	1	7 ans	34
1 an	3	8 ans	44
		9 ans	22

2 ans	5		10 ans	19
3 ans	10		11 ans	4
4 ans	18		12 ans	5
5 ans	38		13 ans	1
6 ans	32		14 ans	1

Tableau 5 : Durée d'apprentissage du français

3.3 Résultats de l'enquête

Les tableaux et les commentaires ci-dessous détaillent les résultats de notre enquête.

3.3.1 Question : « Quel manuel de base avez-vous utilisé à l'école secondaire (éventuellement à l'université) ? »

	Manuel	Nb d'étudiants		Manuel	Nb d'étudiants
1.	Connexions	67	9. – 12.	Echo	8
2.	On y va !	48	9. – 12.	Quartier libre	8
3.	Forum	14	9. – 12.	Campus	8
4.– 5.	Panorama	13	9. – 12.	Alter ego	8
4.– 5.	Le Nouveau sans frontières	13	13.	En français	5
6.	Francouzština pro pokročilé	12	14. – 16.	Espace	4
7.– 8.	Extra !	10	14. – 16.	Latitudes	4
7.– 8.	Francouzština pro samouky	10	14. – 16.	Le nouveau taxi	4

Tableau 6 : Manuels les plus utilisés

Le tableau ci-dessus montre avec quels manuels les sondés ont travaillé, notamment lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire, c'est-à-dire il y a quelques années. Seuls les manuels utilisés par moins de trois sondés ne figurent pas dans le tableau. Sur l'ensemble des réponses obtenues, les deux méthodes qui se voient utiliser le plus fréquemment sont *Connexions* et *On y va !*. La première a été publiée en France, la deuxième en République tchèque. Suivent trois méthodes éditées en France : *Forum*, *Panorama* et *Le Nouveau sans frontières*. Sur les 16 méthodes indiquées ci-dessus, seules trois sont d'origine

tchèque : *On y va !* (répandu dans les écoles secondaires), *Francouzština pro pokročilé* (utilisé notamment à l'université) et *Francouzština pro samouky* (manuel traditionnel qui a déjà connu plusieurs adaptations et rééditions). Tous ces manuels sont écrits en respectant l'ancienne orthographe. Certains d'entre eux sont parus avant l'année 2000, tels que *Francouzština pro samouky* (1991, 3^e édition) ou *Espace* (1990, 1^{re} édition), d'autres sont plus récents, par exemple *Forum* (2000), *Extra !* (2002), *Connexions* (2004) ou *Panorama* (2004).

3.3.2 Consigne : « Quelle variante orthographique est-elle correcte ? Plusieurs réponses possibles. »

Ancienne orthographe				Nouvelle orthographe			
1.a	quarante et une	154	52 %	1.c	quarante-et-une	124	42 %
2.b	(des) après-midi	83	30 %	2.a	(des) après-midis	172	63 %
3. d	événement	144	53 %	3.c	évènement	81	30 %
4. a	coûte	198	74 %	4.b	coute	62	23 %
5. c	époussetteras	75	29 %	5.b	époussèteras	60	24 %
6. b	<i>matches</i>	126	46 %	6.a	<i>matchs</i>	125	46 %
7. b	porte-monnaie	196	70 %	7.d	portemonnaie	56	20 %
8. b	oignon	219	81 %	8. a	ognon	36	13 %
9. d	ambiguë	53	20 %	9.b	ambigüe	102	38 %
10.a	(Je les ai) laissés (regarder le film.)	146	57 %	10.d	(Je les ai) laissé (regarder le film.)	102	40 %

Tableau 7 : Ancienne et nouvelle orthographe : résultats du questionnaire (237 sondés)

Même s'ils pouvaient sélectionner plusieurs réponses, les étudiants ont choisi, dans la plupart des cas, une seule réponse. Rares étaient les cas où les étudiants n'ont choisi aucune réponse, un peu plus nombreux étaient ceux où les étudiants ont choisi deux réponses.

Sur l'ensemble des réponses obtenues, il est évident que l'ancienne orthographe est beaucoup plus répandue parmi les étudiants tchèques que la nouvelle : huit mots ont été orthographiés plus souvent d'après l'ancienne

orthographe (*quarante et une, événement, coûte, époussetteras, matches, porte-monnaie, oignon, laissés*) contre deux mots écrits selon la nouvelle (*des après-midis, ambiguë*). Concernant ces derniers, la nouvelle orthographe y a supprimé des irrégularités (*des après-midi* devient *des après-midis* et *ambiguë* s'écrit désormais *ambiguë*) et il peut donc s'agir tantôt de la méconnaissance des règles de l'ancienne orthographe, tantôt de la connaissance des règles de la nouvelle orthographe. Le mot qui a été orthographié correctement selon l'ancienne orthographe par le plus grand nombre des sondés était *oignon*. Suivent *coûte* et *porte-monnaie*. Il s'agit de termes que les étudiants rencontrent peu après le début de l'apprentissage.

Ancienne orthographe		L	M	Nouvelle orthographe		L	M
1. a	quarante et une	53 %	46 %	1. c	quarante-et-une	41 %	44 %
2. b	(des) après-midi	30 %	31%	2. a	(des) après-midis	62 %	67 %
3. d	événement	51 %	62%	3. c	évènement	29 %	33 %
4. a	coûte	74 %	75%	4. b	coute	23 %	26 %
5. c	époussetteras	30 %	27 %	5. b	époussèteras	22 %	29 %
6. b	matches	48 %	42 %	6. a	matchs	44 %	55 %
7. b	porte-monnaie	69 %	75%	7. d	portemonnaie	19 %	24 %
8. b	oignon	81 %	78 %	8. a	ognon	12 %	20 %
9. d	ambiguë	19 %	24%	9. b	ambiguë	34 %	56 %
10. a	(Je les ai) laissés (regarder le film.)	55 %	65%	10. d	(Je les ai) laissé (regarder le film.)	41 %	35 %

Tableau 8 : Ancienne et nouvelle orthographe : résultats du questionnaire:
L (197) / M (40)

Les étudiants en master ont eu recours à la nouvelle orthographe plus souvent que les étudiants en licence, excepté pour l'exemple n° 10. Ils sont également un peu plus forts en ancienne orthographe.

	Licence	Master
1.	94 %	90 %
2.	92 %	98 %
3.	80 %	94 %
4.	97 %	100 %
5.	52 %	56 %
6.	91 %	96 %
7.	89 %	98 %
8.	93 %	98 %
9.	52 %	80 %
10.	96 %	100 %

Tableau 9 : Nombre de bonnes réponses en %

Les étudiants en master ont choisi de bonnes réponses plus fréquemment que les étudiants en licence dans tous les cas sauf le premier. Pour nous, la bonne réponse signifie que le mot en question est orthographié correctement, tantôt d'après l'ancienne, tantôt d'après la nouvelle orthographe. La différence la plus importante concerne l'orthographe de l'adjectif féminin *ambiguë/ambigüe* : 52 % de bonnes réponses chez les étudiants en licence contre 80 % de bonnes réponses chez les étudiants en master. L'orthographe de la forme verbale *époussetteras/époussèteras* a causé le plus de problèmes aux étudiants des deux groupes : 52 % et 56 % de bonnes réponses. S'agit-il, partiellement, d'une méconnaissance de ces deux mots ? La durée des études de français influence donc positivement les connaissances orthographiques des étudiants.

Nous aurions pu observer l'influence des méthodes de FLE sur les connaissances orthographiques des étudiants, mais comme aucune méthode mentionnée dans le tableau n° 3 n'applique les règles de la nouvelle orthographe, cette démarche aurait été vaine. À titre d'exemple, faisons référence à la méthode la plus utilisée (*i.e.* Connexions) et mentionnons les graphies *vingt et un* et *coûter* (MÉRIEUX – LOISEAU, 2004 : 21, 181) ou *événement* (MÉRIEUX – LOISEAU – BOUVIER, 2005 : 172). Ajoutons qu'en France, la réforme orthographique fait partie des manuels scolaires depuis la rentrée 2016. Les méthodes de FLE, de plus, ne contiennent en général pas assez d'exercices ciblant l'orthographe (voir p. ex. Suleiman – Malkawi, 2012). Parmi les œuvres publiées en République tchèque, citons une grammaire française de référence, *Francouzská mluvnice* (HENDRICH – RADINA – TLÁSKAL, 1991 : 667–673), qui consacre un chapitre aux rectifications orthographiques de 1990. Les étudiants tchèques ont donc la possibilité de se familiariser avec la nouvelle orthographe.

4. Remarques conclusives

Plusieurs constats peuvent être tirés de notre enquête. Premièrement, les étudiants tchèques tendent à utiliser plus souvent l'ancienne orthographe que la nouvelle : les termes *quarante et une*, *événement*, *coûte*, *époussetteras*, *matches*,

porte-monnaie, *oignon* et *laissés* ont été plus souvent rédigés selon l'orthographe traditionnelle, alors que les mots *des après-midis* et *ambigüe* ont été majoritairement écrits conformément à l'orthographe réformée. Ce qui y contribue largement, d'après nous, est le fait que les manuels de FLE respectent l'ancienne orthographe. C'est pourquoi il serait inutile d'examiner à présent l'influence d'une méthode spécifique sur le choix que font les étudiants entre l'ancienne et la nouvelle orthographe. De plus, les enseignants tchèques de FLE ne suivent pas, en général et à notre connaissance, une formation spécifique dans ce domaine.

Deuxièmement, la durée d'études du français a un impact positif sur les connaissances de l'orthographe : les étudiants en master ont choisi plus de bonnes réponses que les étudiants en licence dans tous les cas sauf dans celui concernant l'orthographe du numéral *quarante et une/ quarante-et-une*; ils ont aussi utilisé plus souvent la nouvelle orthographe.

Enfin, les manuels de FLE les plus utilisés sont, d'après les sondés, *Connexions* (67 réponses) et *On y va !* (48 réponses). Suivent *Forum* (14 réponses), *Panorama* (13 réponses) et *Le Nouveau sans frontières* (13 réponses). Les résultats obtenus montrent une nette préférence des Tchèques pour les méthodes rédigées en France. Comme ce point n'a pas encore été suffisamment analysé dans le milieu scolaire tchèque et ne faisait que l'objet partiel de notre recherche, il serait intéressant qu'il soit encore l'objet d'une autre enquête approfondie.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHE-BENVENISTE, C. – CHERVEL, A. : *L'orthographe*. Paris, F. Maspero, 1969.
- BLUAU, G. & al.: *Contre la réforme de l'orthographe : va-t-on se laisser mordre la langue ?* Paris : Autre temps, 1990.
- CATACH, N. : *L'orthographe française : Traité théorique et pratique*. Paris : Éditions Fernand Jathan, 1986.
- CATACH, N. : *Les délires de l'orthographe*. Paris : Plon, 1989.
- CATACH, N. – HONVAULT, R. : *Histoire de l'orthographe française : Édition posthume*. Paris : Champion, 2001.
- CERQUIGLINI, B. : *L'Orthographe rectifiée : Le guide pour tout comprendre*. Paris : Librio & Le Monde, 2016.
- COLLIN, I. : *Les mots et leur histoire : Un voyage ludique dans la langue française*. Paris : Le Robert & Le Monde, 2016.
- HENDRICH, J. – RADINA, O. – TLÁSKAL, J. : *Francouzská mluvnice*. Praha, SPN, 1991 (2^e édition).
- MÉRIEUX, R. – LOISEAU, Y. : *Connexions – méthode de français – niveau 1*. Paris, Les Éditions Didier, 2004.
- MÉRIEUX, R. – LOISEAU, Y. – BOUVIER, B. : *Connexions – méthode de français – niveau 3*. Paris, Les Éditions Didier, 2005.

SULEIMAN, S. – MALKAWI, N. : "L'Orthographe, le Grand Absent des Méthodes FLE". Canada, *Cross-Cultural Communications*, Vol. 8, N° 6, 2012, pp.125–135.

Ipsos, *La Réforme de l'orthographe* [en ligne],

<http://www.ipsos.fr/sondages/reforme-l-orthographe-0> [consulté le 15/04/2017].

La nouvelle orthographe, parlons-en ! [en ligne],

<https://www.orthographe-recommandee.info/miniguide.pdf> [consulté le 15/04/2017].

RESUMÉ

Článek se zabývá ortografickou reformou francouzštiny z roku 1990 a její aplikací v českém vysokoškolském prostředí. Ačkoliv byla tato reforma zavedena již před mnoha lety, její aplikace v praxi se jeví stále jako velmi problematická a rodilí mluvčí často preferují užívání tradičních pravopisných pravidel. Cílem této studie je zjistit, zda čeští vysokoškolští studenti romanistiky tato nová pravopisná pravidla francouzštiny znají a užívají.

Mgr. Iva Dedková, Ph.D.

Vystudovala francouzskou a anglickou filologii na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Od roku 2007 působí jako odborná asistentka na katedře romanistiky Filozofické fakulty Ostravské univerzity, kde vyučuje předměty zaměřené na odbornou francouzštinu a didaktiku. Ve své vědecké práci se zabývá především analýzou francouzských předložek a vybranými lingvodidaktickými problémy. Její publikační činnost zahrnuje např. tyto výstupy:

DEDKOVÁ, I.: "Votre commande sera exécutée endéans la huitaine : remarques sur la préposition endéans et ses équivalents". *Études romanes de Brno*, sv. 35. Brno, Masarykova univerzita, 2014, pp. 185–210.

DEDKOVÁ, I.: "La préposition avec dans un corpus littéraire contemporain". *Romanica Olomucensia*, Vol. 28, Num. 2. Olomouc, Univerzita Palackého, 2016, pp. 137–151.

DEDKOVÁ, I. – FIALOVÁ, I.: "Problèmes d'interférences linguistiques entre le français et l'espagnol par les locuteurs tchèques". *LINGUA VIVA* 22, roč. XII, sv. 22. České Budějovice, Katedry jazyků Jihočeské univerzity, 2016, pp. 46–58. Adresa pracoviště: Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita, Reální 5, 701 03 Ostrava
E-mail: iva.dedkova@osu.cz

Mgr. Jan Lazar, Ph.D.

Vystudoval francouzskou filologii a historii na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Následně pokračoval v doktorských studiích na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde v roce 2009 obhájil disertační práci s názvem *Langage du tchat*. Od roku 2010 působí jako odborný asistent na katedře romanistiky Filozofické fakulty Ostravské univerzity, kde vyučuje

předměty zaměřené na francouzskou gramatiku. Ve své vědecké práci se zabývá především analýzou pravopisu v počítačem zprostředkované komunikaci. Mezi jeho nejvýznamnější publikační výstupy patří:

LAZAR, J. : *À propos des pratiques scripturales dans l'espace virtuel : entre Facebook et Twitter*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2017.

LAZAR, J. – EMERIT-BIBIE, L. : “Quelle identité numérique dans le commentaire public ? Le cas des vœux présidentiels tchèques et français dans la presse en ligne”. In : Liénard, F. & Zlitni, S. (Éds). *Média numériques & Communication électronique*. Le Havre, Université du Havre, 2016, pp. 123–131.

LAZAR, J. : “La néographie phonétisante dans les salons de clavardage en français et en tchèque.” In : *Actes du colloque « IMPEC – Interaction Multimodales par ECran »*. Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2014, pp. 145–151.

Adresa pracoviště: Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita, Reální 5, 701 03 Ostrava

E-mail: jan.lazar@osu.cz

À PROPOS DES TOPONYMES D'ORIGINE ÉTRANGÈRE « SE COMMUNISANT » DANS LA LANGUE FRANÇAISE

DAGMAR KOLÁŘÍKOVÁ
UNIVERSITÉ DE BOHÊME DE L'OUEST

ABOUT TOPONYMS OF FOREIGN ORIGIN USED AS APPELLATIVES IN THE FRENCH LANGUAGE

ABSTRACT: The purpose of this study is to examine the effects of the transformation of proper names, most notably toponyms of foreign origin, into appellatives. The theoretical framework of this study describes the usage of the term “proper name” in the French language as well as its other related expressions. Every field of human activity bears some toponymical markings. In French, different types of cheese, wine, coffee, desserts, textiles and clothing or many species of animals and plants have often been named after their places of origin. This study features numerous words that have been derived from toponyms of foreign origin and classified on the basis of their places of origin.

KEYWORDS: antonomasia, appellative, eponym, onomastics, proper name, toponym

ABSTRACT: Le but de cette étude est d'examiner l'effet de la transformation des noms propres, en particulier des noms de lieux, en noms communs. Le cadre théorique de cette étude décrit l'utilisation du terme « nom propre » en français et divers concepts associés à la problématique. Chaque domaine de l'activité humaine est marqué par des traces toponymiques. En français, différents types de fromages, vins, café, desserts, textiles et vêtements ou de nombreuses espèces d'animaux et de plantes sont souvent nommés selon leur lieu d'origine. Cette étude contient une liste de mots dérivés de toponymes d'origine étrangère, qui sont classés selon le type de lieu dont ils tirent leur nom.

MOTS CLÉS : Antonomase, éponyme, onomastisme, nom commun, nom propre, toponyme

1. Introduction

La catégorie du nom propre est aussi ancienne que la tradition grammaticale française. Néanmoins, nous pouvons constater que la linguistique a commencé à s'intéresser au nom propre assez tardivement. Une des principales préoccupations des linguistes à ce sujet était la question de la définition du nom propre et la distinction entre nom propre et nom commun. Donc, pour commencer, nous nous appuyerons sur Marouzeau qui a dit à ce sujet : « Les grammairiens s'appliquent à donner une définition différentielle du nom propre et du nom commun : la langue se fait un jeu de défaire leur ouvrage. Le passage du nom propre au nom commun se fait pour ainsi dire sous nos yeux » (Marouzeau, 1950 : 159).

Il en résulte que, pour créer un nouveau mot ou simplement pour produire un effet de style, un nom propre est souvent utilisé comme un nom commun (ou, plus rarement, un nom commun est remplacé par un nom propre). Ce procédé est appelé *antonomase* et son résultat est ce que les linguistes définissent par *éponyme*. Ces différents lexèmes relevant de la « métamorphose » du nom propre en nom commun peuvent avoir une origine anthroponymique ou renvoyer à un repère toponymique.

C'est à cette problématique que nous consacrerons une attention particulière dans l'étude suivante. L'antonomase peut être abordée sous différents angles : par exemple la rhétorique la range parmi les figures de style (ou tropes), tandis que la grammaire s'intéresse à l'antonomase du point de vue de la description du lexique et des parties du discours. C'est cette approche grammaticale que nous adopterons dans notre étude (néanmoins, dans la partie théorique, nous expliquerons aussi comment celle-ci est définie en stylistique). Nous limiterons notre étude à l'analyse des toponymes d'origine étrangère, devenus noms communs en français. Son objectif est d'examiner d'abord les différents termes utilisés pour dénommer ce phénomène, et ensuite, dans la deuxième partie, illustrer celui-ci par de nombreux exemples classés selon les lieux auxquels ils doivent leur nom.

Notre liste de mots ayant une origine toponymique est constituée d'un ensemble de lexèmes que nous avons trouvés dans l'ouvrage de Georges Lebouc *2500 noms propres devenus noms communs. Dictionnaire étymologique d'éponymes, antonomases et hypallages* (2012). Les données historico-biographiques et les explications sur le sens sont fondées sur les informations trouvées dans l'ouvrage de Henriette et Gérard Walter *Dictionnaire des mots d'origine étrangère* (1998), dans le dictionnaire *Le Petit Robert de la langue française 2017* et dans d'autres dictionnaires qui sont indiqués dans la liste des références bibliographiques. Alors que les ouvrages généralistes ne traitent le plus souvent que des noms de communes en parlant des toponymes, notre hypothèse est qu'il s'agirait pour nous de travailler sur tous les échelons de la toponymie¹ (hydronymes, oronymes, odonymes, etc.).

¹ Nous conservons ici l'appellation traditionnelle de *toponymie*, même si certains auteurs ont critiqué l'usage de ce mot, car ils le jugent trop axé sur l'étude des lieux au sens restreint, et proposent la nouvelle appellation, celle de *choronymie*. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner Dorion et Hamelin qui pensent que « les sujets toponymiques sont plus nombreux que ne le laissent deviner les champs d'intérêt de la toponymie traditionnelle [...] La *choronymie* traite autant des toponymes (noms de lieux) que des *régionymes* (noms des grands espaces), autant des *hydronymes* (noms des cours ou des surfaces d'eaux) que des *terranymes* (noms des éléments terrestres) et même des *aéronymes* (noms des espaces aériens) et des *glacionymes* (îles de glace) ». (1966 : 202).

2. Cadre théorique : définition des concepts

Comme il a déjà été dit, le nom propre est, depuis des années, l'objet de nombreuses réflexions chez les linguistes (mais aussi chez beaucoup d'autres chercheurs). Au cours de ces années, « une offensive terminologique s'est mise en marche chez les onomasticiens et chez quelques linguistes et une petite brochette de termes est apparue dans les écrits » (Boulanger, Cormier, 2001 : 8). Le terme *nomen proprium* a été emprunté au latin, il a été tiré de l'œuvre du grammairien Varon qui opposait celui-ci au *nomen appellativum*. De nos jours, il a été employé par exemple par Taguieff. Le nom propre est aussi appelé *propria* par Kocourek et Boulanger et Cormier proposent le terme *proprionyme* (Boulanger, Cormier, 2001 : 10-12).

Dans cette étude, nous nous concentrerons sur les mots du lexique commun dont l'ancrage étymologique remonte à un *toponyme*. Boulanger et Cormier les appellent *toponymismes*. Il s'agit d'un cas spécifique d'*onomastisme*, autrement dit tout mot issu du nom propre. Fridrichová (2014 : 34, 42) les appelle également « les mots onomastiques » ou « les onomastiques » tout court. Néanmoins, le dernier terme mentionné ne se révèle pas dans d'autres travaux portant sur la linguistique, voire sur l'onomastique. Même *Le Petit Robert de la langue française 2017* ne reconnaît « onomastique » que dans deux sens précis : 1) en tant que nom féminin « étude, science des noms propres, et spécialement des noms de personnes (anthroponymie) et de lieux (toponymie) » ; 2) en tant qu'adjectif : « relatif aux noms propres, et spécialement aux noms de personnes, à leur étude » (Rey, 2016 : 1743).

En stylistique, ce passage du nom propre au nom commun (ou le procédé inverse) s'appelle *antonomase*. Les descriptions de l'antonomase varient sensiblement dans les ouvrages que nous avons consultés. Tandis que *le Trésor de la langue française informatisé* (version informatisée du TLF) donne une définition assez générale : « Figure qui consiste à remplacer, en vue d'une expression plus spécifiante ou plus suggestive, un nom propre par un nom commun (*le Sauveur* pour *Jésus-Christ*) ou un nom commun par un nom propre (*un Tartuffe* pour *un hypocrite*) », nous assistons à une réduction dans le *Petit Robert de la langue française 2017* : « Trope qui consiste à désigner un personnage par un nom commun ou une périphrase qui le caractérise, ou, inversement, à désigner un individu par le personnage dont il rappelle le caractère typique (ex. un *harpagon* pour un *avare*, la *Dame de fer* pour *M^{me} Thatcher*) » (Rey, 2016 : 110). Il en est de même dans *l'Introduction à la lexicologie : Sémantique et morphologie* dont les auteurs parlent de l'antonomase lorsque « des noms de personnages emblématiques désignent une classe d'individus : *tartuffe, don Juan* ; [...] des produits fabriqués sont nommés par le nom de leur inventeur (*poubelle, guillotine*) » (Lehmann et Martin-Berthet, 2005 : 7). Leroy précise que certains auteurs assimilent ce terme à la synecdoque ou préfèrent l'interprétation métonymique de l'antonomase, par exemple Lamy, Fontanier ou Dumarsais. Ce dernier parle de l'usage métonymique entre autres en cas de « nom de lieu pour la chose même » (par

exemple *un damas*, tissu fait à Damas). Fontanier propose également des exemples de métonymie concernant le lieu (*un madras*, étoffe originaire de la ville de Madras). Certains parlent de métonymie-synecdoque, ou mêlent les deux notions. *C'est le cas de* Mazaleyrat et Molinié (1989 : 25-26), Aquien (1993 : 58), Bacry (1992 : 280, 90-91) et d'autres (Leroy, 2004 : 16).

Les auteurs désignent par l'antonomase également le résultat de ce procédé. Dès que l'antonomase devient un mot ordinaire communisé par la lexicalisation, il perd sa caractéristique antonomasique et il entre dans la catégorie des *éponymes* (Boulanger, Cormier, 2001 : 9-12). Mais tous les auteurs ne s'entendent pas sur cette définition, par exemple pour Lapierre, l'éponyme est un terme général référant à tout dérivé du nom propre (Lapierre, 1988 : 15). Il est donc souvent difficile de départager les antonomases des éponymes (Boulanger, Cormier, 2001 : 9).

La définition de *toponyme* (appelé aussi *nom géographique*) qui fait l'objet de notre étude est interprétée de manière presque identique dans tous les ouvrages. Le toponyme est défini comme « un nom de lieu » (Rey, 2016 : 2574). Il y a une très grande diversité des sous-catégories des toponymes, nous en avons trouvé quelques-unes dans la *Charte de toponymie : Toponymie du territoire français*². Les toponymes y sont classés en noms officiels et en noms non officiels. Les toponymes officiels sont représentés par des entités administratives : régions, départements, arrondissements, cantons, communes. Les toponymes non officiels sont représentés par les groupes suivants : « les lieux habités non administratifs (hameaux, habitations isolées), les lieux-dits, les zones boisées ou occupées par des cultures pérennes (vignes, plantations), les détails du relief (*oronymes*) et les cours d'eau (*hydronymes*), les détails remarquables du paysage et de l'activité humaine (belvédère, calvaire...) ». À ces catégories traditionnelles, les auteurs de la Charte ajoutent encore les noms de voies de communication (*odonymes*) et les toponymes de type touristique, par exemple les campings ou les offices de tourisme.

Le processus par lequel le nom de lieu perd son statut de toponyme est parfois appelé la *détoponymisation*.

3. Classification des toponymes d'origine étrangère devenus des noms propres dans la langue française

Pour illustrer le phénomène de la détoponymisation, parmi les nombreux exemples, les cas de toponymes d'origine étrangère transformés en noms communs dans la langue française retiendront notre attention. Dans le dictionnaire *2500 noms propres devenus noms communs. Dictionnaire étymologique d'éponymes, antonomases et hypallages*, les mots répertoriés sont

² Il s'agit d'un document élaboré en 2000 par l'équipe de toponymie sous la direction de Sylvie Lejeune dans le but d'homogénéiser les règles de toponymie au sein de l'IGN (Institut géographique national). Étant révisé en 2003 il est disponible sur http://www.ign.fr/sites/all/files/charte_toponymie_ign.pdf.

étudiés selon l'origine de leur nom et répartis en quatre catégories principales : géographie, religions (mythologie, bible, personnages religieux), noms de personnes (personnes historiques, inventeurs, savants, philosophes, noms et prénoms) et arts (musique, peinture, littérature, spectacles). Il ressort de cette répartition que les toponymes y sont classés dans la catégorie « géographie ».

Dans ce dictionnaire, nous avons trouvé 935 références à la géographie. Mais ce nombre est imprécis, car certaines d'entre elles font référence à un mot à deux orthographes, il est donc mentionné dans ce dictionnaire deux fois. En plus, pour atteindre notre objectif, nous avons dû choisir parmi ces mots seulement ceux auxquels ont donné naissance des toponymes d'origine étrangère. Nous avons aussi éliminé les mots dont l'origine nous semblait douteuse. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner le substantif *mascara*. Pour certains étymologistes ce mot porte le nom de la ville algérienne de Mouaskar qui s'appelait autrefois Mascara, mais pour d'autres le mot dérive de l'italien *maschera* qui signifie *masque*. De même, nous avons omis des mots qui n'ont été enregistrés par aucun des dictionnaires consultés ou les mots dont le nom a déjà été remplacé par un autre nom, ce qui est par exemple le cas de *masurium*, élément chimique portant autrefois le nom de la Mazurie, région du nord-est de la Pologne, mais qui s'appelle aujourd'hui *technétium*. Nous avons également éliminé trois mots portant le nom d'une planète, car ceux-ci sont généralement classés comme *astronymes* ou *cosmonymes*.

Nous avons ainsi obtenu une liste comportant au total 435 noms propres d'origine étrangère, devenus communs dans la langue française. Nous avons analysé les mots figurant sur cette liste du point de vue du type de lieu en les répartissant en noms officiels et en noms non officiels. Dans la catégorie des noms officiels, nous avons classé les entités administratives : communes (elles sont désignées dans ce dictionnaire comme ville, village, port, bourg, cité ou commune), régions (d'autres appellations apparaissant encore dans ce dictionnaire comme canton, comté, district, localité, lander, quartier, province ou zone), pays et continents. La catégorie des noms non officiels contient des hydronymes (ils sont représentés dans le dictionnaire par rivière, lac, source d'eau), des oronymes (colline, massif, mont, montagne, volcan, mais nous avons considéré comme oronymes aussi les détails liés au relief côtier tels que les atolls, bras de mer, caps, cordons littéraux, péninsules, îles ou d'autres éléments du relief comme déserts, plateaux, vallées, etc.), des odonymes désignant une voie de communication routière, ferroviaire ou autre et les détails remarquables du paysage et de l'activité humaine (arsenal, citadelle, école, église, hôpital, jardin, parc, promenade, université, etc.). Les résultats de cette analyse figurent dans le tableau 1 :

Noms officiels 334				Noms non officiels 101			
Communes 188	Continents 3	Pays 75	Régions 70	Hydronymes 11	Oronymes 71	Odonymes 1	Autres 16

Tableau 1 Répartition selon le type de lieu

Nous ne nous sommes pas étonnée d'apprendre que les noms des communes étrangères ont fourni le plus de noms communs à la langue française (car, comme nous avons déjà mentionné ci-dessus, les généralistes ne traitent le plus souvent que des noms de communes en parlant des toponymes). Dans la plupart des cas, il s'agit des communes qui ont donné un seul mot à la langue française, mais nous pouvons aussi trouver parmi ces communes celles qui en ont donné plusieurs. C'est surtout la ville de Florence dont tirent leur nom la *florence* désignant une toile de soie, le *florencé*, terme d'héraldique utilisé pour une croix se terminant en fleur de lys comme dans les armes de Florence, la *florentine*, satin fabriqué autrefois à Florence, et le *florin*, pièce de monnaie. Nous pouvons encore mentionner d'autres villes italiennes qui ont donné plusieurs noms à la langue française. Il n'est pas difficile de reconnaître que le *généois* (grand foc en tissu léger, à bordure basse) ou la *généoise* (pâte à biscuit légère à base de farine, sucre, œufs et amandes) puisent leur nom de la ville de Gênes ainsi que la *généovine*, ancienne monnaie de Gênes. Mais il est plus surprenant que c'est aussi le *jean* (ou *blue-jean*), pantalon de toile très solide qui doit son nom à cette ville italienne. Parmi les villes italiennes qui ont donné leur nom aux mots communs en français, nous pouvons encore mentionner la ville de Padoue à laquelle doivent leur nom le *padou*, une sorte de ruban, le *padouan* désignant une fausse médaille, et la *pavane*, ancienne danse solennelle ou la musique de cette danse. Il y a aussi en français plusieurs noms communs qui viennent de Pékin, capitale de la Chine : le *pékin* désignant une étoffe de soie ornée de fleurs ou présentant des rayures alternativement brillantes et mates, appelé aussi le *pékiné*, et le *pékinois*, petit chien de compagnie à tête ronde, à oreilles pendantes et à poil long. Il n'est pas possible de mentionner ici toutes les communes dont dérivent les mots français, mais il faut sans doute citer le mot *pils* qui est devenu synonyme de bière blonde et qui tire son nom de Pilsen, nom allemand de Plzeň, ville de République tchèque.

Il ressort du tableau que ce sont aussi les pays et les régions qui ont donné un nombre assez élevé de noms communs à la langue française. Concernant les régions, chacune des régions mentionnées dans le dictionnaire analysé a généralement donné seulement un nom commun à la langue française. Néanmoins, nous avons trouvé parmi elles quelques régions espagnoles qui font exception. A titre d'exemple, nous pouvons mentionner la région de Malaga qui est à l'origine des mots *le malaga*, vin liquoreux ou raisin sec, ou la *malagueña*, nom de danse andalouse que l'on rattache au flamenco, et la Biscaye, une province basque d'Espagne, dont tirent leur nom la *bisque*, une sorte de potage, et le *biccaïen*, fusil de gros calibre (le projectile s'appelait de même).

Quant aux pays, le gros porteur de mots est surtout la Perse qui a légué à la langue française plusieurs noms communs, notamment la *pêche*, fruit que les Romains de l'Antiquité appelaient *persicum malum*, c'est-à-dire *pomme de Perse*, le *pers*, couleur se situant entre le vert et le bleu, la *perse*, toile peinte venue de l'Inde que l'on a appelée *perse*, car on croyait qu'elle venait de Perse, la *persicaire*, plante des lieux humides, du genre renouée, dont le nom vient du

latin *persicus* (pêcher), lui-même dérivé de Perse, le *persicot*, liqueur faite d'alcool blanc, de sucre et d'amandes de noyaux de pêche écrasées, ou la *persienne*, type de jalousie faite de lamelles mobiles en bois et permettant ainsi de voir sans être vu. Ce sont ensuite l'Inde, la Grèce et la Chine qui figurent parmi les pays ayant donné leur nom à plusieurs objets. L'Inde a apporté une couleur qui s'appelle l'*indigo* (qui a fourni son nom à l'*indium*, métal blanc ayant l'éclat de l'argent) et l'*indienne*, toile peinte ou imprimée, mais ce pays a aussi légué à la langue française la *dinde*, ellipse de *poule d'Inde*, nom donné à la pintade originaire d'Abyssinie, puis appliqué au dindon découvert au Mexique. Nous avons mentionné des mots dont l'origine saute aux yeux, mais il est à noter qu'il n'est pas toujours facile de reconnaître l'origine d'un nom commun qui dérive d'un nom propre. C'est par exemple le cas du *tamarin*, fruit du tamarinier dont la pulpe est utilisée comme laxatif, qui tire son nom de deux mots arabes *tamâr hindi* signifiant *datte de l'Inde*.

Concernant la Grèce et la Chine, il n'est pas tellement étonnant que le *grec* désigne le vent du nord-est venant de Grèce, mais il faut faire attention, car, en argot, il a un sens péjoratif, celui d'un tricheur habile ou d'un client peu généreux. Une *grecque* a deux sens, c'est d'abord un motif ornemental fait de lignes droites revenant sur elles-mêmes à angle droit et ensuite une petite scie permettant d'entailler les cahiers d'un livre pour y loger les nerfs de la future reliure (l'opération s'appelle un *grecquage* et a fourni le verbe *grecquer*). La Grèce a également donné son nom au *fenugrec*, plante dont les grains sont employés en cataplasmes et dont le nom signifie *foin grec*. La Chine a légué à la langue française le *chine*, porcelaine ou papier de luxe, le verbe *chiner* signifiant donner des couleurs différentes au fil d'un tissu et le *chinois* au sens d'*une complication* (car la langue chinoise est peu accessible aux étrangers) ou d'un instrument de cuisine, fine passoire (la relation avec la Chine s'explique par la forme conique de cet instrument, rappelant le chapeau des Chinois).

Viennent ensuite d'autres pays tels que la Pologne, la Hongrie ou l'Irlande qui ont fourni plusieurs mots à la langue française. La Pologne a donné bien évidemment aux Français la *polonaise*, d'abord un vêtement, puis une danse et enfin un gâteau, un *polonais*, petit fer à repasser à bouts arrondis, le *polonium*, élément radioactif ou la *poulaine* que l'on trouve dans l'expression *chaussures à la poulaine*, chaussures à l'extrémité allongée en pointe, portées à la fin du Moyen Âge (ce mot n'a rien à voir avec le mot *poulain*, mais avec la Pologne, car l'adjectif *poulain* était à cette époque l'équivalent de polonais). La Hongrie est à l'origine des mots *hongre*, race de chevaux, *hongreline*, sorte de camisole, et *hongroyer* qui signifie *apprêter le cuir*. L'Irlande a donné à la langue française l'*irish stew*, ragoût de mouton, avec oignons et pommes de terre, l'*irish coffee*, café chaud et sucré arrosé de whisky et nappé de crème fraîche ou un *irlandais*, petit cheval de selle et de trait léger.

Néanmoins, nous nous sommes plus étonnée de constater que presque immédiatement après les noms de pays viennent les oronymes. Parmi eux, il y a entre autres 33 mots portant le nom d'une île (par exemple les îles de Bermudes

ont donné leur nom au *bermuda*, variante du short, mais aussi à la *bermudienne*, plante dont la très belle fleur ressemble au lis, la liqueur *curaçao* tire son nom de l'île de Curaçao, aux Antilles, près de Venezuela, le *singapura* est un chat originaire de l'île de Singapour, etc.). Une vingtaine de mots portent le nom d'un mont, d'une colline, d'un massif ou de montagnes (par exemple le mot *palais* dérive de Palatin, une des collines de Rome, le *sionisme* doit son nom à Sion, une des collines de Jérusalem, une *andésite* est une roche volcanique portant ce nom par référence à une lave des Andes, l'*alpinisme*, sport des ascensions en montagne, dérive évidemment du mot Alpes, etc.). Quatre mots tirent leur nom des péninsules (c'est surtout l'Arabie qui a donné son nom à l'*arabe*, race de chevaux de selle, à l'*arabesque*, ornement peint ou sculpté, formé de lettres, de lignes, de feuillages entrelacés ou à l'*arabica*, espèce de caféier originaire d'Arabie ou café produit par l'*arabica*) et quatre mots dérivent d'une vallée (à titre d'exemple nous pouvons mentionner l'*emmental*, fromage à pâte pressée cuite se caractérisant par de gros trous, dont le nom provient de la vallée de l'Emme, une région à l'est du canton de Berne, ou le *néandertalien* (on écrit parfois aussi *néanderthalien*) qui porte le nom de la vallée de Neandert(h)al dans laquelle a été trouvé le premier fossile de cette espèce humaine).

Parmi les hydronymes, nous avons trouvé surtout des noms de rivières ou de fleuves. Ce sont par exemple la Günz, un affluent du haut Danube, qui a donné son nom au *günz*, première des quatre grandes glaciations de l'ère quaternaire en Europe, la Palouse à laquelle se réfère l'*appalose*, race de chevaux provenant des États-Unis, le Rhin dont le nom latin Rhenus a fourni son nom au *rhénium*, élément atomique que l'on extrait de la molybdénite, ou la Tweed, fleuve côtier entre l'Angleterre et l'Écosse qui a donné son nom au *tweed*, tissu de laine cardée, avec armure en toile ou sergé.

Pour terminer cette analyse, nous présentons encore dans le tableau 2 les pays qui ont fourni aux Français le plus grand nombre de noms communs dont l'origine est toponymique :

Italie 63	Grande- Bretagne 28	Allemagne 21	Grèce 19	Espagne 14	Belgique 14	Chine 11	Pays- Bas 10	Pologne 8
Mexique 7	Canada 7	Suisse 7	Etats- Unis 6	Hongrie 6	Irlande 6	Israel 6	Syrie 5	Autres 196

Tableau 2 Répartition des toponymes devenus noms communs selon les pays

Il n'est pas tellement étonnant que le vocabulaire du français s'est enrichi surtout des mots issus des toponymes italiens. L'Italie, berceau de la civilisation romaine antique, qui est aujourd'hui réputée pour sa culture et sa gastronomie a fourni aux Français plusieurs noms de vins (*asti*, *chianti*, *valpolicella*, *falerne* ou *marsala*, vin doux de Sicile), de fromages (*gorgonzola*, *parmesan*), de gâteaux (*génois*, *milanaise*), de danses (*bergamasque*, *forlane*,

sicilienne) et d'autres choses utiles comme *bergame*, grosse tapisserie, *faïence*, une forme spécifique de céramique, bistouri, petit poignard, carrare, marbre blanc que l'on extrait des carrières de Carrare, etc.

4. Conclusion

Il résulte de cette analyse que de très nombreux toponymes sont à l'origine de noms communs. Dans le dictionnaire *2500 noms propres devenus noms communs. Dictionnaire étymologique d'éponymes, antonomases et hypallages*, il y en a plus du tiers du total des mots répertoriés. Il est donc évident que nous ne pouvons les mentionner tous. C'est pour cette raison que nous n'avons choisi que quelques exemples représentatifs qui ont été classés selon les lieux auxquels ils doivent leur nom. Dans la plupart des cas il s'agissait des mots dont l'origine saute aux yeux (*persienne*, *indienne*, etc.), mais nous avons aussi mentionné quelques exemples nous montrant que la détoponymisation est parfois si complète que les utilisateurs d'un nom commun ne sentent plus qu'un nom propre se cache derrière, ce qui est le cas de la *pêche*. Nous pouvons en ajouter encore d'autres. Par exemple, de nos jours, nous utilisons souvent le mot *bungalow* pour désigner une maison basse entourée de vérandas sans se rendre compte que le nom dérive de *bangla*, mot hindî passé en anglais qui signifie *du Bengale*. Ou, éventuellement, si nous parlons de la *tarentule*, grosse araignée, nous ne pensons plus au fait qu'elle doit son nom à la commune de Tarente en Italie du Sud.

Il existe bien entendu d'autres critères selon lesquels nous pouvons classer les noms communs dont l'origine est toponymique. Par exemple, nous pouvons les rattacher à quelques domaines spécifiques : gastronomie (notamment vins, fromages, desserts et cafés) ; textiles et vêtements ; races et espèces d'animaux ; arbres, plantes ou fruits ; pierres et couches géologiques ; éléments chimiques et métaux ; loisirs (le plus souvent il s'agit des mots désignant un sport ou une danse) et différents objets, dont surtout les noms de pièce de monnaie, car on les battait dans un grand nombre de lieux. Il n'est donc pas surprenant que *besant*, monnaie d'or et d'argent répandue au temps des croisades, vient de Byzance, *guinée* provient du pays homonyme et *florin* est originaire de Florence. Quant à la *tune* (ou *thune*), l'auteur du dictionnaire analysé affirme que cette pièce de monnaie doit son nom au Tunis, mais par exemple *Le Petit Robert de la langue française 2017* mentionne l'origine inconnue de ce mot.

Comme nous avons pu voir, dans notre étude, la présence d'une source toponymique s'est expliquée le plus souvent par un nom géographique, mais nous avons aussi trouvé quelques noms communs qui renvoient à un « microtoponyme ». C'est par exemple le cas de la villa de pape qui a donné son nom à *cantaloup*, type de melon rond à la chair orange foncé. Il y a aussi un grand nombre d'éléments chimiques ou atomiques auxquels les savants ont donné des noms en -um, pour rendre hommage à l'université où ils travaillaient. C'est par exemple le cas de *berkélium* et de *californium*.

Il résulte aussi de cette étude que la lexicalisation complète se manifeste par l'usage de la minuscule et de l'accord. Mais il est encore à noter que plus le mot existe depuis longtemps en français, plus il subit de déformation. Ainsi, il est difficile de reconnaître que l'*angora*, une race de chats, de chèvres ou de lapins aux poils longs, porte le nom de la ville d'Ankara ou qu'une *haquenée*, cheval ou jument allant ordinairement l'amble, qui servait autrefois de monture pour les dames, est la déformation du nom du village d'Hackney, près de Londres.

BIBLIOGRAPHIE

- BOULANGER, J.-C. – CORMIER, M. C.: *Le nom propre dans l'espace dictionnaire général : Études de métaléxicographie*. Tübingen, Niemeyer, 2001, 229 p.
- DORION, H. et HAMELIN, L.-E., 1966 – « De la toponymie traditionnelle à une choronymie totale », *Cahiers de Géographie du Québec* 10 (20) : 195-211.
- FRIDRICHOVÁ, R.: À propos des troncations des noms propres – les spécificités des mots onomastiques tronqués. *Linguistica Pragensia*, Praha, 2014, 1, pp. 34-44.
- GERMA, P.: *Du nom propre au nom commun, dictionnaire des éponymes*. Paris, Éditions Bonneton, 1993, 255 p.
- LAPIERRE, A.: « Problématique des éponymes en français contemporain ». In : KREMER, D. (Ed.) : *Actes du XVIII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes, Université de Trèves*. tome IV, section VII (Onomastique). Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1989, pp. 588-597.
- LEBOUC, G.: *2500 noms propres devenus noms communs. Dictionnaire étymologique d'éponymes, antonomases et hypallages*. Waterloo, Avant-Propos, 2012, 655 p.
- LEHMANN, A., MARTIN-BERTHET, F.: *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*. Paris, Armand Colin, 2005, 214 p.
- MAILLET, J.: *Dictionnaire des noms propres devenus noms communs*. Paris, Albin Michel, 2005, 341 p.
- MAROUZEAU, J.: « Du nom propre au nom commun ». *Aspects du français*. Paris, Masson et C^{ie} éditeurs, 1950, pp. 158-180.
- REY, A.: *Le Petit Robert de la langue française 2017*. Paris, Le Robert, 2016, 2880 p.
- WALTER, H. – WALTER, G.: *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*. Paris, Larousse, 1998, 427 p.

RESUMÉ

Účelem této studie je zkoumat problematiku apelativizace ve francouzštině. Je zaměřena speciálně na toponyma cizího původu. Teoretický rámec této studie popisuje použití termínu *proprium* ve francouzštině a další pojmy s ním spojené. Analytická část je založena na klasifikaci apelativ tohoto typu, která jsou uvedena ve slovníku *2500 noms propres devenus noms communs. Dictionnaire*

étymologique d'éponymes, antonomases et hypallages. Apelativa, která vznikla na základě toponym, jsou rozdělena podle místa jejich původu. Z analýzy vyplývá, že většina z nich nese název obce. Provedená analýza také poukazuje na to, že téměř v každém oboru lidské činnosti najdeme stopy toponym, která se stala apelativy. Studie obsahuje vybrané příklady francouzských slov vytvořených na základě toponym cizího původu, která jsou doplněna vysvětlením významu daného slova a toponymem, od něhož byla tato slova odvozena.

PhDr. Dagmar Kolářiková, Ph.D.

působí na Fakultě filozofické Západočeské univerzity v Plzni, kde vyučuje morfosyntax francouzštiny, komparativní gramatiku, analýzu textu, překlad a odbornou francouzštinu zaměřenou na podnik a komerční praxi.

KOLÁŘIKOVÁ, D.: Faut-il une terminologie unique pour enseigner la grammaire? *Français dans le monde. Recherches et applications*, 2015, 57, pp. 47-58.

KOLÁŘIKOVÁ, D. La traduction à mi-chemin entre instrument pédagogique et formation professionnelle. In: *Cudzie jazyky v premenách času VI*. Bratislava, Vydavateľstvo Ekonóm, 2016, pp. 225-228.

KOLÁŘIKOVÁ, D.: Quelques réflexions sur la coexistence des notions de phrase et de proposition dans la grammaire française. *Studia romanistica*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2016, 2, pp. 49-58.

Adresa pracoviště:

Katedra románských jazyků FF ZČU v Plzni

Riegrova 11

306 14 Plzeň

E-mail: kolariko@kro.zcu.cz

NUMERALIEN ALS PHRASEOLOGISCHE KOMponentEN IM DEUTSCHEN UND IM TScheCHISCHEN AM BEISPIEL DES NUMERALES *NULL*

JANA HOFMANNOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA

NUMERALS AS PHRASEOLOGICAL COMPONENTS IN GERMAN AND CZECH USING THE EXAMPLE OF THE NUMERAL *ZERO*

ABSTRACT:

This article deals with the phrases in German, which content the numeral *zero* as a component. The German phrases are assigned with the equivalents in the Czech language and according to the level of concordances the pairs of phrases are divided in four groups. The usage of the phrases is verified by *The Mannheim German Reference Corpus (DeReCo)* and interesting examples are commented. Aim of the research is to find out, if there are in this field more similarities or more differences in German and Czech languages. The article belongs to the research studies about contrastive phraseology German – Czech.

KEY WORDS: phrase, equivalence, numerals, zero, German, Czech, corpus

ABSTRAKT:

Der Beitrag befasst sich mit den Phraseologismen im Deutschen, die als Komponente das Numerale *Null* beinhalten. Den Phraseolexemen im Deutschen werden ihre Entsprechungen im Tschechischen zugeordnet und nach dem Grad der Übereinstimmung in vier Gruppen eingeteilt. Der Gebrauch der Phraseme wird in dem *Deutschen Referenzkorpus (DeReKo)* überprüft und interessante Beispiele werden kommentiert. Ziel ist festzustellen, ob Deutsch und Tschechisch auf diesem Gebiet eher Gemeinsamkeiten oder Unterschiede aufweisen. Der Artikel reiht sich in die Studien zur kontrastiven Phraseologie Deutsch – Tschechisch ein.

SCHLÜSSELWÖRTER: Phraseologismus, Äquivalenz, Numerale, Null, Deutsch, Tschechisch, Korpus

1 Ziele und Gegenstand der Untersuchung

Der vorliegende Beitrag¹ gehört zu den linguistischen kontrastiven Studien im Bereich der Phraseologieforschung Deutsch – Tschechisch, wobei Deutsch die Ausgangs- und Tschechisch die Zielsprache ist. Ziel ist, auf Grund der Kriterien der kontrastiven Phraseologie die Phraseologismen mit der Komponente *Null* im Deutschen mit ihren Pendants im Tschechischen zu vergleichen und sie nach

¹ Die Untersuchung ist ein Bestandteil einer größeren Studie, die sich mit den Numeralien als phraseologischen Komponenten im Deutschen und im Tschechischen befasst. Bisher wurden die Zahlen *Vier* und *Sieben* in der kontrastiven Phraseologie Deutsch – Tschechisch behandelt (siehe Literaturverzeichnis).

dem Grad der Übereinstimmung in Gruppen einzuteilen. Dabei wird sowohl nach Gemeinsamkeiten als auch nach Unterschieden gesucht.

Als Gegenstand der Untersuchung verstehe ich ausschließlich die lexikographisch² erfassten Phraseologismen³ im Deutschen, die entweder in gedruckten phraseologischen Wörterbüchern⁴ oder in Online-Wörterbüchern⁵ kodifiziert sind. Ihre Verwendung überprüfe ich durch Recherchen in dem *Deutschen Referenzkorpus* (weiter nur *DeReKo*), wobei interessante Beispiele kommentiert werden⁶. Dabei beschränke ich mich, um eine Überlänge des Artikels zu vermeiden, auf die zwei interessantesten Gruppen: rein semantische Äquivalenz und Nulläquivalenz.

² Deshalb ist u.a. der Phraseologismus *die schwarze Null* in der Bedeutung, ausgeglichener Haushalt, Budget ohne Schulden² kein Bestandteil dieser Studie, denn er ist nicht lexikalisiert. Im *DeReKo* sind zum 15. 7. 2017 sogar 5.639 Belegstellen zu diesem Phraseologismus verzeichnet. Die meisten werden in der oben angeführten Bedeutung verwendet. Vereinzelt kommt der Phraseologismus auch in einer allgemeineren, nicht nur die Finanzen betreffenden Bedeutung von ‚ausgeglichen‘ vor. Der nächste Phraseologismus, der nicht in die vorgelegte Untersuchung Eingang fand, ist *Null auf Null aufgehen*, obwohl der *DeReKo* 40 Belegstellen damit liefert. Lexikographisch erfasst ist bei HERMAN et al. ausschließlich *für/ auf Null aufgehen* (2010:1491).

³ Der Ausdruck *null acht fünfzehn* stellt einen Grenzfall dar. In dem Online-Wörterbuch <https://www.redensarten-index.de> sind die Schreibweisen *nullachtfünfzehn* bzw. *null-acht-fünfzehn* verzeichnet, bei RÖHRICH (1994:1102) *null-acht-fuffzehn*, in dem *DeReKo* hingegen wird auch die Schreibweise *null acht fünfzehn* akzeptiert. Der Ausdruck *08/15* mit den weiteren Schreibweisen *nullachtfünfzehn* sowie *null-acht-fünfzehn* bzw. *null-acht-fuffzehn* oder *null acht fünfzehn* bedeutet ‚mittelmäßig, gemein, gewöhnlich, langweilig, durchschnittlich, alltäglich‘ (URL 1) Im Tschechischen könnte man das Phrasem als *průměrný, běžný, nudný, všední* paraphrasieren. Der Ausdruck geht auf den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück, die Zahlen 08 und 15 weisen auf die Jahre 1908 und 1915 hin. Damals, 1908, bewaffnete man das deutsche Heer mit einem neuen Maschinengewehr; 1915 wurde die Waffe nochmals verbessert. Daher die Typenbezeichnung 08/15. Über eine lange Zeit hinweg war dies dann die serienmäßig hergestellte Standardwaffe der Infanterie, auch noch im 2. Weltkrieg. Weil dieses Gewehr also über 25 Jahre in Gebrauch war, war es im Bewusstsein der Soldaten im 2. Weltkrieg das übliche, gewöhnliche Gewehr, eben das *null-acht-fünfzehn*. Übertragen wurde dieser Begriff schließlich auf alles Alltägliche, Langweilige, Alte und immer Wiederkehrende. (URL 1; RÖHRICH 1994:1102)

⁴ Von den gedruckten phraseologischen Wörterbüchern sind vor allem *DUDEN II. Wörterbuch der deutschen Idiomatik* und das *Deutsch-tschechische Wörterbuch der Phraseologismen und festgeprägten Wendungen* zu nennen.

⁵ Ein wichtiger Teil der Phraseologismen im Deutschen wurde dem Online-Wörterbuch <https://www.redensarten-index.de> entnommen.

⁶ Für eine weitergehende Untersuchung wäre die Recherche nach tschechischen Pendants in dem Parallelkorpus *InterCorp* notwendig, worauf hier allerdings verzichtet werden musste, um den Umfang dieses Artikels nicht über die Maßen auszudehnen.

2 Abgrenzung des Terminus *Phraseologismus*

In der Fachliteratur⁷ ist man sich weitgehend einig, was einen Phraseologismus ausmacht. Das obligatorische Kriterium, mit dem man einen Phraseologismus definiert, ist die *Polylexikalität*. Die untere Grenze ist festgelegt. Die feste Wortverbindung muss aus mindestens zwei Wörtern bestehen. Für die obere Grenze wird ein Satz gehalten. Weitere Merkmale der Phraseologismen sind die *Idiomatizität*, d.h. dass die Gesamtbedeutung eines Phrasems nicht aus den Bedeutungen der einzelnen Komponenten zu erschließen ist. Dabei werden mehrere Grade der Idiomatizität unterschieden, und zwar die idiomatischen Phraseologismen (z.B. *ins Gras beißen*), die teil-idiomatischen (z.B. *blinder Passagier*) und die nicht-idiomatischen. Zu den nicht-idiomatischen Phraseologismen gehört das oft zitierte Beispiel *sich die Zähne putzen* (BURGER 2007:32). Bei den nicht-idiomatischen Phraseologismen handelt es sich oft um Kollokationen. Ein weiteres Merkmal ist die *Stabilität*, was bedeutet, dass die einzelnen Komponenten des Phraseologismus gar nicht oder lediglich begrenzt austauschbar sind. Wir sprechen auch über die *relative Festigkeit*. Nicht zuletzt sind die *Lexikalisierung* und *Reproduzierbarkeit* zu erwähnen. Der Begriff *Lexikalisierung* bedeutet bei phraseologischen Einheiten, dass diese, ähnlich wie Lexeme, als fertige Einheiten im Lexikon gespeichert sind. Unter der *Reproduzierbarkeit* verstehen wir, dass das Phrasem beim Sprechen nicht neu gebildet, sondern als eine fertige Einheit reproduziert wird.

Als Synonyme des Begriffs *Phraseologismus* werden hier *Phrasem*, *Phraseolexem*, *phraseologische Wortverbindung* und *Wortgruppenlexem* verwendet.

3 Der Begriff der Äquivalenz bei HENSCHEL (1993)

Wie schon am Anfang dieses Beitrags angesprochen, gehört die vorliegende Untersuchung zu einer größeren Studie, die sich zum Ziel setzt, die Phraseologismen mit Komponenten mit Zahlen im Deutschen und ihre Entsprechungen im Tschechischen zu analysieren. Um die Kontinuität zu wahren, werde ich hier die gleiche Methodologie verwenden wie bei meinen früheren Studien zu den Numeralien als phraseologische Komponenten im Deutschen und im Tschechischen. Ich stütze mich wieder auf die Klassifikation von HENSCHEL (1993). In ihrem Handbuch *Die Phraseologie der tschechischen Sprache* unterscheidet sie die vollständige, partielle und rein semantische als Typen der phraseologischen Äquivalenz. Zu dem Typ der nichtphraseologischen Äquivalenz gehört die Nulläquivalenz. Darüber hinaus definiert sie noch die phraseologischen *faux amis*. Im Folgenden werde ich mich mit all diesen Äquivalenztypen außer dem letzten, der in meinem Korpus nicht festgestellt wurde, befassen.

⁷ Vgl. BURGER (2007) und FLEISCHER (1997).

4 Typen der phraseologischen Äquivalenz

4.1 Vollständige Äquivalenz

Unter der vollständigen Äquivalenz verstehe ich in Anlehnung an HENSCHHEL (1993:138) deutsche Phraseologismen, die im Tschechischen jeweils phraseologische Entsprechungen aufweisen, die semantisch, strukturell sowie lexikalisch identisch oder fast identisch sind. Dem deutschen und dem tschechischen Phraseologismus liegt jeweils das gleiche Bild zugrunde. HENSCHHEL (1993:138 – 140) nennt im Weiteren Abweichungen, mit denen ich mich hier nicht beschäftigen möchte, denn dies würde den Rahmen dieses Artikels weit überschreiten.

Die oben genannten Bedingungen erfüllt der umgangssprachliche Phraseologismus *eins zu null für jmdn.* im Sinne von ‚in diesem Punkt ist jmds. Überlegenheit anzuerkennen‘ (DUDEN 11 2002:186). Die total äquivalente Entsprechung im Tschechischen lautet *jedna nula pro někoho* [wörtl.: eins null für jmdn.] mit der gleichen Bedeutung.

Als nächstes Beispiel für diese Gruppe sei hier der stilistisch neutrale Phraseologismus *bei null anfangen* im Sinne von ‚ganz von Anfang an beginnen‘ (HEŘMAN et al. 2010:1490) angeführt. Das tschechische Pendant heißt *začít od nuly* [wörtl.: von Null anfangen] in der gleichen Bedeutung. Ähnlich ist das stilistisch neutrale Phrasem *am Punkt null beginnen* in der Bedeutung von ‚1. wieder von Anfang an/ ganz von vorn beginnen 2. bei nichts beginnen‘ (HEŘMAN et al. 2010:1490), das seine Entsprechung auch in dem tschechischen Phraseologismus *začít od nuly* [wörtl.: von Null anfangen] hat.

Zu dieser Gruppe gehören auch das stilistisch neutrale Phraseolexem *etw. (fast) auf null drücken* im Sinne von ‚bewirken, dass etw. (fast) nicht vorhanden ist/ nicht sichtbar ist‘ (HEŘMAN et al. 2010:1490), auf Tschechisch *snížit/ zredukovat něco (téměř) na nulu* [wörtl.: etw. (fast) auf die Null senken/ reduzieren] sowie das stilistisch neutrale Phrasem *auf/ unter null sinken* im Sinne von ‚sehr schlecht sein‘ (HEŘMAN et al. 2010:1491). Die Entsprechung im Tschechischen lautet *klesnout na nulu/ pod bod mrazu* [wörtl.: auf Null/ unter den Gefrierpunkt sinken].

Der letzte Phraseologismus, der aus dem für diese Studie zusammengestellten Korpus zu der vollständigen Äquivalenz zugeordnet werden kann, ist *eine (glatte, reine, absolute) Null* in der Bedeutung von ‚ein gänzlich unfähiger Mensch, Versager, ein bedeutungsloser Mensch‘ (HEŘMAN et al. 2010:1491) mit der vollständig äquivalenten Entsprechung im Tschechischen (*absolutní/ naprostá) nula* [wörtl.: (absolute/ völlige) Null] in der gleichen Bedeutung.

4.2 Partielle Äquivalenz

Partielle Äquivalenz lässt sich bei solchen deutschen Phraseologismen und ihren tschechischen Entsprechungen feststellen, „die zwar als Entsprechungen erkennbar sind, andererseits aber deutliche Unterschiede im Bild, der lexikalischen Entsprechung, der Struktur, der Semantik oder der Funktion aufweisen“. (HENSCHHEL 1993:140)

Den stilistisch neutralen Phraseologismus *gleich null sein* im Sinne von ‚1. etw. ist so gut wie nichts 2. etw. ist völlig bedeutungslos‘ (HEŘMAN et al. 2010:1490) können wir in diese Gruppe einordnen. Die Entsprechung im Tschechischen ist *něco se rovná nule* [wörtl.: etw. gleicht der Null] in der gleichen Bedeutung.

Der umgangssprachliche verhüllende Phraseologismus *Nummer null* in der Bedeutung ‚Toilette‘ (DUDEN 11 2002:550) findet seine Entsprechung im tschechischen partiell äquivalenten Phrasem *dvě nuly* [wörtl.: zwei Nullen], häufiger als *00* zu sehen. Die Bezeichnung *00* für die Toilette könnte im 19. Jahrhundert in deutschen Hotels entstanden sein, wo die Toiletten in der Nähe des Treppenhauses und der Aufzüge als Zimmer Nummer null eingerichtet wurden. Um die Exklusivität zu unterstreichen, wurde noch eine Null hinzugefügt. (URL 2; vgl. auch RÖHRICH 1994:1102)

HEŘMAN et al. (2010:1490) gibt den selten vorkommenden umgangssprachlichen Phraseologismus *sich null um etw. scheren* an im Sinne von ‚sich wegen/ um etw. keine Sorgen machen‘ (HEŘMAN et al. 2010:1490). Im Tschechischen könnte man dies mit *za mák se nestarat o něco*⁸ [wörtl.: sich nicht um den Mohn kümmern] ausdrücken. Im *DeReKo* wurde keine Belegstelle gefunden.

4.3 Rein semantische Äquivalenz

Unter der rein semantischen Äquivalenz verstehe ich HENSCHERL folgend „Phraseme, die keinerlei Übereinstimmung des Komponentenbestandes sowie des Bildes aufweisen und deren strukturelle und funktionale Parallelität eher zufälligen Charakter trägt [...]“ (HENSCHERL 1993:142) Die Bedeutung der phraseologischen Paare ist identisch bzw. fast identisch.

Für diese Gruppe wurde in meinem Korpus das Wortgruppenlexem gefunden, das im DUDEN 11 (2002:72) in den Nennformen *die Augen auf null stellen/ drehen* bzw. *die Augen auf null gestellt haben* angeführt wird. Der Stil ist salopp und aus der Drogenszene. HEŘMAN et al. (2010:138) gibt die Nennformen *jmds. Augen sind auf null gestellt/ gedreht* bzw. *jmd. hat die Augen auf null gestellt/ gedreht* mit phraseologischen und nichtphraseologischen expressiven Ausdrücken⁹ im Tschechischen an. Als phraseologische Entsprechungen seien hier folgende angeführt *někdo je bradou vzhůru* [wörtl.: jmd. ist mit dem Kinn nach oben], *někdo je pod drnem* [wörtl.: jmd. ist unter dem Rasen], *někdo natáh/ natáhnul brka* [wörtl.: jmd. hat Kiele aufgezogen], *někdo zaklepal bačkorama* [wörtl.: jmd. hat mit den Puschen geklopft]. Die Bedeutung ‚jmd. ist gestorben‘ (HEŘMAN et al. 2010:138) ist in beiden Sprachen identisch. Das

⁸ HEŘMAN et al. 2010:1490 fügt weitere Möglichkeiten der Entsprechung hinzu: *pramálo, prd, hovno se starat o něco, házet/ hodit něco za hlavu, nedělat si s něčím velkou hlavu, nelámat si moc hlavu něčím/ kvůli něčemu, nestarat se o něco/ nedělat si starosti kvůli něčemu*.

⁹ Die nichtphraseologischen expressiven Ausdrücke sind *někdo exnul/ zhebnul/ zkapal; někdo je tuhej/ mrtvej/ mrtvý* (HEŘMAN et al. 2010:138).

Bild, das hinter den Phrasemen im Deutschen und im Tschechischen steckt, ist völlig unterschiedlich. Für den Phraseologismus gibt es am 15. 7. 2017 im *DeReKo* nur zwei Belegstellen. Hier ein Beispiel:

Doch nicht immer war Laubenthal zum Lachen zu Mute. Vor allem dann nicht, wenn mit Sprache schwere Verbrechen bagatellisiert werden. Jemand, der Kinder sexuell missbrauchte, hat schlicht einen "Hundertsiebziger"; Todesopfer "*drehen die Augen auf Null*", der von ihrem Mann erwürgten Frau wurde "das Gas abgedreht". Solche Formulierungen sind nicht nur obszön. Für Laubenthal sind sie ein erschreckendes Symptom: "Dahinter steckt nicht nur Aggression, sondern auch Verachtung für die Werte unserer Gesellschaft."

(RHZ01/DEZ.00457 Rhein-Zeitung, 01.12.2001; RZ-Text: Im Zweitberuf ist Laubenthal Richter. Bis vor kurzem war er am Landgericht Würzburg für Fälle der S...)

Für den Phraseologismus *in null Komma nichts* im Sinne von ‚sehr schnell, in sehr kurzer Zeit, gleich‘ (HEŘMAN et al. 2010:1490) gibt HEŘMAN et al. mehrere Entsprechungsmöglichkeiten¹⁰ an, darunter einen einzigen Phraseologismus und zwar *rychle jako blesk* [wörtl.: schnell wie ein Blitz]. *DeReKo* liefert zum 15. 7. 2017 insgesamt 534 Treffer.

Überhaupt hat sich im Schulleben des Zwölfjährigen viel geändert, seitdem er auf der Hauptschule ist. „Der Unterricht ist viel einfacher als früher“, sagt er. Die Arbeitsblätter in Deutsch habe er in *null Komma nichts* ausgefüllt, und Kompass lesen in Erdkunde sei ein Klacks.

(HAZ08/OKT.05173 Hannoversche Allgemeine, 28.10.2008, S. 24; Große Schule, große Sprünge)

5 Typen der nichtphraseologischen Äquivalenz

5. 1 Nulläquivalenz

Die größte Gruppe der Phraseologismen mit dem Numerale *Null* als phraseologischer Komponente wird der Nulläquivalenz zugeordnet. Den deutschen phraseologischen Wortverbindungen konnte jeweils keine phraseologische Entsprechung im Tschechischen zugeordnet werden. Als Pendant dienen expressive Einwortlexeme, nichtexpressive Einwortlexeme und freie Wortverbindungen oder Periphrasen (vgl. HENSCHHEL 1993:142 – 143).

So verhält es sich bei dem neutralen Phraseolexem im Deutschen *die Stunde null*, das im Tschechischen als *hodina/ okamžik nového začátku, nový začátek* [wörtl.: die Stunde/ der Augenblick des neuen Anfangs, neuer Anfang] übersetzt werden kann. Der deutsche Phraseologismus bedeutet ‚durch ein entscheidendes historisches Ereignis bedingter Zeitpunkt, an dem aus dem Nichts o. unter ganz neuen Voraussetzungen etw. völlig neu beginnt‘ (HEŘMAN et al. 2010:2079).

¹⁰ Weitere Entsprechungsmöglichkeiten von HEŘMAN et al. (2010:1490) sind expressive Ausdrücke *v tu ránu, natotata, natošup* und nichtexpressive Ausdrücke *za okamžik/ v momentě/ ve vteřině*.

Der *DeReKo* liefert zum 15. 7. 2017 zu der Anfrage 4.514 Treffer. Im Selbstverständnis der Deutschen hat sich der Phraseologismus fest eingepreßt als der totale Nullpunkt am 8. Mai 1945, dem Tag des Endes des 2. Weltkrieges, der damals von vielen als eine vollständige Niederlage empfunden wurde. Null als das vollkommene Nichts.

Das Gangsystem dieser kleinen „Nazi-Burg“ ist bis heute komplett erhalten, und auch der klotzige Beobachtungsturm und die dicken Betonwände ragen noch immer oberhalb des Französischen Feldes aus der hügeligen Parklandschaft. Mit Heiligens Eintreffen hier im Osten der Stadt begann der „Countdown“ vor Braunschweigs „*Stunde null*“, dem Einmarsch der Amerikaner, dem Kriegsende. Dieser Tag war auch für Heiligens Biografie deshalb so wichtig, weil da all das geschah, was letztlich zum Todesurteil für den Nazi Heilig führte. (BRZ05/OKT.12339 Braunschweiger Zeitung, 17.10.2005)

Es dauerte einige Jahre, bis sich nach dem Schrecken des Weltkrieges und der Hitlerherrschaft in Deutschland wieder ein Selbstbewusstsein, eine Art Stolz einstellte. Der Sieg der deutschen Fußball-Nationalmannschaft im Weltmeisterschaftsendspiel 1954 machte das möglich. Dies war dann der Beginn – also *die Stunde Null* – dafür, wieder erhobenen Hauptes zu gehen.

So erlebten am 4. Juli 1954 deutsche Radiohörer das «Wunder von Bern», das 3:2 über das hochfavorisierte Ungarn. Das war für das durch Nazi Herrschaft und Krieg geschlagene, zerstörte, ausgeblutete und isolierte Deutschland nochmals eine *Stunde Null*. Deshalb hat der Politikwissenschaftler und Autor Arthur Heinrich auch von der «Gründung der Bundesrepublik im Wankdorf-Stadion zu Bern» gesprochen. Und deshalb ist auch schon vorgeschlagen worden - nicht ganz ernst gemeint - den Nationalfeiertag auf den 4. Juli zu verlegen. Folgerichtig haben unsere nördlichen Nachbarn das Wankdorf-Stadion auch in den Rang einer nationalen Gedenkstätte erhoben.

(A01/JUL.15911 St. Galler Tagblatt, [Tageszeitung], 06.07.2001, Jg. 57. Originalressort: TB-AKT (Abk.); «Ein deutscher Mythos»)

Allmählich verlor der Phraseologismus seine tiefe historische Bedeutung und wurde Schritt für Schritt banalisiert, bis er schließlich Verwendung für unterschiedliche, oft alltägliche Anfänge fand, hier zum Beispiel die Gründung eines Unternehmens.

August Holenstein, Verwaltungsratspräsident seit der *Stunde Null* der Raiffeisenbank Flawil, konnte an der 16. von ihm geleiteten Generalversammlung Positives berichten. Die Bilanzsumme stieg um 13,1 Prozent auf 107,8 Mio. Franken, der Bruttogewinn gar um 81,8 Prozent auf 1,13 Franken. Angestiegen um 17 Prozent ist auch die Zahl der Mitglieder, dies dokumentiere, dass die auf Eigenverantwortung und persönliche Kundenbeziehung ausgerichtete Geschäftsphilosophie einem starken Bedürfnis entspreche.

(A98/APR.26720 St. Galler Tagblatt, [Tageszeitung], 27.04.1998, Jg. 54. Originalressort: WV-FLA (Abk.); Petra Künzle: Starkes Wachstum im 1997)

Ähnlich in folgendem Beispiel, in dem es nach Ansicht einiger Menschen um den Beginn einer neuen Zeitrechnung geht:

In die Zukunft fliehen sie alle, die Frohbotschafter der «Vereinigten Staaten von Europa» wie die Propheten des «Endes der Zukunft». Für die einen, vor allem für die Politiker, wird ein Super-Staat auferstehen, die andern befürchten die ultimative Katastrophe.

Es geht um die «*Stunde Null*», den «Tag X», den 1. Januar 2000.

Ein soeben erschienenenes Buch, «Der Tag X in der Geschichte» (DVA), zeigt auf, dass die Erwartungen der Menschen immer schon mit einem bestimmten Datum, einer chronologischen Wegmarke gestiegen sind. Im Jahr 1000 sahen sich die Menschen vor dem Ende der Welt, 1300 vor dem endgültigen Ablass, 1900 vor dem unendlichen Fortschritt.

(A97/NOV.33832 St. Galler Tagblatt, [Tageszeitung], 06.11.1997, Jg. 53. Originalressort: TB-KUL (Abk.)

Wenn Systeme als Ganze erneuert und umgestellt werden müssen, wie zum Jahrtausendwechsel 1999/2000 bei den digitalen Medien, trifft man in den Quellen wiederum den Phraseologismus *die Stunde null*:

Nochmals «*Stunde null*» für die Computer

Fehlplanung im Hinblick auf die Jahrtausendwende verursacht auch staatlichen Verwaltungen Mehrauslagen

Weil bei den meisten Computerprogrammen die Jahreszahlen nur zweistellig eingegeben worden sind, erwachsen auch staatlichen Informatikzentralen zur Jahrtausendwende erhebliche Mehraufwendungen. Die Ausstattung muss neu aufgerüstet oder sogar komplett ersetzt werden.

(A97/JUN.07421 St. Galler Tagblatt, [Tageszeitung], 04.06.1997, Jg. 53. Originalressort: TB-OST (Abk.); * fredri kurth: Nochmals «Stunde null» für die Computer)

Anlehnend an *Stunde null* findet sich auch das Phraseolexem *das Jahr Null* im Sinne von ‚der Neubeginn nach dem Zerfall des Nazi-Regimes und dem Ende des Zweiten Weltkrieges‘ (URL 3) Im Tschechischen könnte man auch sagen *okamžik nového začátku, nový začátek* [wörtl.: der Augenblick des neuen Anfangs, neuer Anfang]. Im *DeReKo* werden 1000 Belegstellen zu diesem Phraseologismus gefunden. Hier ein Beispiel:

Guido Knopp u.a.: Damals 1945. *Das Jahr Null*. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1994; 223 S., 48,- DM

Guido Knopp: Das Ende 1945. Der verdammte Krieg. Verlag C. Bertelsmann, München 1995; 256 S., 48,- DM

(Z95/504.02318 Die Zeit, [Wochenzeitung], 28.04.1995, Nr. 18, Jg. 50. - Sachgebiet: Literatur / Politik, Originalressort: Politisches Buch; Die besprochenen Bücher)

Viele der im *DeReKo* aufgeführten Textbeispiele thematisieren mit *das Jahr Null* den Beginn einer Zeitrechnung, meist unsere Zählweise beginnend mit der Geburt Jesu, aber auch den Beginn des Gregorianischen Kalenders. In diesen Beispielen wird *das Jahr Null* nicht idiomatisch, sondern wortwörtlich verwendet. Davon ausgehend und nun im übertragenen Sinne finden sich jedoch weitere Beispiele, bei denen *das Jahr Null* für den Neubeginn aufgrund einer bedeutsamen Veränderung steht:

Begonnen hat das alles Mitte der achtziger Jahre, als Privatfernsehen und -funk in den Alltag einzogen. Es war *das Jahr Null* des „dualen Systems“, mit den öffentlich-rechtlichen Anstalten ARD und ZDF da, den Kommerzsendern dort. Inzwischen sind ARD und ZDF längst in der Defensive, hart bedrängt von erfolgreichen, um Quoten buhlenden Privatkanälen, voran RTL und Sat 1, aber auch Pro 7, Vox, n-tv und wie sie alle heißen.
(Z93/NOV.00185 Die Zeit, [Wochenzeitung], 12.11.1993, S. 3. Originalressort: DIE ZEIT; Gunter Hofmann: Im Zerrbild der TV-Totale)

Dem deutschen umgangssprachlichen, saloppen, aus der Jugendsprache kommenden Phraseologismus (*auf etwas*) *null/ keinen Bock haben* in der Bedeutung von ‚auf etw. keine Lust haben‘ (URL 4) wird im Tschechischen die Umschreibung *nemít chuť (na něco)* [wörtl.: keine Lust (auf etw.) haben] zugeordnet. Laut URL 4 sei „der Bock [...] ein altes Symbol der Sturheit und der sexuellen Gier oder Lust. Daher bedeutet ‚null (keinen) Bock‘ so viel wie ‚keine Lust‘ (etwas Bestimmtes zu tun)“¹¹. Bei der Anfrage *null Bock* liefert der *DeReKo* zum 15. 7. 2017 insgesamt 1.280 Treffer. Interessanterweise gibt es nur wenige Belege für ausformulierte vollständige Sätze mit dem Verb *haben*. Es überwiegt die Verwendung von nicht kompletten Sätzen, wie hier im ersten Beispiel.

Null Bock auf die Schule, notorisch zu spät erschienen, keine Perspektive vor Augen: Das war Rapten Dahortsang in der Primarschule. Heute ist der junge Mann tibetischer Abstammung das pure Gegenteil. Vor zwei Monaten hat der 23-jährige die Zweitweg-Matura abgeschlossen.
(A99/AUG.57364 St. Galler Tagblatt, [Tageszeitung], 21.08.1999, Jg. 55. Originalressort: WV-HTG (Abk.); Manuela Specker: Unstillbare Wissbegierde)

Jugendliche *haben null Bock* auf Engagement? Von wegen. Die NZ rückt in einer neuen Serie junge Menschen ins Blickfeld, die sich für politische oder soziale Belange stark machen.
(NUZ04/NOV.02082 Nürnberger Zeitung, 18.11.2004; NZ-Serie stellt engagierte junge Leute vor - »Politik macht Spaß und kann viel bewegen«)

¹¹ In der Jugendsprache der 80er Jahre entstand der Ausdruck *No-Future-Generation* bzw. *Null-Bock-Generation* als Folge der Perspektivlosigkeit angesichts einer großen Arbeitslosigkeit und des Frustes über die gesellschaftliche Entwicklung unter der Kanzlerschaft des Konservativen Helmut Kohl.

Interessant ist auch der nächste umgangssprachliche, saloppe Phraseologismus *Null Problemo* in der Bedeutung ‚Das ist kein Problem‘ (URL 5). Er entstammt der Jugendsprache. Im *DeReKo* gibt es 231 Belegstellen, verteilt auf die letzten 20 Jahre, woraus sich schließen lässt, dass dieses Wortgruppenlexem mehr als eine vorübergehende Modeerscheinung ist. Die Entsprechung im Tschechischen wäre *žádný problém* [wörtl.: kein Problem].

Die Masse der von Facebook gesammelten Daten stelle einen Angriff auf unsere Kultur dar, warnte Wagner. Man solle überdenken, den ein oder anderen Beitrag doch zu löschen – nach den 40 Tagen versteht sich, denn vorher ist man ja nicht drin. Hoffentlich auch Kurt Beck nicht. Dem Ministerpräsidenten von Rheinland-Pfalz legt Wagner nämlich auch nahe, sich von Facebook fernzuhalten und Abstand von seinen Fanseiten zu nehmen. *Null Problemo*, wollen wir doch gleich mal schauen, ob sich der SPD-Politiker auch an den Rat seines Datenschutzbeauftragten hält. 40 Tage lang natürlich. Die Birte-Probst (BRZ12/FEB.15109 Braunschweiger Zeitung, 28.02.2012; 40 Tage Tasten-Fasten)

Für das Phrasem *plus minus null* in der Bedeutung ‚ohne Gewinn, aber auch ohne Verlust; unentschieden, mittelmäßig‘ (URL 6) findet man im *DeReKo* 363 Belege, womit auch dieser Ausdruck als in der deutschen Alltagssprache geläufig anzusehen ist. Die tschechische Umschreibung wäre *vyrovnaný, vyrovnaně* [wörtl.: ausgeglichen].

Da sich der Verein nur durch die Beiträge der Eltern, einen geringen Personalkostenzuschuss und einige Spenden trägt, muss Bianca Krause jeden Monat streng rechnen. „Würden wir uns monatlich die üblichen Gehälter auszahlen, ginge die Rechnung nicht auf. Wir wirtschaften im Moment *plus minus Null*“, sagt die Leiterin. Ihr größter Wunsch: Zuschüsse vom Land. „Ab dem dritten Jahr unseres Bestehens dürfen wir Anträge stellen“, weiß Krause. (BRZ07/JUL.16276 Braunschweiger Zeitung, 24.07.2007; Zuschüsse höchst erwünscht)

Genauso verhält es sich mit dem umgangssprachlichen Phraseologismus *null Komma null* in der Bedeutung ‚überhaupt nichts‘ (HEŘMAN et al. 2010:1491), der zum 15. 7. 2017 im *DeReKo* insgesamt 374 Treffer aufwies. Im Tschechischen lässt sich sagen *absolutně/ vůbec nic/ vůbec žádný* [wörtl.: absolut/ gar nichts/ gar kein]. In dem folgenden Beispiel lässt sich *null Komma null Einfluss* als *absolutně/ vůbec žádný vliv* [wörtl.: absolut/ gar keinen Einfluss] übersetzen.

Eberle versichert, er habe auf die Auftragsvergabe «*null Komma null Einfluss*». (A14/OKT.00199 St. Galler Tagblatt, 01.10.2014, Nr. 228, S. 1. - Sachgebiet: Regionales, Originalressort: TZ-front; SP kritisiert Ständerat Eberle doppelt wegen Mandaten)

Die umgangssprachliche phraseologische Wortverbindung *von null Komma null* im Sinne von ‚von überhaupt nichts‘ (HEŘMAN et al. 2010:1491) kann im Tschechischen als *z ničeho*¹² [wörtl.: von nichts] wiedergegeben werden. Der *DeReKo* liefert 11 Treffer zu dieser Anfrage, wobei vier davon nicht phraseologisch sind. Hier ein Beispiel:

Das kommt mir sehr entgegen, denn ich hasse ruppige Aufstiege, bei denen man *von null Komma null* in die Vollen muss.

(SOZ13/JUN.01555 Die Südostschweiz, 10.06.2013, S. 2; Auf der Alm doa gibts koa Stress)

Der nächste deutsche Phraseologismus *null und nichtig* im Sinne von ‚[rechtlich] ungültig‘ (DUDEN 11 2002:550) kann ebenfalls nur mit bloßer Umschreibung ins Tschechische übersetzt werden und zwar (*zcela*) *neplatný* [wörtl.: (völlig) ungültig].

Der umgangssprachliche Phraseologismus *null Komma nichts*¹³ im Sinne von ‚gar nichts‘ (DUDEN 11 2002:550) lässt sich laut HEŘMAN et al. (2010:1490) mit den expressiven Ausdrücken *houbelec*, *kulový/ velký kulový*, *prd/ prdlajs/ hovno/ lauter hovno*, *vůbec nic*, *nyx* ins Tschechische übersetzen.

Zu dieser Gruppe der Phraseologismen gehört auch das umgangssprachliche Phraseolexem *etw. auf null fahren* im Sinne von ‚etw. einfrieren/ anhalten/ zum Stillstand bringen‘ (HEŘMAN et al. 2010:1490). Im Tschechischen muss man es umschreiben mit *s něčím skoncovat*, *něco přerušit/ zmrazit/ neuskutečňovat/ nerealizovat* [wörtl.: mit etw. enden, etw. unterbrechen/ einfrieren/ nicht verwirklichen/ nicht realisieren]. In ihren Bedeutungen nahe beieinander liegen folgende drei Phraseologismen: *gegen null gehen* im Sinne von ‚fast gleich null sein; praktisch nicht vorhanden sein‘ (HEŘMAN et al. 2010:1490) im Tschechischen *být skoro nulový*, *skoro se rovnat nule* [wörtl.: fast null sein, fast null gleichen], *bei null liegen* in der Bedeutung ‚so gut wie nichts sein‘ (HEŘMAN et al. 2010:1490) im Tschechischen *rovnat se nule*, *být nulový* [wörtl.: null gleichen, null sein] und *etw. bei null sehen* im Sinne von ‚etw. als fast chancenlos betrachten‘ (HEŘMAN et al. 2010:1490) im Tschechischen *domnívat se, že něco se rovná nule/ je nulové/ nemá naději/ je minimální* [wörtl.: vermuten, dass etw. der Null gleicht/ etw. ist null/ etw. hat keine Hoffnung/ etw. ist minimal]. Weiterhin das neutrale Phrasem *für/ auf Null aufgehen* im Sinne von ‚genau aufgehen, so dass nichts übrig bleibt‘ (HEŘMAN et al. 2010:1491). Im Tschechischen kann man es umschreiben mit *dostat se přesně na nulu*, *vynulovat se* [wörtl.: genau auf die Null gelangen, auf Null stellen]. Das

¹² Die umgangssprachliche phraseologische Wortverbindung *von null Komma null* im Sinne von ‚von überhaupt nichts‘ (HEŘMAN et al. 2010:1491) hat im Tschechischen in bestimmten Kontexten ein ganz anderes Bild *ze zpěvu ptáčků/ ze vzduchu*.

¹³ In der österreichischen Varietät der deutschen Sprache verwendet man umgangssprachlich den Phraseologismus *Null Komma Josef* in der gleichen Bedeutung. Der *DeReKo* liefert zum 15. 7. 2017 insgesamt 112 Treffer zu diesem Phrasem.

umgangssprachliche saloppe Phraseolexem *null Plan haben* im Sinne von ‚keine Ahnung haben, etwas nicht wissen‘ (URL 7) lässt sich ins Tschechische übertragen als *nemít žádný plán* [wörtl.: keinen Plan haben]. Und das letzte umgangssprachliche scherzhafte Phraseolexem dieser Gruppe lautet: *einige Nullen (an eine Sache) anhängen müssen* im Sinne von ‚eine Summe ist um ein Vielfaches größer, als jmd. annimmt‘ (HEŘMAN et al. 2010:1491). Die Umschreibung im Tschechischen ist *muset přidat/ připsat několik nul/ (pěknějš) pár nul, muset dost přidat (k něčemu), muset dost přihodit (k něčemu)* [wörtl.: ein paar Nullen/ ein paar (schöne) Nullen dazugeben/ dazuschreiben, viel (zu etw.) dazugeben müssen, viel (zu etw.) dazuwerfen müssen].

6 Phraseologische *faux amis*

Als phraseologische *faux amis* charakterisiert HENSCHERL „Phraseme mit gleichem Bild, gleicher Struktur und gewisser semantischer Verwandtschaft, die jedoch aufgrund bestimmter Veränderungen gegenüber dem Ausgangsphrasem antonyme oder negierte Bedeutung aufweisen und auch nicht transformiert werden können“ (HENSCHERL 1993:144). In meinem Korpus mit Phraseologismen, deren Komponente das Numerale *Null* ist, konnte kein solcher Fall festgestellt werden.

7 Fazit

Der vorgelegte Beitrag behandelt die Problematik der Phraseologismen im Deutschen und im Tschechischen aus kontrastiver Sicht. In phraseologischen Wörterbüchern wurden insgesamt 27 Phraseolexeme mit dem Numerale *Null* als phraseologische Komponente gefunden. Dazu wurden die phraseologischen und nichtphraseologischen Entsprechungen zugeordnet. Dann wurden die Paare nach dem Grad der Übereinstimmung in Gruppen eingeteilt. Als Ergebnis der Untersuchung kann festgehalten werden, dass von den insgesamt 27 Paaren 6 Paare (d.h. 22,2%) vollständig äquivalent und 3 Paare (d.h. 11,1%) partiell äquivalent sind. Bei 2 Paaren (d.h. 7,4%) liegt die rein semantische Äquivalenz vor. Zu 16 (d.h. 59,3%) Phrasemen im Deutschen konnte keine phraseologische Entsprechung im Tschechischen gefunden werden. Daraus ist ersichtlich, dass im Unterschied zu meinen früheren Studien zur gleichen Problematik, und zwar mit den Numeralien *Vier* und *Sieben*, Deutsch und Tschechisch bei dem Vergleich der Phraseologismen mit der Komponente *Null* mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten aufweisen.

Literaturverzeichnis

ALSLEBEN, Brigitte – SCHOLZE-STUBENRECHT (2002): DUDEN 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 2. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus. ISBN 3-411-04112-9.
BURGER, Harald (2007): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag. ISBN 978-3-503-09812-5.

FLEISCHER, Wolfgang (1997): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. ISBN 3-484-73032-3.

HENSCHEL, Helgunde (1993): Die Phraseologie der tschechischen Sprache. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang. ISBN 3-631-45368-X.

HEŘMAN, Karel – BLAŽEJOVÁ, Markéta – GOLDHAHN, Helge et al. (2010): Deutsch-tschechisches Wörterbuch der Phraseologismen und festgeprägten Wendungen. 1. Aufl. Praha: C. H. Beck. ISBN 978-80-7400-175-8.

HOFMANNOVÁ, Jana (2015): Numeralien als phraseologische Komponenten im Deutschen und im Tschechischen am Beispiel des Numerales *Vier*. In: Brüner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. 29/1, S. 47 – 67. ISSN 1803-7380.

HOFMANNOVÁ, Jana (2015): Numeralien als phraseologische Komponenten im Deutschen und im Tschechischen am Beispiel des Numerales *Sieben*. In: Lingua viva. 20, České Budějovice, S. 37 – 49. ISSN 1801-1489.

Institut für Deutsche Sprache: Deutsches Referenzkorpus (DeReKo-2015-II) / alle öffentlichen Korpora des Archivs W (mit Neuakquisitionen). COSMAS II-Server, C2API-Version 4.10.3 – 24. 3. 2017. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. (<http://www.ids-mannheim.de/DeReKo>)

RÖHRICH, Lutz (1994): Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. 4. Aufl. Freiburg – Basel – Wien: Verlag Herder. ISBN 3-451-04800-0.

Internetquellen

URL 1: online verfügbar unter https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=null+acht+f%C3%BCnfzehn&bool=relevanz&gawoe=an&suchspalte%5B%5D=rart_ou&suchspalte%5B%5D=rart_varianten_ou, [zuletzt geprüft am 25. 7. 2017]

URL 2: online verfügbar unter <http://www.e-kniha.com/proc-se-zachody-obvykle-oznacuji-wc-nebo-00.html>, [zuletzt geprüft am 25. 7. 2017]

URL 3: online verfügbar unter https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=das+Jahr+null&bool=relevanz&gawoe=an&suchspalte%5B%5D=rart_ou&suchspalte%5B%5D=rart_varianten_ou, [zuletzt geprüft am 26. 7. 2017]

URL 4: online verfügbar unter https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=null+bock&bool=relevanz&gawoe=an&suchspalte%5B%5D=rart_ou&suchspalte%5B%5D=rart_varianten_ou, [zuletzt geprüft am 25. 7. 2017]

URL 5: online verfügbar unter https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=null+problemo&bool=relevanz&gawoe=an&suchspalte%5B%5D=rart_ou&suchspalte%5B%5D=rart_varianten_ou, [zuletzt geprüft am 26. 7. 2017]

URL 6: online verfügbar unter <https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=plus+minus+null&bool=relevanz&gawoe=an&>

suchspalte%5B%5D=rart_ou&suchspalte%5B%5D=rart_varianten_ou, [zuletzt geprüft am 26. 7. 2017]

URL 7: online verfügbar unter https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=null+plan+haben&bool=relevanz&gawoe=an&suchspalte%5B%5D=rart_ou&suchspalte%5B%5D=rart_varianten_ou, [zuletzt geprüft am 26. 7. 2017]

RESUMÉ

Předložená studie se zabývá problematikou frazeologismů v němčině a v češtině z kontrastivního pohledu. Ve frazeologických slovnících bylo nalezeno celkem 27 frazémů v němčině, které obsahují komponentu *nula*. K německým frazeolexémům byly přiřazeny jejich protějšky v češtině. Bylo zjištěno, že z celkového počtu 27 párů je 6 párů (tj. 22,2%) plně ekvivalentních a 3 páry (tj. 11,1%) jsou částečně ekvivalentní. U 2 párů (tj. 7,4%) byla zjištěna čistě sémantická ekvivalence. K 16 německým frazeologismům (tj. 59,3%) nebylo možné nalézt frazeologický protějšek v češtině. Z uvedeného vyplývá, že oproti mým dřívějším studiím ke stejné problematice, a sice s číslovkami *čtyři* a *sedm*, vykazují němčina a čeština při porovnání frazeologismů s komponentou *nula* více rozdílů než shod.

Mgr. Jana Hofmannová, Ph.D. pracuje na katedře germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ve svých výzkumech se věnuje především kontrastivní frazeologii na příkladu němčiny a češtiny.

Adresa pracoviště:

Mgr. Jana Hofmannová, Ph.D.

Katedra germanistiky

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

Jeronýmova 10

370 01 České Budějovice

E-mail: hofmannova@pf.jcu.cz

MARGINÁLIE

RECENZE

INFORMACE



TRANSFORMING POSTSECONDARY TEACHING IN THE UNITED STATES

Janet Swaffar and Per Urlaub (eds), New York: Springer, 2014, 225 s.

These proceedings to an international conference hosted by the University of Texas at Austin present a variety of perspectives to language teaching on the linguistic basis of language acquisition as well as literacy contexts at the university level and limited in setting to the United States. There are three sections to this volume: contexts, insights and strategies.

Janet Swaffar, who formed the organizing committee of the conference, reviews the evolving methods of the teaching of foreign language as well as language organizations in the U.S. since World War II. Up until the 1970s, empiricist and structural linguistics dominated the structure of language textbooks. By the late 1970s, proficiency movements came to dominate. Performance objectives of language learners were incorporated into textbooks, so that by the 1990s, “turning classroom emphasis away from correctness and toward context-based performance of tasks relating to culture and communication” (p. 20) had become the norm. With the ever-greater presence of the Internet and a variety of downloadable applications, “FL learning became identified with learning about foreign language use as manifestations of speakers’ and writers’ cultures” (p. 20). Using Bloom’s Taxonomy, Swaffar traces the changes from audio-lingual to cognitive-code pedagogy.

Glenn Levine refers to the “discourse of foreignness” in his contribution, including the hostile stances by influential American politicians against people speaking a foreign language in public and the “English only” movements. Aggressive obtuse attitudes against the speaking of Spanish and Arabic are discussed with several examples. Frequent mistrust of foreign language study programs, Levine shows, include movements such as the “America First” crusade. This publication came out before the election of Donald Trump, the current American president, who subscribes to this vacuous notion, as seen in a Republican primary debate when Trump chided the former Florida Governor Jeb Bush for speaking Spanish to children in school (which had been broadcast on TV). “We speak *English* in this country!” Trump exclaimed. Among the positions by these movements, Levine mentions

- Everyone in the United States speaks only English, or should.
- Most everyone else in the world is learning English anyway, and that, together with American military and economic power, makes it unnecessary to worry about knowing the language of a country in which one has business [...]
- Differences in language are essentially of two kinds, right and wrong. (p.60)

Because of these attitudes, foreign languages are often viewed even by many immigrants in the United States as a threat to upward mobility and assimilation. As presidential candidate Newt Gingrich once said in a speech to Republicans, “We should replace bilingual education with immersion in English so people learn the common language of the country and so they learn the language of prosperity, not the language of living in a ghetto” (p. 62). American foreign language teachers must overcome these pressures in practical ways.

Hiram Maxim focuses on getting content courses taught in foreign languages at American universities. He cites “across-the-curriculum” programs at Georgetown University in Washington, D.C. and Emory University in Atlanta, Georgia. Charlotte Melin shows in her contribution the details of the curricular framework by which economics, international affairs and technical programs are enhanced at University of Rhode Island and University of Minnesota by integrating foreign languages into some of the study programs. Johanna Watzinger-Tharp, a German professor, refers to the growing tendency of American universities to create campuses abroad (Georgia Institute of Technology in France, Rochester Institute of Technology in Croatia, Texas A&M University in Qatar and New York University in Prague). She emphasizes the need for cooperation with the local academics where language and content courses might be united. However, she also notes that in cases of some non-European languages such as Arabic, Chinese or Japanese, intermediate level language skills may not be sufficient for students to be able to keep up with regular courses taught abroad. In his article, Kenric Tsethlikai describes the MBA and law degree programs at the University of Pennsylvania integrating content courses in foreign language programs.

Chantelle Warner, associate professor at the University of Arizona, emphasizes the need to properly focus on reading skills, both in and outside of classroom. She does not use the currently common teaching approach of getting learners to “critically apprehend and produce complex utterances in the social and cultural contexts of their production” but rather to experience “the pragmatic, affective, often even visceral responses of learners [...] while at the same time trying to find their footing as emergent users of the language” (p. 158). In this sense Warner emphasizes the need to negotiate meaning which in fact teaching and learning a language requires. She cites a curricular example using pedagogical maps within her discussion.

Heather Allen’s discussion of the Modern Language Association’s 2007 Report examines three weaknesses involved in the needed curriculum change: frontloading, the transmission model of teacher learning, and conceptual eclecticism. She highlights in her article “micro-strategies” and looks at how teaching assistants at American universities are prepared for their work at

teaching the lower level foreign language courses and offers a multitude of suggestions to their training.

Katherine Arens ends the proceedings by discussing how the American PhD students are trained to become foreign language teachers at university level. She valorizes details published in the Modern Language Association's *Introduction to Scholarship* in order to address professional practice and of issues regarding second language acquisition which may be neglected.

This collection is certainly unusual: university-level teaching rather than elementary or secondary foreign language teaching is the focal point. Some issues do not pertain much to Europe where so many different languages are spoken. Subsequently it is extremely rare to witness European youngsters being discouraged from learning a foreign language. Yet many of the issues pertaining to Europeans learning a foreign language, for example, English, are addressed in a relevant manner in this collection, and changes being introduced, (such as content courses being taught in a foreign language instead of the foreign language learning being isolated from the rest of the curriculum) may certainly be relevant in Europe as well. This book is available online at academia at no cost so it is certainly worth taking a good look at in my judgment.

CHRISTOPHER E. KOY

KLÍČOVÉ PROBLÉMY SOUČASNÉ SLAVISTIKY.
Kolektivní monografie (ed. I. Pospíšil, M. Zelenka, L. Paučová).
Česká asociace slavistů, z. s. Brno 2017, 223 s.

Kolektivní monografii s názvem *Klíčové problémy současné slavistiky* o rozsahu 223 stran otevírá zasvěceně a naléhavě vyznívajícím úvodním slovem profesora Iva Pospíšila (ČR) s názvem *Pozice slavistiky v současném světě a stav české slavistiky dnes*.

„Dnes jsou jiné problémy zralé k řešení, jiné vědy jsou v popředí... To však neznamena, že by slavistika byla bezvýznamná; její síla je již v tom, že většina slovanských zemí je v EU, jiné o to vehementně usilují ...

Důležitost znalosti ruštiny a ruského politického a kulturního areálu, ale i kultury a politiky slovanského Balkánu, snad i jazyků slovanských v středoevropském prostoru tu ční, nevyslyšena našimi politickými místy, které univerzitní slavistku – až na řídce výjimky, jež tu nehodlám komentovat – zřetelně přehlíží. V posledních několika málo letech se po různých peripetiích objevil projekt, jenž má snad šancina pokračování: jde o podporu některých tzv. menších slovanských jazyků. Bylo by hezké, kdyby motivace byla i ta, že stát, i tak malý jako je náš, potřebuje takové znalce geopolitických a kulturních

areálů, tedy slovanského, že filologie je věda, kterou třeba vědecky, nikoli jen utilitárně pěstovat a rozvíjet; jazyk a jeho textové produkty nejsou tedy něco automatického, co každý umí. Jazyková pozice našich zástupců, funkcionářů a domácích politiků v EU to průkazně dokládá a je nám z toho smutno. Znalost slovanské filologie v rámci EU, na Balkáně a ve východní Evropě a Asii je tedy conditio sine qua non – a tedy i znalost celého slovanského kulturního areálu.“¹

„Nedovedu se však ani v této situaci zbavit optimismu: věřím, že právě tyto problémy společnými silami otevřeme a alespoň částečně překonáme. Neboť jako ve všem: klíčem k dobrému životu a dobré vědě jsou nejen dobří vědci, ale také dobří lidé.“²

Poté v předložené publikaci následují v abecedním pořádku seřazené články, které jsou vždy na začátku opatřené abstraktem a klíčovými slovy v angličtině, češtině či případně v jiném jazyce. V knize nacházíme příspěvky jednotlivých autorů-odborníků na danou problematiku z různých zemí – Česká republika, Čína, Polsko, Slovenská republika, k nimž patří:

Christian Jakob Altmann (Polsko): *Německé prvky v současné češtině a jejich význam*; Iveta Bůžková (ČR): *Konflikt jako ústřední téma v próze Gabriely Babnik*; Ivan Fedečko (ČR): *Cesta do krajiny zapomenutých předků*; Ladislav Hladký (ČR): *Tradice a současnost historické balkanistiky v Brně*; Joan Xiaojuan Chen (Čína): *The Literariness in Wang Guowei's Yi-Jing Theory: a Formalist View*; Alenka Jensterle-Doležalová (ČR): *Aporie slovinské moderny: poetika slovinské básničky Vidy Jeraj*; Simona Koryčánková (ČR) - Larisa Kryukova (Rusko): *On Linguistic Expression of Perceptive Images in the Poetic Works of Otokar Březina (Compared with Translations by Konstantin Balmont)*; Pavel Krejčí (ČR): *(Kvazi)toponyma jako komponenty českých a bulharských frazémů*; Елена Крейчова (ČR): *Българите и техният език по света – методически проблеми и задачи на изследването на езика на българската диаспора, отразен в интернет комуникацията*; Iwona Krycka-Michnowska (Polsko): *Dymitr Filosofow o Adamie Mickiewiczu i literaturze polskiej*; Květuše Lepilová (ČR): *Text jako zápas i dialog*; Giuseppe Maiello (ČR): *“Moravian Separatism” Contra “Czech National Revival”*; Radana Merzová (ČR): *Tradiční hodnoty a humanismus v ukrajinském sovětském románu*; Alexej Mikulášek (SR): *Analýza povídky Šelest z hlediska mezitextového navazování*; Libor Pavera (ČR): *Australské česko-slovenské časopisy, školství a spolková činnost*; Ivo Pospíšil (ČR): *O některých aspektech brněnské filologické rusistiky*; Petr Stehlík (ČR): *Koncepce národní literatury a starší jihoslovanské písemnictví*; Radomír Vlček (ČR): *Tradice a současnost brněnské školy dějin slavistiky*; František Všeticka (ČR): *Vratislavské podněty J. E. Purkyně*; Wenxin Wang (Čína): *The Difficult Reform of Chinese Painting*

¹ Pospíšil, I.: *Pozice slavistiky v současném světě a stav české slavistiky dnes*. In: *Klíčové problémy současné slavistiky*. Česká asociace slavistů, Brno 2017, s. 5.

² *Ibidem*, s. 6.

Under the Influence of Russian Sketch in the 1950s; Viera Žemberová (SR):
Podnety z univerzitného slavistického výskumu.

Publikované literárněvědné a jazykovědné statě se ve své různorodosti odlišují jak pestrostí odborného a tematického zaměření, tak rovněž svou rozdílnou kvalitou a vypovídací hodnotou, což vůbec není ke škodě věci. Naopak – tato víceaspektová odborná kolektivní monografie tím poskytuje prostor pro vyjádření pluralitních názorů a pro prezentaci různých cest zkoumání stanovené tematiky.

ZDEŇKA MATYUŠOVÁ

**ROLAND WAGNER (2016): REFLEXIVITÄT IM
TSCHECHISCH-DEUTSCHEN SPRACHVERGLEICH.
MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN EINER PROGNOSE.
Potsdamer Linguistische Untersuchungen. Band 20. Frankfurt am
Main: Peter Lang GmbH. 290 s.**

Das Buch *Reflexivität im tschechischen-deutschen Sprachvergleich. Möglichkeiten und Grenzen einer Prognose* widmet sich, wie bereits der Titel verrät, der Reflexivität, die ein sehr interessantes und oft behandeltes Thema darstellt. Dr. Roland Wagner, der als Fachassistent am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität tätig ist, geht von seiner an der Masaryk-Universität als Dissertation angenommenen Arbeit zu den reflexiven Verben im Tschechischen und Deutschen aus.

Bevor im Einzelnen auf die Kapitel eingegangen wird, soll zunächst die Eigentümlichkeit des Werkes besprochen werden. Den Anlass für diese Untersuchung geben praktische Beispiele der Interferenzen von tschechischen Muttersprachlern. Wie der Autor schreibt, brauche sich die Reflexivität in zwei verschiedenen Sprachen nicht unbedingt zu decken (S. 17), und er erwähnt auch die Tatsache, dass im Bereich des Deutschen als Fremdsprache die Reflexivität sowohl im Tschechischen als auch im Deutschen existiert. Zu empfehlen ist dabei, dass die Lernenden die betroffenen lexikalischen Einheiten auswendig lernen. Der Verfasser versucht anhand eines umfassenden theoretischen Vergleichs die Reflexivität aus verschiedenen grammatischen Perspektiven darzulegen. Jede kontrastive sprachwissenschaftliche Arbeit setzt nicht nur die entsprechenden Kenntnisse in der Ausgangssprache, sondern auch in der Zielsprache voraus, die zur Untersuchung gebracht werden. Der Verfasser stellt sich bei der Ausgangssituation für die Untersuchung in die „Perspektive eines hypothetischen tschechischen Fremdsprachenlerner“ und geht der folgenden

grundlegenden Forschungsfrage nach: „Lässt sich dann (ohne Rückgriff auf lexikalische Information zu den reflexiven Verben im Deutschen) zuverlässig prognostizieren, ob das deutsche Äquivalent des tschechischen reflexiven Verbs reflexiv sein wird?“

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die „kanonischen Realisierungsstrukturen“, wobei der Autor einen Prognose-Algorithmus erstellt. Aufgrund der Verhältnisse zur Reflexivität im Tschechischen, ohne dass die Lage im Deutschen bekannt wird, werden Überlegungen und Aussagen über die Datenlage durchgeführt, die dann letztendlich durch authentische Beispiele verglichen wird. Der Verfasser hat als Untersuchungsmaterial die Datenbank VALLEX (Valenzwörterbuch der tschechischen Verben) genommen und benutzt dabei ein „heuristisches Verfahren zur Überprüfung der einzelnen Theorien.“ Der wertvolle Beitrag besteht vor allem darin, dass der Verfasser die bisher bestehenden sprachwissenschaftlichen Theorien zum Thema Reflexivität mittels des Sprachvergleichs auszuloten versucht (S. 22).

Das Buch ist in sieben Kapitel gegliedert. Der Verfasser widmet einen großen Raum der Theorie, da sie für die Erstellung der Prognosen unentbehrlich ist. Im Kapitel 2 wird die Reflexivität in der Valenztheorie behandelt und das Kapitel 3 bespricht die Reflexivität aus dem generativen Blickwinkel. Als Resultat entstehen hier die syntaktische und lexikalische Reflexivität, die im Kapitel 4 einen theoretischen Rahmen für die Untersuchung bilden. Das Kapitel 5 bietet dann die Darstellung der Prognose zur syntaktischen Reflexivität anhand des lexikographischen Materials aus dem Valenzwörterbuch VALLEX an. Das Kapitel 6 bietet neben der Verfeinerung der Prognose auch die lexikalische Reflexivität und abschließende Schilderung der „Möglichkeiten und Grenzen linguistischer Prognosen im Bereich der Reflexivität“ an (S. 23).

Es ist zu bemerken, dass der Autor die theoretischen Standpunkte und Einführungen sehr gut herausarbeitet und vergleicht. Was kann man insgesamt über die Nutzbarkeit dieser Publikation schlussfolgern? Der Autor beschreibt die aktuellen theoretischen Auffassungen über die Reflexivität, die auch weiterhin kritisch betrachtet werden (S. 90) und benutzt dazu eine umfangreiche und aktuelle Liste von literarischen Werken und Quellen. Das Werk kann seine Leser vorwiegend in der Fachöffentlichkeit finden, die sich vor allem der kontrastiven Sprachwissenschaft widmet. Es leistet einen sehr gut bearbeiteten Beitrag zu dieser Problematik, wobei es zu weiteren Untersuchungen auffordert, was mehr als erwünscht ist. Je detaillierter und präziser diese Problematik untersucht wird, desto größer ist die Chance, dass die Fremdsprachler nicht so oft zum Auswendiglernen gezwungen werden und dass die Gesetzmäßigkeit erklärt wird. Wer ein sprachwissenschaftliches Buch zum Thema Reflexivität sucht, dem sei Roland Wagners Monographie sehr empfohlen.

MARKĚTA VALÍČKOVÁ

LINGUA VIVA

is a biannual professional journal dedicated to the theory and practice of teaching foreign languages as well as Czech as a foreign language. Contributions are solicited from both Czech and foreign scholars. Papers should be written in the target foreign language.

PUBLISHER: the modern languages departments at the University of South Bohemia in České Budějovice

CONTENTS: The journal contains specialized studies in linguistics, teaching methodology, literature and cultural studies; there will be a number of reviews as well as information about upcoming conferences etc.

Since 2015 the magazine LINGUA VIVA included in the recognized database ERIH PLUS.

EDITOR-IN-CHIEF: ZDEŇKA MATYUŠOVÁ (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

MANAGING EDITOR: MILAN POKORNÝ (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

HELENA ZBUDILOVÁ (PF JU - TF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

EDITORIAL BOARD:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)

PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)

PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PDF UHK)

PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)

PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

SCIENTIFIC REVIEW BOARD (SELECT COMMITTEE):

MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

DOC. PHDR. ANNA BUTAŠOVÁ, CSC. (PF UK BRATISLAVA)

PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)

PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)

PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)

PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSC. (FF MU BRNO)

PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREK, CSC. (PDF UHK)

DOC. PHDR. MIROSLAV SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)

PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLMOUC)

PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)

DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)

DOC. PHDR. EVA VYSLOUŽILOVÁ, CSC. (VYSOKÁ ŠKOLA SOCIÁLNĚ SPRÁVNÍ HAVÍŘOV)

PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSC. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH.D. (SÚ AV ČR PRAHA; FF MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

FREQUENCY - BIANNUALLY

Printed by: : TYPODESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE