

LINGUA VIVA

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

ROČNÍK XII/ 2016/ ČÍSLO 22

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2016

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)

VÝKONNÁ REDAKTORKA: DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (PF 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. OLDŘICH RICHTEREK, CSC. (PDF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAV SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)
DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. EVA VYSLOUŽILOVÁ, CSC. (VYSOKÁ ŠKOLA SOCIÁLNĚ SPRÁVNÍ HAVÍŘOV)
PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSc. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH.D. (SÚ AV ČR PRAHA; Ff MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

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

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, 2016

TISK: TYPODESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

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

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

LENKA HESSOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA) <i>THE LONDON EXPERIENCE</i>	9
--	---

DENISA ŠULOVSKÁ (DEPARTMENT OF LANGUAGES, FACULTY OF PHILOSOPHY, COMENIUS UNIVERSITY) <i>WHEN THERE IS NO ESP TEXTBOOK TO MATCH STUDENTS' NEEDS</i> ...	21
---	----

STUDIE – ČESKÝ JAZYK

MICHAELA KŘIVANCOVÁ (PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY) <i>ČERTOVSKÝ GULÁŠ - DRUHÁ ČÁST (OBRAZ ČERTA V ČESKÉ FRAZELOGII)</i>	34
---	----

STUDIE – FRANCOUZSKÝ JAZYK

IVA DEDKOVÁ, IRENA FIALOVÁ (UNIVERSITÉ D'OSTRAVA) <i>PROBLÈMES D'INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES ENTRE LE FRANÇAIS ET L'ESPAGNOL PAR LES LOCUTEURS TCHÈQUES</i>	46
--	----

STUDIE – ŠPANĚLSKÝ JAZYK

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ (UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA) <i>METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y LITERATURA: EL APRENDIZAJE DE LOS MUNDOS POSIBLES II</i>	59
--	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

HOMOLOVÁ, E.: JESENSKÁ, P.: SELECTED TOPICS ON ENGLISH
WORD-FORMATION. BANSKÁ BYSTRICA: BELIANUM, 2015 73

МАТЫУШОВА, З.: РАССУЖДЕНИЯ ОБ АРГУМЕНТАХ ФОРМЫ
ЧЕРВІНСЬКА, ОЛЬГА: АРГУМЕНТИ ФОРМИ. МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ
І НАУКИ УКРАЇНИ. ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА. ЧЕРНІВЦІ, 2015 76

ODSTRČILOVÁ, M.: ZUR GI-FORTBILDUNG FÜR DEUTSCHLEHRER IN
DEUTSCHLAND MIT SCHWERPUNKT AUF SDU 79

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

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

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

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, květen 2016

STUDIE



THE LONDON EXPERIENCE

LENKA HESOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA

ABSTRACT

In this article I would like to deal with Multicultural Education (ME) – one of the cross curricular topics introduced in Czech curricular documents referred to as the Framework Educational Programme. The cross curricular topics should be included in all subjects taught within the national curriculum.

I would like to present the readers with various options of how to combine linguistic and cultural aims in English classes when working with ME. I would also like to offer a concrete example of an English class combining such aims to show readers that working with ME can be a natural part of English lessons.

The lesson plan is based on a survey that had been carried out at the University of South Bohemia with teacher trainees. The survey was used to validate the assumption that many students connect the notion of Great Britain with London. Once it was confirmed that students are familiar with London I wanted to show that we do not have to think of London only in geographical terms but we can also use it as a great tool to promote the aims of ME.

KEY WORDS

Cross curricular topic Multicultural education, Framework Education Programme, Lesson plan, L2 class combining cultural and linguistic aims.

INTRODUCTION

Using a concrete example, this paper shows the teachers of English how the cross curricular topic Multicultural Education can be included in their English classes. The pattern of this example, when slightly adapted to local conditions, can be used in any English class in any country around the world.

As I teach at university, my demonstrative lesson is primarily aimed at teachers to be, my students. In this paper I have taken a very down to earth approach towards Multicultural Education and I aim to show how a whole English lesson, combining language aims and cultural aims, can be conducted by any EFL teacher in any intermediate class. For my students this could be a valuable example of how to apply ME in their own English class once they become teachers themselves; of course they would have to simplify the language and the activities used here.

Before I start describing the lesson I need to clarify the fact that I use the term **Multicultural Education** (ME) which is the official name of the cross curricular topic set in the new Czech curricula (The Framework Education Programme, 2013). But the word phrase “multicultural education” in its meaning and content as I understand it corresponds more with the terms “intercultural and

pluricultural education” introduced in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001). The phrase “multicultural education” was introduced in the first version of the reformed Czech curricula (FEP, 2005) in times when the terminology was very confusing and when each author used his or her coined word. For some reason the phrase itself has survived even in the new curricula published and compulsory since 2013. When I use the term **multiculturalism** in this article it roots in ME and it represents the idea that cultures coexist together in the same time and space and they not only influence but also enrich each other. By **multicultural awareness** it is understood that one is aware of the fact that apart from one’s own culture there exist other cultures that can be very different to one’s culture but which are equally important. The reason why teachers should spread multicultural awareness is the fact that this can help to fight students’ fear of the unknown. It can also prevent students from creating stereotypes which they have a tendency to create for something that is not so familiar to them. As a handy tool, which should help me to fulfil my aim to promote ME, I use a brief survey. Actually, the whole sample class, which I describe in detail in this paper, could only be conducted thanks to the results of the survey.

Another reason why I have chosen to design a class combining language aims and ME aims is that it has been some years since multiculturalism became something of a magical word among scholars and teachers. But what does it mean? When we study the scholarly literature the word **multiculturalism** is mostly seen as a political construct. According to Parekh: “Multiculturalism became a politically and ideologically significant movement because of its rejection of the assimilationist demand of the wider society. A multicultural society, then, is one that includes two or more cultural communities.” (Parekh, 2000:5) Multiculturalism is also a very much spoken about term as Multicultural Education became an essential part of fairly new curricula which have been introduced in many countries to meet the European standards (e.g. the Czech Republic, Norway, Germany). The new curricula are a reaction to The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001) which is an attempt to unify educational policies on learning foreign languages across Europe. Among the three basic principles set down in its preamble there is one that states: “The rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding” (CEFR: 2).

When the national curricula in each individual country in Europe are to be created it is only natural that multiculturalism becomes one of the most important issues of interest. It is also logical that the official educational documents in each European country include some form of multicultural/intercultural/pluricultural education. In everyday school setting it is very important to spread multicultural awareness and to fight social exclusion as

many pupils with migrant background might experience the uneasiness on the side of “native” inhabitants. Needless to say that there have been many works written on the fact that the racial problems are mostly caused by the lack of knowledge about other cultures as many people are unconsciously governed by their fear of the unknown. To include multicultural awareness in everyday school life is simply an excellent idea but putting the idea into practice demands more effort than one might expect.

In the Czech Republic the national curricula (FEP, 2013) include six cross curricular topics, one of them is, as I have already mentioned, **Multicultural Education**. The cross curricular topics should be, at some point, included in everyday teaching practice at schools. Yet, FEP does not say exactly in which year and to what extent they should be included, neither does it offer concrete methodology to the teachers on how to use the cross curricular topics. In FEP we can only find proposed aims and proposed thematic areas. Concerning the aims of ME the Czech document presents these points:

- ME familiarises pupils with the diversity of various cultures and their traditions and values
- ME helps pupils to know their own cultural anchorage and to understand different cultures
- ME deeply affects interpersonal relationships at the school
- ME diffuses all educational areas

Having listed all the aims above, the document does not provide teachers with a practical tool, a methodology, for fulfilling these aims and it leaves the question of “how to deal with these aims” up to the teachers. In a way it gives the schools great freedom when putting ME into practice but on the other hand it also distances itself from any responsibilities connected with the effective implementation of the cross curricular topic in the educational system.

An almost identical situation, as described above, can be found in many other European countries. Even though the curricular documents usually do not offer concrete help they suggest areas which should be covered on the national level. The curricular documents also like to refer to their websites where, as promised, a “desperate teacher” should find concrete help and concrete examples. But is this really so? Not in the Czech Republic. It is true that teachers should find supporting materials and useful tips on how to deal with cross curricular topics on the most complex methodology site **Metodický Portál.CZ** but on ME there are mostly theoretical contributions and they, based on the results from the piloting schools which have tried the new curricula, repeat that there is a lack of practical research in the field and that there is still a great demand for concrete findings and methodology guides on how to put the theory into practice. Some authors only state that the situation is not good, they agree that it needs some action and they promise to provide a solution in the future, see the website www.rvp.cz and articles by Rokosová (2008), Buryánek (2006) and Průcha (2004).

WORKING WITH CULTURE IN AN L2

In my paper I try to break or at least to weaken a certain myth connected with ME. For some reasons ME is very often seen only in a narrow sense, dealing with the issues between majority and minority communities. Also, in teaching practice it is often considered as something extra to classroom work. ME is already part of many activities, it only has not been seen that way. Basically, we always consciously or unconsciously cover ME when we deal with culture and products of mankind in L2. As if we read the description of ME carefully we know that it aims at reflecting and analysing other cultures and their appreciation but it also aims at reflecting and analysing one's own culture.

When I describe lessons that combine intercultural and language aims I want to show teachers and also to our students that ME is nothing to be afraid of and that it can fit in our classes beautifully. We just need to become more conscious and work with the topic of culture and its aims actively as Byram says:

“...the assumption that language learning leads to positive attitudes towards other peoples and cultures cannot be held without further reflection. Attitude formation and attitude change are complex processes and mere exposure to language learning and information about other cultures will not necessarily lead to the desired results.” (Byram, 1994, p.40).

There are certain possibilities that we as teachers have when working with culture in English classes. Most of the approaches towards combining cultural and linguistic aims presented here are borrowed from the researchers working in the field of ESL (English as a Second Language), but their ideas and methodology can be applied in any L2 class be it ESL or EFL (English as a Foreign Language). According to Robinson (1985) in Tomalin and Stempleski (1993) when students face a new culture in an L2 class they have to deal with its three dimensions which are interconnected. These dimensions are¹:

- facts – these are the most visible to students, for example in other countries a telephone box looks different
- meanings – in other countries people may assign different meanings to certain signs, for example there is a different notion of the word “tea” in the Czech language than in English
- interaction patterns – the way people interact with each other may also be different, for example in the United Kingdom it is very important to be polite and use words like “please” and “thank you” quite a lot otherwise an innocent foreigner visiting the country is considered rude

In previous years the traditional approach towards foreign language learning and teaching stressed mostly the facts connected with the target culture or any culture. The theory that the notion of what we call “culture” is a social construct, a social reality and as such is a product of itself had not been taken into account. Lately such an approach has been challenged and for example

¹Similar patterns are introduced by Stern (1992) or Hammerly (1982), for detailed study see their works.

Kramersch (2001, p.205-206) suggests that we see an L2 class as an opportunity to:

- establish a sphere of interculturality where all cultures have equal rights and can be discussed
- teach culture as an interpersonal process when social aspects of conversation are mentioned and taken into account
- teach culture as a difference, but the approach shall be handled with great sensitivity
- cross borders of the classroom and take learners for example to a gallery, museum or a cinema

When we look at Stern's book *Issues and Options in Language Teaching* (1992, p.226-232) we are offered concrete methods we can use when implementing intercultural aims in an L2 class. He suggests that in our classes we can use **cultural problem solving approach**, as an example can serve an activity called *culture assimilator* when students are given a situation which can be misunderstood by any American/British/Czech citizen etc. and they are asked to discuss the possible reasons that have caused the misunderstanding. We can also use **behavioural and affective approach** which is based around three types of activities. The first one is *total physical response* (TPR) when cultural situations are dealt with in a form of simple commands given by the teacher/one of the students (e.g. a restaurant visit). The second type of activity is a *role play*, again an example with a restaurant visit can be used but this time students are not told what to do, they need to act it out and rely on themselves. The third type of activity is called a *mini-drama* which is very similar to culture assimilator with the difference that students are asked to be in the position of a person who has misunderstood the situation and they deal with the same model situation at a subjective level. The last but not least approach we can use is **cognitive approach**. This approach is for those who want to feel more in charge of their educational process and would do their own research on language even outside the classroom in the form of theoretical research (e.g. reading fiction or non-fiction). Some people may prefer direct exposure to desired culture in forms of email correspondence, facebook conversation, face-to-face contact or visit of a country where L2 is spoken.

WHY THE SURVEY?

When thinking about how to introduce multicultural awareness in my classes I was keen to find out what the students already know and what their idea of multiculturalism is. Is there something in them I can start working with? These were the questions that were behind the design of the survey as I strongly believed that the students should have already had experience with different cultures and I needed to know to what extent I could rely on their experience. In the ELT classroom asking "What 10 words come to your mind when I say Great Britain" seemed the most natural way to me to do the survey. My assumption was that no matter what the original background of my students is, as they study

English, they should have heard about Great Britain because Great Britain would still be on the top of the list of things that people have connected with native speakers of English.

The survey was carried out between 17th March and 21st March 2008 on 127 students of The Pedagogical Faculty during practical English lessons at The University of South Bohemia. The aim of the survey was to find out what connotations the students have with the phrase "Great Britain" and to validate the assumption that many students are aware of the fact that London is in Great Britain. The students were asked to write down first ten words that come to their mind when I say "Great Britain". They had three minutes for the task.

In figure 1 I present the results of the survey and in figure 2 I show the words that were mentioned only once by students. The results of the survey suggest that the respondents connected Great Britain mostly with London. The results of the survey validated my assumption and I was able to use the knowledge of London as a good start for designing a whole English class dealing with intercultural issues. Once again I must stress that the results of the survey offered a great conclusion as for me there just cannot be a better example of multiculturalism than the one seen in London. Though I am almost sure that the students had not thought of this aspect of London and their associations were going towards London being a capital or a great place for sightseeing. To sum up I can use London as an ideal example and a survey as a great warm up activity, when I want to introduce my students to multiculturalism. Where else but in London can you find so many nationalities living together and where else but in London can you experience a ride on a double-decker to your favourite Indian restaurant, then visit a theatre play with American actors starring and then discuss your impressions of the performance in a cosy pub in Soho. And such multicultural experiences there are many in London.

WHY THE SAMPLE LESSON?

When it comes to practical examples on how to teach ME in English classes there are very few on the methodological websites for Czech teachers of English even though the English classes are ideal for including ME in their curricula. Not to mention the fact, that multiculturalism is already included in course books of English. Only there are no didactic works telling teachers what exactly and in which year to cover in their English classes and how to work with the topic of multiculturalism. The fact that the aims of ME are general and not clearly specified in FEB does not help either and it makes the situation even more difficult for the teachers. They are obliged to implement in their classes something which everybody keeps talking about but nobody can clearly specify.

THE LESSON PLAN

Level: intermediate.

Students: Czechs (can be any nationality, any number between 8 to 20).

Aim: to increase multicultural awareness in students.

Objectives: at the end of the lesson students will be aware of the fact that Great Britain is inhabited by many nationalities and they will be able to name at least six nationalities living in Britain and forming its culture.

Aids used: realia (photos of Londoners – *I used photos of my Japanese, Colombian, Polish and Swedish friends who live in London*), A3 paper sheets, coloured pencils, white board, handouts prepared by the teacher.

CLASS SCHEDULE

1 *The aim of this task is to let the students explore their existing knowledge of Great Britain and let them write down their connotations with this country. Here students work with their knowledge from other subjects, such as geography, history, social sciences and also with their personal experience with visiting GB. The linguistic aim of the activity is to use accurate vocabulary and to practise spelling.*

The teacher greets students and asks them to prepare a small piece of paper and a pen. Then she explains that they are going to write down only ten words. She stresses that they should work alone and keep their words a secret from their partners. They can use any meaningful words: nouns, verbs, adjectives etc. She tells them that they need to write the first ten words that come to their minds. Once again she asks them whether they understood. If they did, she only says “Great Britain”.

2 *The aim of this task is to encourage students to discuss their connotations among each other and to compare and contrast their ideas. During this activity they use their speaking skills. The first two tasks serve as great warming up activities.*

The teacher asks students to discuss their lists of words with a partner. Students work in pairs. Then the teacher asks the students to raise their hands if they have London on their list. Hopefully most of the students will raise their hands. Then students discuss their opinions on London or experiences they have had with this city.

3 *The aim of this task is to make students aware of the fact that there are many places where there live people of different origin together peacefully and they respect each other and the place itself gains many benefits from such a rich mixture of nationalities. At the same time students practise their communication skills (accuracy and fluency) and practise turn-taking.*

The teacher divides students into five groups (3 people in one group) and distributes five pictures. Each group gets one. There are “Londoners” in the pictures. Students’ task is to guess where these Londoners are originally from and students should also support their guesses. Then the class works together. Students exchange their opinions and guesses. The teacher tells the students what nationalities the people in pictures are.

4 *The aim of this task is to develop the ability to orient oneself in a pluralistic society and to use intercultural contacts to enrich oneself and others (see FEP, 6.4. Multicultural Education, p.99), at the same time students practise*

their communication skills when they express their opinion using learnt structures and they also practise turn-taking.

Students work in pairs and are given a list of nationalities in one column and products in the second column. Students need to match the nationalities with products (e.g. Starbucks-American, see figure 4). If some students finish earlier they are given an extra activity, they need to come up with three similar matches. When the students finish their task the whole class discuss the right matches and if there are any extra matches they discuss them as well.

5 The aim of this task is to teach students to communicate and co-exist in a group containing members of different sociocultural groups, to exercise their rights and respect those of others, to understand and tolerate others' different interests, opinions and abilities and it also develops the ability to recognize and tolerate the differences of other national, ethnic, religious and social groups and to work with members of different sociocultural groups (see FEP, 6.4. Multicultural Education, p.99). At the same time, as in the previous activity, students practise their communication skills expressing their opinion using learnt structures and they also learn about turn-taking.

The teacher divides students in groups, the groups need to come up with as many examples as possible of “multicultural activities” people can do in London (e.g. going for coffee to Starbucks). Then the teacher asks the groups to present their ideas and she encourages the rest of the class to add up their ideas. Then she asks students to work in the same groups and prepare a multicultural day out for Czech tourists called Karel and Marta. She explains that this is Karel’s and Marta’s fifth visit to London and they are tired of seeing the London Eye or Buckingham’s change of guards. Students are given coloured pens and an A3 sheet on which they will present their ideas to the others. They are encouraged to use their imagination. The teacher also stresses that the class will choose the best “day out”.

6 The cultural aim of this activity is the same as in activity number 5. At the same time, students practise their skills to present and communicate their opinion to the group of people.

The teacher organises a workshop where all posters are presented and each group describes their “day out” to the others, students then allocate one to three points depending on how much they liked the “day out”. They can also comment on how they would improve each outing.

7 The aim of this task is to let the students explore the Internet and let them work with the data they find, again the cultural aim is to show them that the topic of multiculturalism can be found everywhere around us and it should help them understand and accept the others as individuals with the same rights, realizing that all ethnic groups and all cultures are equal and none is superior to any other (see FEP, 6.4. Multicultural Education, p.99)

The teacher gives students homework which she calls “Famous Britain’s Foreigners”. She explains that she wants the students to search the Internet for famous people (at least two) who live or lived in Britain but are not of British

origin. Next time students will tell the class who these people are and why they are famous. It is a great start for another whole class on multiculturalism or even a start of a term project which could be called the same. Students' task will then be to pick one famous foreigner and find as much as possible about this person, make a poster and in a class workshop present this person to the others (why we have chosen him/her, why they are famous, etc.). This activity will be followed by a class discussion.

CONCLUSION

This is just one of many examples on how the teachers can use the method of survey as a starting point for the inclusion of the cross curricular topic "Multicultural education". Not to mention the fact, that when students work with the topic of multiculturalism, they at the same time practise their speaking skills as in discussions they need to express their opinion clearly. When students do the tasks designed for a class on multiculturalism they exercise their fluency and accuracy in spoken language and they also need to respect turn-taking in conversation.

Teachers can also work with the finding that on the top of the survey list there are words such as *Ireland*, *Scotland* and *Wales*, which means that the students are already aware of the fact that Great Britain is not only about England. The teachers can further build on this knowledge. The description of such lessons could again serve as great material for another article.

I believe that in this paper I have proved my point that teachers do not need to be afraid of multiculturalism as, even though it is a fashionable word, almost a cliché, it does not have to be an empty one and it is very much needed. Again I should stress that it is actually very important to know our own cultural roots and it is equally important to know something about other cultures and other people and to accept the fact that we share and form this world together with others. I wish I could say that we live in a racist free society but I am afraid that it is still not the case. Though we, as teachers, can work towards better understanding among people and English classes are a great place for us to carry off this mission.

REFERENCES

- BURYÁNEK, J.: *Multikulturní výchova v RVP*. 2006. Available at <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/multikulturni-vychova-v-rvp.html/>. Accessed 5 November 2015.
- BYRAM, M., & MORGAN, C.: *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon, Multilingual Matters, 1994.
- Council of Europe.: *Common European Framework of Reference for Languages*. 2001. Available at http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf. Accessed 5 November 2015.

- HAMMERLY, H.: *Synthesis in Language Teaching*. 1982. In STERN, H. H.: *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1992, p.210.
- KRAMSCH, C.: *Language and Culture*. Oxford, Oxford University Press, 2001. *Metodický portál*. Available at <http://rvp.cz>. Accessed 5 November 2015.
- Ministry of Education, Youth and Sports.: *Rámcový vzdělávací program, The Framework Education Programme for Basic Education (FEP)*. 2005, 2007, 2013, part C, ps.97 – 98. Available at <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/framework-education-programme-for-basic-education>. Accessed 5 November 2015.
- PAREKH, B.: *Rethinking Multiculturalism*. New York, PALGRAVE, 2000.
- PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací*. 2004. Available at <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>. Accessed 5 November 2015.
- Research Institute of Education in Prague, The National Institution of Technical and Vocational Education: *Metodický portál*. 2009. Available at <http://rvp.cz>. Accessed 5 November 2015.
- ROBINSON, G. L.: *Cross Cultural Understanding processes and Approaches for Foreign Language, English as a Foreign Language and Bilingual Educators*. 1985. In TOMALIN, B. & STEMPLESKI, S.: *Cultural Awareness*. 1993, Oxford, Oxford University Press, p.7.
- ROKOSOVÁ, M.: *Multikulturní výchova – ukázka zpracování*. 2008. Available at <http://www.rvp.cz/clanek/276/2106>. Accessed 5 November 2015.
- STERN, H. H.: *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1992.

RESUMÉ

V článku se zabývám průřezovým tématem Multikulturní výchova, tak jak je popsáno v Rámcovém vzdělávacím programu, a jeho užitím ve výuce anglického jazyka. Průřezová témata by podle závazných dokumentů českého školství měla být zahrnuta do výuky předmětů na všech stupních vzdělávání.

Chtěla bych zde proto představit různé již existující postupy, které používají učitelé pro kombinaci kulturních a lingvistických cílů ve výuce angličtiny jako druhého jazyka ve světě. Stejně tak čtenářům předvést realizaci jedné konkrétní hodiny anglického jazyka propojující kulturní a lingvistické cíle realizované v českém prostředí na studentech PF JU v Českých Budějovicích (budoucích učitelích anglického jazyka). Plán popsané výukové jednotky je založen na anketě provedené také na studentech PF JU v ČB. Anketa posloužila k validaci domněnky, že většina studentů si při zmínce o Velké Británii podvědomě vybaví Londýn. S tímto zjištěním pak dále pracuji, ale nepoužívám fakt, že studenti Londýn znají, k upevnování geografických či historických znalostí. Využívám Londýn jako prostředek k šíření multikulturního povědomí, neboť Londýn může posloužit jako vhodná, velmi reálná a konkrétní ukázka

bezproblémového fungování myšlenek průřezového tématu Multikulturní výchova v praxi.

Mgr. Lenka Hessová

Specializace: didaktika anglického jazyka. Působí na katedře anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jako odborná asistentka. Předmětem jejího zájmu je zapojení průřezového tématu Multikulturní výchova do hodin anglického jazyka. Spolu se studenty PF JU se snaží aktivně rozšiřovat zásobník aktivit kombinujících kulturní a jazykové cíle ve výuce anglického jazyka.

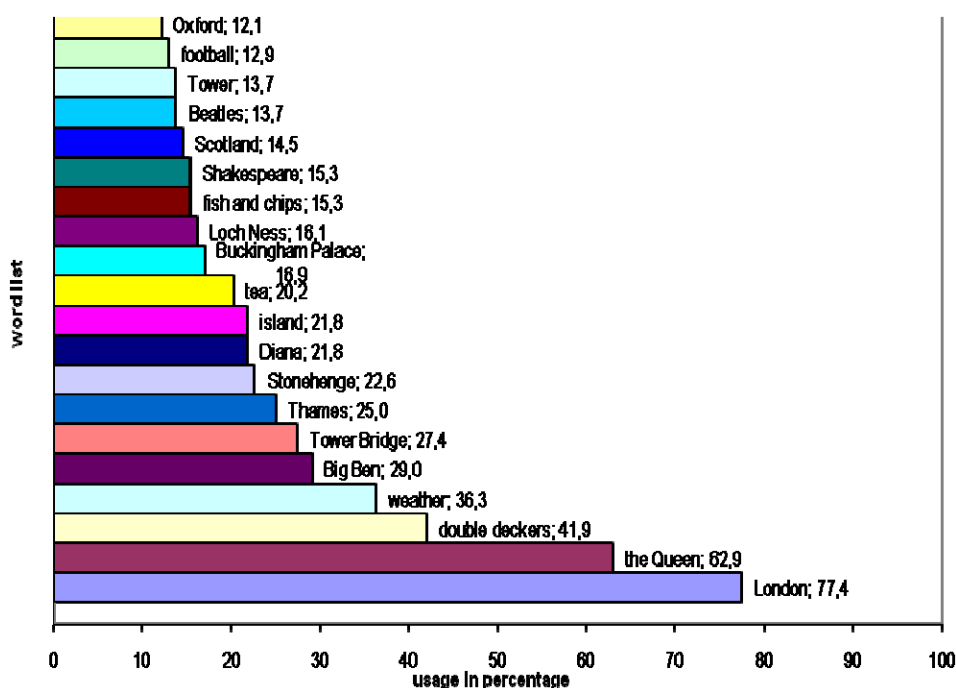


Figure 1: Great Britain “Top Ten”

Old, Lake District, Queen Anne Boleyn, Liverpool, old towns, controversy, sightseeing, traffic jam, National Theatre, BBC, imperialism, red coats, palace, museum, burglar, park, travelling, farms, spring, politics, strange hair style, Scottish Rocks, dream, Spice Girls, J.K. Rowling, Oasis, James I., U2, Irish, The Globe, plane, beach, Warwick, men in suits, children's birthday parties, Reading, fruit farm, Newsagents, north accent, Brigit Jones, Nick Hornby, family, cricket, music, Portobello Market, foreigners, English people, Robin Hood, English breakfast, democracy, cigars, York, sir, Indian people, God Save

the Queen, British Museum, queue, Red Dwarf, navy, tradition, movies, fat people, horrible apple bars, fast food, raspberries, hitch-hiking, caravan, tent, Asda shopping, strange manners, biscuits, land without trees, bed and breakfast, Colchester, living there, Lilly White, red hair, Margaret Thatcher, beer, Monty Python, Birmingham, Chelsea, Downing Street, Seven Sisters, Nottingham, Kate Moss, seaside, ports, Celts, fireworks.

Figure 2: Words mentioned only once

Häagen-Dazs	Egyptian
Harrods	Czech
BBC	Spanish
Bosch	Dutch
Zara	German
Heineken	Japanese
Staropramen	American
Subaru	British

Figure 3: Matching the brands and nationalities

WHEN THERE IS NO ESP TEXTBOOK TO MATCH STUDENTS' NEEDS

DENISA ŠULOVSKÁ
DEPARTMENT OF LANGUAGES, FACULTY OF PHILOSOPHY,
COMENIUS UNIVERSITY

ABSTRACT: For many years now teachers of some ESP courses have experienced the lack of suitable textbooks for certain disciplines. In the absence of commercially available textbooks, tailor-made materials have to be designed by the teacher. This paper describes how a specialised textbook of English for students of Political Science was prepared, involving steps such as a needs analysis and interviews with teachers of Political Science, before the starting level of English was determined and authentic materials were selected to form the basis for exercises and tasks developing language competence to suit the needs of the future political scientist. The designed textbook, unique in the particular field of ESP, underwent a thorough verification in the classroom before it was published.

KEYWORDS: English for Specific Purposes, textbook design, Political science, reading comprehension

For many decades, English has been the primary medium of international communication in everyday life as well as in the workplace. It was the need to train learners to use English in their profession that stimulated the introduction of English for Specific Purposes in the late 1960s. What made it different from English for General Purposes was the focus on what students need (or will need) in their professional environment. According to Hutchinson & Waters (1987:53) this was facilitated not by the existence of a *need* as such but rather by an *awareness* of this need. As a result, commercially produced ESP books appeared, attempting to cater to the needs of various professions.

The advantage of having a specialised ESP textbook to be used in an ESP course seems undisputed. After all, "the textbook is the first choice of the teacher new to the field, expecting to cater for students' needs, as well as to have a basic reference on which to base the course" (Esteban, 2002: 39). However, to my knowledge, not all ESP teachers are happy with commercially produced materials. Some even ask themselves the question why ESP textbooks do not fulfil a similar role to the one they have in teaching English for General Purposes - where they are an essential tool for both teachers and students (Esteban. 2002: 40). One possible answer is given by Marcu (2014) who states that it is "quite difficult to find an ESP textbook that comprises all necessary elements". Harrida (2015) seems to agree with this sentiment, commenting that finding suitable commercial materials "is rather complicated." Indeed, the main complaint of those ESP teachers experiencing difficulties with ESP textbooks

appears to be the fact that the textbook seems inadequate - although they do acknowledge that some parts of commercially available materials can be useful. However, they feel the need to complement them with other tasks and activities, sometimes to such an extent that they begin to regard the textbook as useless.

The reasons for this are wide and varied. Wisniewska (2012: 3) identified the following possible weaknesses of commercially available textbooks:

- Textbooks contents are not based on learners' needs;
- Textbooks provide inadequate material;
- Textbooks contain conventional, quasi-authentic language;
- Tasks are oversimplified and not challenging for learners, particularly adult learners.

Esteban (2002) names two different drawbacks of commercially prepared ESP textbooks. One is the fact that each individual ESP course has "some defining characteristics which cannot be easily transferred to a different teaching-learning situation" (Esteban, 2002: 40) and this renders the ESP textbook unsuitable. The other drawback identified by Esteban is in fact a complaint that "it is not unusual to discover that ESP textbooks hide a General English course behind the title" (idem). In other words, an ESP textbook seems to be not subject-specific enough to be beneficial for a particular ESP group. Sarem, Hamidi and Mahmoudie (2013: 374) agree, adding that "too many textbooks are often marketed with grand artificial claims by their authors and publishers yet these same books tend to contain serious theoretical problems, design flaws, and practical shortcomings. "

Nevertheless, O'Neill (1982), Bardi (2013), Kim (2015) and others believe that even if the ESP textbook is not specially designed for that particular group and/or it is not subject-specific enough, with some effort and adaptation it will be appropriate for students' needs. Bardi (2013 :8) claims that textbooks should be taken as "proposals for action, not instructions for use," adding – surprisingly – that in fact only "few teachers would actually embark upon the task of designing their own materials". This means that the ESP teacher will, after all, rely on a commercial textbook. The biggest advantage that speaks for the selection of an ESP textbook for the course is that the textbook will enable the student to plan his/her learning and also review and revise materials previously covered, and also provide students with high quality materials at a reasonable price. Indeed, when asked about types of materials most beneficial to learning English "respondents name, first of all, textbooks specially written for language teaching/learning purposes" (Wisniewska, 2012: 2).

It would therefore appear that, from the point of view of students at least, an ESP textbook is a definite advantage. For teachers it can be beneficial, too, as it will provide a base that will allow them to adapt and modify it to meet the

learners' needs. So why is it that there are frequent complaints about the inadequacy of ESP textbooks? To answer this question, it must be said that in the case of some disciplines, such as banking, engineering, psychology, etc., there is a rich bank of commercial subject-specific textbooks available and the ESP teacher will often find they can select something suitable. This is not the case with some disciplines, "for which there are only a few or no subject-specific textbooks available" (Vičič, 2011: 119). When hearing complaints about the inadequacy of ESP textbooks, we are probably hearing the voices of those teachers who are teaching ESP in groups of students of these subjects. Therefore, if the ESP teacher wants to provide students with the materials for their specific needs, they will face "the challenge of writing tailor-made materials." (idem)

In doing so, there are a number of issues the teacher has to address. *What are the students' needs? What materials should be chosen? How authentic should the materials be?* are just some of the questions that need to be considered. While knowing what the students' needs are is an undisputed advantage, the questions of selecting suitable materials is not as straightforward. Wisniewska (2012) suggests that materials should, above all, be authentic, interesting and enjoyable and should thus stimulate students to take an active role in the language learning process. Students will appreciate materials that enable them to make use of their existing skills, competencies and knowledge. According to Mellati and Khademi (2014: 267) incorporation of authentic materials generally has "a positive effect on learners' motivation, provides authentic cultural information about the target culture, and supplies exposure to real language." It is, of course, ideal if a suitable authentic material can be found and used, but authenticity should not be the only criterion. As Hutchinson and Waters (1987: 159) put it a long time ago, when selecting material, "The question should not be *Is this material authentic?* but *What role does it play in the learning process?*"

THE DESIGN OF A TAILOR-MADE ESP TEXTBOOK – SPECIFIC EXAMPLE

I. Background

At the Faculty of Philosophy, Comenius University, ESP courses are offered to students of various study programmes. However, there are some study programmes that have very specific requirements and needs. Below, I will describe the process of designing an ESP textbook prepared to suit the particular needs of undergraduate students of Political Science.

Unlike other departments at the Faculty, the Department of Political Science places very specific demands on its students – their level of English must be "sufficiently high to enable them to read and work with specialised texts in

English"², which they encounter on a daily basis as they form a substantial part of required reading material for most courses taught at the Department (however, instruction is in Slovak). Although students do know this in advance from the student prospectus and the home page of the Department of Political Science, the first year in the Department in particular can present quite a challenge for many of them – from their secondary school English classes they are used to everyday English and reading specialised scientific texts (and a large number of them!) may appear daunting. The level of sophistication and complexity of language and content used in the reading material given to them as compulsory reading in subjects from Political Science (such as extracts from scientific articles, textbooks, manifestos, constitutions, etc.) can present a real problem. In addition to this, some students also seem to struggle with the texts due to underdeveloped reading literacy in their native tongue (they have not mastered crucial reading skills, such as making use of organisational text patterns, identifying main and supporting arguments, etc. – see Fig. 3 below) which is reflected in the way they approach the reading material in English and which hinders their comprehension of English texts.

Unfortunately, to our knowledge, there was no English language textbook designed specifically for students of Political Science that would ease the transition from *learning* English into *studying* in English. Therefore, a decision had to be made about what materials to use in the classes of English for Political Science. Using commercially available ESP or EAP textbooks did not seem appropriate, as those available are either too general or too disconnected from the texts the future political scientists come across during their studies on a daily basis. Selecting an introductory textbook to the field of Political Science as the source material did not work either – although it *would* introduce students to the subject, it *would not* take into account the specific needs of students whose mother tongue is not English. For the period of several years both approaches mentioned above were tried, separately as well as in combination, undergoing several modifications, but unsurprisingly, there was room for improvement. After some time, it became apparent that what was needed were tailor-made materials, preferably in the form of an ESP textbook. The decision to prepare a textbook of English for Political Scientists was taken after all other approaches had been exhausted, in accordance with the belief of Esteban and some other authors, that "the personal elaboration of teaching materials should be done only when commercially published materials and adaptation do not match our students' needs" (Esteban, 2002: 41).

² The entry requirements on prospective students expressed by Department of Political Science specify the required level as "sufficiently high". The students should have "at least a good passive command of English". The European Framework of Reference for Languages is not used to specify which level exactly is expected of the students. See <http://www.politologiauk.sk/chcemstudovat/> for more information.

II. Procedure:³

It has been known for years that the starting point in designing every ESP textbook – or indeed, any ESP course in general – should be a detailed needs analysis. This will enable a thorough identification of the learners' needs and their competence gaps. It can also help pinpoint the required level of knowledge and cast light on how to achieve it.

Another point that needs to be addressed is a frequently raised question: *Should the teacher of ESP (and, in turn, the author of an ESP textbook) be a specialist in the field?* The general belief is that they are primarily language teachers and should, most importantly, be experts in the language and language teaching. Therefore, the consensus is that the ESP teacher is not required to have specialized subject knowledge. However, as Vičič (2011: 109) points out, the teacher does "need to have some understanding of the subject area. " In my opinion, as the ESP teacher in the process of designing a textbook is generally not an expert in the given field, they should not hesitate to consult with specialists of the particular discipline. The focus of the textbook can thus become much clearer and may also allow the teacher to incorporate those aspects which may not appear immediately apparent to the teacher, but which the specialist will be aware of.

Taking all the above mentioned points into consideration, as the first step a thorough needs analysis was carried out. The needs analysis focused mainly on the 1st and 2nd year students⁴ of Political Science (Faculty of Philosophy, Comenius University, 2011). It was carried out by means of questionnaires in the 3rd week of the winter semester – that means at a time when especially the 1st year students were beginning to have a clearer idea of what language requirements were placed on them. 2nd year students, as well as some former students were included in the analysis later, in order to broaden its scope. Among others, the questionnaire contained questions about the 4 traditional competences – reading, writing, speaking and listening. Respondents were asked:

- What do you need to improve in most? (**needs for success in their study of Political Science**)
- What activity included in ESP lessons would increase your motivation? (**influence on motivation**)

³The preparation of the textbook was the aim of a project financed by the KEGA (Cultural and Educational Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic) in close cooperation with the Department of Political Science, Comenius University.

⁴ Bachelor degree

As can be seen from Figure 1 below, all students were aware of their need to read and understand subject-specific texts. This is hardly surprising - after all, they need to work with them on a daily basis (assigned reading for all lectures and seminars from Political Science is predominately written in English and in the case of some subjects, *only* in English). However, the awareness of this need does not necessarily mean students want a lot of reading to be included in ESP lessons. One can presume (and this presumption was later confirmed in personal interviews with some respondents) that because students are faced with reading a large number of sophisticated texts in English for all seminars and lectures in Political Science, they would find the inclusion of many more reading texts tedious. It is for this reason that they expressed preference also for other activities, aimed at practicing other skills, such as discussions and academic writing.

	I need to (%)	I want to (%)
Read and understand subject-specific texts	100	45
Participate in an informal discussion	45	88
Write short academic texts	74	68
Participate in a professional discussion / political debate	87	75

Figure1 Some results from students' needs analysis.

In addition to the needs analysis, a number of teachers from the Department of Political Science were also consulted. Face-to-face interviews with them were conducted on an individual basis. The purpose of the interviews was to identify the expectations and requirements that they place on their students. Additionally, teachers were prompted to express their opinions and recommendations about what in particular students could find useful later on in their studies (or when working in the field).

The most significant results from the interviews are as follows. Students of Political Science should be able to:

- **understand assigned reading texts.** (This was the only requirement expressed by each teacher interviewed. It is interesting to note that almost all additional answers, recommendations, suggestions, opinions, were given only when the teacher was specifically prompted to add more.)
- define their position to what was read and be able to justify it, both in the oral and in the written form (basis for political analysis and development of critical thinking)
- act as an active audience in seminars and debates of visiting English-speaking teachers to the Department (i.e. follow what is being said and ask questions or express opinions)

As illustrated in Figure 2, the results of both analyses (the students' needs and wishes, teacher requirements), along with the theoretical knowledge and my empirical experience) were all incorporated in the design of the ESP textbook – English for Political Scientists.

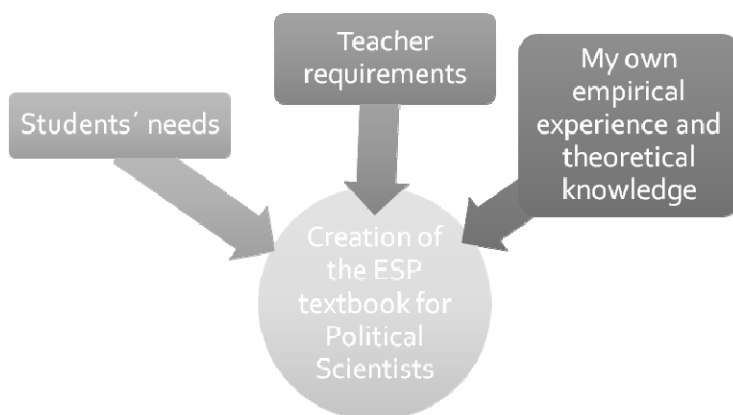


Figure 2 Input in the design of the English for Political Scientists textbook

It is undoubtedly apparent from the results of both analyses that in this case the main focus must be to develop and enhance reading skills of the students. Reading skills and their successful application to assigned reading texts have a direct influence on the student's performance at the Department. The crucial reading skills that students need to acquire and develop were neatly summarised by Dudley-Evans and St. John (1998, p. 96) and can be seen below.

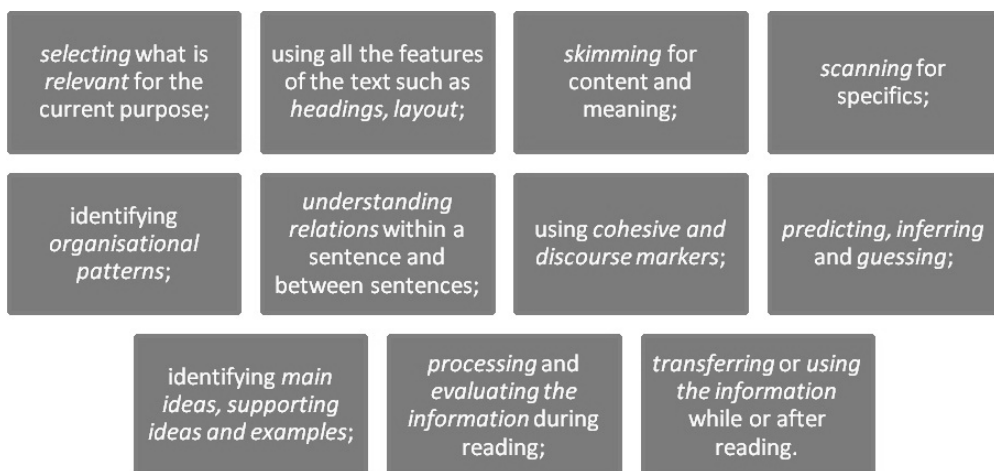


Figure3: Crucial reading skills to be learned or transferred into the foreign language

After the main focus of the textbook was defined, the process of writing it followed the pattern seen in Figure 4 below.

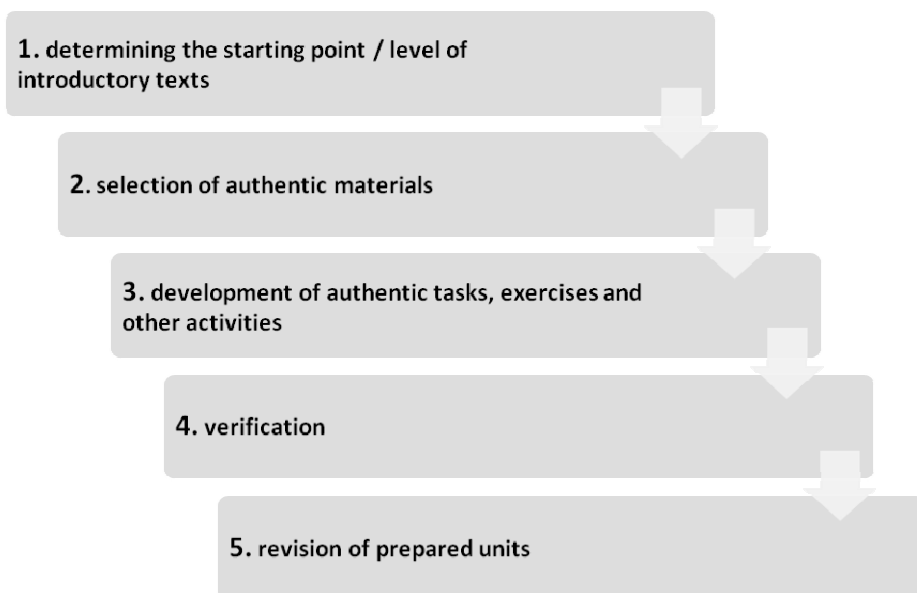


Figure 4 Individual steps in textbook design

1. starting point / level of texts

Introductory texts to each unit begin at B1 level in the earlier units with progression to C1 of the Common European Framework for Languages. The

starting level and progression through several levels during the 4 semesters of study is based on several years of practical experience with this particular group of learners. When joining the Department of Political Science students' competence in English varies greatly and tends to be between levels B1 – B2 (sometimes lower, occasionally as high as C1). The selected texts are rich in subject-specific terminology and although written in clear, simple English thus provide sufficient learning material for students of all levels.

2. authenticity of selected material

Most texts in the textbook are authentic texts from the field of Political Science which – mostly – had not been adapted in any way (purposefully – reading material for other seminars and lectures from Political Science are also authentic). The criteria for their selection were relevancy (texts were chosen in cooperation with Political Scientists), appropriate language level and terminological richness. Particular attention was paid to selecting those with the potential to stimulate and hold students' interest.

3. development of authentic tasks and exercises

Materials, which come from a variety of authentic sources⁵, such as scientific articles, textbooks, manifestos, statistics, infographics, electoral billboards, charts, newspaper articles, etc., are supplemented with a wide variety of specially designed exercises, practicing not only reading comprehension, but also other skills, such speaking and writing. Many are aimed at developing critical thinking and allow students to apply their knowledge in political analysis.

4. verification

All materials prepared for the textbook were verified and field-tested in the classroom over a 4-year-period.

5. revision

Materials were processed according to the feedback received. Units were subsequently revised, significantly extended and submitted to a British Political Scientist for review and comments, before the manuscript was handed over to the publishers. *English for Political Scientists* consists of two volumes, covering the needs of students in the 1st and 2nd year of bachelor degree, i.e. throughout 4 semesters of study (10 units in Volume 1 and 6 units in Volume 2).

III. Structure of each unit

All units follow the same structure and consist of one introductory text, tasks and exercises, and glossary.

⁵ Used with the permission of original copyright holders.

Introductory text: introduces the topic area and relevant terminology and serves as the starting point for exercises and other activities.

Tasks and exercises:

- ***Lexical*** – subject-specific vocabulary from the field of Political Science
- ***Grammatical*** – focus on selected grammatical structures⁶.
- ***Exercises aimed at developing reading competence*** – each unit works with multiple sources of authentic reading material from the field of Political Science commonly used in the British-American academic environment aimed at developing various strategies for successful reading (such as compensation techniques, awareness of signal words, identifying organisational patterns, identifying main and supporting ideas and examples, predicting, transferring knowledge after reading, etc.). Basic academic text structures and text patterns are introduced to students as well. The level of difficulty of these texts is intentionally higher (sometimes significantly) than that of the introductory texts as it corresponds to the level of texts students of Political Science regularly come across from Day 1 of their study at the Department. Their primary purpose is to help develop reading comprehension.
- ***Academic writing*** – Students learn to produce academic and scientific texts of various lengths, such as definitions, comparison / contrast texts, survey report, abstract.
- ***Debates, negotiations and discussions*** – students practice expressing and justifying their opinion, participate in simple political negotiations and simulated discussions.

Glossary – A list of relevant terminology completes each unit.

Additionally, both volumes contain *Supplementary material* (which enables possible extension during lessons) and *Check what you have learnt* section which offers students the chance to revise or monitor their progress. Taking into account the fact that the world of politics is changeable, topic areas for each unit were selected with particular care. Those covered in Volume 1 can be taken as a general introduction to the study of Political Science, while Volume 2 introduces more controversial and original topics.

⁶As the expressed requirements of the Department of Political Science for the designed course and textbook were specifically to focus on reading comprehension, and incoming students are expected to start the course with a certain level of English language competence, relatively little attention in the textbook is given to grammar (the lesson time allocated for the course also seriously limits what can be done during classes). Depending on the level of students in a given year, grammar (and indeed any other aspects of language the teacher sees fit) can be practised in additional materials given to the class to study and work on at home. This presents no problem as there is a huge number of publications available that focus specifically on grammar.

IV. Conclusion

English for Political Scientists is the product of a situation causing despair to many a teacher of ESP disciplines with no suitable textbooks available. In order to offer students of Political Science a high-quality ESP course, a new textbook had to be designed and written. It is the result of close cooperation with the Department of Political Science and naturally, tailor-made to suit their particular needs and requirements. It caters to the needs of the students of the bachelor degree but those graduate students, who remained at the Department as M.A. and PhD. students or have returned to the department from abroad, have already come forward with suggestions and ideas to extend the course. It is apparent that while on the bachelor level the focus clearly must be on reading, later on in the studies (M.A. and PhD. levels), it can shift to academic and scientific writing (and can include, for example, highly subject-specific texts such as position papers and policy briefs). Perhaps in the future these will be incorporated in a special elective course which in turn will invite the teacher to tailor-make another ESP textbook.

BIBLIOGRAPHY

- ALDERSON, J. CH.: *Assessing Reading*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- ALDERSON, J. CH. – URQUHART, A. H.: “Reading in a Foreign Language“. In: *Applied Linguistics and Language Study*. New York, Longman Inc., 1989, pp. 69-93.
- BARDI M.: “Developing Public Managers’ English Language Communication Skills – Proposal for a Textbook Design and Evaluation Model“. In *Administratie si management public*. Vol. 20, 2013, pp. 6-24
- DUDLEY-EVANS, T. & ST JOHN, M. J.: *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- ESTEBAN, A.: “How useful are ESP Textbooks?“ In *Odisea N. 2*, 2002, pp. 39-47.
- HARIDA, R.: “Case Based for Project Based Learning: Augmenting traditional lectures in ESP Course for Pre-service Teachers.“ In *Journal UMPO Conference Proceedings*, 2015, pp. 146-151.
- GRELLET, F.: *Developing Reading Skills*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A.: *English for Specific Purposes: A Learning Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- KIM, H. “Teachers’ Opinions on the Evaluation of ELT Teachers’ Books.“ In *English Language Teaching*. Vol. 8, No. 3; 2015, pp. 1-12
- MARCU, D.: “Issues in Designing ESP Courses“. In *Analele Universității din Craiova, Științe Filologice, Limbi Străine Aplicate*. Vol. 1, 2014, pp. 68-74.
- MELLATI, M., KHADEMI, M.: “ELT Learners’ Preferences and Teachers’ Attitudes: Determinant Factors in Curriculum Design“. In *International Journal*

of Language Learning and Applied Linguistics World. Vol. 5, 2014, pp. 258-273.

O'NEILL, R.: "Why use textbooks?" In *ELT Journal*. Vol. 36, 1982, pp. 104-111.

SAREM, N. S., HAMIDI, H., MAHMUODIE, R.: "A Critical Look at Textbook Evaluation: A Case Study of Evaluating an ESP Course-Book: English for International Tourism". In *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*. Vol. 4, 2013, pp. 372-380.

ŠULOVSÁ, D., LACÍKOVÁ-SERDULOVÁ, M.: "Kurzy odborného anglického jazyka inovatívne prístupy a metódy". In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte - didaktika, terminológia, preklad* [elektronický zdroj]. Zvolen, Technická univerzita vo Zvolene, 2014, pp. 124-135 [CD-ROM]

ŠULOVSÁ, D.: *English for Political Scientists 1: a university textbook*. Bratislava, Univerzita Komenského, 2015.

ŠULOVSÁ, D.: *English for Political Scientists 2: a university textbook*. Bratislava, Univerzita Komenského, (v tlači).

TOMLINSON, B.: "Materials Development in Language Teaching". In CARTER, R., NUNAN, D. [ed.]: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Cambridge University Press, 2011, p. 66-71.

VIČIČ, P.: "Preparing materials for ESP teaching". In *Inter Alia*. Vol. 2, 2011, pp. 107-120.

WISNIEWSKA, H.: *Modern teaching materials: SWOT analysis of an ESP textbook*. [Online 11.03.2015] Available at: http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ENT15-Wisniewska.pdf

RESUMÉ

Už dlhšiu dobu zažívajú učitelia odbornej angličtiny pre niektoré vedecké disciplíny nedostatok vhodných učebníc. V tejto situácii pristupujú k adaptácii alebo príprave vlastných učebných materiálov. Komerčne dostupné učebnice totiž z rôznych dôvodov nevyhovujú potrebám daného vedného odboru, respektíve pre daný odbor vôbec neexistujú. Medzi takéto odbory patrí aj politológia. Tento príspevok opisuje východiská, ktoré viedli k potrebe takejto učebnice a opisuje proces tvorby špecializovanej učebnice odbornej angličtiny pre politológov. Venuje sa aj bližšiemu opisu už vydanej učebnice, ktorá vznikla ako výsledok spolupráce Katedry jazykov a Katedry politológie na Filozofickej fakulte UK. Učebnica odbornej angličtiny pre politológov – ojedinelá vo svojej oblasti – pred vydaním prešla dôkladnou verifikáciou v praxi.

Mgr. Denisa Šulovská, PhD. - autorka vyštudovala anglický a ruský jazyk na FiF UK v Bratislave. Doktorandské štúdium absolvovala v tej istej inštitúcii v odbore Jazykoveda konkrétnych jazykových skupín – špecializácia anglistika a jej dizertačná práca bola venovaná problematike Severoírskej angličtiny. Autorka v súčasnosti pracuje ako odborná asistentka na Katedre jazykov FiF UK

v Bratislave, kde sa orientuje na výučbu odbornej angličtiny hlavne pre politológov a sociológov. Je úspešnou vedúcou riešiteľkou projektu KEGA 023UK-4/ 2014 (Kultúrna a edukačná grantová agentúra) Ministerstva školstva SR. Svoju pedagogickú, publikačnú a vedeckú činnosť zameriava predovšetkým na výskum efektivity vyučovania odbornej angličtiny a tvorbu špecifických cudzojazyčných kurzov v terciárnej sfére, ako aj na socio/psycholingvistické aspekty Severoírskej angličtiny. Je autorkou 2 vysokoškolských učebníc a autorkou, resp. spoluautorkou 3 skrípt.

Katedra jazykov FiF UK, Gondova 2, 814 99 Bratislava, Slovensko

Email: denisa.sulovska@uniba.sk

ČERTOVSKÝ GULÁŠ - DRUHÁ ČÁST (OBRAZ ČERTA V ČESKÉ FRAZEOLOGII)

MICHAELA KRIVANCOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA PEDAGOGICKÁ FAKULTA

A CLOVEN-HOOFED MEDLEY – THE FIRST PART (THE IMAGE OF DEVIL/DEUCE IN CZECH PHRASEOLOGY)

The paper deals with the notions of deuce and hell and their representation in Czech phraseology, specifying what qualities are attached to them, and what actions, states and conditions may be associated with them. Methodologically, it is based on excerpts from Czech phraseological dictionaries, from the Standard Dictionary of Czech language (Příruční slovník jazyka českého) and the Comprehensive Dictionary of Czech language (Slovník spisovného jazyka českého). The compiled material is classified into 30 semantic categories which, as a whole, reveal the popular linguistic image of devil. To facilitate orientation in the large volume, the paper is divided into two parts. here is the presentation of the second part.

KEY WORDS: Czech phraseology, deuce, hell.

ČERTOVSKÝ GULÁŠ – DRUHÁ ČÁST (OBRAZ ČERTA V ČESKÉ FRAZEOLOGII).

Příspěvek přináší informaci o tom, jak jsou čert a peklo zpodobovány v české frazeologii, jaké vlastnosti se k nim váží a jaké děje, stavy či okolnosti s nimi bývají spojovány. Metodologicky se opírá o excerpci z českých frazeologických slovníků, dále z Příručního slovníku jazyka českého a ze Slovníku spisovného jazyka českého. Sesbíraný materiál je utříděn do 30 tematicko-sémantických tříd, které jako celek vyjevují jazykový obraz čerta v lidovém povědomí. Kvůli velkému rozsahu je tento příspěvek rozdělen do dvou částí. Zde uvádíme druhou část.

KLÍČOVÁ SLOVA: česká frazeologie, čert, peklo.

Příspěvek se zaměřuje na tematiku **čerta a pekla** v české frazeologii a je přímým pokračováním stejnojmenného článku otisknutého v předchozím čísle tohoto časopisu. Představuje tak jeho druhou část. Teoretická východiska, terminologické vymezení frazémů, metodologie třídění a řazení excerpovaných jednotek i způsob jejich přepisu byly vymezeny v první části tohoto příspěvku a jsou v obou částech jednotné. Vyhledané obraty jsme se pokusili uspořádat podle jejich společného významového rysu do 30 tematicko-sémantických tříd, které si pak jako celek kladou za cíl představit stěžejní obraz čerta či pekla v lidovém povědomí. Prvních 6 tříd bylo představeno v první části článku. Tato část příspěvku tematizuje zbývajících 24 tříd a přináší závěrečné shrnutí našeho výzkumu.

7. DIVOKOST, NEPOSEDNOST

- Čert v obratech vyjadřujících neposednost, divokost, přemíru energie apod.:

(**Všichni**) čerti s ním šijí (= chvíli neposedí); mít čerta v těle (= být divoký); být jako čert (= být velmi živý, plný energie, popř. rozpustilých nápadů); Je to kvítko z čertovy zahrádky (= je čilý, divoký); být jako čertem / d'áblem posedlý (= chovat se a mluvit nepochopitelně divoce, nevypočitatelně, event. ztřeštěně; prudce pobíhat sem a tam⁷); vrhnout se do práce jako d'as / být do práce jako čert (= plný elánu do práce); hotový / učiněný d'ábel (1. živý, bujný; 2. krutý); čertův chlapík (= 1. divoký, bujný, nezkrotný; 2. vykutálený, mazaný; 3. velmi schopný a obdivuhodný); čertova holka (= čilá, divoká); Ďáblí v něm sedí (= 1. je neposedný; 2. je zlý); Čert s ním obšívá dírky (= je neposeda); Dovádějí, jako by čerty z řetězu pustil (= divoce, nezbedně).

8. LEŽ, POKRYTECTVÍ, FALEŠ

8.1 Čert ve výrazech pokrytectví, taktizování, lhaní, faleš apod.:

mluvit andělsky d'ábelsky (= všemožně se snažit přesvědčit – pochvalou, slibem, hrozbou či zastrašováním); pálit svíčku pánubohu i čertu = i bohu svíčku i čertu oharek rozsvítiti = každému svatému svíčku a čertu dvě = d'áblu dvě svíčky a bohu jedna (= být obojaký); (Někdy třeba i) čertu svíčku zapálit / rozsvítit / zažehnout (= nepříteli si naklonit darem, zdvořilostí apod.); Kdo lže, do pekla klouže; Kdo lže a krade, do pekla se hrabe; Drží Pána Boha za nohy a čerta za rohy (= je pokrytec); jednoho čerta vyhnat a deset jiných vehnat (*zastaralé*; = je pokrytec)⁸; i s čertem trefit (*zastaralé*; = 1. být obojaký; 2. umět si poradit); Vylže se i čertům z pekla; Je svatý, jenomže mu nohy koukají z pekla (= je pokrytec); mít od čerta vypůjčené uši (= všechno slyšené překroutit); Modlí se před kaplí a čert mu sedí v kápi (= pokrytec); V andělské postavě čert!; Když d'ábel byl nemocen, sliboval jest dobrým býti – a když ještě pozdraven, d'ábel horší nežli prve byl; Bohu slouží tak, aby čerta nerozhněval (*zastaralé*; = 1. chovat se vypočítavě; 2. opatrně).

8.2 Čert ve výrazech vyjadřujících podezřelost či nedůvěru:

Co je / jde šeptem, to je / jde (s) čertem (= co je sdělováno potichu, je podezřelé a může svědčit o nečestném úmyslu).

9. POKOUŠENÍ

9.1 Čert jako špatný rádce či pokušitel, nebo čert / peklo ve výrazech vyjadřujících svádění / svedení ke špatnostem apod.:

Čert mu dal nouzi (= poslechnul čertovu špatnou radu); dláždít někomu cestu do pekla (= svádět ke špatnostem); Čert vám dal nos (= čert vám to poradil); Čert mu to našeptal / napískal / nahodil / navalil / spískal / dal na harc apod. (= o nějaké nerozvážnosti); poradit se s čertem (= rozhodnout se vzhledem k výsledku špatně); upsat se / duši čertu / d'áblu (= 1. slíbit čertu svou

⁷ Podle pověry se člověk ovládnutý čertem chová divoce, nepřírozeně apod.

⁸ Srov.: Bitím podaří se jednoho čerta vyhnati, a deset jiných vehnati.

nesmrtelnou duší⁹; 2. zavázat se nerozvážně a být za to vytrstán nebo muset pro to nadměrně obětovat; 3. umět něco skvěle); **spolčit se s ďáblem** (= nechat se svést ke špatnosti, být zlý); **Čert mu nedal dobře dělat** (= dopustil se chyby); **ďábelské / ďáblový nástrahy** (= zlé, zlomyslné léčky); **Kdež Pán Bóh cierkev vzdělává, tam ďábel kapli(cí)** = **Není toho kostelíčka, kde by neměl čert svou kapli** (= čert všude číhá a pokouší člověka); **Čert má mnoho cukru, a proto i hřích činí sladkým**; **Do svého ďábel lžici medu vpustil a do cizího dvě¹⁰**; **Čert o samotách nejvíc uloví** (= člověk o samotě podléhá více pokušení, a tedy hřeší).

9.2 Čert ve výrazech vyjadřujících překonávání pokušení:

bojovat / zápasit s ďáblem (= 1. překonávat pokušení; 2. bojovat proti nepříteli); **přemáhat ďábla**; **Bděte, neboť ďábel jako lev řvoucí obchází, hledaje, koho by sežral / pohltit** (= buďte opatrní a nenechte se zlákat, a tím i zničit); **Odstup (ode mne), satane / satanáši** (= nechci s tebou / tím mít nic společného).

10. CHYTROST, MAZANOST

10.1 Čert ve výrazech vyjadřujících chytrost, vychytralost, mazanost, důvtipnost apod.:

být chytrý / mazaný jako čert; čertovsky mazaný; po čertech chytrý / mazaný (= jednat velmi chytře, ale obvykle ve svůj prospěch; nedat se obelstít); **ďábelsky chytře / ďábelská chytrost** (= 1. velmi promyšleně a záludně, často ve snaze nachytat někoho; 2. mimořádná rozumová schopnost či důvtipnost; 3. vychytralost); **být všemi ďábly podšitý** (= být mazaný); **Čert k ní chodí na radu** (= je chytrá); **vědět, kde čert vejce snese** (= být velmi chytrý, důvtipný); **Mluví dvakrát do roka s čertem** (= je chytrá); **i s čertem trefit (zastaralé; = 1. umět si poradit; 2. být obojaký)**; **Ten je za / nad devět čertů** (= je chytrý); **být tam, kde všem čertům ocasy svazovali (zastaralé; = být mazaný)**; **Ten chodil do pekla do školy** (= 1. je mazaný; 2. zlý); **Má ďábla v nose** (= je důvtipný); **čertův chlapík** (= 1. vykutálený, mazaný; 2. velmi schopný a obdivuhodný; 3. divoký, bujný, nezkrotný); **Vybere čertovi mladé, kdyby na hnízdě seděl** (= je velký chytrák)¹¹; **Čert si z něho udělá kočičák** (= je šibal, na kterého jednou čert vyzraje).

10.2 Čert ve výrazech vyjadřujících (velkou) schopnost, šikovnost apod.:

čertův chlapík (= 1. velmi schopný a obdivuhodný; 2. vykutálený, mazaný; 3. divoký, bujný, nezkrotný); **Umí to jako všichni čerti** (= umí to); **upsat se / duši**

⁹ V pohádce - za slib výhod.

¹⁰ Tento frazém byl nalezen pouze u F. L. Čelakovského, jenž však daný obrat nevysvětluje. Jeho význam odvozujeme na základě možné analogie s významem frazeologismu **Čert má mnoho cukru, a proto i hřích činí sladkým**. Cukr a med činí i hřích sladkým - a tak čert sladí nejen sobě, ale dvojnásobně pak cizím, aby je o to více pokoušel a sváděl ke hříchu.

¹¹ Srov.: **Vybral čertovi mladé** (= je to velký darebák).

čertu / d'áblu (= 1. umět něco skvěle; 2. slíbit čertu svou nesmrtelnou duši; 3. zavázat se nerozvážně a být za to vytrstán nebo muset pro to nadměrně obětovat).

11. DALŠÍ POVAHOVÉ VLASTNOSTI

11.1 Čert ve výrazech lakoty:

být lakomý jako čert; třást se na korunu / krejcar / peníze jako čert (na hříšnou duši)¹²; **Opálil by čerta prázdným měchem** (= je lakomec); **Co jednou čertu a lakomci v hrdlo přijde, toho žádný nevykoupí.**

11.2 Čert ve výrazech ledabylosti či lenošení:

Zahálka je čertův polštář (= lenošení narušuje morálku); **dělat něco, aby d'ábel / čert čertu za zlé neměl** (= jen aby se neřeklo, ledabyle).

11.3 Čert ve výrazech upovídání apod.:

Čerta by z pekla vyloudil (= má dobrou vyřídilku); **Ta ví, kde čert večeří** (= je klevetnice).

11.4 Čert ve výrazech (doslovné i obrazné) nenasytnosti, velké chuti k jídlu, ale i mlsání:

Snědl by čerta kus (i s rohama / i s odřenou hlavou); Ten by sežral i z čerta kule / droby; Po čertu droby sežere (= 1. je velký jedlík; 2. má hlad); **Dej / podej / nastrč čertu prst a (hned) chce celou ruku / paži / tě celého; být mlsný jako čert.**

11.5 Čert ve výrazech neodbytnosti, dotěrnosti:

Toho nevykouříš ani čertovým hovnem (= je velmi dotěrný).

11.6 Čert / peklo ve výrazech pýchy:

Pýcha peklem dýchá; být pyšný jako čert (= hodně pyšný).

12. VNĚJŠÍ CHARAKTERISTIKA

12.1 Čert v obratech vyjadřujících ošklivost, špinavost:

Utekla čertu z bělidla (= je nehezká, černá, špinavá); **být ošklivý / šeredný / škaredý jako čert / d'ábel.**

12.2 Čert v obratech vyjadřujících zápach:

Kde d'ábel nic nezmuže, aspoň zasmradí; smrdět jako čert / d'ábel; Pustit ducha z břucha a čerta z řiti (= pouštět větry).

12.3 Čert v obratech vyjadřujících fyzické nedostatky (příp. nemoci):

¹² Podle populární katolické mytologie čert všemožně usiluje o získání duše hříšníků.

Čert na něm mlátil / tloukl hrách (= má neštovice); **Jedním okem kouká do pekla a druhým ke všem čertům** (= šilhá).

12.4 Čert v obrazech vyjadřujících barvu kůže, očí a vlasů:

Proletěla peklo (= má zrzavé vlasy); **být černý jako čert** / **d'ábel** (= snědý; tmavooký či tmavovlasý).

13. ČERT JAKO BYTOST HLÍDAJÍCÍ A TRESTAJÍCÍ HŘÍŠNÍKY

být na něco (někoho) jako čert na hříšnou duši (= hlídat něco / někoho jako čert); **Čert si ho poznamenal = čert ho má rád** (= tj. pro jeho špatnost); **Čert naň ušil plachtu**¹³ (= stihl ho trest pro jeho špatnost); **Zacházejí s ním jako čert s hříšnou duší** (= nešetrně, neobratně); **Čihá naň jak d'ábel na hříšnou duši** (= lačně); **Čertu sloužil, čert ho vzal** (= choval se špatně, skončil v pekle); **Přijde čert na d'ábla** (čert si zlého člověka najde a potrestá ho); **čertu do kuchyně přijít** (*zastaralé*; = neujít trestu – padnout do rány tomu, u koho má nějaký vroubek); **Čerti v pekle kněžímí orati budou**; **Sedí na něm jako čert na kovadlině** (= stále ho pronásleduje, hlídá); **Jsi-li dobrý, méně na tobě čert má** (= čert trestá hříšníky podle míry jejich provinění); **Čert chce mítí nějakou šrůtku**¹⁴ (= nějakou „kořist“, kterou by potrestal za její hříchy); **Čert po samotách nejvíc uloví** (= člověk o samotě podléhá více pokušení, a tak má čert více hříšníků); **Čert za vlásek lapne a pazourem drží** (= hříšníka lapne a spravedlivě potrestá); **Koho má čert vzítí, netřeba ho klíti** (= čert sám hříšníka potrestá až dost – odnese ho do pekla); **Čím kdo pěknější, tím čertu milejší** (= pěkní lidé jsou více vystaveni pokušení, a tak i více hřeši); **Hřích d'áblu smích** (d'ábel rád trestá hříšníky).

14. NÁSILÍ (Čert ve výrazech násilí)

vyhnat z někoho d'ábla (= násilím někoho napravit); **Nadarmo čert svou mateř bil, že se neuměla vymluviti / Proč čert bábu bil? Že se neuměla vymluviti.**

15. ČERT JAKO NEVŠEMOHOUCÍ BYTOST

V jediném dohledaném frazeologickém obratu je čert zpodobován jako bytost, jejíž vliv není všemocný. Bůh je mocnější než čert: **Co bůh dá, čert nevezme.**

16. VELKÁ ČI MALÁ MÍRA / MNOŽSTVÍ něčeho

Do této sémantické třídy řadíme takové frazeologické obraty, v nichž jsou intenzita vlastnosti, děje či stavu, nebo množství něčeho vyjádřeny explicitně (přímo) – prostřednictvím měrových adverbii, nebo pak obrazně pomocí intenzifikačních přirovnání (*jako čert*), adjektiv (*pekelný* apod.) či adverbii (*d'ábelsky* chytře) apod. Podotýkáme, že velká míra vlastnosti je

¹³ Srov.: **Čert na něho už šije pytel** (o zlém člověku: = brzy zemře).

¹⁴ Šrůtkem masa (neboli tzv. *zákrčím*) je většinou myšlen čistě zaříznutý plát či hranol masa.

samozejmě implicitně obsažena i v jiných sémantických třídách – např. „rychlost, prudkost, horlivost“, „divokost“, ale i „zlo“ a jinde.

16.1 Čert v obrazech k vyjádření velké míry nějaké vlastnosti, psychických a tělesných pocitů, dějů či velkého množství něčeho / někoho:

Bolí / štípe / pálí / zebe / píchá (...) to jako čert / ďas / všichni čerti / ďábel; **Mrzí mne co čert** (= hodně); **pekelná zima; pekelná muka** (= nesnesitelná fyzická či duševní bolest); **ďábelská chytrost / ďábelsky chytře** (= 1. mimořádná rozumová schopnost či důvtipnost; 2. vychytralost; 3. velká záłudnost); **Je to tvrdé jako čert** (= hodně); **být hořký jako čert; být pyšný jako čert; křičet / vyvádět, jako když ho (všichni) čerti berou** / jako by ho všichni čerti brali; **Klouže to jako čert; nadávat / klít jako čert / ďábel; řídit jako čert** (= velmi se zlobit, rozčilovat); **smrdět jako čert / ďábel; být po čertech drahý / mazaný...** (= vyjadřuje velkou míru příslušné vlastnosti); **mít něčeho na všechny čerty** (= mnoho); **pekelný povyk / rámus** (= 1. velký křik způsobený obvykle velkým počtem lidí; 2. velmi hlasitý a vzrušený projev nesouhlasu); **děti jako čertů** (= mnoho); **mít něčeho na všechny čerty** (= mnoho); **Má všeho dost jako čert plev** (*slovenské rčení*; = má všeho hodně); **Žhavý jako peklo** (= hodně žhavý); **To je / mít z pekla štěstí** (= velké štěstí); **To je z pekla práce** (= krajně nepříjemná a neuspokojivá práce); **To je / mít z pekla smůla / smůlu** (= velkou smůlu / velká smůla); **Zamiloval se jako ďábel do suché vrby** (= vášnivě); **Nebojí se ani čerta** (= Čert tu vyjadřuje velkou míru něčeho negativního – špatných vlastností, hrůzostrašnosti apod. Vymezení se vůči čertovi tedy vyjadřuje intenzifikaci dané vlastnosti, tedy nebojácnosti). Rovněž v obratu **I čert by mu salutýroval** (= je hezký, pěkně oblečený) je čert představitelem něčeho velkého, a tím je intenzifikována míra vyjadřované vlastnosti (pohlednosti, upravenosti apod.). Podobně též v obratu **Když se žebrák na koně dostane, ani čert ho nedohoní** (= utíká rychleji nežli sám čert) je míra (žebrákovy) rychlosti zesílena přirovnáním k čertovi, s nímž bývá v lidovém povědomí spojována mj. i rychlost, prudkost. Ve frazeologickém obratu **být neúprosný, jako když čerta o spasení prosí** (= zcela neúprosný, nemilosrdný) je pak míra neúprosnosti zesílena přirovnáním k prosbě čerta o vykoupení, což je požadavek zcela nespílitelný.

16.2 Čert / peklo v obrazech k vyjádření malé / menší míry či malého množství něčeho, nebo k vyjádření prázdnoty:

Je to moucha do pekla (= to je moc málo); **Je tam, jako by čert vyletěl** (= pust); **Není tak hrozný čert, jak ho malují** (= nic není tak špatné, jak se na první pohled zdá); **čerta platný** (= málo platný).

17. ZÁPORA

- Čert ve výrazech záporu:

Čert věř ženám (= nikdo nevěř ženám); **Čert mu věř** (= nevěř mu); **Čerta starého ti to pomůže / někomu dát** (= nepomůže ti to / nic nedat); **nestojí za**

čerta (= nestojí za nic); **Čerta víme, co v něm rachotí** (= nevíme); **Čerta starýho!** (= to není pravda; to není užitečné); **Stojí to za starého čerta** (= nestojí to za nic); **Je po tom sto čertů** (= nestojí to za nic); **Čerta na tom / něm záleží** (= nezáleží na tom); **Ani čert tomu nerozumí** (= nikdo); **udělat něco, až čert umře a peklo shoří** (= nikdy); **Drží slovo jako čert půst** (= nedrží); **čertova historie** (= zamotaná, protivná); **Chlupatého čerta dbám** (= nedbám); **Čerta tomu rozumím** (= nerozumím); **neříct čerta ani d'ábla / čerte, d'áble** (= neříct nic); **Čert kuši věř, když jest napjata** (= nevěř).

18. NEURČITOST, LIBOVOLNOST

18.1 Čert v označení něčeho neurčitého, libovolného:

... **nebo kterým čertem** (= dodatek k něčemu předchozímu; význam - „nevím čím“); **nějakým čertem** (něčím); [co tu je něčeho a] **jakých čertů ještě/ kterého čerta ještě** (= čeho dalšího); **Čert ví, kdo / co / který / jaký / čím / kam / kde...** atd. (= nevím); **Který čert?** (= v otázce po původci něčeho nepříjemného).

18.2 Čert ve výrazech (zpravidla neurčité) lokace - dynamické i statické:

bloudit / běhat od čerta k d'áblu (= 1. chodit z místa na místo, být unavený; 2. chodit bezcílně; 3. bloudit; 4. shánět něco); **chodit / běhat apod. po všech čertech** (= po všech končinách); **po čertech d'áblech** (= po různých nepřístupných a nepříjemně vzdálených cestách); **poslat někoho k čertu / do háje** (= proklínat, s klením zahánět pryč)¹⁵; **posílat někoho do horoucích pekel** (= 1. pryč; 2. rozhořčená výzva někoho k odchodu); **jít ke všem čertům** (= pryč, kamkoliv¹⁶); **být v čerty** (= 1. být pryč; 2. být ztracen); **jít v čerty (do pekla)** (= jít pryč); **tlouci se po všech peklích** (= bůhvíkde chodit).

19. ČASOVÉ OKOLNOSTI

- Čert ve výrazech vyjadřujících časové okolnosti:

Kde tě čerti nosí? (= proč jdeš tak pozdě?); **Dřív pojedje čert na praseti, než...** (= to se nestane tak brzy nebo nikdy); **Když byl čert malý chlapec / malé pachole** (= dávno).

20. PRANOSTIKY, POČASÍ

- Čert v pranostikách a ve výrocích o počasí:

O svatém Norbertu chladno jde už k čertu. (pranostika na 6. 6.); **Radši čerta než hřib před svatým Janem viděti, to se stele k hladu.** (pranostika na 24. 6.); **Čerti se radují = Čerti se (tam) žení / Starý čert má svatbu** (= o velké vichřici); **Čerti (n. svatí) hrají kuželky** (= hřmí).

21. PEVNÉ ROZHODNUTÍ nebo naopak NEJISTOTA

¹⁵ Srov. **Poslat něco k čertu** (= hodit něco za hlavu).

¹⁶ Srov. **Šlo to ke všem čertům** (= zničilo se to).

21.1 Čert ve výrazech vyjadřujících pevné rozhodnutí, „v každém případě“:
Udělám to, i kdyby čert na koze / praseti jezdil / skákal; Kdyby byl čert na čertu / ďábel na ďáblu / Kdyby čert na čertovi stál / Kdyby čert na žebrákovi jezdil / Kdyby v tom čerti byli.

21.2 Čert ve výrazech vyjadřujících nejistotu:
Je to ještě u čerta (= je to ještě nejisté).

22. IDENTITA

22.1 Čert ve výrazech vyjadřujících identitu něčeho / někoho:
vyhánět / vymítat čerta ďáblem / belzebubem (= zlo zažehnávat zlem); Je to čert jako ďábel (prašť jako uhoď); Je to jeden čert; Byli u jednoho čerta na radu (= jsou stejní); Čert jako ďábel, oba jsou černí; Čert řekl uhlíři: my oba černí jsme.

22.2 Čert ve výrazech vyjadřujících vztah „stejný ke stejnému“; spolek:
Holič lazebníka drbe, čert ďábla škuje; Trefil čert na ďábla, pištec na bubeníka (= trefil svůj na svého); Čert na ďáblu jede = Čert ďábla přinesl chocholátého (= svůj k svému); Čert čertu oka nevykline (svůj svému neublíží).

23. NEPŘÍZNIVÉ OKOLNOSTI

23.1 Čert / peklo ve výrazech vyjadřujících (většinou obecně pojaté) špatné okolnosti, nepříjemnou či nebezpečnou situaci, potíže apod.:
být na čertově výměnku (= mít se špatně); Hned byl čert vápeníkem (= hned bylo zle); Už je čert odvázan (= dostali jsme se do nepříjemné situace); To je peklo! (= to je velmi nepříjemné); Vypuklo / Rozpoutalo se tam pravý / hotový peklo (= začalo to být nepříjemné, nebezpečné); Čertem jsi se potázal (= špatně jsi pochodil); Trn v noze, myš v strouze, čert mezi babami: kde to přebývá, tam dobře nebývá.

23.2 Čert / peklo ve výrazech vyjadřujících špatnou, neschůdnou cestu nebo nevhodný způsob či přístup (k něčemu):
Vršek, jako by tam čerti baby do pekla tahali (= srázný vrch); Tady čert vozil svou mámu (= je tu špatná cesta); chodit / jezdit, kudy čert káže (= chodit po nebezpečných místech); To je cesta do pekel (= i přes svou povrchní přitažlivost je to ve svém důsledku nejméně vhodný způsob, přístup, který se nakonec vymstí.).

24. STRACH, STRACHOVÁNÍ

- Čert / peklo ve výrazech strachu, strachování se apod.:

Nepiš čerta na stěně, sám se on namaluje = malovat čerta na zed' (= strachovat se, vytvářet katastrofické scénáře)¹⁷; **bát se někoho (něčeho) jako čert kříže / svěcené vody**¹⁸ = vyhýbat se někomu (něčemu) jako čert kříži / svěcené vodě; **Utíká jako ďábel před křížem** (= bázlivě, horlivě); **Leze jak čert ke kříži** (= se strachem, pomalu a nerad); **Čerta křížem, svině kyjem se zbavíš, ale ničím zlého člověka**; **Neboj se čerta, ale zlého člověka**; **Kdyby čertův v pekle a vlkův v lese nebylo, dávno by kněží a pastuchové hladem zemřeli** (= duchovní „straší“ lidi peklem a čerty, čímž je varují před hříchy); **Kdo o nebe nestojí, pekla se nebojí** (= bezbožný člověk nemá ani strach z pekla).

25. NEBEZPEČÍ

- Čert ve výrazech vyjadřujících nebezpečí či varování před nebezpečím:

Tu čert spí (popadneš ho za ocas) = Čert si tu hraje (*slovenské rčení*) = **To smrdí čertem** (= nedělej to, je to nebezpečné); **Vypuklo / Rozpoutalo se tam pravý / hotový peklo** (= začalo to být nebezpečné, nepříjemné); **Nevolej čerta, mohl by se ti zjevit** (= nezahrávej si, nerouhej se)¹⁹.

26. KRÁDEŽ, ZTRÁTA

- Čert ve výrazech vyjadřujících krádež, zcizení nebo ztrátu něčeho / někoho:

Čerta by vzal, kdyby se mu dal / netřepetal (= je velký zloděj); **Co by čert želízko ukradl**; **Čert na tom má ruku / na tom sedí** (= o věci, kterou nelze najít); **Kde nic není, ani čert nebere; být v čerty** (= 1. být ztracen; 2. být pryč).

27. ZMAR

- Čert ve výrazech k vyjádření zmaru nebo jako reakce na zmaření něčeho / někoho:

Všecko to šlo k čertu (= zničilo se to); **být v pekle** (= 1. být zmařený - je to rozbité / skončilo to / nepodařilo se to apod.; 2. ztratit se); **Čert to / ho / něco vzal / vem** (= nic není nenahraditelné, už se tím nebudu trápit, zabývat).

28. SMRT, UMÍRÁNÍ

- Čert ve výrazech věcí posledních (smrt, umírání):

Čert na něho už šije pytel²⁰ = **Už se na něho chystá / strojí čert** (= o zlém člověku: brzy umře); **Vzal ho ďábel za starý dluh = Už ho čerti melou / smaží / praží / perou / žerou / odnesli apod. = Čert se ho už dočkal = Čert ho už odnesl / vzal** (= o špatném člověku: už umřel); **Čert o něho nestojí a Pánbůh ho nechce** (= je to zlý člověk - patrně hlavně o tom, kdo dlouho umírá).

¹⁷ Srov.: **Nevolej čerta, mohl by se ti zjevit** (= nezahrávej si, nerouhej se).

¹⁸ V křesťanské symbolice jsou ďábel (čert) a kříž či svěcená voda nesmiřitelné protiklady.

¹⁹ Tento frazeologismus je založen na tabuové představě, podle níž se cokoliiv mocného a zlého přivolá pouhou zmínkou.

²⁰ Srov.: **Čert naň ušil plachtu** (= stihl ho trest -jakýkoliv).

29. DALŠÍ VLASTNOSTI, DĚJE, STAVY ČI OKOLNOSTI (tematizované jen ojedinelé)

Do této skupiny zařazujeme všechny výroky o čertech či pekle, v nichž jsou vyjádřeny další vlastnosti, děje, stavy či okolnosti, které dosud nebyly uvedeny. Jde přitom výhradně o ustálená spojení, která jsou realizována vždy jen jedním frazeologismem, tj. nemají své sémantické ekvivalenty, ve kterých by zároveň byl obsažen i výraz čert / peklo (či jejich synonymní obdoby). Není tedy možné zařadit je do širší sémantické třídy, proto tyto ojedinelé frazeologické obraty uvádíme zde na jednom místě.

Léhá na čertově plachtě (= má špatné svědomí); **Tomu ani v pekle nebude zle** (= má stále štěstí); **Nevybírá: z kraje, jak čert židy / sedláky bere** (= bere bez výběru jednoho po druhém); **Za svatého se nehodí a za čerta / d'ábla je hloupý** (= je to budižkničemu); **Vdovec našel čertův kartáč** (= strojí se); **Kolíbá čerta** (= komíhá vsedě nohama); **Čert vždycky na větší hromadu dává / klade** (= z pohledu druhého: bohatý, úspěšný apod. člověk dostává paradoxně ještě víc, ač to nepotřebuje); **Z nouze čert i mouchy lapá** (= z nutnosti dělá člověk i podřadnou práci apod.); **Vaše řeč budiž ano, ano, ne, ne, a co nad to je, od d'ábla je** (= mluvejte vždy jasně a jednoznačně); **leč čert, leč dva** (= o jednoho víc, nebo méně, to už je jedno); **Když se tvůj čert narodil, můj už chodil okolo lavice** (= jsi ještě nezkušený, mladý); **nosit čerta na ofěru** (= utrácet peníze nadarmo nebo za hříšnou zábavu); **dát to čertovi na ofěru** (= zkusit to nazdařbůh); **čerta za rohy držet** (*slovenské* = vzít si na starost); **Pán Bůh spáril / stvořil volky, čert spolky (hled' každý sám své tobolky)** (= hled' si svého); **Čert oběti pobere, ale oltář zůstane** (= věno se brzo rozkutálí, ale žena zůstane na krku); žert: **Čert neví, kde má ženská brousek. (Na bříše, ježto nabrousivše nůž o kamna, obyčejně o zástěrku na bříše jej otírávají).**

30. NEZNÁMÝ VÝZNAM

U následujících pěti frazeologických obrátů neznáme jejich přesný význam. Tyto frazémy byly excerpovány z Čelakovského (1949) a ani sám autor neobjasňuje jejich smysl. U jednoho takového frazému dokonce v poznámce uvádí, že význam obrátu mu není znám. V jiných souborech frazeologismů, z nichž jsme excerpici prováděli, se tyto příklady nevyskytují.

Jest čert a dvě neděle; Čert ze sítí piští a z houští střelu pouští;²¹ Čert starý, a proto dobrý není; Trhl čert na Boha svého; To je čert a ne kukačka!

Na závěr shrneme celkový obraz čerta (a atributů s ním spojených) tak, jak je představen v české frazeologii a idiomatice. Na základě excerpovaných obrátů lze konstatovat, že s „českým“ čertem jsou tradičně spojovány různé vlastnosti. Nositel těchto vlastností bývá neposedný (**Všichni čerti s ním šijí**), divoký (**Je to kvítko z čertovy zahrádky; mít čerta v těle**), živý a plný energie, popř. rozpustilých nápadů (**být jako čert**), počouchlý

²¹ Sám Čelakovský (1949, s. 32) u tohoto frazeologismu uvádí, že neví, co přesně znamená. Domnívá se však, že slovem *sítí* se naráží na *sylost* a slovem *houští* zase na *hojnost, bohatství*.

(čertova podšívka), ale také vzteklý (**Berou ho všichni čerti**), rozzlobený nebo zamračený (**koukat (se) / tvářit se / mračit se jako belzebub / lucifer / čert**). Často bývá zpodobován jako špatný rádce či pokušitel (**Čert mu to našeptal; Čert mu nedal dobře dělat**) nebo jako trvale škodící, nepolepšitelná a zlomyslná bytost (**Čert vždycky čertem bude; Čert čerta káže; Čiň čertu dobře, peklem se ti odmění**). Bývá také chytrý až vypočítavý (**být chytrý / mazaný jako čert; vědět, kde čert vejce snese**). Někdy bývá lakomý (**třást se na korunu / krejcar / peníze jako čert**) či přímo nenasytý. Vstřícné jednání s takovým člověkem nevede k jeho uspokojení, ale bude chtít stále víc (**Dej / Podej / Nastrč čertu prst a (hned) chce celou ruku / paži / tě celého**). Bývá také nevděčný. Neoplácí dobro, pomoc apod. vděkem, ale spíše toto dobrodiní jen zneužije ve svůj prospěch (**Čiň čertu dobře, peklem se ti odmění/odvděčí**). S čertem bývají spojovány také další vlastnosti. Může být pyšný (**být pyšný jako čert**), mlsný až vybíravý (**být mlsný jako čert**). Pokud jde o frazeologický záznam fyzických vlastností, pak čert bývá nehezký či špinavý (**být ošklivý / šeredný / škaredý jako čert / d'ábel**) a zapáchá (**smrdět jako čert / d'ábel; Kde d'ábel nic nezmuže, aspoň zasmradí**). Čertova černá barva se stává zdrojem pro označení snědého či tmavovlasého člověka, obvykle muže (**být černý jako čert / d'ábel**). Ovšem i čert má v lidovém povědomí své hranice - bojí se kříže či svćené vody. A tak intenzita strachu může být v české frazeologii vyjádřena např. formou přirovnání k čertovu strachu (**bát se někoho/něčeho jako čert kříže / svćené vody**). Tato přirovnání jsou také analogicky užívána u sloves vyjadřujících důsledek, který z tohoto strachu plyne (**vyhýbat se někomu něčemu jako čert kříži / svćené vody; Utíká jako d'ábel před křížem**). Na základě excerptce z české frazeologie však nelze o čertovi jednoznačně říci, že je to bytost výhradně záporná. Na jednu stranu má sice velkou míru špatných vlastností a bývá zpodobován mj. také jako ztělesnění zla, na stranu druhou ale sleduje (hlídá) zlé lidi a jejich hříšné duše odnáší do pekla, či je jakkoliv jinak trestá (**Zacházejí s ním jako čert s hříšnou duší - tj. nešetrně**).

Ze snahy o co nejúplnější soupis frazémů s „čertovskou tematikou“ jsme do našeho korpusu zařadili i obraty, které obraz čerta vytvářejí minimálně. Splňují však tu podmínku, že je v nich výraz *čert* či *peklo* formálně obsažen a poukazují na stavy či okolnosti, se kterými jsou spojovány a za kterých je daný obrat užíván. Jde zejména o emotivní frazeologické jednotky příslovečného rázu např. k vyjádření hněvu, vzteku a klení (**K čertu!**), dále o obraty, v nichž *čert* či *peklo* slouží jako prostředek intenzifikace nějaké vlastnosti, děje, stavu (**...jako čert**) apod., nebo naopak k vyjádření neurčitosti (**Čert ví...**) či záporu (**Čert mu věř**). Excerptovány byly též obraty vyjadřující pevné rozhodnutí (**Udělám to, i kdyby čert na koze jezdil**) či naopak nejistotu (**Je to ještě u čerta**), identitu někoho nebo něčeho (**Je to čert jako d'ábel**), časové okolnosti a pranostiky, pocity zmaru (**Všecko to šlo k čertu**), nebezpečí (**To smrdí čertem**) či posledních věcí člověka (**Už ho čerti melou**).

BIBLIOGRAFIE

- BEČKA, JOSEF V.: *Slovník synonym a frazeologismů*. 3. vydání. Praha, Novinář, 1982, 463 s.
- ČECHOVÁ, M.: *Řeč o řeči*. Praha, Academia, 2012, 311 s.
- ČELAKOVSKÝ, FRANTIŠEK L.: *Mudrosloví národu slovanského ve příslovích*. 3. vydání. Praha, Vyšehrad, 1949, 922 s.
- ČELAKOVSKÝ, FRANTIŠEK L.: *Přísloví – napoví. Výbor z Mudrosloví národu slovanského ve příslovích*. Praha, Albatros, 1976, 171 s.
- ČERMÁK, F.: *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*. Praha, Karolinum, 2007, 718 s.
- ČERMÁK, F. a kol.: *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. 1.–4. díl. Praha, LEDA, 2009, 507 s. [1. díl], 547 s. [2. díl], 1247 s. [3. díl], 1267 s. [4. díl].
- DOBROVSKÝ, J.: *Českých přísloví sbírka*. Připravil Heřman, Miroslav. Praha, Nakladatelství Československé akademie věd, 1963, 224 s.
- FLAJŠHANS, V.: *Česká přísloví. Sbírká přísloví, průpovědí a pořekadel lidu českého v Čechách, na Moravě a v Slezsku*. (2 svazky). 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, XXVI s. [1. díl], LVIII s. [2. díl].
- HRUBÝ, K.: *Sbírká přísloví, pořekadel a průpovědí, kterých užívá náš lid rolnický*. Praha, J. OTTO, 1880, s. 17–39.
- kol. autorů: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha, Nakladatelství Lidové noviny, 1997, 799 s.
- MRHAČOVÁ, E. – PONCZOVÁ, R.: *Zvířata v české a polské frazeologii a idiomatice*. Ostrava, Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2003, 268 s.
- MRHAČOVÁ, E. – PONCZOVÁ, R.: *Lidské tělo v české a polské frazeologii a idiomatice*. Ostrava, Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2004, 412 s.
- MRHAČOVÁ, E. – BALOWSKA, G. – ZURA, A.: *Příroda: země - vesmír - život - smrt - barvy - prostor - čas v české a polské frazeologii a idiomatice*. Ostrava, Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2011, 236 s.
- Příruční slovník jazyka českého*. Dostupný z <http://bara.ujc.cas.cz/psjc/>.
- Slovník spisovného jazyka českého*. Dostupný z <http://ssjc.ujc.cas.cz/>.
- ZAORÁLEK, J.: *Lidová rčení*. 4. vydání. Praha, Academia, 2000, 741 s.

Mgr. Michaela Krivancová, Ph.D. - vyučuje českou morfológii a syntax, dále se věnuje textové lingvistice a české frazeologii. Monografie: *Moc slova. Koncepce jazyka a řeči v prozaických textech* Věry Linhartové. Praha, Akropolis, 2013. Učebnice: *Komunikace v českém jazyce pro střední školy. Oddíl Tvarosloví*. Brno, Didaktis, 2013; *Český jazyk a komunikace pro střední školy: 3.–4. díl. Oddíl Tvarosloví*. Brno, Didaktis 2012

Adresa pracoviště: Pedagogická fakulta - Katedra slovanských jazyků a literatur, Dukelská 9, České Budějovice, 370 01

E-mail: mkrivancova@pf.jcu.cz

PROBLÈMES D'INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES ENTRE LE FRANÇAIS ET L'ESPAGNOL PAR LES LOCUTEURS TCHÈQUES

IVA DEDKOVÁ, IRENA FIALOVÁ
UNIVERSITÉ D'OSTRAVA

PROBLEMS OF LINGUISTIC INTERFERENCES BETWEEN FRENCH AND SPANISH BY CZECH SPEAKERS

ABSTRAKT: Philology students have a better knowledge of several foreign languages every year. This knowledge can influence the following studies of languages, both positively and negatively. The article focuses on the interferences produced by Czech students who are beginners in Spanish but already have a good knowledge of French, their major field of study at university. Based on the excerption and the analysis of 70 authentic written productions, it presents the most frequent morphosyntactic, lexical and spelling interferences.

KEYWORDS: Czech, French, Spanish, interferences, speakers, languages in contact.

LES ÉTUDIANTS EN PHILOGIE ONT, D'UNE ANNÉE À L'AUTRE, DE MEILLEURES CONNAISSANCES EN PLUSIEURS LANGUES ÉTRANGÈRES

ABSTRAKT: Ces connaissances peuvent influencer des études ultérieures en langues, tantôt positivement, tantôt négativement. L'article cible les interférences commises par les étudiants tchèques qui sont débutants en espagnol, mais ont déjà des connaissances solides en français, leur discipline principale à l'université. Basé sur le dépouillement et l'analyse de 70 productions écrites authentiques, il présente les interférences morphosyntaxiques, lexicales et orthographiques les plus fréquentes.

MOTS CLÉS : Tchèque, français, espagnol, interférences, locuteurs, langues en contact.

1. Introduction et cadre théorique

Les influences entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle sont complexes. D'une façon très générale, les similitudes favorisent l'apprentissage (transferts positifs), alors que les différences constituent la cause essentielle des fautes (transferts négatifs, interférences).

On parle d'interférence lorsqu'un locuteur utilise, dans une langue cible, un trait caractéristique de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère (contacts de langues, apprentissage de langues étrangères). L'interférence reste, contrairement à l'emprunt, individuelle et involontaire.

Les transferts et les interférences agissent sur différents plans : phonétique, morphosyntaxique, lexical, pragmatique, socioculturel, etc. ; à l'oral et à l'écrit ; en compréhension et en production. Les interférences les plus évidentes sont les interférences phonétiques. Prenons pour exemple les mots espagnols *viaje* et *corazón*. Dans le premier cas, le graphème « v » risque d'être

prononcé [V] au lieu de [B] par un Tchèque ou un Français. Dans le second, on pourrait entendre [Z] à la place de [θ].

Lors de l'étude des interférences, il faut prendre en considération des facteurs individuels, tels que la personnalité du locuteur, sa connaissance de la langue cible, son âge, son niveau culturel, sa capacité d'imiter des traits phonétiques, ainsi que des facteurs sociaux comme la distance entre les langues en contact, le prestige dont jouit la langue étudiée, ou par exemple les conditions dans lesquelles se déroule la production et l'évaluation en langue cible.

Le présent article s'interroge ainsi sur les interférences morphosyntaxiques, lexicales et orthographiques entre le français et l'espagnol. Le point de vue adopté est celui d'un locuteur tchèque (L1) qui commence à apprendre le français (L2) avant de s'intéresser également, plus tard dans son parcours scolaire, à l'espagnol (L3). Comme le français et l'espagnol sont deux langues proches qui ont des propriétés communes, à la différence du tchèque, qui est plus lointain, notre hypothèse est que celui-ci sera plus influencé par le français que par le tchèque.

Après avoir décrit la méthode de l'analyse et le profil des apprenants, nous présenterons certains aspects des interférences morphosyntaxiques, tels que l'emploi excessif des pronoms personnels ou l'usage erroné des articles. Ensuite, nous aborderons quelques aspects des transferts et interférences lexicaux, comme les concepts de vrais amis, amis partiels et faux amis. Enfin, nous traiterons les interférences orthographiques entre les langues en contact. La contribution sera illustrée de plusieurs exemples authentiques, basés sur les énoncés produits par le groupe cible.

2. Méthode de l'analyse et profil des apprenants

Pour observer les influences de la langue française (L2) et de la langue tchèque (L1) sur la langue espagnole (L3), nous avons analysé 70 copies produites par le groupe cible. Il s'agissait tantôt d'examens écrits de fin de semestre (1^{er}, 2^e ou 3^e semestre d'études de l'espagnol), tantôt de productions écrites sur un sujet spécifique (*mi familia, mi día, mis compañeros*).

Le groupe cible était constitué d'étudiants tchèques en licence, inscrits dans les filières « Français dans le domaine de l'entreprise » et « Langue et littérature françaises » au Département d'études romanes de notre faculté et suivant les cours d'espagnol pour débutants. L'espagnol est une matière optionnelle dans le cadre de laquelle on utilise les manuels suivants : *Fiesta 1, Nuevo Ven* ou *Španělština 1* (manuel électronique). Les étudiants étaient dotés de connaissances linguistiques qui nous ont permis de définir les trois langues en contact :

L1 : le tchèque, langue maternelle,

L2 : le français, niveaux B1, B2 ou C1 d'après le CECR,

L3 : l'espagnol, niveaux A1–A2 d'après le CECR.

Enfin, nous aurions également pu prendre en considération les connaissances en anglais, car celui-ci est généralement enseigné en tant que

première langue étrangère dans les écoles primaires et secondaires. Néanmoins, cette situation change auprès des étudiants inscrits dans les filières orientées sur la philologie française, qui l'étudient plutôt marginalement durant leurs études universitaires. De plus, l'anglais, en tant que langue germanique, présente moins de similitudes avec l'espagnol que le français et il apparaît, suite à l'analyse effectuée, que son influence auprès du groupe cible est considérablement moindre que celle du français. Pourtant, nous pourrions citer, à titre d'exemple, l'interférence orthographique suivante : **Abri!*²² (le « a » majuscule) au lieu de *abril* (le « a » minuscule), dont la source de confusion peut être retracée dans la graphie anglaise *April*.

Lors de l'analyse, il fallait différencier les erreurs interlinguales, *i.e.* celles qui sont liées aux interférences des L1, L2 et L3, des erreurs intralinguales, *i.e.* celles qui se rapportent à la L3 elle-même et relèvent de la méconnaissance de certaines règles (par exemple l'emploi fautif de l'article défini dans l'énoncé *es *el pensionista*). Néanmoins, nous avons également rencontré des cas ambigus, dans lesquels il n'était pas évident d'identifier s'il s'agissait d'une erreur interlinguale ou intralinguale, comme dans l'exemple n° 1. L'usage erroné de *grande* est-il causé par l'interférence du français *grande* ou par la méconnaissance de la règle, selon laquelle cet adjectif, placé devant un nom, prend la forme *gran* ?

(1) *Pavĺina es *la *grande deportista.*

[*Pavĺina es una gran deportista.*]

Pavĺina est une grande sportive.

Pavĺina je velká/významná sportovkyně.

3. Interférences morphosyntaxiques

Les interférences morphosyntaxiques consistent à transposer les règles grammaticales d'une langue à l'autre. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons l'éventail des interférences souvent rencontrées dans les écrits du groupe cible. Parmi les plus fréquentes apparaissent celles-ci : l'emploi excessif des pronoms sujets, l'emploi fautif des articles, la confusion entre les verbes *ser* et *estar* et l'omission de la préposition *a* devant un complément d'objet direct humain.

L'exemple n° 2 concerne l'ordre des mots, calqué sur les L1 et L2 :

(2) *Somos una *grande familia.*

[*Somos una familia grande.*]

Nous sommes une grande famille.

Jsmo velká rodina.

²² L'astérisque (*) marque un emploi fautif.

De nombreux étudiants se sont excessivement servis des pronoms sujets, mais ceux-ci ne sont généralement pas exprimés en espagnol, sauf dans les cas où le sujet de la phrase est à souligner. La même règle est appliquée en tchèque, à la différence du français, où le pronom sujet doit toujours être exprimé (à l'exception du mode impératif). On peut donc clairement y voir l'interférence de la L2 :

(3) [?] *Yo tengo una hermana mayor.*²³
[*Tengo una hermana mayor.*]
J'ai une sœur aînée.
Mám starší sestru.

Les erreurs liées à la négation apparaissent moins fréquentes. Lorsque l'adverbe négatif *jamás* se trouve en début de phrase, le verbe n'est pas accompagné de la particule négative *no*. L'interférence dans l'exemple n° 4 peut être causée par la L1 de même que par la L2 :

(4) *Jamás *no *esta grosera o *descortésa.*
[*Jamás está grosera o descortés.*]
Jamais elle n'est grossière ou impolie.
Nikdy není hrubá nebo nezdvořilá.

Une autre erreur assez fréquente, causée par l'interférence de la L2, concernait l'emploi des articles. Les noms espagnols ne sont pas toujours accompagnés d'un article, par exemple lorsqu'ils ne sont pas dénombrables ou individualisés, comme c'est le cas de l'exemple n° 5 :

(5) *Escuchamos *la música y vemos *las películas.*
[*Escuchamos música y vemos películas.*]
Nous écoutons de la musique et regardons des films.
Posloucháme hudbu a díváme se na filmy.

En revanche, l'emploi de l'article défini féminin pluriel dans l'exemple n° 6 est obligatoire en espagnol, tandis que le français ne s'en sert pas :

(6) *Como a *doce.*
[*Como a las doce.*]
Je mange à douze heures.
Jím ve dvanáct hodin.

Dans l'exemple n° 7, le terme *mucho*, employé adjectivement et exprimant une quantité abondante et indéfinie, devrait s'accorder avec le nom

²³ Le point d'interrogation (°) indique un usage douteux.

masculin pluriel *compañeros*. Ce terme correspond au français *beaucoup (de)*, adverbe employé comme déterminant indéfini et toujours invariable, et au tchèque *mnoho*, numéral indéfini, flexible. L'exemple n° 7 illustre ainsi l'influence de la L2 :

(7) *Elena no tiene *mucho compañeros.*
[*Elena no tiene muchos compañeros.*]
Elena n'a pas beaucoup d'amis.
Elena nemá mnoho přátel.

Nous pouvons, par contre, observer l'influence de la L1 dans l'exemple n° 8, où les deux verbes pronominaux réfléchis devraient être accompagnés du pronom personnel conjoint *me*, comme en français, et non du pronom réfléchi *se*, comme en tchèque :

(8) **Se peino y *se maquillo un poco.*
[*Me peino y me maquillo un poco.*]
Je me peigne et je me maquille un peu.
Učesú se a trochu se namaluji.

Les phrases dans lesquelles les étudiants ont confondu les verbes *ser* et *estar* étaient très nombreuses, mais nous ne présentons, à titre d'exemple, qu'une d'entre elles. Cette difficulté provient du fait qu'en L1 et en L2, il n'existe qu'un verbe qui équivaut aux vocables espagnols *ser* et *estar* :

(9) **Es contenta.*
[*Está contenta.*]
Elle est contente.
Je spokojená.

L'interférence de genre, dans l'exemple n° 10, est causée à la fois par la L1 et la L2, où ce nom représentant un établissement bancaire est au genre féminin. En revanche, l'emploi fautif du suffixe « a » pourrait être classé en tant qu'erreur intralinguale. Comme en espagnol, la plupart des noms féminins se terminent par le « a », l'étudiant croyait que ce terme était également féminin et a utilisé ce suffixe par analogie :

(10) *Mi esposo trabaja en *una *banca.*
[*Mi esposo trabaja en un banco.*]
Mon époux travaille dans une banque.
Můj manžel pracuje v bance.

Enfin, en espagnol, l'omission de la préposition *a* devant un complément d'objet direct humain représente un autre type d'interférence fréquemment

commis par le groupe cible. Il s'agit évidemment de l'influence de la L2, probablement également de celle de la L1.

(11) *Por la tarde 'yo voy a buscar * mis hijos.*

[*Por la tarde voy a buscar a mis hijos.*]

L'après-midi, je vais chercher mes fils.

Odpoledne jdu pro syny.

4. Interférences lexicales

Avant d'introduire des exemples authentiques illustrant quelques interférences lexicales, abordons les concepts de vrais amis (congénères), amis partiels et faux amis.

Les mots apparentés, appelés les congénères interlinguaux, les cognates ou les vrais amis, sont des mots de langues différentes qui ont sensiblement la même forme et le même sens (voir Bogaards, 1994 : 153, et Armand – Maraillet, 2013 : 108). On peut distinguer les congénères homographes, *i.e.* ceux qui ont la même graphie, comme *taxi – taxi – taxi*, et les congénères parographes, *i.e.* ceux dont la graphie diffère légèrement, tels que *moderno – moderne – moderní, república – république – republika* et *teléfono – téléphone – telefon*. Les congénères parographes ne sont pas rares entre les trois langues en contact. Alors qu'ils favorisent la compréhension, ils peuvent devenir la source des interférences en production.

Les amis partiels sont des mots qui ont à la fois un sens commun et un sens différent (voir Armand – Maraillet, 2013 : 108), par exemple *volar* et *voler* ou *amigo* et *ami* (le verbe français *voler* peut signifier tantôt *volar* [*letět*], tantôt *robar* [*krást*] en espagnol ; le français *ami* et le tchèque *přítel* ont également deux équivalents différents en espagnol, *amigo* et *novio*).

D'après Calvet (2011 : 19), les interférences lexicales les plus simples consistent à tomber dans le piège des faux amis, c'est-à-dire des mots qui se ressemblent au niveau des signifiants mais qui diffèrent au niveau des signifiés. Autrement dit, il s'agit des mots qui ont des formes semblables, mais des sens partiellement ou totalement différents. À titre d'exemple, citons ces couples de faux amis entre l'espagnol et le français : *nombre (jméno) – nombre (počet)*, *largo (dlouhý) – large (široký)*, *enviar (poslat) – envier (závidět)*.

Le concept de faux amis vient de l'enseignement du FLE. Il ne s'applique pas aux langues lointaines, telles que l'espagnol et le chinois (voir Martín Peris et al., 2008).

Selon Armand – Maraillet (2013 : 109), le nombre des « faux amis » est généralement inférieur à celui des « vrais amis » (entre le français et l'anglais, les faux amis ne représentent que 10 % des congénères, ajoutent-ils).

Voici quelques exemples authentiques d'interférences lexicales commises par le groupe cible.

Contrairement aux L1 et L2, le nom espagnol *amiga*, dans l'exemple n° 12, ne s'applique qu'à une personne avec qui on est lié par un sentiment

d'affection ou de cordialité qui n'est pas de l'amour. S'il s'agit d'une personne que l'on aime d'amour, le nom *novia* doit être utilisé :

(12) [?] *Él vive con su *amiga.*

[*Vive con su novia.*]

Il vit avec son amie.

Žije se svou přítelkyní.

En Espagne, le nom *apartamento*, employé dans l'exemple n° 13, désigne une petite habitation comprenant une ou deux pièces. Pour désigner un grand local d'habitation, on doit se servir du terme *piso*, à la différence des L1 et L2, où on peut dire *malý/velký byt* et *petit/grand appartement* :

(13) *Viven en el centro de Olomouc en un *apartamento grande y moderno.*

[*Viven en el centro de Olomouc en un piso grande y moderno.*]

Ils vivent au centre d'Olomouc dans un grand appartement moderne.

Bydlí ve velkém moderním bytě v centru Olomouce.

L'exemple n° 14, portant sur l'emploi erroné du verbe *se comprender*, illustre également l'influence des L1 et L2 sur la L3 :

(14) **Nos *ninos se *comprenden muy bien.*

[*Nuestros niños se llevan/se entienden muy bien.*]

Nos enfants s'entendent/se comprennent très bien.

Naše děti si velmi dobře rozumějí.

Les interférences occurrentes au niveau des prépositions peuvent être classées comme morphosyntaxiques ou lexicales, en fonction de la relation exprimée par la préposition. Comme les prépositions ci-dessous, notamment celles qui s'appliquent à l'espace et au temps, désignent un sens concret, nous proposons de ranger ces emplois prépositionnels erronés dans la catégorie des interférences lexicales.

En ce qui concerne l'exemple n° 15, notons que la confusion entre les prépositions *a* et *en* en L3, par ailleurs très fréquente auprès du groupe cible, est directement liée à leurs usages en L2 et non à ceux de la L1. Tandis que l'espagnol utilise *en* après les verbes statiques et *a* après les verbes cinétiques, ce qui correspond au couple *v / do* en tchèque, les prépositions françaises *à* et *en* n'ont pas la capacité d'exprimer cette nuance :

(15) *Vivo *a Ostrava.*

[*Vivo en Ostrava.*]

J'habite à Ostrava.

Bydlím v Ostravě.

Le syntagme prépositionnel **según mi opinión*, dans l'exemple n° 16, est calqué sur le tchèque *podle mého názoru*, peut-être aussi sur le français *selon mon opinion* (néanmoins, ce dernier est moins fréquent que *selon moi*) :

(16) *Pili es una chica muy guapa y *según mi opinión es una persona un poco vanidosa.*

[*Pili es una chica muy guapa y en mi opinión es una persona un poco vanidosa.*]

Pili est une fille très jolie, mais, selon moi (selon mon opinion), elle est un peu vaniteuse.

Pili je moc hezká dívka, ale podle mého názoru je trochu ješitná.

Nous pouvons observer une claire influence de la L1 sur la L3 dans les exemples n° 17 et 18 (*v sobotu* → **en sábado*, *v Opavě* → *?en Opava*) :

(17) **En sábado y domingo mi novio cocina.*

[*Los sábados y los domingos mi novio cocina.*]

Le samedi et le dimanche, mon ami fait la cuisine.

V sobotu a v neděli vaří můj přítel.

(18) *?Yo soy recepcionista en la *Galeria municipal de Arte ?en Opava.*

[*Soy recepcionista en la Galería municipal de Arte de Opava.*]

Je suis réceptionniste à la Galerie municipale d'Art d'Opava.

Jsem recepční v Domě umění (galerii) v Opavě.

Une autre interférence très fréquente auprès du groupe cible, causée par la L2 et non par la L1, concerne la confusion entre les prépositions *por* (*par* en français) et *para* (*pour* en français) :

(19) *Preparo la cena *por mis hijas.*

[*Preparo la cena para mis hijas.*]

Je prépare le dîner pour mes filles.

Připravuji večeři pro své dcery.

(20) *[...] *Para ejemplo, cuando mi hermana viene de Liberec.*

[*...] [Por ejemplo, cuando mi hermana viene de Liberec.]*

[*...] Par exemple, quand ma sœur vient de Liberec.*

[*...] Například když moje sestra přijede z Liberce.*

Nous avons également rencontré des cas où les étudiants ont emprunté des mots à la L2 (substitutions), comme la conjonction *et* dans cet exemple :

(21) *Mis compañeros se llaman David *et Lukáš.*

[*Mis compañeros se llaman David y Lukáš.*]

*Mes amis s'appellent David et Lukáš.
Mí přátelé se jmenují David a Lukáš.*

5. Interférences orthographiques

Dans les copies analysées, les interférences orthographiques apparaissent les plus nombreuses. Nous pouvons les répartir en plusieurs catégories :

- i. les substitutions des graphèmes de la L2 aux graphèmes de la L3, telles que « t / c », « q / c », « ph / f », « ch / c », « ch / q », « m / n », « y / i », « a / e », « i / e », « 0 / e » ;
- ii. le redoublement des consonnes, comme « ss / s », « ll / l », « ff / f », ou, au contraire, l'emploi d'une seule consonne à la place de deux, comme « r / rr » ;
- iii. l'utilisation de graphèmes français qui n'existent pas en espagnol, tels que « à » et « ç »,
- iv. le renforcement pléonastique du graphème « ñ » par le graphème « g » ;
- v. l'emploi fautif des accents, comme « é / e », « i / í », « u / ú », « a / á », « o / ó » ;
- vi. l'écriture d'une expression en deux mots ou avec un trait d'union au lieu de la représentation en un seul mot.

Parmi les interférences orthographiques les plus fréquemment représentées dans notre corpus, nous pouvons citer celles-ci :

- i. la substitution du graphème « q » au graphème « c » (*quarto / cuarto, *quatro / cuatro, *quando / cuando, *quánto / cuántó),
- ii. le renforcement pléonastique du graphème « ñ » par le graphème « g » (*español / español),
- iii. la substitution des graphèmes « ch » au graphème « c » (*technica / técnica),
- iv. la substitution de la voyelle « y » à la voyelle « i » (*sympática / simpática, *bicycleta / bicicleta),
- v. le redoublement de certaines consonnes (*russo / ruso, *tranquilla / tranquila),
- vi. l'emploi fautif des accents, *i.e.* sa présence (*télé / tele) ou son absence (*autobus / autobús).

Certains exemples seraient ambigus, car ils peuvent être classés dans deux catégories, tantôt comme substitutions ou emprunts personnels, tantôt comme interférences orthographiques. C'est le cas des termes *restaurant [restaurante] et *jardin [jardín], dans lesquels la chute du « e » final et l'omission de l'accent entraînent une graphie identique en L2 et L3.

L3 – Espagnol	L2 – Français	L1 – Tchèque	Source
*español español	espagnol	španělský	L2 : gn [L3 : ñ]
*receptionista recepcionista	réceptionniste	recepční	L2 : t [L3 : c]
*cuarto cuarto	quart	čtvrthodina	L2 : q [L3 : c]
*farmacia farmacia	pharmacie	lékárna	L2 : ph [L3 : f]
*technica técnica	technique	technická	L2, L1 : ch [L3 : c]
*quimica química	chimique	chemická	L2, L1 : ch [L3 : q]
*tramvilla tranvía	tramway	tramvaj	L2, L1 : m [L3 : n]
*sympática simpática	sympa(thique)	sympatická	L2, L1 : y [L3 : i]
*cuarenta siete cuarenta y seis	quarante-six	čtyřicet šest	L2 : a [L3 : e]
*ordinador ordenador	ordinateur	počítač	L2 : i [L3 : e]
*restaurant restaurante	restaurant	restaurace	L2 : 0 [L3 : e]
*russo ruso	russe	rusky	L2 : ss [L3 : s]
*tranquilla tranquila	tranquille	klidná	L2 : ll [L3 : l]
*officina oficina	office	kancelář	L2 : ff [L3 : f]
*guitara guitarra	guitare	kytara	L2 : r [L3 : rr]
*à a	à	v	L2 : à [L3 : a]
*começar comenzar	commencer « ç » + « a » → [SA]	začít	L2 : ç [L3 : a]
*télé tele	télé	televize	L2 : é [L3 : e]
*jardin jardín	jardin	zahrada	L2 : i [L3 : i]
*autobus autobús	(auto)bus	autobus	L2, L1 : u [L3 : ú]
*simpatico simpático	sympa(thique)	sympatický	L2, L1 : a [L3 : á]
*comodo cómodo	commode	pohodlný	L2 : o [L3 : ó]
*por qué porque	parce que	protože	L2 : 2 mots [L3 : 1 mot]
*volley-ball voleibol	volley-ball	volejbal	L2 : avec trait d'union [L3 : sans trait d'union]

Tableau illustrant les interférences orthographiques authentiques

6. Conclusion

Différents types d'erreurs interlinguales de nature morphosyntaxique, lexicale et orthographique apparaissent dans les copies rédigées par le groupe cible. Parmi les plus fréquentes, nommons, à titre d'exemple, l'utilisation excessive des pronoms sujets, l'emploi fautif des articles, la confusion entre les prépositions *a* et *en*, *por* et *para*, ou la substitution du graphème « q » au graphème « c ».

Les types d'erreurs dues aux interférences ne dépendent pas seulement des langues pratiquées par un locuteur, mais aussi de son niveau en langue cible. Au niveau élémentaire, nous n'avons pas rencontré d'interférences liées à l'usage du subjonctif, qui est plus fréquent en espagnol qu'en français (par exemple *cuando vengas* – *quand tu viendras*), ou de l'impératif, dont la formation est plus compliquée en espagnol qu'en français. Enfin, le plus grand nombre des interférences apparaît quand on se sert de la langue d'une façon créative.

Lors de l'enseignement d'une langue étrangère à un groupe homogène ou peu hétérogène, il est utile, ou même souhaitable, de recourir de temps en temps à une comparaison des langues en contact, pour essayer d'éviter certaines erreurs. En compréhension (écrite et orale), il peut être utile de parler des vrais amis et amis partiels, car la sensibilisation à l'existence de ces congénères facilite la compréhension de textes dans des langues proches et accélère l'acquisition du nouveau vocabulaire. En production (écrite et orale), il est intéressant d'analyser des interférences morphosyntaxiques, lexicales et orthographiques possibles et travailler sur les faux amis, car les vrais amis en compréhension peuvent devenir des faux amis en production.

Les enseignants devraient donc être familiarisés avec les connaissances linguistiques en L1, L2 et L3 de leurs apprenants pour qu'ils puissent leur préparer des exercices appropriés, orientés vers des interférences spécifiques. Dans notre situation concrète, il s'agirait, par exemple, d'exercices portant sur les prépositions souvent confondues par le groupe cible (un texte à trous, etc.) ou d'exercices d'orthographe (une dictée, etc.) contenant plusieurs faux amis et amis partiels.

BIBLIOGRAPHIE

- ARMAND, F. – MARAILLET, É.: *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. ÉLODiL, 2013.
- BOGAARDS, P.: *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Cédif, Hatier/Didier, 1994.
- CALVET, L.-J.: *La sociolinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France, 7^e éd., 2011.
- CUQ, J.-P. (dir.): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International, 2003.
- DUBOIS, J. et al.: *Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse, 2012.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E.: “Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua”. In: *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*. 11, 1999/2000, pp. 106–112.

JEŽKOVÁ, S.: “Interference mezi francouzštinou a španělštinou”. *Cizí jazyky*, roč. 44, č. 2, 2000/2001, pp. 57–58.

MARTÍN PERIS, E. et al.: *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL, 2008.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

MILLÁN GARRIDO, R.: “Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua”. In: ASELE. Actas XVI, 2005.

MORENO FERNÁNDEZ, F.: *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel, 2005.

RESUMÉ

Studenti, kteří přicházejí studovat filologii na vysokou školu, mají každým rokem lepší znalosti několika cizích jazyků. Tyto znalosti mohou mít vliv na další studium jazyků, a to jak pozitivní, tak negativní. Právě interference u studentů základů španělštiny, kteří již mají dobré znalosti francouzštiny a studují ji jako hlavní obor, jsou hlavním tématem tohoto příspěvku. Článek seznamuje s nejčastějšími morfosyntaktickými, lexikálními a pravopisnými interferencemi, které se vlivem francouzštiny objevují u studujících španělštinu. Interference byly excerpovány a analyzovány na základě 70 autentických písemných projevů.

Mgr. Iva Dedková, Ph.D.

Vystudovala francouzskou a anglickou filologii na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V současnosti působí jako odborná asistentka na katedře romanistiky FF OU v Ostravě, kde vyučuje didaktiku a předměty zaměřené na odbornou francouzštinu. Ve své vědecké práci se zabývá analýzou francouzských předložek a vybranými lingvodidaktickými problémy. Její publikační činnost zahrnuje např. tyto publikační výstupy:

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

DEDKOVÁ, I.: “Les prépositions pour et contre dans une perspective comparative”. *ROMANICA OLOMUCENSIA*, Vol. 25, Num. 2. Olomouc, Univerzita Palackého, 2013, pp. 101–111.

DEDKOVÁ, I.: “První roky v pedagogické praxi”. *Sborník příspěvků – Závěrečná konference projektu Synergie/Spolupráce VŠ se ZŠ a SŠ (CZ.1.07/2.2.00/07.0355)*. Dolní Životice, Ostravská univerzita v Ostravě, 2012, pp. 41–46.

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

E-mail: iva.dedkova@osu.cz

Mgr. Irena Fialová, Ph.D.

Vystudovala hispanistiku a bohemistiku na Filozofické fakultě MU v Brně. V současnosti vyučuje lingvistické předměty na katedře romanistiky na FF OU v Ostravě. Dizertační práci napsala na téma interferencí mezi galicijsštinou a španělštinou v Galicii. Ve své vědecké práci se zabývá problematikou současné španělštiny, především z hlediska lexikologie a slovtvorby. Mezi její nejvýznamnější publikační výstupy patří:

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

BARTOŠ, L., BUZEK, I., FIALOVÁ, I.: *Neología en el español actual*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2006.

FIALOVÁ, I.: “Cambio de código en los foros de debate en la prensa gallega”. *Studia romanistica*, Vol. 10, Num. 2. Ostrava, Ostravská univerzita, 2010, pp. 23–30.

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

E-mail: irena.fialova@osu.cz

METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y LITERATURA: EL APRENDIZAJE DE LOS MUNDOS POSIBLES II.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ
UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA

DIDACTIC METHODOLOGY AND LITERATURE: THE LEARNING OF POSSIBLE WORLDS II.

ABSTRAKT: We explore diverse ways and didactic methods through scarcely toiled texts within the realm of Secondary and University Education, as well as proposing different authors and media towards a better understanding of literature and its methodology. We also work on a series of elements that have not been taught or duly exploited as resources, capitalising on texts by Gongora, Gonzalo Fernandez de Oviedo, Holub, Machiavelli and others. Concerning the didactic approach, we deem necessary to revisit Bruner and Aebli's concepts.

KEYWORDS: Methodology, Literature Didactics, Bruner, Gongora, Machiavelli, Chroniclers of the Indies, Devil.

METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y LITERATURA: EL APRENDIZAJE DE LOS MUNDOS POSIBLES II.

ABSTRAKT: Se exploran diversas formas y usos didácticos a través de textos poco trabajados en los ámbitos de la educación secundaria y universitaria, y se proponen diversos autores y soportes para una mejor comprensión de la literatura y su metodología por parte de los alumnos. Asimismo trabajamos sobre una serie de elementos que no han sido bien enseñados o aprovechados como recursos, destacando especialmente el empleo de textos de Góngora, Gonzalo Fernández de Oviedo, Holub, Maquiavelo y otros. En cuanto al enfoque didáctico, consideramos necesario volver a trabajar en base a conceptos propuestos por Bruner y Aebli.

PALABRAS CLAVE: Metodología, Didáctica de la Literatura, Bruner, Góngora, Maquiavelo, Cronistas de Indias, Diablo.

5. El descubrimiento del engaño. Aprender de las decepciones.

Bajo el aspecto de un hombre rico, culto y de buen gusto hay, en realidad, un diablo que no estaba previsto. Salvo, claro, por gentes como Maquiavelo. En los *mundos posibles* que la Literatura nos ofrece hay buenos ejemplos de descubrimiento del engaño; por ello es siempre bueno dar con textos, breves o largos, en donde el lector aprende lo que es algo muy común en la vida normal: que alguna gente no es lo que parece. La selección de textos podría ser muy amplia. Me limitaré a tres: el cuento de Borges “Tema del traidor y el héroe”, que ha servido para el filme de Bernardo Bertolucci *La estrategia de la araña*; la obra de teatro de Jules Romains *Knock*, que ha sido llevada al cine con el mismo protagonista de la obra teatral para la que Romains escribió el

personaje: Louis Jouvet. Y también una obra clásica de la novela policíaca: *El asesinato de Roger Ackroyd*, de Agatha Christie. Con cualquiera de ellos, o con los tres en conjunto, se puede plantear un problema clásico de la adolescencia: la pérdida de la inocencia al juzgar a la gente de su entorno: la decepción al comprobar que alguien en quien confiábamos esconde algo que no pudimos o supimos sospechar. La novela de Agatha Christie, bajo su apariencia de lectura de entretiempo, esconde un par de ideas esenciales: a) quién cuenta la historia y qué fiabilidad tiene su relato, que es un elemento clave en la teoría literaria de la segunda mitad del siglo XX, y b) una reflexión crítica sobre el engaño y la decepción. Lo primero pertenece al ámbito formal y lo segundo a la relación entre la moral y el aprendizaje por el método de ensayo y error. El truco narrativo utilizado por la novelista inglesa causó algo más que enfado entre los críticos de los años que siguieron a su publicación, por entender que la perspectiva del relato contradecía la confianza del lector. Sin embargo en 2013 esta novela fue elegida por 600 escritores de novelas de misterio como la mejor que se haya publicado nunca, lo que avala, con un siglo de retraso, la novedad de una forma de contar la historia que implica jugar con el engaño y la decepción.

El mismo principio que usa Jorge Luis Borges para el cuento que hemos mencionado, en el que los hechos reales, modificados, son transmitidos por la tradición como una leyenda que contiene una mentira sustancial: el traidor es glorificado como héroe. Lisa Simpson, la inteligente y un poco pedante hija de Homer Simpson, descubre lo mismo en uno de los episodios de la séptima temporada y se entera de que el fundador de Springfield era en realidad un villano que ha sido glorificado por razones políticas. Sin duda los guionistas de Matt Groening han trabajado sobre el cuento de Borges, lo que demuestra cómo pasan a la cultura popular los grandes temas literarios. Lisa aprende a afrontar el engaño institucionalizado y, en consecuencia, da un paso en su aprendizaje de lo que es la vida y la sociedad. En el caso de la serie *Los Simpson* tenemos en realidad un constante y perpetuo uso de todos los elementos de la cultura universal, reestructurados en episodios de veinte minutos.

Probablemente la obra perfecta para entender el mecanismo del engaño a través de la suplantación de personalidad sea *Knock*, de Jules Romains, un clásico del teatro francés en un tono intermedio entre la comedia y la farsa. El personaje central, que se presenta como Doctor Knock, es en realidad un avisado vividor que se hace pasar por médico y convierte en enfermos a casi todos los habitantes de un pueblecito francés, que antes de llegar él gozaban de buena salud. El lema del falso doctor es: 'No hay gente sana, sólo enfermos que ignoran que lo son'. La revelación final de que se trataba de un estafador que abusa de la buena fe y la mucha credulidad de los lugareños sirve para desengañar al espectador y para darle una lección de vida. En este sentido la comuna o ayuntamiento de Saint-Maurice es un *mundo posible* que refleja un hecho común en la sociedad. En teatro breve Cervantes analizó ese mismo mecanismo de fascinación o embobamiento social en *El retablo de las maravillas*, cuyo tema estaba ya en el cuento oriental transmitido por el *Libro de*

los Enxiemplos del Conde Lucanor, reescrito por Hans Christian Andersen con el título de 'El traje nuevo del emperador'. En todos estos casos se nos habla del engaño consentido socialmente y se nos presenta a los estafadores como gente simpática que consigue su propósito aprovechándose de lo que las buenas gentes están dispuestas a creer. Como se sabe por la actualidad política y económica, en todos los ámbitos de la sociedad abundan estos tipos. La literatura, ya en forma de cuento, de fábula, de obra de teatro breve o larga, o de serie de televisión, nos prepara para detectar en el mundo real lo que se nos pinta en esos mundos posibles. El aprendizaje de la vida.

Hasta aquí, la primera parte del trabajo metodológico: detectar un repertorio de obras literarias con las que podemos trabajar. La segunda parte es determinar cuánto tiempo se dedica a la lectura y reflexión a partir de los posibles repertorios y de qué manera abordamos esa temática.

Volviendo a las propuestas de Hans Aebli, basadas en relacionar Psicología y Didáctica, una de las formas de enseñar tenía como eje las actividades de 'contemplar' y 'observar', actividades que son aplicables al proceso de la lectura o contemplación visual del teatro, cine o TV. La actividad de 'contemplar', desde una perspectiva didáctica, debe entenderse como 'contemplación activa', que conlleva la 'observación', como forma preparatoria del análisis. La observación de la forma de actuar del personaje del Doctor Knock implica la 'repetición en escena', lo cual es uno de los grandes aciertos de la obra de teatro de Jules Romains. Vemos cómo Knock actúa, con la seguridad de un suplantador, mostrando atuendos, discurso y actitudes de médico (lo cual, obviamente procede a su vez de la observación del propio Knock, que actúa como un consumado actor profesional). A partir de aquí la contemplación pasiva es precisamente la de los incautos lugareños, que a través de esa suplantación creen verdad lo que es engaño. Nadie verifica la identidad y pretendida titulación de Knock, y la escena inicial en la que el auténtico doctor, Parpalaid, acepta la sustitución en su plaza, es el primer engaño teatral; en este sentido es equivalente al engaño del narrador de Agatha Christie. Nadie ha puesto en duda que Knock sea doctor porque el doctor Parpalaid lo ha asumido como tal y esa escena primera, esencial para la *credibilidad teatral*, para que el pacto entre el espectador y el autor se cumpla, esconde el artificio básico: nadie ha verificado que la identidad de Knock sea la que su discurso teatral dice que es. Nadie ha planteado la hipótesis elemental: tal vez el personaje no sea lo que dice ser. Lo que implica que tal vez su discurso, su relato, sea falso. Existe otra obra de teatro en donde se trata de esto mismo: *El Inspector*, de Nicolás Gogol, en donde un inesperado viajero se ve de pronto inmerso en una suplantación de personalidad involuntaria: los lugareños creen que se trata del Inspector enviado por la autoridad y él acaba asumiendo ese papel. Existe un filme protagonizado por el cómico estadounidense Danny Kaye, si uno no tiene acceso a la obra de teatro, que, en todo caso es uno de los grandes clásicos del teatro europeo. Y más recientemente, Leonardo di Caprio ha protagonizado el mismo tipo de papel (en este caso basado en un personaje real) en la divertida comedia dramática

Atrápame si puedes. Como se puede ver, hay material de sobra para comprobar lo clásico de la situación, el personaje y la acción y su constante reaparición en el mundo real.

Como observa Aebli, el modo de pensamiento crítico implica tres fases: el planteamiento del problema, la formulación de hipótesis y la verificación. Todo esto nos lleva a la propuesta activa de creación de un texto paralelo, una vez que hemos asistido ya al planteamiento del personaje y de su acción. La consecuencia práctica, desde el punto de vista de la metodología didáctica es sencilla: intervenir en el texto en un momento dado para crear un texto complementario en donde un nuevo personaje (a la manera del niño al final del cuento del traje nuevo del Emperador) aparece en escena para proponer la hipótesis del escéptico, del incrédulo: si es usted médico, enséñenos sus credenciales. En todo caso el conjunto de obras de este apartado es suficiente para crear una metodología activa respecto al tema literario del engaño, la ilusión colectiva y la suplantación de personalidad.

6. Las hipótesis, la poesía y la perspectiva científica de la realidad: Góngora, Kepler, Holub.

La poesía es un viaje cósmico. Dentro de los mundos posibles que la Literatura nos ofrece, el quehacer poético ha elaborado una especie de constelación de mundos paralelos que se dirigen al mismo tiempo al interior del ser humano y a los espacios más inalcanzables.

Jean-Pierre Luminet es astrofísico y, en su calidad de reputado científico, es director de investigaciones en el CNRS de París; y también es poeta y novelista de obra reconocida y traducida a varios idiomas. Y es, además de todo ello, antólogo. Su antología *Les poètes et l'univers* recoge ejemplos de la obra poética de una verdadera pléyade de poetas, desde Virgilio hasta Jean Tardieu, pasando por Omar Jayam, La Fontaine, Walth Withman, Galal al Din o Lucrecio. El denominador común a todos ellos es, como el título de la antología sugiere, el Universo como tema. El libro se organiza en varios ámbitos poéticos: Nocturnos, El rey Sol, La armonía del mundo, Los apocalipsis celestes o Los viajes cósmicos. Salvo en el caso de los poetas franceses, los textos son lógicamente, textos traducidos. En cada unidad temática Luminet nos propone un acercamiento a cada uno de los poetas y un apunte sobre la mirada que tienen estos poetas sobre la unidad del universo. Esto es, por ejemplo, lo que dice sobre Luis de Góngora, que comparte espacio con Dante y con Henri Michaux (otro científico-poeta, como Luminet y Holub): “la première des “Solitudes” décrit un voyage onirique. Dans une langue mystérieuse et belle, on y suit l'ascension de l'esprit solitaire jusqu'à la Voie Lactée, ce 'gond, jointure étroite' du ciel, qui semble délimiter l'espace. Non, les premiers à lancer l'homme vers les astres, les vrais poètes du vol spatial, ne sont pas des rimeurs, mais des savants: Kepler, puis le père Kircher”²⁴. Luminet extracta un fragmento de la *Primera soledad* en

24 Jean Pierre Luminet, *Les Poètes et l'Univers*, Paris: Cherche-midi, 2012, p. 303.

una traducción francesa mucho más reveladora y clara que la traducción de la poesía a prosa hecha por Dámaso Alonso. Vale la pena conocer esta traducción:

Après tant d'astronomiques présages
frustrés, tant de nautique science,
passant la zone encore plus voisine
du Soleil, en dépit du bonace ou du naufrage,
le royaume d'Aurore enfin tu le baisas,
dont le sein empourpré, ses perles pures,
dont les mines secrètes
te gardent aujourd'hui leurs plus précieux chatons;
tu pénétras la forêt des parfums
qui à l'oiseau d'Arabie, dont le vol
est l'arc ailé du ciel,
non courbe mais tendu,
érige une pyrée et lui construit un nid.
Zodiaque ensuite fut, et cristallin,
cet élément émule vague de l'ardent
char du Soleil,
pour le glorieux pin
qui quatre fois cent ans avait servi
de dais au jour et de couche à la nuit,
quand il trouva de fugitif argent
le gond, jointure étroite, qui embrasse
un océan à l'autre à jamais réuni,
soit qu'il baise les colonnes, soit l'écarlate,
de l'Aurore tapis.
Cette nef à présent,
dans l'humide temple de Neptune échouée,
est suspendue en pérenne mémoire,
et son nom est Victoire.

No es necesario volver a retraducir a prosa española este fragmento de la primera *Soledad*. Basta con señalar dos cosas: Góngora es el único autor de lengua española que aparece en esta antología, que tal vez podría haber atendido a otro poeta, el chileno Vicente Huidobro, o a un contemporáneo de Góngora, Gutierrez de Cetina, que, reflexionando sobre los experimentos científicos de Torricelli culmina su soneto con un terceto magistral: “Porque ese cielo azul que todos vemos/ ni es cielo, ni es azul. Lástima grande/ que no sea verdad tanta belleza”. En todo caso resulta significativo que un astrofísico como Luminet haya recurrido al poeta español más musical en la forma y más oscuro y abstracto en el fondo. La segunda observación es que el texto de Góngora está escrito en torno a 1615 y el de Johannes Kepler que Luminet selecciona es casi contemporáneo y procede de las reflexiones de Kepler sobre los escritos de

Galileo Galilei. La idea, mucho antes de Julio Verne, es la reflexión sobre las condiciones del viaje a la Luna (tema que ya había servido para un célebre texto de Luciano de Samosata y que prolongaría Cyrano de Bergerac en ese mismo siglo XVI). El texto, narrativo, según Luminet, es también poético. Transcribo, traducido, un fragmento que permite repensar los términos de lo que consideramos como poético:

El choque inicial es muy penoso para él, sufre como si fuera un proyectil lanzado por un cañón y viajara sobre mares y montañas. Así pues hay que sedarlo desde la salida con ayuda de narcóticos y opiáceos y extender sus miembros para que la parte delantera de su cuerpo no se separe de la trasera, ni su cabeza del resto del cuerpo y que la violencia del choque se reparta por todos sus miembros. Nuevas dificultades se presentan entonces: el frío intenso y la imposibilidad de respirar. Ponemos remedio a lo primero utilizando un poder innato en nosotros, y al segundo pasando esponjas húmedas por sus orificios nasales. Al cumplir la primera parte del trayecto el transporte se hace más fácil. Dejamos entonces que los cuerpos floten libremente y retiramos nuestras manos. Los cuerpos se comprimen y se hacen bolas como arañas y los transportamos casi con nuestra voluntad, aunque la masa del cuerpo se dirija por sí misma hacia el lugar previsto.²⁵

Parece claro que el texto de Kepler corresponde a una hipótesis sobre las características de los mundos posibles. La hipótesis sobre qué le sucedería a un cuerpo que tenga que sufrir una aceleración brusca del impulso inicial para mandarlo dentro de un cohete. Y esa hipótesis se elabora antes de que Newton formule las leyes de la gravitación universal. Sigamos a Luminet en su aproximación a la obra de Kepler, sin duda pionera de lo que conocemos hoy como género de 'anticipación científica' o 'ciencia ficción': “La curiosité passionnée des hommes de la Renaissance habite Kepler, et il exprime dans toute sa force en écrivant au seul émule capable de le comprendre: Galicléé (*Conversation avec le messager céleste*, 1610). Pour le visionnaire allemand, le vol interplanétaire est pour demain, et les pionniers ne manqueront pas: “Qui aurait cru autrefois que la traversée du Grand Océan était plus calme et moins dangereuse que la navigation dans les golfes étroits et traîtres de l'Adriatique et de la Baltique? Créons des navires et des voiles adaptées à l'éther, et il y aura un grand nombre de gens pour n'avoir pas peur des déserts du vide. En attendant, nous préparerons, pour les hardis navigateurs du ciel, des cartes des corps célestes; je le ferai pour la Lune, et toi, Galilée, pour Jupiter.” Cette anticipation hardie, Kepler l'écrit sous le choc du *Messenger céleste*, dans lequel l'Italien révélait ses découvertes télescopiques. Mais cette lecture n'a fait que confirmer sa propre intuition sur la nature terrestre des planètes. L'année précédente, il avait déjà composé pour son plaisir personnel le premier voyage lunaire où se pose le problème phsistique du vol spatial. *Le Songe*, écrit en 1609, connu d'abord seulement par des copies manuscrites, surchargé de gloses tardives par

25 Luminet, p. 313.

son auteur, fut publié enfin en 1634. *Le Songe* de Kepler a l'air d'un voyage mythique, avec son peuple de démons volants, ses herbes magiques, ses commentaires astrologiques et son symbolisme médiéval; c'est en réalité le premier voyage astronomique. Les navigateurs de l'espace sont sélectionnés et préparés comme les cosmonautes d'aujourd'hui par des démons ressemblant aux actuels 'sorciers' de la NASA." (p. 303).

Kepler imagina su *mundo posible* de una forma muy similar a como Fernández de Oviedo nos describe a los pobladores de la Indias y Tierra Firme, del mismo modo que la *astronáutica* se concibe como una 'navegación' por el espacio.

No es Luminet el único poeta científico que se ha ocupado de hacer poesía integrando los *mundos posibles* que la Ciencia va descubriendo. El checo Miroslav Holub, candidato al Premio Nobel de Medicina por sus trabajos sobre inmunología, ha integrado el mundo de las fábulas, transmitido desde Esopo hasta La Fontaine, con sus animalillos que proponen y verifican hipótesis y teorías sobre los mundos posibles. Uno de sus poemas más ingeniosos, humorísticos y enriquecedores nos va a servir para cerrar esta *exploración* a través del universo didáctico que la literatura nos ofrece.

BREVE REFLEXIÓN SOBRE LOS GATOS QUE CRECEN EN LOS ÁRBOLES

En los tiempos en que aún había asambleas generales de topos
y cuando aún los topos podían ver mejor, ocurrió
que se apoderó de los topos el deseo de conocer
cuanto arriba había.

Así pues nombraron una comisión con el fin de descubrir cuanto había
arriba.

La comisión envió a un topo de vista aguda y pie rápido,
el cual, después, abandonando su tierra natal,
avistó un árbol, y en él un pájaro.

Y así fue concebida la teoría de que arriba hay
pájaros que crecen en los árboles. No obstante
a ciertos topos les pareció demasiado
simple. Y enviaron a otro topo a descubrir
si crecen pájaros en los árboles.

En aquel momento era ya de noche y en el árbol
chillaban los gatos. "En el árbol crecen
gatos que chillan", anunció el segundo topo.
Y así nació la teoría alternativa sobre los gatos.

Dos teorías antagónicas no dejaron dormir a un vetusto

neurótico miembro de la comisión. Y subió
a verlo por sí mismo.

Pero entonces caía ya la noche, oscuridad
como boca de lobo.

“Ni lo uno, ni lo otro”, anunció el venerable topo.

“Los pájaros y los gatos son engaños ópticos, producidos
por la refracción de la luz. En realidad

Hay lo mismo que abajo, sólo la tierra es más inconsistente
y las raíces superiores del árbol algo murmuran,
pero sólo un poquito.”

Y en eso quedó la cosa.

Desde entonces los topos viven bajo la tierra,
no crean comisiones y
no presuponen la existencia de los gatos,

Y de hacerlo, sólo un poquito”.

7. Poesía y logaritmos.

¿En qué consiste enseñar la poesía? ¿Qué quiere decir aprender lo que es la poesía? Al igual que el Monsieur Jourdain de Molière, que se asombraba de saber escribir en prosa sin haberlo estudiado, cualquier alumno podría asombrarse al saber que de vez en cuando y con cierta frecuencia, habla en poesía. Aprender lo que es la poesía tiene que ver sin duda con la metodología didáctica del profesor de Retórica de Monsieur Jourdain, experto en el uso del hipérbaton: “Vuestros bellos ojos, marquesa, me hacen morir de amor” o bien “De amor morir me hacen, marquesa, vuestros bellos ojos”, o bien “Marquesa, vuestros ojos bellos, me hacen morir de amor”. Uno de los procedimientos poéticos es, en efecto, cambiar el orden de los sintagmas. O, en su conocida parodia del estilo de Góngora, lo que Lope de Vega colocó en *La Gatomaquia*: “En una de fregar cayó caldera”. Mover el orden natural de las palabras. Si se aprende a mover el orden natural de las palabras, aunque no se conozca el significado del término retórico 'hipérbaton', se está aprendiendo a hacer poesía. Y si se aprende un término retórico, como 'hipérbaton' o 'epanadiplosis' no se está aprendiendo a hacer poesía. Dámaso Alonso, estupendísimo poeta y minucioso erudito, además de traducir a Góngora a prosa, nos dejó algunos libros y algunos versos memorables. Después de la guerra civil española, en plena miseria moral, política y humana del país de entonces, Dámaso Alonso escribió un verso que, sorprendentemente, pasó el filtro de los censores franquistas: “Madrid es una ciudad de un millón de cadáveres”. Esta frase es un

verso porque Dámaso Alonso así lo decidió y a partir de esta frase, que puede entenderse de más de una forma, es decir, que tiene más de un significado, construyó un largo, intenso y doloroso poema. La misma frase podría haber sido un titular de periódico de la época, pero sin duda ese titular no habría sido permitido por la censura. Esa misma censura inquisitorial que impidió la publicación de los poemas de Góngora o, siglos después, que impidió, en otro país, la publicación de los poemas de Miroslav Holub. Así que la poesía no está reñida con la claridad. Pero a veces hay que escoger la oscuridad.

En el mismo siglo en que Góngora escribe, el matemático John Napier está descubriendo los logaritmos, que vienen siendo la forma de expresar al revés lo que son las potencias. Si multiplicamos 3 veces por sí mismo el número 3 tenemos el número 27, un número que tiene ciertas propiedades mágicas. Una propiedad que tiene ese número es que su logaritmo es el número 3 si usamos como base el mismo número 3. ¿Se parecen en algo los logaritmos y la poesía? Son las *Soledades* de Góngora un ejemplo, contemporáneo de Napier, de poesía logarítmica? Algo de eso parece sugerir involuntariamente Dámaso Alonso cuando desanda el camino poético y traduce el texto de Góngora a prosa mostrenca y enjuta. Nos descubre la base sobre la que la generación del 27 ha entrevistado su poesía. Lo interesante es que el verso de Dámaso Alonso anteriormente citado se puede, a su vez, traducir a la expresión poética gongorial. Basta con que sepamos que hay mecanismos poéticos que se basan en la sustitución, y así, Madrid, cuyo río es el Manzanares, se puede expresar por metonimia, como 'Manzanares', y 'cadáveres' se puede a su vez sustituir (en base 3) por 'almas muertas anónimas'. Y hay que saber también que 'un cuento', no sólo es un relato breve: es también la expresión natural en aquel siglo para aludir a la cantidad de 'un millón'. Aplicando metonimias, hipébaton y dilogías, y respetando el principio de la *silva poética* (combinación de versos de 7 sílabas con versos de 11), el verso, largo y libre, de Dámaso Alonso, se transforma, en términos de logaritmo gongorial en lo siguiente:

Almas en cuento muertas Manzanares
anónimas navega.

Es así como Luis de Góngora transformaba la realidad. Los logaritmos pertenecen a las matemáticas superiores, no a la aritmética escolar. A la poesía inventada por Góngora le sucede algo parecido. No es un problema de etiquetas, de conceptismo o de culteranismo, etiquetas que, como ya hemos visto, se usan de forma inapropiada.

Góngora, en el mismo siglo de Napier y de Komenský, tiene como meta poética un peregrinaje por un mundo posible, el que ha descubierto por su cuenta. En el siglo XX ha habido poetas que han propuesto, en distintos grados de oscuridad, peregrinajes similares. César Vallejo ha descoyuntado la sintaxis de la lengua española en *Trilce* para expresar su propio descoyuntamiento; Ezra Pound ha tratado de volver a las fórmulas medievales de los trovadores en sus *Cantos Pisanos* y ha conseguido algo parecido a una sopa de letras desconcertante; Tristan Tzara se ha aproximado al hombre y al apocalíptico

mundo industrial en *L'homme approximatif*, mientras coleccionaba piezas de arte de Africa, América y Oceanía. Vítězslav Nezval...

Nezval, en sus poemas *Edison* y *Akrobat* ha abordado la misma exploración poética que Góngora en las *Soledades*. Simplemente ahora no estamos en los artificios retóricos, sino en el contenido general del poema, en los presupuestos culturales, en la herencia literaria. Aprender los mundos posibles que la poesía nos propone consiste en adentrarse tanto en los hallazgos formales (expresables en términos de sílabas, pies, versos, estrofas, unidades de composición) como en los caminos o peregrinajes por el mundo poético que el peregrino o el acróbata van descubriendo en el proceso de la lectura. El método didáctico, en este ámbito del conocimiento, tiene que ver con la exploración de ese mundo de símbolos que Baudelaire había entrevisto en la Naturaleza. Es, como nos proponía, Luminet, un viaje cósmico. Se trata de descubrir el mundo escondido de lo real a través del mundo posible que la poesía nos ofrece. Sonoridad y emociones, música y viajes interiores, aprendizajes de la vida o, en la hermosa expresión de Jan Amos Komenský, *Labyrint světa a ráj srdce*: El laberinto del mundo y el paraíso del corazón.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar*. Madrid, Narcea, 1998.
- ALONSO, D.: *Hijos de la ira*. Madrid, Espasa-Calpe, 1944.
- BORGES, J. L.: *Obras completas*. Madrid: RBA Editores, 2005.
- BRUNER, J.: *Realidad mental y Mundos posibles*. Barcelona, Gedisa, 1988.
- CHRISTIE, A.: *El asesinato de Roger Ackroyd*. Barcelona, Bruguera, 1958.
- ERBEN, K. J. y NĚMCOVÁ, B.: *Contes Tchèques*. Finidr, Vitalis, traducción de Didier Debord, 2006.
- FERNÁNDEZ DE OVIEDO, G. : *Sumario de la Natural Historia de las Indias*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, edición Álvaro Baraibar, 2010.
- GÓNGORA, L.: *Soledades*. Madrid, Castalia, edición Robert Jammes, 1994.
- HOLUB, M.: *Poemas*. Madrid: Cátedra, selección y traducción Carlos Cid Abasolo y Šárka Grauova, 1990.
- LA FONTAINE, J.: *Fables*. Paris: Livre de Poche. La pochothèque, edición de Marc Fumaroli, 1985.
- KOMENSKÝ, J.A.: *Labyrint světa a ráj srdce*. Amsterdam, Odeon, 1963.
- LUMINET, J.-P.: *Les poètes et l'Univers*. Paris, Cheche midi, 2012.
- MACHIAVELLI, N.: *Commedie e Belfagor*. Firezne, Sansoni, edición de Luigi Russo.
- MAQUIAVELO, N.: *El Archidiablo Belfegor*. Madrid, Novelas y Cuentos, 1932.
- NEZVAL, V.: *Podivuhodný Kouzelník*. Praha, Československý Spisovatel, edición de Milan Kundera, 1963.
- ROMAINS, J.: *Knock*. Paris, Livre de Poche, 1966.

RESUMÉ

Text se zabývá různými didaktickými přístupy a metodami práce s texty, které nejsou obvykle používány při výuce na středních a vysokých školách. Pro lepší pochopení literatury i metodiky práce s textem studie nabízí náhledy vybraných autorů (Góngora, G. Fernández de Oviedo, Holub, Maquiaveli), kteří pojednávají o fenoménech, jež nejsou obvykle využívány v textech jako klasické prostředky. Z didaktického hlediska autor považuje za nezbytné navrátit se ke konceptům, které navrhli Bruner a Aebli.

Dr. Alfredo Rodríguez López-Vázquez

Catedrático de Didáctica de la Lengua y Literatura, Universidade da Coruña.

Especialidad: Literatura Española y Francesa y sus didácticas.

Publicaciones:

Edición bilingüe de las *Fábulas* de La Fontaine, Cátedra, 2015.

Edición de *El burlador de Sevilla*, Cátedra, 2014 (XXII edición)

Edición del *Lazarillo de Tormes*, Edition Reichenberger, 2016.

Dirección:

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus de Elviña s/n

15071. A Coruña.

E-mail: Alfredo.lopez-vazquez@udc.es

MARGINÁLIE
RECENZIE
INFORMACE



JESENSKÁ, P.: SELECTED TOPICS ON ENGLISH WORD-FORMATION. BANSKÁ BYSTRICA: BELIANUM, 152 S., 2015, ISBN 978-80-557-03934-5

Po anglicky koncipovaná vysokoškolská učebnica autorky Petry Jesenskej sa primárne zameriava na slovtvorné procesy v anglickom jazyku s cieľom upriamiť pozornosť (nielen) na novotvary používané v modernej angličtine na začiatku 21. storočia (napr. *app, belfie, blog, militainment, spam, tablet*). Publikácia je určená filologicky zameraným študentkám a študentom učiteľstva, prekladateľstva a tlmočníctva anglického jazyka, ako aj ostatným záujemcom o tematizovanú problematiku z pohľadu lexikálnej morfológie ako dynamickej a autonómne sa rozvíjajúcej vednej disciplíny.

Analyticko-syntetizujúca publikácia akademického charakteru s rozsahom 5 autorských stránkov sa vyznačuje logickým a prehľadným členením textu, pozostávajúcím z dvoch hlavných častí – z teoretickej a praktickej časti. V závere publikácie sa nachádza vecný register, ktorého zaradenie čitateľskej obci uľahčí orientáciu a vyhľadávanie použitej terminológie v texte učebnice.

Teoretickú časť (str. 13 – 98) autorka otvára vysvetlením postavenia lexikológie v rámci disciplín systémovej lingvistiky (fonetiky a fonológie, morfológie, syntaxe, sémantiky, štylistiky) so stručným presahom do interdisciplinárnych zákutí (pragmalingvistiky a sociolingvistiky). Autorka ozrejmuje slovtvornú motiváciu s ohľadom na jazykové a mimojazykové príčiny, ale nezabúda ani na onomatopoické výrazy (napr. *swish, splash* a pod.). V kontexte lexikálnej morfológie venuje pozornosť nielen už existujúcim a zaužívaným pomenovacím jednotkám (*actualwords*), ale aj tzv. potenciálnym výrazom (*potentialwords*), ktoré síce možno v angličtine jednoducho utvoriť najmä na základe princípu analógie, no v jazykovej praxi sa ich používanie nepreferuje, resp. z viacerých dôvodov neodporúča (napr. *good – *ungood**). V tejto súvislosti treba spomenúť neologizmy, ktoré sa v angličtine objavujú na prahu nového milénia a ktoré sa ešte nestihli v systéme jazyka celkom udomáčniť, existujúc tak na periférii jazyka. P. Jesenská značnú časť teórie venuje vysvetľovaniu bazálnych pojmov tvoriacich neoddeliteľnú súčasť lexikálnej morfológie, ako sú morféma, morfa a alomorfa, ktorých použitie demonštruje na viacerých vhodne zvolených príkladoch. Neopomína ani elementárnu klasifikáciu morfém na voľné (*free*) a viazané (*bound*), v rámci ktorých uplatňuje ďalšie členenie (*free – lexicalvs. functional; bound – inflectionalvs. derivational*). V tejto súvislosti potom nadväzuje na zákonitosti fungujúce v jazyku (princíp analógie pri tvorbe nových pomenovaní, blokovanie, či existujúce paradigmy platné pri slovtvorných procesoch). Autorka pri vysvetľovaní a analýze jednotlivých slovtvorných procesov (str. 44 – 92) postupuje od tých najproduktívnejších (derivácia, kompozícia) k menej produktívnym (konverzia, viaceré spôsoby skracovania slov – križenie, spätné tvorenie slov, trunkácia, abreviácia) až po úplne neproduktívne, resp. najmenej produktívne (tzv. *tvorenie výrazov ex-nihilo*). Pričom zakaždým sumarizuje

typické črty konkrétneho slovotvorného procesu, čím čitateľskej obci umožňuje nielen zopakovať/zhrnúť danú problematiku, ale takýmto spôsobom pomáha jednotlivé procesy od seba odlíšiť. Túto časť uzatvára stručným vysvetlením dvoch komplementárnych prístupov k jazyku, a síce deskriptivizmu a preskriptivizmu. V tejto časti sa autorka opiera o výsledky vlastného výskumu (neologizmy, kríženie) a o výsledky prezentované v publikáciách I. Arnold(ovej), Böhmerovej, Crystala, Katambu, Štekauera a iných.

Praktická časť (str. 99 – 140) je zameraná na autonómne precvičenie slovotvorných procesov s cieľom nielen pochopiť ale aj samostatne tvoriť nové výrazy v anglickom jazyku, a teda dokázať s daným cudzím jazykom samostatne a aktívne pracovať. Celkovo je do tejto časti zaradených 62 cvičení zameraných na deriváciu (prefixáciu a sufixáciu), skladanie (so zameraním na zložené substantíva, adjektíva a verbá), kríženie (zamerané prevažne na krížené substantíva a verbá), konverziu (viaceré slovné druhy), trunkáciu (substantíva), spätné tvorenie (prevažne verbá), inicializmy, akronymy a hybridné tvary. Zameranie a spôsob prezentácie jednotlivých cvičení umožňuje nielen samostatnú prácu s textom, ale bude možné ich využívať priamo na vyučovaní v rámci seminárov anglickej lexikológie, príp. v rámci iných jazykových či jazykovedných cvičení. V tejto časti autorka primárne vychádzala z elektronických internetových zdrojov a z publikácii M. Misztala, Sinclaira a Šaturovej-Seppovej.

Text publikácie sa s ohľadom na obsahové a tematické zameranie vyznačuje odborným štýlom a vysokou sémantickou nasýtenosťou. Obsahovú a jazykovú kvalitu textu potvrdzujú aj dve slovenské recenzentky (doc. PhDr. Eva Homolová, PhD. z Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a doc. PaedDr. Alena Kačmárová, PhD. z Prešovskej univerzity v Prešove) a jeden český recenzent (doc. PhDr. Miroslav Černý, PhD. z Ostravskej univerzity v Ostrave), pretože svojimi odbornými pripomienkami a osobnými postrehmi pomohli autorke posunúť text k vyššej kvalite. K jazykovému skvalitneniu textu nemalou mierou prispela aj jazyková úprava rodeného hovoriaceho.

Záverom konštatujem, že publikáciu možno vrelo odporučiť všetkým poslucháčkam a poslucháčom anglického jazyka filologického zamerania na slovenských a českých univerzitách a vysokých školách. Obsah, úvodné strany a tiráž tejto 152-stranovej publikácie sú k nahliadnutiu na stránke vydavateľstva UMB Belianum <http://publikacie.umb.sk/> (Filozofická fakulta/Katedra anglistiky a amerikanistiky/2015), kde si ju možno aj objednať.

EVA HOMOLOVÁ



umb UNIVERZITA
MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Petra Jesenská

Selected Topics on English Word-Formation

BELIANUM

РАССУЖДЕНИЯ ОБ АРГУМЕНТАХ ФОРМЫ

ЧЕРВІНСЬКА, ОЛЬГА: АРГУМЕНТИ ФОРМИ. МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ. ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА. ЧЕРНІВЦІ, 2015, 384 с., ISBN 978-966-423-332-0.

Монографія Ольги Червінської с названием *Аргументи форми* была издана в 2015 году Министерством образования и науки Украины в Черновицком национальном университете имени Юрия Федьковича.

Монографія написана полностью на украинском языке и раскрывает одну из современных проблем литературной теории. Конструктивным принципом её архитектурного построения есть поэтологический вектор. Феномен *форма* как конструктивный фактор сложного литературного поля рассматривается в аспекте дискурса тематического направления (от древних интерпретаций формы к её современным онтологическим трактовкам).

Значимый в методологическом смысле рецептивный фактор работы, поскольку здесь впервые для отечественной науки прослеживается связь между формой, жанровым потенциалом отдельных её образцов и рецептивной оценкой.

Детализировано аргументируется также фактор аллотропии – изменчивости формы при сохранении её внутренней так называемой формулы.

Книга начинается с предисловия, заканчивается заключением и в общем плане разделена на девять частей-аргументов.

В дискурсивном смысле форма возникает определенным текстом, что требует прочтения. В этом смысле текст представляет собой четкую емкую парадигму, что реализует себя через процедуру восприятия. Глобально этот вопрос сводится к попытке тнз. прочтения вселенной в виде текста, и, конечно, здесь мы наталкиваемся на онтологический вектор.

«Форма завжди чимось аргументована. В онтологічному значенні, як така, вона не має права на статус самодостатньої речі, хоча, безсумнівно, зумовлюється логічним ланцюжком, що об'єднує задум

*і творіння в справжню цілісність, об'єктивно-суб'єктивну знакову монаду, мета якої – наша свідомість і наша реакція».*¹

Научный диалог, к сожалению, сегодня стоит довольно искусственным, лишенным устойчивой координации жанром. Обращаясь к реальному опыту современного описания литературы, мы погружаемся в стихию очень специфическую и изменчивую, осложненную своим терминологическим многоячием, сосуществованием различных научных диалектов.

Первая часть *Исследовательская оптика* занимается контурами украинского литературоведения в пределах идей герменевтики и рецептивной теории.

Вторая глава с названием *Фактор восприятия* содержит несколько статей – Теория восприятия в функциональном кругу новейших дискурсов; Генезис рецептивного метода; Контурсы рецептивной теории; Полномочие рецепции; Рецептивная дискурсивность критики; Характерные предложения рецептивной теории; Исчерпаемость формы в рецептивной проекции; Рецептивная поэтика как иная поэтика.

В третьей части *Адресат текста* говорится о реципиенте как предмете дискурса и о парадигме «театрального реципиента».

Четвертая глава *Жанровый потенциал текста* содержит следующие статьи – Повествовательные инстанции текста, жанровые модификации и жанровый метаморфизм; Жанровые проекции нарративных наслоений в развертывании фабулы; Поэтика состояний и Рецепция жанровой матрицы.

*«Форма будь-якого тексту у своїй цілісності, як правило, реалізується через жанр, точніше – визначення жанрового ключа стає рецептивним узагальненням форми, сприяє виявленню можливих ресурсів тексту. Проте від часів Арістотеля й до сьогодні вироблення надійних критеріїв жанроподілу, пошук „несуперечливої класифікації“ не встигають за самим літературним процесом, подекуди й зовсім втрачаючи сенс.»*²

В пятой главе *Ресурсы текста* описывается рецептивный ресурс символа.

Шестая часть с названием *Виртуальная парадигма исторического бытия* содержит статьи о литературном движении: кратности констант и о дискурсивной прогностике художественного текста.

¹ Червінська, О.: *Аргументи форми*. Міністерство освіти і науки України. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2015, с. 7.

² Ibidem, с. 144.

В седьмой главе *Культурная аллотропия* описывается специфика культурных форм в аргументации фактора аллотропии и «духовная генеалогия» как интуитивный фактор образотворения.

«Алотропія впливає на вибір теми, на культурну орієнтацію тощо. Крім того, кожна алотропна форма має свій контекст і в ньому межа пріоритетів – це, мабуть, найважливіше. Дифузія алотропних форм, якщо триматися українських прикладів, відбувається за рахунок того, що Леся Українка, очевидно, орієнтувалася на Захід, Франко – на Схід, а Ольга Кобилянська зручно почувалася в дійсності ніцшеанської ідеології.»³

В восьмой части с названием *В стороне формы* мы встречаемся с тематикой бессловесного в словесном искусстве и с тематикой образцового воспроизведения состояния безумия.

Девятая глава *Телеология письма* занимается художественной литературой как формой интеллектуальной агрессии.

В самом конце публикации находится список литературы – библиография и именной указатель.

В соответствии с Ольгой Червінської можно сказать, что нам суждено быть свидетелями поистине уникального состояния культурно-исторического процесса и подходит время выводов. Однако это совсем не так – кажется, что это только имплицитные впечатления свидетелей времени. Ход мировой истории сегодня убедительно подтверждает, что формы, которые обычно воспринимаются как некие застывшие формулы содержания, в новых условиях способны интерпретироваться в новых форматах.

По словам автора имеет наш век также свою культурную формулу. Мы живем во времена постколониального мира, который оставил за собой такие явления, как фиксированность этнически разнородных культур, двуязычие, транзитивность парадигм и тому подобное. Все это полемически коннотируется с неразвернутым еще в научном дискурсе функционированием так называемых аллотропных или аллотропических культурных модификаций и форм.

Рассматриваемая публикация является результатом многолетних научных работ Ольги Червінської. Хотя тематически не представляет эта монография совершенно новый предмет с особым интересом, она органически включается в обширные международные научные исследования в области этой проблематики. Эти исследования пытаются повторно уловить ее внутреннюю структуру и также структуру ее внешних отношений.

³ Ibidem, с. 244.

Эта специальная научная публикация приносит ряд интересных аспектов и дает достаточное пространство для плюралистического выражения отдельных мнений и для наглядного представления различных путей исследования этой тематики.

Новая монография с названием *Аргументи форми* предназначена не только для исследователей в области теории литературы, но и для других научных работников, ученых, аспирантов, для студентов гуманитарных специальностей и также для преподавателей языков и литературы, которые глубоко заинтересованы не только в филологии и литературоведении как таковых, но интересуются этой тематикой во всей ее широте, разнообразии и универсальности.

ЗДЕНЬКА МАТЫУШОВА

ZUR GI-FORTBILDUNG FÜR DEUTSCHLEHRER IN DEUTSCHLAND MIT SCHWERPUNKT AUF SDU

Das Fortbildungsprogramm des Goethe-Instituts (www.goethe.de/lhr/prj/fid/atp/deindex.htm) bietet ein reiches und solides Angebot von Präsenzseminaren und auch Fernstudienkursen in Bereichen wie Landeskunde, Methodik, Diadaktik, Fortbildungskompetenz und Sprachkurse für Deutschlehrer auf allen Bildungsstufen. Es gibt auch Angebot zum berufsspezifischen Deutsch. Ich möchte über das 14tägige Seminar Studienbegleitender Deutschunterricht (SDU) in München informieren, an dem ich 2015 teilgenommen habe. Das Seminar steht auf der Angebotsliste auch für die künftigen Jahre und wird ständig aktualisiert. Es ist den Lehrkräften an Sprachenzentren oder Lehrstühlen für Fremdsprachen an Hochschulen und Universitäten, die den fach- und berufsorientierten studienbegleitenden DaF-Unterricht für Studierende nichtfilologischer Fachrichtungen bieten, zu empfehlen. Man kann sich – wie um alle Kurse – nicht nur als Selbstzahler bewerben, sondern man kann auch verschiedene Stipendien bekommen, wie vom GI, DAAD, Bildungsprogramm Erasmus plus u. ä.

Schwerpunkte dieses Seminars betreffen Vermittlung von Fach- und Berufssprache, Fachstilspezifika, Unterrichtsaufbau und –planung nach DLL (Deutsch lehren lernen heißt die neue Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts), Unterrichtsbeobachtung an der Technischen Universität München und Besuch in der Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (DUO = Deutsch-Uni online), Didaktisierung authentischen Materials für den SDU, Blended Learning und E-Learning im SDU, Besuch im Informationszentrum des Hueber-, Klett- und Cornelsenverlags. Im Seminar arbeitete man mit innovativen Lern- und Lehrmethoden, interaktiv in methodisch-didaktischen Workshops nach

Prinzipien des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts. Das landeskundliche und kulturelle Rahmenprogramm und der Erfahrungsaustausch förderten auch die interkulturelle Kompetenz der Kursteilnehmer (25 Lehrer aus 14 Ländern der ganzen Welt).

Ich möchte jetzt an einem konkreten Arbeitsbeispiel aktivierende Methoden eines Fachseminars demonstrieren. Wir wurden nicht in einem Vortrag mit Thesen zum SDU bekanntgemacht, sondern wir mussten sie aktiv schrittweise erarbeiten. Aufgabe 1 hieß: Formulieren Sie zusammen in kleinen Teams drei Thesen zum SDU. Überlegen Sie dabei, was die Lehrsituation im Gegensatz zu anderem Deutschunterricht charakterisiert. Aufgabe 2 setzte fort: Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit einem anderen Team. Unterhalten Sie sich v.a. zur Frage, ob es weitere wichtige Charakteristiken bezüglich des DU an Universitäten gibt, die noch nicht in ihren drei (sechs) Thesen enthalten sind. Aufgabe 3 verlangte von den Kursteilnehmern: Diskutieren Sie, und ergänzen gegebenenfalls, den von der Seminarleitung vorgeschlagenen Elfpunktekatalog zum SDU in der Gruppe. Markieren Sie 2/3 für Sie als Gruppe wichtigste Punkte und schreiben Sie jeden dieser Punkte auf eine grüne Karte. (Sie können auch in Ihren eigenen Worten formulieren.) Die Thesen, denen Sie eventuell als Gruppe widersprechen würden, notieren Sie auf je eine rote Karte.

Das gemeinsame Ergebnis wurde im Plenum mit Hilfe der grünen, roten und ergänzenden Karten erarbeitet. Dabei haben wir die auch oft mit Absicht provozierend gestalteten Thesen, die nicht nur Prinzipien, sondern auch Beschreibung des überwiegend existierenden Zustands des SDU enthielten, wie folgt systematisiert. Es sei davor noch betont werden, dass die Seminarleitung die vorgelegten Thesen aufgrund des Fragebogens, der noch vor dem Stattfinden des Seminars in München auf den Internetseiten des Seminars von allen Teilnehmern auszufüllen war und auch ausgefüllt wurde.

SDU-Prinzipien: Fach- und Berufsbezogenheit, Kommunikations- und Handlungsorientierung, Entfaltung von Lernerautonomie, Lernerorientierung, Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte, ganzheitliches Lernen.

Überwiegende (eher) positive Situationen im SDU: SDU 1. richtet sich an lerngewohnte, z.T. vielsprachige Studierende, 2. umfasst auch Vermittlung der Standardsprache und für die akademischen Fertigkeiten notwendige Kommunikation, 3. ist Vermittlung der zweiten oder dritten Fremdsprache, die meisten Studierenden haben Englisch vor Deutsch gelernt.

Mit Hilfe besonderer Vorgänge zu bewältigende eher negative Situationen im SDU: SDU 1. findet oft in sprachlich heterogenen Gruppen statt (binnendifferenzierendes Vorgehen nötig, Überbrückungskurse anbieten), 2. steht zumeist zum Erreichen seiner Lernziele nicht viel Zeit zur Verfügung (effiziente Gestaltung des DU nötig), 3. findet häufig in Räumen mit ungünstiger Ausstattung (diverse Methoden der Lerneraktivierung nötig) oder 4. findet auch in zeitlich ungünstigen Rahmenbedingungen statt (auch in Randzeiten kann man die Lerner aktivieren, Bewegung in den Unterrichtsraum – selbst in einen kleinen – bringen), 5. hat nicht immer genügend Kontaktstunden

zur Verfügung (internetunterstützte Lehrwerke wählen, Blended Learning einsetzen, Universitätssysteme wie mit LMS Moodle als Förderung des Selbststudiums...).

Schwer zu bewältigende negative Situationen: SDU hat Nebenfachstatus, was oft dazu führt, dass SDU im Vergleich zu den Kursen im Hauptfach eine untergeordnete Rolle spielt (durch Bewusstmachung des SDU Motivation erhöhen).

Fazit: Natürlich gehört SDU wie FSU zum Grundlagenstudium, seine Rolle in der Ausbildung von sozialen und methodischen Kompetenzen der Studierenden ist besonders in der globalisierten Welt unbestritten, und so sollten die berufsbezogenen und fachbezogenen Fremdsprachenkenntnisse und -fertigkeiten zum Profil der Hochschulabsolventen gehören.

MILADA ODSTRČILOVÁ

LINGUA VIVA

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

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

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

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

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

MANAGING EDITOR: HELENA ZBUDILOVÁ (PF 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 OLOMOUC)

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. OLDŘICH RICHTEREC, CSC. (PDF UHK)

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

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

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

