

# LINGUA VIVA

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

ROČNÍK XIV / 2018 / ČÍSLO 26

VYDAVATEL:  
KATEDRY JAZYKŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY JIHOČESKÉ UNIVERZITY  
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2018

# 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. (PDF 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. (PDF UHK)  
DOC. PHDR. MIROSLAVA 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, 2018

TISK: TYPODESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE

# OBSAH

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

## **STUDIE – ČESKÝ JAZYK**

KATEŘINA DRSKOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH) <i>POJETÍ TESTOVÁNÍ FILOLOGICKÝCH KOMPETENCÍ V MATEŘSKÉM JAZYKU U FRANCOUZSKÉ STÁTNÍ MATUREITY</i> .....	9
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

## **STUDIE – NĚMECKÝ JAZYK**

VĚRA JANÍKOVÁ – PAVLA MAREČKOVÁ (PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT DER MASARYK-UNIVERSITÄT, BRNO) <i>SPRACHSTANDSBEOBSACHTUNG IM DaF-UNTERRICHT: EIN FORSCHUNGSBERICHT</i> .....	21
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## **STUDIE – RUSKÝ JAZYK**

БОЛДЫРЕВА А.Н. (САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ) <i>РОЛЬ ЭЛЕМЕНТОВ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОМАНЕ ЛИБУШЕ МОНИКОВОЙ «DIE FASSADE» («ФАСАД»)</i> .....	35
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## **STUDIE – ŠPANĚLSKÝ JAZYK**

IRENA FIALOVÁ – JANA VESELÁ (OSTRAVSKÁ UNIVERZITA) <i>LA ORTOTIPOGRAFÍA EN EL LENGUAJE DE FACEBOOK</i> .....	44
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## **RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY**

БОЕВА, Н. Е.: БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ «ИЗДАНИЯ, ВОЗВРАЩЕННЫЕ ИЗ СПЕЦФОНДА, В СЛАВЯНСКОМ ФОНДЕ БАН» САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, СПБГУ 2017 - ПРЕЗЕНТАЦИЯ В БИБЛИОТЕКЕ АКАДЕМИИ НАУК В САНКТ- ПЕТЕРБУРГЕ	59
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

DVOŘÁKOVÁ, K.: BETÁKOVÁ, L., HOMOLOVÁ, E., ŠTULRAJTEROVÁ, M.: MODERNÍ DIDAKTIKA ANGLICKÉHO JAZYKA V OTÁZKÁCH A ODPOVĚDÍCH. Praha, Wolters Kluwer ČR, a.s. 2017 ..... 62

KOTOBA, M. – ЛОПРЕЙН, О.: KAMENÁROVÁ, R., TICHÁ, H., ŠPANOVÁ, E., IVORÍKOVÁ, H., KLESCHTOVÁ, Z., MOŠAŤOVÁ, M.: KRÍŽOM-KRÁŽOM. SLOVENČINA A1. Bratislava, Studia Academica Slovaca 2007; KAMENÁROVÁ, R., ŠPANOVÁ, E., IVORÍKOVÁ, H., BALŠÍNKOVÁ, D., KLESCHTOVÁ, Z., MOŠAŤOVÁ, M., TICHÁ, H.: KRÍŽOM-KRÁŽOM. SLOVENČINA A2. Bratislava, Studia Academica Slovaca 2012; IVORÍKOVÁ, H., ŠPANOVÁ, E., KAMENÁROVÁ, R., MOŠAŤOVÁ, M., KLESCHTOVÁ, Z., TICHÁ, H.: KRÍŽOM-KRÁŽOM. SLOVENČINA. CVIČEBNICA A1+A2. Bratislava, Studia Academica Slovaca 2015; KAMENÁROVÁ, R., GABRÍKOVÁ, A., IVORÍKOVÁ, H., ŠPANOVÁ, E., MOŠAŤOVÁ, M., BALŠÍNKOVÁ, D., KLESCHTOVÁ, Z.: KRÍŽOM-KRÁŽOM. SLOVENČINA B1. Bratislava, Studia Academica Slovaca 2011; GABRÍKOVÁ, A., KAMENÁROVÁ, R., MOŠAŤOVÁ, M., IVORÍKOVÁ, H., ŠPANOVÁ, E., TICHÁ, H.: KRÍŽOM-KRÁŽOM. SLOVENČINA B2. Bratislava, Studia Academica Slovaca 2014 ..... 63

KŘIVANCOVÁ, M.: JANEČKA, M.: S. K. ŠAUMJAN. SÉMIOTICKÉ POJETÍ GRAMATIKY. České Budějovice, Episteme 2017 ..... 68

MATUROVÁ, M.: LETNÍ ŠKOLA SLOVANSKÝCH STUDIÍ V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH PO ŠESTADVACÁTÉ ..... 70

ЗИМОНИ-КАЛИНИНА, И.: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОЛЛОКВИУМ ПО ПОСЛОВИЦАМ (ICP), 5-12. 11.2017, ТАВИРА, ПОРТУГАЛИЯ..... 71

## 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 šestadvacáté 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 čeština, francouzština, němčina, ruština a španělština) 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/](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/](http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/).

*Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ*

České Budějovice, květen 2018



STUDIE







# POJETÍ TESTOVÁNÍ FILOLOGICKÝCH KOMPETENCÍ V MATEŘSKÉM JAZYKU U FRANCOUZSKÉ STÁTNÍ MATURITY

KATEŘINA DRSKOVÁ  
JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

## THE CONCEPTION OF TESTING PHILOLOGICAL COMPETENCIES IN MOTHER LANGUAGE AT FRENCH STATE SECONDARY SCHOOL LEAVING EXAM

**ABSTRACT:** The study deals with the concept of testing philological competencies in mother tongue within the framework of the state secondary school leaving exam in France and compares it with the Czech concept. The French school leaving exam model is in many ways different from the Czech one; in France, the school leaving exam is conceived primarily as a test of functional knowledge of language and verifies ability of reflexion and thinking, for what language serves as a basic tool.

**KEYWORDS:** state secondary school leaving exam, France, Czech Republic, philological competencies, mother language

**ABSTRAKT:** Článek se věnuje pojetí testování filologických kompetencí v mateřském jazyku v rámci státní maturitní zkoušky ve Francii a porovnává je s pojetím českým. Model francouzské maturity je od českého v mnoha ohledech odlišný; ve Francii je maturita z francouzského jazyka koncipována především jako testování funkčních znalostí a ověřuje schopnost myšlení a uvažování, jehož je jazyk základním nástrojem.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** státní maturita, Francie, Česká republika, filologické kompetence, mateřský jazyk

### 1. Úvod

Francie je země, v jejíž kultuře zaujímá jazyk významné postavení a těší se velké vážnosti a pozornosti již od dob počátků ustalování moderní francouzštiny. Roku 1539 vydal francouzský král František I. nařízení známé jako Ordonnance de Villers-Cottêrets, jímž nahradil latinu francouzštinou ve funkci jednotného správního a právního jazyka francouzského království. Jiným význačným počinem bylo založení Francouzské akademie (Académie française) roku 1634, instituce, která funguje dodnes a jíž stanovy jako hlavní poslání ukládají „(...) de travailler, avec tout le soin et toute la diligence possibles, à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences.“<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> „(...) pracovat s veškerou možnou péčí a pílí na tom, abychom naší řeči dali pevná pravidla a abychom ji učinili čistou, výmluvnou a schopnou pojednávat o otázkách umění a vědění.“ (vlastní překlad) Stanovy Académie française, čl. 24, [online].

Jazyk je vnímán nejen jako nástroj řízení a správy státu, jazyk zákonů země, jazyk úřední i nástroj komunikace obecně, ale také jako součást kulturní identity i prostředek mezikulturních výměn a sdílení společných hodnot v rámci rozsáhlého a velmi různorodého frankofonního světa. To dokládá i projev, který pronesla paní Michaëlle Jean, generální tajemnice Mezinárodní organizace Frankofonie (Organisation internationale de la Francophonie), v Lucemburku 9. července letošního roku, u příležitosti slavnostního otevření nové ulice pojmenované příznačně Rue de la Francophonie: „(...) la Francophonie, ce carrefour de rencontres fécondes entre des peuples des cinq continents, soudés par ce formidable trait d'union qu'est la langue française et cet attachement commun à des valeurs universelles et inaliénables, à cet „humanisme intégral qui se tisse autour de la terre“ pour reprendre les mots du poète président, Léopold Sédar-Senghor qui a su dessiner ainsi les contours de l'idéal que nous défendons et qui nous définit.“<sup>2</sup>

Kompetencím v oblasti mateřského jazyka proto současná francouzská vzdělávací politika připisuje zcela zásadní význam, neboť je v nich spatřován předpoklad pro úspěšné vzdělávání, začleňování do společnosti a profesní uplatnění. Poslední reforma školství položila důraz na ústřední místo výuky mateřského jazyka v systému základního vzdělávání počínajícího již mateřskou školou. Globální akční plán francouzského ministerstva školství uveřejněný v srpnu 2015 deklaruje: „La maîtrise de la langue française joue un rôle crucial dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle et sociale des enfants et des jeunes; son apprentissage par chacun doit être encouragé très tôt et renforcé tout au long de la scolarité, en fonction des besoins identifiés.“<sup>3</sup> Jazykové kompetence jsou chápány jako prostředek osvojování znalostí a dovedostí potřebných pro život. Francie, jejíž dnes bezmála sedmdesátimilionová populace je značně heterogenní a stále více multikulturní a jež se v důsledku toho potýká s řadou společenských a sociálních problémů, v nich ale vidí také prostředek výchovy k občanství a k posilování vědomí přináležitosti k francouzské kultuře a

---

[Citováno 14.9.2017] Dostupné z: <<http://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions>>

<sup>2</sup> „(...) Frankofonie, úžasné místo tvořivého setkávání lidí ze všech kontinentů, které všechny spojuje nádherný francouzský jazyk a kterým je společně lpění na univerzálních a nezczitelných hodnotách, na onom „nedílném humanismu, který opráda celou zeměkouli“, řečeno slovy básníka Léopolda Sédara Senghora, kterými vystihl ideál, k němuž se upínáme a jenž nás určuje.“ (vlastní překlad) Organisation internationale de la Francophonie [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<<https://www.francophonie.org/Discours-de-Michaelle-Jean-a-48003.html>>

<sup>3</sup> „Znalost francouzského jazyka je klíčovým předpokladem pro úspěšnou školní docházku a pro profesní a společenské začleňování dětí a mládeže. Její osvojování musí být podporováno u všech, musí začínat co nejdříve a být posilováno po celou dobu trvání školní docházky v závislosti na stanovených potřebách.“ (vlastní překlad) Ministère de l'Éducation nationale [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z: <<http://www.education.gouv.fr/cid92213/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global.html>>

k hodnotám republiky: „L'importance de la maîtrise de la langue, notamment à travers l'enseignement du jugement, de l'argumentation et du débat en classe, à l'écrit comme à l'oral, en lien étroit avec l'enseignement moral et civique et le parcours citoyen, est réaffirmé.“<sup>4</sup>

Francie je v neposlední řadě zemí s dlouhou literární a filozofickou tradicí, zemí významných myslitelů, kteří se v průběhu času významnou měrou podíleli na utváření pohledu na svět, i zemí velkých spisovatelů, jejichž sláva a vliv mnohdy dalece přesáhly hranice Francie. Je zemí, která dala světovému písemnictví Rabelaise, Molièra, Voltaira, Diderota, Balzaca, Baudelaira, Rimbauda a mnoho dalších<sup>5</sup>. Nejen jazyk, ale i slovesné umění se ve Francii stále těší značné prestiži a jsou vnímány též jako prostředek myšlení a jeho formování a rozvíjení, prostředek vyjadřování idejí a postojů, výměny a konfrontace názorů.

Jak se tento přístup k filologickým kompetencím odráží v pojetí francouzské státní maturity? Liší se principiálně od modelu maturity z českého jazyka a literatury, o němž se v posledních letech nemálo diskutuje v souvislosti se změnami, kterých doznal?

Přestože středoškolské vzdělání je v českém i francouzském vzdělávacím systému zakončeno analogicky maturitou, pojetí této zkoušky se ve francouzském a českém školství odlišuje, stejně jako se liší celkové pojetí a systém středoškolského studia v České republice a ve Francii. Ani statut maturitní zkoušky není v obou zemích zcela rovnocenný. V českém právním řádu je oblast vzdělávání upravována zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (tzv. školský zákon), ve francouzském právním řádu pak samostatným zákoníkem Code de l'éducation. Obě právní úpravy shodně stanovují maturitní zkoušku jako zakončení příslušného typu středního stupně vzdělání, avšak francouzská státní maturita (*baccalauréat*) všech tří existujících typů (*général, technologique, professionnel*) je zároveň dosažením prvního stupně univerzitního vzdělání (*grade universitaire de bachelier*)<sup>6</sup> a dává absolventovi automaticky právo k zápisu do prvního cyklu vysokoškolského studia na zvolené státní univerzitě<sup>7</sup>. V tomto ohledu se tedy platnost českého a francouzského

---

<sup>4</sup> „Znovu se ukazuje důležitost výuky jazyka, a zejména pak rozvíjení úsudku, schopnosti argumentace a dialogu ve výuce, slovem i písmem, v úzké provázanosti s etickou a občanskou výchovou a s přípravou na vstup do občanské společnosti.“ (vlastní překlad) [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z: <<http://www.education.gouv.fr/cid92213/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global.html>>

<sup>5</sup> Srov. ŠRÁMEK J.: *Panorama francouzské literatury od počátku po současnost, I-II*, 798 s.

<sup>6</sup> *Code de l'éducation*, version consolidée au 18 septembre 2017, Partie réglementaire, Livre III, Titre III, Chapitre IV, Art. D334-1, Art. D336-1, Art. D337-51.

<sup>7</sup> Cf. *Code de l'éducation*, version consolidée au 18 septembre 2017, Partie législative, 3<sup>e</sup> partie, Livre IV, Titre 1<sup>er</sup>, Chapitre II, Art. I. L612-3.

maturitního vysvědčení, resp. diplomu liší. Takto pojmáaná platnost francouzské maturitní zkoušky vysvětluje její větší rozsah i náročnost ve srovnání s maturitou českou<sup>8</sup>.

## 2. Organizace maturitních zkoušek ve Francii

Ve Francii se maturitní zkoušky skládají ve dvou posledních ročních střední školy. V předposledním ročníku všichni studenti povinně absolvují maturitní písemnou i ústní zkoušku z francouzského jazyka a literatury; na všeobecně zaměřených středních školách studenti ekonomického a společenskovedního zaměření a studenti humanitního zaměření kromě toho také ještě písemně maturují z přírodovědného předmětu. Protože se maturita koná dvoufázově, jsou tyto zkoušky označovány jako *épreuves anticipées* (tedy doslova předběžné, předsunuté). V posledním ročníku pak studenti skládají závěrečné zkoušky (*épreuves terminales*) z povinných a volitelných předmětů podle zvoleného typu studia a příslušné studijní větve.<sup>9</sup> V učebních oborech s maturitou se celá maturitní zkouška koná v závěrečném roce studia.

Na všeobecně zaměřených středních školách zakončených všeobecnou maturitou (*baccalauréat général*) skládají studenti všech tří existujících zaměření, tj. humanitního (*L*) ekonomického a společenskovedního (*ES*) a přírodovědného (*S*), samostatnou zkoušku z francouzského jazyka a literatury, stejně jako studenti odborně a umělecky zaměřených středních škol zakončených tzv. *baccalauréat technologique*. Ve všech případech má zkouška část písemnou v délce trvání 4 hodiny a část ústní v délce 20 minut. Výsledky zkoušky jsou však v celkovém hodnocení maturitní zkoušky zohledňovány odlišným způsobem. Největší váhu má tato zkouška v rámci humanitního zaměření na všeobecných středních školách, kde se výsledek písemné zkoušky do celkového hodnocení započítává s koeficientem 3. V případě ekonomického a společenskovedního a přírodovědného zaměření je výsledek započítáván s koeficientem 2. Studenti humanitního zaměření skládají kromě toho v posledním ročníku studia ještě i písemnou zkoušku z literatury v délce 2 hodin, která je započítávána do celkového výsledku maturity s koeficientem 4<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Současný český model se zakládá na kodifikaci maturitní zkoušky školským zákonem, jehož ustanovení jsou specifikována prováděcí vyhláškou č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů (tzv. maturitní vyhláška). V souladu s platnou legislativou jsou pak společné části české maturitní zkoušky od roku 2016 koncipovány podle specifikací obsažených v katalogích požadavků zveřejněných MŠMT ČR v dubnu 2014.

<sup>9</sup> Základní informace o podobě francouzských státních maturit jsou k dispozici v češtině na stránkách Francouzského institutu v Praze [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z: <<http://www.ifp.cz/Baccalaureat-francais>>

<sup>10</sup> Souhrnné informace o maturitě jsou dostupné v portálu Eduscol, který spravuje francouzské ministerstvo školství (Ministère de l'éducation nationale). Eduscol [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z: <<http://eduscol.education.fr/pid23233/baccalaureat-general.html>>

V rámci *baccalauréat technologique*, maturity skládané na odborně a umělecky zaměřených středních školách, má pak ústní část zkoušky koeficient 2 (resp. 1 v umělecky zaměřených oborech, tzv. *série Techniques de la Musique et de la Danse*)<sup>11</sup>. Součástí *baccalauréat professionnel*, kterým se od roku 1987 zakončují učební obory s maturitou, je písemná zkouška z francouzského jazyka, dějepisu, zeměpisu a občanské výchovy s koeficientem 5, jejíž jednu část tvoří zkouška z francouzského jazyka (koeficient 2,5), druhou pak zbývající disciplíny (koeficient 2,5).<sup>12</sup>

## 2.1. Rozsah a povaha povinné maturitní zkoušky z mateřského jazyka a literatury

Ve Francii se povinná zkouška z francouzského jazyka a literatury skládá z písemné a ústní části, zadání odpovídá typu a zaměření studia. Rozsah a povahu zkoušky blíže stanovují příslušné interní instrukce ministerstva školství, uveřejňované ve zvláštním čísle úředního věstníku. Podle těchto instrukcí má písemná zkouška prověřit následující dovednosti a znalosti:

- znalost jazyka
- vyjadřovací schopnosti (jasné, smysluplné a souvislé vyjadřování, přesné a jazykově správné)
  - schopnost číst, analyzovat a interpretovat text
  - schopnost dávat do souvislostí různé texty a definovat určitou problematiku
    - schopnost opírat se o literární znalosti nabyté při výuce jazyka a literatury, četbou a individuálním zájmem
    - schopnost argumentace, vyjádření vlastního stanoviska a zaujetí postoje k názorům druhých
    - schopnost uvědomělé produkce textu<sup>13 14</sup>

Ústní zkouška má za cíl prověřit maturantovu schopnost uplatnit své znalosti a svůj všeobecný rozhled, zhodnotit jeho ústní projev a schopnost vést

---

<sup>11</sup> Eduscol [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<<http://eduscol.education.fr/pid26175/baccalaureat-technologique.html>>

<sup>12</sup> *Arrêté du 13 avril 2010 fixant les modalités d'évaluation du français et de l'histoire, géographie et enseignement moral et civique au baccalauréat professionnel*, NOR: MENE1005321A. Version consolidée au 12 juin 2017.

<sup>13</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel spécial* n° 7 du 6 octobre 2011 [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57469](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57469)>

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel* n° 31 du 29 août 2013 [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73267](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73267)>

dialog<sup>15</sup>, v rámci humanitního zaměření je dále kladen důraz i na schopnost kritického úsudku a interpretace<sup>16</sup>.

**Písemná část** maturitní zkoušky z francouzského jazyka a literatury mívá definováno rámcové téma, k němuž se váží zkušební texty, otázky a úkoly. Tato dílčí zkouška je založena na korpusu několika textů (resp. úryvků), případně se může jednat i o dokumenty ikonografické povahy. Maturanti odpovídají na otázku/y k textům a vypracovávají slohovou úlohu, při níž mají na výběr ze tří slohových útvarů: rozbor (*commentaire*) jednoho z textů korpusu, úvaha (*dissertation*) na zadané téma (při ní maturant vychází jednak z textů korpusu, jednak z probrané látky a z vlastní četby), vlastní tvorba (*écriture d'invention*) podle zadání (zde slouží texty korpusu do určité míry jako inspirace). Zadání pro všeobecné střední školy obsahuje korpus 3-4 textů (úryvků), k nimž se vztahuje 1 otázka a 1 sloh, kde si student vybírá ze tří slohových útvarů (rozbor textu, úvaha, vlastní tvorba). Zadání pro odborné a umělecké školy obsahuje korpus 3-4 textů (resp. úryvků), k nimž se vztahují 2 otázky a 1 sloh; zadání slohových úloh je v tomto případě poněkud návodnější než u maturity všeobecné. V případě učebních oborů s maturitou tvoří zadání rovněž korpus tří textů, obvykle dvou uměleckých a jednoho neuměleckého, k němuž se vztahují 3 otázky a 1 slohová úloha, ověřující schopnost analýzy a interpretace textu a schopnost písemného vyjadřování a argumentace.

Pouze studenti humanitního zaměření skládají v posledním ročníku ještě i zkoušku z literatury. Tato zkouška je písemná a její zadání se skládá ze dvou dílčích otázek odkazujících k probrané látce. První otázka je založena na úryvku textu, druhá se vztahuje k jednomu či několika integrálním textům, které jsou součástí učiva.

**Ústní zkouška** trvá dvacet minut a spočívá v zodpovězení zadané otázky a v následném rozhovoru se zkoušejícím. Otázka se vztahuje k některému z textů (úryvků nebo kompletních děl), které byly probírány ve výuce, a zaměřuje se na některý jeho význačný aspekt. Je stanoveno, že pasáž textu, na níž se zakládá ústní zkouška, má mít rozsah půl strany až dvě strany.<sup>17</sup> Maturita v učebních oborech ústní zkoušku nezahrnuje.

Interní instrukce ministerstva školství stanovují, že zadání obou částí maturitní zkoušky vychází z učebního plánu a z povinné četby posledního roku studia. Maturant však dostává i prostor pro uplatnění vlastní četby a dalších

---

<sup>15</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel spécial* n° 7 du 6 octobre 2011 [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57488](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57488)>

<sup>16</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel* n° 31 du 29 août 2013 [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73267](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73267)>

<sup>17</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel spécial* n° 7 du 6 octobre 2011 [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57488](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57488)>

znalostí nad rámec probraného učiva, a to především v průběhu ústní části zkoušky, ale také v části písemné, pokud si zvolí možnost psát úvahu.

## **2.2. Konkrétní příklad podoby maturitní zkoušky z mateřského jazyka a literatury u státní maturity ve Francii – rozbor zadání pro rok 2017**

Přibližme nyní podobu maturitní zkoušky z francouzského jazyka a literatury na konkrétním příkladu písemné části zkoušky z roku 2017. Pro ni byla stanovena následující témata:

- všeobecná maturita, humanitní zaměření: „Les réécritures, du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours“ (Opakované zpracování literárního námětu od 17. století po současnost)
- všeobecná maturita, ekonomické a společenskovední zaměření, přírodovědné zaměření: „Le personnage de roman, du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours“ (Románová postava od 17. století po současnost)
- maturita na odborně a umělecky zaměřených středních školách: „Poésie et quête de sens“ (Poezie a hledání smyslu)
- maturita v učebních oborech: „La parole en spectacle“ (Řeč jako divadlo)

Zadání pro **humanitně orientované všeobecné studium** obsahuje korpus čtyř úryvků z textů francouzských spisovatelů 18. a 19. století, představitelů osvícenské a romantické literatury, kteří jsou součástí literárního kánonu a školních osnov<sup>18</sup>. Texty spojuje společný námět, postava a příběh tajemného muže se železnou maskou. Liší se však od sebe pojetím i žánrem: nejstarší Voltairovo zpracování je svou podstatou dějepisné dílo podávající obraz politických dějin a života francouzské společnosti za vlády krále Ludvíka XIV<sup>19</sup>. Dalšími autory byl příběh zpracován v duchu romantické estetiky: v básnické podobě u Alfreda de Vigny, v dramatické u Victora Huga a v románové u Alexandra Dumase. V první části písemné zkoušky měli maturanti postihnout, v čem spočívá odlišnost Vignyho, Hugova a Dumasova podání postavy muže se železnou maskou od Voltairova. („Les textes de de Vigny, Hugo et Dumas reprennent la figure du Masque de fer: en quoi diffère-t-elle de celle que propose Voltaire?“) Ve slohové práci měli na výběr mezi rozbořem úryvku z Vignyho básně (francouzský termín *commentaire* zde znamená strukturovaný formální a tematický rozbor), úvahou nad tím, zda se čtenářův zájem o nové zpracování známého námětu zakládá především na podobnosti se zpracováním původním („L'intérêt du lecteur pour une réécriture dépend-il essentiellement de sa ressemblance avec le modèle?“), a volným pokračováním úryvku z Dumasova románu ve stejném duchu („Poursuivez le récit de l'extrait

---

<sup>18</sup> Viz LAGARDE A. – MICHARD L.: *XVIII<sup>e</sup> siècle : Les grands auteurs français du programme* a LAGARDE A. – MICHARD L.: *XIX<sup>e</sup> siècle : Les grands auteurs français du programme*.

<sup>19</sup> LAGARDE A. – MICHARD L.: *XVIII<sup>e</sup> siècle : Les grands auteurs français du programme*, s. 146.

du Vicomte de Bragelonne. Une fois dans sa cellule, l'homme au masque de fer se remémore les circonstances malheureuses qui l'ont conduit en prison et exprime avec amertume sa désolation. Votre texte reprendra certaines caractéristiques du texte d'Alexandre Dumas.“)

Zadání pro **ekonomicky a společenskovědně a pro přírodovědně orientované všeobecné studium** obsahuje korpus tří úryvků z románů autorů 20. století, opět jde o kanonické autory, představující odlišnou estetiku románu, Marcela Prousta, Marguerite Durasovou a Alberta Camuse<sup>20</sup>. Vybrané úryvky spojuje podobný motiv: postava románu se konfrontuje s fiktivním světem pohyblivých obrázků. Otázka vztahující se k textům zní: působí na postavy těchto románů fiktivní svět stejným způsobem? („Les personnages de ces romans sont-ils touchés de la même manière par l'univers fictif qu'ils découvrent?“) Slohová práce nabízí možnost výběru mezi rozbořením úryvku z románu Marguerite Durasové *Hráz proti Pacifiku*, úvahou na téma vztahu románové postavy ke skutečnosti („Le personnage de roman se construit-il exclusivement par son rapport à la réalité?“) a vlastní tvorbou, vyprávěním inspirovaným úryvkem korpusu („À la manière des auteurs de ces romans, vous imaginerez le récit que pourrait faire un spectateur d'une séance de cinéma qui l'aurait particulièrement marqué.“)

Zadání pro **odborně a umělecky zaměřené střední školy** obsahuje korpus tří básnických textů autorů 19. a 20. století, symbolisty Paula Verlaina<sup>21</sup>, neoklasicistní básničky Anny de Noailles<sup>22</sup> a představitele poválečné poezie všedního dne Jacquese Préverta<sup>23</sup>. Texty spojují motivy cesty a vlaku, kterých se týkají otázky první části zkoušky. Maturanti měli postihnout, co je na vlacích v textech korpusu zvláštního, a zda cesta, o níž se v textech hovoří, je skutečná, či nikoli („Quelles sont les particularités des trains évoqués dans les textes du corpus?“ „Ces voyages vous paraissent-ils réels ou rêvés?“) Druhá část práce pak nabízí k výběru rozbor básně Anny de Noailles „Trains d'été“, úvahu nad tím, co je posláním básně („Le rôle du poème est-il seulement de faire rêver le lecteur?“), či vlastní tvorbu, tematicky inspirovanou texty korpusu („Un train raconte son voyage à travers les paysages, réels ou rêvés, en exprimant ses sensations et ses pensées.“)

Zadání pro **učební obory s maturitou** obsahuje korpus tří textů, z nichž první dva jsou úryvky z románu současného spisovatele Jeana-Paula Didierlaurenta *Čtenář z vlaku* v 6.27, třetí úryvek je převzat z eseje osvícenského filozofa Denise Diderota *Herecký paradox*, věnovaného úvahám o herectví,

---

<sup>20</sup> Viz LAGARDE A. – MICHARD L.: *XXè siècle : Les grands auteurs français*, s. 233 a násl., s. 754, s. 720 a násl.

<sup>21</sup> Viz LAGARDE A. – MICHARD L.: *XIXè siècle : Les grands auteurs français du programme*, s. 503 a násl.

<sup>22</sup> Viz ŠRÁMEK J.: *Panorama francouzské literatury od počátku po současnost*, s. 407-408.

<sup>23</sup> LAGARDE A. – MICHARD L.: *XXè siècle : Les grands auteurs français*, s. 613.



básnictví a umělecké tvorbě<sup>24</sup>. Hrdinou románu je muž, který ráno cestou do práce předčítá spolucestujícím nahlas náhodně vybrané pasáže z knih. Texty korpusu mají tedy společné téma veřejné prezentace literárního textu. Studenti měli nejprve za úkol postihnout vzájemnou souvislost mezi texty i jejich odlišnost, poté charakterizovat, jak jsou v úryvcích z románu uvedeny promluvy postav („Comment ces deux textes mettent-ils en scène la parole des personnages?“), a zamyslet se nad tím, jak scénické mluvené slovo působí na mluvčího a na naslouchajícího („Quels efforts produit la parole sur celui qui parle et sur ceux qui écoutent?“). Odpovědi bylo nutno opřít o texty korpusu a tvrzení náležitě zdůvodnit. Podstatou slohové úlohy byla úvaha nad tím, jak mluvené slovo při scénickém podání vyvolává emoce („Selon vous, comment les mises en spectacle de la parole font-elles naître des émotions?“). Maturanti měli svoji argumentaci založit jednak na textech korpusu, jednak na četbě a na vlastní zkušenosti; požadovaná délka textu byla nejméně 40 řádek.

Jak již bylo uvedeno výše, zadání maturitní písemné práce z francouzského jazyka a literatury je určováno rámcovým tématem, které kombinuje literárněhistorickou a literárněteoretickou perspektivu. Při porovnání zadání za posledních pět let (2013-2017) vidíme, že tato rámcová témata se opakují – reflektují totiž témata, která jsou součástí středoškolských učebních plánů. Rámcové téma je většinou vymezeno žánrově (*écriture poétique, texte de théâtre, roman, genres de l'argumentation*), tematicky (*quête de sens, personnage, question de l'homme*) a časově (rozmezím století). V případě maturity v učebních oborech je rámcové téma vymezeno pouze tematicky.

### **3. Závěrečné srovnání českého a francouzského přístupu k testování znalostí z mateřského jazyka a literatury v rámci státní maturitní zkoušky**

Mateřský jazyk je v rámci vzdělávání bezesporu klíčovým předmětem. Jak ve Francii, tak v České republice je nedílnou a povinnou součástí maturitní zkoušky, stejně jako literatura, která coby slovesné umění s jazykem úzce souvisí a jejíž znalost je tradičně ověřována právě v rámci povinné zkoušky z mateřštiny, jenž se v obou zemích týká absolventů všech typů středního vzdělání s maturitou. Požadavky na to, jaké znalosti a dovednosti by maturanti v této oblasti měli mít, i způsob jejich testování však v obou zemích vykazují jisté rozdíly. Písemná část zkoušky je v České republice v současnosti jednotná pro všechny, ve Francii je její zadání odlišeno podle typu studia, i když půdorys zkoušky je obdobný. Ústní část zkoušky je v obou zemích založena na jednotných principech, konkrétní zadání se v jednotlivých školách liší.

V obou zemích je maturitní zkouška z mateřského jazyka a literatury zaměřena na ověření znalosti jazyka a jazykových kompetencí na všech rovinách, od gramatické po textovou, a na ověření znalosti literární historie a teorie. Testovány jsou přitom jak znalosti teoretické, tak schopnost jejich

---

<sup>24</sup> ŠRÁMEK J.: *Panorama francouzské literatury od počátku po současnost*, s. 187.

praktické aplikace v písemné i ústní komunikaci. Důraz na jednotlivé aspekty filologických znalostí i způsob jejich ověřování se však v obou zemích rozcházejí. Pro českou maturitu je charakteristický široký záběr testovaných znalostí a kompetencí základní úrovně, pro maturitu francouzskou pak soustředění na pokročilejší kompetence textové a komunikační roviny s důrazem na schopnost praktické aplikace znalostí.

Lze říci, že francouzská maturita ověřuje především funkční znalost mateřského jazyka: od studentů se očekává schopnost číst a chápat souvislý text, uvažovat o něm, porovnávat ho s dalšími texty a rovněž schopnost samostatného a koherentního vyjádření vlastních myšlenek za správného použití příslušných jazykových prostředků. V oblasti literatury maturitní zkouška apeluje jednak na znalosti literárněhistorické, jednak na znalosti literárněteoretické, na studentech je požadována schopnost jejich uplatnění na konkrétní text, ale také schopnost srovnávat více textů, klást je do vzájemných souvislostí a reflektovat jejich společné i rozdílné prvky navzdory žánrové a dobové různosti. Teoretické znalosti se tedy netestují jako takové, ale hodnotí se schopnost jejich využití za účelem dosažení stanoveného komunikačního cíle.

Všechny dílčí části maturitní zkoušky se zakládají na textech, přičemž jde o literární texty různých žánrů z různých období. V korpusech zadání písemné části maturity z posledních pěti let je patrné, že jsou vybírány především texty francouzských či francouzsky píšících autorů od 19. století do současnosti. Texty ze starších období literárního vývoje se vyskytují méně často (zaznamenáme jen několik textů ze 17. a 18. století); časové rozpětí je lze odůvodnit stavem vývoje jazyka a pravopisu, který je ve starší literatuře do 16. století dnešním čtenářům na překážku porozumění. Většinou se jedná o díla i autory patřící do uznaného kánonu francouzské literatury, není to však pravidlem vždy. Volba výlučně literárních textů se může zdát překvapivá (u české maturity se vyskytují texty rozmanitých typů), volba těchto textů s nadčasovou platností je nicméně funkční pro ověření znalostí zároveň z oblasti jazyka i z oblasti literatury.

Francouzská maturita z mateřského jazyka, tak jak je koncipována, sice neověřuje schopnost produkce tak rozmanité škály psaných komunikátů jako maturita česká, zato testuje schopnost myšlení a uvažování, jehož je jazyk základním nástrojem. V tomto smyslu se zdá, že její pojetí něco vypovídá nejen o francouzském přístupu k otázkám základních filologických kompetencí, ale i o obecnějším chápání vzdělání jako takového.

## **BIBLIOGRAFIE**

### **Monografie**

LAGARDE A. – MICHARD L.: *XVIII<sup>e</sup> siècle : Les grands auteurs français du programme*. Coll. «Collection littéraire Lagarde et Michard». Paris, Bordas, 1985, 418 s.

LAGARDE A. – MICHARD L.: *XIX<sup>e</sup> siècle : Les grands auteurs français du programme*. Coll. «Collection littéraire Lagarde et Michard». Paris, Bordas, 1985, 578 s.

LAGARDE A. – MICHARD L.: *XX<sup>e</sup> siècle : Les grands auteurs français*. Coll. «Collection littéraire Lagarde et Michard». Paris, Bordas, 2004, 896 s.

ŠRÁMEK J.: *Panorama francouzské literatury I-II*, Brno, Host, 2012, 798 s.

### **Normativní texty**

*Arrêté du 13 avril 2010 fixant les modalités d'évaluation du français et de l'histoire, géographie et enseignement moral et civique au baccalauréat professionnel*, NOR: MENE1005321A. Version consolidée au 12 juin 2017.

*Code de l'éducation*. Version consolidée au 18 septembre 2017.

Note de service n° 2011-153 du 3-10-2011. Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel spécial* n° 7 du 6 octobre 2011 [online]. [Citováno 14.9.2017]

Dostupné z:

<[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57469](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57469)>

Note de service n° 2011-141 du 3-10-2011. Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel spécial* n° 7 du 6 octobre 2011 [online]. [Citováno 14.9.2017]

Dostupné z:

<[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57488](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57488)>

Note de service n° 2013-121 du 22-8-2013. Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel* n° 31 du 29 août 2013 [online]. [Citováno 14.9.2017]

Dostupné z: <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73267](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73267)>

Prováděcí vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

### **Elektronické zdroje**

Académie française [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<<http://www.academie-francaise.fr>>

*Annales du bac. Études littéraires* [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<<https://www.etudes-litteraires.com/bac-francais/annales.php>>

Francouzský institut v Praze [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<<http://www.ifp.cz>>

Eduscol [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<<http://eduscol.education.fr>>

Études littéraires [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z:

<<https://www.etudes-litteraires.com>>

*Katalogy požadavků pro zkoušky společné části maturitní zkoušky konané ve školním roce 2016/2017*. Nová maturita [online]. [Citováno 14.9.2017]

Dostupné z:

<[http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404033138](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404033138)>

*La maîtrise de la langue française : un plan d'action global*. Ministère de l'Éducation nationale [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z: <<http://www.education.gouv.fr/>>

*Note d'information n° 17.05*, Ministère de l'éducation nationale, mars 2017, 4 s. [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z: <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/08/4/NI-EN-05-2017\\_730084.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/08/4/NI-EN-05-2017_730084.pdf)>

Nová maturita [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z: <[www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz)>

Organisation internationale de la Francophonie [online]. [Citováno 14.9.2017] Dostupné z: <<https://www.francophonie.org>>

**Mgr. Kateřina Drsková, Ph.D.**, působí na Ústavu romanistiky Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ve své pedagogické činnosti se zaměřuje zejména na výuku dějin francouzské literatury, v činnosti vědecko-výzkumné se soustředí na moderní a současnou francouzskou literaturu a na dějiny překladu francouzské literatury do češtiny.

DRSKOVÁ K.: Sur les traces de la première traduction tchèque de *Zone* de Guillaume Apollinaire, *Écho des études romanes*, vol. XI, num. 2, 2015, s. 97-115.

DRSKOVÁ K.: «Composer son rien avec un morceau de tout.» À propos des romans *Les Âmes grises* et *Le rapport de Brodeck* de Philippe Claudel, *Études romanes de Brno*, vol. 33, num. 1, 2012, s. 191-198.

DRSKOVÁ K.: *České překlady francouzské literatury (1960-1969)*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2010, 216 s.

Adresa pracoviště: Ústav romanistiky Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Branišovská 31a, 370 05, České Budějovice

E-mail: [kadr@ff.jcu.cz](mailto:kadr@ff.jcu.cz)

# SPRACHSTANDSBEOBSACHTUNG IM DaF- UNTERRICHT: EIN FORSCHUNGSBERICHT

VĚRA JANÍKOVÁ – PAVLA MAREČKOVÁ  
PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT DER MASARYK-UNIVERSITÄT,  
BRNO

## Abstrakt

Fremdsprachenkenntnisse gehören heute unumstritten zu Schlüsselkompetenzen, welche die Individuen befähigen, in diversen Sphären menschlichen Tuns in der Fremdsprache angemessen handeln zu können. Als das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts wird in diesem Sinn seit der sog. kommunikativen Wende die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz festgelegt, wobei diese Kompetenz in der gegenwärtigen Auffassung nicht nur vier Fertigkeiten, sondern auch den Ausbau von fremdsprachlicher Literalität beinhaltet. Obwohl dieses Verständnis der kommunikativen Kompetenz sowohl in relevanten theoretischen Unterlagen als auch in curricularen Dokumenten zum Ausdruck gebracht wird, zeigen manche empirischen Reflexionen der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis, dass FS-Lehrkräfte in ihren Unterrichtskonzeptionen den Lernenden nicht intensiv genug an einer systematischen und zielbewussten Entwicklung von angemessenem fremdsprachlichem Handeln - besonders im beruflichen Bereich und im Bereich der Bildungssprache arbeiten. Ausgehend von diesen Überlegungen haben wir in einem bilateralen Forschungsprojekt ein Modell entwickelt, in dem DaF-Lehrende ein Instrument erhalten, mit dem sie in konkreten kommunikativen Situationen relevante Sprachhandlungen identifizieren und dann in ihrer weiteren Praxis zielbewusster an ihnen arbeiten können. Ein solches diagnostisches Instrument steht in der Tschechischen Republik bisher nicht zur Verfügung. Im Beitrag möchten wir den aktuellen Stand der Projektarbeit und die ersten Ergebnisse aus den Pilotierungsphasen der Beobachtungsbögen für Unterrichtsszenarien im Fach Deutsch als Fremdsprache präsentieren.

**Schlüsselwörter:** Forschungsprojekt, DaF-Unterricht, kommunikative Kompetenz, Sprachhandlungen, Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsszenario, diagnostisches Instrument.

## Observation of Language Proficiency in German as a Foreign Language:

### A Research Report

#### Abstract

Knowledge of foreign languages today is indisputably one of the key skills which make it possible for persons to act appropriately in various spheres of human activity in the foreign language. Thus since the "communicative turn", the primary objective of foreign language teaching has been to define the development of the communicative competence, which in the present view includes not only the four basic language skills, but also the development of foreign-language literacy. Although this understanding of the communicative competence is accounted for both in relevant theoretical documents and in curricular documents, some empirical reflections of foreign language teaching practice show that FLT teachers do not provide learners with enough systematic and goal-oriented development of appropriate foreign skills for language performance in their teaching concepts – especially in the areas of professional language and language

of education. Based on these considerations, we have developed a model in our bilateral research project which provides teachers of German as a foreign language with a tool for identifying relevant language actions in concrete communicative situations. They then can work more purposefully in their further teaching practice. Such a diagnostic tool has not yet been available in the Czech Republic. In the paper we would like to present the current status of the project and the first results from the pilot phases using observation sheets for teaching scenarios in the area of German as a foreign language.

**Key words:** research project, teaching of German as a foreign language, communicative competence, speech acts, observation, teaching scenario, diagnostic tools.

## **Einführung**

Eine Fremdsprache erlernen bedeutet, sich diese Sprache zum praktischen Können anzueignen (vgl. Huneke/Steinig 2002: 109). Dieses Axiom liegt auch der kommunikativen Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts zugrunde, die als Ausbildung einer kommunikativen Kompetenz bzw. Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache (vgl. Faistauer 2010: 966) angesehen wird. Um diese Fähigkeit im Fremdsprachenunterricht erfolgreich entwickeln zu können, müssen Lehrkräfte dazu befähigt werden, in ihrer Unterrichtsplanung sowie -durchführung sprachlich relevante Handlungen und sprachliche Mittel identifizieren sowie den Grad der Realisierung derselben bei den Schülern/-innen beobachten zu können.

An dieser Stelle soll betont werden, dass es sich im Unterricht in den Fremdsprachen nicht nur um die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen handelt, sondern – mindestens ab dem Sprachniveau B1 (fortgeschrittene Sprachverwendung nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen - GER) auch um die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen. Das heißt, dass auch hier die sprachlichen Handlungen als „kommunikative und kognitive Problemlöseverfahren“ aufzufassen sind, „die für eine erfolgreiche Durchführung oft an bestimmte sprachliche Mittel, Formulierungsmuster und Texttypen rückgebunden sind“ (Feilke 2012: 10).

Diese Tatsache wurde als Impuls für ein zweijähriges bilaterales Projekt des Lehrstuhls für Deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität Brno (Tschechische Republik) und der Pädagogischen Hochschule Wien (Österreich) aufgegriffen. Das übergreifende Ziel des Projekts ist, „Lernende aller Fächer für die Rolle der Sprache in Bildungsprozessen zu sensibilisieren“ (Hawlik/Sorger 2017: 1), wobei auf der tschechischen Seite das Fach Deutsch als Fremdsprache fokussiert wurde.

Im Rahmen des Projektes wurden Beobachtungsbögen erarbeitet, die (1) der Reflexion der Sprachsituation in diesem Fach sowie als Grundlage für die Planung von kommunikativem Fremdsprachenunterricht für die Sekundarstufe II und das Lehramtsstudium und (2) der Einschätzung des eigenen Unterrichts in Bezug auf eine bewusste Herausbildung und Entwicklung der Handlungskompetenz im Deutschen als Fremdsprache (DaF) dienen sollen. Die Projektaufgaben des tschechischen Teams bewegten sich also im Bereich des

DaF-Unterrichts und zielten auf das Erstellen eines Instruments zum Überprüfen der Deutschkenntnisse bei der Realisierung ausgewählter Sprachhandlungen ab, wobei das Konzept der Bildungssprache (vgl. z. B. Gogolin/Lange 2011; Reich 2013) berücksichtigt wurde.

Im Folgenden werden theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Projektarbeit dargelegt, und zwar das Konzept der Bildungssprache im DaF-Kontext, das Konzept der Sprachhandlungen sowie der Unterrichtsszenarien.

## **1 Bildungssprache und DaF-Kontext**

In Bezug auf Deutsch als Zweitsprache verweist u.a. Budde (2012: 27) auf zwei grundlegende Begriffe, und zwar Alltagssprache und Bildungssprache, indem sie betont, dass sprachliches Handeln in der Schule sich vom sprachlichen Handeln im Alltag unterscheidet. Dies berücksichtigen auch die Lehrkräfte, die den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache planen und gestalten und die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit herstellen. Eine gezielte Förderung der Bildungssprache ist entscheidend für (schulischen) Bildungserfolg.

In der deutschdidaktischen Diskussion erfolgt eine weitere Unterscheidung zwischen Bildungssprache, Unterrichtssprache bzw. Schulsprache und classroom-language (vgl. Budde 2012, Feilke 2012).

Zwischen den Begriffen Unterrichtssprache (d.h. Lehrersprache) und Bildungssprache gibt es mehrere Überschneidungen. Nach Neuland et al. (2009) ist die Bildungssprache allerdings anspruchsvoller und orientiert sich an der Schriftsprache. Sie findet sich hauptsächlich in schriftlicher Form, z. B. in Fachaufsätzen und Lehrbuchtexten, in Anleitungen und Anweisungen (vgl. Budde 2012: 27).

Eine ähnliche und zugleich komplexere Auffassung bietet Feilke (vgl. 2012: 4-7) an. Er unterscheidet zwischen Bildungssprache als Sprache des Lernens, die „sehr viel allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen umfasst, die zwar nicht eigens für das Lernen 'gemacht' sind, aber epistemisch 'genutzt' werden“ (Feilke 2012: 5), und Schulsprache im engeren Sinne, die sich auf das Lehren bezieht (Feilke ebd.). Darüber hinaus wird in diesem Kontext die classroom-language erwähnt, die das Basis-Vokabular zur praktischen Organisation von Unterricht betrifft (Begrüßungen, Lehreranweisungen etc.).

Darüber hinaus weist Feilke (vgl. 2012: 6) darauf hin, dass Bildungssprache keineswegs mit Fachsprache bzw. Wissenschaftssprache zu verwechseln ist, allerdings überschneiden sich diese Sphären teilweise und beeinflussen sich wechselseitig, was auch an der untenstehenden Grafik abzulesen ist (Abb. 1).

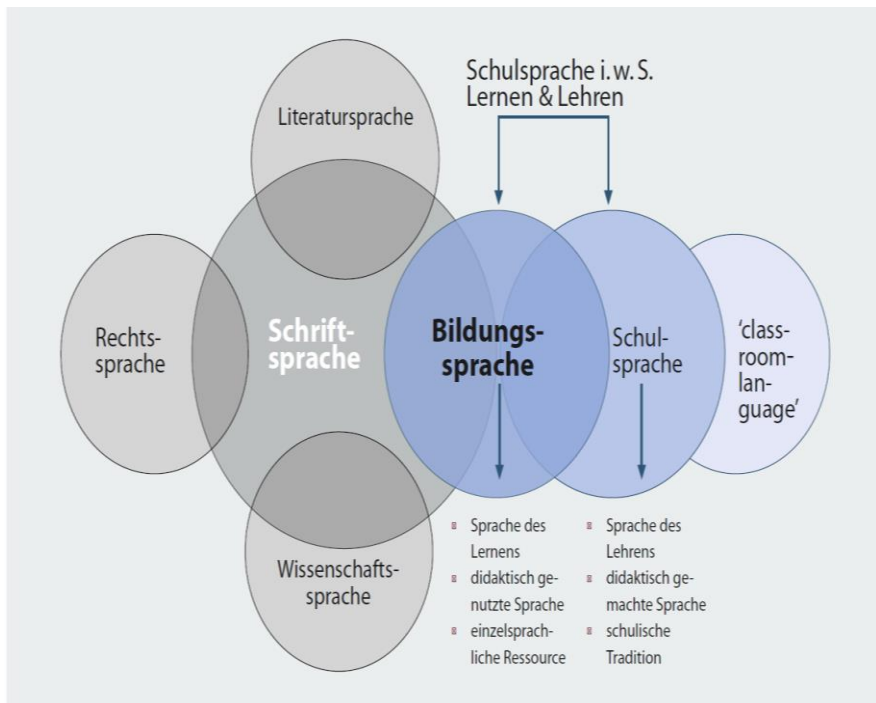


Abb.1 Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache (Feilke 2012: 6)

Für den DaF-Unterricht ist die Beziehung zwischen Alltagssprache, Bildungssprache, Unterrichtssprache bzw. Schulsprache und classroom-language ähnlich. Dies ist u.a. in „Profile Deutsch“ zu ersehen, wo die sog. Kann-Beschreibungen<sup>1</sup> vier grundlegenden Kommunikationsbereichen, d.h. dem persönlichen, öffentlichen, beruflichen Bereich und dem Bereich der Bildung zugeordnet werden (Glaboniat et al. 2005: 57). Für unsere Projektidee scheint der letztgenannte Bereich am relevantesten zu sein, denn Deutsch als Fremdsprache wird am häufigsten innerhalb einer Bildungsinstitution gelernt, wo das Konzept der Bildungssprache in Rahmencurricula verankert ist (vgl. Tschechisches Rahmencurriculum für Gymnasien: RVP G, online).

Im DaF-Unterricht ist es also ein Ziel, die Bildungssprache kontrastiv zu Alltagssprache zu vermitteln. Die Lernenden sollten fähig sein, Situationen zu unterscheiden, in denen Alltagssprache bzw. Bildungssprache verlangt wird, und darüber hinaus sollten sie auf entsprechende Redemittel zurückgreifen können. Für das Projekt wurden konkrete Sprachhandlungen und dazugehörige bildungssprachliche Redemittel ausgewählt, die auf dem Sprachniveau B1-C1 zu erwarten sind. Bevor diese im Rahmen der entworfenen Unterrichtsszenarien präsentiert werden, wird das Konzept der Sprachhandlungen näher erläutert.

<sup>1</sup> In Form von Kann-Beschreibungen (d.h. Beschreibungen der erforderlichen Fähigkeiten) wird ausgeführt, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Sprachlernenden entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich handeln zu können.



## 2 Sprachhandlungen und kommunikativer Fremdsprachenunterricht (DaF-Unterricht)

Nach Faistauer (2010: 966) ist „die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts die ständige Weiterentwicklung der Sprachkompetenz und der Ausbau kommunikativen Handelns“. Diese Auffassung liegt dem Konzept des modernen handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts zugrunde. Das Konzept der Handlungsorientierung fließt in den fremdsprachendidaktischen Diskurs im Zusammenhang mit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren verstärkt hinein (vgl. Svet 2014: 343). Aus linguistischer und sprachtheoretischer Sicht bildet für den handlungsorientierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht die funktionale Pragmatik mit dem Konzept der Sprachhandlungen die Ausgangsbasis. Sprachhandlungen umfassen Rede- und Schreibmittel für sprachliche Aktivitäten. Diese sprachlichen Mittel dienen dem Sprecher, seine Gefühle, Einstellungen, Gedanken oder Absichten auszudrücken. Sie können auch eingesetzt werden, um Informationen auszutauschen, die sozialen Beziehungen aufrechtzuerhalten oder z. B. ein Gespräch zu strukturieren.

Der Fremdsprachenunterricht muss also so gestaltet werden, dass man erlernt, sprachlich zu handeln, d.h. es sollten kommunikative Sprachkompetenzen entwickelt werden, die die Lernenden mit Hilfe spezifischer sprachlicher Mittel zum Handeln befähigen (vgl. GER 2004).

In Bezug auf den DaF-Unterricht bzw. auf die deutsche Sprache definieren „Profile Deutsch“ in Anlehnung an den GER Sprachhandlungen als „die sprachlichen Mittel [...], mit denen Sprachbenutzer/innen mündliche und schriftliche Kommunikation vollziehen, sei es, dass sie Kommunikation beginnen oder auf sprachliche Handlungen anderer reagieren“ (Glaboniat et al. 2005: 74). Für den institutionellen DaF-Unterricht sowie die DaF-Lehrwerke oder Sprachprüfungen bieten „Profile Deutsch“ nach den einzelnen Sprachniveaus (A1-C1) strukturierte Listen von Sprachhandlungen, die thematisch in folgende Bereiche gruppiert werden: Informationsaustausch (mitteilen, beschreiben, Informationen erfragen, Vermutungen ausdrücken etc.), Bewertung (Meinung äußern, kritisieren, widersprechen, begründen etc.), Gefühlsausdruck, Handlungsregulierung (um Hilfe bitten, Aufträge geben, vereinbaren etc.), soziale Konvention, Redeorganisation und Verständlichkeit (rückfragen, um sprachliche Erklärung bitten etc.) sowie kulturspezifische Aspekte (vgl. Glaboniat et al. 2005: 221-224; Hawlik/Sorger 2017: 4).

Nicht zuletzt soll darauf hingewiesen werden, dass terminologisch mit den Begriffen *Sprechintention* statt Illokution, später mit dem weiter gefassten Begriff *Szenario* (Graefen und Hoffmann 2010: 260) experimentiert wurde. In unserem Projekt haben wir das *Szenario* bzw. *Unterrichtsszenario* als eine komplexe Aufgabe im fremdsprachlichen Unterricht verstanden, wobei die Realisierung der Sprachhandlungen als Hauptziel fokussiert wird.

### 3 Unterrichtsszenarien

Wie oben erwähnt wurden im Rahmen der entworfenen Unterrichtsszenarien die auf dem Sprachniveau B1-C1 erwarteten bildungssprachlichen Redemittel in ausgewählten Sprachhandlungen beobachtet. Denn unter Szenarien im Fremdsprachenunterricht versteht man kommunikative Aufgaben, bei deren Ausführung von Lernenden spezifische Kompetenzen planvoll eingesetzt werden, „um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen“ (GER 2004: 21). Auch in „Profile Deutsch“ wird darauf hingewiesen, dass kommunikative Aufgaben und Handlungen in den konkreten Kontext eines *Szenarios* eingebettet sind und die einzelnen Elemente eines Szenarios durch unterschiedliche Faktoren bestimmt werden, wie eine bestimmte Umgebung (z. B. ein bestimmtes Land, einen bestimmten Kulturraum), gegebene, momentane Umstände (z. B. Hitze, Finanzkrise), einen bestimmten Lebensbereich (persönlich, öffentlich, beruflich, Bildung) oder an der Handlung beteiligte Personen (z. B. in ihren Funktionsrollen als Chefin oder Sekretär“ (Glaboniat et al. 2005: 60).

Aus sprachdidaktischer Sicht lehnen wir uns an die Auffassung der Unterrichtsszenarien von Legutke (2010b) an. Er bezeichnet Szenarien als „eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Texten mit Übungen und Aufgaben, die die Bedingungen schaffen helfen, dass herausfordernde Handlungsangebote (Zielaufgaben) von Lernenden auch bewältigt werden können“ (Legutke 2010: 209), wie z. B. die Durchführung einer Diskussion über ein aktuelles gesellschaftliches Thema. Die Szenarien ermöglichen auch im Rahmen des gesteuerten Fremdspracherwerbs authentisches Handeln im Klassenzimmer zu realisieren und bilden die Bedingung dafür, dass das isolierte Üben von einzelnen sprachlichen Fertigkeiten nicht im Vordergrund steht, sondern dass kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache als „Zusammenspiel der verschiedenen Teilkompetenzen tatsächlich ausgebildet werden kann“ (Legutke 2010: 208).

Im Rahmen unseres Projekts haben wir Szenarien im Sinne der kommunikativen Aufgaben in zweierlei Erscheinungsform verstanden, und zwar als (1) *task-as-workplan*, d.h. als Pläne in der Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften und als (2) *task-in-action*, d.h. Szenarien als fruchtbare Arbeit an der Sprache im handlungsorientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht bzw. im Prozess der Sprachrealisierung (vgl. Legutke 2010: 209).

In Anlehnung an dieses Konzept der kommunikativen Aufgaben haben wir zwei Unterrichtsszenarien entworfen, die als Ausgangsbasis für die Erstellung des Beobachtungsinstruments sowie als eine konkrete unterrichtliche Hilfestellung für die Lehrenden dienen.

### 4 Forschungsprojekt

Das Ziel des Projekts war Beobachtungsbögen zur Sprachstandsdiagnose für den DaZ/DaF-Unterricht zu entwickeln, wobei im Folgenden lediglich auf das Fach Deutsch als Fremdsprache eingegangen wird. Wir bauten auf dem

Konzept der Sprachhandlungen auf und versuchten für den DaF-Unterricht einige zentrale bildungssprachliche Sprachhandlungen zu identifizieren und relevante sprachliche Mittel zu beschreiben, um ihre Verwendung durch die Schüler/innen im Unterricht beobachten zu können. Wir haben uns auf die produktiven Sprachfertigkeiten Sprechen und Schreiben konzentriert, wobei in der Beobachtung zwei Ebenen in Betracht gezogen wurden, und zwar (1) der Versuch, die jeweilige Sprachhandlung zu realisieren, indem auch fehlerhafte Äußerungen positiv angesehen wurden, und (2) situationsangemessene und formal richtige Realisierungen der Sprachhandlung.

### **Projektphasen, Projektverfahren und Datenerhebungsmethoden**

Die Erstellung des geplanten Instruments lief in einem mehrphasigen Prozess ab, in dem unterschiedliche Datenerhebungsmethoden verwendet wurden (siehe Tab. 1). Die Stichprobe bestand (1) aus den Schüler/innen des 3. Jahrgangs eines Gymnasiums, die Deutsch als Fremdsprache auf dem Niveau B1+ beherrschen, (2) aus Studierenden des DaF-Lehramtsstudiums mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau C1 und (3) aus ihren Deutschlehrer/innen.

<b>Projektphasen und Datenerhebungsmethoden</b>	
<b>Phasen und Ziele</b>	<b>Datenerhebungsmethoden</b>
<i>Vorbereitungsphase (Vorphase)</i> Recherchen in der Fachliteratur, in den Lehrwerken und curricularen Dokumenten	Inhaltsanalyse
<i>Phase 1</i> Erster Entwurf des Beobachtungsinstruments	
<i>Phase 2</i> Erstellen der Szenarien	
<i>Phase 3</i> Pilotierung I	Beobachtung, Leitfadeninterview I
<i>Phase 4</i> Revision des Beobachtungsinstruments I	
<i>Phase 5</i> Pilotierung II	Beobachtung, Leitfadeninterview II
<i>Phase 6</i> Revision des Beobachtungsinstruments II	
<i>Phase 7</i> Erstellen der Handreichungen für die Lehrkräfte	

Tab. 1: Tabellarischer Überblick über die Projektverfahren und Datenerhebungsmethoden

## Vorbereitungsphase (Vorphase)

In der vorbereitenden Phase wurde mittels der Inhaltsanalyse inkl. Lehrwerkanalyse überprüft/erforscht, inwieweit das Konzept der Sprachhandlungen in der Fachliteratur, in „europäischen“ (GER, „Profile Deutsch“) sowie tschechischen curricularen Vorgaben, im Katalog der Anforderungen für die Maturaprüfung in Deutsch als Fremdsprache in Tschechien sowie in ausgewählten Lehrwerken für DaF thematisiert bzw. aufgegriffen wird. Daraus ergab sich eine Sammlung von Sprachhandlungen, die auf bestimmten Sprachniveaus entwickelt und gefördert werden sollten. Anschließend wurden aus dieser Sammlung die Sprachhandlungen ausgewählt, die für unser Projekt relevant sein können.

**In der ersten Phase** wurde ein erster Entwurf der Beobachtungsbögen erstellt, indem im Fokus die Auswahl der konkreten Sprachhandlungen (ihre Relevanz ergab sich aus der vorhergehenden Recherche) und entsprechender sprachlicher Mittel stand, die dann bei der Beobachtung von DaF-Unterricht in Bezug auf berufs- bzw. bildungssprachliches Handeln verwendet wurden.

Um die Realisierung der ausgewählten Sprachhandlungen im Unterricht gezielt beobachten zu können, wurden **in der zweiten Phase** zwei Unterrichtsszenarien entworfen und zwar:

- a) Szenario I „Photos erzählen Geschichten“<sup>2</sup> für den DaF-Unterricht am Gymnasium (3.-4 Jg., Sprachniveau B1+), in dem die Sprachhandlungen *Beschreiben* und *Erzählen* als zentrale Beobachtungskategorien bestimmt wurden;
- b) Szenario II „Prokrastination“ für den sprachpraktischen Unterricht im universitären DaF-Lehramtsstudium (Sprachniveau C1), in dem als zentrale Beobachtungskategorie die komplexe Sprachhandlung *ein Fachthema präsentieren* im Zentrum unseres Interesses stand<sup>3</sup>.

In den Szenarien befinden sich sowohl schriftliche als auch mündliche Aufgaben, wobei wir uns bei der Pilotierung ausschließlich auf den mündlichen Sprachgebrauch konzentriert haben.

**In der dritten Phase** wurden die Bögen im jeweiligen DaF-Unterricht pilotiert, kritisch gesichtet, analysiert und mit dem eigenen (beobachteten) Unterricht verglichen. An dieser Stelle haben wir uns für teilnehmende Unterrichtsbeobachtung auf der Grundlage der Beobachtungsbögen entschieden, die unserem Untersuchungsgegenstand und den Untersuchungszielen am meisten entspricht. Diese gesteuerte teilnehmende Beobachtung war strukturiert und wurde anhand von im Vorfeld festgelegten Beobachtungsschwerpunkten durchgeführt.

---

<sup>2</sup> Für die Transparenz führen wir im Anhang den Beobachtungsbogen für die Sprachhandlung *Beschreiben* an.

<sup>3</sup> Hier soll darauf hingewiesen werden, dass wenn ein Fachthema präsentiert wird, mehrere (Teil-) Sprachhandlungen realisiert werden. Im Beobachtungsbögen konzentrierten wir uns auf folgende: *Berichten, Vorschläge machen, Argumentieren, eigene Meinung äußern und begründen* und die entsprechenden sprachlichen Mittel.

An der Pilotierung haben außer dem Projektteam zwei DaF-Lehrende teilgenommen: Einer hat nach dem jeweiligen Szenario unterrichtet und der andere hat die Realisierung der Sprachhandlungen anhand von den Beobachtungsbögen ausgewertet/dokumentiert. Direkt nach der Beobachtung wurde ein Leitfadeninterview I zur Evaluation der Beobachtungsbögen mit beiden DaF-Lehrenden durchgeführt. Das Interview dauerte ca. 15-20 Minuten, es wurde aufgenommen, transkribiert und die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2010, Doff 2012).

Die Ergebnisse dienen nicht nur als Grundlage für Revidierung und anschließende Bearbeitung der Beobachtungsbögen (**die vierte Phase**), sondern zeigten eindeutig, dass die Lehrkräfte davon überzeugt wurden, dass das vorbereitende Instrumentarium die Realisierung der Unterrichtskonzepte, die sich an Sprachhandlungen orientieren, fördern kann.

Die zweite Pilotierung (**die fünfte Phase**) diente dazu, das Beobachtungsinstrumentarium noch einmal zu prüfen. Zu diesem Zweck haben wir die DaF-Lehrenden aufgefordert konkrete Sprachhandlungen in ihre eigenen Szenarien einzubauen. Nach der Beobachtung wurde ein zweites Leitfadeninterview durchgeführt, in dem u.a. Fragen zur Reflexion der Sprachhandlungen im Rahmen der kommunikativen Aufgaben in der Unterrichtsvorbereitung (sog. *task-as-workplan*) fokussiert wurden. Anhand der Ergebnisse wurden die bisherigen Unterrichtskonzeptionen der an dem Projekt partizipierenden Lehrkräfte diskutiert und nicht zuletzt die Beobachtungsbögen optimiert, und zwar sowohl inhaltlich als auch formal (**die sechste Phase**).

Aktuell befinden wir uns in **der siebten Phase** des Projekts, in der als Hauptziel festgelegt wurde, eine Handreichung für die österreichischen und tschechischen Lehrkräfte zu erstellen, in der u.a. die Entstehungsgeschichte des Beobachtungsinstruments sowie seine Anwendung in der Unterrichtspraxis näher beschrieben werden.

## **Zusammenfassung**

Um an der gegenwärtigen literalen Informationsgesellschaft erfolgreich partizipieren zu können, müssen Lernende neben dem Erwerb der Basissprachkompetenzen auch laufend jene Sprachregister ausbauen, die sie im schulischen und später beruflichen Leben befähigen, angemessen sprachlich zu handeln. Die Vermittlung dieser Kompetenzen betrifft nicht nur die „Sprachfächer“ im engeren Sinne, sondern auch jene Fächer, die sprachliches Interagieren zunächst nicht in ihrem Fokus haben.

Im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung im schulischen Unterricht sind für die Zukunft Instrumente und Konzepte gefragt, die es Lehrkräften aller Fächer ermöglichen, neben ihrem eigenen fachlichen Fokus auch die bildungssprachliche Kompetenzentwicklung ihrer Schüler und Schülerinnen bei der Unterrichtskonzeption zu berücksichtigen

Es wurde dabei in Betracht gezogen, dass „im Unterschied zur Schulsprache die Bildungssprache sehr viel allgemeinere

Sprachhandlungsformen und grammatische Formen, die zwar nicht eigens für das Lernen 'gemacht' sind, aber 'epistemisch' genutzt werden“ (Feilke 2012: 5), umfasst. Deren Erwerb ist für viele Schüler/innen in der ersten bzw. zweiten Sprache schwierig und umso komplexer gestaltet sich dann die Realisierung solcher Sprachhandlungen in einer Fremdsprache. Für eine konsequente Gestaltung des Unterrichtsgeschehens, die darauf abzielt, die Realisierung auch der bildungssprachlichen Sprachhandlungen zu ermöglichen und diese systematisch zu entwickeln bzw. zu messen, kann das Szenario-Verfahren dienen. Eine der tragenden Bedingungen dafür bildet ein reflektierender und linguistisch sowie sprachdidaktisch fundierter Zugang der Lehrkräfte sowohl bei ihrer Unterrichtsvorbereitung als auch im Unterricht selbst.

## RESUMÉ

Znalosti cizích jazyků patří v současnosti ke klíčovým kompetencím jedince v moderní společnosti. Umožňují mu jednat v cizím jazyce v rozličných oblastech lidské činnosti. Hlavním cílem výuky cizích jazyků je rozvoj komunikační kompetence ve smyslu nabývání schopnosti adekvátně používat daný jazyk v různých komunikačních situacích v osobní a profesní sféře. Neméně důležitým cílem se stává rozvoj schopnosti používat cizí jazyk jako nástroje získávání nových informací ve vzdělávacím procesu. Na základě těchto zjištění a vlastních zkušeností jsme realizovali bilaterální projekt (Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně a Pedagogická vysoká škola ve Vídni), který si jako jeden ze stěžejních cílů stanovil vytvořit metodickou příručku, s jejíž pomocí mohou učitelé němčiny ve své výuce úspěšně rozvíjet komunikační kompetenci žáků v souladu poznatky funkční pragmatiky, činnostně orientované výuky cizího jazyka a konceptu jazyka vzdělávání (Bildungssprache). Stěžejní část příspěvku popisuje jednotlivé fáze řešení projektu a v závěru je exemplárně představen jeden pozorovací arch pro úspěšnou realizaci řečového aktu „popis“ (Beschreiben), a to na úrovni B1 dle referenčního rámce.

## Literatur

- BUDDE, M.: *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Klassen. Deutsch als Zweitsprache*. Kassel: University Press, 2012.
- DOFF, S.: *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr Verlag, 2012.
- FAISTAUER, R.: „Die sprachlichen Fertigkeiten“. In: KRUMM, H.J. – FANDRYCH, C. – HUFSEISEN, B. – RIEMER, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, New York: De Gruyter, 2010, S. 960-968.
- FEILKE, H.: „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. *Praxis Deutsch*, 233/ 2012, S. 4-13.
- GER: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Version 2.0. Berlin: Langenscheidt, 2004.

- GLABONIAT, M. – MÜLLER, M. – RUSCH, P. – SCHMITZ, H. – WERTENSCHLAG, L.: *Profile Deutsch A1-C2*. München: Klett, Langenscheidt, 2005.
- GOGOLIN, I. – LANGE, I.: „Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung“. In: FÜRSTENAU, S. – GOMOLLA, M. (Hg.): *Migration und schulischer Wandel*. Wiesbaden: Springer VS, 2011, S. 107-129.
- GRAEFEN, G. – HOFFMANN, L.: „Linguistische Pragmatik“. In: HALLET, W. – KÖNIGS, F.G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010, S. 255-265.
- HUNEKE, H.W. – STEINIG, W.: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002.
- LEGUTKE, M.: „Projekte und Szenarien“. In: HALLET, W. – KÖNIGS, F.G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010, S. 2007-2010.
- MAYRING, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, 2010.
- HAWLIK, R. – SORGER, B.: „DBK: eine Sprachstandserhebung über den Aneignungsstand schriftlicher Bildungssprache in der Primar- und Sekundarstufe I“. Online: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/351>, 2017, S. 1-14 (10.7.2017).
- REICH, H. H.: „Durchgängige Sprachbildung“. In: GOGOLIN, I. – LANGE, I. – IMKE, M. – MICHEL, U. – REICH, H.H. (Hg.): *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, 2013, S. 55-69.
- RVP G: Online: <http://www.nuv.cz/file/159> (11.10.2017).
- SVET, A.: „Fernseh-Werbespots im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht“. In: HIERONIMUS, M. (Hg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 2014, S. 335-363.

**prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.** působí na Katedře německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU. Ve své pedagogické činnosti se zaměřuje především na výuku didaktiky němčiny jako cizího jazyka. Její vědecko-výzkumná činnost je v posledních letech spojena zejména s oborově didaktickým a pedagogickým výzkumem zaměřeným na učitele cizích jazyků, vícejazyčnost, učení a vyučování dalšímu cizímu jazyku, motivaci při učení se cizím jazykům a na výuku cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V letech 2016/2017 byla mj. spoluřešitelkou bilaterálního projektu MŠMT s názvem „Vytvoření diagnostických nástrojů pro zjištění úrovně znalostí odborné němčiny jako druhého a cizího jazyka v oblasti jazykového

vzdělávání“, jež byl realizován ve spolupráci s Pedagogickou vysokou školou ve Vídni.

JANÍKOVÁ, V.: „Positiver Transfer und Text (sorten)kompetenz beim Schreiben in mehreren Sprachen“. In: ZHU, J. – ZHAO, J. – SZURAWITSKI, P. (Hg.): *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongress Schanghai 2015 – Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Peter Lang: Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien, 2017, s. 179-183.

JANÍKOVÁ, V.: „Sprachenporträts als Mittel, im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache die (Lern)motivation zu erhöhen.“ In: *Lingua Viva*, Jg. 23, 2016, s. 40-54.

JANÍKOVÁ, V. „Učení a vyučování cizích jazyků a identita“. In: *Pedagogická orientace*, Jg. 26, Nr. 1, 2016, S. 24-50.

JANÍKOVÁ, V. (2014). „Individuální mnohojazyčnost a její psycholingvistické aspekty se zřetelem k osvojování jazyků“. In: *XLinguae European Scientific Language Journal*, Jg. 7, Nr. 1, 2014, s. 29-45.

JANÍKOVÁ, V. – TŮMA, F. – NAJVAR, P.: „Fremdsprachenlehrkräfte als Experten: Teilergebnisse einer introspektiven Studie“. In: JANÍKOVÁ, V. – SEEBAUER, R. (Hg.): *Education and Languages in Europe/ Bildung und Sprachen in Europa*. Münster: LIT Verlag, 2013, s. 121-130.

SORGER, V. – KÁŇA, T. – JANÍKOVÁ, V. – REITBRECHT, S. – BRYCHOVÁ, A.: *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*, 2013. Brno: Tribun EU.

**Mgr. Pavla Marečková, Ph.D. (roz. Benešová)** působí na Katedře německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU. Ve své pedagogické činnosti se věnuje výuce obecné i profesně orientované němčiny a didaktiky němčiny jako cizího jazyka. V rámci vědy a výzkumu se zabývá otázkami přeshraniční spolupráce ve vzdělávání učitelů cizích jazyků a v letech 2016/2017 byla řešitelkou bilaterálního projektu MŠMT s názvem „Vytvoření diagnostických nástrojů pro zjištění úrovně znalostí odborné němčiny jako druhého a cizího jazyka v oblasti jazykového vzdělávání“, jež byl realizován ve spolupráci s Pedagogickou vysokou školou ve Vídni.

MAREČKOVÁ, P. – FURCH, P.: „Výuka němčiny ve firemních kurzech I. Výsledky dotazníkového šetření z období jaro/léto 2009“. In: *Bulletin IVŠV* 1, 2010. Brno: Masarykova univerzita, s. 7-12.

BENEŠOVÁ, P.: „Bewegungselemente im Deutschunterricht bei SchülerInnen mit Lernstörungen“. In: *Dramatická výchova v cizojazyčné výuce u žáků s SPU. Drama techniques in foreign language teaching to learners with SLD*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 11-23.

BENEŠOVÁ, P.: „Die Rolle von Emotionen beim kreativen Schreiben im Fremdsprachenunterricht“. In: *Methoden der Sprachlehr- und*



*Sprachlernforschung. Beispiele aus dem Bereich des Deutschen als Fremdsprache in Tschechien.* Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 10-21.

## Anhang

### Beobachtungsbogen zur Sprachhandlung BESCHREIBEN

Als Ergebnis der Pilotierung wird hier einer der Beobachtungsbögen präsentiert. Er ist allerdings noch nicht vollständig und soll nicht als Kopierlage verwendet werden. Die kompletten Beobachtungsbögen mit Musterszenarien sowie Lehreranweisungen sind der Handreichung „Bildungssprachliche Handlungen beobachten“ zu entnehmen, die als wesentlicher Output des Projekts in gedruckter sowie elektronischer Version ([www.munispace.muni.cz](http://www.munispace.muni.cz)) erscheint.

### BESCHREIBEN

*Beschreiben* bedeutet, dass Lernende ein Bild, eine Situation, einen Vorgang oder ein Thema detailliert darstellen und die relevanten Aspekte konkret/treffsicher benennen können.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
<b>Lernende konkretisieren örtliche Zuordnungen.</b> a) oben, links, neben, am, bei ... b) im Vordergrund, ... c) auf diesem Bild				
<b>Lernende stellen zeitliche Abfolgen dar.</b> a) Temporalpartikel (zuerst, dann, danach, als nächstes, vorher, ...) b) Aufzählungen (erstens, zweitens, ...) c) Verben in der Vergangenheitsform oder Zukunft				
<b>Lernende verwenden Steigerungsformen und stellen Vergleiche an.</b> a) größer als, häufiger als, die kleinere Maus, das schnellste Auto, ... b) gleich wie, ident, das ist so wie, im Vergleich zu, ...				
<b>Lernende verwenden Attribute (z. B. gebildet mit einem Adjektiv oder Partizip).</b> (die links sitzende Person, die neuen Sportschuhe, der Hund des Mannes, ...)				
<b>Lernende verwenden Komposita.</b> (Sportschuhe, Sportanlage, Kaffeetasse, Haarfarbe, ...)				

<b>Lernende konkretisieren örtliche Zuordnungen.</b> d) oben, links, neben, am, bei ... e) im Vordergrund, ... f) auf diesem Bild				
	<b>ja</b>	<b>nein</b>		
<b>Lernende verwenden vollständige Sätze mit Subjekt und Prädikat (keine bruchstückhaften / unvollständigen Sätze, wie sie im Mündlichen üblich sind).</b>				
<b>Lernende zeigen einen variantenreichen Wortschatz</b> (z.B. sinnvolle Variation von Nomen und Pronomen = Mann – er – dieser, Synonyme, ... Funktionsverbgefüge = Entscheidungen treffen – sich entscheiden).				
	<b>Beispiele</b>			
<b>Lernende verwenden andere Sprachen als Hilfsmittel.</b>				
<b>Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien</b> (Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe...)				

<b>Klasse / Schulstufe</b>	
<b>Schüler/in(nen)</b>	
<b>Thema</b>	
<b>Fach</b>	

# РОЛЬ ЭЛЕМЕНТОВ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОМАНЕ ЛИБУШЕ МОНИКОВОЙ «DIE FASSADE» («ФАСАД»)

БОЛДЫРЕВА А.Н.  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

## **The role of the elements of the Russian culture in the novel «Facade»**

The topic of the article is the analysis of the role of the elements of the Russian culture in the novel «Facade» written by Libushe Monikova. Such elements first of all include foreign inserts and cultural objects mentioned in the text of the novel. The research revealed that various types of accentuation are used in the novel to highlight the elements of the Russian culture. These accentuation types transform the meaning of the foreign inserts and influence how a reader perceives them.

**Key words:** identity, foreign language inserts, realia, Czech identity, Russian culture, transnational novel.

## **Роль элементов русской культуры в романе Либуше Мониковой «Die Fassade» («Фасад»)**

Статья посвящена анализу роли элементов русской культуры в немецкоязычном романе Либуше Мониковой «Фасад». К таким элементам, в первую очередь, относятся иноязычные вкрапления и места культурной памяти, упоминающиеся в тексте. В результате исследования были выделены различные типы оформления элементов русской культуры, которые влияют на читательское восприятие, преобразуя смысл иноязычных вкраплений и реалий.

**Ключевые слова:** идентичность, иноязычные вкрапления, реалии, чешская идентичность, русская культура, транснациональный роман.

Роман чешской немецкоязычной писательницы Либуше Мониковой „Die Fassade“ (Германия, 1987) написан и опубликован автором в эмиграции на немецком языке, т.е. это транснациональный роман – роман, написанный автором с гибридной идентичностью. Кроме того сюжет романа касается темы эмиграции, трудного, долгого, порой жестокого поиска родины, дома, затрагивает вопросы чешской идентичности, что также подтверждает данное определение. Исследования транснациональных романов приближают ученых к пониманию иной национальной идентичности, иного менталитета и иных культурных особенностей и становятся в последнее время всё интенсивней.

Вопросы идентичности, изначально связанные лишь психологией (термин введён психологом Эриком Эриксоном в середине двадцатого века), постепенно захватывают всё больше областей науки: истории, философии, лингвокультурологии и др. Идентичность становится объектом междисциплинарного изучения, и филологических исследований

в том числе. На кафедре славянской филологии СПбГУ теме идентичности и проблемам самоидентификации в русле литературоведения и лингвистики посвящали свои работы такие исследователи как А.Г. Бодрова, Е.Е. Бразговская, В.С. Князькова, М.Ю. Котова и др. [3] Изучение культуры сквозь призму идентичности и посредством лингвокультурологического анализа является особенно интересным в романах, написанных авторами с гибридной идентичностью (таких, как В.В. Каминер, М. Левицкая и др.), так как «столкновение культур» в тексте может порой раскрывать самые яркие особенности национальной культуры и самосознания.

К таким произведениям относится роман Либуше Мониковой «Die Fassade». Он повествует о жизни чешских друзей-реставраторов, работающих над восстановлением фасада старинного замка в Чехии (Фридлант), и представляет собой «реставрацию» истории: всемирной, немецкой, чешской, русской и отчасти других. Обилие в романе реалий, цитат, упоминаний других культур является поэтому вполне закономерным. Предметом моего исследования являются элементы русской культуры.

Под элементами культуры в докладе я подразумеваю реалии, произведения искусства, имена собственные, а также иноязычные вкрапления. Термин «иноязычное вкрапление» был введен А.А. Леонтьевым и получил дальнейшую разработку в работе С. Влахова и С. Флорина «Непереводимое в переводе», где они определяют данное явление как «слова и выражения на чужом для подлинника языке, в иноязычном их написании или транскрибированные без морфологических или синтаксических изменений, введенные автором для придания тексту аутентичности, для создания колорита, атмосферы или впечатления начитанности или учёности, иногда - оттенка комичности или иронии». [4, с. 262]

Проблематике иноязычных вкраплений сегодня посвящаются работы таких исследователей, как А.В. Русан [5], С.И. Манина [2] и др. Роль иноязычных вкраплений в тексте продолжает изучаться, их особая роль в транснациональных романах не раз подчеркивалась исследователями, однако в русле данного исследования вкрапления будут рассмотрены в ином ракурсе.

Русская и чешская культуры в романе имеют особое значение, что подчеркивается и наибольшим числом среди прочих русских и чешских вкраплений и реалий. Количество чешских вкраплений обусловлено национальностью главных героев, русских же, в основном, фабулой романа: реставраторы довольно долгое время проводят в СССР, где вынуждены контактировать с людьми разных национальностей, проживающих на территории Советского Союза. Помимо русских вкраплений и реалий, автор приводит в тексте множество цитат из русской классической литературы, военных песен.

Русские вкрапления кажутся нам особенно примечательными, так как именно они имеют в романе наибольшее число вариантов оформления, что делает их особенно интересным предметом исследования.

По выбору языка обозначения элементов русской культуры в романе можно разделить на 4 типа:

1. Оформленные по правилам немецкого языка, уже вошедшие в язык и употребляемые с артиклем по правилам немецкой грамматики (напр., *mit der Nagaika* [1, с. 74]) или переведенные на немецкий язык (напр., «*Die toten Seelen*» [1, с. 79]);

2. Транскрибированные по правилам немецкого языка и взятые в кавычки (напр., строка из песни: «*Schiroka strana moja rodnaja*» [1, 306]);

3. Транскрибированные по правилам чешского языка и взятые в кавычки (напр., «*Putj dorozka, frontowaja*» [1, с.89]);

4. Русские вкрапления (напр., «*Чем триста лет питаются падалью, лучше раз напиться живой кровью, а там что бог даст*» [1, с.74]).

Эти особенности, связанные с выбором языка вкраплений, можно расширить и другими, более формальными особенностями, такими как кавычки и курсив. Эти незначительные, казалось бы, элементы используются автором осторожно и продуманно, и потому нередко расширяют, преобразуют смысл слов, которые обрамляют.

Обилие способов оформления вкраплений в романе наталкивает нас на гипотезу о том, что способы оформления иноязычных вкраплений, реалий и цитат имеют не меньшее значение, чем сами вкрапления.

Элементы русской культуры, встречающиеся в романе, можно разделить на несколько типов по смысловому признаку. Разделение это весьма условно и реализовано лишь для удобства представления результатов анализа. В некоторых случаях внутри этих смысловых групп существует некая система выбора того или иного оформления, в некоторых её нет.

### **Произведения искусства**

Сюжет романа «*Die Fassade*», подробно останавливающийся на исторических и культурных событиях, подразумевает вкрапление множества наименований произведений искусства. Иногда эти произведения искусства лишь упоминаются героями романа, которые обнаруживают высокую образованность в сфере культуры не только своей родной страны, но и всего мира, иногда же становятся толчком для последующего обсуждения, выводящего на сложные философские вопросы.

Среди встречающихся русских произведений искусства можно назвать: повесть

«Капитанская дочка» („*Die Hauptmannstochter*“ [1, с. 74]) А.С. Пушкина, роман «Бесы» («*Die Dämonen*» [1, с.69]) Ф.М.Достоевского, рассказ «Судьба человека» («*Das Schicksal eines Menschen*» [1, с.263]) М.А.Шолохова, поэму «Мёртвые души» («*Die toten Seelen*» [1, с.79]) Н.В. Гоголя др.

Названия этих произведений даны в принятом в Германии переводе и потому являются узнаваемыми и понятными для «основных» читателей немецкоязычного романа. Такое «нейтральное» оформление произведений искусства указывает на важность в романе в первую очередь смысла этих произведений, т.е. важен сам факт их упоминания, а не их специфическая оформленность.

Несмотря на это, оформление названий произведений искусства всё же играет свою роль в романе, однако, в первую очередь, в соотношении с названиями чешских произведений, так как они единственные даны автором на языке оригинала - чешском (напр., *die „Babička“ von B. Němcová* [1, с. 209]). Однако это вопрос другого исследования.

К этой же группе мы отнесем единственную цитату из русского произведения («Капитанская дочка» А.С.Пушкина), встречающуюся в романе и написанную по-русски:

- *Чем триста лет питаться падалью, лучше раз напиться живой кровью, а там что бог даст.* [1, с. 74]

В данном случае автор сначала вводит немецкий текст, и лишь затем его «перевод» на русский. Такой порядок убеждает нас в том, что единственной целью русского вкрапления было передать русский колорит и, возможно, чуждость культуры и языка воспринимающим, так как немецкоязычный читатель не сможет понять смысла написанного без перевода.

### **Исторические данные**

Исторические события, описанные в романе, часто связаны с историей России и СССР. Это обуславливает включение в текст романа таких реалий, как военные газеты, песни, имена государственных деятелей и др.

В то время как имена исторических лиц написаны по правилам немецкого языка и чаще всего встречаются в качестве упоминаний, другие реалии представляют собой интересный материал для исследования.

Названия газет, представленные в романе, чаще всего сначала даны по-русски, но транскрибированы по-немецки, затем же даётся их немецкий перевод: напр., *Krassnaja Evropa – Rotes Evropa, Nasch Putj – Unser Weg* [1, с.72]. Таким приемом автор достигает двух целей: усилить атмосферу и колорит описываемого времени и дать понимание происходящего немецкоязычным читателям.

Цитаты из военных и советских песен в романе часто также служат для поддержания определенной атмосферы, но также нередко служат для раскрытия персонажей, их культурного фона. Ярким примером в данном случае будет цитата из военной песни: «Путь-дорожка, фронтовая».

Эта цитата встречается в романе несколько раз в следующих видах: *Putj dorožka, frontovaja* [1, с.89] и *Putj doroschka, frontovaja* [1, с.307], и это, пожалуй, важнейшее доказательство того, что выбор автором того или иного оформления является неслучайным и имеет немалое значение для понимания романа.

В первом случае, т.е. в чешской транслитерации цитаты, автор раскрывает характер одной чешки, во втором случае, упоминание песни является лишь поводом для продолжения диалога.

Таким образом, в зависимости от выбора языка транслитерации, одна и та же цитата может вбирать в себя разные смыслы и иметь совершенно разное значение для героя.

Еще одним ярким примером русской исторической реалии в тексте романа является слово «каторга» (*die Katorga*):

«*Stalin war aus der zaristischen „Katorga“ jedesmal geflohen...*“ [1, с.392] («Сталин каждый раз сбегал с каторги»).

Автор устремляет внимание читателя к слову «каторга» двумя способами: во-первых, Либуше Моникова даёт его по-русски, хотя в немецком языке существует аналог этого понятия, и во-вторых, она заключает его в кавычки, что делает из обычного слова «каторга» термин, присущий лишь русской культуре. Заключение в кавычки слов, не предназначенных для этого в повседневной речи, - нередкий прием в романе „Die Fassade“. С помощью него автор достигает большего остранения, выделяет данный элемент культуры из ряда мировых, общеизвестных и делает из него реалию определенной культуры. И автор достигает своей цели: внимательный читатель при чтении остановится, «споткнётся» на этом слове и обязательно задумается о смысле, который вкладывала в него Либуше Моникова.

### **Речь**

Вкрапления русской речи в романе встречаются особенно часто во второй части произведения, в которой главные герои оказываются в СССР и вынуждены общаться по-русски. Иногда автор вводит в речь героев целые предложения на русском, иногда это единичные вкрапления в реплике или монологе.

Одним из ярких примеров такого единичного вкрапления является слово «сейчас» («*Sějčas*» [1, с.237]) во внутреннем монологе одного из главных героев. Прибыв в СССР, он недоволен постоянным повтором этого слова в ответ на разнообразные вопросы и просьбы. Автор сразу же вслед за вводом данной языковой единицы даёт её перевод на немецкий (*hat Zeit*). В данном случае этот перевод важен, так как слово «сейчас» в

монологе героя приобретает всё новые смыслы и коннотации, приближается по своей полноте к концепту времени в русской культуре. Герой романа выражает свою позицию не столько к слову, которое так раздражает, сколько к устоявшейся модели поведения людей в чуждой ему стране.

Кроме того, здесь важным является и тот факт, что транслитерация русской языковой единицы дана на чешском языке: это в который раз подчеркивает для читателя чешскую идентичность героя.

Такой прием встречается в романе не один раз. Этот же герой, говоря по-русски, часто транскрибирует речь по-чешски. Например, его диалог со стюардессой выглядит следующим образом (с некоторыми опущениями):

- *Na progulku?*

- *Njet, kak dolgo jiščo?* [1, с.238]

Автор не даёт перевода реплик, но и не превращает диалог в нечитаемую для многих немецкоговорящих читателей русскую речь с использованием кириллицы. Для немецкоязычного читателя даже по ближнему контексту нет возможности понять, о чем говорят персонажи, однако есть возможность воспроизвести звуковую форму диалога; денотат стёрт, но это позволяет выдвинуть на первый план остальные составляющие высказывания, что, видимо, и было основной задачей Либуше Мониковой. Следовательно, автор преследует в данном случае две цели: погрузить читателя в атмосферу советской жизни и вновь подчеркнуть особенности языковой личности одного из главных героев.

Либуше Моникова нередко использует такой прием в романе: вкрапления русского языка остаются без всякого пояснения и перевода. Однако не всегда денотат настолько скрыт от читателя; часто он может догадаться о значении (или хотя бы о коннотациях, присутствующих в данной языковой единице) по определенным формальным признакам или ближнему контексту.

Например, в речи одного из советских граждан, проскальзывает слово «голубчик» („*golubtschik*“ [1, с.275]). Транслитерация дана по-немецки, однако автор не указывает перевода, и ближний контекст не способен помочь в понимании значения данного слова. Единственное, что может сразу понять немецкоязычный читатель по синтаксису – что данная языковая единица – обращение. Но автор не просто вставляет русское слово в немецкую речь, Либуше Моникова усиливает привлечение внимания читателя к нему посредством курсива. И это формальное средство увеличивает остранение языковой единицы, наделяя в данном случае обращение новыми коннотациями, которые становятся понятны из предшествующего общения с советским гражданином и сюжетных перипетий. Слово «голубчик» несёт в себе особый эмоциональный заряд, в котором и поддельная любезность, и неприятная таинственность, и раздражение, и отчаяние.



Не меньшего остранения достигает автор, когда вводит в текст реплики полностью на русском языке. В таких случаях Либуше Моникова не использует курсив или кавычки и даёт перед репликой или после неё перевод на немецкий язык. Например:

- *Сибирь, я не боюсь тебя, ты тоже русская земля!* [1, с.253]

Так говорит один из советских граждан, и сразу после этого следует диалог, в котором на вопрос о том, что было сказано, даётся перевод на немецком языке.

Автору требовалось подчеркнуть национальность говорящего и чуждость звучания для слушателей (и для немецкого читателя тоже). Никаких дополнительных коннотаций автор не добавляет, в чем и заключается главное отличие от первого примера.

В случаях, когда привлечение внимания не требуется и русское вкрапление в речи используется лишь для создания местного и исторического колорита, автор не использует ни курсив, ни кавычки, и оформляет русское слово по правилам немецкого языка, как, например, в речи другого советского гражданина:

- *...Bist Wegbereiter, Molodez!* («Будешь первопроходцем, молодец!») [1, с.333]

Или в речи другой русской женщины:

- *Batjuschka Komissar, dann erschieß uns bitte gleich.* («Батюшка комиссар, тогда расстреляй нас, пожалуйста, сразу») [1, с.72]

### **Другие реалии**

Помимо уже названных элементов культуры, в тексте романа встречаются также реалии из быта русской жизни, названия русской еды и напитков, географические наименования, природные явления на территории СССР и другие. Однако такое включение столь немногочисленны (и часто единичны), что создавать под каждый тип реалии свою группу не имеет смысла. Кроме того, данные реалии по своей функции повторяют вышеперечисленные или схожи с ними.

Так, например, название аэропорта «Šeremetjevo» [1, с.237], включенное во внутренний монолог одного из персонажей, раскрывает с помощью чешской транскрипции его национальную принадлежность. А часто используемое во второй части романа слово «закуска» (*Sakuska* [1, с.312]), взятое к тому же в кавычки, более полно раскрывает колорит русской культуры, указывает на важность этого явления.

### **Заключение**

В тексте доклада представлены не все найденные в романе элементы русской культуры, а лишь самые яркие и показательные в своей смысловой группе. Анализ русских вкраплений и реалий показал, что Либуше Моникова в романе „Die Fassade“ не следовала какой-то особой системе их оформления, и их полная и правильная классификация в

зависимости от функций не представляется возможной. Вместо этого автор в каждом отдельном случае преследовала разные цели, в зависимости от которых делала выбор в пользу того или иного языка транслитерации и использовала такие формальные средства, как курсив и кавычки. Столь разнообразные комбинации оформления иноязычных вкраплений создают интересное и продуктивное поле для более подробного исследования элементов русской культуры в романе.

## БИБЛИОГРАФИЯ

VLAHOV, S. I., FLORIN, S. P.: *Neperevodimoe v perevode*. M.: 2009, ISBN 978-5-93439-256-8.

MANINA, S. I.: *Pragmaticcheskie funkicii inojazychnyh vkraplenij*. // *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Serija 2: Filologija i iskusstvovedenie. Vyp.1. 2010, ISSN 2410-3489.

MONÍKOVÁ, L.: *Die Fassade*. M.N.O.P.Q. München, 1987, ISBN 3-446-14884-1.

RUSAN, A.V.: *Anglijskie vkraplenija v romane Jozefa Shkvoreckogo (Příběh inženýra lidských duší)* // *Filologičeskije nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016. № 7. Ch. 1. S. 128-130, ISSN 1997-2911.

*Segmenty identičnosti v tvorčestve zarubežnyh slavjanskijh pisatelej* /Bodrova, A. G., Brazgovskaja, E. E., Knjaz'kova, V. S., Kotova, M.Ju. i dr.; otv. redaktor M.Ju. Kotova. SPb., 2014, ISBN 978-5-288-05568-3.

## RESUMÉ

Román „Fasáda“ („Die Fassade“) české spisovatelky píšící německy, Libuše Moníkové, byl napsán autorkou v emigraci v němčině. Jedná se tedy o transnacionální román neboli román napsaný autorem s hybridní identitou. V tomto díle dochází k setkání ne dvou, ale dokonce tří kultur - kromě české a německé kultury je v románu představena také ruská kultura. Toto je dáno i samotným příběhem - hrdinové románu jsou nuceni strávit dlouhou dobu na území SSSR. Tento článek se zabývá především analýzou prvků ruské kultury. K prvkům ruské kultury patří především realie, umělecká díla, vlastní jména a cizojazyčné prvky. Během analýzy byly zjištěny čtyři typy takovýchto prvků, které autorka vybrala záměrně a hrají svojí roli ve vyprávění:

1. Přizpůsobené systému německého jazyka, již zdomácnělé v jazyce, které se užívají podle pravidel německé gramatiky, nebo přeložené do němčiny;
2. Přepsané podle pravidel německého jazyka a uvedené v úvozovkách;
3. Přepsané podle pravidel českého jazyka a uvedené v úvozovkách;
4. Skutečné ruské prvky, které jsou uvedené v ruštině s použitím azbuky.

Seznam námi vybraných typů můžeme ještě rozšířit o další formální ukazatele jako jsou kurzíva nebo úvozovky, které Libuše Moníková používá obezřetně a promyšleně, v důsledku čehož význam zvýrazněných slov získává neobvyklé konotace.

Aby bylo možné pohodlněji vnímat prvky ruské kultury, jsou v textu tohoto článku rozděleny do podkapitol, v každém z nich je představena určitá smyslová skupina těchto prvků.

Analýza ruských prvků a reálií ukázala, že Libuše Moníková je ve svém románě „Fasáda“ nepoužívala systematicky a jejich úplná a správná klasifikace podle funkce není možná. Místo toho autorka v jednotlivých případech sledovala jiné cíle, podle toho i vybírala mezi použitím přepisu nebo formálních prostředků jako je kurzíva nebo uvozovky. Takto různorodá kombinace užití cizojazyčných prvků vytváří zajímavé a produktivní pole pro detailnější zkoumání prvků ruské kultury v románě.

### **Boldyreva Anna**

Master's degree student of Saint Petersburg State University

Faculty of Philology, chair of Slavonic studies, Slavic and Germanic comparative studies.

Home adress: 198260, Sankt-Peterburg, prospekt Narodnogo Opolcheniya, dom 171, kvartira 83

Telephone number: 8-911-184-56-46

E-mail: st057936@student.spbu.ru

# LA ORTOTIPOGRAFÍA EN EL LENGUAJE DE FACEBOOK<sup>1</sup>

IRENA FIALOVÁ – JANA VESELÁ  
OSTRAVSKÁ UNIVERZITA

## ORTOTYPOGRAPHY IN THE LANGUAGE USED ON FACEBOOK

**ABSTRACT:** The article presents several orthographic features of the language used on Facebook. They are assessed on the basis of the varied literature on Internet communication available, paying attention, in particular, to the most recent changes in language caused, among other reasons, by the appearance of smartphones. These phenomena are illustrated by real examples taken from the Spanish Facebook pages with a considerable number of followers during the period between July and October 2017. Not only mistakes and typographical errors are presented, but it also reflects the contributors' creativity, e.g. the use of abbreviations and wordplay.

**KEYWORDS:** Ortotypography; Facebook; Heterography; Communication; Computing; Emojis

## LA ORTOTIPOGRAFÍA EN EL LENGUAJE DE FACEBOOK

**ABSTRAKT:** En el artículo se presentarán varios rasgos ortográficos del lenguaje utilizado en Facebook. Se evaluarán a partir de la diversa bibliografía disponible sobre la comunicación en Internet, prestando atención al desarrollo y los cambios en el lenguaje en los últimos años, causados entre otros motivos por la aparición de los teléfonos inteligentes. Se ilustrarán estos fenómenos con ejemplos reales extraídos de las páginas de Facebook españolas con un notable número de seguidores durante el período comprendido entre julio y octubre de 2017. Se presentarán no solo equivocaciones y errores, sino que también se plasmará la creatividad de los emisores que se refleja p. ej. en el uso de las heterografías.

**PALABRAS CLAVE:** Ortotipografía; Facebook; Heterografías; Comunicación; Informática; *Emojis*

### 1. Introducción

La expansión de la comunicación electrónica ha transformado la forma de comunicarse y ha supuesto la aparición de fenómenos en el lenguaje hasta el momento desconocidos. En los últimos años han surgido nuevas plataformas de interacción entre dos o más personas (chat, mensajes cortos, Viber, WhatsApp, etc.) así como distintos modos y espacios habilitados para la expresión (blogs, foros de debate, comentarios en prensa, etc.). Sin lugar a dudas, las redes sociales (RRSS) son el fenómeno del momento en lo que a particularidades

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del proyecto de investigación estudiantil SGS02/FF/2017-2018 *Španělština v internetových diskuzích na Facebooku* [El español en los comentarios de Facebook] subvencionado por la Universidad de Ostrava en el que han participado como estudiantes Hana Burová, Zuzana Franková, Nikola Havlasová, Jakub Lukáš y Valentýna Macková y como coordinadoras las autoras del presente texto.

específicas y novedosas de la comunicación digital se refiere, siendo el sitio de Facebook la red social más extendida y popular en nuestros días.

Dedicaremos este artículo a presentar los rasgos definitorios del lenguaje apreciado en los comentarios públicos del sitio web de redes sociales Facebook —cuya transmisión de contenidos se realiza indistintamente tanto a través del ordenador como de los teléfonos inteligentes— abordando el discurso desde una perspectiva descriptiva y clasificatoria.

Las fuentes consultadas para la elaboración de este artículo parten tanto de publicaciones científicas recientes sobre las RRSS como de trabajos específicos sobre el lenguaje SMS, chat e Internet en general, cuyos rasgos definitorios la plataforma de Facebook comparte.

## **2. Las redes sociales**

El fenómeno de las RRSS surgió a principios del siglo XXI con el cambio de las páginas 1.0 (páginas estáticas cuya finalidad era la de mostrar contenidos para «consumir» de forma pasiva) hacia la web 2.0, es decir, webs que facilitaban la posibilidad de compartir, colaborar, interactuar, crear contenidos, etc.

Las primeras RRSS del mundo fueron lanzadas en los años 2002 (LinkedIn) y 2003 (tribe.net y Friendster); en España apareció a finales de 2003 la red social eConozco (Caldevilla Domínguez, 2010).

Los datos del VIII Observatorio de Redes Sociales (2016), que investiga la problemática de las RRSS y el comportamiento de sus usuarios en España, revelan que en el año 2016 el 91 % de las personas comprendidas entre los 16 y 60 años tenía una cuenta activa al menos en una de las RRSS (en concreto en Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, Google+, Pinterest o Snapchat) y sus usuarios pasaban conectados a ellas una media de seis horas diarias.

El impacto de las RRSS en la actualidad es imparable, hasta el punto de ir desplazando y sustituyendo paulatinamente a otras formas de comunicación como son los mensajes cortos, chats o foros de debate.

Uno de los objetivos más significativos que perseguían las RRSS en sus inicios era el de la búsqueda de viejas amistades con el fin de mantener o restablecer el contacto con ellas. En la actualidad el impacto es más complejo: los usuarios publican información en sus páginas personales o en la de sus contactos, muestran preferencias y gustos mediante el botón de “me gusta” o “seguir”, y lo que había empezado como una simple herramienta se acaba transformando en una plataforma de consumo de contenidos de todo tipo como lugares, personajes, medios de comunicación, marcas, actividades, etc. Como es posible imaginar, existen páginas de Facebook de deportistas, cantantes o clubs de fútbol que alcanzan incluso los cien millones de seguidores en todo el mundo. De las cifras de los afiliados se desprende una enorme interconexión entre las personas. No obstante, esta relación no suele ser pasiva, ya que como afirma Orihuela «la clave de la comunicación se ha desplazado desde la transmisión de información, característica de la era análoga, hacia la producción de contenidos»

(Orihuela, 2000: s.p.). Por esta razón denomina a los usuarios activos «prosumidores». Además, el intercambio de la información no se desarrolla entre un solo emisor y un receptor, sino que la participación de un variado número de personas interconectadas (incluso desconocidas entre sí) nos permite hablar de la creación de un discurso colectivo.

## 2.1 El discurso de las redes sociales

La rapidez e inmediatez son dos de las características que priman en el discurso de este sistema abierto. Los comentarios en RRSS destacan por la velocidad a la que un comentario o reflexión se publica (en Facebook en el denominado “muro”), al tiempo que miles de seguidores reaccionan casi al instante, tanto a la noticia publicada como a los comentarios de otros usuarios. Huelga decir que un comentario o reflexión profunda a destiempo suele pasar desapercibida o es directamente ignorada por los usuarios.

Otra cuestión que destaca en el discurso de las RRSS es la inexistencia de cualquier tipo de jerarquía a la hora de comunicarse. Como recuerda Caldevilla Domínguez (2010: 55) «la relación entre usuarios de plataformas como RRSS pasa de ser vertical a ser horizontal, posibilitando una igualdad ficticia».

En cualquier caso, las RRSS son utilizadas con diversos fines, desde convertirse en una plataforma para dar cabida a debates alejados del entretenimiento, como ser tomadas como una fuente de diversión más, muchas veces debido al carácter multimedia de sus contenidos. Los usuarios suelen hacer uso de la función del hipervínculo, compartiendo archivos de audio o vídeo; otras veces, introducen las pegatinas (también llamadas *stickers*) o los memes para hacer referencia a algún sentimiento o estado de ánimo. A día de hoy estos recursos forman una parte inherente y omnipresente de la realidad cotidiana de Facebook.

Con la irrupción de las RRSS han aparecido necesariamente nuevas maneras de expresarse. El principio de economía y rapidez incide en la naturaleza de la mensajería, que tiende a ser breve (los mensajes con frecuencia alcanzan entre una y cinco líneas) y superficial en su contenido. Iglesias Moreno (2012: 175) subraya su fugacidad, insistiendo en que ni siquiera sus creadores tienen la intención de que permanezcan en el tiempo. De hecho, desde el punto de vista práctico, dentro del volumen de mensajes que muchas cuentas manejan, resulta harto difícil dar con algún texto escrito en un período anterior a unas semanas o un mes.

En definitiva, el lenguaje de las RRSS ha creado nuevos códigos que se encuentran a caballo entre la escritura y la oralidad conversacional. Puesto que la escritura en las redes refleja lo oral, podemos afirmar que nos encontramos ante un género híbrido. La espontaneidad con la que reaccionan los usuarios puede tener dos vertientes. Por un lado, se alaba la originalidad y creatividad de los hablantes que se refleja en las innovaciones; por otro lado, estos cambios son considerados por algunos más bien alteraciones y desviaciones. Los cambios se

producen en todos los planos lingüísticos; basta con mencionar la creación de neologismos, sobre todo por sufijación, la incorporación desmesurada de extranjerismos, etc., pero el ámbito donde más se notan las tendencias innovadoras es en el de la ortotipografía.

Este aspecto ha adquirido tal dimensión que ha dado pie a un debate sobre si se trata de «evolución o involución» (Parrilla, 2007: 132) y si esta ortografía deformada llevará a la desaparición de la ortografía «tradicional». Sea como fuere, de lo que no hay duda es de que muchos de los autores que se dedican a este campo coinciden en la opinión de que nunca se había leído y escrito tanto como ahora.

## **2.2 El lenguaje de las redes sociales**

En cuanto a los rasgos lingüísticos, no es sorprendente que las RRSS no sean homogéneas. Si centramos nuestra atención en Tuenti, por ejemplo, veremos que se caracteriza por ser una red social popular en los países hispanohablantes, siendo los usuarios gente joven y en donde se reflejan ciertas particularidades entre las que podríamos aducir el frecuente cambio aleatorio entre las mayúsculas y minúsculas y la duplicación de vocales, sobre todo de la *i* (Torrego González, 2010).

Por otro lado, y a diferencia de Tuenti, Twitter es una red social más formal, que sirve con mayor frecuencia para la presentación de opiniones y comentarios. Sus características son diferentes, dado su grupo objetivo de usuarios, además de la limitación de un máximo de 280 caracteres para cada tuit.

Facebook, de cuyos rasgos hablaremos más adelante, no tiene un perfil tan especializado. Entre sus usuarios encontramos a gente de todas las edades (aunque por razones obvias, prevalecen los jóvenes) y donde se suele emplear el registro coloquial en sus enunciados. Destaca el carácter fálico o social, que se manifiesta en la posibilidad de añadir comentarios o reaccionar mediante el botón “me gusta”. Desde el año 2016 se puede expresar a su vez “me encanta”, “me divierte”, “me asombra”, “me entristece” y hasta “me enoja”.

## **3. Metodología**

Partiendo de la base de que la longitud del mensaje puede reflejar la espontaneidad del mismo, este trabajo ha centrado su análisis en los comentarios cortos (de una a cinco líneas) que surgen como reacciones y se publican en la plataforma de Facebook.

Los usuarios siempre tienen la posibilidad de revisar el texto, pero la mayoría de las veces según Álvarez et al. (2005: 337) «prima la rapidez sobre el cuidado de la construcción o la pulcritud ortográfica». Aunque somos conscientes de las existentes variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas, en nuestro breve análisis centrado en la ortotipografía hemos prescindido de ellas.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se ha enfocado en el análisis cualitativo de las desviaciones de la norma ejemplificando lo que Martínez de Sousa (2004: 42-44) considera tanto faltas de ortografía de diverso

tipo como heterografías, esto es, «la escritura que se aparta de las reglas establecidas y obedece a criterios personales» (Martínez de Sousa, 2004: 44).

Una perspectiva similar es planteada por Mayans i Planells (2004), aplicando una clasificación al lenguaje de chat que podemos compartir para describir el lenguaje de Facebook. Nos referimos a las siguientes desviaciones:

- distorsiones más o menos involuntarias
- distorsiones voluntarias
- incorrecciones deliberadas

El cuerpo del corpus utilizado para este artículo está formado por unos cinco mil comentarios escritos entre julio y agosto de 2017 como respuestas o comentarios a contenidos de distinto tipo. Dos de las páginas que nos han resultado de más utilidad se refieren al diario *El País* (unos 4 millones de seguidores) y al agregador de humor *Cabronazi* (con casi 12 millones de “me gusta”). El hecho de haber usado dos páginas de Facebook tan dispares se debe, entre otras razones, al distinto tipo de reacciones que presentan, lo que amplía la diversidad de recursos ortotipográficos utilizados.

#### **4. Resultados de la investigación**

Las características de la investigación se han clasificado en los siguientes grupos que presentaremos a continuación; su existencia está ilustrada por uno o varios ejemplos concretos transcritos (y con el fragmento en cuestión subrayado por nosotros), apoyándonos en gran medida en las observaciones de Sanmartín Sáez (2007) y Mancera Rueda y Pano Alamán (2013).

##### **4.1 Descuidos ortotipográficos**

El primer grupo cuya manifestación queremos destacar está formado por los «gazapos», la falta de espacio detrás de la coma/signo de interrogación/signo de exclamación/punto o el uso erróneo de las comillas inglesas. A nuestro modo de ver, pertenecen a este grupo los errores en general cometidos por falta de atención, tiempo o por condiciones técnicas relacionadas con el dispositivo desde el que se escribe.

*Ojala cierren tidos estobprogramas basurs*

*La tía ésta.se le ve a km lo que venia a buscar...que era que la invitasen a cenar...y dar el cante para ver si la vuelven a llamar al programa!!vamos,una fresca en toda regla.*

##### **4.2 Signos de puntuación**

El segundo grupo se dedica a los signos de puntuación. Dentro de sus usos queremos resaltar los siguientes rasgos:

- supresión de los signos de interrogación o de exclamación de apertura;
- puntuación múltiple;
- falta de comas y puntos;



- puntos suspensivos que abundan como sustituciones de puntos suspensivos en vez de punto y seguido/punto y aparte/punto final o que sirven para sustituir una parte de p. ej. un vulgarismo.

*Oleeee tu Aida M.P. aidajjjj*

*Y ellos ?? Ellos se ven unos a otros venga hombreee yo no saldria asi*

#### **4.3 Tildes y diéresis**

Otro rasgo generalizado entre los usuarios de Facebook es la ausencia de las tildes y diéresis o su uso incorrecto:

*Que tia mas estúpida ¡!! Creida vamos para pegarle ostias !!!!!*

#### **4.4 Uso de mayúsculas y minúsculas**

Las mayúsculas se utilizan con frecuencia para dar énfasis a una idea. En ocasiones no afecta a una sola palabra, sino a una oración entera. Esta práctica es rechazada por la «netiqueta» al considerarse poco apropiada, dado que las mayúsculas se identifican como la representación gráfica de alzar la voz o más bien, gritar. (Sanmartín Sáez, 2007).

Por su lado, el uso de minúsculas en vez de mayúsculas en los nombres propios se puede atribuir al descuido, pero también puede llegar a ser intencionado para expresar p. ej. el desprecio hacia una persona o un partido:

*ZASSSS! Realidad en la Cara*

*CUP estais a la altura de Rajoy NO DIALOGO Y RADICALISMO CAZURRO en Catalunya no queremos ni hippies ocupas antisistema ni fachas, somos civilizados. Va a decir nastro President Puigdemont. no voy a contestar ra retaila de insultos que me van a caer aquí de los Españolitos NUESTRA TIERRA CATALUNYA DONDE NACÍ NO LA VA A TOCAR NADIE!*

*Rajoy - puigdemont DIMISION.. los dos a ls calle*

#### **4.5 Unión / división de palabras**

La unión o, al contrario, la división de las palabras, pueden ser causadas por razones técnicas, pero también pueden surgir por desconocimiento de una expresión, sobre todo si se trata de errores repetidos y observados en más usuarios:

*Que mierda han hecho de sus putas vidas para estar aside hechos mierrrrrda con sólo 30 años, por dios?!?!?!?*

*Que no tienes toda vía 35!*

#### 4.6 Multiplicación de un grafema

En los comentarios de Facebook un grafema puede aparecer multiplicado, señalando de este modo énfasis. La multiplicación en este caso ocurre generalmente al final de la palabra:

*Venga ya hombre cara duraaaaa y cochina por ir sin bragas has ido de lista y has pinchado ... marranaaaaaa!!!*

*Yo alucineeeeeee*

#### 4.7 Ortografía fonética y confusión de los grafemas

La ortografía fonética se nota con más frecuencia en la forma de escribir los extranjerismos. Dentro de este grupo podemos incluir la ausencia del grafema *h* o, al revés, su presencia redundante. Por otro lado, a veces la *h* aparece al final de una palabra; Torrego González (2010: 42) califica este uso como puramente estético.

Es frecuente el uso erróneo de la *b/v*, *y/ll* y *c/s/z*, pudiendo considerarse la penúltima pareja reflejo del yeísmo y de la última triada del seseo y ceceo, es decir, variedades diatópicas y diastráticas.

El último ejemplo de la ortografía fonética que merece nuestra atención es la supresión de la *d* intervocálica, por lo general en los participios de la primera conjugación.

*Es el comentario más coerente que los hoy.....*

*Ella es idiota... Y una malacostumbrada yo no le hubiera pagado nahhh*

*Yo aplaudo la actituz de el*

*Un ole por un tío que no se dejó imprecionar no porq la tía fue una hortera que le dijo que llevaba bragas no por su culo q podía ser postizo ni por sus tetas que también eran postizas .*

*la niña chica pobresilla no sabe donde mirar*

*Nooo vas muy equibocado la primera cita se paga a medias*

*Olle tu te considera señora o señorita con esos insulto yalla ya perdiste la clase de mujer con ese bocabularo*

*Que somos muy mal pensaos joeee*

#### 4.8 Aféresis y apócope

Los fenómenos de apócope y aféresis –siendo esta última menos frecuente– están según Mancera Rueda y Pano Alamán (2013) también presentes en los textos escritos en Facebook.

Nos días!

Tiiiiira pa Venezuela, allí te van a poner a Madurar las ideas, cretina!!!

#### 4.9 Reducción del cuerpo gráfico

Una característica omnipresente del discurso en Facebook –y en todas las RRSS– es la «jibarización», o dicho de otro modo, la supresión de algunas vocales. Según Morala (2001), el aspecto jibarizado es «en el que parece desecharse todo aquello que no sea estrictamente necesario para transmitir el mensaje». Son, por lo tanto, los grafemas *q*, *ke*, *k* en vez de *que*; *t*, *d* para sustituir las sílabas *te*, *de*; el uso de *y* por *ll*, que obedece las reglas de la economía lingüística, pero al mismo tiempo puede reflejar el yeísmo; *x* como sustitución del dígrafo *ch* o *w* sustituyendo la sílaba *bu* y *gu*.

Yaaa *x* eso digo 😂😁 q vaya tela en q Manos se dejan cambiar la gente...

Estas son las k luego se separan te quitan los hijos por dinero!.. Está es la iwaldad de las feministas!!!!.

Edu~~r~~ne tmbn...pero p su edad seguira c la cocina tradicional y lo q se quiere son innovaciones...

normal y así decirlo aunq no lleves bragas pa q no se te marke... y lo menos no lo grita los 4 vientos en la tele y a un tío q conoce de 15 minutossss.....

#### 4.10 Sustituciones alfanuméricas de palabras

El discurso de Facebook opera también con las secuencias alfanuméricas, como p. ej. *x* en vez de *por* o *para*, *xo* por *pero*, *d* por *dios*, etc.

Que asco xd!!

Jorge gana o Edu~~r~~ne esta entre ellos xo me decido x Jorge

Puede ser que esté estudiando, leyendo, viendo tv, comprando, c\*g\*ndo, viendo memes o cualquier cosa

#### 4.11 Otros fenómenos observados

El corpus del que ha partido este trabajo refleja por su parte una serie de fenómenos poco descritos en la literatura especializada, lo que nos ha llevado a querer dejar constancia de los elementos con los que nos hemos topado.

El primero de los fenómenos hace referencia a las sustituciones léxicas de connotación paraverbal, como es el caso de *hmmm*, al igual que diversas maneras de reflejar la risa, cuya representación ofrece un amplio abanico de posibilidades:

*Jaajajajajajajajaja madre mía por claro o porq no le da la gana.... pero todo muy ñiñiñiñiñi, no???*

*ahahahhahaahahahahahhahahahahaha*

*iria a ponerme morao a comer juas juas*

*muaks hermoso*

Por otro lado, el uso de la arroba como forma de incluir a los dos géneros en la palabra se practica de una manera consciente e incluso sistemática en muchos casos.

*La verdad es que el la ha visto venir, el chico ha sido muy listo espero no paguen justas por pecadores una lastima por culpa d estas lo paguemos todas, aun hay hombres y mujeres generos@s*

En tercer lugar, se ha prestado atención a la presencia de siglas y acortamientos de distinta índole. En los trabajos sobre el chat y mensajes cortos (Betti, 2006) y la comunicación en la Red en general (Morala 2001) se subraya el uso de las siglas en inglés que han pasado a utilizarse en español, como p. ej. *LOL* (*Laughing Out Loud*), *BTW* (*By The Way*) y *CYA* (*See Ya*). Podemos señalar que en la actualidad estas siglas se observan con muy poca frecuencia y si aparecen, lo hacen principalmente en los usuarios hispanoamericanos.

A pesar de la reducida presencia de algunas siglas, hay que mencionar que otras nuevas han ido apareciendo, esta vez surgidas de unidades léxicas españolas y con fines distintos, puesto que las necesidades de expresión y los modos en la que esta se presenta se han ido transformando con el paso del tiempo. A modo de ejemplo, Sonia Fernández (2008) habla en su artículo del «internauta que quiere pertenecer a una comunidad, que busca personas afines que aporten información, que le recomienden qué música comprar o qué libros leer y con los que crea un vínculo especial que genera una auténtica fidelidad», mientras que, a la par, van saliendo a la luz investigaciones y artículos que tratan el tema de la descortesía en RRSS (Vivas Márquez; Ridao Rodrigo, 2015). En el caso que nos ocupa, la rica variedad y heterogeneidad de las siglas de unidades

léxicas españolas son hábiles recursos para evitar escribir con todas sus letras algunos malsonados vulgarismos.

*Pongan las hpts tildes*

*que chorizos son algunos taxistas, por culpa de ese HDLGP, el sector de ve perjudicado, jodiendo a sus propios compañeros*



*Penas más duras para estos HDP.*

A lo largo de nuestra investigación nos hemos ido encontrando con secuencias de caracteres ASCII, más comúnmente conocidos como emoticonos, los cuales fueron ampliamente analizados en publicaciones científicas al representar uno de los rasgos más significativos de los mensajes cortos y chats. Podemos hacer constar que estos emoticonos van desapareciendo del discurso de Facebook. Se mantienen los más comunes (*xD*, *:-)*, *:)* o *:o*), dejando de lado los más específicos –y prácticamente nunca usados– mencionados por Álvarez el al. (2005) o Mayans i Planells (2004) como:

<i>:%%</i>	<i>acné</i>
<i>B:-)</i>	<i>con las gafas de sol en la cabeza</i>
<i>:-=)</i>	<i>con los dedos en la nariz</i>
<i>_(8)-O</i>	<i>buceador con escafandra</i>
<i>*:O)</i>	<i>el usuario es un payaso</i>

En el discurso actual los emoticonos han sido desbancados por los *emojis*, que incluso llegan a reemplazar palabras enteras:

*Puigdemont, cara y pinta de *

*Esta le hubiera salido cara ... y lo que tragaba la   jaja*

## 5. Conclusión

Tal como hemos mostrado a lo largo del presente artículo, el discurso de la web de RRSS Facebook se caracteriza por una amplia gama de recursos ortotipográficos. La presencia mundial de la plataforma, que cuenta con miles de millones de usuarios al mes y la permanente conexión a Internet de muchos de ellos hace que sea una valiosa fuente para el análisis del lenguaje en las RRSS. Los ejemplos aducidos representan las tendencias casi revolucionarias que, por un lado, se encuentran alejadas de la norma, pero por el otro reflejan fuertemente la oralidad y no siempre se deben estos desvíos de la norma al desconocimiento de las reglas ortográficas. En muchos casos se trata más bien de decisiones deliberadas de los hablantes que, a través de manifestaciones concretas, expresan un abanico de sentimientos y convicciones al tiempo que plasman su creatividad. Mencionemos los recursos de Facebook por excelencia, como p. ej. las

frecuentes heterografías (consistentes en la reducción de grupos fónicos), el uso intencionado de mayúsculas o minúsculas o la inclusión de los emoticonos y sobre todo los *emojis* como parte inherente de este discurso.

Sea como fuere, mientras que antes eran los medios de comunicación los que promovían cambios en el lenguaje, parece que ahora son los usuarios de Internet y de todas sus actuales –y futuras– herramientas los que marcan las nuevas tendencias.

## **BIBLIOGRAFIE**

ÁLVAREZ, A. I. et al: *Leer en español*. Oviedo, Nobel, 2005.

BETTI, S.: "La jerga juvenil de los sms :-)". *Cuadernos del Lazarillo: Revista literaria y cultural*, N°31, 2006, pp. 68-76.

CALDEVILLA DOMÍNGUEZ, D.: "Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual". *Documentación de las Ciencias de la Información*, N°33, 2010, pp. 45-68.

FERNÁNDEZ, S.: "Redes sociales. Fenómeno pasajero o reflejo del nuevo internauta". *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, N°76, 2008, pp. 118-120.

IGLESIAS MORENO, P. A.: "El lenguaje de las Redes Sociales". En: DE HARO, M. V. (Coord.): *Historias en red. Impacto de las redes sociales en los procesos de comunicación*. Murcia, Universidad de Murcia, 2012, pp. 165-187.

MANCERA RUEDA, A. – PANO ALAMÁN, A.: *El español coloquial en las redes sociales*. Madrid: Arco Libros, 2013.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J.: *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón, Trea, 2004.

MAYANS I PLANELLS, J.: "De la incorrección normativa en los chats". *Revista de Investigación Lingüística*, N°2, 2002, pp. 101-106.

MORALA, J. R.: "Entre arrobas, eñes y emoticones". *Congreso Internacional de la Lengua Española de Valladolid*, 2001. Disponible en: [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas\\_fronteras\\_del\\_espanol/4\\_lengua\\_y\\_escritura/morala\\_j.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/morala_j.htm). Última consulta: 10-12-2017.

ORIHUELA, J. L.: "Sociedad de la información y nuevos medios de comunicación pública: claves para el debate". *Nueva Revista*, N°70, 2000, pp. 44-50.

PARRILLA, E. A.: "Alteraciones del lenguaje en la era digital". *Comunicar*, N° 30, 2017, pp. 131-136.

SANMARTÍN SÁEZ, J.: *El chat. La conversación tecnológica*. Madrid, Arco Libros, 2007.

TORREGO GONZÁLEZ, A.: "'Eskriibo en el Tuenti komo pronuncioh'. Apuntes sobre la ortografía en una red social". *Tarbiya*, N°41, 2010, pp. 33-51.

VIVAS MÁRQUEZ, J. – RIDAO RODRIGO, S.: "Estrategias de (des)cortesía en redes sociales: análisis comparativo de Facebook y Twitter". *Sintagma*, N°27, 2015, pp. 73-87.

VIII Observatorio de Redes Sociales, 2016. Disponible en:

<https://www.slideshare.net/TCAnalysis/viii-observatorio-de-redes-sociales?ref=http://tcanalysis.com/blog/posts/viii-observatorio-de-redes-sociales>.  
Última consulta: 5-12-2017.  
[www.facebook.es](http://www.facebook.es)

## RESUMÉ

V článku jsou představeny různé ortotypografické rysy jazyka používaného na Facebooku. Jsou hodnoceny z hlediska dostupné odborné literatury, která byla o internetové komunikaci napsána, přičemž hlavní důraz je kladen na nejaktuálnější změny v jazyce, ke kterým dochází v posledních letech především díky existenci tzv. inteligentních telefonů. Zmíněné fenomény jsou ilustrovány reálnými příklady, které byly excerpovány ze španělských facebookových stránek s relevantním množstvím sledujících v období od července do října 2017. Neuvádějí se pouze příklady překlepů a pravopisných chyb, ale také výsledky kreativity pisatelů, jako jsou např. různé slovní zkratky a hříčky.

**Mgr. Irena Fialová, Ph.D.** vystudovala hispanistiku a bohemistiku na Filozofické fakultě MU v Brně. V současnosti vyučuje lingvistické předměty na katedře romanistiky na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Dizertační práci napsala na téma interferencí mezi galicijštinou a španělštinou v Galicii. Ve své vědecké práci se zabývá problematikou současné španělštiny, především z hlediska lexikologie a slovtvorby. Mezi její nejvýznamnější publikační výstupy např. patří:

FIALOVÁ, I.: "La presencia del sufijo *-azo* en en español actual". *Studia romanistica*, Vol. 17, Num. 1. Ostrava, Ostravská univerzita, 2017, pp. 55-66.

FIALOVÁ, I.: "Interferencias léxicas y semánticas del gallego en el castellano de Galicia". En: REICHWALDEROVÁ, E. (Ed.): *Lengua, cultura y literatura en el contexto espacial y temporal*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2015, pp. 130-140. ISBN 978-80-7435-616-2.

FIALOVÁ, I.: "Interferencias morfosintácticas del gallego en el castellano de Galicia". *Studia romanistica*, Vol. 13, Num. 2. Ostrava, Ostravská univerzita, 2013, pp. 35-43.

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

E-mail: [irena.fialova@osu.cz](mailto:irena.fialova@osu.cz)

**Mgr. Jana Veselá, Ph.D.** vystudovala hispanistiku a romanistiku na Filozofické fakultě MU v Brně. V současné době působí na katedře romanistiky Filozofické fakulty Ostravské univerzity jako odborná asistentka pro španělský jazyk se zaměřením na jazykovědu a překlad. Svou vědeckovýzkumnou činnost zaměřuje na pronominální systém současné španělštiny, zejména element *se* a jeho hodnoty paradigmatické a neparadigmatické, na odborný jazyk a lingvistiku překladu. Publikovala vědeckou monografii, terminologický slovník, několik kapitol v odborných knihách a více než dvě desítky původních vědeckých článků

v tuzemských a zahraničních odborných časopisech a sbornících. Je autorkou a spoluautorkou patnácti učebních textů a textů pro distanční vzdělávání (včetně e-learningových forem výuky).

VESELÁ, J. (2010): *El elemento español SE y sus valores*. Ostrava, FF OU, 316 pp. ISBN 978-80-7368-784-7.

VESELÁ, J. (2012): "Los contenidos elearning en la enseñanza del español a nivel universitario". En: WAŚIK, I. Z. – KOLANKOWSKA, M. (Eds.): *Del español al hispanismo: Docencia e investigación. Philologica Wratislaviensia. Studia Iberica et Latinoamericana*. Wrocław, Wydawnictwo WySzej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, 2012. s. 171-181. Vol.1. ISBN 978-83-60097-12-0.

VESELÁ, J. (2013): "Observaciones sobre el tratamiento de las locuciones generadas por los verbos pronominales en los diccionarios *CLAVE* y *DRAE*". Banská Bystrica, *Nová filologická revue*. 2013, roč. 5, sv. 1, s. 43-52.

VESELÁ, J.: "Las técnicas aplicadas en la traducción del gerundio no perifrástico español a la lengua checa". En: REICHWALDEROVÁ, E. (Ed.): *Lengua, cultura y literatura en el contexto espacial y temporal*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. s. 211-224. ISBN 978-80-7435-616-2.

Adresa pracoviště: Katedra romanistiky, Filozofická fakulta Ostravská univerzita v Ostravě Reální 5, 701 03 Ostrava 2

E-mail: jana.vesela@osu.cz



MARGINÁLIE  
RECENZE  
INFORMACE





**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ «ИЗДАНИЯ,  
ВОЗВРАЩЕННЫЕ ИЗ СПЕЦФОНДА, В СЛАВЯНСКОМ  
ФОНДЕ БАН» САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, СПБГУ 2017 -  
ПРЕЗЕНТАЦИЯ В БИБЛИОТЕКЕ АКАДЕМИИ НАУК  
В САНКТ- ПЕТЕРБУРГЕ**

13 декабря 2017 года в читальном зале Славянского фонда Библиотеки Российской академии наук (БАН) в Санкт-Петербурге состоялась презентация библиографического указателя «Издания, возвращенные из Спецфонда, в Славянском фонде БАН: белорусский отдел». Книга была подготовлена сотрудниками Славянского фонда Марией Владимировной Колмаковой и Дарьей Юрьевной Чернышенко. Консультантами были заведующий кафедрой истории славянских народов Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина (г. Брест, Беларусь), доктор исторических наук профессор Александр Николаевич Вабищевич и руководитель отдела редких книг Центральной научной библиотеки им. Якуба Коласа (г. Минск, Беларусь) Александр Викторович Стефанович. Вступительную статью написал А. Н. Вабищевич, ответственный редактор издания-заместитель директора по научной работе Библиотеки Российской Академии, кандидат педагогических наук Наталия Владимировна Колпакова. С приветственным словом выступили: директор Библиотеки Российской академии наук, кандидат педагогических наук Ирина Михайловна Беляева, заместитель директора по научной работе Библиотеки Российской академии наук, кандидат педагогических наук, ответственный редактор издания Наталия Владимировна Колпакова.

С добрыми словами и поздравлениями выступили заведующий отделом редких книг Российской национальной библиотеки (г. Санкт-Петербург) доктор филологических наук Николай Викторович Николаев; доцент кафедры славянской филологии филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, кандидат филологических наук Зоя Кузьминична Шанова; заведующая Отделом фондов и обслуживания Библиотеки Российской Академии наук Елена Владимировна Ермошина; заведующая Отделом изданий Академии наук Библиотеки Российской Академии наук Наталья Михайловна Баженова; старший преподаватель филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета Наталия Евгеньевна Боева.

О проделанной работе и о книжной выставке, которая была подготовлена для презентации, рассказала заведующая сектором Славянского фонда БАН, кандидат философских наук Мария Владимировна Колмакова.

Библиографический указатель посвящен изданиям, которые были возвращены в Белорусский отдел Славянского фонда БАН из Отдела специальных фондов в конце 90-х гг. XX в.- начале XXI в. Указатель

содержит перечень изданий, вернувшихся в Славянский фонд БАН, а также вспомогательные указатели и иллюстративные материалы. В издании книги разделены на два блока. Первый блок- это около 40 книг, возвращенных в середине XX века, второй блок-это книги, возвращенные в конце XX-начале XXI вв. Общее количество возвращенных книг составляет 150 экземпляров.

Большинство изданий, вошедших в библиографический указатель были напечатаны в 20-30-е гг. XX в. Во вступительной статье «Историческое наследие белорусского народа 20-30 гг. XX в.: достижения и потери» (стр. 20-28) А.Н. Вабищевич пишет: «20-30-е гг. XX в. – знаковое время в истории белорусского народа. Происходит становление его государственности и начинается процесс белорусизации. Основными направлениями белорусизации является развитие белорусской культуры, расширение сферы использования белорусского языка, введение белорусского языка в учебный процесс учреждений образования, перевод государственного аппарата и делопроизводства на белорусский язык. 30 октября 1921 года состоится открытие Белорусского государственного университета, в 1922 происходит открытие Института белорусской культуры, который в дальнейшем будет преобразован в Белорусскую академию наук. Институт белорусской культуры стал важным центром культурной жизни республики, здесь была разработана белорусская терминология по всем отраслям науки, изданы соответствующие словари, здесь формировались кадры для науки и культуры.» По словам Вабищевича в эти годы наблюдается расцвет белорусской прозы и поэзии. Выходят в свет первые книги трилогии Якуба Коласа «На ростанях» («На перепутье»), поэма –эпопея «Новая земля», которую называют «энциклопедией жизни белорусского крестьянства конца XIX – начала XX в. Значительные события происходят в изобразительном искусстве. В начале 1920-х гг. Витебск становится крупнейшим художественным центром. В декабре 1918 года в Витебске открывается народная художественная школа, основателем и директором которой стал М.Шагал. С Витебском связано творчество основателя супрематизма К.Малевича, который создал объединение художников под названием «Утвердители нового искусства» (УНОВИС).

В период между Первой и Второй мировыми войнами в истории белорусского народа происходит трагическое событие. По Рижскому мирному договору от 18 марта 1921 г. происходит разделение Белоруссии. Западная Белоруссия входит в состав Польши и находится там до сентября 1939 года. Польские власти проводят насильственную колонизацию западнобелорусского населения. Закрываются белорусские школы, издательства, библиотеки, господствующим языком становится польский язык.

Вабищевич пишет, что год «великого перелома» (1929) имел трагические последствия для белорусов. В 1929 г. в Белоруссии работала

комиссия из Москвы во главе с В.Затонским, которая изучала практику проведения национальной политики в республике. По результатам работы комиссии начались репрессии в республике, 86 человек были осуждены на различные сроки высылки за пределы республики, снятый с должности президента Белорусской академии наук, исключенный из партии 4 февраля 1931 года застрелился В.Игнатовский. На длительные и изнурительные допросы вызывался Янка Купала. После очередного допроса 20 ноября 1930 года он совершил попытку самоубийства, но великого белорусского поэта тогда удалось спасти.

Активно начал работать Главлит. Чистки библиотек от «вредной» литературы проводились и в 1920-е годы, но в 1930-е годы они приобрели особенно большой масштаб.

Авторы данного библиографического указателя пишут о том, что причины изъятия книг были различны: если авторами изъятых книг были люди, подвергшиеся репрессиям; высланные (философский пароход 1922г.) или эмигрировавшие; «невозвращенцы»; оставленные под подозрением. Более того издания изымались, если книга была снабжена предисловием, послесловием, вступительной статьёй или примечаниями лица, относящегося к перечисленным выше категориям. В некоторых случаях издание изымалось только из-за упоминания в нем «неугодного лица», несмотря на то, что в содержании произведений характеристика «неугодного лица» могла быть представлена по-разному: от нейтральной до клеймящей. Поэтому под запрет попадают книги даже с такими невинными на первый взгляд названиями, например, «Анатомія фізіолёгія і гігіена» \ Ів.Цвікевіч. («Анатомия физиология и гигиена») или «Парады цяжарным» («Советы беременным») того же автора. Вабищевич пишет, что 1930-е гг. стали довольно трагическими для белорусской литературы. Погибли во время репрессий писатели и поэты Максим Горецкий, Михась Чарот, Сергей Дорожный, Тишка Гартный (Д.Жилунович) Алесь Дудар, Язэп Лёсик, Василий Сташевский, ученые Степан Некрашевич, Иван Замотин, ученые и общественные деятели Александр и Иван Цвикевиичи и многие другие, чьи труды представлены в предлагаемом для читателей библиографическом указателе.

Не менее интересно сложилась судьба этих изданий во второй половине XX в.

Во время хрущевской «оттепели» начинается возвращение изданий в основной фонд БАН, изъятых ранее в Спецфонды, но уцелели лишь единичные экземпляры, сохранившиеся в крупнейших библиотеках. БАН удалось сохранить особенно редкие и ценные издания. В Белорусский отдел Славянского фонда в это время было возвращено 41 издание-монографические и периодические, среди авторов которых мы можем видеть: А.А. Александровича, М.И. Гарецкого, С. М. Некрашевича. Издания, которые были возвращены в середине XX в., в большинстве своем имеют на последней странице обложки характерный штамп (крест,

вписанный в круг), что является одним из внешних признаков того, что издание было изъято в Спецфонд . «Однако не надо думать, что при этом прекратилось запрещение, а, следовательно, и изъятие книг из общих фондов. Оба эти процесса – засекречивание и рассекречивание литературы – шли параллельно». Активная работа Спецфонда продолжалась вплоть до 90-х гг. XX в. В период с 90-х гг. XX в. по первые десятилетия XXI в. в белорусский отдел Славянского фонда были возвращены более 100 единиц.

Понять процесс и причину изъятия книг помогает анализ штампов и помет, которые фигурируют в этих книгах. Копии этих штампов (их около 15) включены в справочный материал издания, в заключительной части имеются иллюстрации обложек с этими штампами и пометами. Наиболее часто встречающийся штамп – это штамп Спецхрана, много белорусских штампов и помет. Необходимо сказать, что книги, которые попали в этот каталог, в значительной части отсутствуют в Беларуси, там они тоже были запрещены. И тот факт, что возвращение книг происходит в Санкт –Петербурге, является вовсе не случайным. Ведь именно в Петербурге в Академии наук в 1870 году вышел первый словарь белорусского языка И. И. Носовича, а первая белорусская грамматика была написана доцентом Петербургского университета Брониславом Тарашкевичем под руководством А.А.Шахматова и Е.Ф.Карского и затем издана в Вильнюсе в 1918 г. Таким образом это справочное издание является как бы приглашением к дальнейшему совместному российско-белорусскому исследованию истории белорусской культуры.

Издания, возвращенные из Спецфонда, в Славянском фонде БАН: белорусский отдел: библиографический указатель\ сост.: М. В. Колмакова, Д. Ю. Чернышенко; авт. вст. ст. д-р ист. наук, проф. А. Н. Вабищевич; отв. ред. Н. В. Колпакова - СПб.БАН,2017.-260 с.: ил. ISBN 978-5-336-00212-6.

**НАТАЛИЯ Е. БОЕВА**

**BETÁKOVÁ, L., HOMOLOVÁ, E., M. ŠTULRAJTEROVÁ:  
MODERNÍ DIDAKTIKA ANGLICKÉHO JAZYKA V OTÁZKÁCH  
A ODPOVĚDÍCH.**

**Praha, Wolters Kluwer ČR, a.s. 2017, 120 s.**

*Jak zajistit, aby se do diskuse zapojil každý žák? Co je CLIL? Chci, aby si moji žáci na 2. stupni ZŠ psali všechna nová slovíčka do slovníčku – je to správné? Mám žákům zadávat překlad vět? Jak mám vést žáky k tomu, aby sami dokázali zhodnotit svůj výkon a svůj pokrok v angličtině? Toto jsou jen některé z otázek týkajících se výuky anglického jazyka, na něž ve své nové publikaci *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích* hledá odpovědi zkušený česko-slovenský autorský tým.*

Knihy je tvořena celkem šesti tematickými okruhy: i) řízení třídy a vedení vyučovací hodiny, ii) metody, techniky a principy výuky angličtiny, iii) výuka jazykových prostředků, iv) výuka řečových dovedností, v) hodnocení, testování a práce s chybou a vi) ostatní, kde se řeší mimo jiné problematika výuky dyslektických nebo integrovaných žáků či otázka optimálního věku pro výuku cizích jazyků. Každá kapitola předkládá pět až devět otázek. V odpovědích na ně autorky nejprve z různých úhlů pohledu rekapitulují podstatné teoretické souvislosti, poukazují na to, kdy je nebo naopak není vhodné zařazovat určité techniky do výuky a ukazují důležitost využití různých principů s ohledem na cíle výuky. Odborné poznatky následně doplňují vlastními zjištěními, názory, zkušenostmi a radami. K některým otázkám také nabízí konkrétní podporu v podobě pracovních listů, doporučených aktivit nebo dotazníků (např. k tématu stylů a strategií učení). Odpověď ke každé otázce uzavírá seznam doporučené literatury, která se zabývá danou problematikou a může čtenáři poskytnout hlubší vhled do tématu.

Všechny otázky zařazené do publikace jsou skutečné otázky, které si často kladou reální učitelé anglického jazyka při reflexi svých výukových zkušeností a které autorky zaznamenaly v průběhu své mnohaleté praxe. Touto formou se snaží pomoci učitelům vyřešit konkrétní problematickou situaci ve výuce, nebo je „jen“ ujistit o správnosti používaných postupů. Lze s ní tedy pracovat jako s „příručkou první pomoci“ nebo jako didaktickým studijním materiálem. Publikace je tedy primárně adresována praktikujícím učitelům na základních školách, ale vhodné uplatnění může bezesporu najít i v pregraduální přípravě studentů učitelství cizích jazyků.

Didaktika v otázkách a odpovědích je psána čtivě a s jasným zřetelem reagovat na opravdové potřeby praxe a přispět k řešení častých a náročných problémů či obtíží, se kterými se učitelé cizích jazyků běžně setkávají. Je v ní patrná tendence nehledat jedno univerzální řešení, ale spíše nahlédnout na problematiku z různých úhlů pohledu, a vést tak čtenáře k hlubšímu promýšlení souvislostí a hledání řešení, které pak nejlépe konvenuje žákům v daných podmínkách.

**KATEŘINA DVOŘÁKOVÁ**

**KAMENÁROVÁ, R., TICHÁ, H., ŠPANOVÁ, E., IVORÍKOVÁ, H.,  
KLESCHTOVÁ, Z., MOŠAŤOVÁ, M.: KRÍŽOM-KRÁŽOM.  
SLOVENČINA A1**

**Bratislava, Studia Academica Slovaca 2007, 187 p.**

**KAMENÁROVÁ, R., ŠPANOVÁ, E., IVORÍKOVÁ,  
H., BALŠÍNKOVÁ, D., KLESCHTOVÁ, Z., MOŠAŤOVÁ, M.,  
TICHÁ, H.:**

**KRÍŽOM-KRÁŽOM. SLOVENČINA A2**

**Bratislava, Studia Academica Slovaca 2012, 207 p.**

**IVORÍKOVÁ, H., ŠPANOVÁ, E., KAMENÁROVÁ, R.,  
MOŠAŤOVÁ, M., KLESCHTOVÁ, Z., TICHÁ, H.:  
KRÍŽOM-KRÁŽOM. SLOVENČINA. CVIČEBNICA A1+A2  
Bratislava, Studia Academica Slovaca 2015, 231 p.  
KAMENÁROVÁ, R., GABRÍKOVÁ, A., IVORÍKOVÁ, H.,  
ŠPANOVÁ, E., MOŠAŤOVÁ, M., BALŠÍNKOVÁ, D.,  
KLESCHTOVÁ, Z.:  
KRÍŽOM-KRÁŽOM. SLOVENČINA B1  
Bratislava, Studia Academica Slovaca 2011, 251 p.  
GABRÍKOVÁ, A., KAMENÁROVÁ, R., MOŠAŤOVÁ, M.,  
IVORÍKOVÁ, H., ŠPANOVÁ, E., TICHÁ, H.:  
KRÍŽOM-KRÁŽOM. SLOVENČINA B2  
Bratislava, Studia Academica Slovaca 2014, 247 p.**

Рецензируемое учебное пособие предназначено для обучения словацкому языку как иностранному с начального до продвинутого уровня. Серия дидактических материалов разработана согласно проекту Министерства образования Словацкой Республики, создателем и реализатором которого является центр словацкого языка как иностранного *Studia Academica Slovaca (SAS)* при философском факультете университета имени Я.А. Коменского в Братиславе.

Каждая из пяти частей комплекта дидактических материалов помогает достичь определенного уровня владения языком, в соответствии с общепризнанными стандартами и критериями оценивания языковых компетенций (A1, A2, B1, B2; отдельно выпущен сборник упражнений уровня A1-A2). В свою очередь, каждая книга содержит по 10 тематических разделов, сочетающих в себе грамматическую и лингвокультурологическую информацию. Отдельное место отводится ответам к упражнениям и грамматическим таблицам.

Важно отметить, что словацкоязычное оглавление каждой части учебного пособия переведено на английский язык, что позволяет студенту, только приступающему к освоению словацкого языка и культуры, сориентироваться в содержимом соответствующего тематического раздела. Кроме того, на завершающих страницах помещен словацко-английский словарь со списком лексем, необходимых для успешного изучения материала, представленного в том или ином разделе.

Сам текст учебного пособия не продублирован на английском языке, а следовательно, в процессе обучения требуется помощь носителя словацкого языка или специалиста, владеющего им (что, всё же, вполне закономерно, поскольку *Krížom-krážom* не заявлен как самоучитель).

Так, в первой книге, отвечающей уровню языковой компетенции A1, мы находим разделы, направленные на развитие коммуникативных умений



в наиболее распространённых ситуациях общения на словацком языке: напр., знакомство; беседа с друзьями (в общегитии, университете); поддержание диалога на работе, конференции; построение фраз, необходимых для повседневного общения в магазине, ресторане и т.д. Каждая из 10 лекций сопровождается озвученными диалогами (аудиозаписи прилагаются на CD-диске). Новая лексика репрезентируется с помощью наглядных изображений, которые дополнены практическими упражнениями, нацеленными на её скорейшее усвоение (на примере наиболее вероятных случаев употребления).

Помимо стандартизированного запаса слов, отвечающего общеевропейским требованиям владения иностранным языком на базовом уровне (A1), в первую часть учебного пособия включены также лексические единицы, выражения и фразы, которые обеспечат успешное понимание реальных коммуникативных ситуаций.

В каждой лекции поэтапно освещаются основы грамматики, притом, в первую очередь, акцентируется специфика изложения лингвистических явлений в словацком языке как иностранном для начинающих. Главным образом, рассматриваются типы склонения и спряжения. В конце каждого раздела предлагаются упражнения для практики восприятия информации на словацком языке из устных и письменных текстов. Разнообразить учебный процесс позволяют различные дополнительные задания (головоломки и прочие дидактические игры).

Вторая книга серии *Krížom-krážom* содержит более углубленный лингвострановедческий материал, знакомя читателя со словацкими реалиями, элементами культуры, национальными традициями (в том числе, с креативно подобранным иллюстративным сопровождением). Учебник уровня A2 послужил незаменимым ресурсом спецкурса по части подготовки студентов к сдаче устного экзамена. Опираясь на предлагаемые составителями тексты, экзаменующиеся составляют собственные монологи, описывающие их интересы в свободное время, семейные традиции, их представления о Словакии.

Составители немало внимания уделяют и развитию навыков диалоговой речи. Задания на самостоятельное модулирование коммуникативных ситуаций в парах (из повседневной жизни, например: приём у врача, обсуждение актуальных событий) стали своего рода 'репетицией' беседы с экзаменатором (а в будущем и с носителями) на соответствующие темы.

Для тех, кто желает углубить базовые знания словацкого языка, предназначена следующая часть серии учебных материалов. Часть B1 ориентирована на овладение коммуникативными способностями, которые пригодятся обучающимся в профессиональной сфере (тема 1 рассматривает различные ситуации общения при трудоустройстве в коллективе), во время путешествий (параграф 5 "*Cestovanie a dovolenka*"), общественных учреждениях (раздел 8 "*Na policii*"). В занимательной

форме представлена и информация о современной Словацкой республике, её государственном устройстве (политической и правовой системе), основных исторических персоналиях. Заключительная лекция посвящена туристическим достопримечательностям, – знаменитым словацким крепостям и замкам, пещерам, заповедникам и др.

И, наконец, заключительная часть комплекта дидактических материалов (В2) рассчитана на тех, кто освоил словацкий язык на достаточно хорошем уровне. По завершению курса от обучающихся ожидается понимание социальных, экономических и культурных словацких реалий. На страницах пособия обсуждаются неоднозначные, и порой, противоречивые вопросы, беспокоящие современную общественность (напр., проблема брака в XXI в., денежные вопросы, влияние СМИ на общественное мнение, экологическая ситуация в мире, национальные меньшинства и эмиграция). Подробно описаны словацкие регионы с указанием всех культурологических особенностей и в целом формирующие наглядную картину словацкого национального атласа.

В последней части учебника добавлен новый раздел – «*Стилистика*», который позволяет развить навыки монологической речи, выразительно вербализировать своё мнение и грамотно подобрать лексическое наполнение. Для изучения предлагаются такие разновидности текстов, как сообщение о новостях, спортивное комментирование, репортаж, рецензия, инструкция, научно-популярная статья, агитационный плакат, выступление и др.

Бесспорным преимуществом учебного пособия является наличие упражнений, направленных на освоение фразеологического материала (предполагается составление учащимся словаря необходимых в общении устойчивых выражений).

Грамматическая составляющая комплекта учебников уровня В направлена на систематизацию полученных ранее знаний и конкретизацию некоторых явлений, нуждающихся в отдельном, более подробном изучении. Затрагивается специфика употребления падежей в зависимости от контекста, склонение множественного числа именных частей речи, употребление предлогов, глагольные префиксы и др. Важное место занимает синтаксический разбор словацких предложений, что обеспечивает максимально полное понимание речевых структур.

Подобно увлекательной истории главных персонажей (брата и сестры, Зузаны и Роберта, и их иностранных друзей Иоганны и Карла), которые сопровождают читателя на протяжении всего учебного курса, так и изучение словацкого языка становится занимательным приключением по богато иллюстрированным страницам пяти книг. За время изучения пособий складывается полноценное представление не только о языке, но и о культуре словаков.

Данный комплект дидактических материалов, включающий в себя профессионально подобранный лингвистический материал, – незаменимое

подспорье как для обучающихся с высокой филологической подготовкой, так и для непрофессиональной аудитории. По нашему мнению, главное его преимущество – это опора на актуальный речевой и экстралингвистический материал. Остаётся лишь пожелать скорейшего выпуска отдельного сборника упражнений уровня В.

«Křížom-krážom» включен в рабочие программы преподавания дисциплин по словакистике на бакалавриате Кафедры славянской филологии Филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (словацкого языка и методики преподавания словацкого языка) [«Словацкий язык, английский язык» – отделение бакалавриата кафедры славянской филологии: Методические рекомендации для студентов к учебному плану. - СПб., Филологический факультет СПбГУ 2010, 144 с.].

Рецензируемое учебное пособие создано в лучших дидактических традициях, ведущих начало с «Открытой двери языков» (1631) выдающегося чешского и словацкого педагога Я. А. Коменского (1592-1670).

Работа с учебником дает плодотворный эффект в решении многих методических вопросов преподавания иностранного языка. Среди этих постоянных проблем нельзя не упомянуть наличие основных оппозиций: обучение языку и усвоение языка, преподавание как процесс и как продукт. В учебнике постоянно учитывается человеческий фактор и целевая аудитория слушателей. При обучении коммуникативным навыкам авторы учебного пособия структурируют материал в соответствии с принятыми требованиями общеевропейского тестирования по нескольким аспектам: грамматика, чтение, аудирование, говорение, письмо, которые все в совокупности приводят к появлению и закреплению у обучаемых коммуникативных компетенций.

Следует отметить, что «Křížom-krážom» занимает достойное место в словацкой методологии преподавании словацкого языка иностранцам. В основе этого успеха лежит опыт, накопленный за десятилетия существования SAS (Летней школы словацкого языка при Университете им. Я. А. Коменского). Немалую лепту внес и братиславский UJOP (Институт языковой и профессиональной подготовки), где иностранцы изучали словацкий язык, чтобы затем продолжить обучение в вузах Словакии.

Методике преподавания словацкого языка иностранцам отводится достойное место и в словацкой славистике: яркий пример такого пристального внимания к проблемам преподавания словацкого языка в вузах находим на страницах фундаментальной коллективной монографии «Словацкая славистика вчера и сегодня», изданной в 2012 году в Братиславе под редакцией П. Женюха [ŽENŮCH, P. (ed.): Slovenská slavistika včera a dnes: kolektívna monografia. - Bratislava, Slovenský komitet slavistov a Slavistický ústav Jana Stanislava SAV, 2012, 268 p.].

Плеяду классических учебников словацкого языка, среди которых учебники XX в. Е. Паулини, Й. Мистрика, Й. Мистрика и Р. Х. Тугушевой и других авторов, а также новые учебники А. Бётмеровой, Л. Жиговой, Я. Пекаровичовой, К. В. Лифанова, С. С. Скорвида, В. С. Князьковой и других, невозможно представить без «Křížom-krážom».

**МАРИНА КОТОВА - ОЛЬГА ЛОРРЕЙН**

**JANEČKA, M.: S. K. ŠAUMJAN. SÉMIOLOGICKÉ POJETÍ  
GRAMATIKY**

**České Budějovice, Episteme 2017, 170 s.**

Na sklonku roku 2017 vydalo Episteme, nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, knihu Martina Janečka, nazvanou *S. K. ŠAUMJAN: sémiotické pojetí gramatiky*.

Jak je v uvozející části předesláno, kniha se pokouší pomocí několika teoreticko-metodologických konceptů evropské strukturální lingvistiky analyzovat gramatické myšlení gruzínského lingvisty Sebastiana Konstantinoviče Šaumjana, které v sobě snoubí vlivy klasického (středo)evropského strukturalismu, ruské formální jazykovědy a počáteční vlnu chomskyánského generativismu. M. Janečka se v knize zaměřuje zejména na sémiotické aspekty gramatických teorií, jež jsou obsaženy v Šaumjanově aplikativním generativním modelu (dále AGM; 1971), aplikativní univerzální gramatice (AUG; 1987) a tzv. sémiotické gramatice (SMR; 2006). Uvedené tři teorie jsou v knize chronologicky představeny, komparovány a kriticky je reflektován také způsob, jakým Šaumjan s vybranými koncepty strukturální jazykovědy pracuje. Autorovým záměrem je tedy nejen seznámit čtenáře se Šaumjanovými gramatickými koncepcemi, jimž je věnována první polovina knihy (zahrnující kapitulu 1. Hypoteticko-deduktivní metoda jako báze strukturalismu a kapitulu 2. Šaumjanovy gramatické teorie), ale také – a to především – zodpovědět otázky, zda a proč je pojetí gramatiky v Šaumjanových teoriích skutečně sémiotické a zda je případně Šaumjanova sémiotická teorie ucelená. Tomuto druhému cíli je věnována druhá polovina knihy (resp. kapitola 3. Analyzované koncepty).

Šaumjanova gramatická teorie AGM vyvolala i v českém jazykovědném prostředí velký zájem, což je v předmětné knize doloženo četnými reflexemi Šaumjanovy teorie. M. Janečka tento nebývalý zájem zdůvodňuje všeobecně zvýšenou pozorností věnovanou formalismu v 60. letech 20. století, kdy se hlavním hybatelem těchto formalizujících směrů stala Chomského generativní gramatika. Šaumjan ve svých pozdějších teoriích (AUG a SMR) formalizující aspekty postupně nahrazoval aspekty sémiotickými, které dosud nebyly českou jazykovědnou obcí reflektovány. Publikaci M. Janečky je tedy možné v tomto směru označit za průkopnickou.

Autor ve své knize uvádí, že z hlediska obecné metodologie vědy postrádají všechny tři Šaumjanovy teorie (AGM, AUG, SMR) verifikování vnitřního generativního mechanismu jazyka, a poukazuje na to, že Šaumjanovy jednotlivé lingvistické koncepty nejsou vzájemně kompatibilní, nebo se dokonce vylučují. Značnou metodologickou nepřesnost shledává M. Janečka zejména v Šaumjanově koncepci jazykového znaku, a to hned v několika aspektech. Autor zmiňované vnitřní rozpory postupně podkřívá a přesvědčivě seznamuje své čtenáře s hlavními úskalími Šaumjanovy koncepce jazykového znaku. Ačkoliv Šaumjan deklaruje své pojetí znaku jako unilaterální, poukazuje zároveň na nemožnost uvažovat znak bez významu (a naopak), čímž se velmi blíží de Saussurovu bilaterálnímu pojetí znaku jakožto jednoty označujícího a označovaného. Souběžně však uvádí, že znakem je pouze jeho výrazová stránka, respektive cokoliv, co má schopnost rozlišovat významy. Avšak ani toto tvrzení, jak zmiňuje Janečka, nekoresponduje s další skutečností, a sice že Šaumjan nepovažuje za znak foném, přestože foném potenciálem diferencovat význam disponuje. Nedostatkem v Šaumjanově pojetí fonému je také to, že jej považuje za entitu fyzickou či komunikační, nikoliv za teoretický konstrukt abstraktní povahy. Šaumjanova teorie znaku působí podle Janečky vnitřně rozporně také v tom momentu, kdy Šaumjan na jedné straně (v AGM a AUG) uvádí, že formu (výraz) znaku je možno zaměnit za jinou formu (výraz), aniž by se ovšem pozměnil význam, zatímco ve své poslední teorii (SMR) náhle zavádí koncept interpreta. Uživateli jazyka je tak, slovy M. Janečky, přiznána role významového indikátoru, takže znak a význam nabývají své hodnoty až poté, co je uživatel jazyka určí. Ovšem vzhledem k tomu, že je v Šaumjanově teorii znak proměnlivý, ale význam konstantní, je tento nově zavedený pragmatický zřetel v podobě interpreta devalvován. M. Janečka dále upozorňuje na terminologickou nedůslednost či nejednoznačnost, zejména v případě konceptu jazykového invariantu. Ten je ve třech Šaumjanových teoriích uchopen různým způsobem, a užíván tudíž v trojím různém významu. Rovněž v případě různých typů významu, se kterými Šaumjan ve své teorii pracuje, není často jasné, který z nich má aktuálně na mysli, zejména hovoří-li o významu v obecném smyslu. Za ne příliš přesvědčivé pokládá autor rovněž Šaumjanovo dělení významu na samotný význam a informaci a také odlišování konceptů významu a funkce, jež však ve své podstatě označují v Šaumjanově teorii totéž.

M. Janečka ve své knize shrnuje, že Šaumjanova gramatika je, ostatně jako každá gramatická teorie, skutečně sémiotická, avšak Šaumjanovy sémiotické koncepce jsou jako celek vágní, neboť, jak bylo v publikaci na mnoha místech podrobně ukázáno, jednotlivé lingvistické koncepty spolu nekooperují. Autor tak svou publikací, v souladu se svým záměrem, zaplnil mezeru v reflexi Šaumjanova díla, neboť svůj zájem směřoval právě k sémiotickým aspektům Šaumjanovy gramatické teorie, jimž dosud nebyla v české lingvistice věnována pozornost.

**MICHAELA KŘIVANCOVÁ**

## LETNÍ ŠKOLA SLOVANSKÝCH STUDIÍ V ČESKÝCH BUĎEJOVICÍCH PO ŠESTADVACÁTÉ

Letní škola slovanských studií v Českých Budějovicích (dále jen LŠSS) minulý rok oslavila 26 let svého trvání. I přesto, že nemá tak dlouhou tradici, jako mají letní školy v Praze či Brně, našla si své příznivce zejména díky komornějšímu charakteru a možnosti poznat některá místa jihočeského regionu.

První ročník se konal v roce 1992 za účasti 14 studentů, stipendistů ministerstva školství, z Bulharska, Japonska, Německa a Rakouska a od tohoto roku se LŠSS na Jihočeské univerzitě koná pravidelně každý rok. Za dobu její existence přijelo kvůli češtině do jižních Čech téměř tisíc studentů nejrůznějších národností. Nejvíce zájemců je tradičně z Německa, Rakouska, Ruska a dalších slovanských států, každoročně máme i několik studentů mimoevropských, např. z Japonska, Číny či USA. Výuku na LŠSS zajišťovala od počátku do současnosti dvě pracoviště: do roku 2006 Katedra českého jazyka z PF, poté oddělení lingvistiky Ústavu bohemistiky pod vedením prof. PhDr. Aleny Jaklové, CSc., (v roce 1992), doc. PhDr. Marie Janečkové, CSc., (v roce 1993) a doc. PaedDr. Bohumily Junkové, CSc., (1994–2017).

Podobně jako na jiných pracovištích, i v Českých Budějovicích je hlavním cílem LŠSS zprostředkovat studentům nejenom teoretické poznatky o češtině, ale zejména dát možnost seznámit se s jazykem v jeho běžném užívání a rozšířit slovní zásobu. Do programu každého ročníku se zařazují jednak odborné přednášky na nejrůznější témata, především literárního, historického, lingvistického a etnografického charakteru, jednak výlety po jižních Čechách (např. do Českého Krumlova, Hluboké nad Vltavou či na Klet’).

Ve výuce pracují studenti především s učebnicemi, které pro ně napsaly samy lektorky. Jsou určeny pro začátečníky (Z. Vlčková, 2013), mírně pokročilé (E. Krejčová, 2015) i pro středně pokročilé studenty (M. Maturová, 2011). V plánu je také vydání učebnice pro nejpokročilejší studenty, o jejíž výsledné podobě se zatím vedou mezi vyučujícími diskuse. Ve výuce se ovšem nepracuje pouze s nimi, využívají se nejrůznější doplňkové texty všech funkčních stylů a učebnice pro cizince dostupné na českém trhu.

Většina našich studentů jsou bohemisté, nejčastěji studenti bohemistiky, kteří studují češtinu na univerzitách různých zemí ještě s dalším cizím (ne vždy slovanským) jazykem. Vedle nich se setkáváme i s těmi, které pojí s Českou republikou osobní vazba (např. zde mají/měli příbuzné), a v neposlední řadě může být důvodem i otázka profesního uplatnění (zejména studenti z příhraničních oblastí). Ráda vzpomínám na jednu téměř osmdesátiletou dámu z Francie, malířku, jejíž maminka pocházela z Čech, avšak s dcerou česky nikdy nemluvila. Jedinou vzpomínkou na češtinu byla pohádka O Budulínkovi, kterou jí četla babička, když byla velmi malá. A protože si chtěla sama tuto pohádku přečíst v originále, rozhodla se v pokročilém věku naučit jazyk své matky. Nezapomenutelný byl i další student, středoškolský učitel z Německa, který chtěl porozumět textům české rockové hudební kapely Kabát. S pomocí slovníku

si nejprve všechny písničky přeložil a poté se je z paměti naučil. Díky tomu našel v češtině zalíbení a v jejím studiu pokračuje dodnes. Češtinu hodnotil s trochou nadsázky jako jazyk „krásných vulgarismů“.

Loňský rok se do historie českobudějovické LŠSS zapsal ještě z jiného důvodu – po 23 letech odešla z postu ředitelky doc. PaedDr. Bohumila Junková, CSc. Nejenže se celých 26 let sama aktivně kursu účastnila a vedla skupiny nejpokročilejších studentů, ale vychovala generaci mladých lektorek, které pokračují v práci se zahraničními studenty dál, nejen na poli LŠSS. Tímto bych ráda nejen za sebe, ale i za celý tým Bohumile Junkové poděkovala zejména za to, s jakou trpělivostí a vlídností zaučovala v počátcích nás mladé, učitelským řemeslem nepolíbené, za její lidský přístup, nadhled a ochotu řešit jakékoliv problémy v klidu a bez zbytečných emocí. Nejen za to jí patří velký dík.

**MARKÉTA MATUROVÁ**

### **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОЛЛОКВИУМ ПО ПОСЛОВИЦАМ (ICP), 5-12. 11. 2017, ТАВИРА, ПОРТУГАЛИЯ**

На самом юго-западе Португалии, там, где берега европейского континента омывают воды Атлантического океана, расположен живописный городок Тавира. В первой половине ноября 2017 г. этот гостеприимный город принимал – вот уже в одиннадцатый раз – участников Международного Паремииологического Междисциплинарного Коллоквиума.

Около семидесяти участников коллоквиума – учёные, исследователи, просто любители, увлечённые неисчерпаемым богатством мира пословиц – в течение пяти дней заслушали более пятидесяти докладов и презентаций. Размах и уровень этой научной конференции впечатлил не только своей географией – от Норвегии до Южной Африки и от Аргентины до Владивостока – но и участием в ней таких признанных научных авторитетов, как Вольфганг Мидер (США) и Франтишек Чермак (Чехия). Упомянем также Дамиена Виллерса (Франция), который, несмотря на свой относительно молодой возраст, уже завоевал авторитет опытного паремииолога, подтверждённый его докладом по методике и проблемам квалификации пословиц.

Наряду с хозяевами коллоквиума, которые представили наибольшее количество презентаций, надо отметить активное участие российских исследователей. Интересно, что финская участница Вирпи Оутила также выбрала в качестве темы своего исследования русские пословицы, которые она имела возможность изучить за годы работы в России. «Доверяй, но проверяй» - такое название она дала тематической

презентации, посвященной теме отношений между начальством и подчинёнными.

Три доклада подготовили сотрудники Дальневосточного Федерального Университета Ольга Николаева, Екатерина Яковлева и Ирина Кохан. Их объединяла общая тема: использование пословиц в англоязычных китайских СМИ. Наряду с когнитивной ролью пословиц и проблемами их перевода, мы узнали, что неосторожное использование пословиц в СМИ может стать причиной дипломатического конфликта. Так китайская пословица «Близкий сосед полезнее, чем далёкий родственник», цитировавшаяся в связи с налаживанием связей с одним из соседних азиатских государств, вызвала негативную реакцию у заокеанских партнёров Китая.

Китайские пословицы и их португальские эквиваленты прозвучали ещё раз, подчёркивая интердисциплинарный характер коллоквиума, когда Хелена Перейра (Португалия) рассказала участникам о китайских принципах здорового образа жизни и питания.

Анна Колпакова (Великобритания) сделала доклад, подготовленный совместно с профессором кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского государственного университета Мариной Котовой, на базе многоязычного словаря пословиц, автором которого является профессор Котова. Сравнительный анализ русских, болгарских и английских пословиц тематической группы «Богатство и бедность выявил частичное совпадение или же лакунарность изучаемого материала.

Акцентированную роль в коллоквиуме сыграла Финляндия. Пекка Хакамиес из Турку вернул нас в прошлое, когда, вслед за визитом президента Кекконена в советскую Эстонию в 1964 г., началось плодотворное сотрудничество между филологами двух финно-угорских стран по созданию словаря пословиц. Первая часть, содержащая 900 наиболее часто употребляемых единиц, была издана в 1985 г. В настоящее время готова (но ещё не издана) и вторая часть, которая содержит более 2500 пословиц.

Оути Лаухакангас (Финляндия) исследует пословицы как фольклорный феномен, чей статус и даже толкование зависят от культурной среды, эпохи, специфики коммуникации. Автор попыталась сделать общие выводы относительно различий в употреблении пословиц.

Чешский исследователь Михал Коварж изучает архивы северных районов Финляндии в поисках паремиологического наследия народа саами. Несмотря на многолетний запрет на использование родного языка со стороны доминирующего финского и норвежского населения, саами создали и сохранили самобытный фольклор.

Участники с интересом прослушали сообщения Винченцо Ламбертини (Италия) о сложностях перевода пословиц синхронными переводчиками Европарламента, о планируемой в Португалии эко-деревне, где один из домов будет посвящён пословицам (Айреш Карвалью, Кармен



Каэтану), о неформальной работе со школьниками по изучению пословиц (Руи Соареш).....

В рамках этой короткой статьи невозможно упомянуть все прозвучавшие доклады и презентации. Они будут размещены на сайте коллоквиума <http://www.colloquium-proverbs.org/icp/en/>, где с ними можно будет ознакомиться.

Заканчивая рассказ об официальной части научной конференции, расскажем о презентации Фелипе Нето Лопеша (Португалия), носящей достаточно необычное название: «В тюрьму из-за козлят». Юрист по профессии, Фелипе рассказал о следственном процессе против известного португальского политика, который, выйдя на покой, вёл образ жизни, несоизмеримый с его официальными доходами и материальными возможностями: заграничные поездки, отдых на самых шикарных курортах, одежда из дорогих бутиков и т. п. Поскольку на его фамилии не было зарегистрировано ни собственности, ни банковских счетов, полиция затруднялась найти доказательства коррупции и нелегальных денежных операций, тогда как даже для временного задержания подозреваемого необходимы очень веские доводы. В результате таким доводом стала известная португальская пословица: «Кто торгует козами, должен был иметь и козлят». И этот аргумент был принят даже Конституционным Судом!

Неделя в Тавире, полная впечатлений и интересных событий, не ограничивалась встречами в конференц-зале. Как торжественное открытие коллоквиума, так и его завершение сопровождалось концертами местных фольклорных ансамблей. В конце недели участники знакомились с историей и современностью региона Алгарве: посетили святыню католической церкви и место паломничества Носса Сеньора д'Айреш, местные краеведческие музеи, побывали в гончарной мастерской и в цехе, где по сей день кустарным способом изготавливают ботала для рогатого скота (трудно назвать колокольчиками эти серьёзные конструкции размером до 30-35 см, с широким кожаным ремнём и пряжкой, звучание которых настраивается по требованию заказчика).

Организаторы коллоквиума в Тавире проделали огромную научную и практическую работу, чтобы обеспечить его успех. Участники вернулись домой не только с багажом разнообразной информации, но и завязали многочисленные двусторонние контакты, которые несомненно дадут импульс к новым совместным разработкам. Спасибо, Тавира, спасибо Руи и Маринела Соареш, встретимся через год!

**ИРИНА ЗИМОНИ-КАЛИНИНА**



# 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: Language departments of the Faculty of Education of 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 RICHTEREC, CSC. (PDF UHK)

DOC. PHDR. MIROSLAVA 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: : TYPDESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE