

# LINGUA VIVA

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

ROČNÍK X / 2014 / ČÍSLO 18

VYDAVATEL:  
KATEDRY JAZYKŮ JIHOČESKÉ UNIVERZITY  
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2014

# LINGUA VIVA

ŠÉFREDAKTORKA: ZDEŇKA MATYUŠOVÁ

VÝKONNÁ REDAKTORKA: HELENA BUDILOVÁ

REDAKČNÍ RADA: HANA ANDRÁŠOVÁ, LUCIE BETÁKOVÁ, EVA HOMOLOVÁ, MARINA KOTOVA, BOHUSLAV MÁNEK, KLAUS PÖRTL, LIBUČE SPÁČILOVÁ

VĚDECKÝ A RECENZNÍ VÝBOR (UŽŠÍ KOMITÉT): MIROSLAVA AUROVÁ, ANNA BUTAŠOVÁ, VĚRA JANÍKOVÁ, CHRISTOPHER KOY, JANA KRÁLOVÁ, KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, ANNA MIŠTINOVÁ, OLDŘICH RICHTEREC, MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, MARIE SOBOTKOVÁ, EVA TANDLICOVÁ, HEDVIKA VYDROVÁ, EVA VYSLOUŽILOVÁ, MILOŠ ZELENKA

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

MK ČR E 15858

© PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY, 2014

TISK: VLASTIMIL JOHANUS TISKÁRNA

# OBSAH

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

## **STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK**

VERONIKA QUINN NOVOTNÁ (CHARLES UNIVERSITY) <i>ON THE POTENTIAL TRANSFORMATION OF ENGLISH TEXTBOOKS – A GLOBAL PERSPECTIVE - Part II</i> .....	9
---	---

## **STUDIE – NĚMECKÝ JAZYK**

MICHALA ULRICOVÁ (UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI) <i>GENUS VERBI: STILLISTICHE UNTERSUCHUNG - SEMANTISCHE DEUTUNG</i> .....	20
---	----

## **STUDIE – RUSKÝ JAZYK**

ЯКУБ КОНЕЧНЫ (ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ КАРЛОВА УНИВЕРСИТЕТА) <i>К ВОПРОСУ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПЕРЕНОСА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ЧЕШСКОЙ ШКОЛЕ</i> .....	32
--	----

## **STUDIE – ŠPANĚLSKÝ JAZYK**

JANA VESELÁ (UNIVERSIDAD DE OSTRAVA) <i>TERMINOLOGÍA ESPECIALIZADA: EXPERIENCIAS DE LA CONFECCIÓN DEL DICCIONARIO TERMINOLÓGICO ESPAÑOL-CHECO DE LOS CONCEPTOS DE LA TRADUCTOLOGÍA Y EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE TRADUCTOR-INTÉRPRETE</i> .....	43
--	----

## **RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY**

- FRIDRICHOVÁ, R.: KADLEC, J.: FRANCOUZŠTINA NA OSTROVECH  
V INDICKÉM OCEÁNU A TICHOMOŘÍ Olomouc 2013 .....61
- KOY, CH. E.: MARK EDMUNDSON: WHY TEACH? IN DEFENSE OF  
A REAL EDUCATION, New York: Bloombury, 2013 .....63
- TUHÁRSKA, Z.: LENČOVÁ, I.: PHANTASIELAND LESEN 1.  
INTEGROVANÁ UČEBNICA LITERÁRNEHO ČÍTANIA PRE ŽIAKOV 1.  
STUPŇA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL.BRATISLAVA, PRÍRODA, 2009 und  
LENČOVÁ, I.: PHANTASIELAND LESEN 1. INTEGROVANÁ UČEBNICA  
LITERÁRNEHO ČÍTANIA PRE ŽIAKOV 1. STUPŇA ZÁKLADNÝCH  
ŠKÔL A OSEMROČNÝCH GYMNÁZIÍ. Bratislava 2009 .....65
- ZBUDILOVÁ, H.: BUTTNER, A.: 100 AKTIVIT, HER A UČEBNÍCH  
STRATEGIÍ VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ, Brno 2013 .....68

## SLOVO ÚVODEM

Milé kolegyně a milí kolegové, vážení přátelé,

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

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

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

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

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

Veškeré potřebné informace a bližší instrukce naleznete na adrese [http://www.pf.jcu.cz/research/lingua\\_viva/](http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/).

*Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ*

České Budějovice, květen 2014



STUDIE







# ON THE POTENTIAL TRANSFORMATION OF ENGLISH TEXTBOOKS – A GLOBAL PERSPECTIVE

## Part II

VERONIKA QUINN NOVOTNÁ  
CHARLES UNIVERSITY

### Global textbooks of English

Having outlined the emerging paradigmatic changes, we can ask how these theoretical observations relate to the current textbook design. An extensive analysis of all commonly used mainstream textbooks for (young-)adults is beyond the scope of a single study. We will, therefore, primarily concentrate on what it means for a textbook to be ‘global’ and how it is or possibly should be reflected in its design. Such analysis may be interesting for both textbook authors and publishers but primarily it is targeted at teachers of English who are based at various types of schools since they are mostly the ones who decide on the choice of textbooks for their students.

We will discuss the difference between textbooks that are merely marketed globally and textbooks that newly include what may be referred to as ‘global English’ or ‘international English’. Based on this distinction we will offer a brief and focused analysis of two recently published EFL textbooks, i.e. *Global* (2010) and *English Unlimited* (2010) and approach them from a World Englishes (WEs) / English as a Lingua Franca (ELF)<sup>1</sup> perspective. We will conclude by tentatively contemplating the future pathways of textbook design.

### Global or what it is to be global

When we say a ‘common English textbook’ for young adults and adults, we normally picture standard general textbook titles mostly of British provenance such as *Headway* (OUP), *New English File* (OUP)<sup>2</sup>, *Natural English* (OUP), *face2face* (CUP), *Inside Out* (Macmillan), *Straightforward* (Macmillan) or possibly *Maturita Solutions* (OUP), which are some of the most frequently used textbooks in both the private and the state teaching sector throughout the Czech Republic. What is ‘global’ about some of these textbooks is that some are marketed globally and some include global topics for discussion<sup>3,4</sup>. What is not

---

<sup>1</sup> English as a Lingua Franca is commonly defined as English used among speakers of different mother tongues mostly in international settings. For a detailed analysis of the similarities and differences between WEs and ELF see Part I of this article.

<sup>2</sup> To give an example, *New English File Elementary* is used in primary state schools in Peru. [Based on personal interviews with Peruvian learners and their parents.]

<sup>3</sup> For more about ‘Global Issues’ (GI) in English textbook design see Erfani 2012.

‘global’, on the other hand, is that they do not systematically employ Global English or English as a Lingua Franca in the linguistic and pragmatic sense. Nevertheless, authors of these textbooks increasingly introduce listening passages where ‘foreign’, i.e. non-native accents can be heard. They are, however, not meant as models for emulation but their existence is merely recognized. So what is the reaction of the market to the fact that English is presently used more often among ‘non-native’ speakers and that only few learners will indeed go to an English speaking country?<sup>5,6</sup>

To say that the earlier discussed paradigm shift from English as a Foreign Language (EFL) to ELF and the recent vigorous WEs and ELF research have already lead to practical changes in TEFL material production would be going ahead of our time and/or anticipating changes that may never occur.<sup>7,8</sup>

Nicos Sifakis, one of the pioneers of the pedagogical approach to ELF findings, commented on the lack of ‘practical, tangible’ solutions (2006: 151) for teachers who are interested in teaching English as an International Language (EIL) /ELF<sup>9</sup>. In trying to bridge such a gap he proposed what he labelled as an N-bound, and a C-bound approach or perspective, where the “N” stands for norm-bound and the “C” for communication, comprehensibility and culture. His conclusions when discussing the differences between the N-bound and the C-bound approach resemble those by Jenkins when she articulates the differences between the EFL and the ELF paradigms (see Fig. 2 above).<sup>10</sup> The ELF

---

<sup>4</sup> There already exists a great variety of textbooks and supplementary materials that are designed to cover global topics but are not using International English (IE) or Global English (GE) as varieties per se. Two that are very inspiring are: Sampedro, R., Hillyard, S. (2004) *Global Issues*. Oxford: OUP and Thomas, J., Pavlíčková, M., Bystrická, Š. (Eds.) (2008) *Global Issues in ELT Classroom*, Praha: Společnost pro Fair Trade, Fraus.

<sup>5</sup> See also works by Seidlhofer and Graddol 1997, 2006.

<sup>6</sup> Kip Cates in a PodCast available at <http://www.livesofteachers.com/?s=kip+cates> [last accessed June 20, 2013] reports his teaching experiences dating back to the 1980s where his students complained not having been exposed to different “Englishes”; being taught solely a NS variety, in this particular case American English, prepared them insufficiently for their future careers which involve communication in English with prevalently other non-native speakers.

<sup>7</sup> Basic Global English (BGE) designed by Joachim Grzega (2005, 2008) is one of the few attempts at an ELF-informed pedagogical model. Grzega’s goal was to devise a simplified and hence, in his opinion, a more easily learnable version of English to be taught at schools in Germany. This ‘variety’ or ‘language’ and the materials he designed have, however, so far not received a wider reception.

<sup>8</sup> The thus far only title devoted to the pedagogical application of ELF findings albeit solely to the phonological level is Robin Walker’s *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca* (2010). The first thorough publication devoted to practical teaching ELF-based solutions (*Teaching ELF in International Contexts* in the series *International Perspectives in ELT*, Palgrave MacMillan) is to be published in the second half of 2014.

<sup>9</sup> In this particular instance EIL and ELF are used interchangeably. For a more detailed analysis of the similarities and differences between the EIL and ELF paradigms see Quinn Novotná (2012) and Part I of this article.

<sup>10</sup> Sifakis approaches these notions by covering three crucial aspects: ‘theory’, ‘reality’ and ‘application’ (ibid., 152-153). He further discusses the feasibility of teaching EIL, i.e. English as an Intercultural Language, which follows the C-bound route ‘according to which each

paradigm, or in Sifakis' terminology the C-bound approach, is in terms of basic language 'rules' (e.g. grammar and pronunciation) 'not (easily) codified' and coursebooks are 'not available' (Sifakis 2006: 154 and 160). As regards the lack of ELF-based teaching materials and methods, the situation has not changed much since 2006.<sup>11</sup>

Generally, the EFL publishing industry is moving at a slower pace than the empirical academic ELF research, which in turn is only slowly trying to record and analyze the current ever-changing language usage. Though, as suggested above, the last fifteen years of academic debates already bear the first fruit. Apart from spreading the information about the WEs and ELF research followed by changes in attitudes in students, teachers and teacher trainers, we are now at the brink of possible change in textbook design.

Which course will then the textbook design take in the future? If we were to assume that what we may call 'ELF informed' teaching materials would be published in the future, such a move or trend would probably have to be preceded by the codification of ELF as a variety, which is a step that has not yet been taken. Furthermore, it remains disputable if it is even recommended for ELF to take such a direction. If we leave aside ideological issues that accompany such a transformation, a purely linguistic codification brings with it the danger of 'imposition' of rules, which goes against the inherently changeable and volatile nature of ELF (compare Firth 2009). Therefore, before we can fully embrace the so called ELF approach which does not stigmatize non-native<sup>12</sup> Englishes, we have to wait for yet more detailed description of how ELF communication actually works and if and how such language usage can be 'fixed' in normative terms.

Nevertheless, one of the first changes that recent research into the use, functions and spread of English and its users has brought is an interim step or an interstage towards publishing of what we can label as 'Global English-informed' general textbooks. Taking into account the findings about the current global role of English, publishers are starting to react to the growth of scholarly literature about ELF according to which many or actually most students currently studying English as a Foreign Language will rarely need English for communication with the so-called Inner Circle speakers and/or to live and assimilate in an English speaking country. More probably, as some data show, they will use it for LF communication, which means that their exposure to 'foreign' as opposed to 'native' accents will be much more frequent. Hence, at least from the point of

---

communicative situation appropriates the use of widely different varieties with elements that are not necessarily readily regularized' (ibid., 156).

<sup>11</sup> Concrete recommendations for textbook design within the ELF paradigm are still scarce. Those found in recent academic articles seem to be rather vague. As cited earlier, Dewey (2009: 79), for example, suggests that future '[n]orms, materials and methods' should be 'of local relevance'.

<sup>12</sup> In older studies non-native is often used with inverted commas 'non-native' which reinforced the stigmatization.

view of teaching pronunciation<sup>13</sup>, several publishers have decided to take a progressive step and have had their text-book designer teams create course books which reflect the fact that English is no longer ‘owned’<sup>14</sup> by native speakers.

In the following sections two books which have embarked on the ‘global English’ journey will be discussed. These two titles are: *Global* (2010) and *English Unlimited* (2010).<sup>15,16</sup> A detailed analysis of these textbooks is beyond the scope of our interest, therefore, we will focus mainly on how the current role of English is reflected in the textbook design and how or if the textbook syllabi incorporate recent findings about efficient ELF communication.

### ***Global and the ‘real’ English***

*Global*<sup>17</sup> by Clandfield et al. is a six-level general English coursebook for adults and young adults which ‘provide[s] a sophisticated, cultured experience for its users’<sup>18</sup> and also aims at providing new challenging materials that encourage critical thinking. The textbook takes inspiration from classical and modern literature and prides itself in being ‘celebrity free’. It has a modern, CLIL-informed syllabus built on three principles: ‘Learn English, Learn through English, Learn about English’ (<http://www.macmillan.cz/ucebnice-global.htm>).

Since the book wants the students to learn about English itself, sections written by a prominent English scholar David Crystal have been included. One passage called ‘The English language and the number four’ (Clandfield 2010: 87) for example gives a brief history of English. As the Global English website also informs, *Global* wants to provide answers to questions such as: Why has English become an international language? How is English changing? What kind of English should we learn – British or American?<sup>19</sup> As we can see from the last question, the limitation to the Inner Circle English (ICE) varieties as the only acceptable and recommend varieties for students to acquire remains strong.

---

<sup>13</sup> As far as the change in attitudes to non-native English accents is concerned, two publications by Jennifer Jenkins *The Phonology of English as an International Language* (2000) and *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity* (2007) have been especially influential and have been followed by a series of studies on this topic.

<sup>14</sup> For more about this issue see Widdowson, H. G. (1994).

<sup>15</sup> These two textbooks have been selected because they are very recent and because they illustrate the discussed trends. This does not mean that other textbooks do not exhibit similar tendencies in textbook design.

<sup>16</sup> To gain more in-depth insight into the design of these particular textbooks the author of this paper has interviewed some of their authors. To respect their privacy, their names will not be disclosed.

<sup>17</sup> Recently, many similar terms such as Globish, Basic Global English, Globalish and Global occurred. They may not refer to one and the same phenomenon, i.e. Global English. For more about the differences among these terms see Quinn Novotná (2012).

<sup>18</sup> <http://www.macmillanglobal.com/about/the-course> Last accessed July 10, 2013.

<sup>19</sup> Cf. <http://www.macmillan.cz/ucebnice-global.htm>, author’s translation. Last accessed July 10, 2013.

In spite of this fact the novel aspect of the textbook is its inclusion of chapters called ‘Global voices’. These sections of the book are devoted to discussions about various topics, e.g. students’ motives for studying English, which are followed by listening exercises where both ‘native’ and ‘non-native’ speakers, but mostly ‘non-native’ users of English, (e.g. from England, Italy, Ghana, France, Russia, South Korea, Bolivia) are heard (cf. *ibid.*, 51, 75, 99,123). The textbook authors acknowledge the fact that ‘English nowadays is just as often used for communication between non-native speakers as it is between native speakers’, therefore, they decided to include listening exercises based on ‘authentic and unscripted recordings, and expose students to **real** English as it is being used around the world today’<sup>20</sup>. The adjective ‘real’ has been a popular marketing magic formula in the TEFL profession. ‘Real’ as it is ‘traditionally’ used means ‘native’, in *Global*, on the other hand, we can see a move (even if small) towards a recognition of the legitimacy of all varieties of English.

To conclude we can say that the supremacy of ‘native Englishes’ (British and American) as the most common teaching ‘models’ still remains. By introducing the ‘Global voices’ chapters, however, *Global* provides a solid, original and inspiring step towards the possible future ELF-informed and ELF-oriented textbook design.<sup>21</sup>

### ***English Unlimited* and the ‘real’ use**

*English Unlimited* by Tilbury et al. is a new six-level, CEF goal-based, lexical approach-based and corpus-informed<sup>22</sup> communicative course for adults from Cambridge University Press. The textbook promotion materials<sup>23</sup> present the goal of the book as teaching ‘language that people **really** use’. Like the above mentioned ‘real’ philosophy underlying *Global*, the ‘real’ formula also plays a key role in *English Unlimited*. In their seminar abstract (*ibid.*) called ‘KEEPING IT **REAL** – Meeting the needs of 21<sup>st</sup> century learners’ the authors claim to provide answers to questions such as: ‘Why do 21<sup>st</sup> century learners need English? What language do they need? Who uses English nowadays?’

The problem is, however, that the promotion materials are silent as to who the ‘real’ people are, i.e. if they are native speakers, non-native speakers,<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> <http://www.macmillanglobal.com/about/the-course>, author’s emphasis. Last accessed July 10, 2013.

<sup>21</sup> I should like to thank all Cambridge University and Macmillan representatives for offering free textbook samples enabling me to perform this analysis.

<sup>22</sup> *English Unlimited* is corpus-informed, which means it is based on the Cambridge International Corpus. Even though the authors of *English Unlimited* are aware of the findings of the current ELF corpus research (personal communication with one of the textbook writers), their textbook design does not reflect any of the current ELF corpus research, e.g. the VOICE corpus research. VOICE is still seen as being full of ‘errors’.

<sup>23</sup> [http://www.muvs.cvut.cz/UPLOAD/cambridge\\_day\\_2011.pdf](http://www.muvs.cvut.cz/UPLOAD/cambridge_day_2011.pdf), [author’s emphasis; since January 2012 the web link is no longer accessible].

<sup>24</sup> For example in the ‘Intro’ of *English Unlimited* (Tilbury et al. 2010:8), students are exposed to speakers from Canada, South Korea and Turkey.

and where and when they ‘really’ use it. Mostly, ‘real’ is used in the ‘traditional’ sense referring to ‘native’ British English. The innovation, however, similarly to *Global*, is its introduction of ‘non-native’ accents<sup>25</sup> and international topics and settings. Special attention is also paid to word stress, nuclear stress and intelligibility in general.<sup>26</sup>

Another aspect of change seems to be reflected in both of these titles and that is the changing attitude in depicting ‘culture’. Traditionally, mainstream textbooks concentrate primarily on both small-c and large-C culture of Inner Circle countries. Newly, as Lewko (2011) reports that ‘skimming of *Global* will reveal no single source culture that is being used for the material, and there are no attempts to acculturate the reader to any “preferred” culture’. When it comes to the issue of incorporating culture into textbook design, authors of *English Unlimited* focus on developing intercultural awareness, which is referred to as the ‘fifth skill’. Raising awareness of intercultural differences, encouraging putting away with cultural stereotypes, reflecting students’ own culture by providing ‘insider’ information<sup>27,28</sup> and minimising misunderstandings in cross-cultural situations<sup>29</sup> are especially very pro-ELF aspects.

What is, however, less pro-ELF is the fact that the textbook authors still believe that “students expect accurate models” so “we have to give it to them”; also they “do not want bad English”.<sup>30</sup> Referring to ‘standard’ Englishes, especially British English as an ‘accurate model’ and to ELF English as ‘bad’ English shows that the native-speaker ideology based on the supremacy of ‘native’ Englishes is still very strong and underlies current textbook design. All this is justified by a vague statement the “market wants it”.<sup>31</sup> If the interests of the publishing market, i.e. publishing houses are meant or if ‘real’ users of English are meant and who these ‘real’ users are, remains unclear.<sup>32,33</sup>

---

<sup>25</sup> According to one of the textbook authors, the ratio of NS and NNS is about 60 : 40, which is certainly above the average. The English of NNSs is not edited.

<sup>26</sup> The authors used Jenkins’ (2000) LFC for inspiration with teaching EIL phonology.

<sup>27</sup> For example, on page 10 of *English Unlimited* students are encouraged to talk about ‘Local music’ or on page 102: in an exercise called ‘Target activity: Talk about people and place in your country’ Renata talks about her town - Kraków.

<sup>28</sup> Confront with similar recommendations by Dewey (2009) mentioned above.

<sup>29</sup> Every other unit of *English Unlimited* has a section called ‘Across cultures’ where certain aspects of global and local culture are discussed. These culture-sensitive issues include e.g. ‘Culture shock’, p. 15, ‘Mealtimes’, p. 31, ‘Money’, p. 47, ‘Tourism’, p. 63, ‘Gestures’, p. 79 (typical gestures of students’ local culture are compared with gestures people use in Egypt), etc.

<sup>30</sup> These quotations are taken from a speech given one of the authors of *English Unlimited* at a Cambridge Day 2011 held in Prague on April 30<sup>th</sup>. The author will be kept anonymous.

<sup>31</sup> This is a direct quotation from an interview conducted with one of the textbook authors following the Cambridge Day presentation [Prague, April 2011]. To ensure anonymity the name of the interviewee will remain undisclosed.

<sup>32</sup> One of the authors also remarked that a problem remains that “you cannot refresh too much” because teachers are “very conservative”. This means that textbook design innovation is both driven and blocked by a multitude of factors.

<sup>33</sup> The same interview [Prague, April 2011].

## Conclusions

In this article we have described several theoretical underpinnings which provide a solid framework for the analysis of current textbook design. We have distinguished between two major paradigms, i.e. EFL and ELF and discussed how they relate to the Modern (foreign) language paradigm, the World Englishes paradigm and the Global Englishes paradigm. We observe that global paradigmatic changes are happening on many levels. At the same time, we believe that should what scholars label as a ‘paradigm shift’ not be fully completed,<sup>34</sup> we foresee significant multifaceted enrichment of the currently predominant paradigm. The well-established EFL language paradigm cannot ignore the current major usage of English regardless of its label. It is, however, yet to be seen if in the future there will be two separate co-existing paradigms, or possibly more paradigms<sup>35</sup>, or if the EFL will retain its exclusive position (for many reasons that are outside of the scope of this article to be addressed) or whether it will indeed solidify its position but will absorb some of the ELF-based aspects.

Two recently published general ‘global’ textbooks for young adults and adults *Global* and *English Unlimited* have been subjected to analysis from the WEs and/or ELF perspective. Both textbooks are still found to fit in the EFL paradigm, i.e. they are largely influenced by native-speaker ideology and the supremacy of the ‘native’ models of English. At the same time, however, they also display a not insignificant move towards the acceptance of variation, especially, as regards the phonological level. Both teaching materials include ‘non-native’ accents as an integral part of their listening curriculum. Their authors are aware of current ELF research, but ‘cannot yet let go’ of the tested models,<sup>36</sup> i.e. Standard British and American English still remain ‘model’ Englishes.

Another distinct move towards an ELF-informed perspective can be seen in the fact that these particular textbooks promote intercultural sensitivity and raise awareness about cultural differences and communication in cross-cultural settings.

To conclude, we will comment on the possible future trends in textbook design. As Fig. 6 shows, most current textbook production is based on the premise that learners world-wide aspire to NS models. Increasingly, however, publishers move towards Global English-informed textbooks, e.g. the above discussed textbooks *Global* and *English Unlimited*. The future will show if alongside with the ever-booming ‘traditional’ EFL textbook production, the publishing industry will at least in some publications adopt a fully ELF-informed

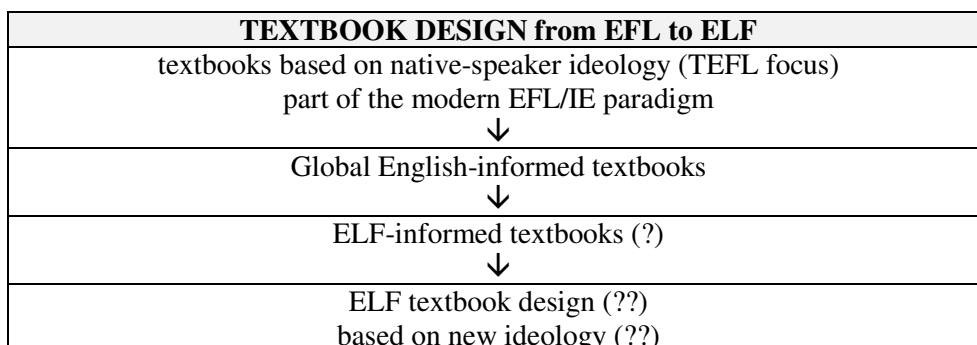
---

<sup>34</sup> Some ‘ELF sceptics’ claim that the ELF paradigm is just a ‘research bubble’ or ‘an academic fashion buzz word’ that may vanish before it turns into a solid research area. [Personal communication with Czech researchers, linguists and teachers who do not wish to be named.]

<sup>35</sup> Dewey (2007: 346) speaks about the necessity of a ‘flexible view of language’ and a ‘multi-norm’, ‘post-method’ approach (compare also Canagarajah 2005).

<sup>36</sup> Personal communication with one of the textbook writers [Prague, April 2011].

approach and will eventually publish books based on current ELF research findings.



*Fig. 1 Textbook design*

## **BIBLIOGRAPHY**

- BOLTON, K. K. (2004): “World Englishes”. In: DAVIES, A. – ELDER, C. (Eds.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Blackwell, 2004, pp. 369–396.
- BREITENEDER, A. (2009): “English as a lingua franca in Europe: an empirical perspective”. *World Englishes*, Vol. 28, 2009, pp. 256–269.
- CANAGARAJAH, A.S. (2005): Introduction. In: A.S. Canagarajah (Eds.), *Reclaiming the local in language policy and practice*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp. 297.
- CANAGARAJAH, S. A. (2007): “Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition”. *The Modern Language Journal*, Vol. 91, 2007, pp. 923–939.
- CLANFIELD, L. et al. (2010): *Global Pre-intermediate*. Oxford, Macmillan, 2010, pp. 160.
- COOK, V. J. (2013): “ELF: Central or atypical second language acquisition”, in: Singleton, D. et al. (Eds.) *Current Multilingualism: A New Linguistic Dispensation*. Berlin, Walter de Gruyter, pp 27–44.
- DE SWAAN, A. (2001): *Words of the World: The Global Language System*. Cambridge, Polity Press, 2001, pp. 253.
- DEWEY, M. (2007): “English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective”. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 17, 2007, pp. 332–354.
- DEWEY, M. (2009): “English as a lingua franca: heightened variability and theoretical implications”. In: MAURANEN, A. – RANTA, E. (Eds.): *English as a Lingua Franca. Studies and Findings*. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2009, pp. 60–83.
- The ELFA Project*, <<http://www.helsinki.fi/englanti/elfa/>>. Last accessed June 10, 2013.



- ERFANI, S. M. (2012): "The rationale for introducing 'global issues' in English textbook development". *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, 2012, pp. 2412–2416.
- FIRTH, A. (1996): "The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis". *Journal of Pragmatics*, Vol. 26, 1996, pp. 237–259.
- FIRTH, A. (2009): "The 'lingua franca' factor". *Intercultural Pragmatics*, Vol. 6, 2009, pp. 147–170.
- GRADDOL, D. (1997): *The Future of English?*. London, British Council, 1997, pp. 66.
- GRADDOL, D. (2006): *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London, British Council, 2006, pp. 128.
- GRZEGA, J. (2005): "Towards Global English via Basic Global English (BGE): Socioeconomic and pedagogic ideas for European and global language (with didactic examples for native speakers of German)". *Journal for EuroLinguistics*, Vol. 2, 2005, pp. 65–164.
- HOLLIDAY, A. (2005): *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford, Oxford University Press, 2005, pp. 193.
- JENKINS, J. (2000): *The Phonology of English as an International Language*. Oxford, Oxford University Press, 2000, pp. 258.
- JENKINS, J. (2004): "ELF at the gate: the position of English as a lingua franca". In: PULVERNESS, A. (Ed.): *IATEFL 2004 Liverpool Conference Selections*. Canterbury, IATEFL, 2004, pp. 33–42.
- JENKINS, J. (2006): "Points of view and blind spots: ELF and SLA". *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 16, 2006, pp. 138–162.
- JENKINS, J. (2009a): "English as a lingua franca: interpretations and attitudes". *World Englishes*, Vol. 28, 2009, pp. 200–207.
- JENKINS, J. (2009b): *World Englishes. A resource book for students*. New York, Routledge, 2009, pp. 233.
- JENKINS, J. (2009c): "Exploring attitudes towards English as a lingua franca in the East Asian context". In: MURATA, K. – JENKINS, J. (Eds.): *Global Englishes in Asian Context: Current and Future Debates*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009, pp. 40–58.
- JENKINS, J. – COGO, A. – DEWEY, M. (2011): "Review of developments in research into English as a lingua franca". *Language Teaching*, Vol. 44, 2011, pp. 281–315.
- KACHRU B. B. (1992): "World Englishes: approaches, issues and resources". *Language Teaching*, Vol. 25, 1992, pp. 1–14.
- KENNEDY, C. (2010): "Learning English in a global context". In: HUNSTON, S. – OAKEY, D. (Eds.): *Introducing Applied Linguistics*. Oxon, Routledge, 2010, pp. 87–96.
- KIRKPATRICK, A. (2007): *World Englishes. Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2007, pp. 263.

- LEWKO, A. (2011): "Some from here, some from there: Global culture in an English textbook". *AUC TESOL Journal*, Vol. 1, 2011, pp. 59–61.
- Lingua Franca: Chimera or Reality?* (2010) Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- MEDGYES, P. (1994): *The non-native teacher*. London, Macmillan, 1994, pp. 134.
- PAKIR, A. (2009): "English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, world Englishes, and ELF". *World Englishes*, Vol. 28, 2009, pp. 224–235.
- PENNYCOOK, A. (2009): "Plurilithic Englishes: Towards a 3D model". In: MURATA, K. – JENKINS, J. (Eds.): *Global Englishes in Asian Context: Current and Future Debates*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009, pp. 194–207.
- PHILLIPSON, R. (2007): "English, no longer a foreign language in Europe?". In: CUMMINS, J. – DAVISON, C. (Eds.): *International Handbook of English Language Teaching*. New York, Springer, 2007, pp. 123–136.
- QUINN NOVOTNÁ, V. (2012): *World Englishes and English as a Lingua Franca: a reflection of global paradigmatic changes in the Czech Republic*. Disertační práce, Praha, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav anglického jazyka a didaktiky, 2012, s. 416.
- RUBDY, R. – SARACENI, M. (eds.) (2006): *English in the World: Global Rules, Global Roles*. London, Continuum, 2006, pp. 218.
- SAMPEDRO, R. – HILLYARD, S. (2004): *Global Issues*. Oxford, Oxford University Press, 2004, pp. 158.
- SEIDLHOFER, B. (2006): "English as a lingua franca in the expanding circle: What it isn't". In: RUBDY, R. – SARACENI, M. (Eds.): *English in the World: Global Rules, Global Roles*. London, Continuum, 2006, pp. 40–50.
- SEIDLHOFER, B. (2011): *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford, Oxford University Press, 2011, pp. 240.
- SIFAKIS, N. C. (2006): "Teaching EIL: Teaching *international* or *intercultural* English? What teachers should know". In: RUBDY, R. – SARACENI, M. (Eds.): *English in the World: Global Rules, Global Roles*. London, Continuum, 2006, pp. 150–168.
- THOMAS, J. – PAVLÍČKOVÁ, M. – BYSTRICKÁ, Š. (Eds.) (2008): *Global Issues in ELT Classroom*. Praha, Společnost pro Fair Trade, Fraus, 2008, pp. 180.
- TILBURY A. et al. (2010): *English Unlimited Pre-intermediate*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 172.
- VOICE – *Vienna-Oxford International Corpus of English*, <<http://www.univie.ac.at/voice/>>. Last accessed June 10, 2013.
- WEBER, D. (2012): "Slovaglish and the Lingua Franca Core". *Lingua Viva*. roč. 8, č. 14, 2012, s. 22-28.
- WIDDOWSON, H. G. (1994): "The ownership of English". *TESOL Quarterly*, Vol. 28, 1994, pp. 377–389.

## RESUMÉ

Anglický jazyk je stále častěji používán v komunikaci mezi nerodilými mluvčími, tedy jako lingua franca (LF). Tento fakt se v posledních dvou desetiletích snaží popsat vědci zabývající se právě touto varietou angličtiny (ELF). Empirický výzkum zaměřený na tuto varietu spadá do paradigmatu světových či globálních angličtin a odlišuje se tak od paradigmatu angličtiny jako cizího jazyka (EFL), které je ovšem dlouhodobě pevně etablované. Paradigma ELF stále hledá jako vědecká subdisciplína své pevné místo. Změny ve způsobu užívání angličtiny se postupně promítají i do didaktizace této nové variety. Odborná literatura začíná reflektovat nové potřeby, které s sebou globální rozšíření anglického jazyka nese. Postupně se tak změny ve způsobu uvažování o užívání jazyka začínají promítat i do teorie a praxe cizojazyčné učebnice. Na příkladu dvou globálně distribuovaných moderních učebnic angličtiny *Global* a *English Unlimited* ukazujeme nové vydavatelské trendy. Zejména v rovině fonologické začíná své místo nacházet angličtina s přízvukem nerodilých mluvčích. Nepřímo jsou tak zohledňovány poznatky o 'jádru' LF (Jenkins 2000). Dále pak tyto výukové materiály reflektují interkulturní aspekty, globální témata a redukují orientaci na země vnitřního kruhu. Další výzkum a tvorba učebnic angličtiny v následujících letech ukáže, zda se EFL jako varieta stane konkurenceschopným výukovým paradigmatem paralelním k paradigmatu EFL, či zda dojde pouze k obohacení paradigmatu stávajícího.

### **PhDr. Veronika Quinn Novotná, Ph.D.**

Vystudovala anglistiku a germanistiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V současnosti vyučuje lingvistické předměty na Ústavu anglického jazyka a didaktiky, FF UK.

Quinn Novotná, Veronika. *World Englishes and English as a Lingua Franca: a reflection of global paradigmatic changes in the Czech Republic*. Praha, 2012.

Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav anglického jazyka a didaktiky. "The schizophrenia of preparing future non-native English teachers in the ELF era." *The Third International Conference of English as a Lingua Franca*. University of Vienna.

[http://elfconference.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/conf\\_elf\\_2010/Quinn-Novotna\\_2010.pdf](http://elfconference.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/conf_elf_2010/Quinn-Novotna_2010.pdf) (Quinn Novotná)

"Prague Linguistic Circle: A Centenary of the First Successors of its Founders." In: *Linguistica Pragensia*. Vol. XIX/2. ISBN 0862-8432, ed. Dušková, Libuše. Ústav pro jazyk český AV ČR. 2009. (Brůhová, Srchová)

Adresa pracoviště: Ústav anglického jazyka a didaktiky, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1  
E-mail: veronika.elt@gmail.com, veronika.quinn-novotna@ff.cuni.cz

# GENUS VERBI: STILLISTISCHE UNTERSUCHUNG - SEMANTISCHE DEUTUNG

MICHALA ULRICOVÁ  
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Die meisten linguistischen Werke<sup>1</sup>, die sich mit dem Thema Genus Verbi im Deutschen beschäftigen, legen dem Leser in erster Reihe eine formale Beschreibung des Genus des Verbs<sup>2</sup> vor, sie erklären dessen Auffassung, Bildung, Transformationsmöglichkeiten und Einteilung; diese Werke befassen sich also mit diesem Thema vorwiegend aus der morphosyntaktischen Perspektive. Eine Untersuchung, die das Thema Genus des Verbs in den Zusammenhang mit der stilistischen Wirkung, der semantischen Leistung oder kommunikativen Funktion in verschiedenen Texten (z. B. wissenschaftliche Literatur, schöngeistige Literatur u. Ä.) bringen würden, stellt ein bedeutendes Desiderat dar. Diese Studie versucht diese „Leerstelle“ zu füllen, indem sie das Genus des Verbs v. a. im Licht der Stilistik vorstellt, doch nicht einmal kommunikative und semantische Deutung kommen hier zu kurz; die

---

<sup>1</sup> Als Beispiele seien angeführt folgende Werke: HELBIG, G. (1989): „Das Passiv – und kein Ende“. In: *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. (Hrsg. Herder-Institut, Leipzig) 26. Jahrgang, Heft 4, S. 215 – 221 oder POVEJŠIL, J. (1999): *Mluvnice současné němčiny*. Praha, Academia, oder BRINKER, K. (1971): *Das Passiv im heutigen Deutsch: Form und Funktion*. München, Max Huber.

<sup>2</sup> Genera des Verbs beziehen sich auf denselben objektiven Sachverhalt, sie stellen jedoch unterschiedliche Sehweisen dar: In Aktivkonstruktionen finden wir ein „tätiges“ Subjekt, das der wirkliche Täter (Agens) oder ein scheinbarer Urheber des Geschehens (z. B. im Satz - *Es regnet*) sein kann. In einigen Aktivssätzen sind Subjekt und Agens nicht identisch, die Handlung verursacht in der Tat jemand anders, während das formale Subjekt von der Handlung irgendwie betroffen ist, da handelt es sich um das nicht agensbezogene Aktiv (*Die Vase zerbricht*. statt: *Jemand zerbricht die Vase.*). Passivkonstruktionen sind dadurch gekennzeichnet, dass sich das Subjekt und Agens nicht überdecken; das Agens kommt in einem Passivsatz entweder gar nicht vor, oder es wird anders ausgedrückt als Subjekt. (Vgl. POVEJŠIL, J. (1999): S.91)

Eine Handlung kann als täter-zugewandt (agens-zugewandt) oder –abgewandt geschildert werden; diese Termini haben ihre Berechtigung vor allem auf der semantischen Ebene, auf der kommunikativen Ebene sind sie laut Helbig umstritten, denn das im Passivsatz angeführte Agens tritt am Ende des Satzes als Rhema auf, die Handlung wird also aus dem kommunikativen Gesichtspunkt eher agens-zugewandt dargestellt. (Vgl. HELBIG, G. (1989): S. 215-216.) Agens ist der Urheber einer Handlung, Patiens bildet einen Gegenbegriff zum Agens, es wird von der Handlung betroffen. Agens und Patiens, die der inhaltlichen Ebene einer Aussage angehören, können mit den in der Syntax gebrauchten Termini *Subjekt* und *Objekt* gleichgesetzt werden.

Untersuchung ist als eine Fallstudie zu interpretieren, sie wird anhand verschiedener Textproben, die unterschiedlichen Stiltypen (Funktionalstilen) angehören, durchgeführt.

Genus Verbi bezeichnet die Handlungsrichtung bzw. die Art des verbalen Geschehens. Aktiv und Passiv<sup>3</sup> stellen ein Geschehen, eine außersprachliche Situation, in zweierlei Licht dar: Das Aktiv gilt als eine unmarkierte Grundform des Verbs. Die meisten Aussagen werden in der Aktivform realisiert. Das Passiv erscheint v. a. in der geschriebenen Form, während Aktivformen v. a. in der gesprochenen Sprache zu finden sind. In einem Alltagsgespräch verwendet der Sprecher eher das Aktiv (a) als das Passiv (b):

(a) *Mama, ich habe ein neues T-Shirt gekauft. Meine Freundin hat es mir empfohlen.*

(b) *Mama, ein T-Shirt ist von mir gekauft worden. Es ist mir von meiner Freundin empfohlen worden.*

## **1. Genus des Verbs im Alltagsgespräch und in der schöngestigen Literatur**

Die Passiv-Sätze (b) wirken in einem üblichen Alltagsgespräch nicht natürlich, zu formal und manchmal sogar steif. Der Sprecher distanziert sich gewissermaßen von dem Geäußerten. Das Moment der Handlung, der Aktivität wird durch den Gebrauch des Aktivs anschaulich und lebendig, deshalb ist v. a. in der Darstellung einer Handlung das Aktiv zu gebrauchen. Das Aktiv, also die Ausdrucksweise ist hier zum Teil die Tragfeder, der Motor der Handlung. Der folgende Abschnitt lässt diese Tendenz erahnen:

*„Ein Zittern ergriff mich, das ich nicht zu deuten vermochte. Ich hatte diese Wesen, ohne dass ich von ihnen wusste, an einen Ort gebracht, an dem sie nicht leben konnten, und das Leben zwang sie, auszukriechen und sich zu regen. Da hing es klebrig, verunreinigte meine säuberlichen Anordnungen, krampfte*

---

<sup>3</sup> Nach dem morphologischen Gesichtspunkt bildet das Passiv immer ein finites Hilfsverb oder ein auxiliariertes Verb und das Partizip II eines Vollverbs. (Vgl. HELBIG, G. - KEMPTER, F. (1997) S.8.) Aus der syntaktisch-semantischen Perspektive dürfen sich das Agens (semantische Einheit) und das Subjektnominativ (syntaktische Einheit) nicht überdecken, d.h. der Täter des Geschehens darf in einem Passivsatz nicht als Subjekt im Nominativ auftreten, sondern das Agens wird entweder gar nicht erwähnt oder es erscheint im Satz als Präpositionalergänzung. Anzuführen ist jedoch, dass nicht alle Fälle des Nicht-Übereinstimmens als Passiv zu verstehen sind, denn es gibt Sätze, wo das Nicht-Übereinstimmen des Subjektnominativs und des Agens zwar vorhanden sind, die jedoch intuitiv nicht als Passiv gedeutet werden. (z.B. *Die Torte schmeckt gut.*) Diese Fälle sind zugleich nicht passivfähig. Zur Passivfähigkeit sind nähere Informationen in der folgenden Quelle auffindbar: SOMMERFELD, K.-E. - STARKE, G. - HACKEL, W. (1998): *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

*sich ohne Kraft an meine Kristalle und edlen Steinschnecken, die nicht aufbrachen und nichts von sich gaben.*"<sup>4</sup>

Der ganze Abschnitt ist von Handlung überladen. Die Aktivformen (nicht nur die Worte selbst) treiben das Geschehen nach vorne und lassen die Szene lebendig und kräftig in der Phantasie des Lesers erscheinen. Hätte der Autor hier statt des Aktivs das Passiv gebraucht, so hätte er die Handlung rückständig gemacht; die durch die Aktivformen entwickelte Spannung wäre verlorengegangen. Zwar lässt sich die oben angeführte Szene in einigen Fällen leicht ins Passiv transformieren, doch die Position des Ich-Erzählers, der hier seine Erlebnisse und Gefühle schildert, ändert sich bei der Passivtransformation wesentlich; der Ich-Erzähler tritt in den Hintergrund, die Wesen gewinnen an Bedeutung (Die Wesen waren /von mir/ (...) an einen Ort gebracht worden.). Hätte der Autor nicht einmal das Agens /von mir/ im Passiv erwähnt, so hätte der Leser denken können, dass der Täter unbekannt oder unwichtig ist.

Beim Lesen der erzählenden Prosa entsteht auch eine persönliche, oder sogar „intime“ Beziehung zwischen dem Leser und dem Autor; diese Beziehung entsteht durch die gegenseitige Kommunikation, durch die Darstellung des Textes. Eine unbegründete Passivanwendung wirkt störend, sie lässt jene persönliche Beziehung zwischen dem Leser und dem Autor verblassen. Jedoch auch das Erzählen lässt den Gebrauch des Passivs zu; der folgende Textabschnitt veranschaulicht diese Behauptung:

*„Danach werden Jugendliche interviewt, die in Österreich vom Roten Kreuz versorgt werden. Sabine starrt auf den Bildschirm. (...) Sektflaschen werden herumgereicht (...) Ein junges Mädchen wird befragt, ob denn ihre Eltern wüssten, dass sie geflüchtet ist.*"<sup>5</sup>

Die Autorin der oben angeführten Textprobe hat hier das Passiv gebraucht, weil sie das Geschehen täter-abgewandt darstellen wollte. Der Täter ist hier unwesentlich, ja sogar überflüssig, er hätte eine störende Auswirkung auf die Handlung. Durch den Gebrauch unterschiedlicher Genera des Verbs gelang es der Autorin, die Handlung im Fernsehen und in Sabines Zimmer voneinander zu trennen; das, was in Sabines Zimmer geschieht, beschreibt die Autorin mit dem Aktiv, aber die Handlung jenseits, die das Fernsehen überträgt, legt die Autorin dem Leser in Passiv-Formen vor. Die Geschehnisse im Zimmer und auf dem Bildschirm sind nicht nur von sich selbst heraus unterschiedlich, sondern auch deren Art der Darstellung (d.h. der Einsatz des Passivs und Aktivs) ist anders. Dadurch wird auch die Kluft zwischen dem diesseits (Sabines Zimmer) und jenseits (die Ereignisse im Fernsehen) dargestellt. Eine gewisse Distanz wird auch durch das Passiv demonstriert.

Eine weitere Passage aus demselben Buch zeugt davon, dass das Passiv auch dann verwendbar ist, wo das Betroffensein des Patiens den Schwerpunkt der Handlung darstellt:

---

<sup>4</sup> GAISER, G. (1988): S. 17.

<sup>5</sup> KÖNIG, K. (1992): S. 64.

„Als der Vater von Ulrike aus meiner Klasse im Westen blieb, ist sie von den Lehrern schikaniert worden.“<sup>6</sup>

Was Ulrike geschieht, wird als bewirkt dargestellt. Nicht die Initiatoren des Schikanierens, also die Lehrer, sind hier wichtig, sondern das Patiens, also Ulrike und auch die Tatsache, dass sie schikaniert worden ist. Die Autorin lenkt die Aufmerksamkeit auf das Geschehen und zugleich auf das Objekt des Geschehens (Ulrike). Die Autorin perspektiviert durch den durchdachten Einsatz von Passiv und Aktiv die Handlung; wenn sie den Schwerpunkt der Handlung auf deren Objekt legen will, dann verwendet sie das Passiv.

Dass das Passiv gelegentlich auch z.B. in Witzen erscheint, zeigt sich an dem folgenden Beispiel:

„Thomas, der Sohn von einem berühmten Fußballspieler, kommt mit seinem Zeugnis nach Hause. - ‚Du, Papi, mein Vertrag in der dritten Klasse wird um ein Jahr verlängert.“<sup>7</sup>

Hier bildet das Passiv den Höhepunkt der Mini-Geschichte. Die Handlung wird täter-abgewandt dargestellt, so dass das Agens unbekannt bleibt.

## 2. Genus Verbi in der Presse und Gebrauchsprosa

Die Opposition von Aktiv und Passiv wird manchmal gebraucht, wenn man die Aufmerksamkeit des Lesers wecken will; dieses Phänomen veranschaulicht ein Ausschnitt aus einer Stellenanzeige:

„In unserer Firma wird viel gearbeitet. Wollen Sie das? Hier wird viel verlangt. Sind Sie damit einverstanden? Hier wird nicht immer pünktlich Feierabend gemacht. Ist das in Ordnung für Sie? Haben Sie alle Fragen mit ‚Ja‘ beantwortet, und sind Sie 30 bis 35 Jahre alt? Verfügen Sie über eine mehrjährige Berufserfahrung? Dann schicken Sie uns Ihre Bewerbung! Sie wird sofort beantwortet!

Ihre Bewerbung wird erwartet von: (...)“<sup>8</sup>

Die Anzeige ist auf dem Gegensatz zwischen Aktiv und Passiv aufgebaut. Der Autor der Anzeige will den Leser zu einer Aktivität bewegen, deshalb gebraucht er auch bei Ansprache des Adressaten das Aktiv. Seinerseits wird die Handlung in Passiv-Formen vorgelegt, der Täter, also das Agens bleibt im Hintergrund; indem an diesen Textstellen das Passiv erscheint, lenkt der Sprecher die Aufmerksamkeit des Adressaten auf die Tätigkeit, auf die Handlung, die agens-abgewandt ist.

Ein weiteres Merkmal des Passivs ist auch, dass in Passiv-Sätzen das syntaktische Subjekt, also das Objekt des entsprechenden Aktiv-Satzes, deutlich in den Vordergrund tritt. Das syntaktische Subjekt des Passiv-Satzes wird in der semantischen Beschreibung als Patiens bezeichnet. Das Objekt der Handlung spielt hier keine Nebenrolle, sondern es steht im Mittelpunkt des Geschehens.

---

<sup>6</sup> KÖNIG, K. (1992): S.18.

<sup>7</sup> BRUMMUND, S. - PETERS, U. - STURM, E.-M.: Teil A, S. 324.

<sup>8</sup> BRUMMUND, S. - PETERS, U. - STURM, E.-M.: Teil B, S. 534.

Der Linguist Heringer führt diesen Gedanken fort, indem er Folgendes behauptet: „So [durch die Anwendung des Patiens, d.h. das syntaktische Subjekt des passivischen Satzes, das mit dem Objekt des entsprechenden aktivischen Satzes übereinstimmt] kann man auch ein Thema über mehrere Sätze erhalten, indem man einen Passivsatz verwendet.“<sup>9</sup> Der Sprecher kann also durch den Gebrauch des Passivs eine bestimmte Nominalgruppe, die im Aktiv als das syntaktische Objekt, im Passiv jedoch als das syntaktische Subjekt fungiert, in der thematischen Position erscheinen lassen:

*„Innerhalb Europas sprechen die auf den Wäscheetiketten abgebildeten Symbole, dieselbe Sprache`. Versuchen Sie, diese zu verstehen und sich diese eigen zu machen, sie werden Ihnen eine wertvolle Stütze sein bei der korrekten Behandlung Ihrer Kleider und Wäschteile. Sie werden in fünf Kategorien unterteilt (...)“*<sup>10</sup>

Die Untersuchungen<sup>11</sup> beweisen, dass das Passiv besonders häufig in sachlichen Texten erscheint. Diese Tendenz, in bestimmten Texten das Passiv anzuwenden, kann nicht als ein Zufall verstanden werden, denn sie hat auch ihre Begründung. Der Einsatz des Passivs ist v.a. dann gefragt, wenn sich der Sprecher auf ein Verfahren konzentriert; der Urheber des Geschehens ist ihm dabei unwichtig. In dem folgenden Beispiel wird dem Leser ein Text auch dem Bereich der Technik vorgelegt; es handelt sich also um einen Sachtext, der die Zwecksprache benutzt:

---

<sup>9</sup> HERINGER, H. J. (1989): S. 216.

<sup>10</sup> *Indesit W 105 TX Waschvollautomat*. S.41.

<sup>11</sup> s. Frequenzuntersuchung: auf Grund der Zählung aller verbalen Konstruktionen aus drei stilistischen Bereichen – 1. der schöngestigen Literatur (drei Erzählungen, ein Jungendbuch, drei Trivialromane), 2. der Presse (die Tageszeitungen), 3. der (populär)wissenschaftlichen Literatur und der Gebrauchsliteratur (eine Buch über Kunstgeschichte, Textilmaschinen, Kochbuch, eine Anweisung für die Rasenpflege und eine Bedienungsanleitung für die Waschmaschine) - wurde ermittelt, dass das Aktiv 86,53 Prozent im Text einnimmt; den Rest (13,77 Prozent) bildet das Passiv. In älteren vergleichbaren Untersuchungen aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts z. B. von Brinker erscheint das Passiv in nur 7 Prozent der Fälle (vgl. BRINKER, K. (1971): S.107); daraus ergibt sich, dass der Passivgebrauch in der gegenwärtigen geschriebenen Sprache zugenommen hat. Diese Tendenz steht wahrscheinlich mit der Entpersönlichung der Sprache oder mit dem Hang nach verallgemeinernden Aussagen. Bedeutend hierfür ist die Feststellung, dass Passivkonstruktionen oft in der Umgebung des Konjunktivs, der indirekten Rede, oder selbst in Konjunktiv erscheinen.

Die höchste Passivfrequenz ist in der (populär)wissenschaftlichen Literatur und der Gebrauchsliteratur zu finden (24,94 Prozent), in der schöngestigen Literatur beläuft sich die Passivfrequenz auf 2,55 Prozent. In der Presse erreicht das Passiv den Anteil von 13,81 Prozent aller verbalen Konstruktionen, dabei wurde das Passiv in den Artikeln aus dem Bereich der Wissenschaft in 20,68 Prozent der Fälle festgestellt, im Bereich der Wirtschaft hat die Passivfrequenz 16,45 Prozent erreicht, im Bereich der Kultur und der Politik sind es 12,96 und 12,22 Prozent, in Sportberichten nur 9 Prozent. Der Einsatz des Passivs steht also auch in einem engen Zusammenhang mit dem Thema, wenigstens im Bereich der Presse.



„*Der Stufenreiniger wird in der Putzereinlage nach dem Kastenspeiser und vor dem Horizontalöffner eingesetzt. Er wird mit vorgeöffnetem Fasergut gespeist, das lose in den Eingangstrichter abgeworfen wird.*“<sup>12</sup>

Der Autor dieses Abschnittes demonstriert durch die Anwendung des Passivs, dass ihm unwichtig ist, wer den Stufenreiniger einsetzt bzw. wer oder was das Fasergut in den Eingangstrichter abwirft. Nach dem Autor des Textes soll der Urheber aus dem beschriebenen Vorgang völlig ausgeschlossen werden. Hätte der Verfasser den ersten Satz in eine Konstruktion mit dem unbestimmten Pronomen *man* transformiert, so wäre der Urheber der Handlung in den Vorgang einbezogen gewesen, doch er wäre anonym geblieben:

*Man setzt den Stufenreiniger in der Putzereinlage nach dem Kastenspeiser und vor dem Horizontalöffner ein.*

Die Aussage wird durch den Einsatz von *man* auch sehr allgemein, weil sie sich auf diese Weise auf einen beliebigen Täter, bzw. auf eine beliebige Anzahl von Tätern richtet. Der Täter bleibt auch hier unbekannt, doch der Verfasser verdeutlicht die Teilnahme irgendeines Täters an dem Geschehen. Im Gegensatz dazu ist die Teilnahme des Stifters an dem Vorgang im Passiv-Satz völlig verblasst.

Dass in dem oben zitierten Textabschnitt das Passiv gebraucht wird, ermöglicht auch den Einsatz des Pronomens *er* in dem zweiten Satz, eine Wiederholung des Wortes *Stufenreiniger* wird in den Passiv-Sätzen überflüssig; aus dem Text ist zu erschließen, dass sich das Pronomen *er* auf den Stufenreiniger bezieht, denn *er* besetzt in dem zweiten Satz eine thematische Position. Im Gegensatz dazu ist der Einsatz des Wortes *Stufenreiniger* in aktivischen Sätzen zu empfehlen, damit die Aussage verständlich ist:

*Man setzt den Stufenreiniger in der Putzereinlage nach dem Kastenspeiser und vor dem Horizontalöffner ein. Den Stufenreiniger / Ihn speist vorgeöffnetes Fasergut (...).*

Das Pronomen *er* - im Text *ihn* – würde sich syntaktisch auf das zuletzt erwähnte maskuline Substantiv beziehen also auf den Horizontalöffner, nicht aber auf den Stufenreiniger, wie es sinngemäß sein sollte. Hätte der Verfasser die Handlung in dem ersten Satz agens-zugewandt dargestellt, so wäre die Aussage nicht leicht übersichtlich; durch die Erwähnung des Täters (wenn auch eines anonymen) wäre die Konzentration des Lesers auf Unwichtiges gelenkt worden; die Aussage wird dadurch auch konkret, sie begrenzt sich auf eine bestimmte Gruppe von potentiellen Tätern, z. B. auf die Techniker:

*Der Techniker setzt den Stufenreiniger (...) ein.*

Gilt also das Interesse v. a. dem Ablauf, so wird das Passiv den Aktiv-Konstruktionen vorgezogen; diese These unterstützen auch die folgenden Beispiele:

---

<sup>12</sup> MEY, W. und andere (1980): S. 16.

(a) „Es leuchtet ein, dass mangels jeden Anhaltspunktes Horapollons Schrift zum Ausgangspunkt aller Betrachtungen genommen wurde.“<sup>13</sup>

(b) „Bei der Grenzgröße können selbstverständlich weder Bevölkerung noch Kapital für immer auf gleicher Höhe gehalten werden, aber diese Grenzgrößen werden noch lange nicht erreicht, wenn man mit den Rohstoffvorräten sparsam umgeht und eine weitreichende Planung erfolgt.“<sup>14</sup>

(c) „Kinder werden schrittweise **mit graphischem Material vertraut gemacht**, welches rein symbolisch ist und in bildhaften Beziehungen zu den dargestellten Sachverhalten steht.“<sup>15</sup>

An den obigen Beispielen zeigt sich auch, dass bei einer agens-abgewandten Darstellung der Handlung das Agens nicht erwähnt wird, weil es ja überflüssig ist. Hinsichtlich der Agensangabe kann es manchmal zu Missverständnissen kommen, indem man jede durch die Präpositionen *von*, *durch* oder *mit* eingeleitete Gruppe für das Agens hält (dies gilt v. a. für Fälle, wo der Leser über das Thema, d. h. über die außersprachliche Wirklichkeit selbst wenig Bescheid weis). Gedacht wird hier z. B. an das obige Beispiel (c); es sei darauf hingewiesen, dass die Präpositionalgruppe mit graphischem Material nicht als Agens bzw. als Werkzeug funktioniert, sondern von der Rektion des Verbs *vertraut machen* abhängt.<sup>16</sup> Nach der Transformation ins Aktiv bleibt diese Nominalgruppe weiterhin durch die Präposition *mit* eingeleitet; diese Nominalgruppe ist also nicht subjektfähig:

*Man macht Kinder schrittweise **mit graphischem Material vertraut** (...).*  
Eine ähnliche Situation entsteht in dem unten zitierten Beispiel aus dem Bereich der Technik:

„Das Fasergut wird an die Rinne des Horizontalöffners befördert und **von der Druckwalze zu den Speisewalzen geleitet**.“<sup>17</sup>

Diese Situation kann unterschiedlich gedeutet werden; entweder ist die Präpositionalgruppe *von der Druckwalze* als das Agens zu verstehen und dann ist diese Nominalgruppe subjektfähig (a), oder die Gruppe *von der Druckwalze zu den Speisewalzen* kann als ein sinnvolles Ganzes verstanden werden; dann drückt die ganze Gruppierung eine lokale Bestimmung aus; die

---

<sup>13</sup> CERAM, C.W. (1972): S. 107.

<sup>14</sup> MEADOWS, D.(1972): S. 155.

<sup>15</sup> LUNZER, E.A., MORRIS, J. F. (1971): S. 48.

<sup>16</sup> Die Präpositionalgruppe kann als ein scheinbares Subjekt fungieren, sie erklärt den Ort, die Zeit, oder beschreibt den Hintergrund des Geschehens. Die Agensangabe kommt im Passiv in den meisten Fällen gar nicht vor. Wie die Frequenzuntersuchung der Autorin ermittelt, wird Agens nur in 8,25 Prozent der Fälle gebraucht. Der Sprecher lenkt die Aufmerksamkeit auf den Vorgang oder einen Zustand, nicht aber auf den Urheber des Geschehens. Es gibt bestimmte Stillschichten, wo die Agensangabe als überflüssig empfunden wird; zu diesen gehören z. B. Anweisungen, Vorschriften, Gesetze u. Ä.

<sup>17</sup> MEY, W. und andere (1980): S. 18.

Möglichkeit die Präpositionalgruppe *von der Druckwalze* für subjektfähig zu halten, ist in diesem Falle gar nicht vorhanden (b):

(a) *Das Fasergut befördert man an die Rinne des Horizontalöffners und die Druckwalze leitet das Fasergut zu den Speisewalzen.* (Die Druckwalze fungiert hier als das Subjekt, während der Teil *zu den Speisewalzen* einen Ort bzw. eine Richtung angibt.)

(b) *Das Fasergut befördert man an die Rinne des Horizontalöffners und man leitet das Fasergut von der Druckwalze zu den Speisewalzen.* (Die fettgedruckten Wörter sind lokal zu deuten, das syntaktische Subjekt ist in diesem Satz das Pronomen *man*, deshalb darf die Präpositionalgruppe *von der Druckwalze* nicht als der bewirkende Faktor bezeichnet werden.)

Dass bei einer Rück-Transformation ins Aktiv eine lokale Einbettung eines Vorgangs verschwinden kann, sei an dem folgenden Beispiel bewiesen:

„Bei jedem Doppelhub des Ausbreiters wird im Mischabteil eine Belagschicht gebildet, wobei das gesamte Bett aus 16 Schichten besteht.“<sup>18</sup>

Der im Passiv geschriebene Hauptsatz enthält in der Präpositionalgruppe *im Mischabteil* eine direkte Beschreibung des Ortes, an dem sich der Vorgang vollzieht. Bei einer Rück-Transformierung ins Aktiv geht die Lokalisierung des Vorgangs teilweise verloren:

*Bei jedem Doppelhub des Ausbreiters bildet das Mischabteil eine Belagschicht, wobei das gesamte Bett aus 16 Schichten besteht.*

Zwar geht es aus dieser Beschreibung hervor, dass die Belagschicht im Mischabteil entsteht, doch es wird nicht direkt zum Ausdruck gebracht, sondern nur angedeutet. *Das Mischabteil* enthält in erster Reihe die Bedeutung *Täter* oder *wirkende Kraft*, erst nach einer genauen Untersuchung des Satzes kann festgestellt werden, dass hier zugleich der Ort miterwähnt wird. Sollte die Lokalisierung jedoch wörtlich ausgedrückt werden, dann bietet sich dem Sprecher z. B. die Möglichkeit:

*Bei jedem Doppelhub des Ausbreiters bildet sich im Mischabteil eine Belagschicht, wobei das gesamte Bett aus 16 Schichten besteht.* (Reflexive Konstruktion)

Durch die reflexive Konstruktion *sich bilden* erscheint der Vorgang als bewirkt, wird also passivisch dargestellt, doch die lokale Einbettung des beschriebenen Vorgangs bleibt in der Aussage weiterhin direkt enthalten. Die wirkende Kraft des Mischabteils verblasst zu Gunsten der Tatsache, dass die Handlung so dargestellt wird, also ob sie von sich selbst verursacht wäre.

In Texten kann es auch dazu kommen, dass das Agens die letzte Position im Satz besetzt und dass es ausgeklammert wird; in diesem Fall kann aber keinesfalls von einer täter-abgewandten Handlung gesprochen werden, denn hier besetzt das Agens die rhematische<sup>19</sup> Position, die Aufmerksamkeit wird auf

---

<sup>18</sup> MEY, W. und andere (1980): S. 21.

<sup>19</sup> Die Thema-Rhema-Gliederung ist ein Versuch, eine Aussage nach ihrem kommunikativen Wert zu erfassen. Als Thema wird eine dem Hörer bekannte

diese Weise nicht auf den Vorgang selbst gelenkt, sondern das Interesse gilt v. a. dem Agens, dem bewirkenden Faktor; der Sprecher legt hier einen besonderen Wert auf das Agens:

„Nimmt es wunder, dass er angefeindet wurde, dass er in ein Netz von Intrigen geriet, das besonders fest gesponnen wurde von den **älteren Professoren**, (...)?”<sup>20</sup>

„Und er forderte zu diesem Zweck die Freiheit der Wissenschaft, und er verstand auch darunter die absolute Freiheit und nicht eine solche, der Grenzen gesteckt waren durch Erlasse und Verbote (...).”<sup>21</sup>

Eine Reihe von Aussagen kann sowohl im Aktiv als auch im Passiv formuliert werden, ohne dass Unterschiede zwischen den Aktiv- und Passiv-Formulierungen entstehen. Zu ergänzen ist jedoch, dass sie abgesehen vom Kontext untersucht werden müssen. In einem konkreten Kontext erweist sich dann die Aktiv- oder Passiv-Form als stilistisch besser.

„Durch die Verwendung von Quetschwalzen mit Mittenabstützung der Arbeitsmantelfläche wird die Durchbiegung der Quetschwalzen wesentlich verringert und ein gleichmäßiges Abquetschen über die Arbeitsstelle gewährleistet.“<sup>22</sup> (Passiv)

Die Verwendung von Quetschwalzen mit Mittenabstützung der Arbeitsmantelfläche verringert wesentlich die Durchbiegung der Quetschwalzen und gewährleistet ein gleichmäßiges Abquetschen über die Arbeitsstelle. (Aktiv)

Wenn der Sprecher eine Reihe von Vorgängen in einem stark kondensierten Text beschreiben will, und dabei die Vorgänge agens-abgewandt darzustellen vorhat, dann gebraucht er lauter Passiv-Formen:

„Anschließend wird die Rasenfläche abgetreten oder gewalzt und vorsichtig mit 5 l/m<sup>2</sup> berechnet.“<sup>23</sup>

Der Sprecher tendiert in dieser Aussage nicht nur dazu, alle Vorgänge agens-abgewandt darzustellen, sondern er will das Begonnene weiterentwickeln, ohne die einmal begonnene Satzstruktur zu verändern. (Vgl. Anschließend wird die Rasenfläche abgetreten, man walzt sie und man berechnet sie mit 5 l/m<sup>2</sup>.) Dass der Sprecher das ganze Satzgefüge nach einem und demselben Satzmuster baut, ist auf die Denkökonomie zurückzuführen.

Der Sprecher benutzt also nicht immer die objektiv einfachere Aktiv-Form, sondern die Form, die dem begonnenen Satzplan entspricht.<sup>24</sup>

---

Information definiert, während das Rhema eine neue, unbekannte Information mit einem höheren Mitteilungswert darstellt. Andere Bezeichnungen hierfür sind auch funktionale Satzperspektive oder die aktuelle Gliederung der Aussage. Näheres dazu in Textlinguistiken, Grammatiken oder in allgemeinen Einführungen in die Sprachwissenschaft z. B. ČERMÁK, F. (1997): *Jazyk a jazykověda*. Praha, oder ŠTÍCHA, F. (2003): *Česko-německá srovnávací gramatika*. Praha, Argo.

<sup>20</sup> CERAM, C.W. (1972): S. 103.

<sup>21</sup> CERAM, C.W. (1972): S. 103f.

<sup>22</sup> MEY, W. und andere (1980): S. 190.

<sup>23</sup> Hornbach: *Arbeitsanleitung. Rasenanlage*.

Welche Möglichkeiten der Einsatz des Passivs weiter bietet, wird am folgenden Beispiel verdeutlicht:

„Der Gedenkstein für die am 9.11.1938 abgebrannte Synagoge, der am 9.11.1978 enthüllt wurde, verliert völlig seinen historischen Sinn, wenn nur die Niederbrennung der Synagoge erwähnt wird, aber nicht erklärt wird, wer der Täter war.“<sup>25</sup>

Das Vorgangspassiv kann hier auch ein Indiz dafür sein, dass man auch jetzt versucht den Täter zu finden, dass sich der Aufklärungsprozess immer noch vollzieht, dass er nicht abgeschlossen ist.

### **Zusammenfassung**

Anhand dieser Fallstudie wird skizziert, von welchen Faktoren die Wahl des passenden Genus des Verbs abhängig ist und wie eine Aussage im Zusammenhang mit dem Genus des Verbs variiert. Der Artikel stellt das Thema *Genus verbi* v. a. unter dem stilistischen Aspekt vor.

Aktivkonstruktionen werden gebraucht, damit eine intime Beziehung zwischen dem Adressaten und dem Autor erreicht wird, sie ermöglichen eine Handlung lebendig darzustellen, sie treiben das Geschehen nach vorne und berücksichtigen dabei den Urheber des Geschehens.

Die Opposition Aktiv – Passiv wird benutzt, um Intimisierung oder Abstand zum Sachverhalt oder gegenüber dem Adressaten zu erzeugen, oder auch in den Fällen, wo der Sprecher den Adressaten zu einer Aktivität aufrütteln will, wobei die Tätigkeit des Sprechers im Hintergrund bleiben soll. Die Kookkurrenz verschiedener Genera des Verbs wird auch zur Kontaktaufnahme oder zum Aufrechterhalten eines Themas über mehrere Sätze hinweg eingesetzt; sie dient auch dazu ein Geschehen in verschiedener Optik anzusehen oder die Aufmerksamkeit des Adressaten auf bestimmte Informationssegmente zu lenken.

Resümierend lässt sich behaupten, dass der jeweilige Gebrauch der Genera des Verbs mit dem Zweck, der stilistischen Ebene, dem Thema, dem verbalen Kontext oder der beabsichtigten Akzentuierung bestimmter Komponenten der außersprachlichen Wirklichkeit zusammenhängt.

### **QUELLEN DER ZITTIERTEN BEISPIELE**

BOLCH, K. (1997): „Worte zum 45. Jahrestag der Zerstörung der Tübinger Synagoge“. In: RUG, W. - TOMASZEWSKI, A.: *Grammatik mit Sinn und Verstand: 20 Kapitel deutsche Grammatik für Fortgeschrittene*. München, Klett Edition Deutsch.

BRUMMUND, S. - PETERS, U. - STURM, E.-M.: *Der neue Weg: Sprechen und leben in Deutschland*. Teil A, Modul V – VI. Mainz, Logophon Lehrmittel-Verlag, ohne weitere Angaben.

---

<sup>24</sup> Vgl. MÖLLER G. (1968): S. 62.

<sup>25</sup> BOLCH, K. (1997): S.73.

- BRUMMUND, S. - PETERS, U. - STURM, E.-M.: *Der neue Weg: Sprechen und leben in Deutschland*. Teil B, Modul VII – X. Mainz, Logophon Lehrmittel-Verlag, ohne weitere Angaben.
- CERAM, C.W. (1972): *Götter Gräber und Gelehrte: Roman der Archäologie*. Hamburg, Rowohlt Verlag.
- GAISER, G. (1988): „Ein Wespennest“. In: BACHMANN, F.: *Erzählungen der Gegenwart IV*. Frankfurt / Main, Cornelsen Verlag Hirschgraben.
- Hornbach: Arbeitsanleitung. Rasenanlage*. Ohne nähere Angaben.
- Indesit W 105 TX Waschvollautomat*. Ohne nähere Angaben.
- KÖNIG, K. (1992): *Ich fühle mich so fifty-fifty*. München, Deutscher Taschenbuch Verlag.
- LUNZER, E. A., MORRIS, J. F. (1971): *Das menschliche Lernen und seine Entwicklung*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag.
- MEADOWS, D. L. (1972): *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Clubs of Rome zur Lage der Menschheit*. übersetzt von H.-D. Heck, Stuttgart – München, Deutscher Bücherbund.
- MEY, W. und andere (1980): *Textilmaschinen der RGW-Länder*. Leipzig, VEB Fachbuchverlag.

#### **BIBLIOGRAPHIE – FACHLITERATUR**

- BRINKER, K.(1971): *Das Passiv im heutigen Deutsch: Form und Funktion*. München, Max Huber.
- FAULSEIT, D. - KÜHN, G.(1963): *Stilistische Mittel und Möglichkeiten der deutschen Sprache*. Halle, VEB Verlag Sprache und Literatur.
- HELBIG, G. - KEMPTER, F. (1997): *Das Passiv: Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Leipzig – Berlin – München, Langenscheidt – Verlag Enzyklopädie.
- HELBIG, G. (1989): „Das Passiv – und kein Ende“. In: *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. (Hrsg. Herder-Institut, Leipzig) 26. Jahrgang, Heft 4, S. 215 – 221.
- HELBIG, G. (1968): „Zum Problem der Genera des Verbs in der deutschen Gegenwartssprache“. In: *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. (Hrsg. Herder-Institut, Leipzig) 5. Jahrgang, Heft 3, S. 129 - 147.
- HERINGER, H.J. (1989): *Grammatik und Stil: Praktische Grammatik des Deutschen*. Frankfurt / Main, ohne nähere Angaben.
- MÖLLER, G. (1965): *Deutsch von heute: Kleine Stilkunde unserer Gebrauchssprache*. Leipzig, VEB Bibliographisches Institut.
- MÖLLER, G. (1968): *Praktische Stillehre*. Leipzig, VEB Bibliographisches Institut.
- PAPE-MÜLLER, S. (1980): *Textfunktion des Passivs: Untersuchungen zur Verwendung von grammatisch-lexikalischen Passivformen*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- POVEJŠIL, J. (1999): *Mluvnice současné němčiny*. Praha, Academia.

SOMMERFELD, K.-E. - STARKE, G. - HACKEL, W. (1998): *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

STÖTZEL, G. (1970): *Ausdrucksseite und Inhaltsseite der Sprache: Methodenkritische Studien am Beispiel der deutschen Reflexivverben*. München, Max Hueber Verlag.

WEISGERBER, L. (1963): „Die Welt im ‚Passiv‘“. In: *Die Wissenschaft von deutscher Sprache und Dichtung. Festschrift für F. Maurer zum 65. Geburtstag*. Stuttgart, ohne nähere Angaben, S. 25 – 59.

## RESUMÉ

Autorka článku se zabývá stylistickým působením a sémantickým výkladem aktiva a pasiva na základě citací z literatury krásné, odborné či z novin a informačních letáků. Snaží se překlenout klasickou dichotomií použití pasivních a aktivních konstrukcí; upozorňuje na možnosti, jež mluvčímu poskytuje užívání různých pasivních a aktivních konstrukcí; tyto konstrukce umožňují navázat užší vztah s posluchačem či naopak vytváří odstup či nabízejí různé možnosti sémantického výkladu a s tím související interpretační variabilitu a diferenciaci.

Článek poukazuje na skutečnost, že texty, pro něž je typické užití aktivních forem sloves, mohou užívat pasivní konstrukce pro dosažení určitých stylistických efektů, ale i pro snazší sémantickou interpretaci textu, jako je např. oddělení různých dějových linií ve vyprávění, pro které je v obecné rovině jinak příznačné právě používání aktiva. Akční rádius pasiva se významně rozšiřuje, umožňuje měnit perspektivu, z níž se na děje či procesy nahlíží, pasivní konstrukce poskytují mluvčímu repertoár možností: umožňují ztvárnit děj či proces, aniž by zmiňoval původce děje – tak je to typické v klasickém pojetí pasiva, anebo pasívum naopak umožňuje zdůraznit původce děje, posunout ho do rématické pozice.

Autorka předkládá nový pohled na téma *Genus verbi*, jemuž se současná odborná diskuse systematicky nevěnuje a je zmiňován pouze okrajově.

**Mgr. Michala Ulrichová** – externí doktorandka Univerzity Palackého v Olomouci, obor německý jazyk. Autorka zabývá se používáním jazykových prostředků v masmédiích, zejména problematikou jazyka propagandy, možnosti jazykové manipulace a využití formálních jazykových norem jako mocenského instrumentu v diskurzu masmédií.

Adresa pracoviště: t.č. na rodičovské dovolené

E-mail: michala.ulrichova@centrum.cz

# К ВОПРОСУ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПЕРЕНОСА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ЧЕШСКОЙ ШКОЛЕ

ЯКУБ КОНЕЧНЫ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ КАРЛОВА  
УНИВЕРСИТЕТА

*«Можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем обеднить этот процесс, не давая иностранному языку никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но что изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях – невозможно...»<sup>1</sup>*

Чешская (а точнее, чехословацкая) дидактика русского языка уделяет данной проблематике большое внимание. Вопрос о месте и роли родного языка на занятиях по русскому языку обсуждали многие методисты. Хотя и подходили к нему с разных сторон, учитывая разные мнения и привлекая во внимание результаты разных исследований из области лингвистики, психолингвистики, психологии и других наук, их выводы почти идентичны.

После Бархатной революции, когда русский язык сначала быстро исчез из чешских школ, а затем медленно и постепенно возвращался (и процесс до сих пор не закончился), время от времени появлялись пособия или книги по дидактике русского языка, однако опирались они на прежнее (т.е. дореволюционное) состояние обучения русскому языку в чешской школе. Между тем, место первого иностранного языка в нашей школе занял английский язык (реже немецкий), и русский стали, вместе с французским, испанским и немецким языками, преподавать как второй иностранный.

Как утверждает Г. Жофкова, в связи с повышенными требованиями к языковому воспитанию (предполагается, что учащиеся будут активно владеть двумя-тремя иностранными языками) всё большее внимание уделяется специфическим дидактическим проблемам обучения второму (третьему) иностранному языку. (ср. Žofková 2004, с. 268) К самым важным проблемам, вытекающим из нового положения, несомненно принадлежит влияние первого иностранного языка на процесс обучения русскому (но и любому второму иностранному) языку в чешской школе. В отличие от проблематики влияния родного языка, проблемы, связанные с ролью первого иностранного языка в процессе обучения русскому как

---

<sup>1</sup> Jelínek, S.: O didaktických aspektech konfrontace ruštiny s češtinou. Praha 1973, с. 92.



второму иностранному языку, ещё далеко не изучены и определены. Нам кажется, что это связано с актуальным состоянием чешской дидактики русского языка, которая последние почти три десятилетия развивается, к сожалению, медленно.

На фоне дидактики русского языка как второго иностранного в тексте статьи рассматриваются некоторые вопросы и проблемы, связанные с интерференцией, положительным переносом и учётом родного и первого иностранного языков в процессе обучения русскому языку в чешской школе. Однако, т.к. ошибки в речи учащихся могут быть вызваны не только лингвистическими факторами, мы также коротко коснёмся некоторых лингвострановедческих вопросов.

### **Интерференция и положительный перенос**

Если не говорить о нейтральном отношении родного – первого иностранного и второго иностранного языков, то на уроке встречаемся с двумя возможными влияниями родного и первого иностранного языков на процесс обучения второму иностранному языку. Это может быть положительное влияние (положительный перенос) или отрицательное влияние (интерференция, отрицательный перенос) родного или заранее освоенного иностранного языка на усвоение русского языка и пользование им.

Вопросами, связанными с переносом в процессе обучения русскому языку чешскими учащимися, занимается в своей монографии «Проблематика обучения русскому языку как близкородственному» Й. Веселы. По его мнению, в теории обучения иностранному языку понимаем под термином интерференция нарушение нормы в процессе использования иностранного языка, что происходит или под влиянием явлений родного языка, или под влиянием других явлений того же языка. Интерференция отождествляется с отрицательным переносом, поскольку речь идёт о неосознанном (и ошибочном) переносе явлений между двумя языками или внутри самого иностранного языка. (ср. Veselý 1985, с. 28)

Как утверждает Б. Левкова, коммуникация между двумя языковыми системами является причиной интерференции, являющейся объектом психолингвистических и лингвистических исследований. С точки зрения психолингвистики, речь идёт о отрицательном переносе языковых навыков и умений из родного или иностранного языка в другой иностранный язык. С точки зрения лингвистики, можно интерференцию определить как взаимодействие или обмен в области лингвистической структуры и её элементов. Проявляется нарушением языковой нормы в устной и письменной речи. (ср. Levkova 2010, с. 320)

Согласно вышеприведённым определениям считаем необходимостью в лингводидактике чётко различать и противопоставлять

друг другу положительный перенос и интерференцию (или же отрицательный перенос).

С переносом сталкиваемся во всех уровнях языковой структуры: фонетическом, грамматическом (т.е. морфологическом и синтаксическом), лексическом. Учителю приходится постоянно учитывать данный факт и работать с ним на занятиях. Поскольку в чешских школах на занятиях по русскому языку пользуются исключительно в Чехии изданными учебниками, учитель может в определённой мере полагаться на то, что авторы максимально использовали возможности положительного переноса, чтобы учащимся легче было овладеть некоторыми явлениями и, одновременно, предусмотрели все возможные влияния интерференции. На практике проявляется это разнообразием упражнений, содержащихся в учебниках. Так как достаточно просто усваивается чешскими учащимися прошедшее время глаголов, поскольку можно использовать знания их родного языка, этой теме не надо уделять большого внимания. Наоборот, что касается обращения на вы в русском языке в форме прошедшего времени, мы должны рассчитывать на интерференцию со стороны чешского языка, что вызывает необходимость целесообразно и последовательно работать над данным явлением, регулярно эту тему повторять, чтобы преодолеть сильно закреплённый в сознаниях учащихся стереотип родного языка.

Основываясь на собственном опыте и школьной практике, можно сказать, что, с точки зрения фонетики, наиболее проблематичными и трудными для усвоения чехами являются не те звуки, которых в чешском языке нет, а именно те звуки, которые существуют в обеих языковых системах, но чья реализация отличается (ср. произношение звуков [š] и [ш], [ž] и [ж], [č] и [ч], [l] и [л] – [л']). Интерференция родного языка наблюдается также при реализации вопроса (ср. разницу в мелодии и интонации вопроса в чешском и русском языках). Со стороны английского языка приходится чешскому учителю чаще всего преодолевать интерференцию на синтаксическом уровне (например, стремление учащихся строить предложения по законам английского языка, в котором соблюдается чёткий порядок слов).

Положительный перенос можно использовать в основном на уровне грамматики и лексики. Знание чешского языка помогает учащимся осваивать некоторые морфологические и синтаксические правила русского языка (ведь оба языка являются славянскими и флективными), знание английского языка помогает учащимся понимать некоторые интернациональные слова и слова, заимствованные из этого языка.

Усиление влияния положительного переноса и предупреждение интерференции происходит при помощи разного рода заданий и упражнений.

### Учёт родного и первого иностранного языков

Данная проблематика очень тесно связана с вопросами переноса, поскольку это как раз родной (т. е. чешский) и первый иностранный (т. е. английский или немецкий) языки, которые оказывают влияние на изучение русского языка. Не оспаривается факт присутствия и использования родного языка на занятиях по русскому языку (мы согласны с тем, что его обдуманное использование эффективно и может оказать даже положительное влияние на процесс обучения). Речь идёт как раз только о форме его использования.

А.А. Акишина (2010, с. 11) приводит в своей книге «Учимся учить» схему учебного процесса изучения иностранного языка.<sup>2</sup>

С точки зрения методов обучения русскому языку как иностранному можно говорить о разных формах использования родного языка учащихся (звено 3 в схеме). «Опора на родной язык, постоянный перевод слов, фраз – это характерно для переводно-грамматического метода. Использование родного языка преимущественно для сопоставления языковых и культурологических явлений и ограниченное его употребление на начальной стадии для объяснения (когнитивный и коммуникативный методы). Полное исключение родного языка (прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный, молчаливый методы).» (Акишина 2010, с. 13)

Учитывая специфическое место второго иностранного языка на занятиях, и, согласно дидактике русского как второго иностранного языка, нам кажется правильным добавить в третье звено схемы к родному языку учащихся ещё первый иностранный язык. Хотя его роль не так значительна (по сравнению с ролью родного языка), однако заслуживает внимания.

По мнению К.Б. Подлиновой, «проблематика взаимодействия языков – одна из кардинальных, определяющих стратегию и тактику обучения. Межъязыковые взаимодействия проявляются прежде всего в факторе переноса, часто произвольного, не всегда осознанного. (...) При изучении второго иностранного языка целесообразно опираться на тот лингвистический опыт, который уже приобретён школьниками в процессе изучения первого иностранного языка, а также общеучебные умения». (Подлинова 2003, с. 37)

Взаимное влияние родного – первого иностранного – второго иностранного языков представляет Г. Жофкова в виде следующих управлений<sup>3</sup>:

- В = А = Б (определённое языковое явление второго иностранного языка (В) совпадает с языковым явлением родного языка (А) и явлением первого иностранного языка (Б). В данном случае можно опереться как на родной, так и на первый иностранный язык).

---

<sup>2</sup> См. приложение 1

<sup>3</sup> Использованные символы: А = родной язык, Б = первый иностранный язык, В = второй иностранный язык.

- $B \neq A \neq B$  (языковое явление второго иностранного языка не совпадает ни с одним явлением родного языка, ни с одним явлением первого иностранного языка. Не на что опираться. Речь идёт о специфических чертах русского языка, относящихся к отдельным языковым уровням).
- $B = A$ , но  $\neq B$  (языковое явление второго иностранного языка совпадает с конкретным явлением родного языка, но не существует его аналогии в первом иностранном языке. Родной язык можно использовать для положительного переноса, первый иностранный язык может являться источником интерференции).
- $B = B$ , но  $\neq A$  (языковое явление второго иностранного языка совпадает с определённым явлением первого иностранного языка, но нет его аналогии в родном языке учащихся. В данном случае можно опираться на первый иностранный язык, причём со стороны родного языка придётся преодолевать интерференцию). (ср. Žofková 2004, с. 269)

Дидактическим аспектам сравнения русского и чешского языков уделял внимание С. Елинек.<sup>4</sup> Опираясь на концепцию В. Барнетовой и В. Барнета, он констатирует, что осложнения в процессе овладения иностранным языком связаны с тем, что как в роли говорящего, так и в роли слушающего мы являемся носителями разных способов языковой стилизации, разного рода языковых средств и правил их функционирования. Сходство или близость языковых средств ассоциируется со сходством правил. Из этого вытекает интерференция, проявляющаяся в том, что будучи в роли говорящего, мы строим высказывание на основе навыков из родного языка и таким же образом декодируем высказывание в случае, что находимся в роли слушающего. (ср. Jelínek 1973, с. 92)

Особое внимание необходимо уделять влиянию родного языка, являющегося близкородственным с изучаемым. Мы полностью согласны с точкой зрения, что близость иностранного и родного языков помогает учащимся на начальном этапе (в основном на уровне понимания), однако начинает им сильно мешать на продвинутом и профессиональном уровнях. (ср. Jelínek 1973, с. 93)

Родной язык встречается на занятиях по иностранному языку, в основном, в двух формах. Во-первых, это связано с вопросом его осознания<sup>5</sup> и, во-вторых, речь идёт о роли и месте переводов с родного языка на иностранный и наоборот.

Уже В. Матезиус утверждал, что учащиеся могут к сравнению с родным языком прийти и самостоятельно. Но, чтобы предупредить

<sup>4</sup> Jelínek, S.: O didaktických aspektech konfrontace ruštiny s češtinou.

<sup>5</sup> Там, где это полезно, можно вместо родного языка воспользоваться правилами или явлениями первого иностранного языка.

опасность, связанную с некоторыми неправильными и ошибочными представлениями и выводами, нужно показать им правильный путь. (ср. Jelínek 1973, с. 101) Таким образом, на занятиях встречается и гармонично переплетается ясное и неявное сопоставление иностранного языка с родным.

Перевод, по мнению С. Елинека, можно считать одним из средств ясного сопоставления языков. (ср. Jelínek 1973, с. 102) В 90-ые годы двадцатого века произошла переоценка перевода, который был, для использования на занятиях, реабилитирован. Стали его вновь понимать не только как средство, но и как цель обучения иностранному языку. Связанно это с новым, коммуникативно направленным подходом к переводу, что подчёркивается современным отношением к проблематике учёта родного языка и постоянным ростом значения перевода как незаменимого средства коммуникации. С точки зрения дидактики иностранного языка, наблюдается также изменение понимания перевода (а точнее, упражнений на базе перевода). Раньше их считали всего лишь критерием для определения степени освоения данного материала учащимися. (ср. Hrdlička 1994, с. 366)

В своей статье (см. список литературы) М. Грдличка предлагает целый ряд интересных упражнений, основанных на переводе с родного языка на иностранный и наоборот. Так как они предназначены для будущих переводчиков, а не для будущих учителей, нельзя полностью использовать их потенциал. С другой стороны, некоторые из предложенных методов и упражнений вполне можно использовать также на занятиях по русскому языку в школе. Например:

- Смешанный перевод – один учащийся переведёт краткий отрывок текста с русского языка на чешский, второй выполнит обратный перевод. Переведённый на русский язык текст передаст третьему учащемуся, который опять его переведёт на чешский. Данное задание повторяется несколько раз, наконец сравнивается подлинный текст с последней версией перевода на русский язык. Результат работы даёт, по мнению автора статьи, целый ряд интересных и даже удивительных предложений (импульсов) для дальнейшей работы.
- Работа со словарём – учащиеся работают в группах. Их задание – перевести на чешский язык русский текст. Одна группа работает без словарей, опираясь только на свои знания, вторая может пользоваться переводческим, т.е. двуязычным словарём и третья группа работает только с толковым словарём русского языка. Данное упражнение, между прочим, должно указать на негативные моменты и возможные проблемы работы с переводческим словарём (например, использование не того эквивалента). (ср. Hrdlička 1994, с. 367)

Мы полностью согласны с мнением Г. Гоудовой, которая утверждает, что говоря о упражнениях на базе перевода, необходимо различать перевод с родного языка на иностранный и, наоборот, с иностранного языка на родной. Оба вида перевода нельзя оценивать одинаково, потому что трудности, возникающие в течение работы и цели, поставленные перед ними, значительно отличаются друг от друга. (ср. Houdová 1976, с. 258)

На начальном этапе обучения русскому языку в школе целесообразно пользоваться переводом с иностранного языка на родной. По мнению Й. Птачека, такой учащийся не может думать на иностранном языке, т.к. ещё не освоил необходимые для формулирования мыслей языковые средства. Наоборот, перевод на родной язык позволит ему познакомиться с содержанием незнакомых слов, конструкций и в результате поможет ему развивать мышление на иностранном языке. (ср. Houdová 1976, с. 259)

Главная задача ясного сопоставления явлений русского и чешского языков на занятиях в чешских начальных и средних школах – это ограничение чешско-русской интерференции и одновременное усиление положительного переноса из родного языка с целью упростить учащимся практическое освоение русского языка как средства общения. Кроме того, сопоставление может оказать положительное влияние на развитие мышления учащихся, может открыть им путь к родному языку (через обучение иностранному языку учащиеся часто начинают понимать процессы и явления родного языка). (ср. Jelínek 1973, с. 102)

### **Различие русского и национального языкового сознания как источник ошибок**

По мнению С. Елинека, особое внимание заслуживают также лингвореалии, которые должны быть тесно связаны с процессом обучения иностранному языку. Так процесс сопоставления не должен касаться только лингвистических вопросов, а должен учитывать также экстралингвистические явления и факторы. (ср. Jelínek 1973, с. 102-103)

«Иностранному учащемуся в процессе овладения русским языком встречается с необходимостью понять и усвоить иную концептуализацию мира, другой когнитивный опыт, закреплённый в другом, новом, незнакомом для него языке. Речевая деятельность на иностранном языке – это не только переход с одной языковой знаковой системы передачи мыслей на другую, но и переход с одной системы мышления на другую». (Величко 2011, с. 86)

Как утверждает А.В. Величко, кроме трудностей, вытекающих из различий изучаемого и родного языков, существуют и трудности, вызванные действием когнитивных факторов. Те проявляются, например, в темах: функционирование видов глагола, употребление глаголов движения, семантика приставочных глаголов и др. (ср. Величко 2011, с. 86)

Вследствие этого, данные темы являются особенно трудными для иностранцев и необходимо уделять им на занятиях большое внимание.

В своей статье автор приводит также целый ряд примеров из области синтаксиса и употребления фразеологических структур. «Трудность усвоения семантических различий личной и безличной структур типа *Сергей не был на тренировке* и *Сергея не было на тренировке* вызвана тем, что они отражают выработанные русским сознанием (...) два разных мыслительных представления одной и той же ситуации – ситуации отсутствия. В приведённых предложениях ситуация интерпретируется с разных точек зрения: первое оценивает действие Сергея (= Сергей не приходил на тренировку), а второе рассматривает ту же ситуацию с позиции воспринимающего лица (= говорящий не видел Серёжу в спортивном зале). (...) Можно привести контексты, где русский сможет использовать только одну из структур, (а иностранцу почувствовать разницу и сделать правильный выбор подчас бывает трудно): *Я не смог передать Юре письмо, так как **его не было**, когда я заходил к нему, а оставить письмо я не захотел* (\* Он не был дома) – *Юра не прочитал твоё письмо, которые ты ему отнёс, так как **он ещё не был дома**, он ещё на работе* (\* Его не было дома). Только стремясь проникнуть в мыслительный опыт русских, иностранец может почувствовать разницу между структурами типа *Я должен – Мне надо; Я хочу – Мне хочется; Я не могу – Мне нельзя.*» (Величко 2011, с. 86-87)

«Нельзя правильно говорить по-русски и адекватно понимать русских, не осваивая русскую культуру, историческую и современную (...) деятельность. Для того, чтобы продуктивно пользоваться русским языком, не совершать крупных прогредшностей в общении с носителями, и не только с ними, необходимо понимать и знать его динамическое сплетение с процессами социального развития, быта, деяниями и стремлениями русского народа». (Митрованова – Костомаров, 1990, с. 126)

Работая над проблематикой лингвострановедения, методисты назначили несколько областей, которым необходимо на занятиях по русскому языку как иностранному уделять внимание. Речь идёт о проблематике стереотипов поведения и реалий страны изучаемого языка, слов – реалий и культурных компонентов языковых единиц. (ср. Митрованова – Костомаров, 1990, с. 127-131)

Интересный подход к намеченной выше проблематике представлен в лингвострановедческой концепции Сапиентемы Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. «ЛСапиентема – пограничный феномен, отчасти данный и отчасти не данный в непосредственном наблюдении, отчасти вербальный, отчасти не способный иметь материальных носителей. (...) Концепция ЛСапиентемы представляет собой развитие учения Платона об идеях. (...) Сапиентема есть умозрительная сущность или безусловный образ бытия, совпадающий с безусловным образом мышления. (...) Имея ввиду большую конкретность сапиентемы, её можно отождествить с нашим «внутренним

словом», которое по модусу противоположно высказанному, «произнесённому слову», но в содержательном аспекте его обуславливает и производит.» (Верещагин – Костомаров, 2005, с. 952-953)

Не в наших силах и возможностях представить здесь всю концепцию. Наряду с вышеприведённым отрывком мы ограничимся ещё одной цитатой из книги Язык и культура: «ЛСапипента – это путь к конкретному результату: она позволяет понять (и временами предвидеть), почему и как человек поступит по социальной модели (при творческом говорении); почему и как человек поступит, следуя РПТактикам; почему и как человек построит свою речь с опорой на ЛФоны, т.е. конкретные единицы статичного опыта в латентном состоянии («что я [как носитель определённой культуры] знаю о том-то и том-то?»); конкретные единицы динамичного опыта в латентном состоянии – это РПТактики («как мне [как носителю определённой культуры] вести себя, чтобы добиться желанного результата?»)». (Верещагин – Костомаров, 2005, с. 954)

Как можно видеть, в теории Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова к лингвореалиям и вопросам национального языкового сознания подходят через призму платонской философии, что, безусловно, представляет собой осложнения в процессе применения данной теории на практике. Несмотря на это, нам кажется, что она содержит определённый потенциал, который можно было бы использовать даже в дидактике русского языка, давая таким образом учителям (и их посредством также учащимся) оружие против ошибок, обусловленных незнанием или непониманием реалий и культуры страны, чей язык изучают.

Итак, чтобы процесс обучения русскому языку в чешской школе был эффективен, необходимо начать работать над проблемами, вытекающими из современного положения русского языка как второго иностранного. На занятиях по русскому языку должен наряду с родным языком учитываться также первый иностранный язык учащихся. Кроме того, учителям нельзя забывать о лингвореалиях как одном из средств обучения русскому языку, помогающем предупреждать непонимание и культурный шок.

Исходя из вышесказанного, нам кажется, что для достижения цели обучения иностранному (в нашем случае – русскому) языку, недостаточно работать только над самим языком, а необходимо учитывать также явления внеязыковой действительности, органично их сочетать с языковым материалом и представлять на занятиях учащимся в комплексном виде.

В начале мы позволили себе выразить мнение, что в настоящее время наша дидактика русского языка развивается медленно, не учитывая все актуальные проблемы, вытекающие из «нового» положения русского языка в чешской школе. Надеемся, что намеченное Г. Жофковой и другими специалистами направление дидактики русского языка как второго иностранного является правильным путём к «возрождению» этой специальности в нашей стране.



## ЛИТЕРАТУРА

- АКИШИНА, А.А. – КАГАН, О.Е.: *Учимся учить: пособие для преподавателя русского языка как иностранного*. 7-е издание. Москва: Русский язык. Курсы, 2010.
- ВЕЛИЧКО, А.В.: Особенности усвоения лексических и грамматических явлений русского языка, обусловленные сходством и различием русского и национального языкового сознания. *Мир русского слова*. 2011, č. 2, s. 85-90.
- ВЕРЕЩАГИН, Е.М. – КОСТОМАРОВ, В.Г.: *Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы*. Москва: Индрик, 2005.
- VESELÝ, J.: *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Praha: SPN, 1985.
- HOUDOVÁ, H.: K otázce překladových cvičení na základě průzkumu učebnic. *Ruský jazyk: časopis pro vyučování ruštině na československých školách*. 1975-1976, roč. 26, č. 6, s. 257-266.
- HRDLIČKA, M.: K využití překladu ve výuce cizím jazykům. *Cizí jazyky ve škole: časopis pro vyučování cizím jazykům kromě ruštiny, zejména němčině, angličtině, francouzštině, španělštině a latině*. 1993-1994, roč. 37, 9-10, s. 366-368.
- ŽOFKOVÁ, H.: Problematika vyučování ruštině jako druhému cizímu jazyku a profesionální příprava učitelů cizích jazyků. In: FENCLOVÁ, M. (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století : sborník příspěvků ze IV. středoevropské regionální konference Mezinárodní federace učitelů živých jazyků, UK PedF, Praha, 2003*. Praha 2004, s. 268-270.
- JELÍNEK, S.: O didaktických aspektech konfrontace ruštiny s češtinou. In: *Sborník pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze: Filologické studie*. Praha: Univerzita Karlova, 1973, s. 91-103.
- LEVKOVA, B.: Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching. *Trakia journal of sciences* [online]. 2010, č. 8, s. 320-324 [cit. 2012-09-24]. ISSN 1313-3551. Dostupné z: <http://tru.uni-sz.bg/tsj/Vol8.Suppl.3.2010/B.Lekova.pdf>
- МИТРОФАНОВА, О.Д. – КОСТОМАРОВ, В.Г.: *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1990.
- ПОДЛИНЕВА, К.Б.: Сопоставление фонетических структур английского и немецкого языков. *Иностранные языки в школе*. 2003, č. 3, s. 37-41.

## RESUMÉ

Příspěvek je věnován několika současným a důležitým otázkám (problémům) didaktiky cizích jazyků – interferenci, pozitivnímu transferu, otázce zřetele k mateřskému jazyku žáků a také problematice zřetele k prvnímu cizímu jazyku žáků ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka. Kromě hlediska lingvistického je otázka interference posuzována také ve vztahu k utváření sociokulturní kompetenci žáků, a to zejména s ohledem na znalost kultury a reálií jako možný zdroj chyb a nedorozumění.

## Mgr. Jakub Konečný

Absolvent Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové v oboru učitelství pro střední školy: ruský jazyk – základy společenských věd. Od roku 2011 interní doktorand Katedry rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulta UK v Praze, od října 2013 asistent na téže katedře. Ve své disertační práci se zabývá problematikou fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce.

KONEČNÝ, Jakub. Způsoby utváření fonetické gramotnosti žáků v průběhu studia ruského jazyka na střední škole. *Lingua Viva: Odborný časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům a češtině jako cizímu jazyku*. 2013, 9, č. 16, s. 44-56.

KONEČNÝ, J.: Kommunikativnyj potencial intonacionnyh konstrukcij. Lingvodidaktičeskij aspekt. In: *Mladá rusistika - nové tendencie a trendy II*. Zuzana Lorková a Veronika Knapcová (eds.). 1. vyd. Bratislava 2013, s. 56-65.

KONEČNÝ, J.: Vybrané aspekty dialogu kultur ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka. In: *Dialog kultur VII: Materiály mezinárodní vědecké konference Hradec Králové - 22.-23. ledna 2013*. Oldřich Richterek a Miroslav Půža (eds.). 1. vyd. Hradec Králové 2013, s. 222-229.

Adresa pracoviště: Katedra rusistiky a lingvodidaktiky, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Celetná 13, Praha 1, 110 00

Email: jakub.konecny@pedf.cuni.cz

## PŘÍLOHA

Obr. 1. Схема учебного процесса изучения иностранного языка



**TERMINOLOGÍA ESPECIALIZADA: EXPERIENCIAS  
DE LA CONFECCIÓN DEL *DICCIONARIO  
TERMINOLÓGICO*  
*ESPAÑOL-CHECO DE LOS CONCEPTOS DE LA  
TRADUCTOLOGÍA Y EL EJERCICIO DE LA  
PROFESIÓN DE TRADUCTOR-INTÉRPRETE***

**JANA VESELÁ  
UNIVERSIDAD DE OSTRAVA**

### **1. Introducción**

En la presente contribución queremos presentar algunos problemas metodológicos surgidos durante la elaboración del *Diccionario terminológico español-checo de los conceptos de la Traductología y el ejercicio de la profesión de traductor-intérprete*. Este diccionario es el fruto del proyecto «Terminología especializada española-checa del ámbito de la Traductología y el ejercicio de la profesión de traductor-intérprete» que se llevó a cabo en la Sección Española del Departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ostrava en 2013<sup>1</sup>. Dirigido y coordinado por la autora de este artículo han tomado parte activa en él siete estudiantes del programa de grado Traducción e Interpretación, de la titulación *Español y la Traducción Profesional*. El proyecto consistió en investigar los términos españoles actuales orientados hacia la traducción e interpretación y establecer sus equivalentes en la lengua checa. Sin ánimo de exhaustividad, seleccionamos primero dichas unidades terminológicas, sometiéndolas a un análisis lingüístico y, después de recopilar los datos terminológicos necesarios elaboramos primero un glosario de conceptos españoles y, luego, procedimos a la creación de una base de datos terminológica bilingüe española-checa que nos serviría de punto de partida para confeccionar el diccionario.

El proyecto se vinculó temáticamente y metodológicamente con las tesis de licenciatura de dicha especialidad que se dedican a las traducciones comentadas de los textos no literarios (del ámbito de Traductología, entre otros) e incluyen glosarios y ficheros terminológicos con los datos terminológicos acerca de los tecnicismos seleccionados de los textos fuente. Uno de nuestros cometidos fue contribuir a la mejora y precisión de la metodología establecida por el Departamento en este punto, aportando experiencias ganadas a lo largo de la elaboración de la información terminológica.

---

<sup>1</sup> Este artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación Académica en el marco de Subsidios a Proyectos de Investigación Estudiantil, concurso convocado por el Rector de la Universidad de Ostrava y financiado por el Ministerio de la Juventud, Educación y Deporte de la República Checa, n° de ref. SGS10/FF/2013.

El diccionario se publica en forma digital en línea, los usuarios pueden acceder a él en las páginas web de la Universidad de Ostrava y, de forma asincrónica, en formato PDF.

## 2. Cuestiones teóricas y metodológicas principales

El traductor no solo traslada textos (incluso los traductológicos), sino que se ve obligado a mantener una comunicación profesional, una expresión escrita y oral especializada en cuestiones traductológicas y necesita desarrollar sin cesar su competencia traductora. Por estas razones, entre otras, debe tener familiaridad con el vocabulario especial concerniente a los ámbitos en los que trabaja. Los autores son unánimes en que

La terminología desempeña un papel decisivo en la comunicación técnica y científica. La transferencia de conocimientos y de tecnología sólo puede llevarse a cabo si se entiende con exactitud el lenguaje en el que se efectúa dicha transferencia. (Palomar González, 2004: 68).

El problema surge a la hora de acuñar los términos de cierta especialidad y tratar de definirlos.

Según postula Cabré: “Explicar las unidades terminológicas supone describir las tres vertientes que las componen: la vertiente cognitiva, la comunicativa y la lingüística sin que sea posible eludir ninguna de ellas a riesgo de tratar el objeto de análisis de forma parcial” (Cabré, 2004: 7 (95)), es decir, hace falta concebir la terminología o el “trabajo terminológico” como el estudio de los términos que cumplen determinada función en el conocimiento de una disciplina, como un conjunto de las unidades que sirven para la comunicación entre los especialistas y profesionales y, por fin, mirarlos desde la perspectiva lingüística estudiando su estructura y formación. Es exactamente este punto de vista lexicológico que se relaciona estrechamente con la elaboración de la información terminológica de dichas unidades y que desemboca en su ordenación posterior en diccionarios terminológicos y/o bases de datos terminológicas, normas, etc. En este caso, en lugar de *terminología* se utiliza el término *terminografía*. De lo dicho podemos inferir que el vocabulario especializado es la piedra básica de cada disciplina y que no existe materia especializada alguna sin terminología. A las cuestiones principales de las que se ocupa la terminología de una especialidad pertenece la identificación de los términos respectivos, su definición y clasificación.

La labor del terminógrafo tiene un fin práctico: conseguir un producto lexicográfico. Entre la terminología y la terminografía se establece una relación semejante a la existente entre la lexicología y la lexicografía. Si en la lexicografía se aplica el método semasiológico (procediéndose de forma a significado), la terminografía hace valer el procedimiento onomasiológico (de significado /concepto/ a forma) buscando términos que designen determinado significado (concepto). Según acentúa Schwarz (2003), los fundamentos de la

terminografía no son los términos sino los conceptos, imponiéndose esta actitud tan sólo en los años noventa del siglo pasado.

## 2.1. El término y el concepto

Las definiciones del *término o término técnico* se aproximan en la mayoría de los autores. Sin embargo, según advierte Dostál (2003: 57), siempre hay diferencias en lo que respecta a la extensión y precisión de las definiciones de dicho concepto según el tipo de diccionario en el que las busquemos. Nida y Russel Taber hacen constar que el término es:

El que pertenece a un determinado campo de especialización. Los términos técnicos son más precisos y las terminologías técnicas están organizadas con más rigor que el vocabulario; pero, dado que son ininteligibles para los no especialistas, no deben emplearse en textos dirigidos al público en general (1986: 254).

Cabe distinguir entre el término y el concepto. El término se define como el «Símbolo convencional de una noción que consiste en sonidos articulados o en su representación gráfica (=en letras). Un término es una palabra o un grupo de palabras» (UNE 1-070, 1979:7, cit. en Monterde Rey, 2002: 148). El concepto es un constructo mental basado en la abstracción. Es el triángulo semiótico (o semántico) clásico que suele utilizarse como modelo para mostrar las relaciones principales entre la realidad objetiva, el pensamiento y el lenguaje.



**El triángulo de Ogden y Ritchards**

Mediante este triángulo<sup>2</sup> se señala que los signos/*símbolos* no se refieren a una entidad u objeto real/*referente* directamente sino a través de una idea abstracta/un *concepto* (pensamiento o referencia). En lugar de símbolo podemos

---

<sup>2</sup> El gráfico copiado del texto *Semiótica, antroposemiótica, triángulo de Ogden-Richards, otras ramas de la semiótica*, disponible en <http://www.oocities.org/ohcop/semiotic.html> [2.12.2013].

colocar, en nuestro caso, el *término*. La relación entre el concepto y su referente tiene carácter mental y se llama *designación*, mientras que la relación establecida entre el símbolo y el referente consiste en denotar, de ahí que hablemos de la *denotación*.

## 2.2 La definición y la explicación del término

Para esbozar la problemática de la *definición* y la *explicación* del término en este apartado, partimos del *Diccionario de lingüística moderna* para el cual la definición es (el subrayado es nuestro):

una de las categorías básicas de la Semántica, especialmente de la Lexicología semántica y, por supuesto, de la Lexicografía. ‘Definir’ consiste, de acuerdo con su etimología (*de*, con relación a, y *finis*, límites), en **poner límites al significado de un objeto, un hecho, una idea**, etc. En realidad, la ‘definición’ es una traducción interna, basada en la función metalingüística que todas lenguas poseen, esto es, en la capacidad que tienen para describirse a sí mismas. [...] (Alcaraz Varó – Martínez Linares, 1987).

A diferencia de las Ciencias Naturales cuyos términos se ven delimitados todos por las definiciones, las Humanidades (ciencias sociales y culturales) en las que cabe también la Traductología, suelen «delimitar» sus términos preferentemente con las explicaciones del significado del término. La explicación según Schwarz (2003) es la aclaración del significado de un término difícilmente definible y es el resultado del acuerdo al que han llegado los especialistas o profesionales. Muchas veces pueden incidir sobre ella actitudes valorativas de cierto individuo o cierta escuela o corriente. Monterde Rey ha elaborado su propia definición de la explicación (por “no haberla encontrado en ninguna fuente”) la cual concibe como: *Parte de un texto que contiene información sobre concepto, pero no forma parte de su definición, aunque la amplía* (Monterde Rey: 149).

Existen varios tipos de definiciones de las cuales cabe mencionar por lo menos dos, la *definición por extensión* o definición extensional, que consiste en la enumeración de los objetos componentes de la clase definidos y la *definición por intensión* que «[...] consiste en la exposición del conjunto de rasgos o características que definen la clase de objetos denotados por la unidad léxica. En el análisis sémico del significado de una unidad léxica, propio del paradigma estructuralista, esta ‘definición’ equivale al semema mismo» (Alcaraz Varó – Martínez Linares, 1997).

## 2.3. La selección y la clasificación de términos

Los terminólogos y terminógrafos tienden a unificar los conceptos y denominaciones de una disciplina. Para este fin deberían servir las bases de

datos y los diccionarios terminológicos que recojan datos respectivos, los seleccionen y clasifiquen según ciertos criterios preestablecidos. Parece fuera de duda que en determinado proyecto terminográfico, los criterios de selección de entradas pueden ser discutibles. De todos modos, pensamos, junto con Mata Pastor (2000: 32), que un diccionario no debe ser valorado tanto por el acierto o desacierto en la elección de los criterios como por la fidelidad a dichos criterios. Finalmente, la selección y la clasificación de términos debe adecuarse a la concepción y la finalidad del producto resultante de cada proyecto terminográfico. En los capítulos que siguen vamos a presentar nuestros métodos de trabajo, igual que la concepción y la finalidad del diccionario.

### **3. La descripción del proyecto terminográfico**

Siguiendo los métodos terminográficos generalmente aceptados y recomendados (Cabré, 1993; Santamaría Pérez, 2006; Schwarz, 2003), nos dedicamos a la elaboración de la información terminológica para poder aprovecharla después. En este capítulo describiremos las distintas fases de nuestro proyecto terminográfico. La primera fase consistió en delimitar precisamente el trabajo, hacer el plan de trabajo, asimismo en el estudio de textos seleccionados y, seguidamente, en la recopilación de datos. La segunda fase, durante la cual elaboramos la terminología, terminó con la creación de una base de datos terminológica. En la tercera fase nos dedicamos a la redacción y edición del diccionario. Las distintas fases o etapas del trabajo contenían varios pasos que queremos pormenorizar en los subcapítulos que siguen (tema, destinatarios, finalidad, dimensiones, preparación del trabajo, diseño del fichero terminológico, resolución de problemas, edición del trabajo, etc.).

#### **3.1. El objetivo y el tema**

El proyecto consistió en investigar los términos españoles publicados en forma impresa o digital desde 1990 hasta la actualidad, orientados hacia la teoría de la traducción e interpretación y su práctica profesional y también, en el establecimiento de las equivalencias checas. El equipo investigador se propuso crear un diccionario terminológico español-checo de una extensión de 1500 unidades y publicarlo en forma digital en línea y, de forma asincrónica, en formato PDF. Se había comprometido a ello en las instancias para tomar parte en la convocatoria.

El motivo que nos ha llevado a optar por esta forma de publicación ha sido exclusivamente pragmático. El léxico de cada lengua histórica, que es una materia viva, y ante todo de su léxico especializado, va sufriendo cambios incesantes. Ciertos términos se modernizan, es decir, se generan nuevos términos que sustituyen a los ya existentes, otros caen en desuso, algunos términos sinónimos a veces coexisten, nacen términos nuevos porque ha surgido la necesidad de denominar realidades nuevas, etc. La terminología especializada de cualquier disciplina tampoco deja de enriquecerse por las palabras adoptadas de otras lenguas. Es obvio que en esta situación no podemos considerar el

diccionario como una obra terminada. Su revisión y actualización es constante, y, por ello, se podrán apreciar variaciones en su contenido.

### **3.2. La finalidad y los destinatarios**

El trabajo se ha diseñado como un diccionario especializado monolingüe con equivalencias (checas) intentando las investigadoras reunir una parte de la terminología actual del ámbito temático mencionado arriba con el fin de dar cuenta de estos términos, de sus significados y sus equivalentes checos. La función del diccionario es, por ello, primordialmente descriptiva e informativa. Sus autoras lo concibieron como una herramienta indispensable para los que piensen dedicarse al estudio, a la enseñanza o al ejercicio de la actividad traductora, para los actuales estudiantes de la titulación universitaria “Traducción e Interpretación” —futuros traductores e intérpretes— así como para los profesionales (ante todo traductores-intérpretes noveles). El objetivo principal del diccionario es ayudar a los usuarios a utilizar adecuadamente términos traductológicos, mejorar la calidad de los textos traducidos, la calidad de la comunicación profesional y su orientación en la problemática de la terminología especializada.

### **3.3. La selección de la documentación sobre el tema**

Fijada el área temática se procedió a la selección y el estudio de los textos especializados en la materia. Las investigadoras dividieron las fuentes para recopilar los datos en dos grupos: 1. fuentes terminográficas primarias que incluían artículos y monografías sobre la traducción e interpretación; 2. fuentes terminográficas secundarias, tales como los diccionarios especializados monolingües o enciclopedias, textos informativos y/o normativos, divulgativos, documentos oficiales: leyes, reglamentos, normas ISO, AENOR, sitios en Internet, etc.). Las fuentes primarias publicadas en los últimos tres decenios estaban en primer plano, pero hay que constatar que las fuentes secundarias por ser utilizadas en bastantes casos, desempeñaron también un papel importante.

Los equivalentes checos los hemos establecido basándonos en diferentes fuentes, textos especializados, textos paralelos, obras lexicográficas, documentos legislativos vigentes, e incluso manuales redactados por diferentes instituciones nacionales, cuyas actividades apuntan el ejercicio de la traducción e interpretación: asociaciones de traductores e intérpretes, asociaciones profesionales de intérpretes jurados e intérpretes de conferencias, agencias de traducción, etc. Las fuentes secundarias más utilizadas han sido el *Diccionario de lingüística moderna* por Alcaez Varó y Martínez Linares (1997), el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2001), y el diccionario *CLAVE* (2006).

Sin ánimo de exhaustividad terminamos por seleccionar 1645 unidades que ordenamos alfabéticamente haciendo un listado. Hacía falta revisar detenidamente las unidades para identificar los conceptos y términos y tan solo después empezar con la elaboración de la terminología. Las dudas sobre los



términos se resolvían mediante varias consultas repetidas de diccionarios especializados y otro material documental. Más de cien unidades no se identificaron como términos.

### **3.4. La elaboración de la terminología**

A la hora de elaborar la terminología tuvimos que establecer la metodología para el diseño del fichero terminológico (base de datos). La extensión y la estructura de la información terminológica contenida en la base resultante, fue ajustada al objetivo y finalidad del proyecto terminográfico, respetándose la norma ISO 10241:1992 “Normas terminológicas internacionales. Elaboración y presentación” (cf. ČSN 01 0500: 1996; Popp, 2002).

Concebimos las fichas terminológicas como aquellos materiales estructurados que contienen toda la información relevante sobre cada término (Cf. Anexo I).

Las fichas rellenas recogen datos acerca del término (forma básica del término español, sinónimos, variantes del término (p. ej. ortográficas, sus formas abreviadas), equivalente checo, información gramatical, nota lingüística/técnica) y datos acerca del concepto y su equivalente checo (definiciones, contextos). Se alegan, a su vez, informaciones de carácter administrativo: responsabilidad por la elaboración de la información terminológica (autor, fecha) e identificadores de fuentes (con fecha) (Cf. Anexo II).

La base de datos consta actualmente de 1505 fichas terminológicas de las que 1023 entradas han sido seleccionadas para la versión definitiva del diccionario.

## **4. Edición del trabajo**

Esta fase del proyecto estribó en la propia redacción del diccionario al igual que en la preparación y entrega de los datos para su edición en Internet. El diseño interactivo del diccionario (en línea) le permitirá al usuario varias modalidades de búsqueda de acuerdo con sus necesidades, por alfabeto, por categoría y por palabra y ha sido posible con la ayuda del técnico informático. El equipo investigador se concentró en esta etapa enteramente en la confección de la versión off-line del diccionario generándola del fichero terminológico previamente preparado.

### **4.1. Concepción y organización del diccionario en versión asincrónica**

Como se ha dicho, el diccionario recoge los términos utilizados en la teoría y la práctica profesional de la traducción e interpretación. Toma en cuenta tanto el carácter interdisciplinar de la Traductología como los variadísimos aspectos relacionados con el ejercicio de la profesión de traductor-intérprete: normas, leyes, soportes y herramientas informáticas, aspectos técnicos, lugares de trabajo, cuestiones lingüísticas relacionadas con los análisis de los textos origen, etc. Con la publicación del diccionario pretendemos cubrir las

necesidades terminológicas de estudiantes, recién licenciados y profesionales noveles.

Antes de empezar su actividad profesional, el futuro traductor-intérprete debe familiarizarse con el mercado y los aspectos económicos y legales del ejercicio de la actividad traductora. Este es el motivo que nos ha guiado a la hora de seleccionar los términos relativos al mercado laboral, al mundo de las agencias y empresas de traducción, sin olvidar a la Unión Europea, la cual proporciona servicios de traducción e interpretación multilingües.

El traductor trabaja con diversos tipos de textos de distintos estilos funcionales, se enfrenta a diferentes encargos, normas y problemas de lo más variado, lo que nos ha llevado a considerar de utilidad la inclusión de este tipo de términos.

En la actualidad, las llamadas nuevas tecnologías han conseguido ocupar un lugar de suma importancia en la vida cotidiana y, especialmente, en las actividades de traducción e interpretación, donde se consideran herramientas insustituibles. De ahí que hayamos incluido algunos términos específicos de la informática y de las tecnologías de la comunicación, sobre todo aquellos con los que el traductor-intérprete se topa diariamente.

El diccionario en esta versión cumple con los requisitos de cualquier publicación impresa. Tiene 165 páginas y está organizado en varias partes: el prólogo, la introducción, la lista de abreviaturas y signos, la parte I que incluye conceptos traductológicos y la parte II que da cuenta de algunas asociaciones, instituciones, organismos y órganos relacionados con las actividades de traducción e interpretación incluyendo asimismo varios datos de interés; a continuación le sigue la bibliografía, que contiene las fuentes bibliográficas utilizadas junto con los sitios web visitados a lo largo del trabajo sobre el proyecto. Lo concluye la nómina de siglas y acrónimos aparecidos en el diccionario y los índices: el índice alfabético de las categorías y el índice alfabético de los conceptos.

Fig. (1) Tipos de documentos utilizados en el diccionario

<b>Fuentes terminográficas</b>	<b>Número de fuentes</b>	<b>%</b>	<b>Número de usos</b>	<b>%</b>
primarias	197	48,9 %	334	32,7 %
secundarias	206	51,1 %	689	67,3 %
<b>En total</b>	<b>403</b>	<b>100 %</b>	<b>1023</b>	<b>100 %</b>

#### 4.2. Estructuración de los lemas

Integran el diccionario 1023 artículos ordenados alfabéticamente. Cada artículo aduce la forma básica del término y la(s) categoría(s) a la(s) que pertenece según el ámbito de uso; le sigue su definición, el dato bibliográfico acerca de la fuente usada y su equivalente checo. En reducidos casos no hemos dado con ninguna definición o explicación del concepto. En estos casos, citamos

el contexto en el que han aparecido poniéndolo en tamaño de letra más pequeño y subrayando el término en cursiva.

Puede suceder que a un concepto le corresponda más de una forma denominativa porque los autores de los textos especializados con los que hemos trabajado (publicados en los últimos tres decenios) utilizan términos sinónimos. Remitimos a ello mediante el símbolo → y, al mismo tiempo, alegamos los sinónimos encontrados debajo de los lemas respectivos.

He aquí un artículo modelo:

**lengua A** ..... lema  
sinónimos ..... **lengua materna, idioma materno,  
primera lengua**  
categoría ..... Traducción  
Lengua materna (u otra que se domina  
de forma rigurosamente equivalente). .....cita  
[*Glosario AIIC: Consejos sobre interpretación  
y traducción.*  
http://www.aibcnet.com/; 9.6.2013] .....  
fuente de la cita equivalente checo .... **jazyk A**

#### 4.3. Clasificación de los términos en categorías

El carácter interdisciplinar de los estudios sobre traducción que se asientan ante todo en la Lingüística, pero también en otras ciencias y métodos científicos, nos ha guiado en la clasificación de los términos en varias categorías (en los ficheros terminológicos se opera también con los dominios, áreas o campos). Al mismo tiempo queríamos catalogarlos teniendo en cuenta las necesidades prácticas, los recursos o herramientas usadas por el traductor, el ámbito profesional, etc. Establecimos dieciocho categorías en las que logramos clasificar las 1023 entradas. En algunos casos, un mismo término pertenece a dos categorías. Presentamos a continuación todas las categorías especificando entre paréntesis —sin ánimo de exhaustividad— más detalladamente cada una de ellas (el subrayado es nuestro):

1. Ámbito profesional (oficio del traductor-intérprete, tipos de traductores: autónomo, común, especializado, jurado; agencias de traducción, lugares de trabajo...);
2. Asociaciones, organismos y otros datos de interés (cabén en esta categoría todas las entradas de la parte II del diccionario);
3. Certificación y Normalización;
4. Comunicación (Pragmática, herramientas de comunicación, medios);
5. Competencias traductoras (documentales, culturales, generales, tecnológicas);
6. Corrección, revisión y trabajo editorial;
7. Ética profesional (conocimiento de leyes, normas, tarifas, honorarios, códigos deontológicos... );
8. Enseñanza y formación profesional (del traductor-intérprete. Aprendizaje de lenguas, estudios universitarios, formación a lo largo de la vida, cursos, competencias comunicativas...);
9. Interpretación (problemas generales);
10. Interpretación: modalidades y técnicas;
11. Lingüística (Estilística, Lexicología,

Lexicografía, Pragmalingüística, Sociolingüística...); 12. Métodos científicos; 13. Política lingüística (multilingüismo, lenguas minoritarias, lenguas de la UE, normalización de la terminología, bases lingüísticas nacionales...); 14. Recursos de traducción e informática (diccionarios, memorias de traducción, softwares, bases terminológicas, traducción automática: correctores automáticos, traductores en línea, TAO, tipos de archivos, interfaces, aplicaciones...); 15. Recursos retóricos (anáfora, zeugma...); 16. Textos: tipos, redacción (tipos de textos, requisitos de publicación); 17. Traducción (problemas generales, métodos); 18. Traducción: técnicas y tipos.

## 5. Resolución de problemas

No es preciso ahondar mucho en la cuestión para darse cuenta de que, a lo largo del trabajo, las estudiantes tuvieron que resolver muchísimos problemas y dudas. Primero, con la selección de términos y después, con su definición o explicación. La elaboración de la información terminológica que describimos en el subcapítulo 3.4. pertenecía a las fases más difíciles del proyecto, y también fue la más exigente no solo en cuanto al tiempo sino también en los conocimientos lingüísticos, competencias documentales y tecnológicas de las investigadoras. Les extrañaba a veces no poder encontrar definiciones ni explicación alguna de ciertos términos.

Otro problema fueron los sinónimos, ya que hacía falta tomar en consideración el fenómeno de sinonimia léxica presente tanto en los términos españoles como en los equivalentes checos. Algunos autores colocan en oposición la sinonimia léxica y la sinonimia formal. Esta última se basa en el uso de diferentes variantes formales, las más de las veces en las denominaciones pluriverbales. Sin embargo, la sinonimia léxica consiste en usar distintas formas interiores de las denominaciones (Hanáková, 2007: 48). En nuestro corpus aparecieron variantes formales (gráficas), tales como *free lance/freelance*; *lengua de señas/ lengua de signos*, la sinonimia léxica, sin embargo, era más frecuente, cf. *alternancia de código/conmutación de código*; numerosos sinónimos de *lengua original*: *idioma fuente, idioma de origen, idioma origen, idioma original, lengua de origen, lengua de partida, lengua fuente, lengua origen*.

A veces, la forma inglesa compite con la española o viceversa: *crowdsourcing/traducción colaborativa; Desktop Publishing (DTP)/maquetación*. La sinonimia en los equivalentes checos es aun más rica correspondiendo a los 1023 términos españoles 1356 unidades terminológicas checas.

Muy exigente resultó la última fase de edición, es decir, la elaboración de los artículos y la redacción final del diccionario (que contenía varias revisiones) y la reelaboración indispensable de los artículos, debido a las insuficiencias objetivas y formales detectadas. Todo exigió intervenciones de la directora del proyecto. La heterogeneidad de los datos suministrados por las investigadoras se logró disminuir gracias a numerosas consultas lingüísticas y

profesionales brindadas por dos profesoras de la Sección, una española nativa y otra que se especializa en la traducción, interpretación, lexicología y lexicografía.

## 6. Conclusión

El proyecto realizado que acabamos de describir ha traído muchas experiencias que, como suponemos, se aprovecharán plenamente en los cursos de Terminología impartidos en el programa de grado, especialmente en las titulaciones *Español/Francés y la Traducción Profesional*. Se podrían generalizar algunas conclusiones sacadas del trabajo: la importancia de la selección de bibliografía sobre el tema, la necesidad de un plan de trabajo, la lectura de textos especializados en ambas lenguas (si se han de usar para la confección de un diccionario monolingüe con equivalencias), la elaboración detenida de la información terminológica; el propósito de establecer equivalencias ha mostrado claramente que la recopilación de datos completos no solamente sobre los términos españoles (u otros) sino también sobre sus equivalentes es indispensable. Hay que poner en relieve lo importantes que son los datos relativos al concepto, su definición y referencia al contexto que justifiquen la adecuación del equivalente checo u otro, extranjero.

Para terminar, informamos de que los datos terminológicos acerca de los equivalentes checos (menos los sinónimos) que no figuran en el diccionario están recogidos en la base de datos terminológica que estará a disposición tanto del equipo actual de investigación como de los actuales estudiantes del departamento y futuros interesados en el trabajo de actualización del diccionario.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ VARÓ, E. – MARTÍNEZ LINARES, M. A. (1997): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona, Ariel Referencia.
- CABRÉ, M. T. (2004): "La terminología en la traducción especializada". En: GONZALO GARCÍA, C., GARCÍA YEBRA, V. (Eds.): *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Madrid, Arco/Libros, 2004, pp. 89-122. [Online] [Cit. 19.11.2013] Disponible en Internet: <http://www.upf.edu/pdi/df/teresa.cabre/docums/ca04tr.pdf>
- ČSN 01 0500 *Terminologické normy – Příprava a uspořádání*. Říjen 1996. [Online] [Cit. 10.12.2013] Disponible en Internet: [http://import.technickenormy.cz/nahledy/20017\\_nahled.htm](http://import.technickenormy.cz/nahledy/20017_nahled.htm)
- DOSTÁL, J. (2003): "Termín a jeho definice ve výkladových, terminologických a naučných slovnících a encyklopediích". En: *Modernizace výuky v technicky orientovaných předmětech a oborech. Dodatky*. Olomouc, Votobia, p. 57.
- HANÁKOVÁ, M. (1991): "Termín z hlediska překladu odborného textu". En : GROMOVÁ, E., HRDLIČKA, M., VILÍMEK, V. (Eds.): *Antologie teorie odborného překladu*. Výběr z prací českých a slovenských autorů. Ostrava, Ostravská univerzita Ostravě, Filozofická fakulta, 2007, pp. 41-54.

- MALDONADO GONZÁLEZ, C. (Dir.) (2006): *Clave. Diccionario de uso del español actual*, 6.<sup>a</sup> ed. Madrid, Ediciones SM. [Online] [Cit. 2013] Disponible en Internet: <http://www.smdiccionarios.com/diccionario/diccionario-clave>
- MATA PASTOR, C. (2000): "La palabra inencontrable: ¿por qué no encontramos lo que buscamos en el diccionario?". En: MORILLAS, E., ÁLVAREZ, J. (Eds.): *Las herramientas del traductor*. Málaga, Ediciones del Grupo de Investigación Traductología, 2000.
- MONTERDE REY, A. M. (1998): "Terminología: estudio de las distintas formas de representación conceptual en textos técnicos y su relación con la traducción". En: CRUZ GARCÍA, L. (Coord.) : *Actas de las II Jornadas de Jóvenes Traductores: diciembre 1998*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 2002. [Online] [Cit. 02.12.2013] Disponible en Internet: <http://www.webs.ulpgc.es/terminol/Estudio%20de%20las%20distintas%20formas.doc.doc>
- NIDA, E. A., RUSSELL TABER, Ch. (1986): *La traducción: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Cristiandad. [Online] [Cit. 10.10.2013] Disponible en Internet: [http://books.google.cz/books/about/La\\_traducci%C3%B3n.html?id=zmsvyRw7erYC&redir\\_esc=y](http://books.google.cz/books/about/La_traducci%C3%B3n.html?id=zmsvyRw7erYC&redir_esc=y)
- PALOMAR GONZÁLEZ, V. (2004): "La importancia de la normalización terminológica". En: GONZÁLEZ, L. – HERNÚÑEZ, P. (Coords.): *Las palabras del traductor*. Actas del II Congreso «El español, lengua de traducción» 20 y 21 de mayo, 2004 Toledo – Bruselas, ESLETRA, 2004, pp. 67-76. [Online] [Cit. 02.12.2013] Disponible en Internet: <http://www.esletra.org/Toledo/html/libro.pdf>
- POPP, C. (2002): "La Terminología en Español en el Marco de las Normas Técnicas Internacionales". Frederiksberg (Dinamarca), *LSP & Professional Communication*, Vol. 2, N. 2, October 2002, pp. 95-104. [Online] [Cit. 10.12.2013] Disponible en Internet: <http://rauli.cbs.dk/index.php/LSP/article/view/1965/1966>
- RAE (2001): *Diccionario de la lengua española*, 22.<sup>a</sup> ed. [Online] [Cit. 2013] Disponible en Internet: <http://rae.es/rae.html>
- SANTAMARÍA PÉREZ, I. (2006): *Los diccionarios especializados*. E-Excellence, [www.liceus.com](http://www.liceus.com) [<http://books.google.cz/>; 2.12.2013]
- Semiótica, antroposemiótica, triángulo de Ogden-Richards, otras ramas de la semiótica*. [Online] [Cit. 02.12.2013] Disponible en Internet: <http://www.oocities.org/ohcop/semiotic.html>
- SCHWARZ, J. (2003): "Vybrané teoretické a metodologické problémy terminografie: poznatky z tvorby České terminologické databáze knihovnictví a informační vědy". Praha, *Národní knihovna. Knihovnická revue*, 2003, roč.13, č. 1, pp. 21-41. [Online] [Cit. 02.12.2013] Disponible en Internet: <http://knihovna.nkp.cz/NKKR0301/0301021.html>

## RESUMÉ

Článek se zabývá některými teoretickými a metodologickými otázkami terminologie a terminografie, zejména definicemi termínu a pojmu a problematikou identifikace a výběru temínů v dané odborné oblasti pro potřeby terminografického projektu. Představuje terminologický slovník, který vznikl jako hlavní výstup z projektu studentské grantové soutěže (SGS) specifického vysokoškolského výzkumu Ostravské univerzity, a byl řešen na oddělení španělštiny Katedry romanistiky Filozofické fakulty OU v roce 2013 pod názvem „Španělsko-česká terminologie z oblasti translologie a překladatelsko-tlumočnické praxe“ (číslo projektu SGS10/FF/2013). Slovník je nyní k dispozici ve dvou verzích, off-line a on-line.

**Mgr. Jana Veselá, Ph.D.** působí v oddělení španělštiny na Katedře romanistiky Filozofické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě jako odborná asistentka pro španělský jazyk se zaměřením na jazykovědu a překlad. Svou vědeckovýzkumnou činnost zaměřuje na pronominální systém současné španělštiny, zejména element *se* a jeho hodnoty paradigmatické a neparadigmatické, na odborný jazyk a lingvistiku překladu. Publikovala vědeckou monografii, terminologický slovník, několik kapitol v odborných knihách a více než dvě desítky původních vědeckých článků v tuzemských a zahraničních odborných časopisech a sbornících. Je autorkou a spoluautorkou patnácti učebních textů a textů pro distanční vzdělávání (včetně e-learningových forem výuky). Je výkonnou redaktorkou recenzovaného časopisu *Studia romanistica*, jenž vydává Katedra romanistiky FF OU.

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

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

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

Katedra romanistiky, Filozofická fakulta Ostravská univerzita v Ostravě  
Reální 5, 701 03 Ostrava 2  
jana.vesela@osu.cz

### Anexo I: Modelo de ficha terminológica

<b>ENTRADA</b>		<b>CATEGORÍA GRAMATICAL</b>
SINÓNIMOS		
ÁREA TEMÁTICA/ CATEGORÍA		
DEFINICIÓN		
NOTA LINGÜÍSTICA/TÉCNICA		
IDENTIFICADOR DE FUENTE, FECHA		
REFERENCIA CONTEXTO, IDENTIFICADOR DE FUENTE, FECHA		
	<b>EQUIVALENTE(S) CHECO(S)</b>	<b>CATEGORÍA GRAMATICAL</b>
DEFINICIÓN, IDENTIFICADOR DE FUENTE, FECHA		
REFERENCIA CONTEXTO[		
AUTOR, FECHA		
ACTUALIZACIÓN		

### Anexo II: Ficha terminológica rellena

<b>abreviación</b>	s. f.
SINÓNIMOS	<i>abreviación léxica, acortamiento, <u>reducción</u></i>
ÁREA TEMÁTICA/ CATEGORÍA	Lingüística
DEFINICIÓN	Procedimiento de reducción de una palabra mediante la supresión de determinadas letras o sílabas; p. ej., los acrónimos, los acortamientos, las abreviaturas y las siglas.
NOTA LINGÜÍSTICA/TÉCNICA	<i>reducción</i> (sin. <i>supresión, eliminación, elipsis</i> ): En Sintaxis cualquier sintagma largo («La niña que vino con Carmen») se puede abreviar ( <i>La niña</i> ) siempre que, después de haber sido introducido por primera vez en el discurso, quede claro por el contexto o cotexto. A las formas sintácticas ‘abreviadas’ o ‘reducidas’ más complejas, como «Yo sí, pero ella no» se las llama elipsis. [DLM (1997)]
IDENTIFICADOR DE FUENTE, FECHA	RAE (2001), <i>El diccionario de la lengua</i> , 22 <sup>a</sup> ed., Madrid: Espasa Calpe. [ <a href="http://www.rae.es/rae.html">http://www.rae.es/rae.html</a> ; 15.3.2013]



REFERENCIA CONTEXTO, IDENTIFICADOR DE FUENTE, FECHA	Si la última sílaba del nombre es de dos letras, se codifica siguiendo la regla gramatical para la <i>abreviación</i> de palabras, que indica tomar la primera letra del nombre más las últimas dos [ <a href="http://www.sgm.gub.uy/geoportal/images/archivos/criterios_ccn.pdf">http://www.sgm.gub.uy/geoportal/images/archivos/criterios_ccn.pdf</a> ; 15.5.2013]
	<b>zkracování, zkracování slov</b>   s. n.
DEFINICIÓN, IDENTIFICADOR DE FUENTE, FECHA	<i>Zkracování</i> je jedním ze způsobů tvoření slov. Nejobvyklejší způsob mechanického zkracování je ten, že se vypíše první písmeno slova nebo slov daného spojení či charakteristická počáteční skupina písmen, někdy slabika nebo i více slabik, pokud možno tak, aby zkratka končila souhláskou. [UJČ, <i>Internetová jazyková příručka</i> . <a href="http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=780">http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=780</a> ; 13.5.2013]
REFERENCIA CONTEXTO[	Pokud neznáte dobře pravidla pro <i>zkracování slov z názvů</i> , pak raději v bibliografických citacích slova sami nezkracujte. [ <a href="http://knihovna.vsb.cz/kurzy/citace/17.html">http://knihovna.vsb.cz/kurzy/citace/17.html</a> ; 16.5.2013]
AUTOR, FECHA	Eva Chovanová, 16.5.2013
ACTUALIZACIÓN	



MARGINÁLIE  
RECENZE  
INFORMACE





## KADLEC, J.: FRANCOUZŠTINA NA OSTROVECH V INDICKÉM OCEÁNU A TICHOMOŘÍ

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2013, 179 s.

Monografie Jaromíra Kadlece *Francouzština na ostrovech v Indickém oceánu a Tichomoří* vydaná nakladatelstvím Univerzity Palackého v roce 2013 předkládá poměrně ucelený pohled na jazykovou problematiku frankofonních území v historickém, společenském a politickém kontextu.

Autor knihy, Jaromír Kadlec, působí jako docent na Katedře romanistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své dlouholeté praxi a výzkumu se především zabývá otázkami nemetropolitní francouzštiny a jazykové politiky bývalých francouzských kolonií či územích s francouzštinou spjatých.

Prezentovaná publikace završuje autorovo mnoholeté studium frankofonních oblastí. Sám v předmluvě uvádí, že se jedná „o závěrečnou práci dokončující mapování jazykové situace a zvláštností francouzštiny v celém frankofonním světě“ (s. 6). Jeho výzkumné činnosti byly poprvé systematicky prezentovány v monografické studii *Francouzština v Kanadě*, dále v navazujících publikacích ve spoluautorství s Janem Holešem *Francouzština v Evropě* a *Francouzština na americkém kontinentě* a naposledy v loňském roce vyšla již tradičně v Nakladatelství Univerzity Palackého monografická práce Jaromíra Kadlece *Francouzština v Africe*.

Formálně je kniha *Francouzština na ostrovech v Indickém oceánu a Tichomoří* rozdělena do 11 tematických celků, které odpovídají jednotlivým územím, na něž autor zaměřuje svou pozornost. Prvních šest kapitol pojednává o postavení francouzštiny ve frankofonních oblastech Indického oceánu, jmenovitě se jedná o Madagaskar, Komory, Mayotte, Réunion, Mauricius, Seychely. Následující čtyři se poté soustředí na teritoria, jež se nacházejí v Tichomoří: Francouzská Polynésie, Nová Kaledonie, Wallis a Futuna, Vanuatu. V poslední části knihy nesoucí název *Francouzská jižní a antarktická území* se autor věnuje francouzskému zámořskému území, které je tvořeno Crozetovými ostrovy, Kerguelenovými ostrovy, ostrovy Saint-Paul a Amsterdam, Adélinou zemí a nakonec Roztroušenými ostrovy. Poslední jmenované ostrovy jsou součástí celku, jak zmiňuje autor (s. 163), teprve od roku 2007. Vzhledem ke specifčnosti tohoto území nejsou rozebírány ze zcela patřičných důvodů některé dílčí otázky, jež se pokaždé objevují u předchozích deseti kapitol.

Všechny tematické celky mají jednotnou skladbu a jsou rozděleny do několika oddílů. Toto členění dodává knize systematicčnost a přehlednost. Nejdříve je každé teritorium představeno z hlediska geografického. Pod názvem „Zeměpisná situace“ jsou shrnuty tradiční ukazatele vážící se k tomuto předmětu: poloha, rozloha, hustota zalidnění, klima, podnebí atd. Ve druhém oddíle je pozornost věnována obyvatelstvu a kapitola nese i s ním totožný název. Nalézáme zde aktuální údaje porovnávající počet obyvatel z několika různých

hledisek: průměrný věk, počet městské populace apod., a věnující se i otázkám antropologickým a etnické mapě územních celků. Ve třetí části každé z jedenácti kapitol, jež jsou shodně označeny nadpisem „Historický přehled“, autor popisuje významné dějinné události, které stály u zrodu té či oné země, všímá si zejména údobí francouzského vlivu a případných rozporů s dalšími mocnostmi. Další kapitola se zabývá otázkou jazykové politiky a přibližuje problematiku úředního jazyka, případně úředních jazyků a jejich použití v oblasti školství, médií apod. Není jevem neobvyklým, že vedle francouzštiny existuje ve zmiňovaných oblastech druhý oficiální jazyk; jako je tomu v případě Madagaskaru, kde po boku francouzštiny stojí malgaština. Některá teritoria mohou mít i více úředních jazyků jako např. Komory nebo Seychely. Jaromír Kadlec upozorňuje, že ne vždy všechny národní (úřední) jazyky mívají stejné postavení, a proto jejich roli dále specifikuje. Některá území mají naopak pouze jeden úřední jazyk a na jiných platí přímo francouzská ústava – to je příklad Réunionu, jenž představuje jeden z francouzských zámořských departmentů. Pátý oddíl je z hlediska jazykovědy největším přínosem studie, neboť popisuje jazykové zvláštnosti francouzštiny v Tichomoří a Indickém oceánu. Jaromír Kadlec nejdříve charakterizuje varianty francouzského jazyka, které jsou specifické pro odpovídající území, a následně uvádí a komentuje konkrétní příklady z jednotlivých lingvistických disciplín. Vyjadřuje se k fonetickým otázkám a všímá si odlišné výslovnosti některých souhlásek či samohlásek. Následně se zabývá problematikou morfolgie či syntaxí a nakonec svou pozornost zaměřuje na stránku lexikální. Prezentuje ku příkladu odlišnosti ve slovní zásobě, které jsou často způsobeny kontaktem s jinými jazyky. Za touto prezentací následuje část závěrečná, jež je sumarizačního rázu a obsahuje i jisté prognózy budoucího vývoje postavení francouzštiny ve zmíněných oblastech.

*Francouzština na ostrovech v Indickém oceánu a Tichomoří* je dílem opět velmi zdařilým, které zobrazuje souhrnným způsobem postavení francouzštiny na daných zeměpisných místech v širších souvislostech. Publikace nabízí čtenáři nejen základní informace geografického nebo historického rázu, ale zejména si všímá zvláštností variant nemetropolitní francouzštiny doložených o řadu autentických příkladů, za nimiž se ukrývá autorovo dlouholeté úsilí a snaha o shromáždění a zpracování neuvěřitelného množství dat a podkladů. Zdroje, ze kterých Jaromír Kadlec čerpal pro každou kapitolu, jsou vždy uvedeny na jejím konci, což umožňuje čtenáři rychlou orientaci na další prameny a dílčí témata, kterými se chce zabývat.

Samotný text je doplněn o mapky zemí, o nichž se v knize hovoří, a dále o fotografie např. významných státníků, nebo tabulky, v nichž jsou často porovnávány úryvky státních hymen ve francouzštině a dalších úředních jazycích či variantách kreolštiny. Všechny tyto prvky dokreslují již tak zdařile uspořádanou knihu, která poslouží nejen studentům filologie či zájemcům o frankofonní studia, ale představuje i výchozí bod pro hlubší výzkumy v oblasti jazykovědy s ohledem na konkrétní frankofonní celek.

**RADKA FRIDRICHOVÁ**

**MARK EDMUNDSON: WHY TEACH? IN DEFENSE OF  
A REAL EDUCATION, New York: Bloombury, 2013. 223 s.  
ISBN: 978-1-62040-107-1**

The title of this collection of essays, spanning the late 1990s up to 2013, is misleading: teaching is hardly the sole focus of each essay; it concerns less than one third of the book. Edmundson, a professor of English at the University of Virginia, ponders in one piece the character-building value of playing American football, then considers “*global education*” (study-travel abroad programs) while a third evaluates the teenager’s preparation needed to get accepted into top-ranked universities. Another disadvantage I noted from the onset is a certain elitism in these writings. As a top scholar with a Ph.D. from Yale University, Edmundson seems less concerned with confronting problems with the ordinary setting of teachers and learners than those with extraordinary ambitions. He fittingly celebrates the humanities which he views as falling into neglect.

A renowned scholar of literature (particularly a specialist of Milton, Wordsworth and Emerson), Edmundson has collected 16 non-literary essays in this volume which take on a variety of issues current at schools and universities which pertain not only to the American academic scene but are current concerns in the Czech Republic as well. His analysis of the American contemporary culture, “*ever more devoted to consumption and entertainment, to the using and using up of goods and images*” (p. 6) is just as valid for many Czech students. He references the tendency of “*students bursting out of my class [and] grabbing for their cell phones...*” and the Facebook phenomenon:

*At Harvard and Yale, I'd now expect to find [students] who've hit a white incandescence or maybe who've fused completely with the Internet, living within it, like characters out of a Neuromancer, finding in their merger with the machine a kind of high that can take the place of happiness* (p. 40).

Besides this trend, there are also echoes of ambitious Czech students I have encountered pursuing two degrees at different universities at the same time, often at universities in different cities. Likewise, more numerous slackers attend university more for the enjoyment. Their only wish is to get by with a minimum of effort, just enough to fulfill their parents’ expectations of graduating. Edmundson also experiences students rushing to class, opening up their laptops or iPad tablets while he remains unsure if they are single-mindedly noting down highlights of his lectures or sending messages on Facebook. In a huge lecture hall, faces of ambitious students and lackadaisical slackers behind a monitor look alike.

Professors likewise are supplied with laptops, encouraged to produce not only PowerPoint presentations in class but also employ interactive SmartBoards, Moodle and assign homework readings, interactive tests and assess language production using software through the Internet, though no evidence in the literature shows improvement in student achievement. As a result, American and Czech professors imitating students in using technology end up spending substantially more time with computers than with books and students.

To avoid this alienating state of affairs, Edmundson suggests stepping away from the laptops and all other technology in the classroom and instead dedicating an ever greater amount of time to real face-to-face discussion, in-class contemplation and brainstorming. With in-class perusal of Wikipedia regarding the discussion topic these days, students rarely engage in true brainstorming but become merely mimetic (rather than thinking) human beings. Edmundson recalls at this point Henry David Thoreau's admonishment of the non-thinking public's addiction to newspapers who fail to "live deliberately" in *Walden, or Life in the Woods* (1854). Students' rushed life serviced by technology and financial pressure of a "return on investment" (since university education is expensive in the USA) is ominously altering higher education. Both the USA and the Czech Republic suffer from a tendency of university administrations focusing so much on finance and research and less on teaching quality. Likewise, the way professors teach has declined, with an unfortunate, silent collaboration with students that generous grading and thin assignments lead to generous teaching evaluations.

Edmundson celebrates students who eschew for example business or law school for a career in teaching. They earn less money and have an accordingly lower standard of living. Yet, Edmundson avers, they have "*the kinds of problems that are worth having, and if you advance, as Thoreau asked us to do, in the general direction of your dreams, you may have them*" (p. 66), a romanticized consolation. Included in the volume is an infelicitous attempt to place sports, a visibly powerful element of secondary and university-level American educational institutions, into the perspective of educational-psychological development of the scholar. Entitled "*Do Sports Build Character?*" the essay constitutes the only non-elitist essay in the collection. He deftly weaves autobiography into the chapter to vacuously conclude that perseverance in sports led him to a strong work ethic as a scholar. Since intercollegiate sports are only cursorily played in Europe, this section is irrelevant in a Czech context.

One trend shared in both continents in higher education is the notion of "global education" – which translates either as a trip or semester study abroad. As Edmundson confesses, "*when I ask around among my colleagues – well-traveled, dedicated types – they don't seem to have much more idea what global*



*education is than I do*” (p. 97). It becomes clear in the essay that a trip or semester abroad is more entertainment than it is laborious learning or anything educational these days; Edmundson describes taking University of Virginia students to Asia. They disembark from a boat in Shanghai wearing T-shirts featuring Chairman Mao and straw harvest-the-rice dome-shaped hats, something akin to the “*Czech Drinking Team*” or Franz Kafka T-shirts on sale in the Old Town district of Prague sold to young American tourists. Students also learn about tourist traps rather fast:

*At our pre-port meeting before Shanghai, we learned about how young Chinese students would come on in a friendly way and then take foreign visitors off to a “traditional” tea ceremony. Two hours later, their friendly hosts would hit them with bills for seventy-five dollars for a couple of cups of tea and a few grains of rice* (p. 99).

This is Edmundson’s “*global education.*” After that he conveys the obtuse conclusion that students developed a nice rapport with people because of American “friendliness” which overcomes class, race and language barriers and that it suffices as “*global education*” (p. 98).

When I saw the title of the book by this renowned professor, I had high hopes for intrepid analysis but these hopes were soon dashed. This book is popular, pusillanimous and hardly scholarly, telling of vexatious trends but offering no solutions, just some cheerleading for teachers and students in the humanities.

**CHRISTOPHER E. KOY**

**LENČOVÁ, I.: PHANTASIELAND LESEN 1. INTEGROVANÁ  
UČEBNICA LITERÁRNEHO ČÍTANIA PRE ŽIAKOV 1. STUPŇA  
ZÁKLADNÝCH ŠKÔL. BRATISLAVA, PRÍRODA, 2009, 72 s. ISBN  
978-80-07-01672-9**

**und**

**LENČOVÁ, I.: PHANTASIELAND LESEN 1. INTEGROVANÁ  
UČEBNICA LITERÁRNEHO ČÍTANIA PRE ŽIAKOV 1. STUPŇA  
ZÁKLADNÝCH ŠKÔL A OSEMROČNÝCH GYMNÁZIÍ.  
BRATISLAVA, PRÍRODA, 2009, 104 s. ISBN 978-80-07-01673-6**

Die zweiteilige Reihe *Phantasieland* bilden Lesebücher für kleine Leser im Grundschulalter der Primar- und Sekundarstufe. Das Lesebuch *Phantasieland Lesen 1* ist im Jahr 2009 im slowakischen Verlag *Príroda* erschienen. Die

Publikation ist in der ersten Reihe (aber nicht ausschließlich) für Schüler in der Primarstufe bestimmt und zugleich für alle Kinder im jüngeren Grundschulalter, welche Deutsch als Fremdsprache erwerben sollen bzw. wollen. Der Umfang der Publikation beträgt 72 Seiten. Der zweite Teil *Phantasieland Lesen 2* ist im gleichen Jahr und in demselben Verlag – Příroda– wie der erste Band erschienen. Die Zielgruppe bilden Schüler der Grundschulen in der Sekundarstufe sowie Schüler der achtjährigen Gymnasien. Das Lesebuch hat 104 Seiten.

Im ersten Teil sind einfache aber motivierende Textformen zu finden, welche auch für Kinder der Primarstufe leicht zugänglich sind und sie zum Beispiel durch Reim, schöne farbige Bilder und interessante optische Gestaltung fesseln können. Eine Reihe von kurzen Gedichten, Spiel- und Abzählreimen sowie Rätseln, das alles sind Formen, mit denen Kinder gut vertraut sind und welche sie mögen. Lustige Wortspiele sind zum Einprägen gut geeignet und wirken dadurch motivierend. Auch die visuelle Gestaltung ist sehr anziehend und erhöht die Attraktivität der Publikation sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Das Büchlein hilft jedem von uns, ein Stück von Kind in sich selbst zu entdecken und eröffnet einen schönen Weg für Eltern sowie Pädagogen, sich der Kinderseele anzunähern und zugleich die Freude am Deutschlernen auf spielerische Art zu entdecken und eine positive Beziehung zu einer Fremdsprache aufzubauen. Deshalb ist das nette Büchlein nicht nur für den Unterricht sehr gut geeignet, wo es als eine willkommene Hilfe dienen kann, um vor allem die Fertigkeit Lesen auf eine ungezwungene Art und Weise zu vermitteln, sondern auch als ein angenehmer Begleiter für eine sinnvolle Freizeitgestaltung für Kinder bzw. mit Kindern. Die Publikation kann den kleinen Leser auf einem gemütlichen und zugleich effektiven Weg mit der deutschen Sprache bekannt machen und ihn gleich vom Anfang an für den Umgang mit fremdsprachlichen literarischen Texten gewinnen. Die Vielfalt von Farben, Gestalten, Schriftarten, -formen, und -größen sowie das kreative Zusammenspiel von Schrift und Bild – das alles wirkt sehr motivierend und fesselt die Aufmerksamkeit von Kindern. Herrliche Illustrationen von Michala Lenčová ergänzen das wunderschöne Layout der Publikation. Einfache, auf die Förderung der Kreativität ausgerichtete Aufgaben ziehen die Kinder unauffällig in die Märchen- und Phantasiewelten und unterstützen das unmittelbare Lernen von Deutsch.

Der zweite Teil – *Phantasieland Lesen 2* – welcher vor allem für größere Kinder in der Sekundarstufe gedacht ist, ähnelt in der äußeren Form dem ersten Band und alle lobenden Attribute bezüglich der optischen Gestaltung sind wiederholend zu konstatieren. Im Vergleich zum ersten Teil überwiegen komplexere Textformen, die aber motivierend wirken und den Anforderungen der Zielgruppe entsprechen. Aufzählreime, Rätsel, Sprichwörter u.ä. sind deutlicher um Kurzgeschichten und kurze Märchen erweitert. Die Aufgaben werden angemessen gestuft, indem beispielsweise Impulse zum kreativen Schreiben – Variierung von Musterformen, Vervollständigung von Geschichten,

in denen das Ende fehlt, Erfinden eigener Geschichten u.ä – angeboten werden. Weiterhin ist im Lesebuch auch der Bereich der konkreten Poesie vertreten (z.B. Gedichte von Ernst Jandl). Dies alles förderte eine kreative Umgangsweise mit dem Text im Prozess des Leseverstehens und verschafft eine positive Beziehung zu fremdsprachlichen literarischen Texten auf der spielerischen Basis bzw. veranlasst zur Gestaltung eigener Bilder, wodurch sich das schöpferische Potenzial der Schüler entwickelt.

In jede der zwei Publikationen ist auch der Lösungsteil integriert, welcher es ermöglicht, ein Feedback zu vermitteln (z.B. bei der Entschlüsselung von Rätseln) und bei anderen Aufgaben bietet er kreative Lösungsmöglichkeiten (Lösungsvorschläge) an, die als ein weiterer Stimulus für eigenes Lernen dienen können. Den Bestandteil beider Lesebücher bildet auch ein kleines Wörterbuch, in welchem der Grundwortschatz übersichtlich – nach Seiten geordnet – angeführt ist und bei der Wortschatzvermittlung als ein wirkungsvolles Mittel behilflich sein kann. In dem abschließenden Teil jedes Bandes befindet sich ein Minilexikon von Autoren, deren Texte (Gedichte, kleine Geschichten, Spiele usw.) in dem jeweiligen Lesebuch verwendet werden, so dass vor allem Eltern und/oder Lehrer bzw. Erwachsene, welche mit Kindern arbeiten, mehr über einzelne Verfasser und ihr Werk erfahren und evtl. nach anderen ihrer Publikationen greifen können oder über angeführte Links zu diesen mehr im Internet finden können. Einen wichtigen Bestandteil bildet auch eine CD mit methodisch-didaktischen Hinweisen für Pädagogen. Diese beinhalten praktische Ratschläge und interessante Tipps für den Umgang mit den einzelnen Textformen. Zu jeder literarischen Textform bietet Ivica Lenčová – auf eine sehr zugängliche Art und Weise – Vorschläge zur Textarbeit, die schrittweise ausgeführt werden. Diese können zugleich auch als eine Inspiration für die Weiterarbeit mit anderen literarischen Texten dienen und die Lehrer dazu anregen, die hier vorgestellten Verfahrensweisen auf andere literarische Texte anzuwenden. Die Vielfalt an Themen ermöglicht eine sinnvolle Integration des Lesebuchs in das Curriculum für unterschiedliche Bildungsstufen und durch eine geeignete Methodenwahl kann man den Schwierigkeitsgrad variieren.

Diese schöne zweiteilige Reihe ist ein einzigartiges Werk auf dem slowakischen Büchermarkt, welches den Kinderlesern schon von Anfang an zur deutschen Sprache einen Weg angenehm zeigt und dadurch eine wichtige Rolle im frühen Fremdspracherwerb spielen kann. Es ist deshalb nur empfehlenswert, es einzusetzen.

**ZUZANA TUHÁRSKA**

**BUTTNER, A.: 100 AKTIVIT, HER A UČEBNÍCH STRATEGIÍ VE  
VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ  
Brno, Edika 2013, 167 s.**

Jak naznačuje podtitul „Praktické návody, jak zpříjemnit výuku studentům i sobě“, přináší tato metodická příručka řadu aktivit, her a nápadů, jak zkvalitnit a oživit výuku cizích jazyků. V knize, která vyšla v anglickém originále v roce 2007, nalezneme soubor sta metod aplikovatelných do cizojazyčné výuky. Autorka čerpala ze znalostí získaných při vysokoškolském studiu učitelství anglického a španělského jazyka a také na základě zkušeností získaných dlouholetou praxí výuky cizích jazyků na obou stupních základních škol i na školách středních. Amy Buttner vytvořila tuto příručku v rámci programu sdružení Teacher's Academy.

Příručka je rozdělena do osmi kapitol. V první části se autorka soustřeďuje na popis organizace třídy, zaměřuje se na popis nástrojů, které učitel nezbytně potřebuje k výuce (např. karty, kartotékové lístky, grafické organizéry) a na deskripci nástrojů vhodných pro organizaci činností žáků (balíčky, šanony, složky a tzv. žákovský stoleček). Ve stejné kapitole se zabývá postupem poznávání žákova učebního stylu a v souvislosti s tím stanovuje tři možné strategie (sledování reakcí, užití dotazníku a užití testu vícečetné inteligence). Autorka nezapomíná na zpětnou vazbu žáka a navrhuje zřízení tzv. poradní skupiny, poštovní schránky a realizaci průzkumů. V poslední podkapitole první části pojednává o monitoringu zapojení žáků do výuky. V této pasáži se vyskytují nejen návrhy možného výzkumu zapojení žáka do hodiny a jeho sebehodnocení, ale i řada rad, jak reagovat na negativní chování a jak účinně snižovat míru vyrušování v hodinách.

Druhá kapitola přibližuje strategie zlepšení mluveného projevu a jeho hodnocení. V souboru aktivit figurují většinou snadno aplikovatelné metody (např. každodenní výrazy, plakáty pro každodenní výrazy, metoda kladení základních otázek). Autorka popisuje pomůcky pro mluvní cvičení (např. rychlé rozhovory). Těžkopádným dojmem působí aktivity, u nichž je patrna větší složitost, náročnost a menší míra úspěšné proveditelnosti, např. v částech nazvaných Psaní rolové hry, Třídní záznamník, Záznamník pro jednotlivce, Honba za vlajkou. Lze vymyslet jejich jednodušší adaptace a varianty.

Od třetí do osmé kapitoly autorka vždy na začátek vložila tabulku se základním přehledem a stručným popisem aktivit. Ve třetí kapitole, která pojednává o tzv. zahřívacích aktivitách, nalezneme šest návrhů s upřesněním oblasti využití (slovní zásoba, gramatika, obsah a kulturní reálie) a typu komunikace (ústní, písemná). Maximálního efektu dosáhneme např. použitím metody nazvané Fráze dne, Rozhovor dne či Aktualita.

Čtvrtá kapitola, obsahující aktivity pro individuální procvičování, přináší sedm praktických návodů. Mezi nejefektivnější autorka řadí např. aktivity nazvané Interaktivní předměty, Doplňovačka slovních druhů či Písně.

Následující část je zaměřena na aktivity ve dvojicích. Zde autorka nabízí dvacet návodů, které postihují např. aktivity pojmenované Zády k sobě, Hra v kostky, Očité svědectví, Najdi chybu jako první, Imaginární pokoj či Kde to je? V této kapitole se setkáme také s méně obvyklými aktivitami, nepřiliš vhodnými pro klasickou jazykovou výuku (např. Poslepu či aktivita Slyším/Říkám).

Skupinové aktivity jsou ústředním námětem šesté části, v níž nalezneme dvacet šest návrhů. Z nich zmiňme zajímavé aktivity nazvané Posílání dotazníku, Odhady, Řetěz otázek či Zeptej se všech. Sedmá kapitola věnovaná hrám nabízí paletu 42 aktivit (např. Dokážeš to vyslovit?, Soutěž s balíčkem karet, Na dostihy, Ale ne, Pošli to dál, Co si pamatujete?).

Krátká závěrečná část pojednává o „pětiminutovkách, které slouží na protažení těla i mozků“. Autorka nabízí osm stran aktivit, sama však konstatuje dílčí specifická zaměření v oblasti využití. Ke krátkému procvičení slovní zásoby tak doporučuje například aktivity nazvané Řekni to /Slovní fotbal/ či Slova z pěti písmenek; k procvičení slovní zásoby ve spojení s gramatikou autorka navrhuje aktivity Přídavná jména podle abecedy, Odpovídání na otázky otázkou apod. Jako originální a zábavné aktivity lze doporučit např. aktivity nazvané Gramaticky správné nesmyslné věty, Zapeklité věty či Slovní asociace.

Přínosem předložené publikace je široká paleta návrhů, ze kterých si učitel cizího jazyka může vybrat, a aktivitu využít v hodinách, popř. ji může i přizpůsobit dané skupině žáků. Autorka specifikuje u každého návrhu cíl a materiál, podává návod na použití a přípravu, mnohdy také sama naznačuje možné úpravy. Nabízí ukázková témata a pracovní listy. Mezi prameny a odkazy nalezneme vedle řady anglicky psaných odborných knih také internetové zdroje a odkazy na webové stránky. Kniha doplňuje škálu nemnoha titulů, které se v současné době věnují metodické stránce výuky cizích jazyků. Nalezne zajisté místo v rukou tvořivých učitelů základních a středních škol, kteří usilují o živější a zajímavější vyučování. Titul je vhodným pomocníkem při výuce cizího jazyka. Tato metodická příručka může být také vhodným inspiračním zdrojem pro studenty jazyků na vysokých školách.

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

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

**EDITOR-IN-CHIEF:** ZDEŇKA MATYUŠOVÁ

**MANAGING EDITOR:** HELENA ZBUDILOVÁ

**EDITORIAL BOARD:** HANA ANDRÁŠOVÁ, LUCIE BETÁKOVÁ, EVA HOMOLOVÁ, MARINA KOTOVA, BOHUSLAV MÁNEK, KLAUS PÖRTL, LIBUČE SPÁČILOVÁ

**SCIENTIFIC REVIEW BOARD (SELECT COMMITTEE):** MIROSLAVA AUROVÁ, ANNA BUTAŠOVÁ, VĚRA JANÍKOVÁ, CHRISTOPHER KOY, JANA KRÁLOVÁ, KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, ANNA MIŠTINOVÁ, OLDŘICH RICHTEREC, MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, MARIE SOBOTKOVÁ, EVA TANDLICHOVÁ, HEDVIKA VYDROVÁ, EVA VYSLOUŽILOVÁ, MILOŠ ZELENKA

**E-MAIL:** LIVA@PF.JCU.CZ

**HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA\_VIVA/**

**FREQUENCY - BIANNUALLY**

**Printed by: Vlastimil Johanus Press**