

LINGUA VIVA

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

ROČNÍK XIV / 2018 / ČÍSLO 27

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 – ANGLICKÝ JAZYK

KATEŘINA DVOŘÁKOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH) <i>HODNOCENÍ VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA NA WALDORFSKÉ ŠKOLE V TEORII A PRAXI</i>	9
---	---

LUCIE BETÁKOVÁ – PETR DVOŘÁK (JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH) <i>VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA PRO STUDENTY PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY - AKADEMICKÁ DISCIPLÍNA NEBO PŘÍPRAVA NA PEDAGOGICKOU PRAXI?</i>	20
---	----

STUDIE – FRANCOUZSKÝ JAZYK

DAGMAR KOLÁŘIKOVÁ (ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI) <i>À PROPOS DU VOCABULAIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE EN FRANCE</i>	31
--	----

STUDIE – NĚMECKÝ JAZYK

JANA HOFMANNOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH) <i>NUMERALIEN ALS PHRASEOLOGISCHE KOMPONENTEN IM DEUTSCHEN UND IM TSCHECHISCHEN AM BEISPIEL DES NUMERALES ZWÖLF</i>	41
---	----

JANA KUSOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH) <i>ZU DEN MORPHOSYNTAKTISCHEN CHARAKTERISTIKA DER KONSTRUKTION BLEIBEN + ZU-INFINITIV IM GESCHRIEBENEN GEGENWARTSDEUTSCHEN</i>	52
--	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

- EMERIT-BIBIÉ, L.: LAZAR, J.: ÉVOLUTION ET TENDANCES
ACTUELLES DU FRANÇAIS, Ostrava, Ostravská univerzita 2017 65
- NOSKOVÁ, M.: MATEJ ŠEKLI (ed.): MEZI SLOVANY. ALIČ T. ET AL.:
MED SLOVANI. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta 2017.....66
- ZBUDILOVÁ, H.: SLADOVÁ, J. a kol.: UMĚLECKÁ LITERATURA
V PROCESU OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY. Olomouc: Univerzita
Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2016..... 69
- ZBUDILOVÁ, H.: HOŠKOVÁ, K.: TVŮRČÍ PSANÍ PRO MALÉ
SPISOVATELE A SPISOVATELKY. Brno: Edika, 201771

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 sedmadvacáté vydání logicky navazuje na inovovanou specifickou strukturu předchozích čísel časopisu.

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

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

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

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

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ

České Budějovice, říjen 2018

STUDIE



HODNOCENÍ VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA NA WALDORFSKÉ ŠKOLE V TEORII A PRAXI

KATEŘINA DVOŘÁKOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FOREIGN LANGUAGE ASSESSMENT AT WALDORF SCHOOLS: THEORY AND PRACTICE

Abstract: The aim of this study is to present the theoretical principles of Waldorf pedagogy in relation to assessment, with a particular focus on the teaching of foreign languages. By analysing final reports of elementary school pupils it examines whether these theoretical values are in fact reflected in practice.

Key words: Waldorf school, assessment, foreign language teaching

Anotace: Cílem této studie je představit základní teoretická východiska waldorfské pedagogiky v oblasti hodnocení se zřetelem na výuku cizích jazyků. Zkoumáním ukávek závěrečných vysvědčení žáků základní školy zjišťuje, zdali tyto teoretické předpoklady skutečně nacházejí uplatnění v praxi.

Klíčová slova: waldorfská škola, hodnocení, výuka cizích jazyků

1. Úvod

Waldorfská pedagogika, která v příštím roce celosvětově završí první století své existence, působí v České republice od roku 1990. Řadí se mezi alternativní pedagogické směry. Je specifická mimo jiné svou organizační formou, myšlenkovým zakotvením v antroposofii, uplatňováním uměleckého přístupu k vyučování či dvěma cizími jazyky od první třídy (již od roku 1919). Liší se také v přístupu k hodnocení, jak potvrzuje Lutzker (2013:13): „V době standardizovaného testování, kdy musí učitelé a žáci po celém světě směřovat k měřitelným, srovnatelným, předem definovaným cílům, představuje naše zaměření na kreativitu a transformaci jasný kontrast a alternativu.“ Podíváme-li se na etymologii slova „hodnocení“, anglicky *assessment*, zjistíme, že se váže jednak k latinskému *assidere/adsidere*, což doslovně přeloženo znamená „sedět u někoho“, nebo též k anglo-francouzskému *assesser*, což znamená „posuzovat hodnotu něčeho, např. majetku pro účely výpočtu daně“. Zatímco první význam implikuje obraz učitele pozorujícího a podporujícího žáka při učení, druhý význam akcentuje kvality měření, posuzování a určování hodnoty (Sievers 2017:213). Ve waldorfské pedagogice, jak uvidíme, se výrazněji prosazuje první z obou významů.

2. Obecné principy hodnocení ve waldorfské škole

Hodnocení práce žáků a studentů patří mezi hlavní úkoly učitele. Každodenní součástí práce waldorfského učitele je reflexe toho, co se odehrálo

ve výuce. Thomas (2005) popisuje, že tento postup pomáhá učitelé přesněji vnímat a pozorovat projevy žáků a rozpoznávat, co pro ně je a není důležité. Učitel sám při takovéto hodnotící práci iniciuje vlastní učební proces, ze kterého mohou vyplynout konkrétní pedagogické úkoly pro práci jak s celou třídou, tak i s jednotlivými žáky pro následující hodnotící období. Autor zároveň zdůrazňuje, že hodnocení by se nemělo soustředit pouze na to, co se v procesu učení už stalo, ale také na to, co se ještě nemuselo hmatatelně projevit, ale je součástí budoucího vývoje. V podobném duchu dodává Rawson (2015:30): „Obvykle hodnotíme minulost, to, co se už odehrálo. Ale hodnotit také znamená zachytit to, co se teprve vynořuje, co se teprve stává. ... Hodnocení tudíž můžeme vidět jako jakousi zprávu z budoucnosti, kterou se my, učitelé, snažíme přechytit. To znamená, že musíme v našem hodnocení vytvořit prostor pro potenciální vývoj, a když se nám to podaří, můžeme napomoci zdravé budoucnosti.“ Hodnocení učitelů má velký vliv na žáky v tom, že jim zprostředkovává některé základní hodnoty v oblasti učení. To, co učitelé považují za důležité, co vyzdvihují nebo kritizují, a jakým způsobem to všechno dělají, vypovídá nejen o učitelích samotných, ale zároveň výrazně působí na vyvíjejícího se žáka. V tomto smyslu je hodnocení „morálním aktem“ (ibid, 32).

Ve waldorfské škole jsou žáci po celou dobu základního vzdělávání hodnoceni slovně. Pro účely přechodu žáka na střední školu je slovní hodnocení v 8. a 9. ročníku převáděno na známkové. K základním kvalitám hodnocení podle interních materiálů českých waldorfských škol patří následující vlastnosti:

1. Je srozumitelné pro žáka i rodiče.
2. Motivuje k dosažení daných cílů, ke zlepšení práce.
3. Zahrnuje strategie pro další rozvoj.
4. Podporuje integritu žáka.
5. Je korektní, neobsahuje prvky generalizace.

Na prvním stupni se hodnocení opírá o pozorování žáků v průběhu hodin a je při něm důsledně uplatňován osobní přístup: žáci nejsou posuzováni na základě srovnání s ostatními žáky, ale pouze s ohledem na jejich individuální dispozice a možnosti. Sleduje se jejich aktivita, soustředění, kvalita a úroveň práce, vztah k předmětu, schopnost pracovat samostatně i spolupracovat jak s vyučujícím, tak se spolužáky. Sešity slouží zároveň jako učebnice a jsou klíčovou učební pomůckou, proto se hodnotí jejich vedení jak po stránce přesnosti a úplnosti zápisů, tak i po stránce estetické. Již na prvním stupni se pracuje se sebehodnocením, písemné testy se obvykle objevují až od čtvrté nebo páté třídy.

Na druhém stupni je komplexní pozorování žáka, jeho kvalit a projevů i nadále pilně jeho hodnocení. Z důvodu absence učebnic je stále akcentováno kvalitní vedení učebních pomůcek (sešitů). Nově jsou hodnoceny různé typy ústních prezentací, referátů, písemných prací, projektů (např. písemné, divadelní) a aktivit souvisejících s četbou. Používají se také testy k ověřování znalostí, které jsou obvykle hodnoceny bodově nebo procentuálně. Oproti prvnímu stupni nabývá na důležitosti domácí příprava a plnění domácích úkolů.

Žáci jsou s konkrétními kritérii hodnocení seznamováni na začátku pololetí. Mají také „žakovskou knížku“, do které mohou vyučující zaznamenat svá průběžná hodnocení.

Důležitou součástí procesu hodnocení v průběhu celé základní školy jsou rodičovské schůzky a individuální konzultace s rodiči. Rodičovské schůzky probíhají každý měsíc, individuální konzultace probíhají obvykle jednou až dvakrát ročně. Jsou vedeny třídním učitelem ve spolupráci s vybranými oborovými učiteli. V první, někdy i ve druhé třídě mívá tato konzultace podobu přátelské návštěvy učitele v rodině dítěte. Na prvním stupni se konzultací účastní pouze rodiče, na druhém stupni jsou k rozhovoru přizváni též žáci. Všechny obecné principy jsou závazné také pro hodnocení v cizích jazycích.

3. Hodnocení v cizích jazycích

Výše popsaný přístup k hodnocení umožňuje skutečnost, že waldorfská pedagogika podporuje dlouhodobé vztahy mezi učiteli a žáky. V delším časovém horizontu má učitel lepší podmínky hlouběji poznat své žáky a jejich životní okolnosti, prožít s nimi jednotlivá vývojová období, pochopit jejich úkoly a výzvy, a ty pak reflektovat ve svém hodnocení. Ideálem na základní škole je jeden třídní učitel po celých devět let. Podobnou možnost může mít i učitel cizího jazyka, a být tak svědkem mimořádného procesu osvojování cizího jazyka od prvních krůčků svých žáků až k různým stupňům pokročilosti. Silný apel na to, aby i učitelé cizího jazyka provázeli své žáky dlouhodobě, najdeme např. u Wiecherta (2013).

K cílům waldorfské pedagogiky v oblasti hodnocení se vyjadřuje Rawson (2005:27). Hodnocení musí v první řadě korespondovat s pedagogickými cíli pro jednotlivá vývojová období. Dále se každý učitel musí průběžně sám sebe ptát, jak může podpořit každého žáka v jeho individuálním vývoji. V neposlední řadě je nezbytné, aby evaluace posilovala proces učení: „Součástí našeho pedagogického úkolu je považovat samotný proces učení za jeden z výsledků.“ Komplexní hodnocení by mělo zahrnovat sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a hodnocení učitele. Tyto tři úhly pohledu respektují sociální kontext, ve kterém se žáci pohybují, a obohacují kulturní klima školy (Rawson 2015, Thomas 2005).

Na prvním stupni vypovídají o způsobu hodnocení v cizích jazycích výpovědi tří vyučujících (Dvořáková, 2011:145, 147, 150), viz Příloha 1. Základem práce učitele je vždy pozorování, ke kterému se přibližně od třetího ročníku přidávají různé typy ústních prezentací (individuálních i skupinových), písemných testů, písemných prací, sebehodnocení a vrstevnického hodnocení.

Pro zajištění objektivit hodnocení je zcela nezbytné, aby žáci/studenti byli předem seznámeni s cíli a kritérii hodnocení. Tato kritéria musí být adekvátní, odpovídat svému účelu a učitelé by je měli kriticky zvažovat. Sieversová (2017: 214) rozlišuje následující tři typy hodnocení:

- a) hodnocení pro učení (*assessment for learning*)
- b) hodnocení učení (*assessment of learning*)

c) hodnocení jako učení (*assessment as learning*)

V hodnocení pro učení je hlavním úkolem učitele doprovázet a podporovat žáky v jejich procesu učení. Využívá převážně různé způsoby formativního hodnocení, jako např. pozorování žáků, hodnocení jejich prací, reflektivní rozhovory. Poskytuje žákům slovní a/nebo písemnou zpětnou vazbu, která je většinou popisná a zaměřuje se na dosažené úspěchy i aktuální výzvy a poskytuje rady a doporučení. Výsledky jednotlivých žáků nejsou posuzovány vzhledem k obecným standardům, ale pouze ve vztahu k jejich individuálním předchozím výsledkům (tzv. ipsativní hodnocení). Hodnocení učení, známé také pod pojmem sumativní hodnocení, se zaměřuje na výsledky učebního procesu vzhledem k daným kritériím a je obvykle vyjadřováno písmenem nebo číslem. V neposlední řadě pak hodnocení jako učení je nejlépe uskutečnitelné až v období, kdy si žáci začínají být více vědomi procesu učení a jsou schopni určité míry reflexe, tedy ve vyšších ročnících.

Sieversová (2017:220-221) je přesvědčena, že v oblasti cílů hodnocení se „všechny školy a všichni učitelé shodnou, že jejich hlavním úkolem je podporovat žáky v jejich učení a rozvoji“. Příliš časně známkové hodnocení pak vede k tomu, že žáci mají tendenci identifikovat se s dosaženými známkami a vnímají se např. jako čtyřkař, místo toho, aby na svůj výsledek pohlíželi objektivně a snažili se porozumět, proč za něj byli ohodnoceni právě čtyřkou. Kromě toho jsou známky prožívány jako „konec procesu“, jako něco, co bylo dokončeno a může být odloženo, nebo dokonce zapomenuto. Jestli se učitelé přikloní k sumativnímu nebo ipsativnímu hodnocení, je individuální a záleží jednak na vlastních preferencích a zkušenostech, ale musí také být v souladu s přístupem konkrétní školy v konkrétní zemi. Autorka dále uvádí, že nejčastěji využívané nástroje hodnocení v cizích jazycích pracují s podklady, které učitelé získávají a) přirozeně v procesu výuky, b) při ústní práci a c) na základě písemných dokladů. Tam patří:

- a) Pozorování žáků ve výuce, zaměřené např. na aktivitu, ochotu využívat jazykové znalosti ke komunikaci, přístup k práci, sociální chování, tvořivost aj.
- b) Ústní projev, převážně prezentace na různá témata, při nichž se hodnotí např. obsah, způsob a jazyková úroveň prezentace, schopnost oslovit publikum, tvořivost zpracování aj. Mohou být hodnoceny jak vyučujícím, tak vrstevníky.
- c) Písemný projev a písemnosti, např. popisy, úvahy, krátké příběhy. Dále učitelé hodnotí kvalitu používaných a vytvářených pomůcek či materiálů, jako např. sešity, složky nebo portfolio, kde se zaměřují na jejich obsah, úpravu, přehlednost a estetickou úroveň. Do této kategorie také spadají testy a písemné práce.

Propagátorem práce s portfoliem jako prostředkem hodnocení je Templeton (2007). Je to nástroj, který umožňuje studentům prezentovat jejich silné stránky v rámci školních předmětů, ale i mimo ně. Tím, že se studenti mohou více

soustředit na oblasti, které je zajímají a že mohou do určité míry ovlivnit obsah portfolia, berou svou práci vážněji. Portfolio tak nabízí mnohem komplexnější pohled na schopnosti studentů než výsledky testů.

Podobně jako Sieversová se otevřeně a kriticky ke známkovému hodnocení vyjadřuje také Templeton (2007:206). Zámka podle něj brzy začne fungovat podobně jako pamlsek pro psa: dostanu odměnu, jen když předvedu, co se ode mne chce. Mnoho dětí rychle pochopí, co musí udělat, aby svou odměnu získaly, a řada z nich se pak zajímá jen o samotnou známku, ne o to, co se vlastně učí a proč. Žáci se špatnými známkami brzy získávají nálepku „neúspěšní“, které se jen těžko zbavují, protože obzvláště u mladších žáků se ukazuje, že neplatí předpoklad, že je negativní hodnocení může motivovat ke zlepšení. Irelandová (2015:45) ve svém výzkumu hodnocení na waldorfských školách v USA registrovala názor, že „známkové hodnocení by kupříkladu třetáčkovi zničilo chuť se učit“. Rawson (2015) považuje známkové hodnocení v jakémkoliv věku za smysluplné pouze tehdy, pokud je doplněno patřičným komentářem. Zachos (2004) je přesvědčen, že prostředky hodnocení musí být využívány pedagogicky k naplňování učebních cílů, a to u známek není možné.

Rawson (2015:32, 35) vysvětluje, proč waldorfská pedagogika neuplatňuje soutěživý přístup: „Vážíme si úsilí jednotlivce bez ohledu na konkrétní výsledek. Vážíme si toho, jací lidé opravdu jsou, ne jen za to, co říkají. Vážíme si lidí, kteří se učí ze svých chyb spíše než těch, kteří tvrdí, že být úspěšný znamená nikdy neselhat.“ Žák by měl soutěžit jen se sebou samým a veden k hledání odpovědi na otázky: „Můžu pracovat lépe než minule? Mohu se ještě zlepšit v tom, co jsem zatím dosáhl? Co pro to musím udělat?“ Proti soutěživosti se staví také Sieversová (2017:228): „Chtěla bych zdůraznit, že je naprosto zásadní, abychom se vyhýbali jakékoliv soutěživosti a srovnávání mezi žáky, pokud chceme vytvořit plodnou a podpůrnou učební atmosféru. Já se snažím ukázat, že jsme učící se komunitou, která se vzájemně podporuje. Jsme tady od toho, abychom si pomáhali, a je naším společným cílem, aby se třída jako celek toho co nejvíce naučila. Toho se dá nejlépe dosáhnout, pokud každý bude mít příležitost rozvíjet se vlastním tempem v uvolněné a radostné atmosféře.“

4. Hodnocení v praxi: závěrečné vysvědčení

Vysvědčení na waldorfské škole je slovní a vyučující ho tvoří na základě pozorování, záznamů a získaných dokladů. Jeho cílem je komplexně charakterizovat kognitivní, afektivní, sociální, psychomotorický a estetický vývoj žáka za uplynulé období a motivovat ho/jí k další práci. Obsahuje nejprve obecnou charakteristiku dítěte/žáka, po které následují hodnocení z jednotlivých předmětů¹. Smyslem vysvědčení je podle Rawsona (2005:31) „vytvořit obraz bytosti dítěte a formulovat budoucí úkoly“. K závěrečnému vysvědčení pak

¹ V prvním až třetím ročníku základní školy má hodnocení souhrnný charakter, není tedy ještě rozděleno na obecnou charakteristiku a jednotlivé předměty.

třídní učitelé přikládají pro každého žáka jeho osobní báseň.² Tato forma vysvědčení takto obsahuje jak prvky diagnostické, tak i hodnotící. Jejimi úskalími pak mohou být nejasné či příliš obecné formulace.

Na prvním stupni je vysvědčení adresováno rodičům (text je psán ve 3. osobě), kteří jeho obsah podle svého uvážení zprostředkovávají svým dětem, od 6. třídy pak žákům osobně. Obsah vysvědčení by zároveň neměl být žádným překvapením, protože je žákům i rodičům sdělován průběžně prostřednictvím písemných zpráv a pravidelných osobních konzultací. Hodnocení jednotlivých předmětů, tedy i cizích jazyků, má také dvě části: první obecnou, která shrnuje hlavní cíle a obsah učiva daného pololetí, a druhou osobní, která popisuje výsledky a projevy jednotlivců. Pro ilustraci, jak může vypadat takový obecný úvod, zařazují dva příklady, které byly použity ve třídách dotyčných žáků (viz Příloha 2).

Empirickým cílem této studie je zprostředkovat autentické ukázky závěrečného vysvědčení v cizích jazycích v delším časovém horizontu a zjistit, zdali se v praxi slovního vysvědčení naplňují teoretické předpoklady týkající se hodnocení v cizích jazycích. Z mnoha přečtených vysvědčení jsem nakonec vybrala hodnocení dvou žáků, chlapce Theodora³ (Příloha 3) a dívky Barbory⁴ (Příloha 4), kteří navštěvovali základní waldorfskou školu v Českých Budějovicích od prvního do devátého ročníku v letech 2006-2015. Anglický jazyk vyučovala od první třídy stejná vyučující, ke které od pátého ročníku, kdy se jejich třída začala dělit na skupiny, přistoupil druhý vyučující. První vyučující tedy pracovala s oběma žáky od prvního do devátého ročníku, druhý vyučující od pátého do devátého ročníku. Oba vyučující byli kvalifikovaní učitelé cizího jazyka. S ohledem na poměrně velký rozsah textů jsem u každého žáka vybrala čtyři ukázková hodnocení.

Analýzou textů vysvědčení jsem dospěla k názoru, že jsou plně v souladu s většinou principů hodnocení ve waldorfské pedagogice popsaných v kapitolách 1-3. Ve vysvědčeních u obou žáků jsou hojně zastoupené především následující rysy:

- popisují konkrétní schopnosti a dovednosti, aktivitu, motivaci, míru plnění povinností, přípravu na výuku a vztah žáků k předmětu;
- popisují vývoj žáků v těchto oblastech od posledního hodnocení k aktuální situaci, žáci jsou srovnáváni sami se sebou;

² Tuto báseň učitelé nejčastěji sami tvoří, případně vybírají vhodnou, již existující báseň. Žáci ji pak recitují každý týden následujícího školního roku v rámci hlavního vyučování.

³ Theodor se v období prvního stupně potýkal s řadou potíží (špatné soustředění, strach z komunikace, nesamostatnost, nedostatečná aktivita, aj.), teprve v průběhu druhého stupně se mu podařilo rozvinout kvality potřebné pro úspěšné osvojení cizího jazyka.

⁴ Barbora od prvních let projevovala výborné předpoklady pro učení a nadání pro cizí jazyky, ale i ona musela zvládnout některé své osobní výzvy (např. tempo řeči, sociální chování).

- opírají se jak o pozorování učitele, tak o další prostředky hodnocení (písemné práce, prezentace, práce s četbou, práce se slovníkem, integrace jazykových znalostí do ústního projevu, aj.);
- vyzdvihují konkrétní pokrok či zlepšení a mimořádné kvality žáka;
- obsahují odkazy k sebehodnocení a motivují žáky k objektivnímu pohledu na sebe samé;
- zahrnují mimoškolní činnost žáků související s daným předmětem i znalosti získané mimo rámec výuky;
- nabízí doporučení a tipy pro zlepšení a práci na sobě.

Ve zkoumaných dokumentech se nenacházejí odkazy na vrstevnické hodnocení, ani na práci s portfoliem. Zatímco podle ústního vyjádření vyučujících bylo vrstevnické hodnocení využíváno především na druhém stupni (např. při hodnocení prezentací), s portfoliem tyto třídy nepracovaly. Tato konkrétní vysvědčení neobsahují ani reference k sumativnímu hodnocení (např. výsledky testů), nicméně v jiných vysvědčeních, která jsem měla možnost číst, jsou takovéto odkazy poměrně časté. Kritika je vyjádřena srozumitelně a ohleduplně, celkově větší prostor je věnován tomu, co žáci umí, co se naučili, čeho dosáhli a za co zasluhují pochvalu.

Vysvědčení působí dojmem osobních dopisů, nejeví známky generalizace. Specifické je pak závěrečné vysvědčení v 9. třídě, které předkládá žákům obraz jejich vývoje v cizích jazycích v celém období základní školy a obsahuje přání vyučujících do budoucna. Takto pojaté hodnocení jednoznačně naplňuje význam *assidere/adsidere* (srov. kapitola 1). Jak uvádí Irelandová (2015:45), mít možnost být se svými studenty několik let a moci pozorovat a doprovázet jejich vývoj je skutečným privilegiem waldorfských učitelů. Zároveň shledává, že waldorfské učitelé vnímají své žáky v procesu „stávání se“, učení, růstu a jejich vysvědčení není a nemůže být konečným, definitivním obrazem. Domnívám se, že i tuto skutečnost je možné v určité míře registrovat v přiložených vysvědčeních.

BIBLIOGRAFIE

DVOŘÁKOVÁ, K. (2011). *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky se zaměřením na 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-522-5.

IRELAND, H. (2015). *Assessment for Learning in Waldorf Classrooms*. *The Research Institute for Waldorf Education Research Bulletin*, 20, 2, s. 43-46.

LUTZKER, P. (2013). *Creativity and Transformation in Language Learning and Teaching*. *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*. 48, s. 13-22.

RAWSON, M. (2005). *The Role of Evaluation and Examinations within Waldorf Education within Different Age Groups*. In D. Mitchell (Ed.), *Evaluation, homework and teacher support*. Fair Oaks, CA: AWSNA Publications, s. 25-36.

RAWSON, M. (2015). *Assessment: A Waldorf Perspective*. *The Research Institute for Waldorf Education Research Bulletin*, 20, 2, s. 30-42.

SIEVERS, U. (2017). *Creative Teaching, Sustainable Learning: A holistic approach to foreign language teaching and learning*. Norderstedt: BoD. ISBN 978-3-7460-11479.

TEMPLETON, A. (2007). *Teaching English to Teens and Preteens: A Guide for Language Teachers*. Szeged: hevesim. ISBN: 978-963-06-2121-2.

THOMAS, R. (2005). *Evaluating, Judging, Testing and Learning*. In D. Mitchell (Ed.), *Evaluation, homework and teacher support*. Fair Oaks, CA: AWSNA Publications, s. 19-24.

WIECHERT, CH. (2013). *Cosmopolitan Goals and Ways of Achieving Them*. *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*. 48, s. 4-12.

ZACHOS, P. (2004). *Discovering the True Nature of Educational Assessment*. *The Research Institute for Waldorf Education Research Bulletin*, 9, 2, s. 7-12.

Interní materiály českých waldorfských škol týkající se hodnocení

Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D. je odbornou asistentkou na katedře anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Vyučuje převážně předměty v přípravě učitelů angličtiny pro první stupeň ZŠ. Je autorkou monografie *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky se zaměřením na 1. stupeň ZŠ*, spoluautorkou učebnic angličtiny pro 6. -9. třídu *Way to Win* a řady odborných studií.

Adresa pracoviště: Pedagogická fakulta JU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

E-mail: katerina@pf.jcu.cz

Příloha č. 1

V prvních třech letech si vedu podrobné podklady pro hodnocení. Dávám si za cíl pozorovat žáky, každou hodinu se více zaměřím na některé z nich. Sleduji, jak se zapojují, jak zvládají výslovnost, jak se jim daří osvojovat slovní zásobu a také jaký mají k jazyku vztah. V prvních třech letech nemám hodnocení postavené na základě individuálních prací, s čímž počítám až ve čtvrté třídě.

(Hodnotím) jen na základě pozorování, žádné testy ještě ve třetí třídě nepoužívám. V prvních třech letech je hodnocení v cizích jazycích obecnější. Teprve od čtvrté třídy se děti začínají individuálněji projevovat.

Do čtvrté třídy vycházím z pozorování dětí, jak pracují v hodinách. Od čtvrté třídy máme domácí úkoly, sleduji, jestli je plní a jak. Ty jsou ústní i písemné. Taky se zaměřuju na to, co děti umí ústně, není to ale klasické zkoušení před tabulí. Ve čtvrté třídě píšeme diktáty na základě textů, které probíráme. Hodnotím práci do sešitu. Písemné testy ve čtvrté třídě ještě nemám, to až tak v páté.

Příloha č. 2

4. třída

Od čtvrté třídy se v hodinách angličtiny v mnohem větší míře objevuje čtení a psaní, rytmická práce (zpěv, recitace, jazyková cvičení) je však i nadále důležitou součástí výuky. Žáci se také začínají vědoměji a systematictěji učit slovní zásobu. Hlavním učivem prvního pololetí byly tematické okruhy popis osoby, školní předměty, části těla a

vazby *can* a *have got*. Novým prvkem je vyprávění na pokračování, jehož prostřednictvím žáci rozvíjejí svou schopnost porozumět souvislé řeči.

7. třída

V anglickém jazyce se žáci nově naučili vyjadřovat v budoucím čase (pomocí *will* a *going to*) a osvojili si některé další gramatické jevy (tvary zájmen v předmětovém tvaru, některé spojky, rozkazovací způsob, předložky časové, stupňování přídavných jmen). Volný písemný projev rozvíjeli psaním dopisů, ve slohové práci na téma Vánoce a krátkými písemnými cvičeními. Kulturním tématem tohoto školního roku je Irsko, které žáci poznávají prostřednictvím poezie, hudby, poslechem a čtením textů o této zemi. Dočetli čítanku *Ghosts at the Castle* a začali pracovat s novým časopisem pro mládež. V rámci třídního projektu spolupráce s 2. třídou přeložili z angličtiny do češtiny pro děti z této třídy dětskou knihu *The Little Polar Bear*.

Příloha č. 3: Theodor

3. třída

Hodnocení druhého pololetí je v mnohém velmi podobné jako hodnocení prvního půlroku. Když má Theo dobrý den, pracuje aktivně a s radostí. Když nemá dobrou náladu nebo je unavený, což bylo časté obzvláště při pondělních hodinách, špatně se soustředí a není ochoten se zapojovat. Nemohu bohužel říci, že by si Theo dostatečně osvojil probírané učivo. Naučil se spoustu slov, dokáže porozumět známému sdělení nebo odpovědět na jednoduchou otázku. Vcelku se mu daří opis slov, ale pokud píše z paměti, píše často foneticky. Nicméně není pochyb o tom, že Theo dělá v rámci svých možností v angličtině pokrok. Bylo by užitečné, kdyby si o prázdninách opakoval psaní slov a vět (např. na kartičkách – z jedné strany české a z druhé anglické slovo). Mimořádnou pochvalu si zasluhuje za zapojení do přípravy divadelního představení, které zvládl jazykově i sociálně.

5. třída

Theo působí při práci velmi klidným dojmem, často je to však způsobeno nedostatkem jeho aktivního zapojení do dění v hodinách. Když je vyvolán, někdy mu vlivem nepozornosti ještě příliš dlouho trvá, než se v situaci zorientuje, a také se stále až příliš spoléhá na pomoc druhých. Uvítal bych u něj do budoucna větší vlastní iniciativu jak při hodinách, tak při domácí přípravě. Jistou plachost při mluveném projevu vyvažuje zlepšením v projevu písemném. Tam Theo prokazuje, že si s jazykem dovede hrát, nebojí se pracovat se slovníkem a často bezchybně používá fráze a obraty, které nebyly obsahem našich společných hodin. To ukázal hlavně ve své písemné práci na téma Můj nejlepší kamarád. Celkově vidím u Thea oproti minulému pololetí mírné zlepšení ve všech oblastech. Ještě stále má ale co zlepšovat zejména v ústním projevu, aktivitě v hodinách a domácí přípravě.

7. třída

Milý Theo, v šesté třídě ses začal při angličtině postupně osmělovat, letos už k mé velké radosti mohu hovořit o Tvém plnohodnotném zapojení do všech činností. Prošel jsi velkou proměnou v přístupu k tomuto předmětu, jejímž výsledkem je výrazné zlepšení ve všech oblastech. S lehkostí zvládáš porozumění textům, které čteme, a dokážeš napsat smysluplný, srozumitelný a zajímavý text v rozsahu přibližně jedné strany. Co musím ocenit snad nejvíce, je, že jsi našel nově také odvahu vyjadřovat se ústně. Své znalosti a dovednosti jsi dále prohluboval v dobrovolném kroužku a mohl jsi je uplatnit

v cambridgeských zkouškách. Na své výsledky můžeš být právem pyšný, a proto mne zarazilo, že v sebehodnocení jsi žádný vlastní pokrok nepopsal. Zamysli se proto nad každou větou tohoto vysvědčení a snaž se jasněji vidět své dobré stránky a nepodhodnocovat se. Budeš-li v takové práci, jako jsi předvedl letos, pokračovat i v následujících letech, máš šanci se v tomto cizím jazyce dostat na velmi pěknou úroveň.

9. třída

Milý Theo, srovnám-li to, jaký jsi byl v prvních letech školy, s tím, jak Tě vidím na konci devátého ročníku, připadá mi to trochu jako zázrak. Stal se z Tebe za ta léta sebevědomý a cílevědomý student, který dokázal překonat řadu obtíží a velkých výzev. Alespoň takto jsem Tě vnímala v hodinách anglického jazyka. Obzvláště výrazného pokroku jsi začal dosahovat na druhém stupni, když jsi postupně získával odvahu projevit své znalosti také navenek. Naučil ses toho mnoho, ale někdy jsi byl zbytečně skromný, když jsi prezentoval to, co umíš. Z celého srdce Ti přeji, abys i v dalších letech pokračoval v rozkvětu a abys potkával inspirativní učitele i spolužáky.

Příloha č. 4: Barbora

4. třída

Jak vyplynulo také ze sebehodnocení, Barborka zvládá všechny aspekty práce v hodinách angličtiny s velkou dávkou jistoty a tvořivosti. Obzvláště její písemné práce se vyznačují přesností a vysokou estetickou úrovní. Při samostatných pracích se u ní projevuje zájem o to, aby se naučila něčemu víc, než co se dělá ve vyučování. Pracuje se slovníkem a aktivně spolupracuje s rodiči, což je pro její vývoj a motivaci velmi příznivé. Jedinou oblastí, kde by mohla projevit více iniciativy, je ústní projev. Barborka by se měla více snažit vyjadřovat své nápady, i když si není úplně jistá, a nečekat, až bude vyvolána.

5. třída

Barča má bezpochyby velmi dobré předpoklady pro učení se cizím jazykům. Výborně rozumí, dokáže odpovídat na otázky i sestavovat vlastní věty. Ráda přemýšlí o nových jazykových zákonitostech. Z čítanek četla velmi pěkně, s plynulou výslovností a dobrým porozuměním obsahu. Výborně zvládá i psaní: snaží se psát zajímavě, využívá pestrou slovní zásobu a dělá minimum chyb. Svůj zájem a talent projevila při psaní scénáře k našemu divadelnímu představení *Jack and the Beanstalk*, který byl výsledkem její dobrovolné vlastní iniciativy. Do příštího roku bych ji ráda povzbudila k větší aktivitě v hodinách. Měla by si také uvědomit, že svůj talent může už ve svém věku výrazně podpořit samostatnou domácí prací. Byla bych také ráda, kdyby v příštím roce nemyslela při hodinách tolik na sebe a na své zájmy a více jí záleželo na všech spolužácích ve skupině.

7. třída

Milá Báro, na konci letošního roku, který byl pro Tebe v angličtině opět velmi příznivý, bych Tvé dovednosti a znalosti popsala spíše jako středoškolské, než „základní“. Tvůj ústní projev se jistý, suverénní, snad někdy až zbytečně rychlý, a Tvé písemné práce, jako např. životopis dr. Watsona, mi vyrážejí dech. Obdivuji Tě, jak jsi schopná správně používat gramatické jevy i slovní zásobu, které jsme neprobírali, a s jakou přirozeností integruješ nové poznatky do svého vyjadřování. Myslím, že ode mne žádná doporučení nepotřebuješ, že si velmi dobře víš rady s tím, co dělat pro to, aby ses i nadále zdokonalovala, a že to také děláš! Mám z Tebe a Tvých pokroků velkou radost.

9. třída

Milá Báro, celých devět let jsi mohla ve svém hodnocení číst jen slova chvály. Byla to chvála zasloužená za Tvou soustavnou píli, důslednost, soustředěnost, aktivitu a opravdový zájem o cizí jazyky. V posledních dvou letech ses vlastní snahou zlepšila natolik, že jsi schopná plynule, sebejistě a přesvědčivě komunikovat slovem i písmem na širokou škálu témat. Tvé momentální znalosti a schopnosti vysoce převyšují úroveň očekávanou na konci základního vzdělávání. Přeji Ti tedy, abys na střední škole mohla dále rozvíjet Tvé pevně vystavěné základy a aby Tě láska k cizím jazykům provázela celý život.

VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA PRO STUDENTY PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY - AKADEMICKÁ DISCIPLÍNA NEBO PŘÍPRAVA NA PEDAGOGICKOU PRAXI?

LUCIE BETÁKOVÁ – PETR DVOŘÁK
JIHOČESKÁ UNIVERZITA

TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION – ACADEMIC DISCIPLINE OR PREPARATION FOR TEACHING PRACTICE?

The paper presents a syllabus of a teacher-training course for future primary school teachers of English at the Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budějovice and at the same time, it brings the reflection of this study programme by the graduates themselves from the point of view of their teaching practice. Firstly, the article analyzes the theoretical background of teacher training, including the objectives of foreign language teaching according to RVP (Framework Educational Programme for Primary Education). It further characterizes teaching of English in primary school within the Communicative Approach and determines what competencies and skills the English teacher should have. The first key part of the paper is the presentation of the subjects taught within the study programme for future primary school teachers of English. The second key part is the research of the needs of primary English teachers and their reflection on the study programme based on their own teaching practice.

KEY WORDS: teaching English, primary school, teaching practice, reflection on the study programme, teacher's needs, communicative approach, competencies and skills of the teacher, interaction.

VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA PRO STUDENTY PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY – AKADEMICKÁ DISCIPLÍNA NEBO PŘÍPRAVA NA PEDAGOGICKOU PRAXI?

Příspěvek představuje syllabus studijního programu připravujícího budoucí učitele angličtiny pro 1. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity a reflexi tohoto studijního programu samotnými absolventy z pohledu jejich pedagogické praxe. Text nejprve analyzuje teoretická východiska přípravy učitelů včetně cílů cizojazyčné výuky podle RVP se zaměřením na 1.st. ZŠ. Dále charakterizuje výuku angličtiny v primární škole v rámci komunikačního přístupu a stanovuje, jakými kompetencemi a dovednostmi by měl učitel angličtiny disponovat. První klíčovou částí příspěvku je představení skladby předmětů vyučovaných na PF JU v rámci přípravy učitelů angličtiny pro 1.st. ZŠ. Druhou klíčovou částí příspěvku je výzkum potřeb učitelů angličtiny 1.st. ZŠ a jejich reflexe absolvovaného studijního programu z pohledu vlastní pedagogické praxe.

KLÍČOVÁ SLOVA: výuka angličtiny, primární škola, pedagogická praxe, reflexe studijního programu, učitelovy potřeby, komunikační přístup, kompetence a dovednosti učitele, interakce.

Úvod

Výuka angličtiny jako prvního cizího jazyka na 1.st. ZŠ klade na učitele velké nároky. Má však i své výhody, jelikož žáci jsou v cizojazyčné výuce víceméně „tabula rasa“ a učitelova výuka často ovlivňuje přístup žáků k učení se cizím jazykům na celý život. Pro cizojazyčnou výuku nestačí mít nezbytné znalosti, ale je nutné ovládat celou řadu kompetencí a dovedností, protože jak uvádí Lewis, jazyk je dovednost a dovednost je třeba aplikovat a nikoliv jen skladovat v hlavě (Lewis, 2002). Učitel angličtiny v primární škole musí znát pedagogicko-psychologická specifika žáků 1. st. ZŠ. Za samozřejmost se považuje ovládnutí cílového jazyka na požadované úrovni, včetně znalosti specifického lexika školní třídy. Učitel často jako jediný zdroj cílového jazyka musí poskytovat dostatek komunikačních příležitostí pro žáky a vytvářet příznivé cizojazyčné klima v rámci cizojazyčné třídní interakce. Zmíněná charakteristika učitele angličtiny v primární škole odpovídá pojetí učitele jako reflektivního praktika (Finlay, 2008), který je vybaven nejen nezbytnými znalostmi akademického vzdělávání budoucích učitelů, ale zároveň má pedagogickou znalost oboru (Shulman, 1987) a dovednosti praktické aplikace získaného vzdělání.

1. Teoretická část

1.1 Cíle a obsah cizojazyčné výuky podle RVP

Chceme-li vytvářet syllabus pro vzdělávání budoucích učitelů angličtiny na 1.st. ZŠ, je nezbytné vycházet z cílů a obsahu vzdělávání tak, jak je stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVPZV). Za základní cíle cizojazyčné výuky považuje RVP následující:

- Cizí jazyk poskytuje živý jazykový základ a předpoklady pro mezinárodní komunikaci žáků.
- Osvojování cizího jazyka pomáhá snižovat bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců.
- Osvojení cizího jazyka umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí.

Z cílů cizojazyčné výuky vychází její obsah. Ten je tvořen následujícím základním rámcem:

- Zvuková a grafická podoba jazyka – fonetické znaky, základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov.
- Slovní zásoba – základní slovní zásoba v komunikačních situacích, práce se slovníkem.
- Základní tematické okruhy.
- Základní gramatické struktury.

1.2 Výuka cizího jazyka komunikační metodou jako interakční proces

Cizojazyčná výuka probíhá v sociálním prostředí s konkrétními sociálními partnery (Dvořák, 2014). Učení se a osvojování si cizího jazyka chápeme jako proces realizující se v interakci učitel – žák, ve které dochází ke kooperujícímu vytváření významu, či vyjednávání významu (Krashen, 1989). Učitel je v této interakci nositelem cílového jazyka, modelem cizojazyčné komunikace, důležitým dospělým ve Vygotského pojetí zóny nejbližšího vývoje (Vygotský, 2004). Nejrozšířenější a Radou Evropy doporučená komunikační metoda pro výuku jazyků akcentuje:

- Motivaci žáků k osvojení jazyka.
- Pozitivní učební atmosféru a podporující interpersonální vztahy.
- Příležitosti žáků vyjádřit vlastní identitu (Richard – Amatová, 2010).

Komunikační metoda se týká různých osobnostních rysů i interpersonálních dovedností, proto nemůže být naplněna pouze „metodicky“. Výuka komunikační metodou dává žákovi prostor přispět svou osobností k vyučovacímu procesu a učiteli možnost vystoupit ze své didaktické role a být lidskou bytostí mezi ostatními lidskými bytostmi (Littlewood, 1981).

1.3 Dovednosti učitele ve výuce angličtiny na 1. st. ZŠ

Dalším klíčovým faktorem pro tvorbu sylabu vzdělávacího programu učitelství angličtiny v primární škole je vymezení dovedností nutných pro výkon učitelské profese. Aktuální požadavky na dovednosti učitele angličtiny jako cizího jazyka uvádí nezávislý web podporující učitele angličtiny po celém světě www.tefl.net:

- Komunikační dovednosti
- Řídící dovednosti
- Interpersonální dovednosti
- Organizační dovednosti.

Uvedené komunikační dovednosti lze chápat jako širší termín pro učitelovy oborové dovednosti, které Lange konkretizuje následujícím způsobem:

- kompetence v cílovém jazyce;
- porozumění procesům vyučování a učení se cizím jazykům;
- praxe v aplikaci znalostí a metod v konkrétních výukových situacích;
- porozumění teoretické i praktické stránce výuky;
- hodnocení výuky (Lange, 1990).

Pro potřebu tvorby sylabu považujeme za nezbytné ještě dále konkretizovat zmiňovanou kompetenci v cílovém jazyce do jednotlivých dovedností reflektující diskurz školní třídy:

- dávání instrukcí;
- zjednodušování jazykového kódu;

- komunikování významu v cílovém jazyce gesty a mimikou;
- odvozování, pobízení, demonstrování, vysvětlování (Betáková, 2010).

1.4 Vyučované předměty v přípravě učitelů 1. st ZŠ katedrou AJ

Na základě teoretické diskuse byl na Katedře anglistiky PF JU v Českých Budějovicích vytvořen syllabus zahrnující následující předměty, které zde uvádíme se stručnou charakteristikou i jejich cíli:

Anglický jazyk I, II, III – cílem předmětu je budování komunikační kompetence v cílovém jazyce na úroveň B1 podle SERR pro jazyky

Anglický jazyk IV, V – cílem předmětu je budování komunikativní kompetence v cílovém jazyce na úroveň B2 podle SERR pro jazyky.

Základy výslovnosti – všestranné zlepšení výslovnostních dovedností studentů, vytvoření předpokladů pro další samostatné zdokonalování výslovnosti.

Gramatika I, II, III – kurz je zaměřen převážně na rozdíly v anglickém a českém gramatickém systému na úrovni morfologické, syntaktické, lexikální a stylistické. Důraz je kladen na praktické zvládnutí následujících jevů: systém anglických časů, kategorie podstatného jména, stupňování adjektiv a adverbíí, užívání zájmen a předložek, slovní pořádek a základy slovtvorby. Semináře jsou zaměřeny na praktickou prezentaci gramatických jevů na autentických textech, reálných školních i mimoškolních situacích a jsou procvičovány v celé škále aktivit – hry, diskuse, microteaching atd.

Komunikační dovednosti učitele - cílem semináře je připravit budoucí učitele na to, aby dovedli vést hodinu v angličtině tak, jak to vyžaduje v současnosti uplatňovaný komunikační přístup. Studenti si prakticky vyzkoušejí, jak realizovat základní jazykové funkce používané při vedení hodiny cizího jazyka.

Didaktika anglického jazyka I, II, III – předmět si klade za cíl: seznámit studenty se základními východisky a teoriemi pro výuku cizích jazyků,

s charakteristikami a specifickými potřebami žáků ve věku 5 – 12 let a s organizačními formami práce a možnostmi vytvoření podnětného učebního prostředí.

Dětská literatura – náplní kurzu je četba vybraných textů z literatury pro děti. Cílem kurzu je ukázat specifické rysy dětské literatury, ať už jde od žánrovou, obsahovou či jazykovou rovinu. Pozornost je věnována i vývoji tohoto žánru v anglické a americké literatuře.

1.5 Hodinová dotace vyučovaných předmětů podle původního a nového plánu

V minulosti probíhala příprava učitelů angličtiny pro 1. st. ZŠ v rámci certifikovaného programu pro studenty, kteří si tuto specializace vybírali na základě přijímacího řízení. Tento program byl však se zavedením povinné výuky angličtiny od 3. ročníku ZŠ nahrazen povinným studiem angličtiny pro všechny

studenty učitelství primární pedagogiky. S tím ovšem přišla redukce vyučovaných předmětů či úplné zrušení některý z nich. Tato redukce vycházela z pozice vyučovaného předmětu v rámci RVPZV. To znamená, že příprava budoucích učitelů pro 1. stupeň ZŠ v konkrétním předmětu kurikula 1. stupně je závislá na jeho hodinové týdenní dotaci v rámci RVP. Největší část studijního programu tedy logicky zabírají mateřský jazyk a matematika. Následující přehled předmětů a jejich hodinové týdenní dotace předkládáme pro možnou diskuzi, nakolik je sylabus studijního programu efektivní. Jedním z problémů je zrušení přijímacích zkoušek z anglického jazyka do studijního oboru. Tím klesla vstupní úroveň studentů a nebylo možné v redukované dotaci hodin anglického jazyka dosáhnout požadované úrovně B2 podle SERR. Tomu nahrávalo ještě zrušení státní závěrečné zkoušky z anglického jazyka. Zrušení státní závěrečné zkoušky se zdá být nevýhodou i pro samotné absolventy pro uplatnění na trhu práce. Podařilo se nám zjistit, že ředitelé si raději vybírají absolventy pedagogických fakult, kteří se mohou prokázat složenou státní závěrečnou zkouškou z anglického jazyka. Snížení jazykové úrovně studentů a s tím související vyšší neúspěšnost studentů v předmětech anglického jazyka vedla v roce 2014 ke znovuzavedení přijímací zkoušky z anglického jazyka, do budoucna by bylo rozhodně vhodné znovuzavést i státní závěrečnou zkoušku z angličtiny.

(V prvním sloupci jsou uvedeny hodinové dotace předmětu v zimním semestru, ve druhém v letním. První číslo udává počet hodin přednášky, druhé počet hodin semináře).

Anglický jazyk I	0+4	0+4
Anglický jazyk II	0+3	0+3
Anglický jazyk III	0+3	0+3
Anglický jazyk IV	0+3	0+3
Anglický jazyk V	0+3	0+3
Anglický jazyk VI	0+3	---
Anglický jazyk VII	0+3	---
Anglický jazyk VIII	0+3	---
Základy výslovnosti	1+2	1+2
Reálie a kultura anglicky mluvících zemí	1+0	---
Gramatika I	1+1	0+2
Gramatika II	1+1	0+2
Gramatika III	1+1	0+2
Gramatika IV	1+1	---
Komunikační dovednosti učitele	0+2	0+2
Didaktika I	1+0	1+0
Didaktika II	1+1	1+1
Didaktika III	1+1	1+1
Dětská literatura	1+1	1+1
Průběžná pedagogická praxe	0+3	0+3

2. Výzkumná část

2.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry studijní program reflektuje potřeby učitelů z pohledu jejich pedagogické praxe a následně při příští reakreditaci tyto potřeby zakomponovat do přípravy tohoto studijního programu. Cíl výzkumu byl rozpracován do několika dílčích cílů, které měly za úkol odpovědět na následující otázky:

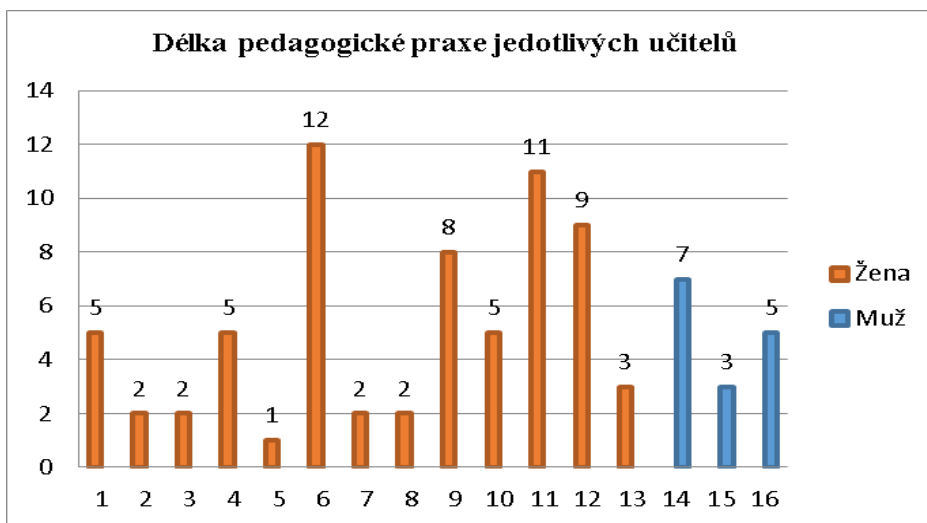
1. V jakých oblastech anglického jazyka a jeho didaktiky si myslíte, že jste byli dobře připraveni pro Vaši pedagogickou praxi?
2. Jaký byl přínos absolvovaných předmětů garantovaných Katedrou anglistiky pro Vaši pedagogickou praxi ve výuce angličtiny na 1.st. ZŠ?
3. U jakých předmětů byste uvítali vyšší či naopak nižší hodinovou dotaci?
4. Jaké disciplíny Vám naopak v přípravě na Vaši praxi chyběly?

2.2 Metody výzkumu

Jako vhodnou metodou výzkumu byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Dotazník obsahuje čtyři výše uvedené otázky, přičemž otázka č. 2 je uzavřená, otázky č. 1., 3. a 4. jsou otevřené.

2.3 Design výzkumu

Design výzkumu demonstruje graf č. 1. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 16 absolventů studijního programu Učitelství 1.st. ZŠ na PF JU. Jednalo se o 13 žen a 3 muže. Délka praxe výuky angličtiny na 1. st. ZŠ je u žen v rozmezí 1 až 12 let, u mužů 3 až 7 let.

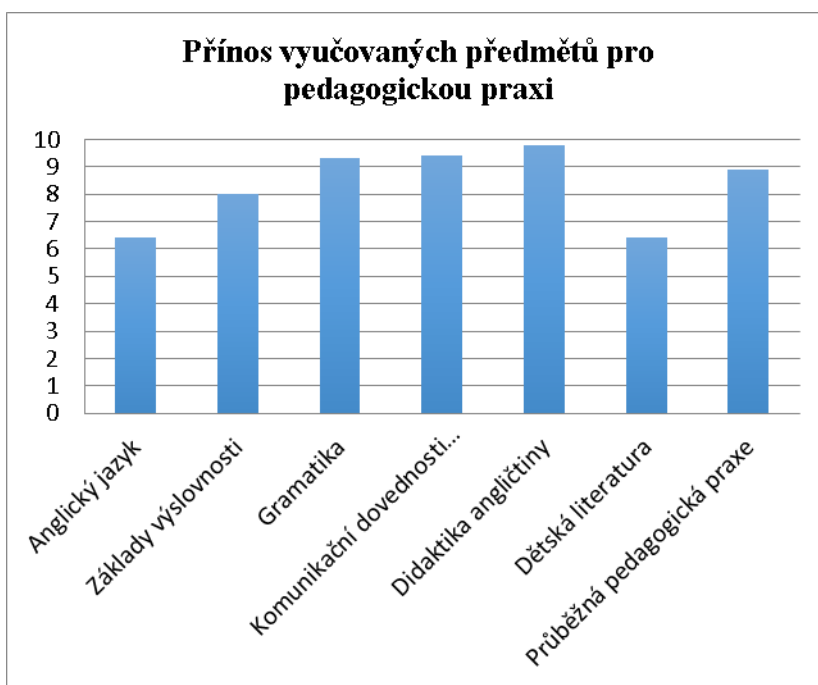


Graf 1 - Délka pedagogické praxe sledovaných učitelů

2.4 Výsledky výzkumu

Na otázku *v jakých oblastech anglického jazyka a jeho didaktiky si myslíte, že jste byli dobře připraveni pro Vaši pedagogickou praxi* odpovědělo nejvíce respondentů 12 (respondenti mohli uvádět libovolný počet oblastí) v Didaktice angličtiny. Osm respondentů uvedlo Gramatiku, pětkrát byly shodně uvedeny Komunikační dovednosti učitele a Základy výslovnosti.

V druhé části dotazníku byl uveden výčet předmětů, které sledovaní učitelé absolvovali v rámci svého studie. Na škále 1 – 10 měli tyto předměty ohodnotit z pohledu přínosnosti pro jejich vlastní pedagogickou praxi. Přičemž 1 = nejméně přínosný předmět, 10 = nejprínosnější předmět pro pedagogickou praxi. Zjištění dotazníkového šetření uvádí graf č. 2:



Graf 2 - Přínos vyučovaných předmětů pro pedagogickou praxi z pohledu absolventů

Sledovaní učitelé hodnotili jako nejprínosnější předmět z pohledu jejich pedagogické praxe Didaktiku angličtiny, tuto disciplínu ohodnotili 9,8 body z 10 možných (jedná se o aritmetický průměr uvedených hodnot sledovaných 16 učitelů). Nad 9 bodů získaly ještě další dva vyučované předměty – Komunikační dovednosti učitele (9,4) a Gramatika (9,3). Těsně pod hranici 9 bodů byla učiteli hodnocena Průběžná pedagogická praxe (8,9). Předmět Základy výslovnosti byl hodnocen 8 body. Naopak za nejméně přínosné předměty byly ohodnoceny Dětská literatura (6,4) a Anglický jazyk (6,4). Autoři tohoto výzkumu jsou si samozřejmě vědomi, že tato zjištění nemusí reflektovat pouze přínos jednotlivých předmětů pro pedagogickou praxi, ale mohou být ovlivněny i celou řadou faktorů, za nejvýraznější lze označit vyučujícího a jeho edukační styl.

Třetí výzkumná otázka měla přinést odpověď na to, u jakých předmětů by učitelé uvítali vyšší či naopak nižší hodinovou dotaci. Nejvyšší počet sledovaných učitelů (5) by uvítal vyšší dotaci u předmětu Základy výslovnosti. Shodně po čtyřech učitelích uvádí Didaktiku a Průběžnou pedagogickou praxi. Dva učitelé by uvítali více hodin Komunikačních dovedností, vždy po jednom učitelé mají předměty Gramatika, Anglický jazyk a Dětská literatura.

Naopak jediný předmět, u kterého učitelé navrhuji snížení hodinové dotace, je Anglický jazyk. Shodli se na tom tři sledovaní učitelé. Jako důvod uvádějí, že se učivo neustále opakuje a 2 – 3 semestry Anglického jazyka s dobře propracovaným sylabem by byly dostačující.

Ve čtvrté části výzkumu měli učitelé uvést předměty či disciplíny, které jim ve studijním programu na PF JU chyběly a které jsou z pohledu jejich pedagogické praxe důležité. Rovněž měli zhodnotit, které předměty by se měli v nové akreditaci do programu vrátit. Prostor zde byl dán i jakýmkoliv dalším podnětům týkajícím se angličtiny v studijním programu Učitelství pro 1.st. ZŠ. Zjištění výzkumu ukazují, že učitelé by nejvíce uvítali více hodin s rodilými mluvčími. Tento názor vyslovili čtyři z šestnácti sledovaných učitelů. Tři učitelé uvádějí, že by byli rádi obeznámeni s více metodami výuky angličtiny na 1.st. ZŠ. Stejný počet učitelů, tedy 3, vyslovilo názor, že by se do studijního programu měl vrátit předmět Reálie anglicky mluvících zemí. Jeden učitel je pro více hodin Základů výslovnosti.

Závěr

Příprava budoucích učitelů angličtiny na 1. st. ZŠ je náročná disciplína propojující teoretickou přípravu akademické povahy s dovednostně -aplikační přípravou na pedagogickou praxi. Předkládaný příspěvek se pokusil vymezit teoretická východiska vysokoškolské přípravy učitelů pro výkon pedagogické praxe na základě cílů a obsahu cizojazyčného vzdělávání tak, jak je stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dále zde byla uvedena specifika jazykového vzdělávání komunikační metodou a vymezeny dovednosti učitele angličtiny v primárním vzdělávání. Z této teoretické diskuze vychází sylabus pro vzdělávání učitelů angličtiny pro 1. st. ZŠ. Vedle charakteristiky a cílů vyučovaných předmětů zde byly rovněž uvedeny hodinové dotace jednotlivých předmětů podle původního a současného vzdělávacího plánu. Je představen zmíněný sylabus a jeho obsah je otevřen další diskuzi.

Výzkumná část se zaměřila na reflexi studijního programu jeho samotnými absolventy z pohledu jejich několikaleté pedagogické praxe. Formou dotazníkového šetření bylo odpovězeno na několik klíčových otázek týkajících se přípravy budoucích učitelů angličtiny na 1.st. ZŠ. Ze zjištění výzkumu vyplývá, že učitelé se cítí nejlépe připraveni v oblastech Didaktiky angličtiny a Gramatiky angličtiny. Pozitivně rovněž hodnotí svou připravenost v předmětech Komunikační dovednosti učitele a Základy výslovnosti. Za nejpřínosnější předměty z hlediska své pedagogické praxe výuky angličtiny sledovaní učitelé hodnotí Didaktiku angličtiny, Komunikační dovednosti učitele, Gramatiku

angličtiny a Průběžnou pedagogickou praxi. Za nejméně přínosnou označují výuku praktického jazyka a Dětskou literaturu. Učitelé by uvítali více hodin Základů výslovnosti, Didaktiky angličtiny a Pedagogické praxe. Naopak by snížili hodinovou dotaci pro Anglický jazyk a lépe by strukturovali jeho náplň a zvýšili kvalitu výuky. Pro svou pedagogickou praxi by uvítali větší a širší obeznámenosti s výukovými metodami cizích jazyků, více hodin s rodilými mluvčími a do studijního programu by znovu zařadili předmět Reálie anglicky mluvících zemí.

Svým výzkumem jsme chtěli ukázat, že anglický jazyk by v přípravě učitelů pro 1. stupeň základních škol neměl být pouze jednou z položek na seznamu akademických disciplín, kterými jednotlivé katedry participující na studijním programu přispívají podle časové dotace dané disciplíny v RVP ke studijnímu plánu. Při přípravě studijních programů bychom měli být schopni odhlédnout od partikulárních zájmů jednotlivých kateder a zaměřit se na to, co bude absolvent studijního programu skutečně potřebovat jako přípravu pro svou pedagogickou praxi. Anglický jazyk nemůže být vyučován pouze formálně, musíme si uvědomit, že studenti si potřebují rozvíjet své jazykové znalosti i řečové dovednosti ve vztahu k tomu, co budou s anglickým jazykem ve třídě skutečně dělat, tedy především ve vztahu k tomu, jaké jazykové funkce vázané na pedagogickou praxi budou využívat. Neměli bychom tedy stavět studijní program na vlastní intuici domnívající se, že čím více, tím lépe, ale měli bychom jednotlivé předměty studijního plánu integrovat tak, abychom studenty a studentky připravili co nejlépe na to, co je čeká. Jestli tomu tak skutečně je, bychom se měli dozvídat jak od nich, tak od jejich zaměstnavatelů, tedy ředitelů a ředitelek škol, případně České školní inspekce.

BIBLIOGRAFIE

BETÁKOVÁ, L.: *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 315 s.

DVOŘÁK, P.: *Sociální dovednosti učitelů angličtiny v edukačních interakcích na středních školách*. Praha, Univerzita Karlova, 2014. Nepublikovaná disertační práce, 225 s.

FINLAY, L.: *Reflecting on "Reflective Practice"*. Dostupné z <http://www.open.ac.uk/opencetl/resources/pbpl-resources/finlay-l-2008-reflecting-reflective-practice-pbpl-paper-52>, pp. 18.

KRASHEN, S. D.: *Language acquisition and language education*. London, Prentice Hall International, 1989, pp.146.

LANGE, D., L.: A Blueprint for a Teacher Development Program. In: RICHARDS, Jack C a David NUNAN. *Second language teacher education*. New York, Cambridge University Press, 1990, pp. 245-268.

LEWIS, M. Classroom Management. In: RICHARDS, J. a W. A. RENANDYA: *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. 8th print. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp. 40 – 48.

LITTLEWOOD, W.: *Communicative language teaching: an introduction*. New York, Cambridge University Press, 1981, pp. 108.

RICHARD-AMATO, P.: *Making it happen: from interactive to participatory language teaching: evolving theory and practice*. New York, Pearson Education, 2010, pp. 575.

SHULMAN, L. S.: *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard, Harvard Educational Review, 1987. Dostupné z people.ucsc. edu, pp.14.

VYGOTSKÝ, L. S. – PRŮCHA, J.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha, Portál, 2004, 135 s.

WWW.tefl.net

Doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D. je docentkou v oboru Anglický jazyk z FF UK, profesionálně se věnuje didaktice anglického jazyka. Na PF JU vyučuje didaktiku AJ a příbuzné předměty jako Komunikační dovednosti učitele či vede pedagogickou praxi. Ve své odborné činnosti se zaměřuje na jazyk vedení hodiny, interakci a diskurz ve výuce AJ a testování v cizích jazycích. Kromě toho je spoluautorkou učebnic AJ nakladatelství FRAUS.

Betáková, L. *Discourse and Interaction in English Language Teaching*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2010, 316 s.

Betáková, L.: *Angličtina učitele angličtiny*. Plzeň. Nakladatelství Fraus, 2006, 2013 2. vydání, 203 s.

Betáková, L. Homolová, E. a M. Štulrajterová. *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. 2017, 120 s.

Adresa pracoviště: Pedagogická fakulta Jihočeské university, Katedra anglistiky, Jeronýmova 10, 371 15, České Budějovice.

E-mail: betakova@pf.jcu.cz

PhDr. Petr Dvořák, Ph.D. je absolventem doktorského studijního programu Filologie, studijního oboru Didaktika konkrétního jazyka – Anglický jazyk na FF UK v Praze. Na PF JU vyučuje zejména didaktiku a gramatiku angličtiny pro studenty Učitelství 1. stupně a didaktiku pro studenty Učitelství angličtiny pro střední školy. Ve své vědecké činnosti se zabývá především problematikou interakce, komunikace a diskurzu ve výuce angličtiny jako cizího jazyka. Profesionální zájem je rovněž zaměřen na psychosociální stránku cizojazyčné výuky a dovednosti učitele angličtiny jako cizího jazyka.

Dvořák, P.: *Sociální dovednosti učitele angličtiny jako důležité determinanty efektivní interakce učitel – žák ve výuce angličtiny na střední škole*. Psychologie pro Praxi 1-2/2016, Nakladatelství Karolinum, UK, Praha 2016, s. 21-34.

Dvořák, P.: Supporting English Acquisition through the Teacher's Social Skills, in M. Černá, J. Ivanová and Š. Ježková (Eds.) *Learner Corpora and English Acquisition*, Univerzita Pardubice 2015, pp.187-198.

Dvořák, P.: *Učitel angličtiny z pohledu středoškoláků*. Speciál pro střední školy, příloha časopisu Řízení školy, Wolters Kluwer, Praha, 2015, s. 9-11.

Adresa pracoviště: Pedagogická fakulta Jihočeské university, Katedra anglistiky,
Jeronýmova 10, 371 15, České Budějovice.
E-mail: pdvorak@pf.jcu.cz

À PROPOS DU VOCABULAIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE EN FRANCE

DAGMAR KOLÁŘÍKOVÁ
UNIVERSITÉ DE BOHÊME DE L'OUEST

ABOUT THE VOCABULARY OF UNIVERSITY STUDENT LIFE IN FRANCE

ABSTRACT:

This article discusses the question of the clarity of the university jargon for the uninitiated, including the Erasmus students. The conceptual framework describes and explains the concept of university jargon used in present study. The second part of the article contains a detailed analysis of a conversation between two students at the University of Rennes and points to the incomprehensibility of abbreviated words and other terms associated with university life in France. In order to facilitate communication, a student has to become acquainted with the university lexicon.

KEYWORDS: abbreviated words, dialogue, jargon, language, university lexicon

RÉSUMÉ:

L'article aborde la question de la clarté du jargon universitaire pour les non-initiés, y compris les étudiants en Erasmus+. Le cadre théorique décrit et explique le concept de jargon universitaire utilisé dans la présente étude. La deuxième partie porte sur une analyse détaillée d'un dialogue imaginaire entre deux étudiants de l'Université de Rennes, parlant de la vie universitaire, et met en évidence l'incompréhensibilité des mots abrégés et d'autres termes associés à la vie étudiante en France. Les étudiants doivent donc se familiariser avec le lexique universitaire, ce qui peut leur faciliter la communication.

MOTS CLÉS : dialogue, jargon, langage, lexique universitaire, mots abrégés

1. Introduction

Grâce au progrès technique et aux innovations, tout change très vite dans notre société. Cette accélération technique mène aussi à l'accélération de notre rythme de vie. Et le langage humain n'en est pas épargné. Il évolue par rapport à la société. Pour accélérer le processus de rédaction ou de lecture, nous utilisons fréquemment des mots raccourcis.¹ Bien entendu, il ne s'agit point d'une nouveauté de notre société. L'idée d'utiliser des mots raccourcis a germé depuis l'invention de l'écriture. Mais aujourd'hui, la formation des mots par abrègement se développe de façon très intensive.

Les mots abrégés permettent à l'homme de gagner de l'espace et du temps et de rendre ainsi le discours plus rapide et plus fluide. Néanmoins, le but de l'homme n'est pas seulement de raccourcir les expressions écrites ou orales

¹ Dans ce qui suit, nous utiliserons les adjectifs *raccourci* et *abrégé* comme synonymes pour désigner l'ensemble des mots qui sont créés à partir de n'importe quel procédé d'abrègement.

pour que le message soit transmis plus rapidement. Il arrive souvent que les mots abrégés se produisent dans le jargon ou dans l'argot. Surtout dans ce dernier, le but est généralement d'exclure tout étranger au groupe par un langage crypté.

En français, un recours croissant à ce type de mots s'observe dans tous les milieux et dans tous les types de discours, à l'écrit comme à l'oral (Lerat, 1995 : 58). Il n'est donc pas surprenant que ce soit aussi l'université qui peut être vue comme un terrain favorable à la prolifération de ces mots. Mais il est à noter que leur emploi abondant peut être très déroutant pour les étudiants qui viennent faire leurs études à une des universités françaises. En intégrant une université française, ils découvrent non seulement de vastes campus, de grands amphithéâtres, mais, souvent, ils doivent aussi se familiariser avec un vocabulaire un peu obscur, fait d'acronymes et de sigles² ou d'autres termes appartenant au vocabulaire de l'université.

Néanmoins, il est important de dire que l'objectif principal de cette étude n'est pas d'aborder le sujet des mots abrégés comme il pourrait sembler à première vue. Ceux-ci nous serviront seulement d'exemples d'unités lexicales dont la compréhension est limitée à une communauté réduite. En effet, nous nous sommes fixé comme objectif de présenter la notion de *jargon universitaire* et de décrire le caractère obscur de ce dernier, en analysant un dialogue imaginaire entre deux étudiants, publié sur la page web de l'Université de Rennes 1.

Pour atteindre cet objectif, nous définirons d'abord les notions de *langage*, de *jargon* et d'*argot* et nous passerons ensuite à l'analyse du texte choisi, nous montrant que le monde universitaire est plein de mots qui ressemblent à un langage incompréhensible pour les non-initiés. Notre étude repose sur l'hypothèse que cette incompréhension est principalement due à l'emploi abondant de mots abrégés.

2. Faut-il parler du langage, de l'argot ou du jargon universitaire ?

Avant de commencer notre travail, nous nous sommes heurtée à une difficulté : comment dénommer « la parlure » propre à la vie étudiante en France, à laquelle les universités françaises attribuent des noms divers : *langage universitaire*, *argot universitaire*, *jargon universitaire*, etc. Il fallait donc choisir parmi ces notions la plus convenable à notre étude.

Tout d'abord, nous nous sommes posé la question suivante : la notion de *langage universitaire* est-elle exacte ? Le français est l'une des langues disposant de deux notions, celle de *langage* et celle de *langue*, pour couvrir le champ auquel correspond, dans d'autres systèmes linguistiques, y compris notre

² Fridrichová en distingue quatre, outre les acronymes et les sigles, elle mentionne encore les abréviations et les tronconctions. Elle explique la différence entre *acronymes* et *sigles* de façon suivante : « Ils [les acronymes] sont composés d'initiales ou de premières lettres/de premières syllabes d'une désignation, sont prononcés comme un seul mot, contrairement aux sigles qui se prononcent lettre par lettre, et sont privés de point abréviatif » (Fridrichová, 2012 : 46).

langue maternelle, un terme unique³ (Arrivé et al., 1986 : 362). Même si *langage* et *langue* sont souvent utilisés comme synonymes, de nombreuses définitions nous permettent de repérer une opposition entre les deux concepts, par exemple celle très proche de l'optique saussurienne, selon laquelle le *langage* est défini comme « l'ensemble constitué par la *langue* et le *discours* (*parole* dans le *Cours de linguistique générale*) » (Arrivé et al., 1986 : 363).

Le *langage* se réalise sous des formes très diverses, auxquelles les linguistes français attribuent, suivant les cas, plusieurs noms : « langues, dialectes, patois, parlars, jargons, argots » (Perrot, 2007 : 5). Il est aussi le lieu d'analyses très variées qui impliquent des relations multiples, celle sur laquelle nous porterons attention dans notre étude est la relation « entre la langue particulière comme forme commune à un groupe social et les diverses réalisations de cette langue par les locuteurs » (Dubois et al., 2007 : 264). Il en résulte que le *langage* est le produit d'une activité d'un groupe donné s'exprimant au moyen d'une langue. Il est donc évident qu'il est possible de parler du *langage universitaire*. Néanmoins, il nous semble que cette notion n'implique pas qu'il s'agisse d'une façon de s'exprimer qui est souvent difficilement compréhensible pour le profane.

Ce sont surtout les concepts d'*argot* et de *jargon* qui sont généralement définis comme un langage incompréhensible au non-initié et donc socialement valorisant pour les membres du groupe où il est pratiqué. Les deux termes ont d'abord désigné la même chose : selon le dictionnaire *Linguistique & Science du langage*, le jargon a été « une forme de l'argot, utilisée dans une communauté généralement marginale qui éprouve le besoin de ne pas être comprise des non-initiés et de se distinguer du commun » (Dubois et al., 2007 : 261). Néanmoins, aujourd'hui, il faut distinguer le *jargon* de l'*argot* car ces termes se sont spécialisés : pour le dictionnaire *Le Petit Robert*, le *jargon* est soit un « langage déformé, fait d'éléments disparates », par extension « langage incompréhensible », soit un « langage particulier à un groupe et caractérisé par sa complication, l'affectation de certains mots, de certaines tournures » (Rey-Debove, Rey, 2005 : 1418), tandis que l'*argot* y est défini soit comme le « langage cryptique des malfaiteurs, du milieu ; "langue verte" », soit comme un « langage particulier à une profession, à un groupe de personnes, à un milieu fermé » (Rey-Debove, Rey, 2005 : 135). Nous pouvons donc voir qu'il n'est pas en effet facile de distinguer le *jargon* de l'*argot* parce que le terme *jargon* a aussi pris un sens péjoratif. Cependant, dans notre étude, nous avons opté pour le terme *jargon*, car il est censé ne pas avoir la visée cryptique de l'*argot*.

Concernant l'origine du mot *jargon*, il existe plusieurs opinions sur son étymologie. La plus vraisemblable est celle selon laquelle le *jargon* a été utilisé pour exprimer le cri du jars car c'est celui-ci qui jargonne. Néanmoins, les auteurs de dictionnaires de langue (*Larousse*, *Hachette*, *Petit Robert*, etc.)

³ En tchèque, c'est celui de *jazyk*.

s'accordent à dire que le *jargon* remonte à une racine onomatopéique, *garg*, qui désigne le *gosier*, et qui signifiait au XII^e siècle *gazouillement*.

D'après Sourdot, le jargon peut être considéré comme une activité linguistique « qui vise à plus de clarté, plus d'efficacité dans la communication d'un contenu d'expérience, qui tend vers une utilisation optimale de l'outil linguistique » (Sourdot, 1991 : 20). Il se réfère aussi à la définition donnée par François-Geiger dans *Les paradoxes des argots* (1988) : « Les jargons sont des parlers techniques qui peuvent être ésotériques pour le profane, mais dont la fin n'est pas de masquer l'objet du discours : elle est au contraire d'en rendre l'expression plus rigoureuse, plus spécifique » et, comme l'ajoute Sourdot, plus rapide (Sourdot, 1991 : 20). Ce sont notamment la caractéristique économique et le fait que le *jargon* ne vise pas à marquer l'objet du discours qui nous ont amenée à parler du *jargon universitaire* dans notre étude.

À peu près tous les métiers ont leur jargon, donc les étudiants et les enseignants universitaires ont aussi le leur : si, pour eux, la fonction de l'*URF* est vite décodée, hors du contexte universitaire, il est difficile de deviner qu'il s'agit de l'*Unité de Formation et de Recherche*, une structure administrative regroupant les différents départements d'un domaine d'études, parfois appelée « faculté » ou « fac ». Il est donc évident que les mots abrégés peuvent compliquer la compréhension⁴, mais il y en a plein d'autres comme nous le verrons plus loin.

Donc, en entrant à l'université, les étudiants novices ne découvrent pas seulement un nouveau rythme de travail, mais aussi un nouveau vocabulaire et un nouveau langage que nous appelons ici le *jargon universitaire*. Tout au long de leurs études, ils sont confrontés à certains termes et surtout à certains codes parfois mystérieux. C'est pour cette raison que les universités mettent généralement à leur disposition un petit lexique du *jargon universitaire* ou un traducteur d'acronymes pour qu'ils puissent comprendre tout le vocabulaire de l'enseignement supérieur. Comme l'expliquent Dezutter et Thyron, pour pouvoir être intégré dans la communauté universitaire, « l'étudiant novice est en devoir, parmi d'autres obligations, de s'approprier et de partager les codes et le langage communs du groupe » (Dezutter, Thyron, 2002 : 110).

3. TD, RU, BU, CM, UE, PIE, SAVE, SIMMPS... Que signifient ces mots abrégés obscurs ?

Comme il a déjà été mentionné, pour la rédaction de cette étude, nous sommes inspirée du texte qui a été publié sur le site Internet de l'Université de Rennes 1.⁵ Ce texte nous montre qu'il n'est pas toujours facile de comprendre

⁴ Pour aider les étudiants à mieux comprendre le langage universitaire, il est donc préférable de travailler dans les cours de lexicologie française avec l'abréviation, la siglaison, les acronymes, les mots valises (Horová, 2015 : 186).

⁵ Disponible sur : <https://www.univ-rennes1.fr/petit-lexique-universitaire>.

des mots raccourcis ou des termes liés à la vie universitaire, surtout pour un étudiant novice ou une personne extérieure à l'université.

Voici un dialogue imaginaire entre deux étudiants qui peut se tenir à l'Université de Rennes 1 :

- As-tu validé ton *sésame* pour t'inscrire en *TD* ?
- Je le ferai cet après-midi. Là je vais au *RU* puis faut que j'aille à la *BU* avant mon *CM* en *Amphi* sinon je ne validerai jamais mes *UE* ce *semestre*.
- Tu savais que le nombre de places disponibles pendant les nocturnes de la *BU Centre* est annoncé en direct sur le compte Twitter des *PIE* ?
- Les *PIE*, *késako* ?
- Les bornes d'info du *SAVE*. Tu peux y retirer ton *Bon spectacle*. Tu le saurais si t'avais accès à l'*ENT*. Du coup, j'imagine que tu n'es pas non plus au courant pour les inscriptions au *SIUAPS* ?
- Si, j'ai vu une affiche dans la salle d'attente du *SIMPSS*, j'en ai d'ailleurs profité pour me faire délivrer un certificat médical.

Qu'est-ce qui se cache sous ces mots obscurs ? Les non-initiés ne peuvent pas le savoir et bien qu'ils parlent la même langue – le français – ils ne comprennent presque rien. Le petit abécédaire qui suit ce dialogue sur le site Internet de l'Université aide les étudiants à le déchiffrer. Nous en profiterons pour expliquer les mots en italique et décoder ainsi le dialogue :

- As-tu validé ton *sésame* pour t'inscrire en *TD* ?

Évidemment, le mot *sésame* est bien connu de tous les Français, soit comme une plante dont on fabrique de l'huile, soit comme le mot provenant de la formule magique *Sésame ouvre-toi* par laquelle Ali Baba obtenait l'ouverture de sa caverne (Rey-Debove, Rey, 2005, 2418). Par allusion, dans le langage universitaire, le *sésame* est l'identifiant unique permettant l'accès à tous les outils numériques mis à disposition des personnels et étudiants par l'université. Tout étudiant s'inscrivant à l'université se voit attribuer un numéro d'étudiant ainsi qu'un code d'accès initial lui permettant de se connecter à l'application *Sésame* pour choisir un mot de passe et valider ainsi son compte *Sésame*. Celui-ci permet à l'étudiant d'accéder à l'ensemble de services en ligne, il peut ainsi s'inscrire par exemple en *TD*, c'est-à-dire *travaux dirigés*, une forme d'enseignement permettant aux étudiants de mettre en application des connaissances théoriques sous forme d'exercices.

Même si nous pouvons voir après cette explication que le mot *sésame* fait allusion à ce conte d'Ali Baba également dans le contexte universitaire, nous pensons qu'un non-initié ne peut pas deviner tout de suite de quoi il s'agit s'il entend « as-tu validé ton *sésame* ? ».

- Je le ferai cet après-midi. Là je vais au *RU* puis faut que j'aille à la *BU* avant mon *CM* en *Amphi* sinon je ne validerai jamais mes *UE* ce semestre.

Bien qu'il s'agisse ici des mots abrégés couramment employés dans le « monde universitaire », pour les étudiants novices ou ceux en Erasmus, il n'est pas toujours facile de savoir à quoi ils correspondent. Le *RU*, la *BU* passent encore, mais que dire pour le *CM* ou les *UE*, si les étudiants connaissent la signification du *CM*, mais correspondant au *cours moyen*, c'est-à-dire la quatrième et la cinquième années de l'école élémentaire en France, et qu'ils peuvent associer les *EU* plutôt aux États-Unis ou, au singulier, à l'Union européenne, aujourd'hui couramment abrégés sous le même sigle.

Alors, pour comprendre ce dialogue, les étudiants doivent savoir que le *RU* est un sigle qui signifie *restaurant universitaire* dans le jargon étudiant. De même, la *BU* est un sigle utilisé pour désigner une bibliothèque rattachée à l'université. En plus, ils doivent savoir que les étudiants inscrits dans les universités françaises ne fréquentent pas seulement les *TD*, mais aussi les *CM*, c'est-à-dire les *cours magistraux* dispensés par des enseignants le plus souvent en « *amphi* », troncation⁶ du terme *amphithéâtre* qui désigne une salle de cours de grande dimension remplie de gradins. Bien que les cours magistraux ne sont pas obligatoires dans les universités françaises, la présence en cours magistral est fortement recommandée, car dans les matières enseignées sous forme de cours magistral ils sont validés par un examen final. Cette matière ou éventuellement l'ensemble de matières choisies sont appelés *UE* pour désigner *l'unité d'enseignement*. Chaque *UE* validée rapporte un certain nombre de crédits ECTS (*European Credits Transfer System*). En passant du lycée à l'université, les étudiants français doivent aussi se familiariser avec une nouvelle organisation de l'année. Au lycée, elle est découpée en trimestre tandis que l'année universitaire s'articule autour de deux *semestres*.

- Tu savais que le nombre de places disponibles pendant les nocturnes de la *BU Centre* est annoncé en direct sur le compte Twitter des *PIE* ?

Supposons que l'étudiant novice sait déjà ce que veut dire la *BU*. Pour comprendre bien où les nocturnes auront lieu, il doit encore être au courant de la situation concernant les bibliothèques universitaires à Rennes 1. Il y en a trois dont celle de Droit-Économie-Gestion est située sur le campus *Centre*. Pour apprendre s'il y a encore des places disponibles, il peut utiliser les *PIE* (*Points Info Étudiants*) qui ont été installés sur les campus et qui sont également présents sur *Facebook* et sur *Twitter*. Les *PIE* sont animés par des étudiants formés et

⁶ Selon Fridrichová, les mots tronqués sont généralement formés par « la suppression de phonèmes initiaux ou finaux ». Elle distingue deux types de troncations : *apocope* (suppression à la droite du mot) et *aphérèse* (suppression à la gauche du mot). *Amphi* est donc le produit de l'apocope, car la coupure conserve le premier élément d'un composé qui est d'origine savante (Fridrichová, 2012 : 67-69).

employés par l'université, dont la mission est de répondre à toute question (services universitaires, activités culturelles, etc.).

- Les *PIE*, *késako* ?

Les étudiants français qui se sont déjà familiarisés avec l'acronyme *PIE* peuvent bien comprendre cette question. Mais, les étudiants Erasmus peuvent être perdus s'ils ne savent pas que *késako* est la variante orthographique de *quésaco*⁷ et que ce mot est employé pour demander ou annoncer une explication à propos d'un terme ou d'une expression dont le sens n'est pas évident. Alors, c'est une contraction du langage parlé de *qu'est-ce que c'est ?* Même si c'est de l'occitan, cette expression est très utilisée de nos jours par les jeunes.

- Les bornes d'info du *SAVE*. Tu peux y retirer ton *Bon spectacle*. Tu le saurais si t'avais accès à l'*ENT*. Du coup, j'imagine que tu n'es pas non plus au courant pour les inscriptions au *SIUAPS* ?

Il est de nouveau très difficile pour un étudiant novice de comprendre cette réplique s'il ne sait pas que le *SAVE* est le *Service d'aide à la vie étudiante* qui a pour mission de faciliter l'intégration des étudiants dans l'université, de promouvoir et développer la vie étudiante et d'accompagner les étudiants handicapés tout au long de leur cursus. Mais à l'Université de Rennes 1, il y a aussi le service culturel qui mène des partenariats avec différentes structures culturelles. Par exemple grâce à l'opération *Bons spectacles*, les étudiants bénéficient d'une place gratuite pour un spectacle qu'ils peuvent choisir dans le programme édité chaque année. Pour pouvoir retirer son *Bon spectacle*, l'étudiant doit avoir l'accès à l'*ENT*, *l'espace numérique de travail*, qui désigne un portail internet permettant à chacun des acteurs du système éducatif d'accéder, via un point d'entrée unique et sécurisé, à un ensemble de services numériques en relation avec ses activités. Ce sigle est connu des étudiants français, car il est aussi utilisé dans les collèges et les lycées, mais son sens peut échapper à l'entendement des étudiants étrangers arrivant en Erasmus. Outre les activités culturelles, les universités françaises proposent aussi des dizaines d'activités physiques et sportives à leurs étudiants, quel que soit leur niveau sportif. C'est le *SIUAPS*, *le service interuniversitaire des activités physiques et sportives*, qui s'occupe de ces activités donnant ou non lieu à une évaluation dans le cadre du cursus.

- Si, j'ai vu une affiche dans la salle d'attente du *SIMPPS*, j'en ai d'ailleurs profité pour me faire délivrer un certificat médical.

La dernière réplique du dialogue ne contient qu'un seul mot abrégé, ce qui facilite sans doute sa compréhension. De plus, les étudiants peuvent, selon le contexte, deviner qu'il s'agit d'un service de santé universitaire. Néanmoins, ils

⁷ CNTRL mentionne encore d'autres variantes orthographiques : *qu'es-aco*, *qu'es-aquo*, *quèsaco*, *qu'ès aquo*, *qu'es aco*, *ques aco*, *quèsaco*, *quès aco*, *qu'ès aco*, *qué-saco*.

peuvent avoir du mal pour déchiffrer tout le sigle : *Service interuniversitaire de médecine préventive et de promotion de la santé*. Celui-ci organise une veille sanitaire pour l'ensemble des étudiants et participe aux instances de régulation de l'hygiène et de sécurité.

Ce texte nous montre que le « monde universitaire » a acquis son propre vocabulaire plein de mots raccourcis, ce qui rend le langage universitaire incompréhensible pour les profanes. Donc, il faut que les étudiants se familiarisent avec un glossaire des mots couramment utilisés dans le milieu de leur université, que celle-ci met généralement en ligne.

4. Conclusion

Dans l'introduction, nous avons déjà mentionné que le mot abrégé a pour objet d'éviter l'appellation trop longue pour économiser du temps et pour rendre le texte plus fluide. Néanmoins, il résulte de notre exemple que c'est exactement le contraire qui peut se produire, car la plupart des mots abrégés employés dans les discours oraux et écrits ne sont pas compréhensibles pour tout le monde, surtout, lorsque le langage adopté n'est pas celui de chaque jour, mais il est propre à un milieu spécifique. Ainsi, le discours direct des deux étudiants, que nous avons présenté dans notre étude, est une parfaite illustration des difficultés que rencontrent la plupart des étudiants novices ou venant de l'étranger. En plus, nous avons démontré au sigle EU qu'il n'est pas rare qu'un mot abrégé puisse désigner plusieurs choses (par exemple le site *Lessigles.fr*⁸ recense 17 significations différentes de ce sigle), ce qui rend aussi le discours incompréhensible.

De la BU au RU, en passant par les EU, l'université est faite d'un lexique bien à elle, peu compréhensible pour un public non-initié. Mais nous ne luttons pas ici contre le *jargon universitaire*, il est bien utile pour le milieu universitaire. Il suffit de s'habituer à ce langage un peu obscur. Généralement, cela ne pose pas de problème aux étudiants novices. Ils veulent montrer, comme tous les nouveaux venus dans un groupe, qu'ils sont à leur place et ils apprennent vite le jargon universitaire qui leur permet de s'insérer dans le groupe.

BIBLIOGRAPHIE

ARRIVÉ, M. – GADET, F. – GALMICHE, M.: La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française. Paris, Flammarion, 1986.
DEZUTTER, O. – THYRION, F.: "Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ?". *Spirale - Revue de Recherches en Education*, 29, 2002, pp. 109-122.

⁸ *Sigles et acronymes en français*. [en ligne] [consulté le 29 juin 2018] Disponible sur : <http://www.lessigles.fr/>.

- DUBOIS, J. et al.: *Linguistique & Sciences du langage*. Paris, Larousse, 2007.
- FRANÇOIS-GEIGER, D.: "Les paradoxes des argots". In: LION, A. – DE MECA, P. (Ed.): *Actes du Colloque "Culture et pauvretés"*. Paris, La Documentation française, 1988, pp. 17-24.
- FRIDRICHOVÁ, R.: La troncation en tant que procédé d'abréviation de mots et sa perception dans le français contemporain. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.**
- HOROVÁ, H.: "Faciliter la compréhension écrite des textes en français de spécialité par la connaissance préalable des éléments de base de la lexicologie française". *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4, 2, 2015, pp. 181-188.
- LERAT, P.: *Les langues spécialisées*. Paris, PUF, 1995.
- PERROT, J.: "Objet de la linguistique". *La linguistique*. Paris, Presses Universitaires de France, 2007, pp. 5-10.
- REY-DEBOVE, J. – REY, A.: *Le Petit Robert 2006 de la langue française*. Paris, Dictionnaires Le Robert, 2005.
- SOURDOT, M.: "Argot, jargon, jargot". *Langue française*, 90, mai 1991, pp.13-27.
- QUÉSACO : Définition de QUÉSACO [en ligne]. [consulté le 2 juillet 2018]. Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/définition/qu%C3%A9saco>.
- Petit lexique universitaire. Université de Rennes 1 [en ligne]. [consulté le 25 juin 2018]. Disponible sur : <https://www.univ-rennes1.fr/petit-lexique-universitaire>.
- Sigles et acronymes en français [en ligne]. [consulté le 29 juin 2018]. Disponible sur : <http://www.lessigles.fr/>.

RESUMÉ

Studie se zabývá otázkou srozumitelnosti studentského slangu pro nezasvěcené, tzn. pro nově přichozí studenty prvních ročníků, ale i pro studenty programu Erasmus+. Teoretický rámec popisuje a vysvětluje pojem „studentský slang“ (ve francouzštině „univerzitní žargon“). Druhá část studie je zaměřena na analýzu imaginárního dialogu mezi dvěma studenty, který by se mohl uskutečnit například na univerzitě v Rennes 1. Analýza rozhovoru poukazuje na nesrozumitelnost zkratk, zkratkových slov a dalších pojmů spjatých se studentským životem na této francouzské univerzitě. Pro usnadnění komunikace je tedy nezbytné, aby se budoucí studenti, včetně studentů programu Erasmus+, seznámili s lexikonem dané univerzity.

PhDr. Dagmar Kolářiková, Ph.D.

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

KOLÁŘIKOVÁ, D.: „K otázce adaptace anglicismů ve francouzštině v porovnání s češtinou na příkladu názvů subkultur“. *Acta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni*, 2017, roč. 9, č. 1, s. 133-152.

KOLÁŘÍKOVÁ, D.: „Idiomatická spojení v hovorové francouzštině z pohledu cizinců“. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*, 2017, roč. 60, č. 4, s. 29-38.

KOLÁŘÍKOVÁ D.: „A propos des toponymes d'origine étrangère « se communisant » dans la langue française“. *LINGUA VIVA*, 2017, roč. 13, č. 25, s. 36-46.

Adresa pracoviště: Katedra románských jazyků FF ZČU v Plzni, Riegrova 11,
306 14 Plzeň

E-mail: kolariko@kro.zcu.cz

NUMERALIEN ALS PHRASEOLOGISCHE KOMPONENTEN IM DEUTSCHEN UND IM TSCHECHISCHEN AM BEISPIEL DES NUMERALES *ZWÖLF*

JANA HOFMANNOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA

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

ABSTRACT: This article is a part of a large-scale linguistic study of German-Czech contrastive phraseology. To the German phrases with the component *twelve* are assigned the pendants in Czech and divided in groups according to the level of concordance. The usage and other aspects of the meaning are verified by *The Mannheim German Reference Corpus (DeReCo)* and *The Czech National Corpus SYN2015*. Interesting examples in German are commented. Aim is to find out, if there are in this field more differences or more similarities.

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

ABSTRAKT: Der Beitrag ist Teil einer größeren linguistischen Studie zur deutsch-tschechischen Phraseologie aus kontrastiver Sicht. Den Phraseologismen im Deutschen mit der Komponente *zwölf* werden ihre Pendants im Tschechischen zugeordnet und eine Einteilung in Gruppen nach dem Grad der Übereinstimmung vorgenommen. Die Verwendung und weitere Aspekte der Bedeutung werden im *Deutschen Referenzkorpus (DeReKo)* und im *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015* überprüft. Interessante Beispiele im Deutschen werden kommentiert. Ziel ist festzustellen, ob es auf diesem Gebiet mehr Unterschiede oder mehr Gemeinsamkeiten gibt.

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

1 Ziele und Methodologie

Der vorliegende Artikel ist Teil einer umfangreicheren linguistischen Studie, die sich mit Numeralien als Komponenten der Phraseologismen im Deutschen und ihren Entsprechungen im Tschechischen befasst. Bisher wurden Beiträge mit den Zahlen *null*, *vier*, *sieben* und *zehn* in verschiedenen linguistischen Fachzeitschriften publiziert (siehe Literaturverzeichnis). Die Ausgangssprache ist Deutsch, die Zielsprache ist Tschechisch. Das Korpus für die vorliegende Analyse wurde aus verschiedenen sowohl gedruckten als auch elektronischen phraseologischen Wörterbüchern¹ erstellt.

¹ Als gedruckte Basisquellen sind *DUDEN 11. Redewendungen* von ALSLEBEN und SCHOLZE-STUBENRECHT (2002), *Deutsch-tschechisches Wörterbuch der Phraseologismen und festgeprägten Wendungen* von HEŘMAN et al. (2010) und *Slovník české frazeologie a idiomatiky* von ČERMÁK et al. (2009) zu nennen. Es wurde auch das On-line-Wörterbuch <https://www.redensarten-index.de> verwendet.

Die Untersuchung erfolgt auf die Weise, dass die Phraseologismen im Deutschen mit der Zahl *zwölf* als Komponente zusammengestellt, ihnen die tschechischen Pendanten zugeordnet und die so entstandenen Paare in Gruppen nach dem Grad der Übereinstimmung eingeteilt werden. Dabei wird die Klassifikation von HENSCHEL² (1993) verwendet. Sie unterscheidet die Gruppen der vollständigen, der partiellen und der rein semantischen Äquivalenz als Typen der phraseologischen Äquivalenz und schließlich die Nulläquivalenz als einen Typ der nichtphraseologischen Äquivalenz. Eine besondere Gruppe bilden die phraseologischen *faux amis*, die allerdings in der vorliegenden Studie nicht vorkommen. Ziel der Untersuchung ist festzustellen, ob es auf diesem Gebiet mehr Unterschiede oder mehr Gemeinsamkeiten gibt.

Für die in den deutschen phraseologischen Wörterbüchern gefundenen Phraseologismen werden Belege in dem *Deutschen Referenzkorpus* (weiter nur *DeReKo*) vom Institut für Deutsche Sprache in Mannheim gesucht. So werden Angaben über die Häufigkeit und über weitere Aspekte der Bedeutung ermittelt. Zu den passenden Entsprechungen im Tschechischen werden Beispiele der Verwendung in dem *Tschechischen Nationalkorpus* (ČNK) *SYN 2015* gesucht.

2 Abgrenzung des Terminus *Phraseologismus*

PILZ beklagt in seinem Buch aus dem Jahr 1978 die „chaotische terminologische Vielfalt“ (PILZ 1978:8), fast zwanzig Jahre später schreibt PALM über „die schwer überschaubare Vielfalt“ (PALM 1997:104) der phraseologischen Terminologie. Inzwischen haben sich die phraseologischen Forscher auf eine grundlegende Definition³ eines Phraseologismus geeinigt. Es ist eine feste Wortverbindung aus zwei oder mehr Wörtern (*Polylexikalität*), die folgende Merkmale aufweist, nämlich die *Stabilität (relative Festigkeit)*, d.h. dass die phraseologischen Komponenten relativ fest sind und nicht oder nur teilweise austauschbar sind, die *Idiomatizität*, d.h. dass die Gesamtbedeutung der festen Wortverbindung nicht aus den Bedeutungen der einzelnen Komponenten abgeleitet werden kann, die *Lexikalisierung*, d.h. dass die festen Wortverbindungen ähnlich wie Lexeme im Lexikon gespeichert sind und schließlich die *Reproduzierbarkeit*, d. h. dass die festen Wortverbindungen bei der sowohl mündlichen als auch schriftlichen Verwendung nicht von Neuem gebildet werden, sondern als eine fertige Einheit reproduziert werden. Das Merkmal der *Idiomatizität* ist fakultativ, denn ein Phraseologismus kann vollidiomatisch, teilidiomatisch oder nicht idiomatisch sein.

Als Synonyme des Phraseologismus können wir die Begriffe *Phrasem*, *Phraseolexem*, *phraseologische Wortverbindung* und *Wortgruppenlexem* verwenden.

² Die Ausgangssprache in der Publikation *Die Phraseologie der tschechischen Sprache* von HENSCHEL (1993) ist Tschechisch, die Zielsprache ist Deutsch. In dieser Studie ist die Reihenfolge umgekehrt.

³ vgl. FLEISCHER (1997) und BURGER (2007)

3 Typen der phraseologischen Äquivalenz

3. 1 Vollständige Äquivalenz

In Anlehnung an HENSCHHEL (1993:138) liegt die vollständige Äquivalenz für solche deutsche Phraseologismen vor, die eine phraseologische Entsprechung in der Zielsprache aufweisen, die semantisch, strukturell und lexikalisch gleich oder annähernd gleich ist. Das Bild, das dem deutschen Phraseologismus zu Grunde liegt, ist ebenso bei dem tschechischen Pendant dasselbe. Im Weiteren werden von HENSCHHEL (1993:138 – 140) Abweichungen formuliert, auf die hier im Einzelnen aus Platzgründen nicht eingegangen wird. Dieser Gruppe wurden drei Phraseme zugeordnet.

Das erste phraseologische Paar aus unserem Korpus, das der Charakteristik der vollständigen Äquivalenz im Sinne von HENSCHHEL (1993) entspricht, lautet *es ist fünf [Minuten] vor zwölf* (DUDEN 11 2002:247) und *je za pět minut dvanáct*⁴ und bedeutet ‚(in Bezug auf eine Entwicklung der Dinge, ein Geschehen, das verhindert werden muss) es ist allerhöchste Zeit‘ (DUDEN 11 2002:247).

Das *DeReKo* liefert zum 10. 7. 2018 insgesamt 4170 Treffer für diese Anfrage. Die allermeisten Belege sind phraseologisch. Vereinzelt findet man die wörtliche Bedeutung im Zusammenhang mit einem Stundenplan oder den Öffnungszeiten einer Einrichtung. Die Belege mit der phraseologischen Bedeutung kommen häufig aus dem Bereich der Politik. Oft ist eine politische Entscheidung überfällig.

Das Urteil ist schon enttäuschend. Allerdings ist es wichtig, den Leuten klarzumachen, daß damit der Kampf gegen den Großflughafen noch längst nicht verloren ist. Allein unter Beteiligung der Gemeinde Eichwalde läuft noch eine durchaus aussichtsreiche Verfassungsbeschwerde gegen den Landesentwicklungsplan und im Rahmen der Schutzgemeinschaft der betroffenen Gemeinden eine weitere Normenkontrollklage. **Es ist allerdings fünf vor zwölf.** Wir müssen es spätestens jetzt schaffen, alle Betroffenen wachzurütteln.

(L99/MAI.21113 *Berliner Morgenpost*, [Tageszeitung], 03.05.1999, S. 38. Originalressort: AN DAHME UND SPREE; BM: Eine Bündnisgrüne im Senkrechtstart gegen den Großflughafen Schönefeld)

Häufig finden Protestaktionen unter dem Motto *Es ist fünf vor zwölf* statt, wobei der Zeitpunkt des Protestes oder der Beginn der Protestkundgebung 11 Uhr 55 ist. Man spielt also sprachlich mit dem Verbinden der phraseologischen und der wörtlichen Bedeutung.

Kohle-Kumpel blockieren Kreuzungen im Ruhrgebiet
Dortmund (dpa) - Mehrere tausend Bergleute haben am Mittwoch zentrale Straßenkreuzungen in fünf Städten des Ruhrgebiets blockiert und damit den Verkehr teilweise zum Erliegen gebracht. In einer gemeinsamen Aktion besetzten die Kumpel um 'fünf vor zwölf' Uhr wichtige Verkehrsknotenpunkte in den Städten Dortmund, Kamen, Lünen, Hamm und Ahlen.

(U93/SEP.02046 *Süddeutsche Zeitung*, 09.09.1993, S. 2. - Sachgebiet: Politik, Originalressort: Politik; Kohle-Kumpel blockieren Kreuzungen im Ruhrgebiet)

⁴ ČERMÁK et al. 3 2009:369 gibt die Nennform an: *dělat/ udělat něco za pět minut dvanáct*.

Mitunter findet man Textbeispiele, bei denen die phraseologische Bedeutung dramatisierend erweitert wird, wie im folgenden Beispiel:

Der „MM“ hatte am Wochenende über die teils prekäre Lage in Wohngebieten und die Absicht von Kurz, mit dem Innenminister die Situation zu besprechen, berichtet. „Nun ist endlich auch der OB aufgewacht. Grund zur Euphorie gibt es allerdings nicht. **Es ist** eher fünf nach als **fünf vor zwölf!**“, kommentierte der sicherheitspolitische Sprecher Steffen Ratzel gestern in einer Pressemitteilung den Vorstoß des Oberbürgermeisters Richtung Land. (M12/SEP.01223 **Mannheimer Morgen**, [Tageszeitung], 05.09.2012, Jg. 67, Stadtausgabe, S. 18. - Sachgebiet: Lokales, Originalressort: Mannheim; CDU stellt sich hinter OB-Vorstoß, [Bericht [Bericht ; Nachrichten]])
„Es ist nicht mehr **fünf vor zwölf**, sondern schon fünf nach zwölf.“
Marion Stone, Vorsitzende des Fördervereins Freibad Arrastal <p> (RHZ14/DEZ.13661 **Rhein-Zeitung**, 15.12.2014, S. 17; „Es ist nicht mehr fünf vor zwölf, sondern schon fünf nach zwölf.“)

Im *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015* wurden zum 11. 7. 2018 insgesamt 57 Treffer für das tschechische Pendant gefunden. Hier ein Beispiel auch mit einer dramatisierenden Erweiterung.

Události posledních 36 hodin se budou rozebírat ještě dlouho, ale něco je jasné už teď. Vedle rehabilitace hrozby silou (nechme stranou otázku, zda přišla **za pět minut dvanáct**, nebo pět minut po dvanácté) vidíme i rehabilitaci velmocenského postavení Francie a Velké Británie. (Lidové noviny, 19. 3. 2011)

Der nächste Phraseologismus, der mit der Entsprechung im Tschechischen völlig äquivalent ist, heißt *in zwölfter Stunde* im Sinne von ‚im letzten Augenblick‘ (DUDEN 11 2002:747). Das tschechische Pendant ist *o/v hodině dvanácté* (ČERMÁK et al. 2 2009:101).

Von den 24 Belegen, die das *DeReKo* zum 10. 7. 2018 anbietet, handelt es sich bei einem Sechstel um Titel von Büchern.

Neues Menschentum. Betrachtungen **in zwölfter Stunde**. Hesse & Becker, Leipzig 1931
Neuausgabe als: Neues Menschsein. Aurinia, Hamburg 2008, ISBN 978-3-937392-94-3
(WPD11/M02.89236: **Manfred Kyber**, In: **Wikipedia** -
URL:http://de.wikipedia.org/wiki/Manfred_Kyber: **Wikipedia**, 2011)

In zwölfter Stunde. Roman. Klmbt-Verlag, Speyer 1913 (Moderne Zehnpfennig-Bibliothek; Bd. 109).
Erzählungen
(WPD11/M44.90729: **Maria Albrecht**, In: **Wikipedia** -
URL:http://de.wikipedia.org/wiki/Maria_Albrecht: **Wikipedia**, 2010)

In allen weiteren Beispielen kommt der Phraseologismus in der phraseologischen Bedeutung vor.

EchoStar-Chef Charlie Ergen hatte mit den Investmentbanken UBS Warburg, einer Tochter der UBS AG, und der Deutschen Bank AG verhandelt. Es ging um einen Überbrückungskredit in Höhe von 5,5 Milliarden Dollar für die Finanzierung des Bargeldanteils der Kaufsumme. Die Banken wollten jedoch eine „material adverse change“ oder MAC-Klausel in den Kreditvertrag einschieben, um sich gegen alle unvorhersehbaren Risiken abzusichern. Das passte aber weder GM noch Ergen nicht. **In zwölfter Stunde** schlug Ergen dem GM-Management vor, für den Kredit persönlich zu bürgen. GM sagte zu.
(U01/OKT.06135 **Süddeutsche Zeitung**, 30.10.2001, S. 28. - Sachgebiet: Wirtschaft, Originalressort: Wirtschaft; General Motors verkauft Satellitenbetreiber)

Das *Tschechische Nationalkorpus SYN2015* liefert zum 11. 7. 2018 insgesamt 26 Treffer mit der tschechischen Entsprechung. Hier ein Beispiel:

Herálec čeká na výhru již tři kola, béčko Meziříčí pak dokonce sedm. „Na jaře jsme se výhrou v Meziříčí nastartovali, kéž by se to zopakovalo,“ doufá trenér Herálce Jiří Skála. Po loňské záchraně v **hodině dvanácté**, za níž paradoxně vděčí právě Herálci, měla velkomeziříčská rezerva snový start do sezony. Po třech kolech se s plným počtem devíti bodů vyhřívala na čele tabulky. „Jenže poté jsme smolně prohráli ve Stonařově a na mančaft padla nějaká deka. (Deníky Moravia, 19. 10. 2013)

Das nächste vollständig äquivalente Paar ist *die Zwölf Nächte* und *dvanáct [svatých] nocí*. Es geht um ‚die Nächte vom 25. Dezember bis zum 6. Januar‘ (DUDEN 11 2002:916). DUDEN 11 2020:916 gibt weiterhin an: „Nach altem Volksglauben soll man in der Zeit der Zwölf Nächte keine Bettlaken waschen, weil sonst im folgenden Jahr jemand stirbt. Was man in den Zwölf Nächten träumt, hat eine ganz besondere Bedeutung.“

Im *DeReKo* gibt es am 10. 7. 2018 zu der Anfrage *zwölf Nächte* 156 und *zwölf Nächten* 76 Treffer, wobei etwa die Hälfte der Belege der Bedeutung nach nicht phraseologisch, sondern wörtlich ist. Diese Beispiele handeln oft von politischen Ereignissen oder Wettervorfällen. Die andere Hälfte hat die phraseologische Bedeutung und erklärt verschiedene Aspekte der Bräuche. Hier zwei Beispiele:

Woher der Name „Raunacht“ kommt, ist nicht so ganz geklärt. Vermutlich haben die zwölf Nächte zwischen dem Weihnachts- und dem Dreikönigstag etwas mit Dämonen zu tun, die in dieser Zeit ihr Unwesen trieben. Um die Raunacht rankt sich allerlei Aberglaube, zum Beispiel sollte man in den **zwölf Nächten** keine weiße Wäsche auf die Leine hängen. Man nahm an, Reiter der Wilden Jagd würden die Tücher stehlen und sie im Laufe des Jahres als Leinentuch für den Besitzer nutzen. Anderer Aberglaube besagt, die Tiere im Stall würden in den Raunächten die menschliche Stimme annehmen...

(NUN14/DEZ.02154 *Nürnberger Nachrichten*, 19.12.2014, S. 30; *Der Zauber der heiligen Nächte - Geführte Raunacht-Wanderung*)

Wenn wir das Rad der Zeit ein wenig zurückdrehen, sehen wir den Ursprung dieser «Zwischen-Zeit» in der germanischen Zeitrechnung, als **die zwölf Nächte** zwischen dem 24. Dezember und dem 6. Januar als «Zwölfnächte» oder «Rauh»- beziehungsweise «Rauchnächte» betitelt wurden. Dies, weil in dieser Zeit der germanische Kriegsgott Wotan in Begleitung seiner Gattin Freya, die heute noch in Teilen Bayerns und Österreichs als «Frau Percht» bekannt ist, sein Geisterheer durch die Lande jagte und mit Stürmen für Unruhe sorgte.

(A10/DEZ.08292 *St. Galler Tagblatt*, 30.12.2010, Nr. 305, S. 11. Originalressort: focus; *Zwischen den Jahren*)

Zum 11. 7. 2018 gibt es im *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015* keinen Beleg zu dem tschechischen Äquivalent.

3. 2 Partielle Äquivalenz

Unter der partiellen Äquivalenz werden nach HENSCHERL (1993:140) phraseologische Paare verstanden, die man als Äquivalente erkennt. Die deutschen Phraseologismen und ihre tschechischen Entsprechungen lassen allerdings Unterschiede im Bild, in der lexikalischen Besetzung und in der Funktion erkennen. Es gibt auch strukturelle und semantische Differenzen.

Dieser Gruppe wurde aus unserem Korpus ein phraseologisches Paar zugeordnet. Es geht um das umgangssprachliche saloppe Phrasem *eins auf die*

*Zwölf kriegen*⁵ (URL1), das das Pendant im tschechischen *dostat do ciferníku*⁶ findet. Die Bedeutung von beiden ist gleich, und zwar ‚geschlagen/ besiegt werden; Härte/ Unnachgiebigkeit zu spüren bekommen‘ (URL1).

Der Schlag, der einen besiegt, ist ein gezielter Schlag ins Gesicht. Und zwar dorthin, wo die 12 steht, also in der Mitte über der Nase. So lässt sich das Bild des deutschen Phraseologismus verstehen. In der tschechischen Entsprechung kann man sich das ganze Gesicht als Ziffernblatt vorstellen, wo der Schlag in voller Härte landet.

Im *DeReKo* sind zum 10. 7. 2018 insgesamt 20 Treffer zu finden. Alle sind in der phraseologischen Bedeutung. Die meisten Beispiele sind aktivisch mit dem Verb *geben*, d.h. *eins auf die Zwölf geben*, vereinzelt findet man Beispiele, die passivisch sind, und zwar mit dem Verb *bekommen*, d.h. *eins auf die Zwölf bekommen* und nur ein Beispiel beinhaltet das umgangssprachliche Verb *kriegen*, d.h. *eins auf die Zwölf kriegen*. Wenige Beispiele deuten auf physische Gewalt ein. In anderen Beispielen geht es um verbale Gewalt in Form von heftiger Kritik.

Doch dann wurde ein Freund der Fußballerin aktiv. Er gab dem Torschützen einen Schlag auf den Kopf, dass dieser vier Tage Schmerzen beim Essen hatte. Damit nicht genug, hielt er den Fußballer so fest, dass ihm die Fußballerin mit der Faust gezielt so richtig **eins auf die Zwölf geben** konnte. 100 Euro Schmerzensgeld. „Das war gemeinschaftliche Körperverletzung“, sagte die Vorsitzende mit Nachdruck. (BRZ06/NOV.15617 Braunschweiger Zeitung, 29.11.2006; „Sie waren gewalttätig gegen einen körperlich Unterlegenen“)

Der eine Bayern-Angreifer entledigte sich seiner monatelangen Krise mit einer beeindruckenden Tor-Explosion. Der zweite Bayern-Stürmer jammerte nach einer schwachen Vorstellung über mangelnden Respekt. Und der dritte Bayern-Stürmer **bekam** von seinem Trainer Jürgen Klinsmann voll **eins auf die Zwölf**. Der Münchner Coach prognostizierte Lukas Podolski gestern noch viele Jahre auf der Bayern-Ersatzbank - der endgültige Bruch zwischen dem Angreifer und seinem ungeliebten Arbeitgeber?
(HMP08/SEP.01180 Hamburger Morgenpost, 12.09.2008, S. 1-34-35; Klinsi vs. Poldi - der endgültige Bruch?)

"Im Auftrag ihrer Kanzlerin", das Solga nun bei Alma Hoppe auf die Bühne bringt, ist schließlich schlagkräftiges politisches Kabarett, in dem Merkel und Co. per Pointen **eins auf die Zwölf bekommen**. Und das ist, siehe Wahlausgang, auch bitter nötig. Sonst heben die noch völlig ab.
(HMP13/SEP.02269 Hamburger Morgenpost, 26.09.2013, S. B12; TIPPS)

Im *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015* sind zum 11. 7. 2018 lediglich zwei Belege zu finden. Der eine in der wörtlichen Bedeutung, der andere in der phraseologischen.

Budeme jíst klokany, Ric mě bude ošetřovat, protože až poprvé hodím bumerangem, vrátí se a uhodí mě přímo do ciferníku.

(Legardinier, Gilles (2012): *Zítřa začnu nový život! Překlad: Míča, Slavomír. Ostrava: Domino.*)

3. 3 Rein semantische Äquivalenz

Wenn das phraseologische Paar im Deutschen und im Tschechischen keine Übereinstimmung im Bild und im Komponentenbestand hat, die Bedeutung

⁵ DUDEN 11 2002:916 gibt die Nennform an: *auf die Zwölf*.

⁶ ČERMÁK et al. 3 2009:85 gibt die aktivische Nennform an: *rozbit/zmalovat někomu ciferník*.

jedoch identisch bzw. fast identisch ist, dann sprechen wir von einer rein semantischen Äquivalenz (HENSCHHEL 1993:142).

Dieser Gruppe wurden drei deutsche Phraseologismen und ihre Entsprechungen im Tschechischen zugeordnet. Zum Ersten handelt es sich um den umgangssprachlichen Phraseologismus *nicht von zwölf bis Mittag*, der das Pendant im tschechischen *ani pět minut* findet und ‚nicht einmal für kurze Zeit; niemals‘ (URL1) bedeutet. Man findet ihn im *DeReKo* zum 10. 7. 2018 insgesamt dreimal. Der erste Beleg besagt, dass die Zeitspanne zwischen 12 Uhr und Mittag äußerst kurz ist:

Die launigen bis geschmäckerlichen Dialoge, mit denen die Sprecher das Geschehen kommentieren, sind bei Liveauftritten wahrscheinlich sehr amüsant und verleihen dem Hörstück eine zusätzliche Dimension. Auf CD gebrannt ist das Geplapper eher unerheblich bis peinlich, weil es seinen Unterhaltungswert - um jetzt mal in Sartana-Sprech zu verfallen - **nicht von zwölf bis Mittag** zu halten vermag.

(T17/MAR.01121 die tageszeitung, 11.03.2017, S. 14. - Sachgebiet: Kultur, Originalressort: Kultur; Sylvia Prah: Diese Liebe ist zum Scheitern verurteilt)

Im zweiten Beleg schrumpft diese Zeitspanne auf einen Punkt, auf Nichts, auf null:

Liebe Kolleginnen und Kollegen, im Gesetzgebungsverfahren wurde erneut deutlich, dass sich die Koalitionäre **nicht von zwölf bis Mittag** trauen. Dies halte ich für genauso schlimm wie die Anhebung der Pensionsgrenzen, denn wo Misstrauen herrscht, sind Stillstand und Rückschritt nicht weit.

(PMV/W05.00084 Protokoll der Sitzung des Parlaments Landtag Mecklenburg-Vorpommern am 16.12.2009. 84. Sitzung der 5. Wahlperiode 2006-2011. Plenarprotokoll)

Zum 11. 7. 2018 gibt es im *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015* 43 Treffer.

V polovině prosince telefonovala Markéta a zvala Doru na vánoce. Tony chtěl jet také, ale Dora mu to rozmluvila. Řekla mu, že loni o Vánocích nebyla Markéta střízlivá **ani pět minut**, prý se skoro utopila v tuplácích kvasnicového piva.

(Brdečková, Tereza (2008): *Listy Markétě*. Praha: Odeon.)

Ähnlich verhält es sich bei dem phraseologischen Paar *nur von zwölf bis Mittag* und *jen pět minut* im Sinne von ‚nur kurze Zeit‘ (HEŘMAN et al. 2010:2474). Es wurden sechs Belege zum 10. 7. 2018 im *DeReKo* gefunden.

Billig kann ganz schön teuer werden. Die Erfahrung hat wohl jeder schon einmal gemacht: Man greift zum Supersonderangebot und dann halten die Sachen **nur von zwölf bis Mittag**. Weil Qualität halt meistens ihren Preis hat.

(NKU10/SEP.03148 Nordkurier, 09.09.2010, Originalressort: Lokalredaktion; GANZ NEBENBEI Lorem ipsum dolor sit AutorGANZANGEMERKT)

Das Tschechische Nationalkorpus SYN2015 gibt zum 11. 7. 2018 insgesamt 43 Treffer zu der Anfrage an. Allerdings ist bei dieser Einheit schwer zu entscheiden, welche Beispiele wörtlich und welche phraseologisch gemeint sind.

Lyžařský areál Nad Nádražím se dvěma vleky pro méně náročně lyžaře je propojen turnikety s areálem na Belvederu. Ten disponuje třemi vleky, novým snowparkem a vlastním parkovištěm pro 90

aut zdarma! **Jen pět minut** od centra Železné Rudy se nachází lyžařský areál Samoty, který má kilometrový kotvový vleč, dvě pompy a pohyblivý koberec pro výuku nejmenších lyžařů. (Blesk magazin, č. 5/2013)

Schließlich gibt es keinen Beleg weder zu der in HEŘMAN et al. lexikographisch erfassten umgangssprachlichen und scherzhaften Variante *von zwölf bis Mittag arbeiten* in der Bedeutung ‚nicht arbeiten; sehr faul sein‘ (HEŘMAN et al. 2010:2474) noch zu der phraseologischen Entsprechung im Tschechischen *být (v)očkovanej sérem proti práci*⁷.

4 Typen der nichtphraseologischen Äquivalenz

4.1 Nulläquivalenz

Die Nulläquivalenz ist ein Typ der nichtphraseologischen Äquivalenz. Es bedeutet, dass der Phraseologismus aus der Ausgangssprache keine phraseologische Entsprechung in der Zielsprache findet. Den deutschen Phraseologismus kann man durch expressive Einwortlexeme, nichtexpressive Einwortlexeme und freie Wortverbindungen oder Periphrasen wiedergeben (vgl. HENSCHEL 1993:142 – 143).

Aus unserem Korpus der Phraseologismen mit dem Numerale *zwölf* als Komponente gehören insgesamt vier Phraseme zu dieser Gruppe.

Das erste umgangssprachliche ironische Phrasem ist *nur/ nicht von zwölf bis Mittag denken (können)* in der Bedeutung von ‚wenig/ gar nicht nachdenken‘ (HEŘMAN et al. 2010:2474) und das nichtexpressive Einwortlexem im Tschechischen *nepřemýšlet*. Das *DeReKo* verzeichnet zum 10. 7. 2018 insgesamt acht Belege mit diesem Phrasem.

Es gibt schließlich Menschen wie die Mitarbeiter des Tierschutzvereins Waren, die sich in ihrer Freizeit um das weggeworfene Konsumgut "Haustier" kümmern. Denn - machen wir uns nichts vor - etwas anderes ist der ach so teure Hausgenosse eh nicht mehr. Man kann ihn kaufen, ver kaufen und bei Bedarf auch entsorgen. Hat da jemand ´was von Verantwortung gesagt? Die können andere übernehmen. Und bezahlen. Den Betrieb des Malchower Tierheims beispielsweise finanzieren Stadt- und Amtsverwaltungen über eine Pro-Kopf-Pauschale. Und damit sitzt letztlich wieder ´mal der vielgeplagte Steuerzahler die Sünden derer aus, die **nicht von zwölf bis Mittag denken können**. (NKU01/JUL.09705 Nordkurier, 30.07.2001, Sachgebiet: Lokales, Originalressort: Lokales Waren; Von zwölf bis Mittag gedacht)

Im *DeReKo* findet man darüber hinaus die Variante *von zwölf bis Mittag* im Sinne von ‚kurze Zeit‘ in neun Belegen. Das Pendant im Tschechischen wäre *krátce, chvilku*.

Seit Jahren wird ein Reformstau beklagt. Die Europäische Kommission drängt auf die Einhaltung der Maastrichtkriterien und dabei auf Reformen auch im Feld der Sozialpolitik. Die große Koalition hat es jetzt in der Hand, eine Gesundheitsreform zu gestalten, die - wie es die "Bild"-Zeitung heute formuliert - "länger hält als **von zwölf bis Mittag**". (PBT/W16.00027 Protokoll der Sitzung des Parlaments Deutscher Bundestag am 28.03.2006. 27. Sitzung der 16. Wahlperiode 2005-2009. Plenarprotokoll)

⁷ HEŘMAN et al. (2010: 2474) schlägt weitere Pendants im Tschechischen vor: *práci/ v práci se nepřetrhnout; do práce se (moc) nehrnout; kašlat na práci; klidně si vedle práce lehnout; být (v)očkovanej sérem proti práci; mít tulení nemoc*.

Das nächste umgangssprachliche Phrasem ist *es hat zwölf geschlagen* im Sinne von ‚es ist die höchste Zeit‘ (HEŘMAN et al. 2010:2474) und die Periphrase im Tschechischen *už je nejvyšší čas*.

Am 10. 7. 2018 wurden lediglich drei Belege zu der Anfrage gefunden.

Herr Präsident! Meine sehr geehrten Damen und Herren! Der dritte Teil des Klimareports, dessen Inhalt jetzt bekannt geworden ist, hat uns noch drastischer vor Augen geführt, was wir eigentlich schon wussten, einige aber immer noch nicht wahrhaben wollten: Für das Erdklima steht die Uhr nicht mehr auf fünf vor zwölf. Nein, ich sage hier deutlich: **Es hat zwölf geschlagen**. Um das Ruder herumzureißen, bleiben uns erdgeschichtlich betrachtet allenfalls noch Bruchteile von Sekunden. In den Worten des Reports: Wir haben noch knapp 15 Jahre Zeit, um den totalen Klimakollaps zu verhindern. Das heißt, die globale Erwärmung muss unter allen Umständen auf die zwei Grad Celsius begrenzt werden, die gerade noch tolerabel sind, um die Katastrophe zu verhindern.

(PBT/W16.00082 Protokoll der Sitzung des Parlaments Deutscher Bundestag am 01.03.2007. 82. Sitzung der 16. Wahlperiode 2005-2009. Plenarprotokoll)

Fleck: "Es hat zwölf geschlagen"

Der Landrat meint, der letzte Glockenschlag sei noch nicht verklungen und kämpft weiter für den Erhalt der Hunsrückbahn

(RHZ99/OKT.05386 Rhein-Zeitung, 07.10.1999; Fleck: "Es hat zwölf geschlagen")

Bei diesem Phrasem soll der Leser oder Hörer tatsächlich den Glockenschlag einer Uhr vernehmen, der unwiderruflich die abgelaufene Zeit verkündet.

Der umgangssprachliche scherzhafte Phraseologismus *zwölf aufs/ auf ein Dutzend gehen/ kommen*⁸ hat die Bedeutung ‚nichts Besonderes sein; sehr häufig sein‘ (URL1). Im Tschechischen könnte man ihn mit der Periphrase *nic zvláštního; hodně, velké množství* ausdrücken. Im *DeReKo* gibt es unter der Anfrage *zwölf auf ein Dutzend* lediglich drei Belege.

Soweit ich mich erinnere hat er dieses Versprechen auch eingehalten - wieviele Jahre lagen zwischen seinem ersten und zweiten Kreuzzug gleich wieder? Abgesehen davon, dass er nach heutigen Maßstäben sowieso nicht **zwölf auf ein Dutzend** gekriegt hätte, schien er als Herrscher bekannt (in seinem Fall schon fast "berühmt") gewesen zu sein, auf dessen Wort man sich verlassen konnte

Hartmann Schedel 01:03, 3. Aug 2005 (CEST)

(WDD11/L08.39287: Diskussion:Ludwig IX. (Frankreich), In: Wikipedia - URL:[http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Ludwig_IX._\(Frankreich\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Ludwig_IX._(Frankreich)): Wikipedia, 2009)

In obiger Textstelle steht der Phraseologismus für die pejorative Bedeutungsvariante ‚nichts Besonderes‘, während im folgenden Beleg der Phraseologismus im positiven Sinne von ‚sehr häufig‘ verwendet wird.

Fragen wir anders: Hat die heimische Politik, hat dieses Land Platz für Intellektuelle, ja gibt es sie bei uns überhaupt? Menschen, wie sie etwa in Frankreich nicht nur in der Politik zu Hause sind, sondern wo auch anderswo **zwölf auf ein Dutzend kommen**? Österreichische Intellektuelle sind, soweit es sie überhaupt gibt, zumeist solche, die sich selbst dazu ernannt haben. **(P02/JAN.02737 Die Presse, 24.01.2002, S. 6. Originalressort: IL; red: Nun ist auch eine weitere City-Buchhandlung dahingeschieden,...)**

5 Fazit

Mit dem vorgelegten Beitrag wird das Ziel verfolgt, die Phraseologismen im Deutschen mit ihren Entsprechungen im Tschechischen zu vergleichen. Das

⁸ DUDEN 11 2002:178 gibt die Nennform an: *davon gehen zwölf aufs/ auf ein Dutzend*.

Korpus umfasst insgesamt 11 deutsche Phraseologismen mit dem Numerales *zwölf*. Diesen 11 Phraseolexemen wurden die Pendanten im Tschechischen zugeordnet. Als Ergebnis der Untersuchung ergab sich, dass drei Paare (d.h. 27,3%) vollständig und ein Paar (d.h. 9%) partiell äquivalent sind. Eine rein semantische Äquivalenz weisen drei Paare (d.h. 27,3%) auf. Zu vier Phraseolexemen (d.h. 36,4%) im Deutschen konnte keine phraseologische Entsprechung im Tschechischen gefunden werden.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass bei dem Vergleich der Phraseologismen mit der Komponente *zwölf* in 36,3% der Fälle Gemeinsamkeiten, in 27,3% Ähnlichkeiten und in 36,4% Unterschiede nachgewiesen wurden.

Literaturverzeichnis

- ALSLEBEN, B. – SCHOLZE-STUBENRECHT, W. (2002): *DUDEN 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 2. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus. ISBN 3-411-04112-9.
- BURGER, H. (2007): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. ISBN 978-3-503-09812-5.
- ČERMÁK, F. – HRONEK, J. – MACHAČ, J. et al. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy neslovesné*. Band 2. Praha. ISBN 9788073352172.
- ČERMÁK, F. – HRONEK, J. – MACHAČ, J. et al. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy slovesné*. Band 3. Praha. ISBN 9788073352189.
- FLEISCHER, W. (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. ISBN 3-484-73032-3.
- HENSCHEL, H. (1993): *Die Phraseologie der tschechischen Sprache. Ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang. ISBN 3-631-45368-X.
- HEŘMAN, K. – BLAŽEJOVÁ, M. – GOLDHAHN, H. et al. (2010): *Deutsch-tschechisches Wörterbuch der Phraseologismen und festgeprägten Wendungen*. 1. Aufl. Praha: C. H. Beck. ISBN 978-80-7400-175-8.
- HOFMANNOVÁ, J. (2015): Numeralien als phraseologische Komponenten im Deutschen und im Tschechischen am Beispiel des Numerales *VIER*. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. 29/1, S. 47 – 67. ISSN 1803-7380.
- HOFMANNOVÁ, J. (2015): Numeralien als phraseologische Komponenten im Deutschen und im Tschechischen am Beispiel des Numerales *SIEBEN*. In: *Lingua viva*. 20, České Budějovice, S. 37 – 49. ISSN 1801-1489.
- HOFMANNOVÁ, J. (2017): Numeralien als phraseologische Komponenten im Deutschen und im Tschechischen am Beispiel des Numerales *ZEHN*. In: *Auspicia. Recenzovaný vědecký časopis pro oblast společenských a humanitních věd*. Ročník XIV, číslo 3 - 4, Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, S. 79 - 94. ISSN 1214-4967.

HOFMANNOVÁ, J. (2017): Numeralien als phraseologische Komponenten im Deutschen und im Tschechischen am Beispiel des Numerales *NULL*. In: *Lingua viva*. 25, České Budějovice, S. 47 - 60. ISSN 1801-1489.

Institut für Deutsche Sprache (2017): *Deutsches Referenzkorpus / Archiv der Korpora geschriebener Gegenwartssprache 2017-II* (Release vom 01.10.2017).

Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. www.ids-mannheim.de/DeReKo

KŘEN, M. – CVRČEK, V. – ČAPKA, T. – ČERMÁKOVÁ, A. – HNÁTKOVÁ, M. – CHLUMSKÁ, L. – JELÍNEK, T. – KOVÁŘÍKOVÁ, D. – PETKEVIČ, V. – PROCHÁZKA, P. – SKOUMALOVÁ, H. – ŠKRABAL, M. – TRUNEČEK, P. – VONDRÍČKA, P. – ZASINA, A.: *SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

PALM, Ch. (1997): *Phraseologie. Eine Einführung*. 2. Aufl. Tübingen: Narr. ISBN 3-8233-4953-8.

PILZ, K. D. (1978): *Phraseologie. Versuch einer interdisziplinären Abgrenzung, Begriffsbestimmung und Systematisierung unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Sprache*. Göppingen: A. Kümmerle. ISBN 3-87452-397-7.

RESUMÉ

Příspěvek si klade za cíl, porovnat frazeologismy v němčině a v češtině. Korpus sestavený za tímto účelem obsahuje 11 frazémů v němčině s komponentou *dvánáct*. K těmto 11 frazeologismům byly přiřazeny jejich protějšky v češtině. Výsledkem je zjištění, že tři páry (tj. 27,3%) jsou plně ekvivalentní a jeden pár (tj. 9%) je částečně ekvivalentní. Čistě sémantická ekvivalence byla zjištěna u tří párů (tj. 27,3%). Ke čtyřem frazeologismům v němčině (tj. 36,4%) nebylo možné najít frazeologický protějšek v češtině. Z uvedeného vyplývá, že ve srovnání frazeologismů s číslovkou *dvánáct* v němčině s ekvivalenty v češtině vykazuje 36,3% případů úplnou či částečnou shodu, 27,3% podobnost a 36,4% rozdíl.

Internetquelle

URL1: https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=zw%C3%B6lf&bool=relevanz&gawoe=an&suchspalte%5B%5D=rart_ou&suchspalte%5B%5D=rart_varianten_ou [zuletzt geprüft am 12. 7. 2018]

Mgr. Jana Hofmannová, Ph.D. působí na Katedře germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde vyučuje lingvistické disciplíny.

Adresa pracoviště: Katedra germanistiky, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Jeronýmova 10, 370 01 České Budějovice

E-mail: hofmannova@pf.jcu.cz

ZU DEN MORPHOSYNTAKTISCHEN CHARAKTERISTIKA DER KONSTRUKTION *BLEIBEN* + *ZU*-INFINITIV IM GESCHRIEBENEN GEGENWARTSDEUTSCHEN

JANA KUSOVÁ
SÜDBÖHMISCHE UNIVERSITÄT IN ČESKÉ BUDĚJOVICE

Abstract

On the Morphosyntactic Features of the *bleiben* + *zu*-infinitive Construction in Contemporary Written German

In present-day German, the passive voice employing the auxiliary *werden* + the past participle, which represents the marked form within the morphosyntactic category of voice, is considered the prototypical expression of passive diathesis. Alternatively, the passive diathesis may be expressed by means of the periphrastic passive *bleiben* + *zu*-infinitive construction explored in the present paper. The analysis of examples from the *DeReKo* corpus primarily focuses on the morphosyntactic features of this construction.

Key words: deagentivisation, passive, diathesis, German, *bleiben* + *zu*-infinitive

Abstract

Zu den morphosyntaktischen Charakteristika der Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv im geschriebenen Gegenwartsdeutschen

Das *werden*-Passiv, also die im Bereich der morphosyntaktischen Kategorie *Genus verbi* markierte Verbform, ist im Gegenwartsdeutschen als prototypischer Ausdruck der passiven Diathese zu betrachten. Die im vorliegenden Beitrag untersuchte Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv gehört zu den sog. Passivperiphrasen und bietet eine alternative Möglichkeit des Sprachsystems, die passive Diathese mit anderen sprachlichen Mitteln auszudrücken. Aufgrund einer *DeReKo*-Analyse wird insbesondere nach ihren morphosyntaktischen Charakteristika gesucht.

Schlüsselwörter: Deagentivierung, Passiv, Diathese, Deutsch, *bleiben* + *zu*-Infinitiv

1 Einleitung

Diese Studie untersucht die morphosyntaktischen Charakteristika einer der Ausdrucksmöglichkeiten der passiven Diathese im Deutschen¹, und zwar der Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv, die mit dem folgenden Beispiel² repräsentiert sei:

„Ob es einen Gegenkandidaten geben wird, bleibt abzuwarten.“
(BRZ13/JAN.05918 Braunschweiger Zeitung, 17.01.2013, Ressort: Wolfenbuettel-Lokal; Ortsbürgermeister wirft das Handtuch)

¹ Mehr zur passiven Diathese im Deutschen in Kusová (2017, S. 39–43).

² Die in diesem Beitrag angeführten Beispiele entstammen den Recherchen im morphosyntaktisch annotierten *DeReKo*-Korpus TAGGED-T2 (Archiv-Release: Deutsches Referenzkorpus, *DeReKo*-2014-I), die von Dezember 2017 bis Juli 2018 durchgeführt wurden.

Duden – Die Grammatik (2016, S. 562) zählt diese grammatische Konstruktion zu den „Alternativen zum *werden*-Passiv“ mit zusätzlicher modaler Bedeutung.³ Das Verb *bleiben* steht hier als infinitregierendes Verb mit Spezialfunktion⁴, an das ein *zu*-Infinitiv eines Vollverbs angehängt wird. Bei solchen Spezialverbkonstruktionen übernimmt nach *Duden – Die Grammatik* jedes Verb seine eigene Rolle:

„Innerhalb des mehrteiligen Prädikats liegt m. a. W. eine Art Arbeitsteilung vor: Das ›Spezialverb‹ hat zur Aufgabe, rein grammatische (morphosyntaktische) Merkmale und abstrakte Bedeutungsaspekte auszudrücken, die mit Diathese (Passivierung), Zeitbezug, Modalität, Aktionsart, Aktionalität und Perspektivierung zu tun haben. Den wesentlichen situationsbeschreibenden Bedeutungsbeitrag liefert ein anderer (nicht finiter) Teil, der lexikalische Kern des Prädikats.“ (*Duden – Die Grammatik* 2016, S. 421–422)

Den syntaktischen Kern der hier untersuchten Konstruktion bildet somit das Verb *bleiben*, das im Gegenwartsdeutschen allerdings diverse Funktionen übernehmen und in einem Satz als Voll-, Kopula- oder Modalitätsverb stehen kann. Nach *DUW* (2011) verfügt das Verb über eine vielfältige lexikalische Struktur. Allen Bedeutungen ist jedoch die folgende Semantik gemeinsam: *an einer Stelle verharren, ein Charakteristikum behalten, die Position nicht ändern, auf etwas nicht verzichten*.⁵

Für die vorliegende Untersuchung ist die *DUW*-Bedeutung 1f) besonders relevant, in der *bleiben* auf die Aktionszeit *Zukunft* bezogen wird und semantisch als etwas, was noch zu tun sei, definiert wird. Als Beispiel steht dabei eine Konstruktion, die morphologisch, syntaktisch wie auch semantisch den für diese Analyse im *DeReKo* gefundenen Belegen entspricht: „f) <mit Inf. mit »zu«> (*für die Zukunft*) *zu tun übrig bleiben*: es bleibt abzuwarten, ob sich der Erfolg einstellt“ (*DUW* 2011).

Nach dem oben angeführten Zitat über die funktionale Trennung der Verben in ein Spezialverb enthaltenden mehrteiligen Prädikat (*Duden – Die Grammatik* 2016, S. 421–422) übernimmt der infinite Bestandteil eine wichtigere Rolle beim Ausdruck der lexikalischen Bedeutung des gesamten Prädikats. Das infinitregierende Verb *bleiben* drückt primär die formalen morphosyntaktischen Kategorien aus, und zwar die Person, den Numerus, die passive Diathese sowie das Tempus und den Modus. Zugleich beeinflusst es allerdings auch die Gesamtsemantik des Prädikats.

³ Ähnlich auch Eroms (2000, S. 407–408). Hentschel und Vogel (2009, S. 293–294) sprechen über „Passivvarianten“. Zur Modalität dieser Konstruktion vgl. Leirbukt (2006, S. 210–213). Leirbukt (2006, S. 210) spricht primär über die „Müssen-Modalität“, in einigen Fällen sei auch die Können-Lesart möglich.

⁴ Zu diesem Terminus vgl. *Duden – Die Grammatik* (2016, S. 421–422). Zum Grammatikalisierungsgrad diverser Verben als Hilfsverben vgl. die kurze Zusammenfassung bei Hentschel und Weydt (2013, S. 61–62).

⁵ Eroms (2000, S. 404–405) spricht in Bezug auf das sog. „Intransformativitäts- oder *bleiben*-Passiv“, bei ihm die Konstruktion *bleiben* als Auxiliar + Part. II, über „die explizite Nichtänderung eines Zustandes“. Engel (2009, S. 253) definiert die Bedeutung als „weiterhin nötig sein“.

Die wichtigste Bedeutungskomponente, die der Aussage im Fall der Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv verliehen wird, ist *übrig bleiben*, also „*als Rest bleiben*“ (DUW 2011).⁶ Bezogen auf die Gesamtbedeutung der prädikativen Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv muss die Bedeutung des infiniten Vollverbs also noch realisiert werden. Der Aussage wird dadurch eine *noch-ein-Schritt*-Semantik verliehen. Nach Leirbukt (2006, S. 213) entscheidet die Bedeutung des infiniten Vollverbs darüber, wie der zeitliche Rahmen der Konstruktion zu interpretieren ist, wobei er über die Relation zwischen der „Notwendigkeit“ und der „Handlung“ spricht. Übertragen auf die oben erwähnte *noch-ein-Schritt*-Semantik geht es darum, wann der letzte Schritt in Bezug auf die dargestellte Handlung anfängt und endet bzw. wie er verläuft oder wie lange er dauert. Nach Leirbukt (2006, S. 213–214) kann sich diese temporale Beziehung auf alle drei Aktionszeiten beziehen, also die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wobei es auch zu diversen Überschneidungen kommen kann.

Die Fähigkeit, die durch das Vollverb repräsentierte Handlung als etwas noch Abzuschließendes darzustellen, ermöglicht der gesamten Konstruktion die Aktionalität auszudrücken.⁷ Leirbukt (2006, S. 218) spricht in Bezug auf die Bedeutung des Verbs *bleiben* über die „Kontinuität (Intransformativität)“, die am Beispiel der Gegenüberstellung von der *sein*- und *bleiben*-Konstruktion gezeigt wird: „(hier) *ist geöffnet : bleibt geöffnet*“. Ähnliches gelte auch für die Opposition der Konstruktionen von *bleiben* mit dem Partizip II und dem *zu*-Infinitiv.⁸

„Der zustandsbezogenen Kontinuität von *bleiben* in Verbindung mit Partizip II korrespondiert in der modalen Dimension die Kontinuität der in der *bleiben*-Fügung ausgedrückten Notwendigkeit bzw. Möglichkeit. Im letzteren Syntagma werden mithin passivisch-prozessuale Bedeutung und kontinuierlich gefasste Modalität in kompakter Weise miteinander verbunden.“ (Leirbukt 2006, S. 218)

Als Letztes bleibt noch die Satzwertigkeit des *zu*-Infinitivs zu klären.⁹ Bereits Höhle (1978, S. 48–49) sowie auf ihm basierend Leirbukt (2006, S. 205–206) unterscheiden zwischen dem satzwertigen und dem nichtsatzwertigen *zu*-Infinitiv des Vollverbs. Die für die passive Diathese zentrale Erscheinung ist eindeutig der nicht satzwertige *zu*-Infinitiv, von Höhle (1978, S. 49) als „das adhortative *bleiben*-Passiv“ bezeichnet: „Es ist insofern spezifisch passivähnlich, als der Infinitiv nicht satzwertig ist [...], sondern mit dem regierenden *bleib*- ein kohärentes Feld bildet, und ein (im Aktiv) vom infiniten

⁶ Zu der *übrig*-Semantik bereits Höhle (1978, S. 48).

⁷ Die Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv verfügt über eine relativ feste morphosyntaktische Struktur, weist jedoch zugleich starke lexikalische Züge bzw. Restriktionen auf. Insgesamt kann die Konstruktion noch nicht als grammatisch systematische Erscheinung bezeichnet werden. Es kann somit nicht über den Aspekt oder die Aktionsart gesprochen werden und es wurde hier der etwas allgemeinere und dazwischen stehende Terminus *Aktionalität* gewählt. Zur Charakteristik und Abgrenzung vom Aspekt und der Aktionsart vgl. Hentschel und Weydt (2013, S. 33–40).

⁸ Die Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv wird von Leirbukt (2006) als „*bleiben*-Fügung“ bezeichnet.

⁹ Mehr zur Problematik der Satzwertigkeit der Infinitivkonstruktionen im Allgemeinen vgl. in *Duden – Die Grammatik* (2016, S. 859–863), vgl. auch Eroms (2000, S. 408–409).

Verb abhängiger Akkusativ hier als Subjekt erscheint“ (Höhle 1978, S. 49)¹⁰. Der nicht satzwertige *zu*-Infinitiv wird hier also relativ eng definiert, und zwar in Bezug auf die Transformation des Akkusativobjekts des aktiven zum Subjekt des passivischen Satzes, was auch der klassischen Vorstellung über den Wechsel vom Aktiv zum Passiv entspricht.

Als ideales Beispiel der passivischen Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv kann der folgende im *DeReKo* gefundene Satz dienen:

„Insbesondere bleibe die jährliche Kostensteigerung im Sozial- und Jugendhilfeeat abzuwarten.“ (RHZ13/MAR.19014 Rhein-Zeitung, 05.03.2013, S. 15; Finanzausgleich: Zahlt am Ende der Bürger?)

Die für *bleiben* + *zu*-Infinitiv typische Konstruktion, die im untersuchten Korpus mit höchster Frequenz vorkam, ist jedoch im folgenden Beleg zu sehen: „Es bleibt abzuwarten, ob in einem Jahr eine entsprechende Kosten-Nutzen-Darstellung verfügbar sein wird“ (NON10/JUL.02408 Niederösterreichische Nachrichten, 06.07.2010;). Das Subjekt wird hier als Subjektnebensatz realisiert.¹¹ Die Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv wird in dieser Studie deswegen im Kontext des gesamten zusammengesetzten Satzes gesehen, wodurch der definitorische Rahmen etwas aufgelockert wird.

Die satzwertigen Konstruktionen, z. B. als Subjekt stehende Infinitivphrasen, gekürzte Nebensätze oder vom Substantiv bzw. Adjektiv abhängige *zu*-Infinitive, gehören eher als sekundäres Phänomen dazu. Das Verhältnis zwischen dem Spezialverb *bleiben* und der zusammengehörenden *zu*-Infinitivkonstruktion ist freier und kann u. a. über ein anderes Satzglied vermittelt werden.

„Vor zwei Jahren ist Fredas Mann von einem Ausflug in die Berge nicht zurückgekehrt. Seither bleibt ihr nichts, als auf ein Wunder zu hoffen.“ (A10/JAN.06970 St. Galler Tagblatt, 28.01.2010, S. 37;)

Aus den oben genannten Gründen ist die Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv ein äußerst interessanter und viel Material bietender Untersuchungsgegenstand, und zwar vom morphosyntaktischen wie auch lexikalischen Gesichtspunkt aus.

Das Ziel der vorliegenden Analyse ist, die morphosyntaktischen Charakteristika, Besonderheiten wie auch die potenzielle Variabilität der prädikativen Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv zu untersuchen und zu beschreiben.

2 Methodologie

In dieser Studie wurde mit dem *Deutschen Referenzkorpus (DeReKo)* gearbeitet, konkret mit dem öffentlichen Teil des morphosyntaktisch annotierten Korpus TAGGED-T2 (Archiv-Release: Deutsches Referenzkorpus, DeReKo-

¹⁰ Die Formatierung des Zitats wurde leicht verändert: statt Unterstreichung wird *bleiben* mit Kursivschrift markiert.

¹¹ Siehe dazu auch Eroms (2000, S. 408), der am Beispiel der Konstruktion *sein* + *zu*-Infinitiv über die „*dass*-Sätze als Belegung der Subjektposition“ spricht.

2014-I), wobei die Recherchen vom Dezember 2017 bis zum Juli 2018 durchgeführt wurden.¹²

Im ersten Schritt wurden die häufigsten Vollverben, die in der untersuchten Konstruktion mit dem Verb *bleiben* vorkommen, identifiziert. Es wurde dabei nach der Form *bleibt* und einem *zu*-Infinitiv eines Vollverbs in einem Satz gesucht.¹³

Von den gefundenen Verben wurden die zwei häufigsten gewählt, und zwar *abwarten* und *hoffen*.¹⁴ Im zweiten Schritt wurde gezielt nach Belegen, in denen diese Vollverben in die hier untersuchte Konstruktion eintreten, gesucht. Diesmal wurde beim Verb *bleiben* die Lemmasuche gewählt, um die Variation der morphologischen Formen recherchieren zu können. Bei den Vollverben wurde nach den entsprechenden fixen Formen des *zu*-Infinitivs gesucht. Um alle möglichen Satzpositionen einzubeziehen, wurde bei den Suchoptionen die Unterscheidung der Groß- bzw. Kleinschreibung nicht aktiviert.¹⁵

Die gefundenen Belege wurden dann zufällig sortiert und es wurden 100 Belege exportiert, die manuell überprüft wurden, um problematische Fälle aussortieren zu können (z. B. Zufallstreffer, offensichtlich fehlerhafte Konstruktionen usw.). Die für die Analyse geeigneten Belege wurden untersucht, und zwar in Bezug auf die vorkommenden morphosyntaktischen Charakteristika, diverse Spezifika und die potenzielle formale Variabilität. Im Fokus stand die Satzstruktur generell, die Satzwertigkeit des Vollverbinfinitivs im Rahmen der untersuchten Konstruktion, die möglichen Erweiterungen der mehrteiligen Prädikatskonstruktion durch andere Satzglieder, die Reihenfolge der beiden Verben, der potenzielle Agens- und Subjekt-Ausdruck sowie die Position im Satz.

3 Empirisches

Im empirischen Teil der vorliegenden Studie werden Ergebnisse der *DeReKo*-Analyse der oben genannten zwei Verben vorgestellt. Das häufigere Verb, und zwar *abwarten*, wird ausführlich und mit vielen Beispielen präsentiert, um das ganze Verfahren zu veranschaulichen und die wichtigen Analyse Kriterien detailliert zu beleuchten. Das Verb *hoffen* wird nur zusammenfassend dargestellt und in denjenigen Fällen fokussiert, in denen es Spezifika aufweist.

3.1 *bleiben* + *abzuwarten*

Die *DeReKo*-Recherche ergab insgesamt 4418 Treffer. Von diesen zufällig sortierten Treffern wurden 100 Belege exportiert und manuell überprüft.

¹² Zur Zusammensetzung und Größe des Korpus siehe URL1.

¹³ Die verwendete Suchanfrage: *bleibt* /w1:1,+s0 (MORPH(VRB inf z) or (zu /+w1:1,s0 MORPH(VRB inf v))), Großschreibung und Beachtung diakritischer Zeichen aktiviert.

¹⁴ Weitere identifizierte Verben mit hoher Frequenz sind z. B. *festhalten*, *feststellen*, *sagen*, *tun*, *wünschen*, *bezweifeln* oder *anmerken*.

¹⁵ Die verwendeten Suchanfragen: (&bleiben) /s0 (abzuwarten) / (&bleiben) /s0 (zu /+w1:1 hoffen).

Drei der Belege mussten aussortiert werden (zufälliges Vorkommen beider Verben in einem komplexen Satz oder Tipp- / Grammatikfehler), zwei wurden als satzwertig klassifiziert und in die Analyse nicht einbezogen, die restlichen 95 Belege bilden dann den Kernbereich der untersuchten Konstruktion ab und werden im Folgenden fokussiert.

Ein prototypischer Satz, in dem die Konstruktion *bleiben + abzuwarten* zu finden ist, ist ein zusammengesetzter Satz, der aus zwei bis drei Teilsätzen besteht. Von den 95 untersuchten Belegen entsprachen dieser Charakteristik 88 zusammengesetzte Sätze (92,63 %), davon bestanden 70 Sätze aus zwei und 18 aus drei Teilsätzen. Das Verb *bleiben* steht dabei in der 3. Person Sg. Ind. Präs.¹⁶ In den untersuchten 95 Belegen wurde innerhalb der Konstruktion selbst kein Vorkommen einer ägensähnlichen Struktur gefunden.

„Ob das Eindruck macht, bleibt abzuwarten.“ (NUZ11/JUL.02989 Nürnberger Zeitung, 30.07.2011, S. 26; Die WM-Uhr tickt unaufhörlich – Brasilien muss sich langsam sputen)

Die Konstruktion *bleiben + abzuwarten* stand in der Regel als nicht weiter erweiterte Struktur, und zwar in 70 Fällen (73,68 %). Wenn es schon zu einer Erweiterung durch weitere Satzglieder kam, wurden nähere Umstände ausgedrückt und/oder die der Konstruktion bereits inhärente Modalität unterstützt. Die formale Skala dieser Erweiterungen reicht von Einzelwörtern oder kurzen Syntagmen (*nun, jedoch, nur, nur noch, allerdings, freilich, insbesondere, aber, jetzt*) bis zu umfangreicheren Konstruktionen diverser Art:

„Mit einem Punkt am letzten Tabellenplatz abgeschlagen bleibt abzuwarten, wie sich Maissau in der Sommerpause verstärken wird, [...]“ (NON13/JUN.12102 Niederösterreichische Nachrichten, 20.06.2013; Kühnring als)

Die morphosyntaktische Stabilität der untersuchten Konstruktion erweist sich als hoch. Neben der dominierenden 3. Pers. Sg. Ind. Präs. zeigten 92 von den 95 untersuchten Belegen die Reihenfolge *bleiben – abzuwarten*, in nur drei Fällen erschien die Struktur umgekehrt, und zwar *abzuwarten – bleiben*. Wie die zwei folgenden Beispiele zeigen, besetzt *bleiben* als Finitum die dafür typische zweite Position im Satz. Um die erste Position zu besetzen, kann der Vollverbinfinitiv oder ein anderes Satzglied hierher versetzt werden:

„Nun bleibt abzuwarten, wie sich Marino Biliskov entscheidet.“ (NUN10/APR.01400 Nürnberger Nachrichten, 15.04.2010, S. 25; Kleine kehrt nach Fürth zurück – Ex-Kapitän verstärkt das Kleeblatt)

„Abzuwarten bleibt nun, wie HP auf das neue Angebot reagiert. Experten rechnen mit einer weiteren Runde des Kampfes.“ (U10/AUG.04241 Süddeutsche Zeitung, 28.08.2010, S. 26; Unternehmen)

¹⁶ In den detailliert untersuchten 95 Belegen konnte kein Vorkommen einer anderen Person nachgewiesen werden. Sieht man sich jedoch die Ergebnisse der Korpusanalyse nach Wort-Types an, können auch Belege für die 3. Pers. Ind. Pl. gefunden werden: „Die endgültigen Pläne der Landesregierung bleiben abzuwarten und sind eher mittelfristig aausgerichtet [sic]“ (BRZ10/NOV.01508 Braunschweiger Zeitung, 03.11.2010; Kein Baugeld für Lessing-Gymnasium). Außer dem Ind. Präs. wurde noch die Form des Konj. Präs. identifiziert.

Die erste Position kann jedoch auch durch den Platzhalter besetzt werden, es kann ein Korrelat eintreten – in den untersuchten Belegen *es* oder *das* (insgesamt elf Fälle):

„*Was daraus wird, das bleibt abzuwarten.*“ (RHZ13/DEZ.11200 Rhein-Zeitung, 11.12.2013, S. 19; Charakter der Alm soll erhalten bleiben)

„*Es bleibt abzuwarten, ob diese Möglichkeiten genutzt werden und wenn ja, in welcher Weise.*“ (RHZ12/AUG.08417 Rhein-Zeitung, 03.08.2012, S. 44; Neue Wechselregel bietet neue Möglichkeiten)

Als sehr interessant erweist sich die Frage nach dem Subjektausdruck. Wie schon oben erwähnt wurde, erscheint die Konstruktion *bleiben + abzuwarten* eher nicht erweitert und in zwei- oder dreiteiligen zusammengesetzten Sätzen. Von den untersuchten 95 Belegen wird das Subjekt in 92 Fällen als Subjektnebensatz realisiert, in zwei Fällen erscheint ein Substantiv und in einem Fall das Pronomen *es* als Subjekt. Die Subjektnebensätze werden am häufigsten durch die Konjunktion *ob* eingeleitet (in 57 Belegen), weiter erscheinen die sog. *w*-Sätze bzw. Einleitung durch diverse Interrogativa (*wann, was, wie, wer, welche-, inwieweit, inwiefern*):

„*Ob er sich auch optisch irgendwann an den Straßen der Gemeinde bemerkbar macht, bleibt abzuwarten.*“ (BRZ11/JUL.08929 Braunschweiger Zeitung, 20.07.2011; Wahlplakate in Lehre & #8211; Parteien sind zurückhaltend)

„*Was das für die studentenfreundlichen Preise auf dem Ansbacher Wohnungsmarkt bedeutet, bleibt abzuwarten.*“ KIRSTEN WILD (NUN11/JAN.01555 Nürnberger Nachrichten, 18.01.2011, S. 8; In der Stadt Ansbach wird es eng – Für den doppelten Abiturjahrgang 2011 fehlt es an Studenten-Wohnungen)

„*Inwieweit die Logistik und auch die hohen Sicherheitsvorkehrungen am Airport funktionieren werden, bleibt abzuwarten.*“ (NON10/DEZ.20866 Niederösterreichische Nachrichten, 30.12.2010; Spiel, Satz und Sieg – Airport!)

In Bezug auf die passive Diathese und die Deagentivierung erweisen sich die Belege, in denen ein Substantiv oder ein Pronomen als Subjekt vorkommen, als am relevantesten, auch wenn sie nur selten sind. In diesen Beispielen ist die Nähe der Konstruktion *bleiben + zu*-Infinitiv zum für die passive Diathese prototypischen *werden*-Passiv am besten nachzuvollziehen:

„*Insbesondere bleibe die jährliche Kostensteigerung im Sozial- und Jugendhilfeetat abzuwarten.*“ (RHZ13/MAR.19014 Rhein-Zeitung, 05.03.2013, S. 15; Finanzausgleich: Zahlt am Ende der Bürger?)

Ein interessantes Phänomen stellt auch die Positionierung der Konstruktion im Rahmen des komplexen Satzes dar. In 24 Fällen stand die Konstruktion am Anfang, in einem Fall in der Mitte und in 69 Fällen am Ende des zusammengesetzten Satzes. Die Ergebnisse könnten auf die kommunikative Situation bezogen werden: dem Rezipienten wird zuerst der Inhalt vermittelt und erst dann die Tatsache, dass es noch *abzuwarten bleibt*.

3.2 *bleiben + zu hoffen*

Die Korpusanfrage lieferte 3486 Treffer, die gleich wie die Belege für das Verb *abwarten* bearbeitet wurden. Nach der manuellen Durchsicht von 100

zufällig sortierten und exportierten Belegen blieben 94, die für die Analyse geeignet waren.

Auch das Verb *hoffen* erscheint primär in zusammengesetzten Sätzen, die am häufigsten aus zwei (55 Belege) oder drei Teilsätzen (26 Belege) bestehen, insgesamt also in 86,17 %. Die Dominanz der zweiteiligen zusammengesetzten Sätze ist somit nicht so stark wie bei dem Verb *abwarten*. Das Verb *bleiben* erscheint in der Regel in der 3. Pers. Sg. Ind. Präs.¹⁷ Im Unterschied zu *abwarten* ist jedoch eine Art Agensausdruck möglich, und zwar mithilfe der Präpositionalphrase mit *für* oder einer Dativphrase.¹⁸

„Bis dahin bleibt der Elf um Trainer Dirk Hannappel nur zu *hoffen*, dass auch der Wettergott mitspielt und der Fußballalltag wieder Einzug erhält.“ (RHZ10/MAR.04935 Rhein-Zeitung, 12.03.2010; Eisbachtaler fiebern dem Derby entgegen)

„Es bleibt also für die Holzländer zu *hoffen*, dass dies auch weiterhin so bleibt.“ (BRZ13/MAI.03268 Braunschweiger Zeitung, 10.05.2013, Ressort: 1HE-Spo; Viermal rettet das Aluminium – Holzland trennt sich 0:0)

Das folgende Beispiel zeigt den prototypischen Satz, in dem *bleiben* + *zu hoffen* erscheint: „Bleibt zu *hoffen*, dass auch das Wetter mitspielt“ (RHZ12/SEP.17210 Rhein-Zeitung, 15.09.2012, S. 16; Von Sammlern, Neulingen, Federweißem und einem Zauberer). Die Konstruktion selbst steht in der Regel am Anfang des zusammengesetzten Satzes (88 Belege)¹⁹, das Subjekt wird in der Form eines Subjektnebensatzes integriert, wobei es sich in 90 Belegen um einen *dass*-Satz handelt, in einem Fall erfolgt die Satzverbindung asyndetisch. Das Inventar der möglichen Verknüpfungselemente ist also im Vergleich zum Verb *abwarten* sehr arm. Wahrscheinlich wegen der Positionierung am Anfang des zusammengesetzten Satzes erscheint die Konstruktion mit *hoffen* wesentlich häufiger mit dem Vorfeldplatzhalter *es* (23 Fälle) als *abwarten*, da das Vorfeld irgendwie zu besetzen ist:

„Es bleibt zu *hoffen*, dass Graubünden den Zuschlag für dieses Zentrum erhält.“ (SOZ14/MAR.01728 Die Südostschweiz, 15.03.2014, S. 8; Schneesport wohin?)

Die Konstruktion selbst wird auch öfters als bei *abwarten* erweitert (in 38 Fällen), auch wenn die nicht erweiterten Vorkommen mit 56 Belegen immer noch überwiegen. Die Verben erscheinen in der Reihenfolge *bleiben* – *hoffen*, in

¹⁷ Es wurden auch zwei Belege für Konj. Präs. dokumentiert. In den manuell überprüften Belegen kam das Verb *bleiben* nur in der 3. Pers. Sg. vor. In der Ansicht aller gefundenen Belege nach Wort-Types konnten jedoch auch Beispiele für die 3. Pers. Pl. entdeckt werden: „Da bleiben nur noch einige wenige Dinge zu *hoffen*: Dass das Projekt „Chillen in Zwettl“, das den ganzen Sommer über läuft, hält [...]“ (NON12/MAI.08976 Niederösterreichische Nachrichten, 10.05.2012; Aktionismus kommt an).

¹⁸ Leirbukt (2006, S. 216) schreibt das Dativvorkommen dem typischen Selektionsrahmen des Verbs *bleiben* zu. Die beiden dokumentierten Möglichkeiten des Agensausdrucks nennt bereits Höhle (1978, S. 50), zur Präposition *zu* vgl. auch Höhle (1978, S. 161–162), zum Dativ dann insbesondere die „Betroffenheitsrelation“ in Höhle (1978, S. 183).

¹⁹ Dazu noch in sechs Belegen in der Mitte, in keinem Beleg am Satzende.

nur zwei Fällen wurde die Reihenfolge umgekehrt. In diesem Punkt sind somit die beiden untersuchten Verben fast identisch.

4 Zusammenfassung

Die als Passivperiphrase dienende Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv bietet im Gegenwartsdeutschen eine interessante Ausdrucksmöglichkeit der passiven Diathese, die – außer der modalen – zusätzlich um eine semantische Komponente (die *noch-ein-Schritt*-Semantik) bereichert wird. Außer den für Deutsch typischen morphosyntaktischen Kategorien wie Person, Numerus, Tempus, Modus kann somit auch die Aktionalität ausgedrückt werden.

Wie die oben angeführte Analyse der zwei in dieser grammatischen Struktur am häufigsten vorkommenden Verben *abwarten* und *hoffen* erwies, manifestiert sich diese Konstruktion in einigen Aspekten durch relativ hohe Stabilität. Das Verb *bleiben* steht in der Regel in der 3. Pers. Sg. Ind. Präs.²⁰ Das Verb *bleiben* wird auch meist vor dem *zu*-Vollverbinfinitiv platziert.²¹ Bei beiden Verben kommt die untersuchte Konstruktion überwiegend in einem aus zwei oder drei Teilsätzen zusammengesetzten Satz vor und das Subjekt wird als Subjektnebensatz realisiert. Zwischen den zwei Verben gibt es jedoch auch Unterschiede. Während der Nebensatz bei dem Verb *abwarten* mithilfe der Konjunktion *ob*, eines Interrogativums oder als *w*-Satz angeknüpft wird, kommt bei dem Verb *hoffen* die Konjunktion *dass* vor. Während die Konstruktion mit *abwarten* eher am Satzende platziert wird, steht diese mit *hoffen* bevorzugt am Satzanfang.

Obwohl also einige stabile Charakteristika der untersuchten Konstruktion bei beiden Verben identifiziert werden konnten, ist auch mit idiosynkratischen Spezifika zu rechnen. Insbesondere die Position im Satz und die konstruktionsexternen syntaktischen Muster der Vollverben im *zu*-Infinitiv scheinen verbspezifisch zu sein und müssen für jedes Verb einzeln untersucht werden. Dies bleibt eindeutig als Desiderat dieser Forschung, das jedoch mithilfe diverser *DeReKo*-Analysen zuverlässig beseitigt werden kann.

Die Konstruktion *bleiben* + *zu*-Infinitiv ist somit als relativ gut gefestigte grammatische Konstruktion zu bezeichnen, die jedoch für jeden vorkommenden *zu*-Vollverbinfinitiv auch diverse lexikalische Spezifika berücksichtigen muss. Dieses der Konstruktion inhärente bilaterale Wesen, also die Verzahnung der grammatischen und lexikalischen Charakteristika, bietet einerseits einige Anker (relative Stabilität in der Person, dem Numerus, Tempus und Modus, der Grundstruktur sowie eine voraussagbare Semantik), fordert jedoch andererseits auch viel Sprachkompetenz und Orientierung im Sprachsystem.

Im Bereich der DaF- und DaZ-Sprachvermittlung auf fortgeschrittenen Ebenen stellt diese Konstruktion eine willkommene Möglichkeit dar, den

²⁰ Diese morphosyntaktischen Eigenschaften des Verbs *bleiben* wurden auch bei anderen stichprobenartig untersuchten Vollverben gefunden (*anmerken*, *festhalten*, *feststellen*).

²¹ Eine kurze vergleichende Analyse zeigte jedoch z. B. bei dem Verb *anmerken* relativ ausgeglichene Werte für die beiden Reihenfolgen.

Lernenden ein produktives Muster für den Ausdruck der passiven Diathese anzubieten. Sicher ergibt es keinen Sinn, die Lernenden mit der Sprachsystematik zu überfordern. In Bezug auf die oben erwähnten einzelverbspezifischen lexikalischen Charakteristika soll die Konstruktion *bleiben + zu-Infinitiv* als in entsprechenden Kontexten eingebettete lexikalische Erscheinung vermittelt werden. Um dies zu ermöglichen, ist ein weiteres Desiderat der Forschung zu beheben. Es bleibt die lexikalische Besetzung der Konstruktion *bleiben + zu-Infinitiv* zu untersuchen, um die typischen lexikalischen Felder festlegen zu können und die Sprachkenntnisse der DaF- und Daz-Lernenden im Bereich der im Gegenwartsdeutschen immer mehr vorkommenden passiven Diathese gezielt und dem Sprachgebrauch entsprechend zu stärken.

Verwendete Korpora

TAGGED-T2 (Archiv-Release: Deutsches Referenzkorpus, DeReKo-2014-I)

Literaturverzeichnis

DUW. Duden – Deutsches Universalwörterbuch [CD-ROM] (2011). 7., überarb. und erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.

Duden – Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch [E-Book] (2016). 9., überarb. Aufl. Berlin: Dudenverlag (Reihe Duden, 4).

BELICA, C. (1995): *Statistische Kollokationsanalyse und Clustering. Korpuslinguistische Analysenmethode*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

ENGEL, U. (2009): *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. 2., durchges. Aufl. München: iudicium.

EROMS, H.-W. (2000): *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.

HENTSCHEL, E. – VOGEL, P. M. (Hg.) (2009): *Deutsche Morphologie*. Berlin, New York: de Gruyter.

HENTSCHEL, E. – WEYDT, H. (2013): *Handbuch der deutschen Grammatik*. 4., vollst. überarb. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter.

HÖHLE, T. N. (1978): *Lexikalistische Syntax. Die Aktiv-Passiv-Relation und andere Infinitkonstruktionen im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten, 67).

KUSOVÁ, J. (2017): Das Passiv und seine Periphrasen in deutschen und tschechischen Texten aus dem Bereich der EU-Strukturfonds. Eine kontrastive Analyse. In: *ACC JOURNAL* 23 (3), S. 39–58. Online verfügbar unter http://acc-ern.tul.cz/images/journal/sbornik/ACC-Journal_3_2017.pdf, zuletzt geprüft am 23.02.2018.

LEIRBUKT, O. (2006): Bemerkungen zur passivischen Fügung *bleiben + Infinitiv mit zu*: mit besonderer Berücksichtigung subjektloser Konstruktionen. In: BREINDL, E. (Hg.): *Grammatische Untersuchungen: Analysen und Reflexionen. Gisela Zifonun zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 205–222.

Internetquellen

URL1: Online verfügbar unter <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/referenz/korpora.html>, [zuletzt geprüft am 04. 09. 2018].

RESUMÉ

K morfosyntaktickým vlastnostem konstrukce *bleiben* + *zu*-Infinitiv v současné psané němčině

Pasívum tvořené pomocným slovesem *werden* a pasívním participiem, v rámci morfosyntaktické kategorie *slovesný rod* příznakový slovesný tvar, je v současné němčině chápáno jako prototypický výraz pasivní diateze. V tomto příspěvku zkoumaná konstrukce *bleiben* + infinitiv s *zu* patří k tzv. opisným tvarům pasiva a nabízí alternativní možnost vyjádřit pasivní diatezi jinými jazykovými prostředky. Na základě analýzy korpusu *DeReKo* jsou zkoumána především její morfosyntaktická specifika.

Mgr. Jana Kusová, Ph.D. působí na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde vyučuje germanistickou lingvistiku.

KUSOVÁ, J. (2014): *Morphologische Varianz der peripheren Substantivparadigmen im geschriebenen Gegenwartsdeutsch: schwache Maskulina, starke Feminina und gemischte Substantive*. Wien: Praesens Verlag.

KUSOVÁ, J. – VODRÁŽKOVÁ, L. – MALECHOVÁ, M. (Hg.) (2015): *Deutsch ohne Grenzen. Linguistik*. Brno: Tribun EU.

KUSOVÁ, J.: Das Passiv und seine Periphrasen in deutschen und tschechischen Texten aus dem Bereich der EU-Strukturfonds. Eine kontrastive Analyse. *ACC JOURNAL*, Liberec – Zittau/Görlitz – Wrocław/Jelenia Góra, roč. 23, 3/2017, S. 39–58. ISSN 1803-9782 (Print), 1803-9790 (Online).

Adresa pracoviště: Katedra germanistiky PF JU, Jeronýmova 10, 370 01 České Budějovice

E-mail: kusova@pf.jcu.cz

MARGINÁLIE
RECENZE
INFORMACE



LAZAR, J.: ÉVOLUTION ET TENDANCES ACTUELLES DU FRANÇAIS, Ostrava, Ostravská univerzita 2017, 139 p.

Évolution et tendances actuelles du Français est un texte interactif destiné aux étudiants du département de français de la Faculté Lettres l'Université d'Ostrava. Il s'agit de fournir un cadre théorique dématérialisé aux étudiants et au-delà de renseigner un public possédant déjà un niveau avancé en Français. Cet ouvrage fait suite à un premier manuel interactif, *Les problèmes choisis de la morphosyntaxe*, publié en 2016 par le même auteur.

Jan Lazar, est maître de conférences en linguistique française à l'Université d'Ostrava où il a étudié la philologie française avant de soutenir une thèse, en 2009, à la Faculté des Lettres de l'Université Palacký d'Olomouc. Ses recherches portent sur la communication médiée par ordinateur et les pratiques scripturales qui y sont développées ainsi que sur le français contemporain et ses évolutions notamment chez les jeunes. Cette affinité avec les nouvelles technologies explique sans doute le caractère interactif et la présence en ligne de texte. Dans ce second ouvrage, Jan Lazare, propose aux apprenants de découvrir la culture française contemporaine au travers des processus d'évolution linguistique de la langue. Cette ouverture culturelle était déjà présente dans *Les problèmes choisis de la morphosyntaxe* (grâce aux liens hypertextuels renvoyant vers des vidéos notamment), mais elle devient centrale dans *Évolution et tendances actuelles du Français*, ce qui permet à la fois de compléter et d'enrichir les connaissances des étudiants.

L'ouvrage est composé de 7 chapitres chacun focalisé sur un aspect de l'évolution du français : *les anglicismes, la communication médiée par ordinateur, les procédés abrégatifs, le français contemporain des cités, la néologie, la féminisation linguistique et les rectifications orthographiques*. Chaque chapitre est structuré de façon à définir son objet et l'importance qu'il peut avoir culturellement pour les locuteurs français. On peut noter, comme dans le premier ouvrage, l'utilisation pertinente de liens vers des vidéos, des articles ou des sites externes invitant les lecteurs à approfondir le sujet. Cette contextualisation lexicale et culturelle est toujours complétée d'une série d'exercices en rapport avec la thématique du chapitre qui permet de consolider la compréhension et de mettre en action le lecteur. Lorsque la littérature est suffisante l'auteur ajoute également une typologie qui ouvre sur les développements actuels de la recherche en linguistique sur le sujet du chapitre.

Cet ouvrage est un outil d'apprentissage intéressant puisqu'il propose aux étudiants de décentrer leur regard sur la langue Française et leur donne l'occasion de prendre conscience du positionnement des locuteurs natifs. En choisissant de parler de la féminisation, de la communication médiée par ordinateur et des réformes orthographiques, l'auteur expose des notions qui font débat dans la société Française et que des étudiants de Master doivent aborder pour comprendre les enjeux socioculturels liés à l'évolution du Français. La présence systématique des sous-parties de définitions et d'exemplifications

offrent une grande lisibilité à l'ensemble et permettent une navigation fluide pour accéder directement à l'information convoitée. C'est la raison pour laquelle ce texte peut servir de support à un enseignement universitaire du Français.

Le métissage technologique de ce texte, avec l'ajout de liens hypertextuels renvoyant à des sites, à des articles ou à des vidéos YouTube, nous semble vraiment intéressant et en adéquation avec la place grandissante des nouvelles technologies dans la didactique des langues. Car ces contenus numériques, au-delà des précisions qu'ils apportent sur le plan morphosyntaxique, mettent les apprenants en contacts avec des matérialités linguistiques variées (texte, vidéos, sons) produites majoritairement dans des contextes natifs.

LAETITIA EMERIT-BIBIÉ
Université Bordeaux Montaigne

MATEJ ŠEKLI (ed.): MEZI SLOVANY
ALIČ T. ET AL.: MED SLOVANI

Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta 2017, 83 p.

Publikace, která vyšla pod názvem *Med Slovani / Mezi Slovany*, obsahuje množství základních frází používaných v každodenní komunikaci ve všech současných spisovných slovanských jazycích. Po obsahové stránce je toto dílo rozděleno v podstatě na dvě části, na Předmluvu a „slovníkovou část“.

Editor, Matej Šekli, v Předmluvě uvádí, že tento spis byl vydán se svolením Centra pro slovinštinu jako druhý a cizí jazyk na Katedře slovinských studií Filosofické fakulty University v Ljubljani. Tato frazeologická příručka vychází z velmi úspěšné knížky *Žepna slovenščina/ Kapesní slovinščina*, která vyšla v roce 2008. Pečlivé překlady nejužitečnějších frází do jednotlivých slovanských jazyků vznikly z úzké spolupráce několika studentů a učitelů na Katedře slavistiky Filosofické fakulty University v Ljubljaně s rodilými mluvčími a ostatními odborníky na danou problematiku.

Autoři předkládané publikace zdůrazňují, že podobně jako baltské, germánské, keltské, italické, řecké, anatolské, arménské, íránské, indické a tocharské jazyky, slovanské jazyky reprezentují podskupinu v jazykovém společenství indoevropských jazyků. Připomínají, že je možné přesvědčivě ukázat, že všechny indoevropské jazyky pocházejí z praindoevropštiny – z rekonstruovaného jazykového systému, který lze skutečně považovat za prapůvodní jazyk všech historicky doložených (stejně jako nedoložených nebo nedostatečně / nepřímo doložených) indoevropských jazyků. Praindoevropština byla více méně jednotná (bez ohledu na vnitřní roztržitost) asi až do 3. tisíciletí před naším letopočtem, kdy se jazyková jednota začala drobit a procházela postupnou změnou, až se nakonec rozpadla do menších celků, z nichž se během času vydělily jednotlivé indoevropské jazyky. A stejným

způsobem praslovanština, jako jedna taková jazyková větev, dala vzniknout jednotlivým slovanským jazykům.

V následující části se autor předmluvy zaměřuje na slovanské jazyky. Vychází z genealogické lingvistiky, která zkoumá genetický vztah mezi jazykovými jevy a vytváří genealogickou klasifikaci na základě genetické příbuznosti. Ta je ve většině případů závislá na vzájemné zeměpisné vzdálenosti. Podle genealogické jazykové klasifikace je termín jazyk nutno definovat jako geografický lingvistický jev (geolekt), který zahrnuje nářeční skupiny a místní nářečí se stejnými jazykovými charakteristikami (tj. archaismy a novotvary). Ty se naopak musí výrazně odlišovat od jazykových charakteristik sousední nářeční skupiny a místních dialektů, které mezi sebou přirozeně vytvářejí sousední jazyk. Podle této klasifikace je možné slovanské jazyky uspořádat do tří odlišných podskupin.

Jihoslovanské jazyky historicky existují / existovaly ve východních Alpách, v západní části Panonské nížiny a ve větší části Balkánského poloostrova. Slovinština (*slovenski jezik*) a středojihoslovanština (*srednjojužnoslavenski jezik*) jsou správně považovány za západojihoslovanské jazyky, zatímco makedonština a bulharština jsou definovány jako východojižní slovanské jazyky.

Středojižní slovanština převládá v jazykové oblasti, jež se táhne od slovinského jazykového teritoria na severozápadě až k Makedonii a Bulharsku na jihovýchodě. Zahrnuje tři významné jazykové oblasti, tj. kajkavskou, čakavskou a (západo- a východo-) štokavskou (a rovněž torlackou podskupinu).

Východoslovanské jazyky se historicky vyskytují ve východní Evropě. Patří k nim ruština, tj. severovýchodovýchodní slovanština, běloruština, tj. západovýchodní slovanština, a ukrajinština, tj. jihozápadovýchodní slovanština. Pokud se týká jednotnosti jejich jazykových charakteristik, tyto jazyky tvoří pevně spojenou skupinu slovanských jazyků. Západoslovanské jazyky historicky existují / existovaly v hlavní části střední Evropy. Jsou rozděleny do tří skupin. Mezi severozápadoslovanské jazyky neboli lechitické jazyky patří (patřila) polština, lechitičtina, pomořanština, tj. střední lechitičtina, a polabština, tj. západní lechitičtina. Středozápadoslovanský jazyk je reprezentován srbštinou. Jihozápadoslovanské jazyky jsou zastoupeny češtinou (*český jazyk*) a slovenštinou (*slovenský jazyk*). Autor dále vysvětluje tato označení - pomořanštinu, polabštinu a srbštinu. Pomořanštinou se kdysi mluvilo na západ od polštiny, tj. na území zahrnujícím oblast Pomořanska v dnešním severovýchodním Polsku (polsky Pomorze) a západním Pomořansku (německy Vorpommern) v dnešním severovýchodním Německu. Z pomořanských dialektů dnes přežívá jenom kašubština, resp. kašubština reprezentuje východní okraj východopomořanštiny a dnes se vyskytuje ve východním Pomořansku v okolí Gdaňsku (kašubsky Gduńsk, německy Danzig). Nejzápadnějším slovanským jazykem byla polabština. Mluvilo se jím na západ od pomořanštiny na území dnešního severního Německa. Srbštinou se mluvivalo mezi řekami Neiße (srbsky Nysa) na východě a řekou Saale (srbsky Solawa) na

západě. Dnes stále přežívají už jen východní okraje této oblasti v Dolní Lužici (německy Niederlausitz, dolnosrbsky s centrem v Chotěbuzi / v Brandenburku a v Horní Lužici (německy Oberlausitz, hornosrbsky s centrem v Budyšině / Budyšin v Sasku.

Matej Šekli dále upozorňuje na fakt, že slovanské jazyky jsou genealogicky obsáhle a velmi uspokojivě rozděleny v solidní lingvistické práci *The Slavonic Languages*, kterou redigovali Bernard Comrie a Grenville G. Robert (London, New York, 1993, reprint 2002); kniha vyšla v řadě the *Routledge Language Family Series*.

V dalším oddíle se pojednává o sociolingvistic a jejím předmětu zkoumání jazyka jako dorozumívacího prostředku používaného jazykovou skupinou nebo jednotlivcem. Pro sociolingvistickou klasifikaci jazykových jevů na základě jejich komunikativní role je nejvýznamnější formou *spisovný jazyk*. Tím je sociolingvistický fenomén, *sociolect*, který je podle definice multifunkční (tzn. zahrnuje situačně specifické registry jazykového úzu – hovorový, žurnalistický, vědecký a literární styl) a přesně kodifikovaný (standardizovaný). To všechno spisovnému jazyku umožňuje, aby ve společnosti vykonával roli plně funkčního sdělovacího prostředku, především jako úřední jazyk ve veřejném prostoru, jenž existuje v psané i mluvené podobě.

Množství jednotlivých *jazyků* (tj. geolektů) zpravidla neodpovídá počtu jejich spisovných forem. Dokonce i ve slovanském jazykovém prostoru existuje více spisovných jazyků než je skutečných jazyků v genealogickém smyslu tohoto označení. Autor dále charakterizuje jednotlivé slovanské jazyky včetně jejich vývoje, resp. vzniku. V případě srbochorvatštiny připomíná fakt, že po roce 1991 se tento spisovný jazyk rozdělil do čtyř moderních spisovných jazyků, a to na chorvatštinu (*hrvatski jezik*), bosenštinu (*bosanski jezik*), černohorštinu (*crnogorski jezik* a srbštinu (*srpski jezik*).

V současnosti existuje 16 spisovných slovanských jazyků: slovinština, chorvatština, bosenština, černohorština, srbština, makendonština a bulharština na jihu; ruština, běloruština a ukrajinština na východě; a polština, kašubština, dolnosrbština, hornosrbština, čeština a slovenština na západě slovansky mluvícího světa. Všechny tyto jazyky jsou uznávány jako oficiální v ústavách států, kde vznikly, nebo v případě dvou menšinových jazyků jsou uznávány zvláštními ochrannými zákony.

Matej Šekli se také zabývá původními slovanskými abecedami, což jsou hlaholice a cyrilice, a historií těchto alfabet. Připomíná Konstantina ze Soluně (826/827 – 869), který se stal sv. Cyrilem a používal spolu s bratrem Metodějem hlaholici při tvorbě prvních staroslověnských textů při misionářské činnosti na Moravě (863-885). Autory cyrilice byli s největší pravděpodobností Konstantínův žák ze Soluně, Konstantin z Preslavu, a Metoděj. Roku 893 n. l. byla abeceda přijata preslavskou literární školou na dvoře bulharského cara Simeona I. Velikého (vládl 893-927). Ve 12. století už cyrilice téměř zcela nahradila starší hlaholské písmo. Současné slovanské jazyky přijaly cyriliku, pokud jejich kultury byly během historie ovlivněny východním křesťanstvím;

jedná se o srbštinu, černohorštinu, makedonštinu, bulharštinu, ruštinu, běloruštinu a ukrajinštinu. Latinská abeceda se naopak hojně využívá v těch slovanských jazycích, které historicky spadají do vlivu západního křesťanství. Jedná se o slovinštinu, chorvatštinu, polštinu, kašubštinu, dolní a horní srbštinu, češtinu a slovenštinu. V Bosně a Hercegovině se v rámci muslimského kulturního superstrátu v široké míře používá arabské písmo. Dnes je toto písmo nahrazováno latinskou abecedou. Latinka se spolu s cyrilicí využívá také v srbštině a černohorštině.

Po úvodní pasáži se čtenář seznámí s vlastním obsahem příručky, a to s výrazy přeloženými do všech 16 spisovných slovanských jazyků. Ekvivalenty jsou uspořádány do velmi přehledných tabulek a slovní zásoba se vztahuje k běžným každodenním situacím. Jedná se o pozdravy, ustálené obraty týkající se seznámení, společenského kontaktu, názvů svátků, ale také přivlastňovacích zájmen, adjektiv, číslovek, vyjádření času. Autoři vybrali i lexikum z oblasti stravování, cestování, služeb, zdraví, počasí, neopomněli ani pojmenování v souvislosti s úřady, zákonodárnými sbory.

Předkládaná publikace *Med Slovani/ Among the Slavs* je určena všem, kteří se zajímají o slovanské jazyky, bez ohledu na jejich motivaci. Autoři doufají, že se příručka stane pro všechny zájemce užitečnou pomůckou. Lze říci, že je velmi přínosná pro široké čtenářské spektrum, neboť je schopna zprostředkovat kulturní veřejnosti, resp. zájemcům o studium cizích jazyků potřebný materiál.

MILENA NOSKOVÁ

**SLADOVÁ, J. a kol.: UMĚLECKÁ LITERATURA V PROCESU
OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY.**

**Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
2016, 134 s.**

ISBN 978-80-244-5101-5 (print); 978-80-244-5105-3 (online: pdf)

Kolektivní monografie badatelského týmu z katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci přináší přínosný příspěvek k problematice utváření hodnotového systému a výchově dětí a mládeže k hodnotám. V současné společnosti, jež prochází proměnou hodnot, chápeme zvolené téma jako vysoce aktuální i z pohledu školní edukace a edukace ve volném čase. S ohledem na měnící se paradigma současné civilizace a paradigma výchovy a vzdělávání publikace směřuje k všestranně a harmonicky rozvinutému jedinci, který dokáže stimulovat potřebné racionální, emotivní a konativní složky své osobnosti (s. 13). Zdůrazňuje, že hodnotový vztah a vliv společenství a jedince je oboustranný.

Tým olomouckých odborníků vycházel z ukotvení potřeby hodnotové výchovy dětí a mládeže v platných kurikulárních dokumentech, z rostoucího

počtu výzkumů hodnotové orientace dětí a mládeže a z odborných publikací posledních let. Vlastní soustavné odborné bádání tým zaměřil na výzkum významu hodnot a výchovy k hodnotám v osobnostní a sociální pedagogické dimenzi v kontextu moderní světové a české intencionální literatury pro děti a mládež.

Jak se v monografii uvádí, předložená odborná práce navazuje na publikovanou monografii *Literature for Children and Youth in the Process of Personal and Social Education in the Basic School* (Olomouc 2015), která vznikla jako součást řešení výzkumného projektu v roce 2014.

Publikace je rozdělena do čtyř kapitol. Úvodní část J. Sladové přináší zamyšlení nad potenciálem literatury pro děti a mládež v rozvoji axiologického systému čtenářů. Autorka analyzuje hodnoty dnešní společnosti, zaměřuje se na psychologické aspekty osobnostní a sociální výchovy a prostřednictvím vybraných beletristických textů dokládá možnosti literárních děl v procesu osobnostní a sociální výchovy - literární text slouží k zamyšlení a hodnocení, přináší životní příklady a vzory k možné identifikaci, rozvíjí představivost a fantazii, umožňuje citový prožitek... Ve druhé kapitole nazvané „Příběh s mladým hrdinou v současné české literatuře pro děti a mládež v kontextu osobnostní a sociální výchovy“ konkretizuje tematickou bohatost soudobé literatury pro děti a mládež v oblasti formování hodnot a postojů a způsob jejich přiblížení čtenáři (zabývá se problematikou neúplné rodiny, krizí či rozpadem rodiny, rozvodem rodičů; vychází z vybrané příběhové tvorby H. Bořkovcové, I. Procházkové, B. Čapkové, V. Svobodové, P. Braunové). Autorka zmiňuje téma jinakosti a jeho výskyt v české literatuře pro děti a mládež od 90. let minulého století (s tematikou tělesného či mentálního handicapu, odlišnosti z příslušnosti k jiné rase, etnické skupině či národnosti) a analyzuje vybraná díla od M. Drijverové, H. Bořkovcové a A. Ježkové. Naznačenou tematiku jinakosti rozvíjí především třetí část kolektivní monografie, v níž dvojice autorek J. Kusá a V. Řeřichová popisují možnosti komplexní osobnostní výchovy na základě práce s příběhy, které tematizují outsiderství a postoje dospívajících protagonistů (vycházejí např. z díla R. J. Palacia, Ch. Nöstlingerové, T. Feibela, U. Orleva). Autorky prezentují jinakost v analyzovaných příběhových prózách ze čtyř různých perspektiv včetně falešné identity prezentované prostřednictvím internetu. Poslední čtvrtá kapitola pochází z pera D. Jakubička, jenž se zaměřil na literární humor jako vhodný prostředek výchovy k hodnotám a osobnostnímu rozvoji mladého čtenáře. Konstatuje, že problematice humoru v literární tvorbě není věnován systematický badatelský zájem, přestože výchovný potenciál humoru je široký. Autor nastiňuje historii vývoje humoristického příběhu s dětským hrdinou v rámci světové a české literatury a zmiňuje řadu autorů. Zaujala nás např. postava „rošťáka“, jež je aktuální i pro literaturu 21. století. Podle autora většina spisovatelů užívá této postavy pro „zobrazení postavení dětí v současném světě, v reálném duchu a se zdůrazněným zachováním rozpornosti vnímání dětského světa“ (s. 108).

Kolektivní monografie je určena především odborné veřejnosti, která se zabývá současnou školní výchovou a vzděláváním i edukací ve volném čase. Svě čtenáře si publikace najde i mezi rodiči, kteří se mohou inspirovat, jak prostřednictvím četby příběhů pozitivně působit na děti v oblasti osobnostní a sociální výchovy.

HELENA ZBUDILOVÁ

HOŠKOVÁ, K.: TVŮRČÍ PSANÍ PRO MALÉ SPISOVATELE A SPISOVATELKY.

Brno: Edika, 2017, 2. vyd., 135 s.

ISBN 978-80-266-1158-5

Příručka je koncipována jako nápadník aktivit, které jsou zaměřeny na podporu tvůrčího psaní „malých spisovatelů a spisovatelek“. Autorka připravila sadu 61 aktivit, jež sama nazývá lekcemi, které mají čtenáře provázet krok za krokem samostatným procesem tvoření. Při něm se čtenář bude postupně seznamovat s dovednostmi potřebnými k tvorbě textů (naučí se pracovat s vlastním tvůrčím potenciálem, pozná základní literární žánry, principy tvorby textů, stavby postav, zvládne dialogy a mnohé další aspekty tvůrčího psaní; bude rozvíjet práci s jazykem, fantazii, sebepoznání, relaxaci, prožívání radosti). Využití nápadníku je široké – celkově přispívá k formování osobnosti jedince a může být využíván jak ve školní výuce v řadě vyučovacích předmětů, při výuce průřezových témat, tak i při mimoškolních aktivitách.

K. Hošková dodržuje zásadu gradace obtížnosti, takže nejprve zahrnuje jednodušší (rozevíčovací) hry, na které navazují další obtížnější. Doporučuje postupy, které zahrnují fáze uvolnění a koncentrace; automatické psaní. Více jak šest desítek doporučených aktivit nabízí širokou paletu práce s písmenky (např. Abecedník, Abecedník se zadáním, Hrůzostrašný abecedník!), tvorbu vlastní první básničky či povídky (např. Podezřele podařená povídka pro piráty před půlnoční plavbou), poznání různých žánrů (např. Vylosuj a spust'; Povídky z jedné nebo i druhé kapsy; Dopis; Narodím se v jiném těle), charakteristiku postav (např. Překvapivé setkání), poznání způsobu vyjádření (popis – např. Svět prapodivných předmětů; Co dělá můj pokoj, když tam nejsem; vyprávění – např. Když strom promluví; Byl jednou jeden...; Ferdův všední den; zastavená vteřina), práci s otevřeným koncem (např. Co by se stalo, kdyby aneb Pohádka se změněným koncem), propojení s výtvarnou činností (např. Jeden den v životě aneb Převtělím se!), rozvoj slovní zásoby (např. Losovačka; Jedno velké PROTOŽE; Kdybych, tak bych), procvičování paměti (např. Jméno, město, zvíře...; Příslloví, pořekadla a rčení) apod. Autorka kombinuje samostatnou práci s prací ve dvojicích, skupinách i v týmu. Některé aktivity obsahují návrhy možných variant. Materiál obsahuje výstižné kresby ilustrátorky J. Kučerové. Obsahuje seznam použitých odborných pojmů, prostor pro zaznamenání vlastních nápadů a seznam literatury.

Za užitečné považuji zařazení přehledné tabulky, v níž autorka propojila jednotlivé navržené aktivity se vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy na základních školách a víceletých gymnáziích. Vedle šestice průřezových témat – Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova - autorka naznačuje využití aktivit pro vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. Z přehledu vyplývá, že nejčastěji bylo zastoupeno téma Osobnostní a sociální výchova, Mediální výchova a Výchova environmentální. V oblasti vzdělávacích oblastí nejvíce aktivit slouží k rozvoji oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a příroda, Umění a kultura a Člověk a společnost. Jedná se o druhé upravené vydání, první vyšlo v roce 2013.

Příručku *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky* lze doporučit jako praktický a moderní materiál tvůrčího psaní, který umožňuje získání a rozvíjení základních znalostí a dovedností z dané oblasti. Své uplatnění zajisté nalezne nejen ve školských zařízeních, ale i v zájmových kroužcích, literárních či čtenářských klubech, či při společném získávání a sdílení čtenářských a literárních zážitků rodičů s dětmi nebo prarodičů s vnoučaty. Nápadník lze využít i při tvůrčí práci se seniory.

HELENA ZBUDILOVÁ

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