

LINGUA VIVA

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

ROČNÍK XV / 2019 / ČÍSLO 28

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2019

LINGUA VIVA

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

ŠÉFREDAKTORKA: DOC. PAEDDR. ZDENKA MATYŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ
BUDĚJOVICE)

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

REDAKČNÍ RADA:

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

VĚDECKÝ A RECENZNÍ VÝBOR (UŽŠÍ KOMITÉT):

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

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

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

VYCHÁZÍ DVAKRÁT ROČNĚ

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

ISSN 1801 - 1489 (print)

ISSN 2336-8136 (online)

MK ČR E 15858

© PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY, 2019

TISK: TYPODESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

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

STUDIE – FRANCOUZSKÝ JAZYK

IVA DEDKOVÁ (UNIVERSITÉ D'OSTRAVA) <i>LES TRANSFERTS POSITIFS ET NÉGATIFS ENTRE LE TCHÈQUE ET LE FRANÇAIS DANS LE DOMAINE DES PRÉPOSITIONS</i>	9
---	---

RADKA MUDROCHOVÁ, OLGA BOKOUN (UNIVERSITÉ CHARLES DE PRAGUE, L'UNIVERSITE D'ÉTAT D'ÉCONOMIE DE BIÉLORUSSIE) <i>L'ÉCOLONOMIE VS L'ÉCONOLOGIE : LA PRODUCTIVITÉ ET LA COURBE DE VIE D'UNE COMPOSITION PAR AMALGAME</i>	25
--	----

STUDIE – ŠPANĚLSKÝ JAZYK

IRENA FIALOVÁ, NIKOLA HAVLASOVÁ (UNIVERSIDAD DE OSTRAVA) <i>ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS FORMACIONES DIMINUTIVAS EN EL LENGUAJE DE FACEBOOK I</i>	37
--	----

HELENA ZBUDILOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA, TEOLOGICKÁ FAKULTA) <i>REHABILITACE NARATIVITY – NÁVRAT K PŘÍBĚHŮM A VYPRÁVĚNÍ</i>	50
---	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

JESENSKÁ, P.: HOMOLOVÁ, E. : JAZYKOVÁ EDUKÁCIA SENIOROV. Banská Bystrica: Belanium, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, 2018	61
---	----

KHATEBOVÁ, S.: SCHACHERL, M.: SOME TENDENCIES IN CONTEMPORARY SCIENTIFIC TEXTS – THE CHANGING STYLE OF PRESENT-DAY THEORETICAL DISCOURSE WRITTEN IN CZECH. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2018	64
--	----

KLAPKA J.: NETRADIČNÍ ZPĚVNÍK. Písňe Československa – Песни Чехословакии. Vydala Česko-ruská společnost, Česká asociace rusistů, Slovensko-český klub a Česko-Slovenská scéna, Praha. 2018..... 66

NOSKOVÁ, M.: SCHACHERL, M: NĚKTERÉ TENDENCE SOUČASNÝCH VĚDECKÝCH TEXTŮ. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice, 2018 69

PIMINGSDORFER, T.: BOK, V.: DER BRESLAUER STADTSCHREIBER PETER ESCHENLOER: ÜBERSETZUNG DES BERICHTS VON ROBERTUS MONACHUS ÜBER DEN ERSTEN KREUZZUG. Schriften zur Mediävistik, 26. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 201870

ZBUDILOVÁ, H.: MACHKOVÁ, E.: DRAMATIKA, HRA A TVOŘIVOST. Praha: HŠH Vyšehradská, 2017..... 71

SLOVO ÚVODEM

Milé kolegyně a milí kolegové, vážení přátelé,

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

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

I toto dvacáté osmé 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 francouzština 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 2019

STUDIE



LES TRANSFERTS POSITIFS ET NÉGATIFS ENTRE LE TCHÈQUE ET LE FRANÇAIS DANS LE DOMAINE DES PRÉPOSITIONS

IVA DEDKOVÁ
UNIVERSITÉ D'OSTRAVA

EXAMINING POSITIVE AND NEGATIVE TRANSFER BETWEEN CZECH AND FRENCH WITH THE USE OF PREPOSITIONS

Abstract: The article analyses Czech university students' knowledge of French prepositions. A specific focus is placed on certain uses which could be considered problematic for Czech speakers, for example *partir de chez Monique* or *faire ses études à Ostrava depuis trois ans*. After outlining the theoretical background of the issue, we present the results of an experimental task conducted among students of French at two Czech universities. We highlight the possible positive and negative transfers between French and Czech with the specific use of certain prepositions. We conclude that these transfers considerably influenced the results of the experimental task.

Keywords: French, Czech, prepositions, experimental task, positive/negative transfer.

Résumé: L'article se focalise sur les connaissances des prépositions françaises par les étudiants tchèques. L'attention est prêtée notamment à certains emplois pouvant être considérés problématiques pour les locuteurs tchèques, comme *partir de chez Monique* ou *faire ses études à Ostrava depuis trois ans*. Après avoir présenté le cadre théorique de la problématique, nous exposons les résultats d'une tâche expérimentale effectuée auprès des étudiants en français dans deux universités tchèques. Ensuite, nous montrons les possibles transferts positifs et négatifs entre le français et le tchèque dans le domaine des prépositions. Nous en concluons que ces transferts ont une influence importante sur les résultats de la tâche expérimentale.

Mots clés: Français, tchèque, prépositions, tâche expérimentale, transfert positif/négatif.

1. Introduction

Les prépositions sont des mots invariables qui ont pour rôle de relier un constituant de la phrase à un autre. Ainsi, elles servent à indiquer un rapport syntaxique. De plus, elles peuvent marquer une relation spatiale, temporelle ou notionnelle (quantité, possession, concomitance, etc.). Nous nous intéresserons en particulier aux prépositions qui, hormis l'indication du rapport syntaxique, ont un sens propre, telles que *en*, *dans*, *devant*, *contre*, introduisant par exemple un complément circonstanciel de lieu ou de temps dans les phrases en question.

Dans le contexte d'enseignement-apprentissage, on parle de transfert positif quand les similitudes entre la langue-cible (langue étrangère) et la langue-source (langue maternelle, LM) favorisent l'apprentissage et de transfert négatif (ou interférence¹) quand les différences entre les langues constituent la cause

¹ « La problématique de l'interférence est considérée par certains didacticiens des langues étrangères comme liée à celle de la faute. Posant que, dans la forme mixte, il faut prendre en

essentielle des fautes (cf. par ex. Cuq, 2003 : 139). Ces transferts agissent sur différents plans, parmi lesquels la morphosyntaxe, la sémantique, la production et la compréhension. Pour dire *emprunter de l'argent à la banque*, un Tchèque parlant français pourra utiliser la préposition *de* (qui est parfois l'équivalent de *od*), alors que le français utilise *à* après ce verbe (interférence syntaxique). Contrairement à l'emprunt, l'interférence est individuelle et involontaire.

Dans cet article, nous nous interrogerons sur les connaissances des prépositions françaises par les étudiants tchèques. Notre objectif est de détecter quelles constructions examinées les apprenants produisent correctement / incorrectement et si ce traitement correct / incorrect peut être dû à un transfert positif / négatif. Notre attention sera focalisée notamment sur certains emplois prépositionnels pouvant être jugés problématiques pour les locuteurs tchèques, tels que *partir de chez Monique*, *passer devant la mairie*, *faire ses études à Ostrava depuis trois ans* ou *emprunter de l'argent à la banque*. Dans un premier temps, nous introduirons les contextes examinés, leurs équivalents tchèques et les hypothèses émises sur les possibles transferts du tchèque au français. Dans un deuxième temps, nous présenterons la tâche expérimentale menée auprès des étudiants tchèques, ainsi que ses résultats. Enfin, nous analyserons les résultats obtenus et évaluerons nos hypothèses.

2. Constructions étudiées et hypothèses sur leur acquisition

Les prépositions tchèques ont généralement plusieurs équivalents possibles en français et vice versa (cf. tableau 1). Certains sont réguliers et prévisibles (*v zimě – en hiver*), d'autres irréguliers et non-prévisibles (*pít ze sklenice – boire dans un verre*, *dát ke zdi – mettre contre le mur*). En tchèque, il peut s'agir non seulement d'équivalents prépositionnels (*v Burgundsku – en Bourgogne*), mais aussi d'équivalents non-prépositionnels, comme d'équivalents adverbiaux, qui seront au nombre de trois dans cet article (*vpravo – à droite*, etc.).

Les constructions en français que nous étudions comprennent plusieurs prépositions simples (*à, en, entre/parmi, devant, sous, dans, avant, par, contre, sur, malgré, avec, depuis*), deux locutions prépositives (*à cause de, lors de*), une combinaison de deux prépositions (*de chez*) et une expression connaissant un usage prépositionnel (*il y a*).

Équivalents tchèques	Équivalents français
<i>na</i>	<i>à, lors de</i>
<i>v</i>	<i>en, dans, par</i>
<i>mezi</i>	<i>entre, parmi</i>
<i>kvůli</i>	<i>à cause de</i>
<i>před</i>	<i>devant, avant, sous, il y a</i>
<i>za</i>	<i>dans</i>

compte ce qui relève de la langue-cible et non ce qui vient de la langue-source, ils proposent de raisonner non en termes d'interférences, mais en termes de systèmes intermédiaires/approximatifs d'apprentissage » Dubois, 2012 : 253.

<i>od</i>	<i>de chez, à, sur</i>
<i>k</i>	<i>contre</i>
<i>kolem</i>	<i>devant</i>
<i>z</i>	<i>dans, à</i>
<i>s + génitif</i>	<i>sur</i>
<i>proti</i>	<i>malgré</i>
<i>vpravo</i>	<i>à droite</i>
<i>opatrně</i>	<i>avec prudence</i>
<i>už (3 roky)</i>	<i>depuis (3 ans)</i>

Tableau 1. Équivalents tchèques et français des prépositions ou constructions étudiées

Les prépositions font partie des contextes syntaxiques variés. Dans cet article, nous n'étudions que deux contextes avec les prépositions françaises – verbal et nominal. Le contexte verbal comprend 21 exemples, c.-à-d. 21 compléments du verbe. Le verbe y sous-catégorise un ou deux compléments. Le plus souvent, il s'agit d'un complément circonstanciel (19 occurrences), la préposition y étant plus étroitement liée avec le contexte droit, c.-à-d. son régime². Les syntagmes prépositionnels y expriment des valeurs circonstancielles telles que le lieu (*entre/parmi les arbres, en Bourgogne, sous/devant mes yeux, de chez Monique, contre le mur, devant la mairie, dans le tiroir, sur la table, à droite*), le temps (*en hiver, dans une heure, il y a cinq minutes, depuis trois ans*), le lieu + le temps (*au/lors du Festival de Cannes*), le lieu + la manière (*boire dans un verre/à la bouteille*), la cause (*à cause de la crise*), la manière (*avec prudence*) et l'opposition (*malgré son père*). Nous y retrouvons également deux compléments d'objet, indirect et second, la préposition y étant étroitement liée et avec le contexte gauche, et avec le contexte droit (*copier sur la voisine, emprunter de l'argent à la banque*). Le contexte nominal inclut 2 exemples, c.-à-d. 2 compléments du nom : le premier, *avant Prague*, est un groupe nominal avec préposition au sens spatio-temporel, le second, *par ordre alphabétique*, est un groupe nominal avec préposition exprimant la manière.

Contexte	Fonction	Construction	Exemple
Verbal (21)	CC	(V +) Prep + SN	Il vit en Bourgogne.
	COI	V + Prep + SN	Ne copie pas sur ta voisine.
	CC	(V + SN +) Prep + SN	Prenez une feuille de papier dans le tiroir.
	COS	V + SN + Prep + SN	N'empruntez pas de l'argent à la banque.
	CC	(V +) Prep + SN (+) Prep + SN	Roulez en hiver avec prudence.
Nominal (2)	CN	(SN +) Prep + SN	C'était la dernière station avant Prague.

Tableau 2. Contextes et constructions étudiées en français avec exemples

² Rappelons que les compléments circonstanciels sont supprimables, déplaçables et multipliables (cf. Christophe, 2013 : 137).

Ci-dessous les hypothèses que nous formulons.

- i. Nous croyons rencontrer peu d'erreurs :
 - a. dans les contextes dans lesquels une préposition tchèque correspond à son équivalent prototypique en français (transfert positif), par ex. *kvůli krizi – à cause de la crise* ;
 - b. dans les constructions qui, même si étant imprévisibles, sont acquises tôt pendant le parcours d'apprentissage, par ex. *zahnout vpravo – tourner à droite*.
- ii. En revanche, nous nous attendons à beaucoup d'erreurs dans les cas suivants :
 - a. lorsqu'une préposition tchèque ne correspond pas à son équivalent prototypique français, mais exige, dans le contexte en question, une autre préposition, par ex. *pít z láhve – boire à la bouteille* ;
 - b. quand il s'agit d'une construction imprévisible, telle que sans Prep ↔ avec Prep : *už tři roky – depuis trois ans* ;
 - c. s'il s'agit d'une préposition française très fréquente et polysémique, qui se voit avoir plusieurs équivalents en tchèque ; nous pouvons ici mentionner la préposition française la plus fréquente, *de*, ou la triade (spatiale) *à, en, dans*.

3. Tâche expérimentale

Cette section est dédiée à la présentation de la tâche expérimentale, de son déroulement et des sujets concernés, ainsi qu'à l'exposition des résultats obtenus. La tâche expérimentale nous a permis d'observer l'usage des prépositions françaises par les étudiants tchèques (ce qui pose / ne pose pas de problèmes).

3.1 Profil des sujets

La présente tâche expérimentale a été réalisée entre les années 2016 et 2018 dans deux universités tchèques : à l'Université d'Ostrava et à l'Université Palacký d'Olomouc. 81 sujets d'origine tchèque y ont participé. Il s'agissait d'étudiants en Licence (70 sujets) de la mention Philologie française et d'étudiants en Master (11 sujets) des mentions Traduction et Enseignement du FLE, qui sont enseignées aux départements d'études romanes des Facultés des lettres des deux universités (cf. tableau 3).

Licence	L1	44
	L2	7
	L3	19
	Total	70
Master	M1	6
	M2	5
	Total	11

Tableau 3. Niveau d'études (Licence/Master)

Au moment de l'expérience, 75 sujets avaient entre 18 et 30 ans et 6 sujets entre 31 et 50 ans. La plupart d'entre eux ont étudié le français entre cinq et dix ans (cf. tableau 4).

Nb d'années	Nb d'étudiants
2 ans	2
3 ans	3
4 ans	3
5 ans	17
6 ans	8
7 ans	16
8 ans	9
9 ans	10
10 ans	9
11 ans	2
13 ans	1
Aucune réponse	1

Tableau 4. Durée d'apprentissage du français

Concernant les autres langues parlées/étudiées, 75 sujets ont indiqué l'anglais, 34 sujets l'espagnol, 24 sujets le russe, 17 sujets l'allemand et 20 sujets une autre langue, telle que l'italien, le portugais, l'arabe, le latin ou l'hébreu.

Nous aurions pu diviser les sujets en deux groupes en fonction du niveau d'études ou de la durée d'apprentissage du français pour évaluer les résultats de la tâche expérimentale, mais comme notre objectif principal était d'observer quelles constructions posent / ne posent pas de problèmes aux étudiants tchèques, cela nous semblait non-pertinent.

3.2 Test

La tâche expérimentale réalisée sous forme de test comportait 25 phrases à trous en français que les sujets devaient compléter par une préposition ou, éventuellement, par une autre partie du discours. 4 d'entre elles contenaient 2 syntagmes prépositionnels : nous les avons divisées en 8 phrases pour faciliter l'analyse des résultats³. Ainsi, nous avons obtenu 29 constructions différentes. Ensuite, nous avons supprimé 6 constructions hétérogènes⁴, telles que Adj. + de

³ 1. *Běžte kolem radnice a na první křižovatce zahrňte vpravo.* > *Passez ___ la mairie et au premier carrefour, tournez ___ droite.* 2. *Vezměte si pero s psacího stolu a list papíru ze zásuvky.* > *Prenez le stylo ___ la table et une feuille de papier ___ le tiroir.* 3. *Nepij z láhve, pij ze sklenice.* > *Ne bois pas ___ la bouteille, bois ___ un verre.* 4. *Jezděte v zimě opatrně.* > *Roulez ___ hiver ___ prudence.*

⁴ 1. *Čtu knihu o Karlu IV.* > *Je lis un livre sur Charles IV.* 2. *Vyučující byla spokojená s mou prezentací.* > *L'enseignante était contente de mon exposé.* 3. *Piju neslazenou kávu.* > *Je bois du café sans sucre.* 4. *Toto auto je naše.* > *Cette voiture est à nous.* 5. *Maminka má dobrou náladu.* > *Maman est de bonne humeur.* 6. *Petr s Pavlem šli do kina.* > *Pierre et Paul sont allés au cinéma.*

+ SN ou N + et + N, pour garder un échantillon plus homogène de 23 constructions à analyser, dans lesquelles la préposition servait à introduire un complément du verbe (un complément circonstanciel ou un complément d'objet), éventuellement un complément du nom. Toutes les phrases en français devaient contenir une préposition, alors que seules 20 phrases en tchèque contenaient une préposition et 3 autres un adverbe. Les phrases choisies ont été inspirées notamment par la grammaire franco-tchèque de référence, *Francouzská mluvnice* (Hendrich – Radina – Tláškal, 1991), et le manuel *Francouzština nejen pro samouky* (Pravdová – Pravda, 2007), et précédées de leurs traductions tchèques, car certaines d'entre elles auraient pu appeler les prépositions antonymiques⁵ (par exemple *c'était la dernière station avant / après Prague*). Nous avons choisi en particulier les emplois pouvant être considérés problématiques pour les locuteurs tchèques. Nous aurions également pu analyser les productions écrites des étudiants, mais, dans ce cas, au lieu de rassembler 81 réponses pour chacune des 23 contextes examinés, nous aurions obtenu des constructions et des contextes plus variés, ce qui pourrait suggérer une autre étude.

3.3 Résultats du test

Les résultats du test sont détaillés dans les tableaux ci-dessous : le premier comprend les phrases contenant les constructions prépositionnelles dans les deux langues, le second comporte les phrases avec une construction non-prépositionnelle en tchèque et une construction prépositionnelle en français. Les phrases sont réarrangées d'après les résultats obtenus par ordre décroissant. Ainsi, ce sont les phrases 1 et 21 qui ont reçu les meilleurs résultats et les phrases 20 et 23 qui ont, en revanche, obtenu les pires résultats.

Le signe F dans la colonne de gauche signifie la « fonction » de la construction examinée : CC = complément circonstanciel, COI = complément d'objet indirect, COS = complément d'objet second, CN = complément du nom. Le nombre entre parenthèses suivant une préposition concrète dans les réponses correctes et les réponses incorrectes détaillées indique le nombre de personnes qui ont proposé cette solution. La réponse détaillée PR dans les réponses incorrectes signifie « plusieurs réponses » et le nombre entre parenthèses exprime le nombre de sujets qui ont fournis plus d'une réponse.

L'emploi des prépositions en français est également lié à l'usage des articles. Comme nous ne sommes intéressés que par l'emploi des prépositions, nous ne prenons pas en compte les erreurs découlant d'un éventuel usage fautif des articles, qui, de plus, n'apparaissent pas en tchèque. Ainsi, les réponses tels que *à Festival de Cannes* et *dans ordre alphabétique* au lieu de *au Festival de Cannes* et *dans l'ordre alphabétique* sont comptabilisées dans les réponses correctes (c'est pour information que l'astérisque renvoie aux erreurs dans les articles).

⁵ *Je bois du café avec / sans sucre.*

N°	Exemples	Réponses correctes	Réponses incorrectes	Réponses incorrectes détaillées OU erreurs dans les rép. correctes
F				
1	Potkali jsme se na festivalu v Cannes. Nous nous sommes rencontrés au / lors du Festival de Cannes.	73 au* (72) lors de (0) pendant* (1)	8	en (3), sur (1), dans (1e) (2), sur le (1), – (1) ; *à (13), à le (1), pendant (1)
CC				
2	Jezdíte v zimě Roulez en hiver	69	12	– (5), dans (1') (4), à l' (2), pendant (1)
CC				
3	Náš dům je skrytý mezi stromy. Notre maison est cachée entre / parmi les arbres.	68 entre (44) parmi (24)	14 PR (1)	dans (4), derrière (3), – (3), sous (2), avant (1), contre (1)
CC				
4	Nezaměstnanost vzrostla kvůli krizi. Le chômage a augmenté à cause de la crise.	61	22 PR (2)	à cause (7), – (5), pour (4), grâce à (1), à grace de (1), pendant (1), par (1), de (1), du fai de (1)
CC				
5	Žije v Burgundsku. Il vit en Bourgogne.	60	21	à (au/à la) (20), dans (1)
CC				
6	To vše se přihodilo před mýma očima. Tout cela est arrivé sous / devant mes yeux.	59 sous (8) devant (51)	22	avant (15), – (5), près de (1), sur (1)
CC				
7	Vrátím se za hodinu. Je reviendrai dans une heure.	57	25 PR (1)	à (9), – (6), pendant (5), en (3), après (1), jusqu'à (1)
CC				
8	Vlak odjel před pěti minutami. Le train est parti il y a cinq minutes.	49 il y a (46) depuis (3)	34 PR (2)	avant (18), devant (6), – (5), près de (1), dans (1), à (1), déjà (1), de (1)
CC				
9	To byla poslední stanice před Prahou. C'était la dernière station avant Prague.	43	38	devant (28), près de (5), de (3), – (2)
CN				
10	Zde je seznam studentů v abecedním pořádku. Voilà la liste des	42 dans* (36) par (6)	41 PR (2)	en (21), à (1') (10), avec (1), sous (1), est en (1), selon (1), d'après (2), de

CN	étudiants par ordre / dans l'ordre alphabétique.			l' (1), – (2), de (1) ; *dans (10), dans un (1)
11	Odešli jsme od Moniky v 7 hodin. Nous sommes partis de chez Monique à 7 heures.	30	51	de (47), chez (3), – (1)
CC				
12	Dejme tu pohovku ke zdi. Mettons le canapé contre le mur.	28 près du (11) vers (10) contre (7)	55 PR (2)	chez (18), sur (8), – (8), à côté de/du (7), devant (6), auprès (de) (5), à (1), le long de (1), presque (1)
CC				
13	Běžte kolem radnice. Passez devant la mairie.	19 devant (13) à côté de (6)	64 PR (2)	autour (de) (46), – (10), par (4), de (2), le long de (1), vers (1)
CC				
14	Veźmĕte si list papĕru ze zászuvky. Prenez une feuille de papier dans le tiroir.	19	62	de/du (48), – (11), dedans (1), à (1), sur (1)
CC				
15	Veźmĕte si pero s psacího stolu. Prenez le stylo sur la table.	16	65	de (57), – (3), dans (2), au-dessus de (1), à (1), dessous (1)
CC				
16	Nepůjčujte si peníze od banky. N'empruntez pas de l'argent à la banque.	15	66	de (61), dans (2), auprès de (2), – (1)
COS				
17	Pij ze sklenice. Bois dans un verre.	11	70	de/d'/du (58), par (6), – (5), avec (1)
CC				
18	Neopisuj od sousedky. Ne copie pas sur ta voisine.	10	71	de (68), – (2), à (1)
COI				
19	Nepij z láhve. Ne bois pas à la bouteille.	5	76	de (67), dans (6), par (2), – (1)
CC				
20	Odjel proti otcově vůli. Il est parti malgré son père.	5 malgré (3) contre la vo-lonté de (2)	77 PR (1)	contre (55), – (14), de (3), contre le gré de (2), sans (1), à contre de (1), avant (1)
CC				

Tableau 5. Constructions prépositionnelles

Avant de procéder à l'analyse des résultats, il convient d'ajouter quelques remarques linguistiques concernant certains exemples traités.

Dans l'exemple 1, le syntagme *au Festival de Cannes* marque l'événement, *lors du Festival de Cannes*, qui n'a été proposé par personne, désigne le moment et *pendant le Festival de Cannes*, suggéré par un étudiant, met l'accent sur la durée :

- *Potkali jsme se na festivalu v Cannes.* > *Nous nous sommes rencontrés **au / lors du** Festival de Cannes.*

Les deux prépositions, *entre* et *parmi*, semblent correctes aux locuteurs natifs d'origine française auxquelles nous avons présenté l'exemple n° 3, et pour cette raison, nous avons inclus les deux prépositions dans les réponses correctes. Théoriquement, l'indication numérique associée à *entre* étant deux, à *parmi* trois et plus. Cependant, le nombre des constituants introduit par *entre* peut être égal ou supérieur à deux (cf. Martinet, dir. 1979 : 185). *Entre* suggère un ensemble homogène d'éléments alignés, *parmi* un ensemble hétérogène d'éléments disposés aléatoirement et pourrait commuter avec la locution *au milieu de* :

- *Náš dům je skrytý mezi stromy.* > *Notre maison est cachée **entre / parmi** les arbres.*

Dans l'exemple 6, la préposition *sous* est d'usage courant. *Devant* est possible et marque plus d'immédiateté :

- *To vše se přihodilo před mýma očima.* > *Tout cela est arrivé **sous / devant** mes yeux.*

En termes de durée, dans la phrase suivante, *il y a* marque la proximité, alors que *depuis* indique la distance :

- *Vlak odjel před pěti minutami.* > *Le train est parti **il y a / depuis** cinq minutes.*

Dans l'exemple 10, *par* marque la logique du classement, *dans* désigne la forme concrète et exige l'emploi de l'article défini :

- *Zde je seznam studentů v abecedním pořádku.* > *Voilà la liste des étudiants **par** ordre / **dans** l'ordre alphabétique.*

Dans la phrase suivante, *contre* marque une proximité immédiate, *près de* une proximité relative. Le contexte de la phrase française permet d'utiliser également *vers le mur* ou *le long du mur*, mais non, par exemple, *auprès du mur*. Tandis que le premier pourrait correspondre à la traduction tchèque, le second exigerait l'équivalent *podél zdi*.

- *Dejme tu pohovku ke zdi.* > *Mettons le canapé **contre** le mur / **près du** mur.*

Alors que l'on peut employer à *côté de la mairie* dans l'exemple 13, *le long de la mairie* serait possible, mais maladroit. Le syntagme *autour de la mairie*, proposé par 46 étudiants, impliquerait un tour (*marcher autour de la mairie*) :

- *Běžte kolem radnice.* > *Passez **devant** la mairie.*

L'exemple 14 exige l'utilisation de la préposition *dans*, le tiroir étant un contenant, et l'exemple 15 la préposition *sur*, la table représentant une surface. La phrase 19 contient l'expression figée à *la bouteille*. Dans toutes ces phrases,

contrairement au français, le tchèque accentue le point de départ et emploie la préposition *z* ou sa variante contextuelle *s*, liée dans ce cas également au génitif :

- *Veźmĕte si list papĭru zĕ zĕsuvky.* > Prenez une feuille de papier **dans** le tiroir.
- *Veźmĕte si pero s psacĭho stolu.* > Prenez le stylo **sur** la table.
- *Nepij z lĕhve.* > Ne bois pas **à** la bouteille.

Le contexte de la phrase 20 est également compatible avec les syntagmes *contre l'opinion de son père* et *contre la volonté de son père*, mais exclut **contre son père*, proposé par 55 sujets :

- *Odjel proti otcovĕ vĭli.* > Il est parti **malgré** son père.⁶

N°	Exemples	Réponses correctes	Réponses incorrectes	Réponses incorrectes détaillées OU erreurs dans les rép. correctes
21	Na první křiřovance zahnĕte vpravo. Au premier carrefour, tournez à droite.	76*	5	– (3), en (1), la (1) ; *au (1)
CC				
22	Jezdĕte ... opatrnĕ. Roulez ... avec prudence.	63*	18	– (8), en (4), à (1a) (3), de (1), sans (1), plus (1) ; *avec la (5)
CC				
23	Studuji v Ostravĕ uř tĕri roky. Je fais mes études à Ostrava depuis trois ans.	35	47 PR (1)	dĕjĕ (16), pendant (8), il y a (7), pour (6), – (5), jusqu'à (2), de (1), à (1), dĕs (1)
CC				

Tableau 6. Constructions sans prépositions (Sans Prep) > avec prépositions (Avec Prep)

Remarquons que la préposition *depuis*, qui peut se construire avec des noms ou adverbess de sens temporel ou spatial pour marquer le point de départ, spécifie la durée de l'intervalle par rapport à un point de référence tel que le moment de l'énonciation dans l'exemple 23. La traduction entraîne un changement catégoriel (transposition) : l'adverbe tchèque *uř* « déjà » est remplacé par la préposition française *depuis* :

- *Studuji v Ostravĕ uř tĕri roky.* > Je fais mes études à Ostrava **depuis** trois ans.

4. Analyse des résultats

Chaque préposition tchèque / française a son équivalent prototypique français / tchèque. Lorsqu'une préposition tchèque appelle, à juste titre,

⁶ Phrase empruntée aux *Dictionnaires de français LAROUSSE* [en ligne], <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> [consulté le 15/10/2016].

son équivalent prototypique français, il s'agit de l'influence positive de la LM, donc du transfert positif.

- i. Voici quelques transferts positifs obtenus grâce à notre tâche expérimentale :
 - a. La préposition tchèque spatiale *před* évoque notamment la préposition française spatiale *devant*, proposée par 51 sujets, mais non *sous* spatial, suggéré par seulement 8 sujets :
 - *To vše se přihodilo před mýma očima.* > *Tout cela est arrivé devant mes yeux.*
 - b. *Mezi* spatial peut appeler les prépositions spatiales *entre*, proposée par 44 sujets, et *parmi*, suggérée par 24 sujets :
 - *Náš dům je skrytý mezi stromy.* > *Notre maison est cachée entre / parmi les arbres.*
 - c. *Za* temporel résultatif évoque *dans* temporel résultatif, l'action étant placée dans le futur :
 - *Vrátím se za hodinu.* > *Je reviendrai dans une heure.*
 - d. La préposition tchèque *kvůli*, qui marque la cause, appelle justement la locution prépositive française à cause de :
 - *Nezaměstnanost vzrostla kvůli krizi.* > *Le chômage a augmenté à cause de la crise.*
 - e. La préposition tchèque *v* évoque la préposition française *dans*, suggérée par 36 sujets, mais non la préposition *par*, proposée par seulement 6 sujets :
 - *Zde je seznam studentů v abecedním pořádku.* > *Voilà la liste des étudiants dans l'ordre alphabétique.*

Cependant, le français et le tchèque ne conceptualisent pas toujours l'espace, le temps et les emplois notionnels de la même manière. À titre d'exemple, tandis que le français utilise *dans le champ* « v poli » et *dans la rue* « v ulici », le tchèque emploie *na poli* « sur le champ » et *na ulici* « sur la rue ». Ainsi, certains emplois prépositionnels peuvent donner lieu à un transfert négatif (interférence) en appelant leurs équivalents prototypiques.

- ii. Voici plusieurs erreurs (interférences) qui découlent de l'influence négative de la LM (il s'agit des calques, c.-à-d. interférences du premier degré (voir Cuq, dir., 2003 : 139) ; dans le cas des prépositions ayant un sens concret précis, on pourrait parler non seulement d'interférences syntaxiques, mais aussi d'interférences lexicales)⁷ :
 - a. Les prépositions tchèques *od*, *z* et *s* + génitif, employées aux sens variés, évoquent toutes la préposition française *de*⁸ :

⁷ On pourrait y également ajouter la préposition tchèque *s*, se construisant avec l'instrumental, qui évoque la préposition française *avec* : 1. *Vyučující byla spokojená s mou prezentací.* > *L'enseignante était contente avec mon exposé.* > *L'enseignante était contente de mon exposé.* 2. *Petr s Pavlem šli do kina.* > **Pierre avec Paul sont allés au cinéma.* > *Pierre et Paul sont allés au cinéma.* Nous pourrions dire, à la rigueur : *Pierre, avec Paul, est allé au cinéma.*

⁸ On pourrait y ajouter cet exemple : *Čtu knihu o Karlu IV.* > **Je lis un livre de Charles IV.* > *Je lis un livre sur Charles IV.*

- Odešli jsme **od** Moniky v 7 hodin. > *Nous sommes partis **de** Monique à 7 heures. > Nous sommes partis **de chez** Monique à 7 heures.
 - Vezměte si pero **s** psacího stolu. > *Prenez le stylo **de** la table. > Prenez le stylo **sur** la table.
 - Vezměte si list papíru **z**e zásuvky. > *Prenez une feuille de papier **du** tiroir. > Prenez une feuille de papier **dans** le tiroir.
 - Nepij **z** láhve. > *Ne bois pas **de** la bouteille. > Ne bois pas **à** la bouteille.
 - Pij **z**e sklenice. > *Bois **d'**un verre. > Bois **dans** un verre.
 - Neopisuj **od** sousedky. > *Ne copie pas **de** ta voisine. > Ne copie pas **sur** ta voisine.
 - Nepůjčujte si peníze **od** banky. > *N'empruntez pas de l'argent **de** la banque. > N'empruntez pas de l'argent **à** la banque.
- b. La préposition tchèque spatiale *kolem* évoque la locution prépositive française *autour de* (notons que la phrase *passez autour de la mairie* aurait pour équivalent tchèque *obejděte radnici*) :
- Běžte **kolem** radnice. > ?Passez **autour de** la mairie. > Passez **devant** la mairie.
- c. *K* spatial évoque *chez* spatial, mais ce dernier exige un régime animé, tandis que la préposition tchèque se combine avec un régime animé aussi bien qu'avec un régime inanimé :
- Dejme tu pohovku **ke** zdi. > *Mettons le canapé **chez** le mur. > Mettons le canapé **contre** le mur.
- d. La préposition tchèque spatio-temporelle *v* évoque, en premier lieu, la préposition française spatio-temporelle *dans*. Cependant, elle pourrait également appeler, correctement ou incorrectement, les prépositions *à* et *en* :
- Jezděte **v** zimě > *Roulez **dans/à (l')** hiver > Roulez **en** hiver
 - Žije **v** Burgundsku. > *Il vit **à/dans** Bourgogne. > Il vit **en** Bourgogne.
- e. La préposition tchèque spatio-temporelle *před* évoque avant tout la préposition spatiale française *devant*, pourtant, notre cas exige l'emploi de la préposition spatio-temporelle française *avant* :
- To byla poslední stanice **před** Prahou. > *C'était la dernière station **devant** Prague. > C'était la dernière station **avant** Prague.
- f. La préposition temporelle *před* évoque les prépositions françaises *avant* et *devant* ; la première a une valeur temporelle et a été proposée par 18 sujets, la seconde a un sens spatial et a été suggérée par 6 sujets (cependant, lorsque le procès est placé au passé, l'indication d'une durée est introduite par le terme *il y a*) :
- Vlak odjel **před** pěti minutami. > *Le train est parti **avant/devant** cinq minutes. > Le train est parti **il y a** cinq minutes.

- g. Dans l'expression de l'opposition, la préposition tchèque *proti* évoque la préposition française *contre*, mais notre exemple exige l'emploi de la préposition *malgré* ou du syntagme prépositionnel *contre l'opinion de* :
- *Odjel proti otcově vůli.* > **Il est parti contre son père.* > *Il est parti malgré son père / contre l'opinion de son père.*
- h. L'adverbe tchèque *už* (variante : *již*) évoque l'adverbe français *déjà* (cf. ci-dessous) :
- *Studuji v Ostravě už tři roky.* > **Je fais mes études à Ostrava déjà trois ans.* > *Je fais mes études à Ostrava depuis trois ans.*

Nous pouvons observer que les syntagmes prépositionnels avec un possible transfert positif posent moins de problèmes aux apprenants tchèques que les syntagmes prépositionnels avec un possible transfert négatif, qui sont donc imprévisibles pour nombreux sujets. Les deux syntagmes les plus problématiques sont *boire à la bouteille* et *partir malgré son père* : le premier contient une expression figée, le second une préposition d'usage rare, ou même restreint.

Les 3 constructions mixtes (Sans Prep > Avec Prep) affichent de meilleurs résultats que les 20 constructions prépositionnelles (cf. tableau 7), probablement parce que nous y avons inclus des constructions et unités acquises assez tôt pendant le parcours d'apprentissage.

Constructions	Total des réponses correctes		Total des réponses incorrectes	
Prépositionnelles	739/1633	45 %	894/1633	55 %
Sans Prep > Avec Prep	174/244	71 %	70/244	29 %

Tableau 7. Comparaison des constructions étudiées (prépositionnelles et mixtes)

Ces deux constructions mixtes affichent de très bons résultats⁹ (94 % et 78% des réponses correctes ; cf. tableau 6) :

- *Na první křižovatce zahněte vpravo.* > *Au premier carrefour, tournez à droite.*
- *Jezděte ... opatrně.* > *Roulez ... avec prudence.*

Au contraire, la construction suivante, avec un possible transfert négatif interlinguistique (*už* > **déjà* au lieu de *depuis*), cause des problèmes (elle n'a obtenu que 43 % des réponses correctes) même si elle est acquise assez tôt pendant le parcours d'apprentissage¹⁰ (cf. par ex. Pravdová – Pravda, 2007 : 157¹¹) :

⁹ Nous pourrions y ajouter encore ces deux constructions, qui ont obtenu 86 % et 83 % des réponses correctes : 1. *Piju neslazenou kávu.* > *Je bois du café sans sucre.* 2. *Petr s Pavlem šli do kina.* > *Pierre et Paul sont allés au cinéma.*

¹⁰ Nous pourrions y encore ajouter ces deux constructions avec un possible transfert négatif intralinguistique, dû à l'apprentissage (expression de la possession > **de* au lieu de *à*, expression de l'état > **en* au lieu de *de*) : 1. *Toto auto je naše.* > *Cette voiture est à nous.* 2. *Maminka má dobrou náladu.* > *Maman est de bonne humeur.* Elles ont obtenu seulement 51 % et 23 % des

- *Studuji v Ostravě už tři roky.* > *Je fais mes études à Ostrava depuis trois ans.*

Dans tous les 3 cas ci-dessus, il s'agit des transpositions des parties du discours. Même si toutes ces constructions sont irrégulières et par conséquent imprévisibles pour les apprenants tchèques, il paraît que les constructions sans possible transfert négatif (exemples 21 et 22) sont mieux fixées.

Enfin, nous pouvons également observer que les constructions sans aucun transfert (3 exemples) ont obtenu les meilleurs résultats, tandis que les constructions avec un possible transfert négatif (13 exemples) ont eu les pires résultats (cf. tableau 8). La différence entre les constructions sans aucun transfert et les constructions avec un possible transfert positif (5 exemples) n'est pas importante, les résultats étant influencés aussi par le choix des exemples. Les exemples n° 2 et 5 (*en hiver, en Bourgogne*) ne sont pas comptabilisés, car la préposition *dans* (transfert négatif) a été employée par peu de sujets.

Constructions	Total des réponses correctes		Total des réponses incorrectes	
Sans TP/TN (ex. 1, 21, 22)	212/243	87 %	31/243	13 %
Avec TP (ex. 3, 4, 6, 7, 10)	287/411	70 %	124/411	30 %
Avec TN (ex. 8, 9, 11–20, 23)	285/1061	27 %	776/1061	73 %

Tableau 8. Comparaison des constructions étudiées, avec ou sans transferts positifs (TP) et négatifs (TN)

5. Conclusion

L'apprenant tchèque construit son système de prépositions différemment que le locuteur français. Premièrement, une préposition tchèque peut correspondre à plusieurs prépositions françaises (*v* > *à, en, dans, par* ; *před* > *devant, avant, il y a, sous* ; *od* > *de chez, à, sur* ; *z* > *dans, à* ; *mezi* > *entre, parmi*) et vice versa (*sur* > *na, o, s* + génitif, *od* ; *dans* > *v, za, z* ; *à* > *v, na, z, od*). Deuxièmement, une préposition tchèque peut évoquer une (*s* + instrumental > *avec, proti* > *contre, z* > *de*¹²) ou plusieurs prépositions françaises (*v* > *en, à, dans* ; *před* > *devant, avant*¹³). Enfin, plusieurs prépositions tchèques peuvent évoquer une même préposition française : c'est p. ex. le cas de la préposition française la plus fréquente, c.-à-d. *de* (*od, z, s* + génitif, *o* > *de*).

réponses correctes, même si elles sont également acquises assez tôt pendant le parcours d'apprentissage (cf. par ex. Pravdová – Pravda, 2007 : 77 & 142).

¹¹ « *Tu attends depuis longtemps ?* » (Leçon 11).

¹² En mettant ensemble les résultats des exemples (14), (15), (17) et (19), concernant la préposition tchèque *z* (ou sa variante *s* + génitif), *de* a été suggéré par 230 sujets sur 324, c.-à-d. par 71 %.

¹³ En additionnant les résultats des exemples (2), (5) et (10), contenant la préposition tchèque *v*, *en* a été proposé par 150 sujets, *dans* par 41 et *à* par 32. Pour les exemples (6), (8) et (9), comportant la préposition tchèque *před*, *devant* a été proposé par 85 sujets, *avant* par 76 et *il y a* par 46.

Les transferts positifs et négatifs que nous avons examinés dans la section précédente font partie des transferts interlinguistiques, causés par l'influence positive ou négative de la langue maternelle dans le processus de l'apprentissage du français langue étrangère (notons que les transferts intralinguistiques sont dû à l'apprentissage).

Grâce à notre tâche expérimentale, nous avons pu observer que :

- i. les constructions avec un possible transfert positif ne posent pas beaucoup de problèmes aux apprenants ;
- ii. les constructions avec un possible transfert négatif sont souvent imprévisibles et causent des problèmes ;
- iii. les constructions sans possible transfert négatif, même si elles ont des structures imprévisibles pour les apprenants tchèques, obtiennent de meilleurs résultats que les constructions avec un possible transfert négatif. En raison de cette dernière observation, nos hypothèses n'ont été confirmées que partiellement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHRISTOPHE, P. : *La Grammaire française en fiches*. Paris : Ellipses, 2013.
- 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.
- HENDRICH, J. – RADINA, O. – TLÁSKAL, J. : *Francouzská mluvnice*. Praha, SPN, 1991 (2^e édition).
- MARTINET, A. (dir.) : *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier, 1979.
- PRAVDOVÁ, M. – PRAVDA, M. : *Francouzština nejen pro samouky*. LEDA, 2007.
- ŠABRŠULA, J. : *Les Espèces de relation. Nové kapitoly z rozboru moderní francouzštiny IV*. Praha, SPN, 1989.
- TAGLIANTE, C. : *La Classe de langue*. Paris, CLE International, 2006.
- TAGLIANTE, C. : *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris, CLE International, 2005.
- Dictionnaires de français Larousse* [en ligne], <https://www.larousse.fr/dictionnaires/-francais> [consulté le 15/10/2016].

RESUMÉ

Článek se věnuje znalostem českých univerzitních studentů francouzštiny v oblasti vybraných francouzských předložek, především některým jejich problematickým užitím, např. *partir de chez Monique*, *passer devant la mairie*, *faire ses études à Ostrava depuis trois ans*, *emprunter de l'argent à la banque*. Nejprve jsme představili výsledky jazykového šetření (experimentální úloha), které jsme provedli na dvou moravských univerzitách (konkrétně na Filozofické fakultě Ostravské univerzity a Filozofické fakultě Univerzity Palackého), a poté

poukázali na pozitivní, a především také na negativní transfery (tj. interference) mezi francouzštinou a češtinou v dané oblasti, např.: *odešli jsme od Moniky v 7 hodin – nous sommes partis *de Monique à 7 heures, běžte kolem radnice – passez ?autour de la mairie, studuji v Ostravě už tři roky – je fais mes études à Ostrava *déjà trois ans, nepůjčujte si peníze od banky – n'empruntez pas de l'argent *de la banque*. Došli jsme k závěru, že tyto transfery měly velký vliv na úspěšnost u experimentální úlohy.

Mgr. Iva Dedková, Ph.D.

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

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

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

DEDKOVÁ, I. – LAZAR, J.: “La nouvelle orthographe : Quel usage dans le milieu universitaire tchèque ?”. *LINGUA VIVA* 25, roč. XIII, č. 25. České Budějovice, Katedry jazyků Jihočeské univerzity, 2017, pp. 22–35.

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

E-mail: iva.dedkova@osu.cz

L'ÉCOLONOMIE VS L'ÉCONOLOGIE : LA PRODUCTIVITÉ ET LA COURBE DE VIE D'UNE COMPOSITION PAR AMALGAME

**RADKA MUDROCHOVÁ, OLGA BOKOUN
UNIVERSITÉ CHARLES DE PRAGUE,
L'UNIVERSITE D'ÉTAT D'ÉCONOMIE DE BIÉLORUSSIE**

L'ÉCOLONOMIE VS L'ÉCONOLOGIE: THE PRODUCTIVITY AND LIFE CURVE OF A COMPOSITION BY AMALGAM

Abstract: This article focuses on amalgams in contemporary French illustrated in its practical part on a sample of chosen lexemes, *écologie* and *économie*, whose research methodology draws on the international project *EmpNéo*. The notion of amalgam is less common language than its counterpart terminology, even its hyponym, the portmanteau word. For this reason, it was essential to frame the contribution in a clearer theoretical context and then present the results of the research on the frequency and circulation of the two recent words.

Keywords: portmanteau word, amalgam, circulation, neology, *écologie*, *économie*

Résumé: Le présent article porte sur les amalgames en français contemporain, illustré dans sa partie pratique par un échantillon de lexèmes choisis, *l'écologie* et *l'économie*, dont la méthodologie de recherche puise dans le projet international *EmpNéo*. La notion d'amalgame est en linguistique moins répandue que son homologue terminologique, voire son hyponyme, le mot-valise. C'est la raison pour laquelle il a été indispensable d'encadrer la contribution dans un contexte théorique plus clair pour ensuite présenter les résultats de la recherche portant sur la fréquence et la circulation de ces deux mots récents.

Mots clés: mot-valise, amalgame, circulation, néologie, *écologie*, *économie*

1. Introduction

La problématique du présent article porte sur les amalgames en français de nos jours, illustrés par un échantillon de lexèmes choisis, *l'écologie* et *l'économie*.¹ La notion d'amalgame et/ou de mot-valise ne semble pas évidente et les explications ou les définitions proposées par les dictionnaires ainsi que des ouvrages portant sur la lexicologie ne sont pas unanimes et diffèrent entre elles.

C'est la raison pour laquelle, avant de présenter les résultats d'une recherche plus détaillée, nous trouvons nécessaire d'encadrer la contribution dans un contexte théorique traitant la notion d'amalgame, voire de mot-valise, pour ensuite brièvement mentionner la méthodologie de recherche choisie pour la présentation des mots concrets.

¹ This work was supported by the European Regional Development Fund-Project „Creativity and Adaptability as Conditions of the Success of Europe in an Interrelated World“ (No. CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_019/0000734).

2. Les fondements théoriques

La notion d'amalgame, employée dans le titre de notre article, a été empruntée au linguiste français Jean-François Sablayrolles qui l'a proposée dans son concept des matrices lexicogéniques (*cf.* tableau 1).

Tableau récapitulatif des matrices

m a t r i c e s	morpho- sémantiques	Construction	Affixation	préfixation	détatouer
				suffixation	statuesque, hitiste
				dérivation inverse	turbuler
				parasynthétique (?)	désidéologisé (?)
				flexion	ils closirent, la représaille
		Composition	composition par synapsie composition savante hybride	voiture-bélier	
				lanceur d'alerte batracianophile e-commerce, sapologie	
		Composition par amalgame	fractocomposition	télespectateur	
			compocation	mobinaute, dircab	
	factorisation		optimiste, potimarron		
	Mot-valise		peopolitique		
	i n t e r n e s	syntactico- sémantiques	imitation et déformation changement de fonction	onomatopée coupe ou paronymie	[ça a fait] dzoing la nesthésie, infractus
				conversion	la glisse, la gagne
				conversion verticale	liste chabadabada, un ex
				déflexivation	le manger, le pleurer
				combinatoire syntaxique ou lexicale	ironiser un texte encourir la liberté
		morpho- logiques	changement de sens	métaphore	souris (informatique)
				métonymie	sac à dos (touriste)
				autres figures	escorteuse (call-girl)
truncation				blème, p'tit déj	
siglaison ou acronyme				LMD, AH1N1, ECUE	
phraséo- logiques	pragmatico-sémantique	détournement	être les dindons de la crise		
		création	ne pas faire du huit mégabits		
	matrice externe		emprunt	break, cool, fioul, redingote	

Tableau 1. Tableau des matrices (J.-F. Sablayrolles 2017)

La composition par amalgame fait partie des matrices externes, morpho-sémantiques, et comporte quatre sous-groupes distinctifs : *fractocomposition*, *compocation*, *factorisation* et *mot-valise*. Étant donné que la conception de Sablayrolles, appliquée *a priori* à la néologie, est plutôt récente alors que dans la terminologie linguistique, on a privilégié les termes comme la composition par télescopage ou mots-valises / mots-portemanteaux, en les opposant comme Goosse et Grevisse (1993 : 234) à l'haplologie, nous commençons cet aperçu théorique par les définitions, disons conventionnelles, afin de revenir à la terminologie de Sablayrolles.

Un mot-valise est défini par le dictionnaire *Le Petit Robert* (PR, version électronique de 2014) comme suit : « mot composé de morceaux non signifiants de deux ou plusieurs mots (ex. motel, cultivar, progiciel) ». Étymologiquement, le PR informe que le mot a été créé en 1956 par un calque de l'anglais *portmanteauword*, ce dernier inventé par Lewis Carroll et traduit par le

psychiatre Ferrière, comme le précise Jean-François Sablayrolles (2017 : 56). En outre, le terme mot-valise est à trouver dans l'entrée de *croisement* avec l'explication « composition d'un mot par contamination ou télescopage de deux mots ».

Une autre interprétation du mot-valise est proposée par le dictionnaire *Larousse* (en ligne) : « mot résultant de la réduction d'une suite de mots à un seul mot, qui ne conserve que la partie initiale du premier mot et la partie finale du dernier (par exemple franglais) ». Contrairement au *Petit Robert*, le dictionnaire *Larousse* cite explicitement quelle partie des mots de départ est conservée dans le mot né par le procédé de mot-valisation. Quant au *Trésor de la langue française* (TLFi), il comprend le mot-valise comme une « création verbale formée par le télescopage de deux (ou trois) mots existant dans la langue » et cite un synonyme, celui de « mot porte-manteau » qui reprend en effet la traduction d'origine anglaise.

Pour ce qui est de l'amalgame, les dictionnaires restent dans leurs définitions moins précis, le *PR* nous apprend qu'il s'agit de la « fusion indissociable de plusieurs morphèmes (ex. du pour de le) », la même optique est appliquée par le *TLFi* qui renvoie à Martinet (1961) et explique que l'amalgame est « une unité de langue indécomposable, cumulant 2 valeurs, p. ex. lui est un amalgame signifiant à + le ». Les deux dictionnaires classent l'amalgame plus dans la morphologie que dans la formation des mots. Quant au dictionnaire *Larousse*, il ne comporte aucune mention de l'amalgame au sens linguistique.

En consultant des ouvrages de lexicologie, nous découvrons que Nicole et Jean Tournier (2009 : 241, 30-31), préfèrent la dénomination « amalgame », car l'entrée mot-valise renvoie à cette dernière, par ailleurs définie comme un « mot composé formé de deux mots télescopés, c'est-à-dire emboîtés l'un dans l'autre, ce qui implique l'effacement d'une partie de l'un au moins des deux mots. » Les deux linguistes emploient comme le *TLFi* la notion de télescopage, donc le fait de se confondre, de s'interpénétrer, et parlent de l'enlèvement d'une partie de l'un au moins des deux mots, sans préciser la partie exacte qui devrait être effacée. Cette compréhension de mot-valise, voire d'amalgame, permet de saisir d'autres lexèmes et pas seulement ceux qui conservent la partie initiale du premier mot et la partie finale du dernier mot qui forment le mot-valise donné, comme l'indique *Larousse*, définition que nous trouvons peu précise. Au-delà, Nicole et Jean Tournier soulignent que l'on peut distinguer « entre deux cas, selon que les deux éléments ont ou non une partie de leur signifiant en commun (supérieure à une seule lettre) ». 1) D'une part, soit le mot *midinette* formé par *midi* et *dinette* ayant l'élément <di> en commun. 2) D'autre part, soit le mot *télégénique* né par télescopage de *télévision* et *photogénique* n'ayant aucun élément commun et pourtant compris dans le processus de mot-valise, voire d'haplologie (provenant du grec « en un seul élément), terminologie proposée par Nicole et Jean Tournier. Ils ajoutent qu'il ne faut pas confondre l'amalgame, formé par l'emboîtement d'un mot dans l'autre, et l'agglutination « où les mots sont *accolés* l'un à l'autre ».

En revanche, Goosse et Grevisse (1993 : 234) comprennent le télescopage, les mots-valises et les mots-portemanteaux comme des synonymes, en expliquant qu'« ils réunissent la tête d'un mot et la queue d'un autre », et fournissent plusieurs exemples (*franglais* <**fran**çais + **ang**lais ; *Phalanstère* <**phalange** + **monastère** ; *autobus* <**automobile** + **omnibus**) en soulignant que cette formation est de plus en plus productive depuis le milieu du XX^e siècle, notamment sous l'influence de l'anglais. En observant les trois exemples choisis par les auteurs du *Bon usage*, nous pouvons constater que d'une part, il y a le vocable *franglais* dont la formation comporte l'élément commun <an> et d'autre part, nous trouvons des lexèmes qui ont été accolés après une troncation (l'apocope dans les cas de *phalange* et *automobile* et l'aphérèse pour *monastère* et *omnibus*). En outre, dans le même paragraphe, les linguistes conseillent de distinguer le télescopage de l'haplologie car cette dernière « réduit à une syllabe les syllabes identiques ou ressemblantes » et citent des exemples tels que : *sorbonagre*<**Sorbonne** + **onagre** ; *Clermont-Ferrand* <**Clermont** + **Montferrand**). Tandis que Nicole et Jean Tournier différencient ces deux catégories distinctes selon la présence/l'absence de lettres communes, les auteurs du *Bon usage* incluent dans la catégorie des mots-valises les lexèmes formés par télescopage du début d'un mot et de la fin de l'autre.

Plus de lumière est apportée sur la compréhension des mots-valises par Jean-François Sablayrolles (2017 : 56-57), désignant le procédé de formation des mots-valises comme la mot-valisation et signale que « le concept de mot-valise, plus ancien, recouvre souvent toutes les sortes d'amalgames, quand il n'est pas employé à contresens comme "mot fourre-tout" » et fait également observer que la troncation n'est pas une nécessité de la mot-valisation comme on le croit, notamment dans le monde anglo-saxon. À la différence des linguistes Tournier rappelant que la partie commune des éléments qui forment le mot-valise doit être supérieure à une seule lettre, Sablayrolles (*idem*) cite un exemple contenant une seule lettre centrale en commun (cependant ayant la valeur d'une syllabe) : *quinquado*> *quinqua* + *ado*.

En outre, Sablayrolles (2017 : 77) inclut les mots-valises dans le tableau récapitulatif des matrices en les incorporant dans la composition par amalgame (à côté des fractocomposition, compocotation et factorisation, cf. tableau 1), tandis que N. et J. Tournier (2009 : 226) n'ajoutent aucune mention dans leurs matrices lexicogéniques du français.

Nous aimerions encore revenir à la terminologie signalée par Sablayrolles, voir *supra*, pour expliquer plus en détail les différents procédés d'amalgame. La première catégorie du tableau est la fractocomposition (2017 : 54) qui se distingue de la composition « classique » par le fait qu'un « des éléments constitutifs n'est pas un mot complet, mais un fragment de celui-ci, qui vaut sémantique, pour l'ensemble ». La deuxième catégorie, la compocotation (terme né par compo[sé] + [tron]cation et créé par Fabienne Cusin-Berche), qui représente un phénomène très répandu en français de nos jours, permet de créer « des composés avec deux fractolexèmes » (*Idem*, 2017 : 55). Le plus

fréquemment, on associe l'apocope du premier membre à l'aphérèse du second. Le troisième type cité par Sablayrolles, la factorisation (2017 : 58-59), une invention de Julie Makri-Morel, désire « restreindre la mot-valuation aux seuls cas où le segment homophone se situe à l'intersection des deux mots combinés ». Enfin, la dernière notion est celle de mot-valise qui peut recouvrir dans les compréhensions traditionnelles tous les procédés d'amalgame comme nous avons évoqué *supra*, ou on peut « le réserver à un type précis d'amalgame de deux mots, celui où le mot se replie sur lui-même – comme dans les valises destinées à éviter que les vêtements se froissent – autour d'un axe : une ou des syllabes communes (au moins une voyelle) avec une superposition syllabique » (*Idem*, 2017 : 56).

Pour conclure cette partie théorique, nous souhaitons souligner que, selon nous (en respectant et en étant d'accord avec le modèle proposé par Sablayrolles), le terme amalgame comprend toutes les notions terminologiques évoquées dans cet article, tandis que le mot-valise est un mot composé de deux ou moins couramment de trois mots qui sont télescopés, emboîtés l'un dans l'autre, dont une partie, de l'un au moins des ces mots est enlevée et en même temps une partie de leur signifiant en commun, supérieure ou égale à une seule lettre avec la fonction d'une syllabe (comme une voyelle), est gardée. En revanche, la fractocomposition et la compositation, recouvrant dans la typologie de Tournier la notion d'haplologie, ne contiennent pas dans leurs procédés de création des lettres, ni de syllabes, communes des éléments qui les forment. Pour terminer, la factorisation comprend le procédé où un mot s'insère dans l'autre (l'exemple cité par Sablayrolles (2017 : 59) *permittent* < permanent + intermittent).

3. La méthodologie de la recherche

Une fois le cadre théorique fixé, nous allons passer à la présentation de la méthodologie de la recherche pour ensuite présenter les deux vocables avisés dans le titre de notre contribution, *l'écolonomie* et *l'éconologie*.

La méthodologie de recherche générale puise dans le projet international *EmpNéo* (Emprunt néologique, cf. notamment Hildenbrand, Kacprzak, Sablayrolles, 2016 ; Mudrochová, 2016) dont l'objectif consiste en une comparaison des emprunts néologiques dans plusieurs langues. L'équipe de chercheurs pour chaque langue propose des mots apparus récemment dans sa langue respective. Les mots, dits candidats, qui existent dans toutes les langues du projet (notamment en français, en tchèque et en polonais où il y a une collaboration plus étroite) sont ensuite étudiés plus en détail en remplissant des fiches de mots pour chaque lexème choisi (cf. Sablayrolles, 2016, p. 13-19). Cette démarche vise à commenter l'état des emprunts choisis pour la recherche dans les langues du projet (1) en observant leur présence dans les dictionnaires soit traditionnels, soit en ligne, dans les archives de presse ou sur Internet ; (2) en mesurant leur fréquence dans chaque langue et chaque média ; (3) en

analysant leurs autres dénominations, équivalents ou (4) en se prononçant sur leurs traits morphologiques, phonologiques ou graphiques.

Voici les étapes de la recherche : (1) vérification de la présence des mots dans les dictionnaires traditionnels (le *Petit Robert*, *Larousse*) et dans les dictionnaires/encyclopédies en ligne (*Wikipédia*, *Wiktionnaire*, *Cordial*) ; (2) vérification de la fréquence des mots dans les archives de presse (*Le Monde*, *20minutes*) dont le choix est subjectif, cependant, ces deux périodiques ne nous servent que de vérification de présence et de fréquence d'emploi de chaque mot et ne reflètent aucune tendance politique de notre part ; (3) recherche de la présence et de la fréquence éventuelle dans le corpus linguistique *Araneum Francogallicum II Maximum* (French, 17.09) 8,70 G, géré par Vladimír Benko de l'Académie slovaque (disponible sur <http://unesco.uniba.sk/aranea>), et sur la plateforme *Néoveille* (géré par Emmanuel Cartier de l'Université Paris XIII (cf. par exemple 2016), disponible sur <http://lipn.univ-paris13.fr/neoveille/html/index.php>) ; (4) observation de la fréquence sur *Google.fr* (recherche limitée au français et à la France), dont les résultats ne sont pas toujours fiables et peuvent comporter de nombreuses lacunes, mais ils nous permettront d'avoir une image globale sur la diffusion des deux amalgames et nous pourrons nous prononcer sur leur courbe de vie, notamment sur leur côté concurrentiel.

Pour la présente étude, nous avons opté pour une présentation monolingue, qui garde toutefois tous les traits étudiés par le projet *EmpNéo*, permettant ainsi de présenter des lexèmes issus de la langue française. Il s'agit de créations nouvelles propres au français contemporain que nous nous permettons de désigner comme des néologismes dont la définition peut se limiter à celle d'un « mot nouveau » ou d'un « sens nouveau d'un mot existant déjà dans la langue » (Pruvost, Sablayrolles, 2012 : 3). Néanmoins, ce point de vue est très simplifié car la problématique de la définition des néologismes est plus complexe et le néologisme lui-même « représente un concept difficile à cerner », comme le soulignent J. Pruvost et J.-F. Sablayrolles (*Idem*) dans leur livre *Les néologismes*.

4. L'écolonomie vs l'éconologie

L'écolonomie et *l'éconologie* sont des exemples de mots-valises, au sens large. Cependant en appliquant la typologie de Sablayrolles nous les classerons dans la factorisation car leur segment homophone (*éco-*) se situe ailleurs qu'à leur jonction (Sablayrolles, 2007 : 58). Il s'agit de synonymes dont la naissance dépend du placement des deux mots qui les forment.

D'abord, analysons le mot *écolonomie* ; absent des dictionnaires traditionnels, il est cependant présent dans le *Wiktionnaire* qui le qualifie aussi de mot-valise « provenant de la contraction des mots écologie et économie », dont la formation s'illustre ainsi : **écol**ogie + **écon**omie. La définition proposée par le dictionnaire reste assez claire : « épargne réalisée ayant une action positive sur le milieu naturel » et dans les lignes qui suivent nous trouvons deux dérivés liés à *l'écolonomie* : *écolonome*, *éconologique*. *L'écolonome* désignant, selon le

Wiktionnaire, une « personne qui épargne, tout en réalisant une action positive sur le milieu naturel ». Le terme possède sa propre entrée dans le *Wiktionnaire*, (contrairement à l'adjectif *écologique*), incluant également une explication étymologique, qui renvoie à la contraction des mots écologiste et économe. Le dictionnaire *Cordial* contient, lui aussi, le terme *écologie*, mais sa compréhension est plus restrictive et se limite à « l'épargne liée à la consommation de produits écologiques ». En outre, *Cordial* connaît le lexème *écologue* et le comprend comme adjectif tandis que le *Wiktionnaire* le cite en tant que nom, avec une définition de nouveau plus restreinte : « relatif à l'écologie, à une épargne liée à la consommation de produits écologiques ».

En outre, le *Wiktionnaire* contient le nom : *écologie*. En cliquant sur ce dernier, la page nous renvoie à *Wikipédia*, qui nous informe que *l'écologie* « ou économie écologique, est le néologisme issu de la contraction des termes écologie et économie et désigne un ensemble d'activités à la fois rentables économiquement et soucieuses de l'environnement. On retrouve également le terme d'écologie pour désigner cette idée ». La formation du lexème *écologie* ne consiste qu'en une inversion de l'ordre de mots, comme nous l'avons évoqué *supra*.

En observant les résultats dans les archives de presse (recherche effectuée le 12/5/2018), nous trouvons un exemple (2014) de *l'écologie* sur *20minutes.fr* et un exemple (2011) de l'adjectif *écologique*.

« Mais les bienfaits de ce partenariat ne s'arrêtent pas là. "Les employés sont plus motivés et leur conscience écologique s'accroît", explique Carolina Marques, directrice d'un hôtel Mercure à São Paulo. Comme un effet domino, cette complémentarité écologique sensibilise aussi les clients aux problèmes de la forêt et développe une activité éco-touristique sur les sites de reforestation. Aujourd'hui, par cet article, la chaîne s'étend même jusqu'à vous ! Un exemple, donc, à suivre ! » (1)

L'écologie est complètement absente dans le quotidien gratuit, cependant, il connaît l'adjectif *écologique* daté de 2011 :

« Le sociologue Serge Guérin, qui participe au projet, précise qu'il s'agira de répondre aux "problématiques sociales, comme les banlieues ou les seniors, par l'angle de la transition écologique", et de "relativiser la dette par rapport aux richesses" pour une "politique écologique" ("économique" "et "écologique"). » (2)

Pour ce qui est des archives de presse du quotidien *Le Monde* nous comptons 3 résultats pour *l'écologie*, le premier est daté de 2008 et inclut une mention de *l'écologie* :

« Parmi les alterconsommateurs, quelques intégristes trouvent leur plaisir dans l'abstinence plutôt que dans l'abondance. Mais, pour le plus grand nombre, la quête est avant tout celle de l'harmonie. La tendance "éco" s'annonce en tout cas durable. Elle mélange l'économique et l'écologique, de sorte que l'avenir est à l'"*écologie*". À moins que ce ne soit à l'"*écologie*". » (3)

En plus de cela, trois exemples sont à trouver pour le terme *l'éconologie*. En revanche, d'autres variantes n'ont pas été repérées.

Le corpus AFM (12/05/2018) affiche 142 occurrences pour wordform *écolonom.** dont la répartition détaillée est illustrée sur l'image 1.

<u>word</u>	<u>Frequency</u>	Items: 9 Total frequency: 142
P N <i>écolonomie</i>	67	
P N <i>écolonomique</i>	33	
P N <i>écolonomiques</i>	21	
P N <i>écolonomies</i>	9	
P N <i>Écolonomie</i>	4	
P N <i>Écolonomies</i>	3	
P N <i>écolonomiste</i>	2	
P N <i>écolonomes</i>	2	
P N <i>écolonomiquement</i>	1	

Image 1. Captur ed'écran du corpus AFM, répartition de wordform *écolonom.**

Les lexèmes les plus présents dans le corpus sont : *écolonomie* avec 71 entrées, si l'on ne prend pas en considération les minuscules/majuscules, et *écolonomique* avec 33 résultats suivi par le pluriel de ce dernier, donc *écolonomiques* (21 occurrences). Les lexies *écolonomes* et *écolonomistes* possèdent chacune d'elles deux résultats, *écolonomes* employés en tant que nom et *écolonomistes*, une fois en tant que nom et l'autre fois en tant qu'adjectif (cf. image 2). En dernier lieu, nous repérons un adverbe : *écolonomiquement*.

[cap21norma...](#) bureau d'Emmanuel Druon, le dirigeant « **écolonomiste** » de la papeterie Pocheo à Forest-sur-M
[lefil.blog...](#) que d'économie. *f* - Personnellement, étant **écolonomiste** quasi intégriste, j'augmenterai encore

Image 2. Capture d'écran du corpus AFM : *écolonomiste* en contexte

Pour ce qui est de la famille formée dans l'ordre inverse, « *éconologie* », nous observons une plus grande fréquence d'emploi pour ses dérivés et plus de variété de mots. Cette fois-ci, nous avons limité la recherche au lemme *éconolog.** pour éviter les noms propres, tels que *Écologis*, etc. L'image 3 montre la répartition des lexèmes trouvés.

Il est à remarquer que dans cette famille dérivationnelle, c'est l'adjectif *éconologique* qui prédomine avec 135 entrées, suivi du nom *éconologie* avec 126 résultats. L'adverbe *éconologiquement* présente un nombre étonnant de 26 occurrences.

<u>word</u>	<u>Frequency</u>	Items: 10 Total frequency: 363
<u>P</u> <u>N</u> <i>économique</i>	135	
<u>P</u> <u>N</u> <i>écologie</i>	126	
<u>P</u> <u>N</u> <i>écologiques</i>	44	
<u>P</u> <u>N</u> <i>écologiquement</i>	26	
<u>P</u> <u>N</u> <i>écologue</i>	12	
<u>P</u> <u>N</u> <i>écologies</i>	12	
<u>P</u> <u>N</u> <i>écologues</i>	3	
<u>P</u> <u>N</u> <i>écologiste</i>	2	
<u>P</u> <u>N</u> <i>écologisme</i>	2	
<u>P</u> <u>N</u> <i>écologistes</i>	1	

Image 3. Capture d'écran du corpus AFM, répartition de lemme *éconolog*.*

La plateforme *Néoville* comprend 3 résultats pour le mot *économie* et une seule entrée pour l'adjectif *économique*. En revanche, la plateforme n'affiche aucune entrée pour la famille « *écologie* ».

Observons maintenant les résultats de Google.fr. (cf. tableau 2) datés du 12/05/2018.

Famille <i>économ-</i>	Fréquence Google	Famille <i>éconolog-</i>	Fréquence Google
<i>économie</i>	5 740	<i>écologie</i>	24 700
<i>économique</i>	2 820	<i>écologique</i>	12 900
<i>économiquement</i>	1 980	<i>écologiquement</i>	316
<i>économiste</i>	307	<i>écologiste</i>	125
<i>économe</i>	253	<i>écologue</i>	6 320
<i>économiser</i>	21	<i>écologiser</i>	3
<i>économisme</i>	0	<i>écologisme</i>	3

Tableau 2. Fréquence des famille *économ-* et *éconolog-* sur Google

En consultant le tableau, nous constatons que le moteur de recherche comporte plus de résultats pour la famille morphologique *éconolog-*, notamment pour les lexèmes tels que : *écologie*, *écologique* et *écologue*. Ce dernier possède une entrée dans le dictionnaire *Ékopédia* avec une description de son activité : « L'activité principale d'un *écologue* est d'informer de l'existence de solutions à la fois économiques et écologiques afin d'apporter des améliorations aux constructions existantes, en rénovation, ou au stade de projet. » Ces affirmations nous semblent assez surprenantes car Emmanuel Druon a publié en 2016 un livre intitulé « *Économie : Entreprendre sans détruire* » et on pourrait supposer que le mot clé de la publication, *économie*, serait plus répandu. Il s'agit également du terme privilégié par le *Wiktionnaire*. Cependant, *Wikipédia* ne connaît que le terme *écologie*.

En revanche, nous observons plus d'occurrences sur la Toile pour l'adverbe *écolonomiquement* et le nom/l'adjectif *écolonomiste* que pour leurs homologues *éconolomiquement*, *éconologiste*.

En résumé, la fréquence et la circulation des deux familles formatives oscillent. Cependant une légère préférence pour la famille *éconolo-* est à noter, et il va falloir revenir sur cette recherche dans un certain temps pour vérifier si l'un des termes prend une position privilégiée dans l'ensemble de l'emploi.

5. Conclusion

Les deux mots choisis pour notre présentation, dont la partie théorique traite de la problématique d'amalgame, voire de mot-valisation, s'inscrivent dans la règle générale de la formation des mots-valises : le télescopage et l'emboîtement des mots et « l'effacement d'une partie de l'un au moins des deux mots » (Tournier 2009 : 31) tout en gardant au moins une seule lettre en commun : *économie*+ *écologie*< *éconologie* ; *écologie* + *économie*< *écolonomie*. Notons que les deux exemples ne comportent qu'une seule lettre commune (au moins une voyelle) ce qui est tout à fait acceptable selon la compréhension de Sablayrolles (2017 : 56, 57) et selon la définition que nous avons proposée dans l'introduction du présent article. Néanmoins, la formation de *l'écolonomie* / *l'éconologie* joue également avec l'homophonie qui ne se produit pas seulement à l'intersection de la combinaison des deux mots (la voyelle *o*), mais également sur l'élément d'origine grecque *éco-*. Cette particularité permet de classer les deux mots dans une catégorie d'amalgame plus précise, celle de la factorisation.

Pour ce qui est de la présence de ces lexies dans le corpus métalinguistique, les dictionnaires traditionnels ne les connaissent pas, cependant elles sont présentes dans le *Wiktionnaire* qui leur donne la notion de mot-valise. *L'éconologie* est considérée par *Wikipédia* comme un néologisme né par contraction (par ailleurs, terme peu approprié pour décrire le phénomène d'amalgame).

Leurs datations remontent dans les archives de presse consultées à 2008, où les deux lexèmes, *écolonomie* et *éconologie*, apparaissent dans le même article accompagnés de guillemets, une marque métadiscursive. De ce fait, les deux mots sont compris comme des synonymes et par la recherche effectuée, nous avons pu voir qu'il y a une plus grande fréquence et donc une légère préférence pour le terme *éconologie*. Pour ce qui est des formations de dérivés, les deux lexèmes semblent appliquer les mêmes procédés de formation. À part les formations d'origine, *l'écolonomie* / *l'éconologie*, ce sont l'adjectif *éconologique* et le nom *éconologue* qui affichent les fréquences les plus élevées sur *Google*. Or, les termes les plus fréquents dans le corpus *AFM* sont représentés par les adjectifs *éconologique*, *éconolomique* et l'adverbe *éconologiquement* ; en revanche, *Google* propose plus de résultats pour son homologue *écolonomiquement*. Donc, la préférence pour tel ou tel lexème n'est pas encore confirmée.

BIBLIOGRAPHIE

- SABLAYROLLES, J.-F. : *Créer des mots français d'aujourd'hui*. Paris, Éditions Garnier, 2017.
- TOURNIER, N. – TOURNIER, J. : *Dictionnaire de lexicologie française*. Paris, Ellipses, 2009.
- GREVISSE, M. – GOOSSE, A. : *Le Bon usage*. Paris – Louvain-la-Neuve, Duculot, 1993.
- REY, A. et al. : *Dictionnaire Le Petit Robert*. Paris, Éds Petit Robert, CD-ROM, 2014.
- SABLAYROLLES, J.-F. : *La néologie en français contemporain : examen du concept et analyse de productions néologiques récentes*. Paris, H. Champion, 2000.
- HILDENBRAND, Z. – KACPRZAK, A. – SABLAYROLLES J.-F. : *Emprunts néologiques et équivalents autochtones en français, en polonais et en tchèque*. Limoges, Lambert Lucas, 2016.
- CARTIER, E. : « Neoveille, système de repérage et de suivi des néologismes en sept langues ». *Neologica*, n°10, 2016, p. 101-131.
- PRUVOST, J. – SABLAYROLLES, J.-F. : *Les néologismes*. Paris, PUF, Que sais-je ?, 2012.

Sources électroniques

- Dictionnaire Larousse*[en ligne]. [cit. 06.08.2018]. Disponible sur : <http://larousse.fr/>.
- Néoveille*[en ligne]. [cit. 06.08.2018]. Disponible sur : <http://lipn.univ-paris13.fr/neoveille/html/login.php?action=login#>.
- Wikipédia*[en ligne]. [cit. 06.08.2018]. Disponible sur : <http://wikipedia.fr/index.php?projet=article>.
- Wiktionnaire*[en ligne]. [cit. 06.08.2018]. Disponible sur : https://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page_d%E2%80%99accueil.
- Cordial*[en ligne]. [cit. 06.08.2018]. Disponible sur : <https://www.cordial.fr/>.
- Le Monde*[en ligne]. [cit. 06.08.2018]. Disponible sur : <https://www.lemonde.fr/>.
- 20minutes.fr*[en ligne]. [cit. 06.08.2018]. Disponible sur : <https://www.20minutes.fr/>.
- Aranea Web corpora*[en ligne]. [cit. 06.08.2018]. Disponible sur : <http://unesco.uniba.sk/>.
- Trésor de la langue française*[en ligne]. [cit. 06.08.2018]. Disponible sur : <http://atilf.atilf.fr/>.

Exemples cités dans le texte:

- (1) *20minutes.fr* [en ligne]. [cit. 06.08.2018]. Disponiblesur :<https://www.20minutes.fr/planete/724725-20110516-ong-entreprise-entendent-foret-revit>.

(2) *20minutes.fr* [en ligne]. [cit. 04.07.2018]. Disponiblesur :<https://www.20minutes.fr/politique/705747-20110413-politique-nicolas-hulot-va-annoncer-candidature-mettre-cap-2012>

(3) *Lemonde.fr* [en ligne]. [cit. 11.06.2018]. Disponiblesur :http://www.lemonde.fr/idees/article/2008/10/13/profitons-de-la-crise-pour-refonder-la-societe-par-gerard-mermet_1106180_3232.html?xtmc=economie&xtr=3.

RESUMÉ

Tento článek se zaměřuje na kompozici formou tzv. *amalgame* v současné francouzštině, která je v praktické části ilustrována na vzorku vybraných lexémů, *écolonomie* a *éconologie*, jejichž prezentace čerpá z výzkumné metodologie mezinárodního projektu *EmpNéo*. Pojem *amalgame* je v lingvistice méně rozšířený než jeho terminologický protějšek, resp. jeho hyponymum, *mot-valise*. Z tohoto důvodu bylo nezbytné, aby byl článek zasazen do jasnějšího teoretického kontextu, a poté byly prezentovány výsledky samotného výzkumu, frekvence a cirkulace uvedených slov.

Mgr. et Mgr. Radka Mudrochová (roz. Fridrichová), Ph.D. působí na Ústavu románských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Ve své pedagogické činnosti se zaměřuje především na výuku francouzské lexikologie a odborného jazyka, své vědecko-výzkumné aktivity soustředí na francouzskou neologii, otázku jazykových přejímek ve francouzštině a češtině.

FRIDRICHOVÁ, R. : *Troncation en tant que procédé d'abréviation de mots et sa perception dans le français contemporain*, Olomouc, Nakladatelství UP, 2012, 338 p.

MUDROCHOVÁ, R. : «À propos des mots en -ing d'origine anglaise issus du dictionnaire Le Petit Robert ». *LinguisticaPragensia*, n° 1, 2017, p. 8-20.

MUDROCHOVÁ, R. : «Des « fashion » anglicismes en français contemporain provenant d'un corpus oral – une hybridation voulue ou un métissage nécessaire?». *Annales de l'Université de Craiova*, n° 1, 2018, p. 49-64.

Adresa pracoviště: Ústav románských studií, FF UK Náměstí Jana Palacha 2, 116 38, Praha, CZ

E-mail: radka.mudrochova@ff.cuni.cz

Doc. Olga Bokoun je docentkou na Katedře románských jazyků Státní ekonomické univerzity v Minsku. Ve své pedagogické a vědecké činnosti se věnuje především otázkám výuky odborného jazyka francouzského a kontrastivní lingvistiky.

Adresa pracoviště: Katedra románských jazyků, Běloruská státní ekonomická univerzita, Minsk, av. Partizanski, 26, Bělorusko

E-mail: obokun@gmail.com

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS FORMACIONES DIMINUTIVAS EN EL LENGUAJE DE FACEBOOK¹

IRENA FIALOVÁ, NIKOLA HAVLASOVÁ
UNIVERSIDAD DE OSTRAVA

Some Remarks on Diminutive Formations in the Language of Facebook, The article will emphasize one of the procedures of word formation: suffixation. Its position within the derivative processes will be commented on, focusing on the group of affixes through which the diminutives are formed in the current Spanish. The suffixes *-ito/-ita*, *-illo/-illa* and *-ico/-ica* are the most typical elements considered diminutive. In the subsequent analysis, their individual values in the colloquial Spanish will be classified, the collection of concrete cases being represented by the language of Facebook. Suffixes; Diminutives; Facebook; Communication; Irony; Word formation

Algunas consideraciones sobre las formaciones diminutivas en el lenguaje de Facebook, El artículo hará hincapié en uno de los procedimientos básicos para la formación de palabras como es la sufijación. Se comentará la posición de esta dentro de los procesos derivativos, prestando atención en los afijos mediante los cuales se forman las voces diminutivas en el español actual. Se tratarán los sufijos establecidos como diminutivos por antonomasia: *-ito/-ita*, *-illo/-illa* e *-ico/-ica*, que serán clasificados en el posterior análisis a partir de sus valores individuales en el español coloquial. Para ello se partirá del lenguaje de la red social Facebook, que será utilizada como base para la recopilación de casos concretos. Sufijos; Diminutivos; Facebook; Comunicación; Ironía; Formación de palabras

1. Introducción

El presente artículo se centra en la sufijación como uno de los recursos más productivos de la formación de palabras en el español actual. Partiendo de la bibliografía básica para la formación de palabras y otros estudios al respecto, esbozaremos las características y cuestiones principales que afectan a la sufijación. Dentro de este extenso campo nos fijaremos en la sufijación apreciativa que no crea unidades nuevas en cuanto a significado, sino que atribuye nuevos valores a las bases léxicas. Con respecto al sistema sufijal, se distinguen básicamente tres categorías: los sufijos aumentativos, despectivos y diminutivos, siendo estos últimos el objeto de este estudio. Gran parte de los trabajos dedicados al español coloquial subrayan la existencia de estos recursos en el discurso cotidiano, lo que nos lleva a comprobar su presencia en el

¹ Este artículo forma parte del proyecto de investigación estudiantil SGS02/FF/2017-2018 *Španělština v internetových diskuzích na Facebooku* [El español en los comentarios de Facebook] subvencionado por la Universidad de Ostrava, en el que ha participado la estudiante Nikola Havlasová y como coordinadora la otra autora del presente texto.

lenguaje de Facebook. Hemos escogido para el análisis el muro de la revista humorística *El Jueves*, donde hemos encontrado un amplio abanico de sufijos apreciativos, razón por la que acotamos el campo de investigación al registro del uso y la variedad de valores de las formaciones diminutivas prototípicas: *-ito/-ita*, *-illo/-illa* e *-ico/-ica*.

2. Sufijación

Tradicionalmente, la derivación y la composición han sido los dos procedimientos esenciales en la formación de palabras en español. En algunos autores se menciona, además, la parasíntesis, junto con otros modos menos productivos, como la abreviación (con sus subcategorías), que autores como Alvar Ezquerro (1995) tratan dentro de la categoría de la composición. La derivación puede producirse mediante la prefijación y la sufijación, aunque esta última es la única característica de la derivación para algunos autores, considerando la prefijación aparte (Almela Pérez, 1999: 71); en otras obras, se incluyen en la derivación tanto los sufijos como los interfijos, así como los prefijos cultos (Alvar Ezquerro, 1995). En este trabajo, como ya se ha señalado, veremos específicamente el procedimiento de la sufijación.

En líneas generales, el sufijo viene a ser definido en oposición al prefijo: «Se llaman prefijos los afijos que se presentan delante de la raíz, y sufijos los que se presentan detrás» (Manuel Seco, 1994: 186); otros autores coinciden en esta definición, aunque destacan la posición del sufijo: «la sufijación es el procedimiento de formación de palabras que consiste en añadir un sufijo a la base o elemento léxico ya existente en la lengua» (Otaola Olano, 2004: 101); «Se denomina sufijación el procedimiento mediante el cual se adjunta un sufijo a una base léxica» (RAE; ASALE, 2009: 23). En otras palabras, se define a la sufijación como un procedimiento de la formación de palabras derivativo, consistente en la posposición de un afijo, llamado sufijo, a una raíz o una base léxica.

La clasificación de los sufijos entraña una serie de aspectos problemáticos a tener en cuenta: En primer lugar, el enfoque sincrónico y diacrónico: el número y la frecuencia de sufijos cambia dependiendo del espacio temporal que se analice, y su productividad puede diferir de un país hispanohablante a otro. Por otro lado, la rica alomorfia de los sufijos complica una clasificación unificada, ya que los lingüistas no coinciden en la cantidad que participa en su clasificación. Un tercer aspecto a valorar es que los sufijos no suelen ser portadores de un único significado, lo que implica una mayor dificultad a la hora de establecer una clasificación desde el punto de vista semántico.

Tradicionalmente, los sufijos se dividen en dos grupos, aunque no hay unanimidad en cuanto a su denominación. Por ejemplo, Gómez Torrego habla de los «sufijos de significado no gramatical» (considerando los sufijos de significado gramatical los de las formas personales del verbo) que divide, a su vez, en los *obligatorios* y los *potestativos*. Define como obligatorios los que

«aportan un significado nuevo que apunta a un concepto o una realidad distintos de los que designa la raíz» (Gómez Torrego, 1998: 21), mientras que las palabras formadas por los sufijos potestativos no designan conceptos o realidades nuevas, sino que solo matizan el significado de la raíz con connotaciones expresivas o afectivas. Esta clasificación corresponde a otra, más tradicional, que opera con los términos *sufijos apreciativos* y *sufijos no apreciativos*. Por consiguiente, es posible identificar los sufijos apreciativos con los potestativos y al grupo de los no apreciativos se pueden incorporar los restantes: los sufijos obligatorios, eventualmente los de significado gramatical.

Además, algunos autores coinciden en la distribución de los sufijos en *homogéneos* y *heterogéneos*, según el cambio –o no– de la clase gramatical (p. ej. Almela Pérez, 1999). Otro posible punto de vista está relacionado con el significado; Almela Pérez (1999) se refiere a los «sufijos endocéntricos» en caso de que cambien solo los semas del derivante, mientras que con los «sufijos exocéntricos» alterna su semema.

Monge (1996: 48) propone que lo esencial en la sufijación son principalmente dos aspectos: por un lado, la forma de los elementos de la palabra resultante, y, por otro lado, el significado y la función del sufijo de la palabra creada.

3. Sufijación apreciativa²

Los estudios sobre la sufijación apreciativa, también denominada *afectiva* o *expresiva*, plantean que, en general, desde el aspecto morfológico, la mayoría de los sufijos no transcategoriza la unidad creada, de modo que nos hallamos ante los denominados «sufijos homogéneos»: mantienen la clase de la palabra original, siendo esta generalmente un sustantivo o un adjetivo, teniendo en cuenta que no todas las palabras son susceptibles a la adjunción de los sufijos apreciativos, como por ejemplo los nombres de idiomas, fiestas, profesiones, las palabras con -s final, etc³. En ocasiones nos podemos encontrar con excepciones, como son por ejemplo los sufijos *-ón* o *-ín*, considerados intrínsecamente apreciativos, pero que, al adjuntarse a una base verbal, son capaces de formar sustantivos o adjetivos que suelen servir como denominaciones de personas, cuyo modo de actuar lo han adquirido por su repetición frecuente: *abusar* – *abusón*, *saltar* – *saltarín* (Lang, 1997).

En cuanto al valor semántico de la base, este se modifica «añadiendo solo contenidos valorativos o afectivos que no inciden en su significado intensional» (Martín García, 2015: 417). Los hablantes recurren a la sufijación apreciativa con el objetivo de expresar la subjetividad, esto es, actitudes o sentimientos del hablante, diferenciándose claramente esta postura de la sufijación no apreciativa, cuyos valores son puramente objetivos. Si nos

² Algunos autores se decantan por la denominación «sufijación emotiva». (Véase Hualde, Olarrea, Escobar, 2003).

³ Para una clasificación más detallada, véase Miranda (1994: 119-120) o Lázaro Mora (1999: 4652-4653) y (1976).

centramos en la semántica de los sufijos apreciativos, estos «además de cualidad objetiva como tamaño mayor (*librazo*) o menor (*librito*) que el significado de la base (*libro*), [...] pueden transmitir connotaciones subjetivas variadas como atenuación, cortesía, desprecio, cercanía, afecto, ponderación, ironía» (Casado Velarde, 2017: 41) que no están incluidos en el lexema base.

En relación con lo expuesto se suele distinguir entre sufijos diminutivos, aumentativos y despectivos (o peyorativos)⁴. Lang añade una serie de significados a cada una de las categorías, subdividiendo los sufijos en «diminutivos, que transmiten una idea de pequeñez o afectividad; aumentativos, que implican amplia dimensión, fealdad o grandiosidad, y peyorativos, que implican desagrado o ridiculez» (Lang, 1997: 126). No obstante, en la mayor parte de las formaciones, no hay una línea divisoria clara entre las categorías mencionadas, puesto que un sufijo diminutivo unido a una base puede adquirir al mismo tiempo un matiz peyorativo, por poner un caso, como vemos en el ejemplo: *Es un listillo*.

Se consideran sufijos diminutivos: *-ito/-ita*, *-ico/-ica*, *-illo/-illa*, *-ete/-eta*, *-in/-ina*, *-ejo/-eja*, *-uelo/-uela*; los aumentativos *-ón/-ona*, *-azol/-aza*, *-otel/-ota*, *-udol/-uda*, *-al*; y los despectivos *-aco*, *-achol/-acha*, *-ajol/-aja*, *-ales*, *-alla*, *-ángano/-ángana*, *-angol/-anga*, *-astre*, *-astrol/-astra*, *-engue*, *-ingo*, *-ingue*, *-orio*, *-orrio*, *-orro/-orra*, *-uco/-uca*, *-uchol/-ucha*, *-ujol/-uja*, *-ute*, *-uza* (Lázaro Mora, 1999). Además, hay que tener en cuenta el auge en el español actual de los sufijos apreciativos *-uqui* (*fiestuqui*, *playuqui*), *-i* (*chuli*, *plasticurri*) o el sufijo vascuense *-tegui* (*aprovechategui*) (Casado Velarde, 2017)⁵.

El sufijo puede añadirse directamente a la forma de la base (*arbolito*), sufrir la pérdida de la forma final (*casita*) o, en muchos casos, introducir entre la base y el sufijo un infijo (*pastorcito*) (Lázaro Mora, 1999), situando algunos autores, como por ejemplo Almela Pérez (1999) o la RAE; ASALE (2009), en la misma situación al interfijo.

En los sufijos apreciativos se registra una fuerte tendencia a la recursividad, acumulándose los sufijos sobre la misma base. En estos casos se observa una preferencia por el uso de distintos sufijos: *pobre* → *pobrete* → *pobretín*, *tonto* → *tontorro* → *tontorrón* (Lang, 1997).

4. Sufijos diminutivos

Como ya hemos observado, el repertorio de los sufijos diminutivos dispone de una gran diversidad de recursos afijales⁶. Frecuentemente están sujetos a la diversificación diatópica de las zonas hispanohablantes. En España

⁴ Casado Velarde (2017) menciona también como una categoría apreciativa los superlativos formados por *-ísimo* y los verbos frecuentativos (*bailotear*), opinión que no comparte la RAE; ASALE (2009).

⁵ Por su parte, Sanmartín (2017) propone otras observaciones sobre los sufijos apreciativos propios del español coloquial, basadas en el material de varios corpus.

⁶ Para el resumen del tratamiento del tema de los diminutivos en las gramáticas desde Antonio de Nebrija hasta Amado Alonso, véase Nánñez Fernández (2006: 39-93).

predomina el sufijo *-ico/-ica* en las partes nororiental y meridional de la península ibérica, *-ino/-ina* en la región suroccidental y *-uco/-uca* en Cantabria. El sufijo *-iño/-iña* es típico del español hablado en Galicia, *-illo/-illa* destaca en Andalucía, mientras que *-ete/-eta* en Aragón, Levante y Cataluña. El elemento sufijal *-ejo/-eja* es frecuente en La Mancha y el área centromeridional de la Península, siendo utilizado también en Argentina. Otros sufijos como *-ingo/-inga* e *-ico/-ica* con la variante *-itico/-itica* son típicos de la región oriental de Bolivia y Caribe, respectivamente (RAE; ASALE, 2009).

La diversificación geográfica es, a su vez, notable si nos fijamos en la clase de palabra que sirve como base, predominando en este aspecto los sustantivos y los adjetivos, así como una menor cantidad de adverbios (*despacito*), gerundios (*andandito*), interjecciones (*ojito*) o algunos determinantes (*poquitos*). Por el contrario, en el español americano la sufijación diminutiva es más frecuente en los adverbios, interjecciones, demostrativos o incluso posesivos o numerales, aduciendo la RAE, ASALE (2013) ejemplos prácticamente inexistentes en el español peninsular como *aquicito*, *chaucito*, *estito*, *suyita* o *cuatrito*⁷.

Tal y como indica Montero Curiel (2006), el contenido de los sufijos diminutivos es el de pequeñez o afectividad, si bien Lázaro Mora (1999) subraya la función afectiva, señalando que incluso si nos referimos al tamaño de una cosa, al utilizar la forma diminutiva, se manifiesta cierto nivel de afectividad⁸. Este hecho justifica la afirmación de la RAE; ASALE de que «los sufijos afectivos aparecen raramente en los discursos de contenido más objetivo, como la prosa científica, la didáctica, la jurídica o la administrativa» (RAE; ASALE, 2009: 656). Por su parte, la Academia propone una serie de interpretaciones de los diminutivos, incluyendo matices como familiaridad, cercanía, ironía, cortesía o menosprecio⁹.

Cabe mencionar que, a pesar de que los sufijos diminutivos junto con otros sufijos apreciativos, en principio, no sirven para formar nuevas palabras, es habitual toparse con formas ya lexicalizadas; es decir, numerosas voces, que desde el punto de vista semántico funcionaban como una modificación de la base, han obtenido un nuevo significado, diferente de la base, y que así queda registrado en los diccionarios, como por ejemplo *bocadillo* o *comillas*, mientras que otras formaciones diminutivas no se incluyen. En otras palabras, la lexicalización se produce cuando la función denominativa de un derivado se sobrepone sobre su función connotativa. Lázaro Mora (1976) llega aún más lejos y en relación con el sufijo *-illo/-illa* afirma que «existen funcionalmente dos

⁷ Para una información más detallada sobre los aspectos formales de la diminución, véase RAE, ASALE (2013), Lázaro Mora (1999) o Kornfeld (2016).

⁸ Alonso (1996) ya en el año 1951 afirma que «la vieja de que de la significación empequeñecedora se ha derivado la afectiva –ya que los objetos chicos despiertan en nosotros, por veces, sentimientos de protección y ternura o de desconsideración y menosprecio– va siendo rechazada cada vez con más seguridad» (Alonso, 1996: 7-8).

⁹ La interpretación de los diminutivos en el *Manual* de la RAE; ASALE (2010) propone tres grupos extensos: el de tamaño reducido, el de atenuación y el de intensificación.

sufijos *-illo(a)*, ya que dan resultados semánticos diferentes: a) el que produce verdaderos derivados, o sea, palabras que significan cosas distintas de las de sus respectivas bases (*natillas*); y b), el que produce diminutivos, esto es, palabras que sólo modifican la significación de las formas bases indicando reducción de tamaño y afecto, o sólo afecto (*pelillo, kilito*)» (Lázaro Mora, 1976: 43)¹⁰.

5. Metodología y análisis del corpus

Para el análisis de las representaciones diminutivas hemos escogido el lenguaje de las redes sociales, en concreto el de Facebook, principalmente por el hecho de que las interacciones de los internautas hacia el contenido publicado –y también entre ellos mismos– manifiestan las características del español actual, vivo y coloquial. Este echa mano de muchos recursos lingüísticos, impensables en otros registros. Vigara Tauste (2005) subraya el uso de los diminutivos en el español coloquial principalmente para marcar un énfasis irónico; Cascón Martín (1995), por su parte, destaca entre todos los valores del diminutivo el de sentido aumentativo o despectivo, mientras que Alberto Miranda (1992) clasifica los diminutivos como uno de los recursos de relieve. También los estudios sobre el lenguaje de las redes sociales mencionan la sufijación apreciativa, sobre todo en las expresiones insultantes, como rasgo típico del nivel léxico (Mancera Rueda; Pano Alamán, 2013). Otros autores aluden a la presencia del valor afectivo de los diminutivos en la red (García-Cervigón, 2011) o en los chats (Sanmartín Sáez, 2007).

Hummel señala que «la apreciación marcada mediante diminutivos es de naturaleza personal y subjetiva e incluso muchas veces parcial e injusta. El hablante no los utilizará delante de cualquier persona. El empleo de diminutivos presupone por esto una cierta relación de confianza con lo designado y con el interlocutor» (Hummel, 1997: 196). Esta es la razón por la cual hemos elegido una página de contenido muy distendido: la de *El Jueves* (*El Jueves, la revista que sale los miércoles*), revista humorística española, cuya página de Facebook siguen unos 1,2 millones de internautas.

Así pues, el material para el análisis parte de textos auténticos publicados por los usuarios de Facebook entre el 11 y 21 de octubre de 2018 en la página de Facebook oficial de la mencionada revista. Su contenido refleja de forma satírica y humorística temas candentes de la actualidad en el ámbito político, social, histórico, etc., además de compartir material variopinto como viñetas, fotos y vídeos para provocar reacciones y discusiones entre sus seguidores, quienes pueden hacer comentarios hacia el material compartido o responder a los comentarios de otros usuarios.

La creación del corpus parte de la recopilación de 87 hilos de comentarios y su análisis posterior, lo que supone en conjunto una cifra de 156

¹⁰ La RAE; ASALE (2009) distingue en este caso entre las palabras de significado transparente y las opacas o lexicalizadas.

lemas en total¹¹. Es necesario añadir que más de un tercio de las palabras registradas se ha empleado al menos en dos microtextos. Los lemas como: *banderita*, *falangito*, *Pedrito* o *poquito* figuran como mínimo en diez publicaciones. Todas las voces extraídas se han formado por sufijación apreciativa, esto es, por la posposición de uno de los tres sufijos diminutivos escogidos como más representativos: *-ito/-ita*, *-illo/-illa* e *-ico/-ica*.

A continuación, mostraremos una serie de listas donde se plasman los ejemplos concretos¹²:

-ito/-ita

abuelito/a, m/f, *aguiluchito*, m, *amarillito/a*, *amiguito/a*, m/f, *ancianito/a*, m/f, *animalito*, m, *añito*, m, *arito*, m, *articulito*, m, *Arturito*, *asquito*, m, *avioncito*, m, *banderita*, m/f, *besito*, m, *bolsita*, f, *boquita*, f, *bromita*, f, *cabecita*, f, *cafecito*, m, *calentito/a*, *calladito/a*, *caldito*, m, *capillita*, m/f, *caramelito*, m, *carita*, f, *Carlitos*, *Casadito*, *casita*, f, *cerquita*, *cervecita*, f, **chalesito*¹³/**chalelecito* (*chalecito*), m, *chaquetita*, f, *chavito/a*, m/f *chepadito/a*, m/f, *chiringuito*, m, *chistecito*, m, *clarito/a*, *cobardito/a*, m/f, *coleguita*, m/f, *cortito/a*, *cosita*, f, *cuidadito*, *culito*, m, *descansadito/a*, *dibujito*, m, *dinerito*, m, *discursito*, m, *enfermito/a*, *españolito/a*, m/f, *estrellita*, f, *fachita*, m/f, *falangito/a*/**falanjito/a*, m/f, *farruquito/a*, m/f, *Felipito*, *flojito/a*, *foto*, m, *Franquitovix*, *gatito/a*, m/f, *gorrita*, f, *guillotinita*, f, *hermanito/a*, m/f, *Hitlerito*, *igualito/a*, *islita*, f, *jovencito/a*, m/f, *joyita*, f, *Juanito*, *justito/a*, **kakita* (*caquita*), *llenito/a*, *lorito*, m, *machito*, m, *maletita*, f, *malito/a*, *manita*, f, *mayorcito/a*, m/f, *medallita*, f, *mensajito*, m, *mismito/a*, *modelito*, m, *mongolito/a*, m/f, *monguito*, m, *monjito/a*, m/f, *montoncito*, m, *muñequito/a*, m/f, *naranjito/a*, m/f, *nevadito*, m, *normalito/a*, *ofendidito/a*, *ojito*, *osito/a*, m/f, *Pablito*, *paguita*, f, *palito*, m, *panchito/a*, m/f, *Paquito/a*, *parejita*, f, **paseito*, m, *patita*, f, *Pedrito*, *penita*, f, *pequeñito/a*, *perlita*, f, *perrito/a*, m/f, *pisito*, m, *pobrecito/a*, m/f, *poquito*, *porrito*, m, *preguntita*, f, *problemita*, m, *pulserita*, f, *putito/a*, m/f, *quietecito/a*, *rarito/a*, m/f, *rayita*/**rallita*, f, *riquito/a*, *Riverita*/**Riberita*, *rojito/a*, m/f, *Rosita*, *serranito/a*, m/f, *siestecita*, f, *simbolito*, m, **sobresito* (*sobrecito*), m, *soldadito*, m/f, *solito/a*, *sonrisita*, f, *suavito/a*, *tapita*, f, *temporadita*, f, *tibiecito/a*, m/f, *tontito/a*, *trajecito*, m, *tranquilito/a*, *trocito*, m, *whiskito*, m, *zumito*, m

¹¹ No se incluyen los casos de lexicalización, cuya existencia ha sido comprobada en el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2014), que registra las siguientes voces: *angelito*, m/f, *cabrito/a*/**kabrito/a*, m/f, *cafelito*, m, *chiringuito*, m, *currito/a*, m/f, *manita*, f, *mariquita*, m, *palabrita*, f, *señorito/a*, m/f, *banderilla*, f, *bolsillo*, m, *bombilla*, f, *cabecilla*, f, *carajillo*, m, *carretilla*, f, *cartilla*, f, *casilla*, f, *chascarillo*, m, *criadilla*, f, *empanadilla*, f, *escobilla*, f, *escuadrilla*, f, *papilla*, f, *pandilla*, f, *pardillo/a*, m/f, *plantilla*, f, *pelotilla*, f, *quitapelillos*, m/f, *rojillo/a*, m/f, *quejica*, m/f.

¹² Debido al carácter cambiante, inestable y complicado de las redes sociales hemos considerado imposible documentar con enlaces concretos cada uno de los ejemplos aducidos.

¹³ Vienen marcadas con un asterisco las formas erróneas en cuanto a la ortografía, presentando a veces los rasgos peculiares del lenguaje de Internet.

-illo/-illa

animalillo, m, *carguillo*, m, *casilla*, f, *fachilla*, m/f, *gomilla*, f, *graciosillo/a*, *Juanillo*, *listillo/a*, m/f, *macetilla*, f, *mierdecilla*, f, *personajillo*, m, *pobrecillo/a*, m/f, *revistilla*, f, *tufillo*, m

-ico/-ica

añico, m, *bonico/a*, *cosica*, f, *listico/a*, *pobrecico/a*, m/f, *ratico*, m, *vinico*, m

Partiendo de las nociones previas, no es de sorprender que el sufijo más utilizado para formar diminutivos sea *-ito/-ita*, con 136 creaciones, pudiéndose considerar verdadero sufijo universal; en segundo lugar, con 14 formaciones, figura el sufijo *-illo/-illa* y el que menos palabras forma (tan solo 7) es el sufijo *-ico/-ica*.

Al analizar las bases a las cuales se posponen los sufijos analizados, observamos cierta tendencia a unirse a las palabras simples (*rojo* → *rojito/rojillo*, *la raya* → *la rayita*, *tonto/a* → *tontito/a*); no obstante, en varios casos se aprovecha, también, una palabra ya derivada (*descansado* → *descansadito*, *chepado* → *chepadito*). No se recopila ningún caso de palabra compuesta.

Con respecto a la clase gramatical de las bases registradas, se trata mayoritariamente de bases sustantivas y se parte tanto de los sustantivos concretos (*la casa* → *la casita/casilla*, *el traje* → *el trajecito*), como de los abstractos (*la pena* → *la penita*, *la siesta* → *la siestecita*) aunque, por lógica, son los concretos los que prevalecen en la lista.

Además, encontramos por un lado bases de nombres comunes (*el/la colega* → *el/la coleguita*, *el perro* → *el perrito*), y por otro, las de nombres propios (*Juan* → *Juanito/Juanillo*, *Rivera* → *Riverita*). No se registran restricciones en cuanto al género (*la revista* → *la revistilla* × *el piso* → *el pisito*) ni o al carácter (in)animado (*el abuelo* → *el abuelito* × *el caramelo* → *el caramelito*) de las bases sustantivas.

Aparte de los sustantivos, se suelen formar diminutivos sobre bases adjetivas (*joven* → *jovencito*, *igual* → *igualito*) o adverbiales (*cerca* → *cerquita*). Si nos centramos en el grado de las bases adjetivas, debemos destacar que este no tiene que ser necesariamente positivo, ya que podemos mencionar igualmente una voz con base de grado comparativo (*mayor* → *mayorcito*).

Desde el punto de vista etimológico, para formar diminutivos, se utilizan indistintamente vocablos del léxico patrimonial (*la cabeza* → *la cabecita/cabecilla*, *el avión* → *el avioncito*) y extranjerismos (*el whisky* → *el whiskito*).

Las bases pueden admitir varios sufijos, de ahí que nazcan variedades sinonímicas, como p. ej. *el año* → *el añito/añico*, *listo* → *listillo/listico* o *pobre* → *pobrecito/pobrecillo*. Por otro lado, hay que tener en cuenta que en muchos

casos no es posible optar por un sufijo cualquiera, puesto que hay formas ya lexicalizadas que podrían provocar el cambio de significado.

En lo que se refiere a las voces creadas, desde el punto de vista morfológico recordemos que conservan la clase gramatical de su base. Asimismo, se conserva su función sintáctica; por eso encontramos adjetivos en función de sustantivos, como p. ej. en los casos de las palabras *rarito* o *pobrecito*, por lo tanto, palabras con las mismas funciones que sus formas no derivadas:

- Acabo de leer que los chistecitos son una forma de denuncia sobre el desconocimiento general acerca de nuestra enfermedad y que no debemos ofendernos....pues a mi me ha jodido bastante, ¿Qué quieres que te diga? La imagen que se da de nosotros es de un colectivo de **raritos** insoportables y exagerados. Se ve que no entiendo el humor inteligente....Pero si cambio la palabra «celíaco» por la palabra «diabético»....¿La broma sería igual de efectiva?

- Cada vez que le escucho tengo dolores de barriga. Creo que en vez de político, debería ser humorista satírico porque es que no da una el **pobrecito**. Qué pena me da.😞😞

De igual manera, es habitual que un adjetivo ejerza de adverbio, como en el caso de *poquito*; o que un sustantivo o un adjetivo cambie de clase de palabra y forme interjecciones, como se puede ver en los casos de *ojito* y *cuidadito*.

- Muchas gracias por ridiculizar la enfermedad celíaca porque como no teníamos ya bastante con que la gente haga dieta sin gluten por moda, pues ahora venís vosotros a reiros. os podéis ir un **poquito** a la mierda.

- [...] Ojo con los populismo, que todos queremos que la máquina de hacer billetes emita muchos, y tener unos ingresos de 6000€ al mes.

Pero ojo, que ha pasado y está pasando en otros países. Puedes cobrar 6000€ y no tener suficiente para comprar una barra de pan.

Lo que digo le está pasando ahora mismo a pueblos hermanos. **Ojito**.

- Jueves no tireis piedras sobre vuestro tejado. Publicais para España con sede en barcelona. Tened cuidadito no sea que pronto tengais que publicar en catalán y creo que no controlais mucho del idioma ese. Os veo cambiando de sede para ser libres y nosotros nos acordaremos de cómo les estáis comiendo el ojete a los separatis. **Cuidadito** jueves que ya parecís el jueves.

Desde una perspectiva semántica, podemos afirmar que las formas diminutivas denominan, fundamentalmente, objetos variados (*la chaquetita, la cervecita, el/la muñequito/a*), personas en diferentes etapas de la vida (*el/la abuelito/a, el/la chavito/a, el/la coleguita, el/la soldadito*) y cualidades o estados, tanto las de persona como las de objeto (*calladito/a, ofendidito/a, cortito/a, pequeñito/a*).

Habiendo considerado diferentes valores de las formaciones diminutivas analizadas, hay que señalar que resulta muy difícil esbozar reglas clasificatorias, puesto que es indispensable tratar cada unidad individual en su contexto. Por añadidura, como ya se ha advertido, los valores no se registran aislados, dado que las palabras suelen manifestar un conjunto de valores diversos. Por ello, presentaremos aquí los valores más significativos, los cuales ilustraremos con ejemplos extraídos del corpus.

El valor de disminución, en primer lugar, está presente en formaciones como *bolsita*, aunque este valor rara vez se presenta aislado; normalmente, lo encontramos acompañado de otro u otros.

- lo que no pone es que las galletas vienen espizadas en pequeñas **bolsitas** y no se mojan en la leche, solo consumo nasal.
- Se empieza con una acampada en la puerta del sol, se sigue con un **pisito** en el extrarradio y se termina con un casoplón en la sierra rica de Madrid!!!!!!!

Por otro lado, se perciben en numerosos ejemplos las connotaciones valorativo-emocionales o afectivas, siendo mayoritarias las relacionadas con el desprecio e ironía por la naturaleza del corpus analizado.

- me parece falta que se ataque a **ancianitas**.
- Valla mierda de noticia como son todas de esta **revistilla**.
- **pobrecillo** lo que tiene que hacer para sentirse importante jajaja
- LOL, adelante los **ofendidos**

En tercer lugar, el valor de atenuación se observa en algunos casos de adjetivos:

- Alemania capaz de brindar con cerveza **amarillita** 😊😊wooo
- que te quede muy **clarito** me importa una mierda franco y compañía. Digo respeto por los muertos, por todos!!!!. Tengo familiares desaparecidos por este, por llamarle algo 😊

Además, la atenuación o eufemismo a través del sufijo se registra con frecuencia en bases malsonantes que, de alguna manera, resultan desagradables. En ocasiones, como vemos en el segundo ejemplo, el uso del sufijo diminutivo no consigue eufemizar una palabra insultante y despreciativa.

- La izquierda se está haciendo **kakita** tiro riro riii roo
- ¿Quién ha hablado aquí de papel higiénico para que tú, **mierdecilla**, vengas a opinar?
- Qué **asquito** le tengo al tío mierda éste que ni tiene master ni ná de ná....v

Por último, llama la atención el uso de las formas diminutivas de los antropónimos, ya sean nombres de pila (*Pedrito*, *Juanito*, *Felipito*) o apellidos (*Riverito*), cuya función es la de la ironía, burla o desprecio hacia estas personas, generalmente representantes de la vida política:

- Las vende la casa desleal o **Pedrito** el ingenuo¿? Lo digo, porque sois un poco manipuladores, mentirosos, incluso zafios...
- Habéis quedado como tanto o más incultos que el **Pablito** Máster Casado del que pretendíais reiros.

6. Conclusiones

Los sufijos diminutivos representan uno de los recursos comunicativos básicos del español coloquial. Aunque la lengua española dispone de un amplio repertorio de formas (las cuales están, además, diversificadas diatópicamente), su uso más general se limita a unos pocos sufijos, destacando principalmente -*ito/-ita*, -*illo/-illa* e -*ico/-ica*. En nuestra presentación hemos esbozado el uso de los sufijos diminutivos en el caso de los comentarios de la página de Facebook de la revista satírica *El Jueves*, ilustrando con ejemplos del corpus sus principales características. También hemos demostrado que los hablantes utilizan los diminutivos en los actos de habla con una serie de estrategias pragmáticas, cuyos valores son difíciles de limitar. Hemos recogido una serie de valores de los diminutivos, observando que los valores puros apenas se registran, así como hemos señalado que el valor de aminoración de la sustancia semántica, hasta hace bien poco considerado el principal, está perdiendo su posición en detrimento de funciones expresivas de diversa índole.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTO MIRANDA, J.: *Usos coloquiales del español*. Salamanca, Publicaciones del Colegio de España, 1992.
- ALMELA PÉREZ, R.: *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona, Ariel, 1999.
- ALONSO, A.: *Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos*. 3.^a ed. Madrid, Gredos, 1996.
- ALVAR EZQUERRA, M.: *La formación de palabras en español*. Madrid, Arco Libros, 1995.
- CASCÓN MARTÍN, E.: *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid, Edinumen, 1995.
- CASADO VELARDE, M.: *La innovación léxica en el español actual*. Madrid, Síntesis, 2017.
- GARCÍA-CERVIGÓN, A. H.: “El lenguaje de los *chats*”. En: VILCHES, F. (Coord.). *Un nuevo léxico en la red*. Madrid: Dykinson, 2011, pp. 33-52.
- GÓMEZ TORREGO, L.: *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM, 1998.
- HUALDE, J. I. – OLARREA, A. – ESCOBAR, A. M.^a: *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003
- HUMMEL, M.: “Para la lingüística de vuestro diminutivo: los diminutivos como apreciativos”. *Anuario de Estudios Filológicos*, XX, 1997, pp. 191-210.

- KORNFELD, L. M.: ““Una propuestita astutita”: el diminutivo como recurso atenuador”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Vol. 14, Nº 27, 2016, pp. 123-135.
- LANG, M. L.: *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid, Cátedra, 1997.
- LÁZARO MORA, F.: “Compatibilidad entre lexemas nominales y sufijos diminutivos”. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, xxxi, 1976, pp. 41-57.
- LÁZARO MORA, F. A.: “La derivación apreciativa”. En: BOSQUE, I. – DEMONTE, V. (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe, 1999, pp. 4645-4682.
- MANCERA RUEDA, A. – PANO ALAMÁN, A.: *El español coloquial en las redes sociales*, Madrid, Arco Libros, 2013.
- MARTÍN GARCÍA, J.: “Aumentativos y diminutivos”. En: GUTIÉRREZ REXACH, J. (Coord.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Vol. 1. Londres y Nueva York: Routledge, 2015, pp. 416-422.
- MONTERO CURIEL, M.^a L.: “La sufijación en español”. *Frecuencia L: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, Nº 32, 2006, pp. 16-20.
- MIRANDA, J. A.: *La formación de palabras en español*. Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1994.
- MONGUE, F.: “Aspectos de la sufijación en español.” *Revista Española de Lingüística*, 26, Nº 1, 1996, pp. 43-56.
- NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E.: *El diminutivo. Historia y funciones en el español clásico y moderno*. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma, 2006.
- OTAOLA OLANO, C.: *Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid, Ediciones Académicas, 2004.
- RAE: *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.). Madrid, Espasa, 2014.
- RAE – ASALE: *Nueva gramática de la lengua española* [Versión electrónica], 2009.
- Recuperado el 10 Octubre, 2018, de <http://www.rae.es>
- RAE – ASALE: *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid, Espasa, 2010.
- RAE – ASALE: *El buen uso del español*. Barcelona, Espasa Libros, 2013.
- SANMARTÍN, J.: “La productividad de los procedimientos de formación de palabras en español coloquial: De lo conversacionesl a lo digital”. *Hispania*, Nº 100.4, 2017, pp. 554-567.
- SANMARTÍN SÁEZ, J.: *El chat. La conversación tecnológica*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- SECO, M.: *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*. Madrid, Espasa Calpe, 1994.
- VIGARA TAUSTE, A. M.^a: *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos, 2005.

RESUMÉ

V článku jsou představeny diminutivní sufixy, která jsou jedním z typických prvků hovorové španělštiny. Na základě korpusu, vytvořeného z konkrétních komentářů na Facebooku, jsou představeny základní vlastnosti univerzálních sufixů *-ito/-ita*, *-illo/-illa* a *-ico/-ica*, a to jak s ohledem na slovtvorné charakteristiky, tak i s přihlédnutím k jejich významu.

Mgr. Irena Fialová, Ph.D. vystudovala hispanistiku a bohemistiku na Filozofické fakultě MU v Brně. V současnosti vyučuje lingvistické předměty na katedře romanistiky na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Dizertační práci napsala na téma interferencí mezi galicijštinou a španělštinou v Galicii. Ve své vědecké práci se zabývá problematikou současné španělštiny, především z hlediska lexikologie a slovtvorby. Mezi její nejvýznamnější publikační výstupy např. patří: . FIALOVÁ, I. – VESELÁ, J.: "La ortotipografía en el lenguaje de Facebook". *Lingua Viva. Odborný časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům a češtině jako cizímu jazyku*. 2018, roč. XIV, s. 44-56. FIALOVÁ, I.: "La presencia del sufijo -azo en en español actual". *Studia romanistica*, Vol. 17, Num. 1. Ostrava, Ostravská univerzita, 2017, s. 55-66. FIALOVÁ, I.: "Interferencias léxicas y semánticas del gallego en el castellano de Galicia". En: REICHWALDEROVÁ, E. (Ed.): *Lengua, cultura y literatura en el contexto espacial y temporal*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2015, s. 130- 140. ISBN 978-80-7435-616-2

Adresa pracoviště: Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita, Mlýnská 5, 701 03 Ostrava
E-mail: irena.fialova@osu.cz

Mgr. Nikola Havlasová je absolventkou oboru Učitelství španělštiny a základů společenských věd pro střední školy na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. V letech 2017-2018 se podílela na řešení Studentské grantové soutěže na téma Španělština v internetových diskuzích na Facebooku.
E-mail: N.Havlasova@seznam

REHABILITACE NARATIVITY – NÁVRAT K PŘÍBĚHŮM A VYPRÁVĚNÍ

HELENA ZBUDILOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA, TEOLOGICKÁ FAKULTA

REHABILITATION OF NARRATIVITY - A RETURN TO STORIES AND NARRATIVES

Abstract: The text deals with the current position of story and narrative in the school and out-of-school environment and emphasizes the importance and contribution of narrativity in the process of personality development. It shows the rehabilitation of narrativity in the didactic process (so-called reincarnation) as a possible way of modern pedagogy in the contemporary post-story situation without metanarration, which was replaced by the mass media. It further suggests a wider variety of activation methods to work with story and deals in more detail with the storytelling method, widely applicable in both school and out-of-school education.

Key words: narrative, stories, rehabilitation of narrativity, methods, storytelling

REHABILITACE NARATIVITY – NÁVRAT K PŘÍBĚHŮM A VYPRÁVĚNÍ

Anotace. Text pojednává o současném postavení příběhu a vyprávění ve školním a mimoškolním prostředí a zdůrazňuje význam a přínos narativity v procesu rozvoje osobnosti jedince. Ukazuje rehabilitaci narativity v didaktickém procesu (tzv. zpříběhovatění) jako možnou cestu moderní pedagogiky v soudobé post-příběhové situaci bez metanarace, kterou nahradila masmédiá. Dále naznačuje širší paletu aktivizačních metod práce s příběhem a detailněji se zabývá metodou storytellingu, široce uplatnitelnou ve školní i mimoškolní edukaci.

Klíčová slova: vyprávění, příběhy, rehabilitace narativity, metody, storytelling

*Příběhy jsou důležité. Příběhy pomáhají najít smysl věcí.
Prostřednictvím příběhů můžeme změnit věci k lepšímu.*

Kate Forsyth

Od druhé poloviny minulého století se příběh a jeho vliv na člověka stal jedním z hlavních témat odborné diskuze ve filozofii, teologii, literární vědě i v kulturní antropologii. Příčinou systematického zájmu humanitních věd posledních desetiletí o problematiku příběhu je skutečnost, že začal být chápán jako nadbytečný. Hovoří se dokonce o smrti příběhu.¹ V pedagogické oblasti se s příběhy a vyprávěním setkáváme v menší míře, než je žádoucí, což je především dáno přemírou výkladu, přednášení či diskutování v moderních

¹ Termín převzat z díla Jiřího Trávníčka: *Vyprávěj mi něco... Jak si děti osvojují příběhy*. Příbram, Pistorius § Olšanská, 2007.

školách. Intencionální práce s příběhy ve školním (i mimoškolním) prostředí se zdá být upozaděná a svým způsobem nedocenená, přestože výhodou výuky prostřednictvím příběhů je přímý kontakt s žitou skutečností a aktivní situační prožitek. Výhodou příběhů a jejich vyprávění je především názornost, to, že se příběhy lépe a déle pamatují, jsou přenositelné a dávají posluchačům prostor nejen pro prožití cizích osudů, ale i k dospění k vlastním závěrům. Při poutavém a živém vyprávění příběhu postavy zaujmeme žáky tak, že nemusíme mnohdy složitě vysvětlovat kontext – např. Jiří Lacman zmiňuje výuku látky o odboji v době protektorátu, kdy místo faktografického výkladu opřeného o práci s encyklopedií a učebnicí, můžeme vyprávět „živý“ příběh o pumovém útoku německého bombardéru na maltský kostel, při němž bomba nevybuchla. Uvnitř bomby byl nalezen vzkaz dělníků ze Smíchova.² Pokud bude příběh vyprávěn dostatečně živě, bude zahrnovat detaily, náznaky či popisy pocitů a prožitků postav, přinese kýžený efekt – tedy nejen fakta a informace, ale zaujme, vzbudí zájem a zapojí emoce. Příběhovost je cestou k zatraktivnění výuky a netýká se pouze výuky dějepisu, ale v podstatě výuky ve všech vyučovacích předmětech včetně výuky cizích jazyků a českého jazyka a literatury. Skrze silný příběh můžeme se školní látkou pracovat napříč vyučovacími předměty, propojíme tak poznatky o lidské společnosti, etické zásady, podněty k přemýšlení o sobě samém.³

Přestože má vyprávění příběhů hluboké kořeny v historii, je zároveň chápáno jako inovativní metoda vycházející z principů moderní pedagogiky. Inovativní výukové aktivity jsou nezbytné k rozvoji tzv. dovednosti pro 21. století, která vychází ze snah redefinovat cíle vzdělávání a transformovat dnešní vzdělávací systémy s ohledem na rostoucí poptávku učící se společnosti po vzdělávání. Používání pouze tradičních výukových metod se pro získávání a rozvíjení dovedností potřebných pro 21. století jeví jako nedostatečné. Metody založené na práci s příběhem a vyprávěním mohou ovlivňovat charakter výukových aktivit a podporovat oblast dovednosti spolupráce, budování znalostí, řízení sebe sama, řešení problémů skutečného světa a inovace, užívání ICT a pokročilý způsob komunikace, tj. mohou působit na všech šest hlavních skupin charakteristik výukových aktivit a zároveň dovedností. Ty byly stanoveny modelem 21st Century Learning Design Rubrics.⁴

Proč jsou příběhy tak nezbytné pro lidský život? Příběhy jsou chápány jako jeden ze základních nástrojů lidského poznání - lidským úkolem je vnímat,

² LACMAN, J.: „Příběh jako kotva“. *Rodina a škola*, roč. 64, č. 7, 2017, s. 27.

³ HRNEČKOVÁ, A.: „Pouhé“ vyprávění příběhů. *Tvořivá dramatika*, roč. 24, č. 3, 2013, s. 41.

⁴ NEUMAJER, O.: „Výukové aktivity pro rozvoj dovedností 21. století“. *Řízení školy*, č. 2, 2013, s. 14-16. Dostupné z: <http://ondrej.neumajer.cz/?item=vyukove-aktivity-pro-rozvoj-dovednosti-21stoleti> [cit. 14.1.2019]

setkávat se, rozumět a jednat.⁵ Z pedagogického hlediska je žák jako posluchač či čtenář vyzván, aby angažovaně vstoupil do interpretace vyprávěného nebo čteného, tvořil si fiktivní světy, odhaloval archetypy v postavách, dospíval k sebetranscendenci. Úkolem pedagoga je probudit žáky z ontologické letargie, naučit je odemykat příběh a odkrývat jej jako vztah k bytí.⁶ Jedinec vystavený moci příběhu myslí, cítí, prožívá, identifikuje se, přijímá informace a hodnotí. Vyprávění – narativita – je základním lidským vztahem ke skutečnosti. Nic na světě, žádný člověk, žádná věc nemůže být bez svého příběhu. Narativizace je proces, v němž se člověk zmocňuje světa, pokouší se jej poznat. Vyprávění příběhů je základní, původní a společnou podobou lidského myšlení. Jak pravil Gregory Bateson: „My lidé myslíme v příbězích“.⁷ Náš svět je utkán z příběhů, náš vlastní život je příběh. Narativní způsob sdělení a chápání je pro nás zcela přirozený. Člověk sám sobě obvykle rozumí v souřadnicích příběhu. Vyprávím, tedy jsem.

Proměňující moc příběhů se může stát klíčovým prvkem didaktického procesu pro formování osobnosti a identity jedince. Slovy Jana Hábla: Je potřeba učit(se) příběhem.⁸ Narativní metody představují výsostnou cestu výchovy k hodnotám. Skrze ni lze děti učit hledat, nalézt a stvořit svůj vlastní příběh; neboť; „vyprávěje bydlí člověk“.⁹ Vyprávění příběhu představuje jazykové, sociální a prostorové myšlení: „Myslíce narativně, pohybujeme se v situacích, myslíce logicky, jsme odkázáni na pojmy“.¹⁰ V příběhu žijí, jednají, přemýšlejí a projevují se všemi vlastnostmi a schopnostmi postavy, s nimiž konfrontujeme vlastní existenci. Příběhy obsahují modely jednání, které představují reálnou možnost nápodoby.¹¹ Vyprávění nám dává možnost vystoupit ze sebe a podívat se na sebe jako na někoho jiného.

Současná školní a mimoškolní praxe se nachází v post-příběhové situaci, je praxí bez metanarace. Tu nahradila masmédiá, žák se stal klientem pragmaticky připravovaným k uplatnění na trhu práce. Taková školní výchova přivádí sice žáka k úspěšnosti, nepřivádí jej však k poznání sebe sama a svého smyslu v řádu bytí. Jak tento stav změnit? Jednou z možných cest humanizačního úsilí současné pedagogiky se zdá být rehabilitace narativity v didaktickém procesu. Jan Hábl v knize *Učit(se) příběhem* (2013) navrhuje

⁵ KRATOCHVÍL, Z.: *Filosofie živé přírody*. Praha, Herrmann a synové, 1994, s. 68.

⁶ KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha, Herrmann a synové, 1995, s. 55.

⁷ „We think in terms of stories“. BATESON, G.: *Mind and Nature – a necessary unity*. Toronto- New York- London- Sidney, Bantam, 1980, s. 14.

⁸ HÁBL, J.: *Učit(se) příběhem*. Brno, Host, 2013, s. 7.

⁹ HODROVÁ, D. a kol.: *Na cestě ke smyslu. Poetika literárního díla 20. století*. Praha, Torst, 2001, s. 785.

¹⁰ TRÁVNÍČEK, J.: *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy*, s. 16.

¹¹ Tamtéž, s. 52.

zavedení tzv. didaktické narativizace – zpříběhovatění.¹² Tento metodický princip představuje využití příběhu v pedagogické praxi v rovině psychologické a filosofické. Příběh je chápán jako „nástroj“, který lze maximálně využívat v konkrétních oborových didaktikách: „Cokoliv je možné sdělit narativně, necht' je do této podoby převedeno. Veškerý materiál, který je narativizovatelný, necht' je narativizován“.¹³ Hábl nemínil nahrazovat expoziční a jiné tradiční metody vyprávěním příběhů, doporučuje chápat narativ jako komplementární didaktický prostředek využívající především potenciál motivační, případně ilustrativní. Současná pedagogika tak může znovuobjevit metanaraci, která by dílčí didaktická vyprávění činila autentickými.

Skutečnost, že se dnes v rodinách, ve školách a v různých zařízeních pro výchovu ve volném čase málo vypráví, je pro současnou postmoderní pedagogiku postedukační doby výzvou. Pokud se zaměříme na školu, i přes značné úsilí o pedagogickou humanizaci školství zůstává škola stále „bytotně funkcionalistickou“ a selhává v kultivaci „celého člověka“.¹⁴ Ve školství by primárně nemělo jít o to, co si žáci ze školy odnesou (fakta, dovednosti, kompetence), ale jakými se stanou. Jde o celistvost tělesně-psycho-sociálně-spirituální jednoty jeho existence. Požadavky současné didaktiky vycházejí z propojení pedagogického humanismu a didaktického konstruktivismu tak, aby v centru pozornosti stál žák a rozvoj jeho myšlení. Posun k osobnostním kvalitám je patrný na úrovni všech kurikulárních dokumentů.

Jaký nástroj přispívající k rozvoji celkové osobnosti jedince můžeme zvolit? Cest je několik, jednou z nich, kterou považujeme za zásadní, je právě práce s příběhem. Proč je příběh tak klíčový pro současného jedince – dítě, dospívajícího, dospělého či seniora? Svět příběhů je, jak již bylo naznačeno, světem každodenní mytologie života člověka. Čtenář může prožít příběhy jako své možné. Hodnotné literární příběhy jsou studnicí různých témat a eventuálním zdrojem pro jejich reflexi v různém prostředí. Ivana Pintířová určuje smysl dobrého příběhu, který napomáhá k budování vnitřních zdrojů; upevňuje soulad mezi pocity, představami a rozumem; rozvíjí schopnost lépe porozumět sám sobě a ostatním; povzbuzuje k odvaze překročit vlastní hranice a vydat se směrem k druhým a dodává naději a posilu pro překonávání životních překážek.¹⁵

Začínat s vyprávěním a s prací s knihou v základní škole je již pozdě. Pedagogové si stěžují, že dětem ubývá fantazie, představivost, kreativita a empatie, děti se méně ptají, nejsou schopné naslouchat, soustředit se, vnímat,

¹² Tamtéž, s. 67.

¹³ HÁBL, J.: *Učit(se) příběhem*, s. 67.

¹⁴ HÁBL, J.: „Lekce z lidskosti“. *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 1, 2010, s. 6.

¹⁵ PINTÍŘOVÁ, I.: „Biblický příběh a dramatická výchova“. *Tvořivá dramatika*, roč. 22, č. 2, 2011, s. 25.

vcítit se, vyvozovat, samy vyprávět... Metodu vyprávění lze chápat jako univerzální - mohou ji aplikovat rodiče, učitelé, vychovatelé, ale i samotné děti a žáci. Vyprávění patří do skupiny aktivizujících metod spojených s prací s příběhem. Do této skupiny patří řada dalších metod, u nichž je samotné vyprávění součástí. Jedná se např. o *příběhovou mapu* (mapa příběhu = story map), která využívá názorné schéma ke znázornění příběhu; *pyramidový příběh*, metoda umožňující vedle vytvoření základní osnovy příběhu také řešení nějakého problému, či otázky; *metody tvůrčího psaní kombinované s ústním projevem* – např. *dokončení ukázky* (žáci dokončí ukázkou/příběh, který je jim částečně přečten nebo promítnut, *příběhy k obrázkům* (žákům je předložen klíčový obrázek - případně série obrázků, na jehož základě mají žáci sepsat příběh), či o *metodu nazvanou tady a teď* (z žáka se stává přímý účastník, svědek nějaké události)... Metody práce s textem nabízejí širokou paletu možností, dají se kombinovat s dalšími metodami *RWCT: čtením a psaním ke kritickému myšlení*, které jsou založeny na schématu E-U-R, např. *čtení s předvídáním*, *libreto příběhu*, *diskuzní pavučina*, *nedokončený příběh*.

Za efektivní metodu pracující s příběhy považujeme komunikační metodu nazvanou *storytelling* (živé vyprávění příběhů), označovanou také jako kreativní vyprávění, vypravěčství či umění vypravěčské. Spočívá v interaktivním sdělení příběhu s citem a smyslem pro detail tak, aby posluchač měl pocit, že si sám příběh prožil. Storytelling je uměleckou formou, která staví na jazykovém umění, práci s hlasem, pohybem a gesty. Nejsilnější zázemí má především ve Skotsku a v Norsku, dále v USA či Kanadě. Např. na amerických vysokých školách se storytelling vyučuje jako jednooborové studium, jehož absolventi pracují s dětmi na školách (v rámci literární a jazykové výchovy, výchovy etické, komunikační, multikulturní, environmentální apod.), oslovují široké masy při zvláštních příležitostech (státní svátky...), pracují v domovech důchodců, v nemocnicích a dalších sociálních zařízeních.¹⁶ Je zřejmé, že aplikace této metody je vhodná i pro mimoškolní aktivity. Tato umělecká (specifická divadelní) disciplína je zároveň edukačním prostředkem, který je vybaven dostačující metodickou a didaktickou základnou. Jeho využití ve školách či při různých volnočasových aktivitách je praxí ověřeno, jak dokládají aktivity stejnojmenného občanského sdružení, které v ČR existuje od roku 2013. Tato nezisková organizace pořádá řadu storytellingových komorních workshopů, festival aj. s cílem ukázat na možnosti storytellingu jakožto zábavně-vzdělávací metody. Dále usiluje o zavedení metody do povědomí uměleckých kruhů, do školství a mezi širokou veřejnost. Martin Hak zdůrazňuje několik možností storytellingu v souvislosti s výchovně-vzdělávacími cíli – tyto možnosti jsou vzájemně aktivně propojeny a vždy můžeme jednu z nich upřednostnit jako

¹⁶ PAVLOVSKÁ, M.: „Storytelling a dramatická výchova“. *Komenský*, roč. 130, č. 4, 2005/2006, s. 38.

dominantní (vyprávění jako vyučovací metoda – vyprávění jako výchovná metoda – vyprávění jako motivační metoda - vyprávění jako nástroj využitelný v jisté oblasti za jistým účelem, např. přinášet estetický zážitek při realizaci v knihovnách).¹⁷

S metodou storytellingu se doporučuje začínat i s minimálními znalostmi práce s hlasem či s minimální dramatickou průpravou, abychom ztratili prvotní ostych ve vyprávění. Rozhodujícími prvky vyprávění příběhů jsou děj, postavy a poselství příběhu.¹⁸ Vypravěč vede dialogy s publikem. Robert Čapek shrnuje význam a hodnoty storytellingu: metoda předkládá posluchači hodnotnou literaturu, podněcuje chuť k práci s literaturou a zájem o čtení; seznamuje s řadou kultur, propojuje svět; vytváří vazbu mezi vypravěčem a posluchačem; pomáhá lépe chápat život, hodnoty a cíle; obohacuje slovní zásobu; zvyšuje schopnost naslouchat a chápat; podněcuje tvořivé psaní a jiné tvořivé činnosti; zvyšuje schopnost komunikovat slovem a jinými způsoby; zapojuje posluchače do myšlenkových a emocionálních procesů (obě mozkové hemisféry); podporuje schopnost předvídání, analýzy a syntézy; podněcuje představitost; je to zábava.¹⁹ Zásadní rozdíl mezi výkladem a živým vyprávěním je v obsahu sdělení a v soustředění se na prostředky vyprávění. Prvotní role vypravěče je jiná, není hercem, ale skutečným vypravěčem (nemluví za postavu, ale o ní), přestože v průběhu vyprávění na sebe bere různé role; také vlastní příběh by měl být poutavý, aby umožnil akční vyprávění doprovázené výraznými gesty, prací s hlasem... Právě příběh je klíčovým prvkem jakékoliv storytellingové aktivity (žáci mohou např. spolupracovat na společném příběhu, či vytvořit obrázkový příběh).

Vedle ústního storytellingu, jenž patří mezi improvizací metody umění, existuje v dnešní době také digitální storytelling. Jedná se o moderní podobu umění vyprávění příběhů, kterou lze spojit s digitálními technologiemi (tj. s různými zvuky /hlas, hudba, zvukové efekty.../, obrazy /video či statický obraz/ i interaktivními činnostmi). Existuje řada nástrojů digitálního storytellingu, které jsou uživatelům internetu k dispozici (např. Storybird, Little Bird Tales). Praktické náměty pro aplikaci metody nabízí kniha Moniky Nevolové *Přestaň prezentovat, začni vyprávět* (2017),²⁰ či některé články uveřejněné v posledních letech např. v časopise *Komenský* či *Tvořivá dramatika*. Materiál Nevolové

¹⁷ HAK, M.: „Jak na to: Storytelling v knihovnách“. *Čtenář*, roč. 66, č. 7-8, 2014; dostupné na: <https://ctenar.svkkk.cz/clanky/2014-roc-66/0708-2014/jak-na-to-storytelling-v-knihovnach> [cit. 14.1.2019]

¹⁸ Pro práci s předškolním věkem doporučujeme pramen: MLČOCHOVÁ, M.: *Povídám, povídám pohádku*. Praha: Portál, 2016. Pro práci s mladším školním věkem doporučujeme: DOČEKALOVÁ, M.: *Vyprávěj příběhy. Rádce mladého spisovatele*. Praha, Havlíčkův Brod, 2017.

¹⁹ ČAPEK, R.: *Moderní didaktika*. Praha, Grada, 2015, s. 282-283.

²⁰ NEVOLOVÁ, M.: *Přestaň prezentovat, začni vyprávět*. Praha, Grada, 2017.

v sobě skrývá mnoho inspirace, námětů, konkrétních cvičení i rad; za zmínku stojí řada teoretických i praktických doporučení např. při práci se strukturou textu formou hry s titulem, zestručnění textu, rozvíjení detailů, naznačuje práci s žánry a různými cílovými skupinami posluchačů, či aktivity zaměřené na zpomalení či zrychlení děje. Metody storytellingu můžeme např. využít k tématu významné osobnosti; Čapek např. doporučuje cvičení nazvané Žánry (učitel vypráví o životě osobnosti, ale jednotlivé etapy pojme v duchu různých žánrů – horor, romantické drama...) či Předměty (žáci vyprávějí příběh nějaké věci patřící dané osobnosti).²¹ Ve výuce cizích jazyků by tato metoda mohla být využita k intenzivnímu procvičení konverzace; v rodinném a mimoškolním prostředí např. k rozvíjení čtenářství. Z praxe jsou známy příklady používání motivačního storytellingu také v knihovnách při aktivitách zaměřených na práci s předčtenáři.

Vyprávění příběhů jako vhodný didaktický prostředek má v současném pedagogickém diskurzu své nezastupitelné místo. Jeho výukový, výchovný i motivační potenciál však není v současnosti dostatečně využíván. Příběhy zprostředkovávají v prostředí rodinném, školním i volnočasovém praktickou moudrost, zásady a hodnoty; přinášejí poznání sebe sama a druhých, ovlivňují pohled na svět a život v něm a rozvíjejí mnohé dovednosti u každé věkové kategorie. Jedná se např. o bohatší slovní zásobu, zlepšení schopnosti vyprávět a popisovat, o rozvoj empatie, emoční a sociální inteligence, získání hlubší motivace pro poznání. Příběhy a vyprávění lze propojovat např. s principy filozofie pro děti či s prožitkovým učením ve všech vyučovacích předmětech i při aktivitách ve volném čase. Příběhy nejen vzdělávají...

BIBLIOGRAFIE

BATESON, G.: *Mind and Nature – a necessary unity*. Toronto- New York- London- Sidney, Bantam, 1980.

ČAPEK, R.: *Moderní didaktika*. Praha, Grada, 2015.

DOČEKALOVÁ, M.: *Vyprávěj příběhy. Rádce mladého spisovatele*. Praha, Havlíčkův Brod, 2017.

HÁBL, J. *Učit(se) příběhem*. Brno, Host, 2013.

HÁBL, J.: „Lekce z lidskosti“. *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 1, 2010, s. 5-15.

HAK, M.: „Jak na to: Storytelling v knihovnách“. *Čtenář*, roč. 66, č. 7-8, 2014, s. 251-254. Dostupné z: <https://ctenar.svkk1.cz/clanky/2014-roc-66/0708-2014/jak-na-to-storytelling-v-knihovnach> [cit. 14.1.2019]

HODROVÁ, D. a kol.: *Na cestě ke smyslu. Poetika literárního díla 20. století*. Praha, Torst, 2001.

HRNEČKOVÁ, A.: „'Pouhé' vyprávění příběhů“. *Tvořivá dramatika*, roč. 24, č. 3, 2013, s. 41-43.

²¹ Tamtéž, s. 283.

- KRATOCHVÍL, Z.: *Filosofie živé přírody*. Praha, Herrmann a synové, 1994.
- KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha, Herrmann a synové, 1995.
- LACMAN, J.: „Příběh jako kotva“. *Rodina a škola*, č. 7, 2017, s. 27.
- MLČOCHOVÁ, M.: *Povídám, povídám pohádku*. Praha: Portál, 2016.
- NEUMAJER, O.: „Výukové aktivity pro rozvoj dovedností 21. století“. *Řízení školy*, č. 2, 2013, s. 14-16. Dostupné z: <http://ondrej.neumajer.cz/?item=vyukove-aktivity-pro-rozvoj-dovednosti-21stoleti> [cit. 14.1.2019]
- NEVOLOVÁ, M.: *Přestaň prezentovat, začni vyprávět*. Praha, Grada, 2017.
- PAVLOVSKÁ, M.: „Storytelling a dramatická výchova“. *Komenský*, roč. 130, č. 4, 2005/2006, s. 38-40.
- PINTÍŘOVÁ, I.: „Biblický příběh a dramatická výchova“. *Tvořivá dramatika*, roč. 22, č. 2, 2011, s. 25-30.
- TRÁVNÍČEK, J.: *Vyprávěj mi něco... Jak si děti osvojují příběhy*. Příbram, Pistorius § Olšanská, 2007.

Doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D. je docentkou v oboru Teorie literatury z FF UP v Olomouci. Působí na Katedře pedagogiky TF JU a na Katedře společenských věd PF JU v Českých Budějovicích. Specializace: didaktika literatury, literární výchova ve volném čase; španělská a hispanoamerická literatura a jejich kulturní, filosofické a náboženské průniky; didaktika výchovy k občanství a společenských věd.

Publikace v oblasti didaktiky literatury a literární výchovy:

ZBUDILOVÁ Helena (2018), Techniky (nejen) tvůrčího psaní jako možná forma reflexe. *Gymnasion*, roč. 12, č. 1, s. 102-105. ISSN 1214-603X

ZBUDILOVÁ Helena (2017), Literární text jako součást výuky cizího jazyka. *Lingua Viva*, roč. XII, č. 24. České Budějovice: Katedry cizích jazyků JU v Č. Budějovicích, s. 43-54. ISSN 1801-1489 (print), 2336-8136 (online)

ZBUDILOVÁ Helena (2017), Využití literárního textu o Donu Quijotovi de la Mancha ve výuce španělštiny. *Cizí jazyky*, roč. 60, č. 1. Brno: Tribun EU, s. 4-10. ISSN 1210-0811

Adresa pracoviště: Teologická fakulta JU v Č. Budějovicích, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

E-mail: hzbudilova@tf.jcu.cz; hzbudilova@pf.jcu.cz

MARGINÁLIE
RECENZIE
INFORMACE



HOMOLOVÁ, E. : JAZYKOVÁ EDUKÁCIA SENIOROV.
Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela,
2018, 80 s. 978-80-557-1407-3

Podnetná vedecká monografia *Jazyková edukácia seniorov*, ktorá je výstupom grantového projektu KEGA 003 UMB-4/2018, sa zaoberá aktuálnou problematikou výučby angličtiny seniorov v post produktívnom veku. V poslednom období v našej spoločnosti pribúda ľudí v seniorskom veku, ktorí túžia žiť aktívnym životom. Medzi mnohé vhodné aktivity patrí aj vzdelávanie, čoho dôkazom je vzrastajúci záujem o univerzity tretieho veku a kurzy cudzieho, najmä anglického, jazyka.

Nutnosť zdôrazniť význam vzdelávania seniorskej populácie je znásobená faktom, že počet obyvateľov v tomto veku neustále pribúda, populácia vo vyspelom svete starne a práve vzdelávacie aktivity majú pozitívny dopad na kvalitu ich života a postavenie v súčasnej spoločnosti.

V tomto kontexte je dôležitá otázka, ako túto vekovú skupinu učiť, ktoré metódy, princípy a zásady dodržiavať, aký učebný materiál a pomôcky sú vhodné a garantujú želaný výsledok. Mnoho vyučujúcich nemá dostatočné vedomosti ani odborné zručnosti na to, aby efektívne a motivujúco pracovali so seniormi a seniorkami. V seniorských jazykových kurzoch učiacim sa ide nielen o rozvíjanie komunikačnej kompetencie, ale aj o saturovanie sociálnych potrieb, spoločenských väzieb, podporovanie sebadôvery a životného uspokojovania, a to vyžaduje od vyučujúcich nanajvýš citlivý a individuálny prístup. Z tohto dôvodu má výučba seniorskej populácie na hodine angličtiny svoje špecifiká, ktoré nie sú prítomné v takom rozsahu v ostatných vekových kategóriách. V súčasnosti sú dostupné len parciálne výsledky jazykového vzdelávania seniorskej populácie nielen na Slovensku, ale i v zahraničí. Cieľom prezentovanej publikácie je preto poskytnúť ucelený pohľad na danú problematiku.

Monografia je rozdelená do siedmich kapitol:

1. Senior v spoločnosti
2. Edukácia seniorov
3. Senior ako učitelia sa jedinec
4. Základné zásady prípravy jazykového kurzu
5. Základné didaktické zásady rozvíjania anglického jazyka
6. Hodnotenie učebného procesu
7. Osobnosť učiteľa.

Autorka postupuje od všeobecných poznatkov o význame vzdelávania učiacich sa v období sénia, charakterizuje špecifiká seniora ako učiaceho sa jedinca, sústreďuje sa na rozdiely medzi jednotlivými vekovými kategóriami v oblasti motivácie, sociálnych potrieb a zdravotných obmedzení. Za správne

považujem aj to, že nepodceňuje význam „učenia sa ako sa učiť“ a zdôrazňuje práve tie učebné stratégie (pamäťové, kognitívne a pod.), ktoré by učiteľ mal sprostredkovať učiacim sa, a tak facilitoval osvojovanie anglického jazyka.

Za najdôležitejšiu považujem 4. a 5. kapitolu, v ktorých sa autorka venuje príprave vzdelávacieho podujatia (stanovenie učebných cieľov, výber učiva, vhodného učebného materiálu a metód) a jeho realizácii pri výučbe konkrétnych jazykových prostriedkov (výslovnosť, slovná zásoba a gramatika), činností (receptívne a produktívne zručnosti) a kultúry. Všetky zásady, ktoré uvádza, môžu pomôcť vyučujúcim, ktorí nemajú skúsenosti s výučbou seniorskej vekovej kategórie.

Autorka uvádza aj modelovú analýzu učebnice anglického jazyka pre seniorov, ktorá je pomôckou pre učiteľa pri selekcii vhodného učebného materiálu pre výučbu anglického jazyka.

Celkove monografia pôsobí kompaktným dojmom a poskytuje vhodné teoretické východisko pre každého, kto chce pochopiť význam a zásady jazykovej výučby seniorov. Publikáciu môžu využiť jednak samotní vyučujúci vo svojej pedagogickej praxi ale aj budúci učitelia, ktorí sa pripravujú na svoje povolanie a v budúcnosti budú učiť seniorov. Z tohto dôvodu považujem spracovanú tému za veľmi aktuálnu, podnetnú a pre spoločnosť prospešnú.

Ukážku publikácie Evy Homolovej *Jazyková edukácia seniorov* (2018, 1. vydanie, 80 s.) si možno pozrieť na stránke Filozofickej fakulty bansko-bystrickej Univerzity Mateja Bela <http://ffold.webcreators.sk/katedry/katedra-anglistiky-a-amerikanistiky/veda-a->, príp. stiahnuť uvedenú ukážku vo formáte PDF priamo zo stránky <https://publikacie.umb.sk/humanitne-vedy/cudzie-jazyky/jazykova-edukacia-seniorov.html?photo=6511>.

PETRA JESENSKÁ

umb
UNIVERZITA
MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI

Eva Homolová JAZYKOVÁ EDUKÁCIA SENIOROV

Eva Homolová

Eva Homolová

JAZYKOVÁ EDUKÁCIA SENIOROV

 BELIANUM

2018

SCHACHERL, M.: SOME TENDENCIES IN CONTEMPORARY SCIENTIFIC TEXTS – THE CHANGING STYLE OF PRESENT-DAY THEORETICAL DISCOURSE WRITTEN IN CZECH.

České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2018, 212 s. ISBN 978-80-7394-698-2

Kniha Martina Schacherla *Some tendencies in contemporary scientific texts – the changing style of present-day theoretical discourse written in Czech* (*Vybrané tendence stylu současných odborných textů – k vývojovým proměnám stylu současných českých teoreticky odborných textů*) představuje ucelený a důmyslně strukturovaný soubor studií zabývající se vybranými aspekty stylu současných odborně teoretických komunikátů, jejichž prostřednictvím dokládá mj. vývojové procesy uplatňující se v tomto typu komunikace. V této souvislosti se snaží zodpovědět jednu z ústředních otázek monografie, a to, do jaké míry se v aktuálním českém odborném diskurzu prosazuje vliv tzv. anglosaského stylu s výraznou pozicí osobitého autorského stylu oproti tzv. stylu teutonskému, který je v našem prostředí dosud obvyklý a kde naopak osobnost autora ustupuje před obsahem sdělení. Na tuto problematiku již upozornila např. Světlá Čmejrková, Jiří Kraus aj.

Úvodní část monografie je věnována detailnímu seznámení s teorií a metodologií práce. Jako teoretické východisko autorovi slouží v českém prostředí tradiční teorie funkčních stylů, jejíž principy jsou na sféru odborné komunikace dobře aplikovatelné. Materiálovou základnu tvoří korpus pečlivě vybraných úryvků dvanácti (převážně kolektivních) monografií spadajících do pěti vědních oblastí (rozčleněných podle vzoru oborové komise GA ČR): technické vědy, vědy o neživé přírodě, lékařské a biologické vědy, společenské a humanitní vědy, zemědělské a biologicko-environmentální vědy. Každá z oblastí je reprezentována vzorkem stejného rozsahu pocházejícím z úvodní kapitoly a tří závěrečných kapitol zkoumaných monografií. Ačkoli faktory související s věkem a generační příslušností autorů monografií nebyly hlavním kritériem pro výběr zkoumaného materiálu, kniha vedle obsahové charakteristiky monografií podává informace o osobních údajích jejich autorů. I z tohoto hlediska je korpus vyvážený.

Následující kapitoly jsou věnovány studiím zaměřujícím se na vybrané charakteristické rysy současného odborného diskurzu, jakými jsou silná tendence k terminologizaci a internacionalizaci českých odborných textů, dále některé syntaktické vlastnosti větné stavby a užívání frazémů, shodných přívlastků, prostředků obrazného vyjádření nebo signalizování výrazových aktualizací uvozovkami. Jednotlivé jazykové prvky jsou pečlivě zkoumány, podrobovány kvantitativní analýze a následně jsou získané hodnoty srovnávány jak v rámci jednotlivých vědních oblastí, tak v celém korpusu. Frekvence výskytu a typické užití vybraných prvků byly ověřeny rovněž na datech národních reprezentativních korpusů SYN2010 a SYN2015.

Jednotlivé výsledky analýz autor konfrontuje s dosavadními poznatky o jazyku a stylu odborné komunikace. V současných odborných textech, napříč všemi zkoumanými oborovými oblastmi, se projevuje silná tendence k terminologizaci a internacionalizaci, přičemž byl potvrzen předpoklad, že nejvyšší terminologickou nasycenost (a tím pádem i čtenářskou náročnost) vykazují monografie náležející oblastem technických věd včetně matematiky, dále lékařské a přírodovědné obory. O textech společenských a humanitních oborů se obecně soudí, že jsou ve srovnání s odbornými projevy jiných vědních disciplín neodborné čtenářské veřejnosti bližší a srozumitelnější. Přispívají k tomu jistě kromě přístupnosti témat také některé formální rysy, které byly výzkumem doloženy, a těmi jsou zejména významně nižší podíl terminologie oproti vysoké míře užívání slabě terminologizovaného lexika. Výskyt internacionalismů je ve všech skupinách oborů srovnatelný.

Dalším tématem knihy jsou vybrané charakteristiky syntaktické stavby teoretických odborných textů, jako je délka vět jednoduchých a souvětí a jejich poměr, dále vlastnosti přísudku a role tázacích vět. Tradičně sdílená představa o složitosti větné stavby spočívající v dlouhých větách a souvětích nebyla výzkumem potvrzena. Stále ovšem platí, že vyjadřovací tendence směřuje k ekonomičnosti, tedy k úspornému a sevřenému vyjádření, nicméně v rámci delších vět jednoduchých či kratších souvětí s přehlednou syntaktickou stavbou.

Výrazným znakem je rovněž v odborné komunikaci obvykle předpokládaná oslabená pozice slovesa a tudíž převaha sponově jmenných přísudků nad slovesnými, které se napříč korpusem zkoumaných textů vyznačují omezenou variabilitou a tendencí ke stereotypnosti. Modální slovesa se vyskytují řídko. Z hlediska formy převažuje v odborných textech tzv. autorský plurál, eventuálně plurál inkluzivní.

Analýzy vybraných složek vyjadřování ukázaly, že do současného odborného diskurzu menší měrou pronikají aktivní prostředky oživující styl odborného projevu a zároveň často narušující jeho nociónálnost, objektivitu a emocionální neutralitu. Jedná se např. o řečnické otázky posilující interaktivitu textu a vyjadřující mj. různý stupeň jistoty. Neurčitost a relativnost je sdělována také prostřednictvím shodných přívlasků, jednoznačnost a konkrétnost narušuje použití frazémů. Vágní nebo neexaktní vyjádření bývá vyčleněno do uvozovek, v nichž bývá naznačena rovněž zjednodušující terminologie, distance autora od obsahu sdělení, nadsázka, případně ironie. Vyjádření podobnosti pomocí přirovnání a metafor přispívá k oživení stylizace a stimulaci vnímání adresáta. Nejčastěji jsou jmenované prostředky zastoupeny v textech společenských oborů (kde také vykazují nejvyšší stylovou aktivitu), které v porovnání s ostatními obory vykazují vyšší stylizační ambice a vyšší míru akceptace adresáta, a tudíž se u nich dá uvažovat o určitém, nikoli však výrazném, příklonu k tzv. anglosaskému stylu.

Knihou významně přispívá k poznání současného odborného diskurzu, jelikož podává ucelený pohled na jeho typické znaky a významné vývojové procesy, které se v něm prosazují. Opírá se o vhodně zvolený textový materiál,

reprezentující širokou škálu oborových oblastí, a konzistentní metodologii. Za značnou výhodu práce lze považovat to, že je psána v angličtině, a tak dává možnost seznámit s touto problematikou nečesky mluvící odbornou veřejnost v zahraničí. Zároveň má potenciál inspirovat k dalším výzkumným otázkám.

SIMONA KHATEBOVÁ

NETRADIČNÍ ZPĚVNÍK

Písňe Československa – Песни Чехословакии.

Vydala Česko-ruská společnost, Česká asociace rusistů, Slovensko-český klub a Česko-Slovenská scéna, Praha. 2018,

ISBN 9-788087-016176

Nic tak neproslavilo naše země ve světě jako hudba, jako písničky.

Naši muzikanti a učitelé roznesli české, moravské, slezské a slovenské melodie do všech světových stran.

S potěšením jsem písňe slyšel zpívat v mnoha jazycích, od gruzínštiny, čínštiny, přes mongolštinu, japonštinu, evropské jazyky, včetně ugrofinských.

Na svých podivuhodných poutích se mnohé z velmi milých melodií zabydly v nových zemích a dnes už málokdo ví, že gruzínská píseň *Suliko* má díky opernímu pěvci, sbormistru a sběrateli folklóru Josefu Navrátilovi z Dobšic (1840-1912), známému jako Ratili - *ოცუბ რათილო*, předlohu ve staré moravské písni a že japonská písnička *Ó makiba wa midori* - **おお牧場はみど** je vlastně Ej, lučka, lučka zelená, nebo také Hořela lípa, hořela. Z Ameriky do Japonska byla údajně přivezena pastorem a později prvním biskupem Křesťanské církve v Japonsku jménem Juji Nakada - **中田重治** (1870 - 1939).

Na americkém východě i severu šířili písňe Moravští bratři. Někteří se dostali až do Grónska, Tibetu, do indického Kašmíru a dokonce i do Jižní Afriky. Působili v Jihoamerických pralesích i na Aljašce. Vytvořili nejstarší americký symfonický orchestr, čímž položili základy k provozování vážné hudby v Americe.

Nejvíce našich písni je přeloženo a žije v Rusku. Od písňe Hospodine pomiluj ny z 10. století až po Petěrburg Jaromíra Nohavicy. V Rusku již od dob Petra Velikého působily desetitisíce našich muzikantů: dirigenti operních divadel, vojenští kapelníci, koncertní mistři, hudební skladatelé, sbormistři, pěvci, učitelé hudby. Měli svůj podíl na vzniku ruské vážné hudby a také na rozšíření našich písni, které se dodnes zpívají na mnoha místech bývalé Ruské říše.

České, moravské, slezské a slovenské písňe tam zpívali učitelé-sokolové, českoslovenští legionáři, příslušníci Svobodovy armády, má je v repertoáru také Alexandrovův akademický soubor písni a tanců.

Po II. světové válce si písničky v ruštině odváželi ze studií domů zahraniční absolventi sovětských vysokých škol. S bývalými studenty, jejich dětmi a našimi písňemi se často setkávám na mezinárodních rusistických kongresech a konferencích.

Jako výtvarný doprovod k písničkám jsme vybrali z archivu Lidového nakladatelství obrázky doc. Michaela Romberga, jehož sté výročí narození si letos také připomínáme.

Zasloužilý umělec doc. Michael Romberg (1918-1982) byl česko- slovenský výtvarník ruského původu. Ilustroval více jak 200 knih, v letech 1959, 1963, 1966, 1970, 1972 a 1977 získal ocenění v soutěži Nejkrásnější kniha roku. Byl vynikající divadelní, televizní a filmový scénograf, kostýmní výtvarník i oblíbený a uznávaný pedagog pražské AMU a bratislavské VŠMU.

Zájem o jeho dílo se po jisté odmlce obnovil po roce 2007. Od té doby se uskutečnilo třicet pět výstav jeho knižních ilustrací, kostýmních návrhů a kreseb, z toho čtyři v Moskvě a jedna ve Washingtonu.

Jsem rád, že část této sbírky může být příspěvkem k 100. výročí vzniku Československa.

JIRÍ KLAPKA



PÍSNĚ
ČESKOSLOVENSKA



ПЕСНИ
ЧЕХОСЛОВАКИИ



ПРАГА 2018

SCHACHERL, M: NĚKTERÉ TENDENCE SOUČASNÝCH VĚDECKÝCH TEXTŮ.

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice,
2018, 212 s.

Nová odborná publikace, jejímž autorem je Martin Schacherl, seznamuje především odbornou veřejnost s nejnovějšími přístupy k jazyku – se zaměřením na živý jazyk, a to na problematiku vztahující se k odborné terminologii s cílem upozornit na tendence, které se aktuálně uplatňují v současné psané odborné komunikaci.

Předkládaná publikace obsahuje podkapitoly, které se týkají terminologizace a internacionalizace spisovné češtiny užívané v současných odborných textech, dále se autor zaměřuje na vybrané kvantitativní charakteristiky syntaktické stavby, vyjadřování podobnosti, prostředky frazeologie a idiomatiky, výrazové aktualizace v uvozovkách. Toto dílo lze považovat za interdisciplinární, a to z hlediska výběru odborných textů, které zahrnují širší škálu oborů: technické vědy, vědy o neživé přírodě, lékařské a biologické vědy, společenské a humanitní vědy, zemědělské a biologicko-environmentální vědy.

Po obsahové stránce či z hlediska struktury je tato publikace rozdělena do tří částí a devíti kapitol, resp. tematických skupin, kterým předchází *Úvod*, v němž Martin Schacherl seznamuje čtenáře s konkrétním cílem knihy. Dle autorovy bližší charakteristiky – materiál vybraných monografií daných oborových oblastí dokládá přítomnost či nepřítomnost zkoumaných jazykových jevů, prostředků, aspektů. Analýza je provedena s náležitou erudicí.

Obsahem první části jsou dvě kapitoly pod názvem *Teorie a metodologie a K terminologizaci a internacionalizaci spisovného jazyka současných odborných textů*. První text se věnuje teorii odborného stylu, představuje metodologii výzkumu včetně kritérií, pomocí nichž byl sestaven korpus textů. V následujícím textu se autor zabývá lexikem odborné komunikace, volbou lexikálních prostředků psaného diskursu a konstatuje, že se jedná o lexikální prostředky stylově neutrální, které směřují k terminologizaci a internacionalizaci jazyka. Rovněž ovšem poukazuje na určitou jazykovou diferenciaci v rámci jednotlivých oborů.

V následujícím oddílu monografie (*Vybrané kvantitativní charakteristiky syntaktické stavby v současných českých teoretických odborných textech; Přísudek v současných českých teoretických odborných textech – vybrané kvantitativní charakteristiky; Otázka v současných českých teoreticky odborných textech*) se tvůrce těchto tří studií věnuje větné skladbě. Zabývá se problematikou syntaktických výrazových prostředků, analýzou věty. Excerpce vybraných odborných textů také ukázala na problematiku otázky, event. řečnické otázky či tázací výpovědi. Z analýzy materiálu vyplývá, že tento atribut lze

očekávat nejen u popularizačních textů, ale i u diskursu odborného, v jehož případě plní určitou funkci.

Do třetí části publikace jsou zařazeny čtyři kapitoly pod názvem *K vyjadřování podobnosti v současných českých odborných textech; Prostředky frazeologie a idiomatiky v současných českých odborných textech; Shodný atribut v současných českých odborných textech; Výrazové aktualizace v uvozovkách v současných českých teoretických odborných textech*. Autor se v této části monografie zaměřuje na metaforičnost, která je považována za jednu z objektivních vlastností přirozeného jazyka a která je v určité míře typická i pro odbornou komunikaci. Dále pojednává o autorské subjektivitě, využívání frazeologických a idiomatických jednotek, o výrazové aktualizaci.

Cílem monografie, řečeno slovy Martina Schacherla, „... je doložit vývojové proměny současného českého teoreticky odborného diskursu směřující k vyšší originalitě a individualitě autorského stylu. ... Reprezentativní korpus textů, strukturovaný do vybraných tematických skupin oborů, umožnil rovněž verifikaci potenciálních rozdílů mezi jazykem a stylem, respektive singulárním stylem monografií konkrétních typů oborů.“ Závěrem lze říci, že předkládaná publikace je velmi přínosná, především pro odbornou veřejnost. Může velmi dobře sloužit všem, kteří se chtějí věnovat stylistice, a to se zaměřením na odborný styl, neboť představuje solidní materiální bázi. Profitovat mohou taktéž zahraniční odborníci, monografie vyšla v angličtině.

MILENA NOSKOVÁ

**BOK, V.: DER BRESLAUER STADTSCHREIBER PETER
ESCHENLOER: ÜBERSETZUNG DES BERICHTS VON
ROBERTUS MONACHUS ÜBER DEN ERSTEN KREUZZUG.**

Schriften zur Mediävistik, 26.

Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2018, 473 p.

ISBN 978-3-8300-9282-7

In der Reihe „Schriften zur Mediävistik“ ist, als Band 26, im Jahre 2018 eine Arbeit von Prof. Václav Bok mit dem Titel „Der Breslauer Stadtschreiber Peter Eschenloer: Übersetzung des Berichts von Robertus Monachus über den Ersten Kreuzzug“ erschienen. In dieser Publikation wird Eschenloers in den Jahren 1464 - 1466 erfolgte Übertragung des Werkes von Robertus Monachus (vom Beginn des 12. Jhs.) über den Ersten Kreuzzug („Historia Hierosolymitana“) sowie vier kürzere „Begleittexte“ über das Heilige Land (zwei Kreuzfahrerbriefe, eine „Geschichte des Königreichs Jerusalem“ sowie ein zeitgenössischer „Pilgerführer ins Heilige Land“) aus dem Lateinischen ins Deutsche zum ersten Male kritisch ediert und kommentiert.

Was diese Publikation besonders auszeichnet, ist nicht nur die hervorragende Qualität eben dieser Edition (in Kap. 5.3, S. 93 - 279) sowie des umfangreichen Anmerkungsapparats zur ausführlichen Kommentierung der

edierten Texte (Kap. 5.4, S. 281 - 328), sondern darüber hinaus die souverän bewerkstelligten zusätzlichen Arbeiten Václav Boks, die die hohe Qualität der vorliegenden Edition erst garantieren: Vor der Edition von Eschenloers Übersetzung findet man, nach einem sorgfältig gegliederten Quellen- und Literaturverzeichnis, eine aufschlussreiche Einführung in Leben und Werk von Robertus Monachus, einen gründlichen Einblick in die literarische Nachwirkung sowie andere Übersetzungen der *Historia Hierosolymitana* in Mittelalter sowie Neuzeit und schließlich eine bewegende Einführung in Leben und Werk des Breslauer Stadtschreibers Peter Eschenloer, der, in politisch unruhigen Zeiten, zusätzlich zu seinen zahlreichen Aufgaben als führender Beamter der Stadt Breslau auch noch eine Stadtchronik und andere Übersetzungsarbeiten verfasste.

Besonders hervorzuheben sind hier, nach einer textkritischen Untersuchung der Handschriften anhand von Eschenloers Übersetzung der *Historia Hierosolymitana* unmittelbar nach Editon und Kommentar des Textes, die zwei die vorliegende Publikation abschließenden Kapitel zu den Hauptmerkmalen der Übersetzungsweise Peter Eschenloers sowie zu seiner besonderen übersetzerischen Leistung (Kap. 8 und 9), die in ihrer hohen Qualität sowohl sprachlicher wie auch inhaltlicher Art weit über eine trockene Textedition hinausreichen und die vorliegende Publikation nicht nur zu einem überaus effektiven Lehrstück altgermanistischer Philologie und mittelalterlicher Geschichte, sondern darüber hinaus auch zu einem durchaus bewegenden, unvergesslichen Leseerlebnis machen.

THOMAS PIMINGSDORFER

**MACHKOVÁ, E.: DRAMATIKA, HRA A TVOŘIVOST.
Praha: HŠH Vyšehradská, 2017, 279 s.**

Publikace Evy Machkové podává informace o současném pojetí dramatické výchovy a jejím praktickém uplatňování ve školách i v zájmové činnosti. Autorka postupně odhaluje nosné prvky dramatické výchovy, objasňuje podstatu dramatické výchovy, její hlavní principy, výběr látky, vlastní proces dramatické výchovy, užívané metody a význam dramatické výchovy.

Nalezneme zde nástin historického vývoje dramatické výchovy (od středověké výuky latiny přes divadlo jezuitů a piaristů, dílo Jana Amose Komenského, dětské divadlo 19. a 20. století) včetně popisu vzniku dramatické výchovy v USA ve 20. letech 20. století. Text doplňuje zásobník her, cvičení a technik, který je rozdělen do čtyř podkapitol, v nichž se autorka zabývá představením různých typů interpretací. Za přínosnou lze považovat také poslední jedenáctou kapitolu nazvanou „Projekty, dílny a lekce“, v níž čtenář nalezne záznamy pěti zrealizovaných dramatických aktivit: *Medvídek Paddington*, *O Italovi a lišce*, *Zločin na poště*, *Šípková Růženka* a *Vyšší princip*. Aktivitu, které byly určeny různým věkovým skupinám mateřské, základní a střední školy, připravili a uskutečnili absolventi oboru učitelství dramatické

výchovy na DAMU v Praze. Bibliografie publikace nabízí téměř šest desítek klíčových pramenů vhodných pro další studium dané problematiky.

Prof. Eva Machková, autorka publikace, vystudovala divadelní vědu na DAMU a pedagogiku na FF UK v Praze. Pracovala jako ústřední metodik pro dětské divadlo a přednes, dramatickou výchovu a divadlo pro děti v Ústavu pro kulturně výchovnou činnost. V roce 1992 založila Katedru po výchovnou činnost na DAMU. Vyučuje didaktiku dramatické výchovy a v daném oboru publikuje více než třicet let. Je autorkou řady publikací, zmiňme např. učebnici *Volba literární látky pro dramatickou výchovu* (2000) nebo *Jak se učí dramatická výchova* (2004), sadu projektů dramatické výchovy pro děti mladšího a středního školního věku z roku 2013 či projekty dramatické výchovy pro středoškoláky, které byly vydány o rok dříve. Eva Machková pravidelně přispívá do časopisu *Tvořivá dramatika*.

Dramatická výchova (nazývaná též tvořivá dramatika, drama ve vyučování, drama, dramatika) je obor, který se stále více „zabydluje“ ve školách všech stupňů, od školy mateřské po vysoké, včetně škol speciálních, a rozvíjí se ve svém tradičním prostředí, v zájmových uměleckých školách (s. 7). Výhoda dramatické výchovy spočívá v tom, že se neuplatňuje pouze jako samostatný předmět, ale i jako prostředek vyučování jiných předmětů, což se týká především předmětů humanitních. Přínos dramatické výchovy je nesporný – prvky dramatické výchovy vedou v ostatních předmětech k lepšímu a snadnějšímu zapamatování probírané látky, zároveň k jejímu hlubšímu pochopení. Prostřednictvím dramatické výchovy můžeme studenty intenzivněji motivovat ve výuce. Navíc dramatická výchova nahrazuje tradiční způsob verbálního předávání dat, což vede studenty k aktivnímu zkoumání a pochopení probíraného učiva. Je to v podstatě tzv. zkušenostní jednání, učení jednáním – tj. činnostní učení, kterého se snažíme v hodinách maximálně dosahovat, protože přináší nejtrvalejší výsledky. Navíc dramatická výchova je tematicky univerzální; máme k dispozici nepřeberné množství látek a námětů, které můžeme vhodně aplikovat v rámci probíraného učiva. Autorka publikace vřele doporučuje zasazovat dramatickou výchovu do hodin literární výchovy (v rámci výuky českého jazyka a literatury), občanské výchovy, dějepisu, zeměpisu, do dalších esteticko-výchovných předmětů (výtvarná výchova, hudební výchova), ale i do hodin cizího jazyka. V hodinách cizího jazyka doporučuje používat improvizace jako základní prostředek konverzace nebo např. dramaticky zpracovat i látky týkající se reálií a stylu života dané země či zemí (s. 43). Občasné využití dramatické výchovy je dle E. Machkové také vhodné pro výuku fyziky či chemie. Další rozsáhlou oblastí, kde se dramatická výchova efektivně dá využívat, je oblast průřezových témat. Nejužší vztah v rámci průřezových témat a dramatické výchovy je patrný v souvislosti s osobnostní a sociální výchovou. Průřezová témata pro 2. stupeň ZŠ a pro gymnázia poskytují látku pro nejrůznější typy simulačních her (např. fiktivní sympozia, zasedání parlamentu, soudní pře). Četné dramatizační inspirace lze nalézt pro téma

Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovy, Environmentální výchovy a Mediální výchovy (viz s. 46-49).

Je zřejmé, že dramatická výchova má široké pole uplatnění: jako zájmová dramatická výchova v základních uměleckých školách (v souborech a kroužcích), školní dramatická výchova (předmět povinný, nepovinný, povinně volitelný), či v podobě dramatických metod používaných ve výuce dalších předmětů. Nesmíme také zapomenout na mimovyučovací a mimoškolní vzdělávací formy dramatické výchovy, jež se realizují v různých kulturních zařízeních, např. v muzeích, galeriích, knihovnách a divadlech. Zde je dramatická výchova pojata jako způsob animace kulturních poznatků, výchova k cílenému vnímání děl a zároveň jako propagace dané instituce. Připomeňme si také skutečnost, že dramatická výchova se v posledních letech také intenzivněji dotýká práce se seniory.

V neposlední řadě je třeba zmínit, že dramatická výchova by měla být nedílnou součástí přípravy budoucích učitelů. V současné době se tak na některých fakultách připravujících budoucí kvalifikované učitele již děje, např. i formou celoživotního vzdělávání, studia doplňující aprobase, prostřednictvím dálkových kurzů, seminářů a dílen...

Publikace Evy Machkové je užitečným a vyváženým kompendiem přinášejícím řadu teoretických poznatků a postřehů z praxe a pro praxi. Je určena širokému spektru čtenářů – své v publikaci nalezne nejen nejširší pedagogická veřejnost (včetně uchazečů o studium oboru, studentů středních a vysokých pedagogických škol), ale i veřejnost rodičovská. Publikace o jednom z pěti oborů estetické výchovy a výchovy uměním poukazuje na to, že dramatická výchova je vhodným prostředkem ke komplexnímu rozvoji osobnosti jedince a to především v oblasti osobnostního, sociálního a morálního rozvoje.

HELENA ZBUDILOVÁ

LINGUA VIVA

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

PUBLISHER: Language departments of the Faculty of Education of the University of South Bohemia in České Budějovice

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

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

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

MANAGING EDITOR: MILAN POKORNÝ (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

HELENA ZBUDILOVÁ (PF JU - TF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

EDITORIAL BOARD:

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

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

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

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

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

PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)

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

SCIENTIFIC REVIEW BOARD (SELECT COMMITTEE):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)

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

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

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

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

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

FREQUENCY - BIANNUALLY

Printed by: : TYPDESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE