

LINGUA VIVA

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

ROČNÍK XI / 2015 / ČÍSLO 20

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2015

LINGUA VIVA

ŠÉFREDAKTORKA: ZDEŇKA MATYUŠOVÁ

VÝKONNÁ REDAKTORKA: HELENA ZBUDILOVÁ

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 RICHTEREK, 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, 2015

TISK: TYPODESIGN, ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

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

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

JARMILA KROUPOVÁ, HALKA ČAPKOVÁ, KATEŘINA YOUNG (THE UNIVERSITY OF ECONOMICS, PRAGUE) <i>AN ANALYSIS OF MULTIPLE-CHOICE ITEMS IN ACHIEVEMENT TESTS – PART 2</i>	9
---	---

CHRISTOPHER KOY (UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA) <i>CONFRONTING INTOLERANCE IN POST-CONFLICT KOSOVO THROUGH LITERARY FICTION</i>	17
--	----

KAMILA VRÁNKOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA ČESKÉ BUDĚJOVICE) <i>ÚVAHY O ROMÁNU JEAN RHYSOVÉ ŠIRÉ SARGASOVÉ MOŘE</i>	30
--	----

STUDIE – NĚMECKÝ JAZYK

JANA HOFMANNOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA) <i>NUMERALIEN ALS PHRASEOLOGISCHE KOMPONENTENIM DEUTSCHEN UND IM TSCHECHISCHEN AM BEISPIEL DES NUMERALES SIEBEN...</i> .	37
--	----

ZDENĚK VÁVRA (ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA) <i>SUFFIXOIDE IN UMWELTORIENTIERTEN TEXTEN - IMPLIKATIONEN FÜR DIE ÜBERSETZUNGSDIDAKTIK</i>	50
--	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

ЧЕРНЫШЕНКО, Д. Ю.: ЗАМЕТКА О ВЫСТАВКЕ ПОСВЯЩЕННОЙ ЛЮБОРУ НИДЕРЛЕ, РАН, Санкт-Петербург	61
---	----

FIALOVÁ, I.: LLEDÓ CUNILL, E.: CAMBIO LINGÜÍSTICO Y PRENSA. PROBLEMAS, RECURSOS Y PERSPECTIVAS Barcelona, Laertes 2013	64
JESENSKÁ, P.: BEDNÁROVÁ-GIBOVÁ, K.: THE ENGLISH LANGUAGE THROUGH THE PRISM OF THE CENTURIES. Prešov: FF Prešovskej univerzity 2014	66
ZBUDILOVÁ, H.: ČERNÁ, O.: ČTENÍ NENÍ ŽÁDNÁ NUDA. NÁMĚTY K ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A RADOSTI ZE ČTENÍ. Praha, Portál 2014	69
ZBUDILOVÁ, H.: LEPILOVÁ, K.: CESTY KE ČTENÁŘSTVÍ. VYPRÁVĚJTE SI S NÁMI. Brno, Edika 2014	71
ZEMAN, D.: EBNER, Jakob: DUDEN – ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH. EINE EINFÜHRUNG VON JAKOB EBNER. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich, Dudenverlag 2008	73

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

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

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

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

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

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ

České Budějovice, květen 2015

STUDIE



AN ANALYSIS OF MULTIPLE-CHOICE ITEMS IN ACHIEVEMENT TESTS – PART 2

JARMILA KROUPOVÁ, HALKA ČAPKOVÁ, KATEŘINA
YOUNG

THE UNIVERSITY OF ECONOMICS

1. ITEM ANALYSIS

The first part of this paper focuses on the theory behind the principles of Classical Test Theory (CTT). In this part we are going to show how it can be applied to the Business English language tests at the University of Economics, Prague in order to archive high duality tests with a good level of standardisation.

When we started our investigations, we first looked closely at the 55 multiple-choice items included in the database for the English for Business Studies course and analysed each of them carefully. For the purpose of this article, we have selected only one which we found most representative and useful. One of the advantages of doing research at our department is that the sample group can be rather large, since we teach a very high student population as mentioned earlier. We have chosen a random sample of 50 out of 1,600 test takers.

Since facility values should be considered and interpreted together with the discrimination indices,¹ we used both these values. They are based on how well a test taker performs on a test as a whole against how s/he performs on a particular item. If a test taker does well on the test as a whole, we would expect him/her to get only the difficult tasks wrong. If we discover that this is not true, we might expect to find a weak discrimination index on those particular items and vice versa.

Example of a multiple-choice item:

Instructions: Choose the best option to complete each gap:

A Product's Life Cycle

At the beginning of a product's life cycle, a new product without any competitors can afford to set high prices. This is referred to as market [1]. Initially, the sales [2] is low and the promotion is designed to be [3] at increasing potential consumers' awareness of the product. As sales grow, the promotion then targets a much broader audience to increase market [4]. If this promotional

¹Green, R. Ibid. P.29.

stage is successful, the sales will rise significantly, and the price can remain the same because [5] will increase.

Eventually, sales will [6] and promotion will focus on differentiating the product from other competitors. Reduction in pricing becomes necessary, as competitors are now well [7] in the market.

At the end of the product's life cycle, sales begin to decline and promotional activities are reduced considerably. Costs are now so high in comparison to the sales revenue that the company decides to [8] the product. Prices are reduced further to liquidate any remaining[9]. The product's life cycle has now completed its final stage and the product is [10] from the market.

	A	B	C	D
1)	cutting	pricing	skimming	skinning
2)	figures	mass	size	volume
3)	aimed	communicated	fixed	getting
4)	portion	research	share	stock
5)	costs	demand	supply	want
6)	cost	peak	sell	top
7)	established	fixed	founded	rooted
8)	delete	discard	discontinue	eliminate
9)	mass	stock	storage	warehouse
10)	cancelled	liquidated	taken	withdrawn

The tested learners have been placed in descending order based on their test scores. In accordance with the procedure suggested by Fulcher², they have been grouped into three groups: high, middle and low scorers.

Table 1.1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FI	0.96	0.86	0.7	0.94	0.88	0.86	0.68	0.6	0.7	0.52
FI top	1	1	0.89	1	1	1	0.94	0.89	1	0.84
FI bottom	0.88	0.7	0.58	0.82	0.76	0.58	0.58	0.23	0.47	0.23
DI	0.12	0.3	0.31	0.18	0.24	0.42	0.36	0.66	0.53	0.61

The first statistic that we calculated is the item difficulty – **facility index (FI)**. As we already know, it is calculated by adding up correct responses to an item and dividing that figure by the number of the test takers. Let us take item five as an example. We can see that 44 students answered the item correctly, so $44/50=.88$, in case of item 8 which was answered correctly by 30 students it is $30/50=.6$. Ideally, the figure showing item difficulties should be around .5 as this value suggests that the item discriminates well and is neither too difficult nor too

²Fulcher, G. Ibid. P.181.

easy. From Table 1.1, it is obvious that item 10 (FI=.52) fully corresponds to the ideal item difficulty. As Fulcher also explains, “we never have a test populated only from items with a facility index of .5. All tests have a range of items, and the general rule of thumb is that items within a range of .3 to .7 should be included”.³ For the multiple-choice test task that we have been analysing, this means that items 3 (FI .76), 7 (FI .68), 8 (FI .6) and 9 (FI .7) could also be added to the ideal item 10. There are 5 appropriate items in terms of item difficulty. Moreover, according to Green, “Facility values between 20 and 80% (.2 to .8) can also provide useful information provided the items still discriminate and contribute to the test’s internal consistency”⁴. Even though internal consistency in achievement tests is usually low, we will not focus on its calculations.

No item in our FI row fell beneath the recommended range of .3, which means that we did not test extremely difficult items that could not be answered correctly even by the high scorers. On the other hand, no item indicated the result FI= 1, which would mean it was too easy and everyone got it correct. “Such a result indicates that the item contains no variance, and therefore provides no useful information”,⁵ and as such should be discarded.

We shall consequently focus on items 1, 2, 4, 5 and 6. From the example above, we can see that in items 1, 2 and 4 the awareness of strong word partnerships such as *market skimming*, *sales volume*, and *market share* were tested. Therefore, the high FI (for items 1=.96, 2=.86, 4=.94) is acceptable and actually welcome due to the fact that we teach exclusively economic English and require our students to memorise and actively use these phrases. When analysing items 5 and 6, where the correct answers are *demand* and *peak*, we can see that the skill tested is very different from the ones above. It requires the student to fully understand the whole text rather than individual phrases or sentences and to apply his/her knowledge of economic theory, which is also taught in the course. In this particular case we test the understanding of a product’s life cycle and its stages by asking the students to choose the correct options *demand* and *peak* fitting logically into gaps 5 and 6. The fairly high FI for the two items (5=.88; 6=.86) is therefore satisfactory, and using the items in a test is justifiable.

It is also important to distinguish between different test types and the reason why people take them. “Facility values of below 20 per cent and above 80 per cent in a proficiency test suggest that most of the test population is either answering the item incorrectly or correctly respectively, which reduces the chance of gaining useful information about the test takers and/or the item.”⁶ On the other hand, in achievement tests, the facility values are generally expected to be higher, as they suggest that the students have understood what has been taught. Thus, in our university environment, high facility values are not only acceptable, they are preferable.

³ Fulcher, G. Ibid. P.182.

⁴ Green, R. Ibid. P.26.

⁵ Fulcher, G. Ibid. P.182.

⁶ Green, R. Ibid. P.27.

The second statistic that has been calculated is the **discrimination index (DI)** which discriminates between test takers who were more successful and the less successful ones. Let us look at how the discrimination index is calculated in more detail. In order to calculate the DI, we must first calculate the facility indices for both the higher group of students, FI Top, and for the lowest group of students, FI Bottom. The procedure is similar to the one we used to calculate FI, i.e. correct responses to an item (either from the top or the bottom group) divided by the number of test takers in each group. For example, for item 3, it means that out of 19 students in the Top group, 17 chose the correct option; hence, FI Top is $17/19=.89$. FI Bottom for the same item in the group of 17 students is FI Bottom $10/17=.58$.

In the second stage of calculating the DI, we need to subtract the above calculated facility index of the low scorers (FI Bottom) from the results of the high scorers (FI Top) – so that $DI=FI\ Top - FI\ Bottom$. Ideally, we wish to retain items with a DI of .3 and higher, according to Green, items with a DI of .25 may also be seen as acceptable. “On an achievement test, the discrimination may be low simply because all the test takers are performing well and therefore the amount of variability between the test takers is low.”⁷

Our analysis shows that items 2 (DI=.3), 3 (DI=.31), 6 (DI=.42), 7 (DI=.36), 8 (DI=.66), 9 (DI=.53) and 10 (DI=.61) discriminate well, while items 1 (DI=.12), 4 (DI=.18) and 5 (DI=.24) are too low. We have tried to justify our findings by looking at the items more closely. In item 1 only two and in item 4 only three students in the lower group answered each incorrectly. According to Fulcher this means, that “it is both too easy, and does not discriminate well. This item is a candidate for rewriting or deleting.”⁸ Comparably similar is the score in item 5 (DI=.24), which was answered incorrectly by four students from the group of low scorers. As a result these three items need to be replaced or modified.

Another example of DI which is described in *Practical Language Testing* represents the ideal situation all test creators long for, and that is $DI=1$. “This means that all the high scorers get this item correct, while all the low scorers get it wrong. It therefore discriminates perfectly between the two groups.”⁹

The author describes one more situation when the $DI= -.8$. “A minus sign indicates that the item is discriminating, but it is discriminating in the wrong direction.”¹⁰ It in fact means, that “some students in the lower group have answered the item correctly, whereas all of the better students have answered the item incorrectly,”¹¹ because they have all been distracted by another option. “When this happens it is always difficult to know precisely why it is happening,

⁷ Green, R. Ibid. P.29.

⁸Fulcher, G. Ibid. P.183.

⁹Fulcher, G. Ibid. P.183.

¹⁰Fulcher, G. Ibid. P.183.

¹¹Fulcher, G. Ibid. P.183.

and perhaps the only way to find out is to conduct a verbal protocol study. However, items with negative discrimination are almost always discarded.”¹²

In order to confirm the findings regarding the discrimination of the individual items, we added two more procedures: we calculated the point biserial correlation (Table 1.2) and performed distractor analysis (Table 1.3).

Table 1.2

Proportion who answered correct (FI)	0.96	0.86	0.7	0.94	0.88	0.86	0.68	0.60	0.7	0.52
Proportion who answered wrong	0.04	0.14	0.24	0.06	0.12	0.14	0.32	0.40	0.26	0.48
Point biserial correlation	0.36	0.57	0.41	0.37	0.35	0.50	0.58	0.65	0.44	0.51

The point biserial correlation values for all ten items are above the recommended 0.25 limit. However, we can see that items 1, 4 and 5 are lower than the rest of the items, confirming our former analysis that we should review these items.

The next logical step is to analyse the distractors of each item which shows the number of responses to each of the three distractors. To calculate these figures we used the Excel Spreadsheets for Classical Test Analysis where we entered the As, Bs, Cs, and Ds into the spreadsheet and the percentages were calculated automatically below.

Table 1.3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
# of A's	0	1	38	0	3	0	34	1	0	5
# of B's	2	4	2	3	44	43	4	5	37	6
# of C's	48	2	6	47	3	3	7	30	6	13
# of D's	0	43	4	0	0	4	5	14	7	26
% of A's	0	0,02	0,76	0	0,06	0	0,68	0,02	0	0,1
% of B's	0,04	0,08	0,04	0,06	0,88	0,86	0,08	0,1	0,74	0,12
% of C's	0,96	0,04	0,12	0,94	0,06	0,06	0,14	0,6	0,12	0,26
% of D's	0	0,86	0,08	0	0	0,08	0,1	0,28	0,14	0,52

This distractor analysis has clearly shown that the items have been created well but the distractors (in items 1 and 4 two distractors were not used at all and in item 5 one distractor) – are too weak, carry no information, and so they do not discriminate at all.

To summarise the findings from the multiple choice item analysed in our paper (A Product’s Life Cycle), we have demonstrated that the test has been

¹²Fulcher, G. Ibid. P.183.

constructed well. Having applied both the indices (FI and DI), we can see that according to Fulcher's methodology, several items would request rewriting or discarding since they are on the borderline or slightly outside the recommended range. Changing distractors may be considered as well. The mean of 7.8 is relatively high, showing that on a test of 10 items, an average test taker scored 78%. The high mean is acceptable in an achievement test since it shows that the students have learnt the three vocabulary constructs which have been taught – the students' understanding of the vocabulary within text as a whole, the principles of the economic theory taught in the lessons, and also the knowledge of key economic terminology as explained in more detail above – and therefore we are convinced that all those items are worth testing. These items should definitely be replaced in a proficiency test but not necessarily in an achievement test.

2. CONCLUSION

Since we test a very large number of students every semester and we have to expand our test database on a regular basis, we have welcomed the opportunity to learn about tools that can help us validate our tests. For this purpose, we have discussed the need for considering a test purpose and having clearly stated test specifications in order to validate the test design process, in which we are currently engaging. In our case, we want to show that our students have learned what we have taught them, which is the purpose of an achievement test. We have also paid attention to linking our items to the construct of vocabulary skills. Borrowing from basic concepts from Classical Testing Theory, we were interested in investigating whether our tests discriminated between top and low achievers. Thus we analysed our database of 55 multiple-choice tasks (each consisting of ten items with a correct answer and three distractors) and a detailed analysis of one vocabulary subtest is presented in Part 2 of this paper which enabled us to demonstrate most of the situations that test developers can encounter when analysing their tests.

In Part 1 of the article, we presented two key indices – the Facility Index (FI) and the Discrimination Index (DI). We explained how they are calculated and what they show about the quality of any individual item. We then introduced the point biserial correlation and distractor analysis.

In Part 2 of the paper we used the example text – **A Product's Life Cycle** – to demonstrate the most satisfactory situation as most of the items fall within the recommended range and the ones that deviate slightly, do so due to the fact that it is an achievement test and the better than average results show that the students have sufficiently mastered the language and knowledge required in economic English.

This detailed analysis has clearly identified the items which are not suitable for testing and need to be rewritten. We believe that the above-mentioned methodology will enable us to not only improve the current database

but also standardise our tests further to make sure we test what we say we test and that we do so consistently. The task ahead is to modify inappropriately written items, to replace the distractors which do not discriminate well in order to create a complex database of test items, and to match them with reviewed test specifications. As test creation is an ongoing, cyclical process, the renewed versions need to be piloted and results analysed again.

We plan to analyse all tasks in our database system, find all the problematic areas, and improve them. Only then we can make sure that our tests are consistent and equitable tools for the purpose of assessing our students' achievements in Business English.

BIBLIOGRAPHY

Fulcher, G.: *Practical Language Testing*. London: Hodder Education, 2010

Green, R.: *Statistical Analyses for Language Testers*. New York: Palgrave MacMillan, 2013

STATISTICAL PROGRAM

<http://languagetesting.info/statistics/excel.html>

RESUMÉ

Formát a kvalita testů vytvářených a používaných jazykovými katedrami patří k jedné z málo prozkoumaných a dlouhodobě opomíjených oblastí v rámci českých vysokých škol. Potřeba komplexních a přesně zacílených testů vychází jak od učitelů, tak i od studentů. Cílem tohoto článku je prezentovat aplikaci principů „klasické teorie testování“ (CTT) na závěrečné testy (achievementtests), konkrétně cvičení multiple-choice gap fill používaná k testování znalostí slovní zásoby ekonomické angličtiny na Vysoké škole ekonomické v Praze. Autorky článku ve své práci nejprve představily nejnovější trend ověřování validity a cílů výukových testů v rámci „criterion-referencedtesting“ založený na předem stanovených kritériích s důrazem na účel a cíl testu. Na vybraném cvičení pak názorně předvedly aplikaci jednoduchých statistických výpočtů klasické teorie testování jako jsou „facility index“, „discrimination index“, „point biserial correlation“ a „distractoranalysis“, aby ověřily kvalitu a funkčnost testu. Výsledky, které z těchto rozborů vplynuly, povedou v rámci nutnosti neustálého průběžného zdokonalování úrovně a kvality testů k jejich další modifikaci s cílem dosáhnout co nejvyšší standardizace testové báze. Tento článek nabízí učitelům jazyků praktický návod, jak postupně vytvořit kvalitní a standardizované testy odpovídající cílům výuky, na jejichž základě pak mohou být studentům objektivně přidělovány kredity.

PaedDr. Jarmila Kroupová

Působí na Vysoké škole ekonomické v Praze, kde vyučuje odbornou angličtinu zaměřenou na ekonomii. Věnuje se také tvorbě elektronických studijních materiálů a zabývá se elektronickým testováním a tvorbou testů.

English for Economists (spoluautorka). Praha: Ekopress, 2006. ISBN 80-86119-52-1.

Mgr. Halka Čapková PhD

Na Vysoké škole ekonomické v Praze pracuje jako zástupkyně vedoucí katedry anglického jazyka a manažerka zkušebního centra Cambridge English. Vyučuje v kurzech připravujících studenty na zkoušku Cambridge English Advanced. Dále se zabývá přípravou elektronických studijních materiálů, elektronickým testováním a tvorbou testů.

English for Economists (spoluautorka). Praha: Ekopress, 2006. ISBN 80-86119-52-1.

Mgr. Kateřina Young

Působí na VŠE v Praze, kde vyučuje odbornou angličtinu zaměřenou na ekonomii. Zároveň studuje dálkové doktorské studium v oboru Language Testing and Assessment na University of Leicester v Anglii. Zaměřuje se na přesnosti a spolehlivost hodnocení cizích jazyků především v oblasti obchodního písemného projevu.

Publikace:

Teaching Business Presentations to VŠE First and Second Year Students. In PICHRT, J. (ed.). *Jazykové vzdělávání v ekonomických oborech a jeho cílové úrovně podle SERR pro jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 17--22. ISBN 978-80-210-5495-0.

Teaching business presentations to VŠE first and second year students: the role of audience and purpose. In *Vědecký výzkum a výuka jazyků IV. Sborník příspěvků v plném znění*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2011, s. 260--265. ISBN 978-80-7435-136-5.

Teaching English Literacy: Phonics in an EFL Classroom

Teaching English Literacy: Phonics in an EFL Classroom. Bratislava: Z-F LINGUA, 2010. 25 s. ISBN 978-80-89328-51-2.

Adresa pracoviště: University of Economics, Prague, W. Churchill sq. 4, Prague 3

E-mail: krp@vse.cz, capkova@vse.cz, katerina.young@vse.cz

CONFRONTING INTOLERANCE IN POST-CONFLICT KOSOVO THROUGH LITERARY FICTION

CHRISTOPHER KOY
UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA

“Perhaps a hundred years must pass before we can say with the Prophet Malachi, ‘Have we not all one father? Hath not one God created us?’ For the moment, all we can do is dig in our heels, and prevent silliness from sliding into insanity.”¹

– E. M. Forster

1. Introduction

The hard toil in changing the Republic of Kosovo for the better is going to be a long and extended process. Rebuilding any country after a period of violent battle, ethnic cleansing and bitter feelings is a challenge anywhere, and no one can doubt the existence of indelible mental and psychological differences between the Albanian and Serb population residing in Kosovo but for the last few years it is evident that good will and the amount of international assistance are abundant.

In mid-July 2013 I left České Budějovice, where I have been teaching since 2006, to visit a new country and teach a summer course in British and American literature. Kosovo had declared itself an independent nation in 2008, a situation which caused unrest among Serbs some nine years after a major war in which tens of thousands of residents had been killed in acts of ethnic cleansing and many more people were either temporary or permanent war refugees. There had been uprisings in Kosovo before, well before the collapse of communism, during the regime of the Socialist Federal Republic of Yugoslavia in 1981 after Tito’s death, as well as another uprising against Serbs in 1945. Hence, the difficulties between these two ethnicities (Albanian and Serb) were not a new experience. Further in the past, between WWI and WWII, Albanians in the Serbian Kingdom had been forced to add Serbian suffixes to their names and were required to conduct all official business in the Serbo-Croatian tongue, while the Albanian language was no longer taught in schools.² Moreover, the policy of ethnic cleansing was a developing concept for Serbs in retaliation against the Albanian majority in Kosovo – for example Vaso Čubrilović, a

¹ E.M. Forster, “Jew-Consciousness” In: *Two Cheers for Democracy*. (London: Penguin, 1974), 26.

² Julie Mertus, *Kosovo: How Myths and Truths Started a War* (Berkeley, Calif.: University of California Press, 1999), 285.

highly influential member of the KPJ (Komunistička partija Jugoslavije), was one of many Serbian nationalists who advocated for the mass expulsion of Albanians from Kosovo in the late 1930s.³ To this day, Serb self-image as a pillar of the Christian West is based on the Battle of Kosovo against the Ottoman Empire in 1389 which the Serbs lost. For me, however, it became less abstract history from books and more an absolutely new, up-close encounter with a post-war nation where tempers were still heated and ethnic or religious tolerance was rather minimal. Reconstruction was a lengthy process and a large United Nations peace-keeping military made its presence known when I arrived.

Background: on Thursday, May 8th, 2013, I received an e-mail inviting scholars to apply to teach at the Mitrovica Summer University 2013 which took place in July and August.⁴ An NGO called SPARK headquartered in Holland (with offices in Belgrade, Bujumbura, Juba, Kigali, Monrovia, Mitrovica, Prishtina and Ramallah) has been developing a variety of educational programs in post-conflict sites with financial support of the European Union. In the "Call for Professors," they solicited for visiting professors holding a doctoral degree who "can apply to teach and submit a course proposal for one of the following topics: 1) European Human Rights Advocacy; 2) Information Literacy Tools in Formal and Informal Education; 3) Entrepreneurship - from basics to innovation; 4) Cultural Heritage and Diversity; 5) Environmental protection and hazardous materials; 6) Cultural and national contacts in Modern British-American Literature. The work is voluntary. Deadline for application is the 15th of May, 2013," so with just one week to apply, I applied precipitously.

2. Analysis

2.1 The Course Plan

After a relatively short time I was informed that I had been selected to teach the sixth topic. The syllabus I had submitted focused on cultural and national contacts in modern British-American literature. My course focused on two novels: *Where Angels Fear to Tread* by the Edwardian novelist Edward Morgan Forster (1879-1970) which sets English among Italians while the second novel, *Pudd'nhead Wilson* by Samuel Langhorne Clemens, better known as Mark Twain (1835-1910), centers on complex black-white relationships in southern United States. Both novels include pretentious people of wealth who regard the ethnic racial or religious Other as inferior. In the course of reading the novels students were to think critically about the motives of characters, some of whom experience through epiphany the notion of *nosce te ipsum* or "knowing thyself," which becomes obvious at the end of the novel *Where Angels Fear to Tread*. Students examined the racial or national presumptions of major characters through the lens of this Delphic maxim, *nosce te ipsum*, primarily

³ Klejda Mulaj, "A Recurrent Tragedy: Ethnic Cleansing as a Tool of State Building in the Yugoslav Multinational Setting," *Nationalities Papers* 34, no. 1 (2006): 34.

⁴ See <http://www.my-program.org/index.php/en/msu13/professors>

through their contact with the “Other,” i.e., with someone outside their social, national or racial circle. In both novels, “highbrow” individual characters acquire a greater awareness of themselves through firsthand encounters with the consequence of realizing how false their presuppositions were, or what the Greeks call *peripetia*.

In literary studies, students encounter a chance to see a whole new perspective on issues one may ordinarily perceive as an unquestioned value, so that it may be one domain of literary fiction to open the way for a Kosovar to get it – to accustom the reader’s mind to the idea of acknowledging the racial and ethnic Other as a fellow citizen rather than as an ostracized enemy. Hence the didactic purpose through literary study in the course was, while amusing them to lead them on imperceptibly, unconsciously step-by-step to the desired state of feeling as well as to a patient rational perspicacity of the common state of mankind as reflected in a poem by Robert Burns in 1784:

“Man’s inhumanity to man
Makes countless thousands mourn”⁵

The aim of this literature course also included an improvement of English proficiency by engaging participants in the reading of two novels, lively discussions with fellow students and with me as well as writing a seminar paper in English, thereby developing their speaking, reading, writing and listening comprehension skills. However, the development of English language skills is not the pertinent focus of this contribution.

2.2 The Setting

Unprepared in many ways, the majority of the six visiting foreign professors did not know that the course would not integrate Catholic or Muslim Albanians and other ethnic minorities with the Orthodox Christian Serbs. Instead, Serbs residing in the North Mitrovica enclave or Serbs from other parts of the former Yugoslavia made up the overwhelming majority of the student participants. Among the foreign professors were an Austrian, a Spaniard, a Belgian, and Dutch, and Romanian, and finally me. The official name of the university in Mitrovica is “University of Prishtina, Temporarily Settled in Kosovska Mitrovica” (!) but shortened to University of Prishtina.⁶ These university administration officials do not recognize the Republic of Kosovo and they are generously funded by Serbia; this university “has remained under the

⁵ Robert Burns, “Man Was Made to Mourn: a Dirge” In: *Robert Burns: Selected Poems* (New York: Penguin Classics, 1994), 54-56.

⁶ In the Serbian language it is Универзитет у Приштини.

scope of the Serbian education system”⁷ rather than the Republic of Kosovo. The official name of the location for the Serbs is Kosovska Mitrovica, Serbia, so that to an outsider, it is an awkwardly-named university located in an awkwardly-named city – moreover, in a small section of that city. (Another “University of Prishtina” is really located in the City of Prishtina and is run by Kosovar Albanians, funded by the Republic of Kosovo.⁸)

While made aware of the ethnic tensions in advance, we were wholly unprepared for the level of hostile feelings against people from NATO countries or against visitors originating from European Union member nations. Initially unacquainted with the intensity of these hostilities, I was further a target of some aggression as a U.S.-born foreign teacher in North Mitrovica. Fully involved in aerial bombing of Serb targets in 1999, the United States led NATO forces in the war in order to end the ethnic cleansing of Albanians in Kosovo. Furthermore, the United States was one of the first nations to recognize the Republic of Kosovo, doing so the day after independence was declared. And while Austria is not a member of NATO, that nation dominated over the former Yugoslavian territory until the end of World War I, so the Austrian professor was not notably popular with some Serbs either. It was made unambiguously clear to foreign professors that specific pubs and restaurants in North Mitrovica were risky to visit. We were informed that inebriated Serbs stationed themselves at night by the main bridge connecting the north and south parts of Mitrovica and assaulted Albanian and NATO/EU member nationals, male or female. The river Ibar serves as a demarcation, separating the two major ethnicities. (One American I met working for an NGO even told Serbs at the bridge that he was from New Zealand, but he was still beaten up.) The local director of the NGO sponsoring the summer school program informed ten days after we arrived that earlier in February, 2013, bombs had exploded in North Mitrovica targeting Serbs with moderate political positions. Compromise was not tolerated by particular factions of the imperious Nationalist Serb population of northern Mitrovica. As a precaution, it became my practice to speak in Czech first, and if not understood, only *then* to speak in English whenever I shopped in a North Mitrovica store.

In North Mitrovica, one often saw the phrase “Kosovo is always Serbian” written in Serbian, English, and German languages. This graffiti decorated building walls as well as on t-shirts, worn openly by students in class. Another juvenile quote on North Mitrovica walls was “EU + USA = fascist” as well as graffiti expressing an ebullient hero-worshipping of General Ratko Mladić, who went on trial in The Hague for war crimes committed in Srebrenica (Bosnia). Russian flags drape almost every street corner. When foreign

⁷ Zdravko Vitosević, *Catalog of the University of Prishtina, Temporarily Settled in Kosovska Mitrovica 2011/2012*. University of Prishtina-Kosovska Mitrovica Press, 2011, 5.

⁸ Destan Halimi, *The University of Prishtina 1970-2005*. (Prishtinë: University of Prishtina Press, 2005), on-line at http://filozofiku.uni-pr.edu/Files/Dokumente/Relevante/Monografia_opt.aspx

professors walk the streets engaging in conversation in English, hostile stares followed. However, a Serb professor from Novi Sad stated that the “quiet majority” of Serbs living outside of Kosovo do not subscribe to the notions of vocal radicals and that the silent liminal majority opposes Serbian nationalism and their pugnaciously anti-EU stance – though it could be dangerous for them to articulate a moderate view publicly. This poignant idea was underscored unreservedly over a decade ago by Christopher Hitchens:

I have spent time with courageous Serbian dissidents, including veterans for wartime Yugoslavia, who came to the point at which they welcomed and supported the NATO bombing of Belgrade and the military of Milošević’s “willing executioners” ... These patriots do not want their country to humiliate or murder others.⁹

Hope for a lasting peace and future cooperation in Kosovo comes with an increase in the encounters Hitchens describes having made over a decade ago. While such encounters were not on open display in North Mitrovica, it is understood that openly enunciating these views requires bravery within the nationalistic and xenophobic atmosphere.

There is an altogether different atmosphere reigning in South Mitrovica. Kosovo, Albanian, EU and American flags abound. In the Albanian-dominated part of Mitrovica, young people wore t-shirts with flags and the words “Thank you America!”, “Dankeschön, Deutschland!” and the lengthier “Merci beaucoup – Vive la France!” Albanians smiled when English was spoken: we did not have to whisper anymore. Because Kosovo has excellent trade relations with its wealthier neighbor Turkey, it was accordingly natural that the quality of cuisine was superior in southern Mitrovica restaurants. Walking over the bridge separating the two ethnic groups (only during the day!), I honestly could not tell the two people apart: by appearance and attire, Albanians and Serbs looked the same to me. While the majority of Albanians in Kosovo are Muslim rather than Catholics, one does not see anyone praying five times a day. Cigarettes and alcohol were available in South Mitrovica, and while Albanians smoke a lot, such heavy drinking as Serbs commonly engage in is impossible in their culture.

2.3 Classroom Experience

Preparatory meetings were conducted the weekend before classes began, and all the meetings progressed smoothly, although some information was lacking, as I will show below. On the first day of class, I had students introduce themselves. The first student stated that she originally came from Prishtina. I responded, “Oh, that’s nice. You’re from the capital of this country.” A furious

⁹ Christopher Hitchens, “Review of *On the Natural History of Destruction* by W. G. Sebald (originally published in *The Atlantic* (January 2003). In: *Arguably. Essays* (New York: Hachette, 2011), 683.

look from her indicated to me that I had made an enormous *faux-pas* right at the start! “Well, that is what *some* of the international authorities claim,” she replied. Only then did I realize that Serbs regard Belgrade to be the capital of the country, since “this country” is not the Republic of Kosovo but the Republic of Serbia. One colleague, a visiting foreign professor from Utrecht in the Netherlands, made a similar innocuous error: she stated how wonderful the reputation of this country’s coffee was. (This information was revealed to her in her Kosovo guide book.) She was, however, immediately met with unfriendly stares of her class students. Caught unaware that Serbs have poor-tasting coffee, she learned only later that it is the Albanians, using Turkish connections, who concoct some of the best tasting blends of coffee in the world. We met after class, exchanged our vexatious experiences, and concluded that a crash course in “Serbian Political Correctness” should be mandatory and promulgated to foreign professors in future preparatory meetings since otherwise there would be no way for foreign professors to know what was offensive to Serb students.

2.4. Method: Indirect Teaching

Teaching the experience of epiphany as applied to the Delphic maxim of *nosce te ipsum* in this kind of classroom setting can be challenging. The question of teaching methodology comes into question. Specifically a methodology must be applied in which the teacher does not explain the revelation of the protagonist (nor does the teacher apply this notion to the Kosovo experience). It would be fruitless to do so directly with regard to the specific military conflict and ethnic nationalism which prevails among the student body of North Mitrovica. It is instead crucial to conduct the class in a way in which the epiphany is discovered and acknowledged by student participants themselves.

Carl Wieman avers to the “curse of knowledge” – or the principle that “when you know something, it is extremely difficult to think about it from the perspective of someone who does not know it.”¹⁰ It is particularly critical in the context of students living in a country in which the historical perspective validates, directs, and practically mandates a different sort of knowledge of oneself than known about by other people. In the case in Mitrovica, while teaching Serb students as an outsider, particularly as an American, it was crucial to have the students accomplish the discoveries and interpretations themselves. Nationalism is an essential part of these students’ sense of self-identity. As Wieman points out, “it is dangerous, and often profoundly incorrect, to think about student learning based on what appears best to faculty members, as opposed to what has been verified with students.”¹¹

¹⁰ Carl Wieman, “The ‘Curse of Knowledge’ or Why Intuition about Teaching Often Fails.” *American Physical Society News*, 16 (10).

¹¹ Carl Wieman, “The ‘Curse of Knowledge’ or Why Intuition about Teaching Often Fails.” *American Physical Society News*, 16 (10).

In order to provide a structure for student discovery in the learning process, teachers and students may be appreciated as collaborating, not as distinct experts and novices, but as co-explorers of a common knowledge – a shared experience of knowing, and this knowledge is based upon a reading experience of the common text.

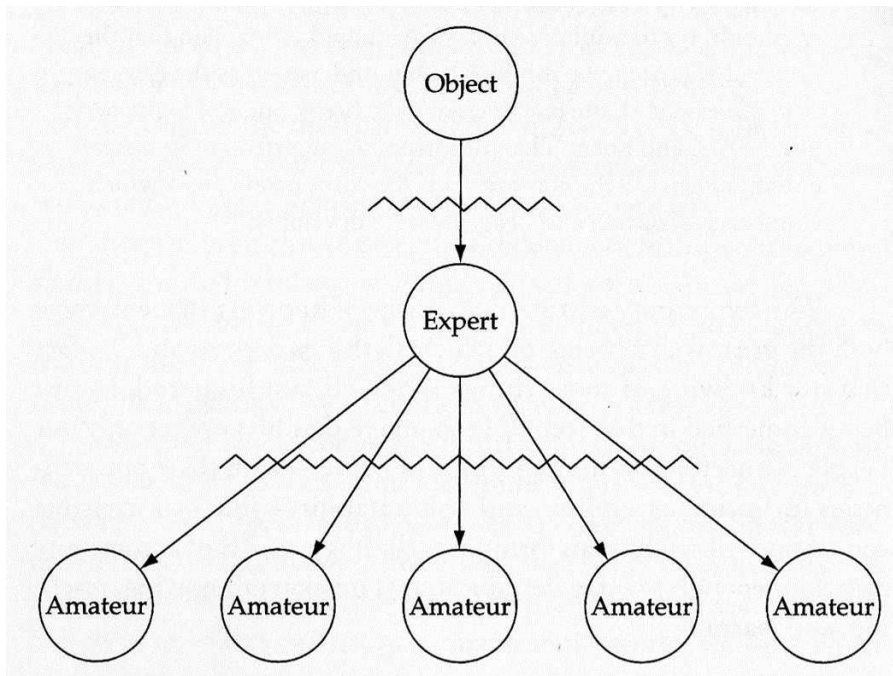


Figure 1: The Expert-Centered Classroom (Palmer 1998, 100)

The teaching process in the “expert-centered” approach (see Figure 1) is apprehended as a highly limited, one-way information flow from expert teacher to amateur student.¹² As the educational philosopher John Dewey pointed out, this traditional method is especially flawed:

The educator’s part in the enterprise of education is to furnish the environment which stimulates responses and directs the learner’s course. In the last analysis all that the educator can do is modify stimuli so that the response will as surely as is possible result in the formation of desirable emotional and intellectual dispositions.¹³

¹² Parker J. Palmer. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher’s Life*. San Francisco: Jossey-Bass. 1998, 94-107.

¹³ John Dewey, *Democracy and Education*. (New York: Wilder Publications, 2009), 159.

Like all forms of help, effective teaching works indirectly, by helping students to help themselves: “We never educate directly, but indirectly by means of the environment [...] we design the environment for the purpose,”¹⁴ as Dewey points out. In short, expert-centered instruction delivers poor results.

Parker Palmer posits the notion of the subject-centered classroom¹⁵ (see Figure 2). Unlike a teacher-centered class, classes taught as subject-centered change the focus from the traditional teacher-expert to the “subject.” Two-directional arrows link “knowers” to the

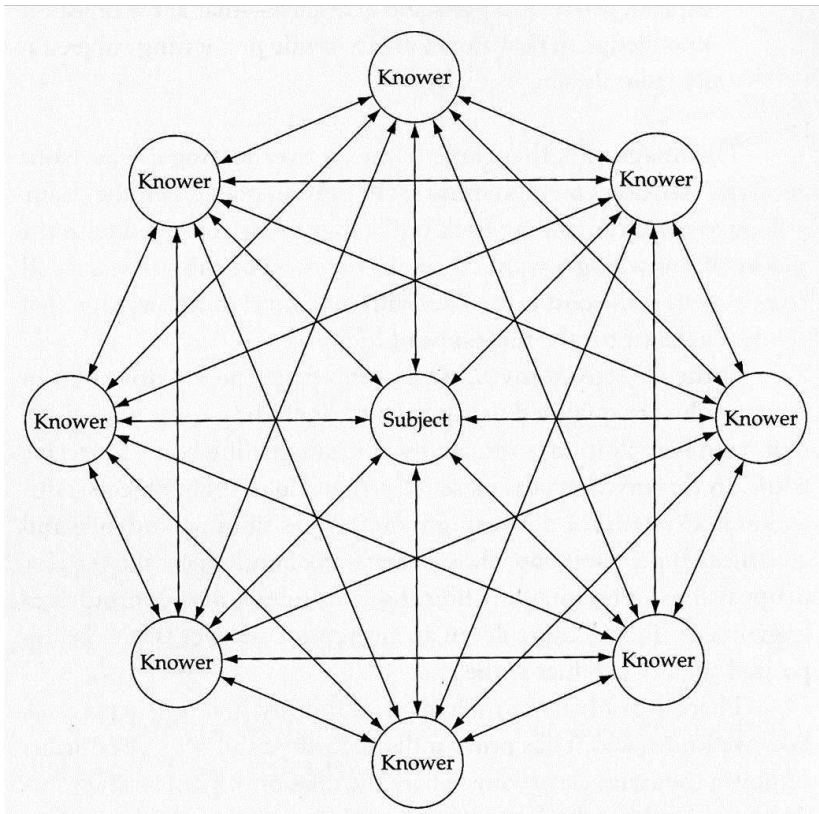


Figure 2: The Subject-Centered Classroom (Palmer 1998, 100)

known. Learners or “knowers” communicate their interpretations of the subject. Equally significant, Palmer classifies both teachers and students as “knowers.” Without making the assumption that students and teachers possess equal knowledge, he still places them in parallel positions as “knowers” vis-à-vis the subject matter.

¹⁴ John Dewey, *Democracy and Education*. (New York: Wilder Publications, 2009), 22.

¹⁵ Parker J. Palmer. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. (San Francisco: Jossey-Bass. 1998), 103-4.

2.5 Indirect Method and Literary Interpretation

Mark Twain's novel *Pudd'nhead Wilson* has a complex plot which turns and twists rapidly enough with a slave named Roxy who contemplates a mercy killing and suicide, a switch of her slave infant and the master's baby and heir, cross-dressing, stealing, gambling, near-drowning, knife attacks, passing, honor lost and regained through dueling, the mother-getting sold "down the river" by her son as a slave, a murder, a trial, and finger print evidence. Mark Twain's intent in the convoluted plot is to reveal salient points in the societal construction of racial identity, and for Serb students engaged in the in-class discussions, it was rather straightforward: two blue-eyed babies, one a slave, the other the heir to the plantation; then they considered the two children's identity (which was not under their own control). When the similar-looking babies are switched, the white baby Tom becomes a slave, and the 1/32 black, 31/32 white baby, Chambers, becomes the new heir in the family, and is called "Tom." At first only their cribs and clothes mark their identities, but they quickly acquire distinct features. Though substantial pampering for "Tom" and harsh discipline for "Chambers," the children learn to play their slave and master roles at a very early age, and their identities become learned. "Chambers," described as all-white, becomes a slave in attitude, language, and habit. Chambers plays the traditional role of a slave and the new Tom takes his imagined place and race, which comprise clothes, language, posture, and other innumerable aspects of conduct.

The switched boys grow up in a master-servant relationship to one another and their names are designated by Mark Twain to match their switched, new, and false roles. The white slave, "Chambers," is described as "strong beyond his years and a good fighter; strong because he was coarsely fed and hard worked."¹⁶ The heir apparent, "Tom," orders Chambers to fight with white boys who tease him; Tom grows to be scared and cowardly. When Chambers saves Tom from drowning, his reward is three stabs from Tom's pocket knife after Tom's white friends joke that Chambers is Tom's "nigger-pappy,—to signify that he had had a second birth into this life, and that Chambers was the author of his new being."¹⁷ This white slave thus acquires those ostensible attributes of blacks embraced by white society of the time—Chambers is physically superior to his "Negro" master, Tom, he has a meek disposition toward whites, and he speaks "the basest dialect of the negro quarter. His gait, his attitudes, his gestures, his bearing, his laugh—all were vulgar and uncouth [...]."¹⁸ The environment and slave conditions create the "African-American" differences which the nineteenth-century social order regarded as "racial traits," traits which the "real white," now named Chambers, possesses. Serb students

¹⁶ Mark Twain, *Pudd'nhead Wilson* (London: Penguin, 1986), 78.

¹⁷ *ibid*, 80.

¹⁸ *ibid*, 225.

recognized these facets and indirectly could consider the similar kinds of ramifications for the tensions and ethnic differences within their country.

With the novel *Where Angels Fear to Tread*, E.M. Forster treats a European cultural conflict: Protestant England is shown to possess a rigid sense of morality, virtue and self-righteousness. Born into a lower-class family, the lovely Lilia Herriton is a widow with a young daughter, Irma. Her late husband came from a much higher social class and hence she is surrounded by haughty in-laws who constantly oppress and criticize her. She escapes to Tuscany for a lengthy holiday after the in-laws inhibit a new relationship from developing in England. Arriving in Monteriano, the Anglican Lilia quickly falls in love and marries a poor Catholic but charming Italian named Gino. The new life transforms Lilia, but her in-laws regard the new marriage and her Catholic conversion as an insult to the family, and furthermore a harm to their social standing. After a failed attempt to break up the couple before the marriage ceremony, the Herritons abandon Lilia to her fate. After a year, Lilia misses her daughter Irma, whose correspondence is intercepted and forbidden, and she becomes miserable in her marriage as her husband has extramarital affairs. As Forster puts it:

No one realized that more than personalities were engaged, that the struggle was national; that generations of ancestors, good, bad, or indifferent, forbade the Latin man to be chivalrous to the northern woman, the northern woman to forgive the Latin man. All this might have been foreseen.¹⁹

To rectify the marriage and her sense of loneliness and attempt to save her marriage, Lilia decides to have another child. After Lilia dies in childbirth, the Herritons decide to “rescue” the baby boy and bring him “back” to a “civilized” country. Philip Herriton and a neighboring woman, Caroline Abbott, are commissioned by Mrs. Herriton, the matriarch, to “buy” the baby from Gino (only after all the English neighbors learn of the baby’s existence, further lowering the esteem of the Herritons’ social position). In Monteriano, an accident takes place after the attempt to steal the baby away, and the baby dies. Although he could have been charged with kidnapping and possibly manslaughter, Philip gets off free because Gino lies in Italian court with testimony absolving the English of guilt: Gino forgives them all. In the process, Philip Herriton undergoes a metamorphosis via his experience of epiphany from a rather haughty Englishman to a tolerant, enlightened man.

Students enjoyed the novel and engaged in discussions regarding the low standing of the handsome Italian as well as the freedom Lilia felt while living with him. Students felt great sympathy for Lilia and her need to escape the restraints of England. None of them conceptualized social class particularly distinctly, thinking that class was only a matter of money, and so I pointed out to

¹⁹ E. M. Forster, *Where Angels Fear to Tread*. (New York: Dover, 1993), 41.

the Serb participants the particularly deep-seated sense of social class distinctions in England. (Interestingly, the religious intolerance that the Protestants expressed against the Catholic faith of Gino which is rather strongly conveyed in the novel seemed irrelevant to the Serb Orthodox students during discussion.)

Students wrote insightful seminar papers and engaged in wonderful class discussions, and, through close reading and sharing of opinions about the motivations of characters in both tragic novels, came to their own interpretations and discoveries about the nature of national, ethnic and religious conflicts and the ensuing tragedies they can cause. In this indirect way, it is hoped that on their own, they may apply these discovered notions to their own nation's conflicts with others.

2. Conclusion

Through this short stay in northern Mitrovica, I guided students in literary studies who were pleased to have a foreign lecturer, particularly a native English speaker. The students wrote the aforementioned seminar paper, an original analysis on a novel, and in turn they received detailed (mainly positive) feedback on their performance both on the quality of their English writing and their analysis of the novel as well as on their daily spoken in-class participation.

Another visiting professor related the fact that all over the world, civil wars or "tribal" wars centered on religious, political, economic or ethnic conflicts, and post-conflict take place whereby the situations in the other conflicts in the world do not differ much from the nationalism which divides Mitrovica. However, people in most post-war countries live under in far worse conditions because the Republic of Kosovo at least enjoys generous European Union, United Nations and private NGO funding to improve the post-war infrastructure – the access of which most post-conflict nations do not have. Indeed, this course was part of such post-conflict, NGO-directed support. While the report of this personal experience may appear to accord a somewhat negative tilt to a summer spent in North Mitrovica (as it pertains to out-of-class perceptions), it is appropriate to remember that these difficulties were caused by an ethnic war waged only a few years in the past. One must be mindful that the awful repercussions of war ensue for many years after the conflict has formally ended.

In this first visit to the Balkans, the intense religious, ethnic and parochial feelings of Serbs was encountered first-hand. In spite of the fact that the USA and UK led the NATO bombing missions against Serbia in the Kosovo War in 1999, Serbs in the North-Mitrovica enclave were eager to learn English. Students were excellent and (except one student who was caught plagiarizing) the in-class literary discussions and the seminar papers written by the students exhibited a fairly lofty quality in English literacy as well as analytical acumen. Moreover, the Serb professors were gracious, professional and spoke English quite well. A minority of Serb professors engaged in discussions about EU-Serb

or Kosovo politics, but refraining from participation in these discussions directly was the prudent thing to do. The excursions and special meals at restaurants away from North Mitrovica were scrupulously organized for the volunteer foreign professors. The work teaching the British and American literature class in Mitrovica was enjoyable. The one great improvement for the classes in this summer school would have been the integration of the Albanian and Serb Kosovars, and then the highest achievements might have been fulfilled. Visits to the southern part of the metropolis of Mitrovica were immensely enjoyable, where a Bosnian teacher as well as a German national working for an NGO-funded business school hosted me. There I met numerous Albanian Kosovars, most of them teachers, and enjoyed friendly dialogues with them. Hopefully a diminution of ethnic tensions will prevail between the Serbs and Albanians in the not-too-distant future in Kosovo, particularly among the younger generation; then these courses and these brief interactions among the university students will have served their intended purposes as audacious attempts to reconcile disparate beliefs will be attempted.

BIBLIOGRAPHY

BURNS, ROBERT. "Man Was Made to Mourn: a Dirge." In: *Robert Burns: Selected Poems* (New York: Penguin Classics, 1994).

FORSTER, E.M. "Jew-Consciousness" In: *Two Cheers for Democracy*. (London: Penguin, 1974), 23-26.

FORSTER, E.M. *Where Angels Fear to Tread*. (New York: Dover, 1993),

HALIMI, DESTAN, *The University of Prishtina 1970-2005*. (Prishtinë: University of Prishtina Press, 2005).

HITCHENS, CHRISTOPHER, "Review of *On the Natural History of Destruction* by W. G. Sebald (originally published in *The Atlantic* (January 2003). In: *Arguably. Essays* (New York: Hachette, 2011).

MERTUS, JULIE. *Kosovo: How Myths and Truths Started a War* (Berkeley: University of California Press, 1999).

KLEJDA MULAJ, "A Recurrent Tragedy: Ethnic Cleansing as a Tool of State Building in the Yugoslav Multinational Setting," *Nationalities Papers* 34, no. (2006): 34.

PALMER, PARKER J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. (San Francisco: Jossey-Bass, 1998).

TWAIN, MARK. *The Tragedy of Pudd'nhead Wilson* (London: Penguin, 1986).

VICKERS, MIRANDA. *Between Serb and Albanian: a History of Kosovo* (New York: Columbia University Press, 1998).

VITOSEVIĆ, ZDRAVKO. *Catalog of the University of Prishtina, Temporarily Settled in Kosovska Mitrovica 2011/2012*. (Kosovska Mitrovica, 2011).

WIEMAN, CARL. 2007. The "Curse of Knowledge" or Why Intuition about Teaching Often Fails. *American Physical Society News*, 16 (10)

[<http://www.aps.org/publications/apsnews/200711/backpage.cfm> accessed January 21, 2014]

RESUMÉ

Tento článek prezentuje zkušenosti autora, který vyučoval na kurzu nevládní organizace sponzorovaný letní seminář anglo-americké literatury. Konal se v červenci a srpnu 2013 na „University of Mitrovica“ v republice Kosovo. Stejně jako většina profesorů z nebalkánských zemí, kteří se semináře zúčastnili, jsem netušil, že ne všichni studenti mého kurzu budou integrováni. Jednoduše jsem očekával, že mé hodiny budou navštěvovat jak albánští, tak i srbské studenti. Naopak etničtí Srbové tvoří drtivou většinu studentů (kromě jedné ženy z Chorvatska). Cílem mé výuky v kurzu s názvem *Kulturní a národní kontakty v moderní britsko-americké literatuře* bylo představit dva romány, jejichž tématem je konfrontace s náboženským fanatismem a nesnášenlivostí a jejich překonání. Můj kurz se soustředil na dva romány – *Kam se i andělé bojí vstoupit* od spisovatele Edwarda Morgana Forstera (1879-1970), který studoval na univerzitě v Cambridge, a *Pudd'nhead Wilson* od Samuela Langhorne Clementa, veřejnosti známého jako Mark Twain (1835-1910). Tyto dva romány společně čelí rasovému, etnickému a náboženskému napětí a cílem kurzu bylo, aby se studenti zamysleli nad možným řešením konfliktů, aby pochopili daný problém a snažili se najít paralelu k etnickým konfliktům v Kosovu. Jako Američan, „outsider“, jsem velice vděčný za poskytnutí možnosti přednášet o zmíněných dílech a za výbornou zpětnou reakci srbských posluchačů.

Christopher Erwin Koy (nar. r. 1963 v Chicagu, Illinois, USA) studoval na univerzitě Beloit College ve Wisconsinu. Studium ukončil roku 1985 s titulem Bachelor of Arts. Po třech letech výuky anglického jazyka (v Rakousku v Zell-am-See a Badenu u Vídně v Německu ve Stuttgartu) zakončil roku 1990 svá studia na Univerzitě v Illinois, v Urbana-Champaign, s titulem Master of Arts. Následně vyučoval na Illinois Wesleyan University, Westmar College a Southeast Missouri State University. V roce 1994 se přestěhoval do České republiky, kde od téhož roku do roku 2006 vyučoval anglický jazyk na Západočeské univerzitě v Plzni. Doktorandský titul z angličtiny získal na Karlově univerzitě v Praze prací *Americký spisovatel a povídkář Charles W. Chesnutt (1858-1932)*. Od roku 2006 vyučuje na katedře anglistiky na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích.

E-mail: koy@pf.jcu.cz

PF JU, katedra anglistiky, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

ÚVAHY O ROMÁNU JEAN RHYSOVÉ ŠIRÉ SARGASOVÉ MOŘE

KAMILA VRÁNKOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA ČESKÉ BUDĚJOVICE

„Vždycky existuje druhá strana.”
J. Rhysová¹

Tušení nezměrného prostoru, které se odráží již v samotném názvu *Širé Sargasové moře*, v sobě zahrnuje jak možnost skrytých významů, tak i intenzivní pocit neznámého, nepojmenovatelného a nepopsatelného, jenž obklopuje v podstatě všechny motivy a dějové zápletky románu a stává se důležitým zdrojem vznešena.² Tak jako v tradičním žánru romance, na jejíž vliv v *Širém Sargasovém moři* (stejně jako v modelovém románu Charlotty Brontëové *Jana Eyrová*), upozorňuje např. Sylvie Maurelová,³ jsou zde hlavními tématy zkouška

¹ Jean Rhysová: *Širé Sargasové moře*. Př. Alexandra Büchlerová, Praha: One Woman Press, 2003, s. 102. K tomuto vydání se vztahují i veškeré další citace z románu.

² Současná pojetí estetické kategorie vznešena (the sublime) vycházejí jak z původní Longinovy koncepce, spojené s uměním rétoriky (zkušenost transcendence jako touha a schopnost přesvědčivě vyjádřit (a tedy i sdílet) intenzivní vnitřní prožitky, ušlechtilé myšlenky a city), tak z teoretické analýzy Edmunda Burkea *Filosofické zkoumání vznešena a krásna* (spojení vznešena se zážitkem nekonečna, monumentálna, moci, ale i prázdnoty a temnoty; se vším, co zároveň vzbuzuje pocit ohrožení, bezmoci, strachu až hrůzy; podle Burkea nejpůsobivějších emocí) a studií Immanuela Kanta *Zkoumání pocitu krásna a vznešena a Kritika soudnosti* (vědomí rozporu mezi omezenými možnostmi obrazotvornosti [imagination] a možnostmi rozumu [reason], překračujícího hranice toho, co je možné vyjádřit či zobrazit; a zdůraznění morálního významu vznešena, spočívajícího ve schopnosti mysli překonat pocit sebevětšího strachu spojeného se smyslovou zkušeností). Jako příklad návaznosti na tyto koncepce lze uvést studie J.-F. Lyotarda *Vznešené a avantgardní* či *Příklady z analýzy vznešena* (*Lessons on the Analytic of the Sublime*). Lyotard se zde zabývá souvislostí mezi zkušeností vznešena a pocitem bezmoci, který je opakovaně vyvoláván neúspěšnou snahou vyjádřit nevyjádřitelné; přičemž strach z prázdnoty a nicoty je překonáván stálým odkládáním, zpochybňováním, a tedy i znovuobjevováním významu (vliv J. Derridy).

³ Sylvie Maurel: *Jean Rhys*. New York: St. Martin's Press 1998. Autorka sama odkazuje k *Širému Sargasovému moři* jako k „romantickému románu,“ ke své „první romanci.“ (Jean Rhys: *Letters 1931-1966* [Dopisy 1931-1966]. Ed. Francis Wyndham & Diana Melly, London: Andre Deutsch 1984, s. 268).

a hledání:⁴ hledání nejenom zmíněných skrytých významů, ale i hledání významu vůbec.

Šíré Sargasové moře (*Wide Sargasso Sea*, 1966) je v první řadě literární reakcí na zajímavý a otázky vyvolávající rozpor v textu *Jany Eyrové* (*Jane Eyre*, 1847). Postava první Rochesterovy manželky v sobě soustřeďuje zneklidňující napětí románu, ohrožující moc Thornfieldu a aristokratického rodu jeho majitele. Navíc bývá vnímána i jako dvojník či alter ego titulní hrdinky.⁵ Zároveň je však neustále zatlačována do pozadí, za zdánlivě bezpečné stěny vězení, pohrdání a mlčení a za černobílé schéma hrdinovy zjednodušující interpretace (motiv rodového šilenství). Tak jako se však této kreolské hrdince daří opakovaně pronikat za zdi utajeného vězení, interpretace konkrétních motivů s ní spojených dalece přesahují Rochesterovo vysvětlení. *Šíré Sargasové moře* dále prohlubuje prostor, který naznačila již literární kritika,⁶ a konflikt mezi představitelem zchudlé anglické šlechty a kreolské dědičky přesouvá „ze zákulisí“ na „scénu“,⁷ z okraje do centra, do dalších významových kontextů a souvislostí. A také do autentického prostředí Západní Indie, místa osudového setkání zmíněných hrdinů a zároveň prostoru, který autorka jako dcera velšského lékaře a kreolky sama důvěrně znala.⁸

Šíré Sargasové moře však není románem odpovědí, ale otázek; na otázky proměňuje mimo jiné i konkrétní tvrzení z románu Charlotty Brontëové. Pokud jde o příčiny šilenství Berty Rochesterové, v *Janě Eyrové* je vysvětlení odvozeno od (vrozené) morální zkaženosti a zvrácenosti hrdinky. *Šíré Sargasové moře* „šilenství“ hrdinky zpochybňuje a naopak odkazuje k destruktivnímu působení prostředí Západní Indie (násilí a rasová nesnášenlivost, jejíž obětí se stává právě rodina kreolky), k ničivému vlivu nešťastného manželství a v neposlední řadě i k pokrytectví a citové lhostejnosti anglické aristokratické společnosti.

Namísto uceleného příběhu nabízí román Jean Rhysová jeho možné verze a variace, které se velmi často doslovně či v náznaku vracejí k obrazům a

⁴ Srov. Northrop Frye: *Anatomie kritiky* (*Anatomy of Criticism*), př. Sylva Ficová, Brno: Host, 2003 a M.M. Bachtin, *Román jako dialog*, Praha: Odeon, 1980.

⁵ Např. interpretace Sylvie Maurelové či S.M. Gilbertové a Susan Gubarové (*The Madwoman in the Attic*, New Haven: Yale University Press, 2000).

⁶ Na námítky dobových kritiků reaguje sama autorka v dopise z ledna 1848, kde zmiňuje „přílišné zdůraznění hororového prvku“ a nepřítomnost „soucitu“ v portrétu Berty Rochesterové (Charlotte Brontë: *Jane Eyre*. Ed. Michael Mason, London: Penguin Books, 1996, s. 524).

⁷ Viz dopis Jean Rhysová z dubna 1958 (Jean Rhys: *Letters 1931-1966*, s. 156).

⁸ Jean Rhysová (1908 – 1979), vlastním jménem Ella Gwendolen Rees Williams, se narodila v Roseau na ostrově Dominika v Západníindickém souostroví. V šestnácti letech odjela do Anglie s cílem stát se herečkou, po otcově smrti však musela z finančních důvodů ukončit studium na dramatické akademii a stala se sboristkou v zájezdové společnosti. Literární tvorbě, ve velké míře inspirované vlastními životními zkušenostmi, se začala věnovat po rozpadu svého prvního manželství.

motivům *Jany Eyrové*⁹ (autorka tuto skutečnost popisuje slovy „četla jsem *Janu Eyrovou* tolik, až se začala vkrádat do mého psaní“¹⁰). Konkrétní úryvky *Širého Sargasového moře* tak mohou připomínat různé obrazce kaleidoskopu, proměnlivé kombinace stejných prvků ve stále nových vztazích a spojeních. Opakují se zde jednotlivé výrazy i celé věty, pronášené převzatými i nově vytvořenými postavami. Co je v *Janě Eyrové* pouhá hra se slovy (např. motiv hrdinčiny magických schopností a kouzel), či co je v duchu tzv. „zkroceného romantismu“¹¹ vždy logicky a racionálně zdůvodněno (otázka působení nadpřirozených sil) se v *Širém Sargasovém moři* vrací jako znepokojující skutečnost. U některých více méně konvenčních až fráзовitých spojení (zvláště pokud jde o odkazy k náboženské víře) je zvýrazněna jejich formálnost a bezobsažnost. A postavě, která v původní verzi Charlotty Brontëové nemá ani schopnost řeči a jejíž úlohu v příběhu může čtenář vnímat jen prostřednictvím slov (a pohledu) někoho jiného, je ve dvou ze tří částí románu přidělena role vypravěče.

Lze říci, že právě neschopnost promluvit (V *Janě Eyrové* spojená s hromaděním motivů jako „podivný, nepřirozený smích,“ „divoké výkřiky,“ „mumlání,“ „vrčení,“ atd., a také s retrospektivním popisem neúspěšných pokusů o vzájemný rozhovor) umocňuje pocit prázdnoty a odlidštění kreolky Charlotty Brontëové; zbavuje ji možnosti prožívání konkrétních mezilidských, ale i časoprostorových vztahů, a v podstatě i možnosti vlastní existence vůbec.¹² Její lidská existence je tak spíše popřena než „utajena“ (*JE*, s. 298),¹³ s čímž souvisí i časté užívání neživotného zájmena „to“ (s. 274, 282) či přirovnání k upírovi (s. 274). (*Širé Sargasové moře* přizpůsobuje tento motiv karibskému prostředí ve variacích na obraz zombie.) V kontextu *Jany Eyrové* je Berta Rochesterová jako připomínka temné stránky hrdinovy minulosti překážkou komplikující rozvíjení děje a problémem, o kterém je třeba mluvit (hrdinčiny rozhovory s Rochesterem a hostinským, dohady služebnictva, lidí z okolí...), ne

⁹ *Jana Eyrová*, jako román, který „nemohl chybět v povinné četbě britského koloniálního školství,“ (Karel Helman: „Brontëovské variace Jean Rhysové,“ *Literární noviny* 2004, 7:11), významně ovlivnila i další autorky karibského původu, zejména pak dílo Jamaica Kincaida (*Annie Johnová, Lucy*).

¹⁰ Jean Rhys: *Letters 1931-1966*, s.161.

¹¹ Virgil Nemoianu těmito slovy označuje důležitou tendenci ve vývoji anglické literatury 19. století, spočívající v inspiraci romantickou tradicí, ale zároveň i v potlačení zmíněného pocitu neznámého a nevysvětlitelného. Nemoianovo pojetí zahrnuje i biedermaierovskou idealizaci a zdůraznění rodinné idyly; závěr *Jany Eyrové* pak uvádí jako příklad této idyly (*The Taming of Romanticism /Zkrocení romantismu/*, Cambridge, Mass. and London: Harvard University Press, 1984).

¹² Srov. pojetí individuální existence a významu řeči u M. Heideggera (*Bytí a čas, Básnický bydlí člověk, O humanismu*: „Řeč je řečí bytí, jako jsou oblaka oblaka nebe“), spojení dialogu s otázkou identity u K. Jasperse (*Úvod do filosofie*), či zdůraznění etického aspektu rozhovoru u E. Lévinase (*Totalita a nekonečno, Čas a jiné*).

¹³ Veškeré citace odkazující k *Janě Eyrové* jsou převzaty z českého překladu Jarmily Fastrové (Praha: Mladá Fronta 1969).

konkrétní lidskou bytostí. Ne náhodou tedy Jean Rhysová tvrdí: „Promlouvat musí jiné 'já,' případně dvě jiné osoby. Pak kreolčino 'já' ožije.“¹⁴

Spolu s postavou kreolky ožívá i zmíněná minulost; nejenom individuální, ale i historická: obraz thornfieldského vězení je spojen pouze s třetí (a nejkratší) částí *Širého Sargasového moře*; druhá část, evokující ve velké míře Rochesterovy promluvy z *Jany Eyrové*, je hrdinovou podrobnou rekapitulací prvních dnů manželství a celá první část je věnována hrdinčině dětství a dospívání v kontextu dlouhodobých kulturních a společenských konfliktů, bolestně zasahujících do života všech skupin obyvatelstva Západní Indie (černošských a kreolských domorodců i evropských kolonizátorů).¹⁵ *Širé Sargasové moře* je tedy i hledáním příčin a počátku, hledáním možných úvodních kapitol příběhu, z něhož původní autor zachytil pouze ty závěrečné (Charlotte Brontëová se soustředí na motivy šílenství a smrti a hlavní děj románu se odehrává až v posledním roce kreolčina života).

Intertextuální charakter *Širého Sargasového moře* je však utvářen více vlivy než pouze odkazy k *Janě Eyrové*. Nejistota a neklid setkání evropské a západoindické kultury se odrážejí právě v různorodnosti, náhodnosti a fragmentárnosti vložených či zmíněných textů, prolínajících se s jazykem vypravěčů: ve volně užitých citacích ze Shakespeara a z Bible, v odkazu k „Byronovým básním“ a „románům Waltera Scotta,“ ve francouzských úryvcích kreolských a černošských písní a popěveků, v útržkovitých odborných popisech karibské magie, a dále i ve volbě jména „Christophine,“ vytvořeného jinou karibskou spisovatelkou, (rovněž původem z Dominikánské republiky), Phyllis Allfreyovou. V jejím románu *Dům orchidejí* (*The Orchid House*, 1953), stejně jako v *Širém Sargasovém moři*, patří postavě daného jména úloha služebné.¹⁶ Tato shoda se dotýká důležitého pouta mezi oběma romány, jímž je zájem o osamocené a opovrhované jednotlivce, a hlavně odmítání jakýchkoli rasových a společenských předsudků. Podobně je zaměřeno i zmíněné dílo Shakespeara¹⁷, Byrona a Scotta, a v duchu stejného poselství vyznívají texty Starého a Nového Zákona; například i důraz na nelehké společenské postavení vdov a sirotek, což je důležité téma *Širého Sargasového moře*.

Jean Rhysová dále zdůrazňuje vazby na *Vichrné návrší* (*Wuthering Heights*, 1848) Emily Brontëové a na anglickou romantickou literaturu vůbec; nezanedbatelné jsou i četné paralely s anglickým gotickým románem (motiv

¹⁴ Jean Rhys: *Letters 1931-1966*, s. 157.

¹⁵ O osudech „šílených kreolských dědiček,“ provdaných do Anglie, se autorka mohla například dozvědět i z konkrétních historických pramenů Západní Indie (viz Karel Helman: „Brontëovské variace Jean Rhysové,“ *Literární noviny* 2004, 7:11, s. 11; nebo též Jean Rhys: *Letters 1931-1966*, s. 271).

¹⁶ U Jean Rhysové se konkrétní předlohou pro postavu Christophine stala černošská kuchařka a vyznavačka karibské magie, zaměstnaná na rodinné plantáži.

¹⁷ Srov. Mišterová, Ivona, *Angloamerické drama na plzeňských scénách /Anglo-American Plays Performed on Pilsen's Theatre Stages, 1865 – 2011/, Plzeň: Západočeská univerzita, 2013.*

odloučení, ohrožení, tajemství)¹⁸ či s některými díly amerického romantismu (Poe, Hawthorne, Melville). Významný je i vliv formálních postupů modernismu (literární kritika se zabývala např. souvislostmi s tvorbou Henryho Jamese¹⁹ a Williama Faulknera²⁰) a myšlenek existencialismu. Napětí mezi konkrétní zkušeností jednotlivce a veřejnou (oficiální i neoficiální) interpretací této zkušenosti připomíná zápletku Camusova *Cizince* (*L'étranger*, 1962), s nímž *Širé Sargasové moře* pojí i ústřední téma iracionální úzkosti z neznámého a jiného, pocit vykořeněnosti a bezdomovství.²¹

Ačkoli podobný pocit doprovází i zkušenost hledání a nenalézání domova²² v *Janě Eyrové*, ani jeden z hlavních hrdinů Charlotty Brontëové nikdy úplně neztrácí vědomí vlastní identity: vědomí sounáležitosti s konkrétní zemí, s konkrétním náboženstvím či přesvědčením, s konkrétním člověkem. Ale také schopnost vědomě²³ potlačit vše, co by tuto skrytou osobní oporu mohlo narušit (např. Janino rozhodnutí uvěřit nabídnuté interpretaci vyhocené situace či přijmout dědictví ze stejně problematického zdroje jako bylo věno Rochestera). Takové vědomí vnitřní jistoty, vyústující v možnost harmonického závěru i přes předchozí tragické a hororové momenty, však naprosto chybí v *Širém Sargasovém moři*.

¹⁸ Zvláště je třeba zmínit tvorbu Horace Walpolea (manipulace a ohrožení v rámci rodiny) a Ann Radcliffové, jejíž příběhy nevinných a stálému nebezpečí čelících hrdinek v mnohém inspirovaly i dílo Charlotty Brontëové.

¹⁹ Thomas, Clara, „Mr. Rochester's First Marriage: *Wide Sargasso Sea*“ (První manželství pana Rochestera: *Širé Sargasové moře*), in *World Literature Written in English*. M.L.A. Group 12, Arlington: University of Texas at Arlington, 1971.

²⁰ Luengo, Anthony, „*Wide Sargasso Sea* and the Gothic Mode“ (*Širé Sargasové moře* a gotická tradice), in *Critical Perspectives on Jean Rhys*. Ed. Pierrette M. Frickey, Washington: Three Continents Press, 1990.

²¹ Zároveň jde o zkušenost, kterou ve své autobiografii popisuje sama autorka: „Nikdy nebudu opravdu někam patřit...Jsem cizinka, vždy jí budu“ (Jean Rhys: *Smile, Please / Úsměv, prosím!*, London: Andre Deutsch, 1979).

²² Viz studie Alice Sukdolové *Concepts of Space in Victorian Novels: From Emily Brontë to George Eliot*, Lambert Academic Publishing, 2012. Autorka se zabývá zvláště významem bloudění hrdinky po útěku z Thornfieldu jako příkladu vytržení z tradičních časoprostorových a společenských vztahů.

²³ *Jana Eyrová* (podobně jako např. *Záhady Udolfa*) je v podstatě příběhem cesty od původních (dětských) obav a nejistot (vstupujících do děje i prostřednictvím hrdinčiných snů a obrazů, které maluje) k nalezení sebe sama ve skloubení citu s rozumem a v naslouchání tzv. „vnitřnímu hlasu.“ V *Širém Sargasovém moři* je tato cesta mnohem komplikovanější. Závěrečné zničení Thornfieldu je pak v kontextu příběhu Jean Rhysové symbolicky zobrazeno jako nalezení smyslu vlastní existence, odmítnutí vnucené role a potvrzení individuální identity hrdinky.

V románu Jean Rhysové je pozornost soustředěna naopak na to, co pocit vnitřního klidu neustále rozvrací, co vše přeměňuje v pocit existenciální úzkosti, strachu z nicoty a ze ztráty smyslu; strachu, který je umocňován přímou konfrontací odlišných a vzájemně nesrozumitelných světů. Konkrétní projevy této zkušenosti se odrážejí jak v rozrušení vztahů k ostatním lidem a k okolnímu prostředí (odcizení člověka a přírody), tak i v nepostižitelnosti stále unikajících významů, v neuchopitelnosti i nedostatečnosti jazyka.

BIBLIOGRAFIE

- BACHTIN, M.M.: *Román jako dialog*. Př. Daniela Hodrová, Praha, Odeon, 1980.
- BRONTĚ, Ch.: *Jane Eyre*. Ed. Michael Mason. London, Penguin Books, 1996.
- FRYE, N.: *Anatomie kritiky (Anatomy of Criticism)*. Př. Sylva Ficová, Brno, Host, 2003.
- HELMAN, K.: „Brontëovské variace Jean Rhysové.“ *Literární noviny* 2004, 7:11, s. 11.
- LUENGO, A.: „Wide Sargasso Sea and the Gothic Mode“ (Šíré Sargasové moře a gotická tradice), in *Critical Perspectives on Jean Rhys*. Ed. Pierrette M. Frickey. Washington, Three Continents Press, 1990.
- MAUREL, S.: *Jean Rhys*. New York, St. Martin's Press, 1998.
- MIŠTEROVÁ, I.: *Angloamerické drama na plzeňských scénách (Anglo-American Plays Performed on Pilsen's Theatre Stages, 1865 – 2011)*. Plzeň, Západočeská univerzita, 2013.
- NEMOIANU, V.: *The Taming of Romanticism (Zkrocení romantismu)*. Cambridge, Mass. and London, Harvard University Press, 1984.
- RHYS, J.: *Letters 1931-1966 (Dopisy 1931-1966)*. Ed. Francis Wyndham & Diana Melly. London, Andre Deutsch, 1984.
- RHYS, J.: *Smile, Please (Úsměv, prosím)*. London, Andre Deutsch, 1979.
- RHYS, J.: *Šíré Sargasové moře*. Př. Alexandra Büchlerová. Praha, One Woman Press, 2003.
- SUKDOLOVÁ, A.: *Concepts of Space in Victorian Novels: From Emily Brontë to George Eliot*. Lambert Academic Publishing, 2012.
- THOMAS, C.: „Mr. Rochester's First Marriage: *Wide Sargasso Sea*“ (První manželství pana Rochestera: Šíré Sargasové moře), in *World Literature Written in English*. M.L.A. Group 12. Arlington, University of Texas at Arlington, 1971.

RESUMÉ

The paper deals with the links between the discussed work and Charlotte Brontë's novel *Jane Eyre*. The comparative interpretation of particular motifs in both novels points out the differences in the concept of the story as well as in the characterisation of the heroine – a Creole and the first wife of Brontë's Rochester.

Ph.Dr. Kamila Vránková, Ph.D.

Přednáší v oboru anglická a americká literatura na PF JU v Českých Budějovicích. Specializuje se na angloamerickou gotickou literaturu, současnou dětskou fantastickou literaturu a problematiku vznešena. Disertační práci zaměřenou na tuto tematiku obhájila na FF UK v roce 2001.

Publikace:

„Paths of Memory. The Past and the Present in *Tom's Midnight Garden* (Pearce) and *Stoletá holka* (Knitlová)“ (Cesty paměti. Minulost a přítomnost v *Tomově půlnoční zahradě* [Pearce] a *Stoleté holce* [Knitlová]), *Bookbird, The Journal of IBBY*, Vol 44, NO.2, ed. Valerie Coghlan and Siobhán Parkinson, Toronto: University of Toronto Press, 2006.

„'Emptiness and Expectation': Difference, Repetition and Memory in Time-Travel Stories for Children (Diference, opakování a úloha paměti v dětské literatuře o cestách v čase), In: *Stories for Children, Histories of Childhood. Histoires D'Enfant, Histoires D'Enfance*. Tours, Francois Rabelais University, 2007; s.119-126.

Dream, Imagination and Reality in Literature. South Bohemian Anglo-American Studies in English No. 1., (Sen, imaginace a skutečnost v literatuře. Jihočeská angloamerická studia 1). Ed. Kamila Vránková, Christopher Koy (eds), České Budějovice, Jihočeská universita, 2007; s. 154.

E-mail: vrankova@pf.jcu.cz

PF JU, katedra anglistiky, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

NUMERALIEN ALS PHRASEOLOGISCHE KOMPONENTENIM DEUTSCHEN UND IM TSCHECHISCHEN AM BEISPIEL DES NUMERALES *SIEBEN*

JANA HOFMANNOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA

1. Symbolik der Zahl Sieben

In vielen Kulturen und Religionen spielt die Sieben eine wichtige Rolle. Sie war, das ist der älteste Beleg, eine heilige Zahl für die im 6. bis 3. Jahrtausend vor Christus in Mesopotamien lebenden Sumerer, die sieben Planeten oder Himmelskörper beobachteten (vgl. HELLER 2003: 11). Es waren dies die Sonne, der Mond, der Mars, der Merkur, der Jupiter, die Venus und der Saturn. Jede der vier Mondphasen dauert sieben Tage (vgl. BETZ 2002: 76). Somit war die Zahl Sieben ein Symbol der Ganzheit und Vollkommenheit (vgl. URL 1).

Zu den vier Tugenden in der Antike, nämlich Weisheit, Tapferkeit, Mäßigung und Gerechtigkeit, kamen im Mittelalter weitere drei, und zwar Glaube, Hoffnung und Liebe (vgl. BETZ 2002: 78). Und somit ergaben sich sieben Tugenden, denen in der christlichen Lehre die sieben Todsünden gegenüberstanden, die den Menschen gefährden: Stolz, Neid, Ärger, Geiz, Unkeuschheit, Faulheit und Unmäßigkeit (vgl. BETZ 2002: 78). In der Antike versammelte man eine Gruppe besonderer Bauwerke, die unter dem Namen sieben Weltwunder bekannt sind. Es handelt sich um die hängenden Gärten der Semiramis zu Babylon, den Koloss von Rhodos, das Grab des Königs Mausolos II. zu Halikarnassos, den Leuchtturm auf der Insel Pharos vor Alexandria, die Pyramiden von Gizeh in Ägypten, den Tempel der Artemis in Ephesos und schließlich die Zeusstatue des Phidias von Olympia.

Die Sieben kommt auch in der Bibel an maßgebenden Stellen vor. Gott hat, so beginnt die Schöpfungsgeschichte in der Genesis, die Welt in sieben Tagen erschaffen und am siebten Tag hat er sich ausgeruht. Zacharias spricht von sieben Gottesaugen (vgl. BETZ 2002: 77). Von Joseph ist die Deutung eines Traumes überliefert, in dem es um sieben fette und sieben magere Kühe geht (vgl. BETZ 2002: 77). Das Vaterunser enthält sieben Bitten und die katholische Kirche kennt die sieben Sakramente. Jesus befreite Maria Magdalena von sieben Dämonen. Der letzte Teil des Neuen Testaments – die Offenbarung – ist voll von der Zahl Sieben. Die Menora ist ein siebenarmiger Kerzenständer und geht wahrscheinlich auf die sieben Planeten zurück, die früher bekannt waren.

In Märchen kommt diese Zahl auch häufig vor. Es gibt bekannte Märchen von Jacob und Wilhelm Grimm wie *Der Wolf und die sieben Geißlein*,

Die sieben Raben oder *Schneewittchen und die sieben Zwerge*. In *Das tapfere Schneiderlein* kommt der Ausdruck *sieben auf einen Schlag* vor. All diese Märchen gibt es in der Sammlung *Kinder- und Hausmärchen*. Von Charles Perrault stammt die ursprüngliche französische Version eines Märchens, das wir unter dem Titel *Der kleine Däumling*, der die Siebenmeilenstiefel besitzt, kennen. Die tschechischen Märchen beginnen oft mit der Formel: *Hinter den sieben Bergen und den sieben Flüssen lebte ...*

Sieben ist eine Primzahl und gilt als Glückszahl. Bei der Lotto-Ziehung ist es die Zusatzzahl für den Hauptgewinn.

2. Zielsetzung der Untersuchung

Das Ziel des vorliegenden Beitrags¹ ist ohne Anspruch auf Vollständigkeit eine Zusammenstellung der Phraseologismen im Deutschen, die als eine Komponente die Zahl Sieben enthalten, und die Feststellung des Grades der Übereinstimmung zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache. Unter der Ausgangssprache wird Deutsch verstanden, unter der Zielsprache Tschechisch. In die Untersuchung werden auch Komposita mit der Zahl Sieben einbezogen. Darüber hinaus wird die Bedeutung des deutschen Phraseologismus analysiert bzw. über den Ursprung berichtet.

Wir beschäftigen uns ausschließlich mit den lexikographisch erfassten Phraseologismen im Deutschen, die verschiedenen phraseologischen Lexika entnommen wurden².

3. Charakterisierung der Termini Phraseologismus und Äquivalenz

Als Phraseologismus bezeichnen wir feste Wendungen, deren Gesamtbedeutung nicht aus den Bedeutungen der einzelnen Komponenten erfolgt. Synonym zu dem Begriff Phraseologismus verwenden wir in diesem Beitrag die Bezeichnungen Phrasem, Redewendung und Redensart.

Unter dem Begriff Äquivalenz verstehen wir in der Phraseologie die Übereinstimmung zwischen den Phraseologismen der Ausgangs- und der Zielsprache. HENSCHHEL (1993: 137) formuliert dies als „die kommunikative Entsprechung zwischen Ausgangs- und Zielsprache einer Einheit. Diese ist erreichbar durch maximale Übereinstimmung von Denotat, Konnotat und Funktionalität, einschließlich formaler Struktur und Komponentenbestand“. Bei der Feststellung des Grades der Übereinstimmung bedienen wir uns, wenn auch mit Einschränkung, der Äquivalenztypen, die von HENSCHHEL (1993) für die Gegenüberstellung von tschechischen und deutschen phraseologischen Einheiten beschrieben und verwendet wurden. Es sind die vollständige, die partielle und die rein semantische Äquivalenz als Typen der phraseologischen Äquivalenz

¹ Der Beitrag ist ein Teil einer größeren Untersuchung zu den Numeralien in Phraseologismen.

² Vor allem wurde das Sprachmaterial aus dem *Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, dem 11. Band der Duden-Reihe und dem *Deutsch-tschechischen Wörterbuch der Phraseologismen und festgeprägten Wendungen* exzerpiert.

sowie die Nulläquivalenz und die phraseologischen faux amis als Typen der nichtphraseologischen Äquivalenz.

4. Typen der phraseologischen Äquivalenz

4. 1. Vollständige Äquivalenz

Unter der vollständigen Äquivalenz verstehen wir Phrasempaare im Deutschen und im Tschechischen, die eine gleiche lexikalische Füllung, Struktur und Semantik ausweisen. Es gibt auch Gemeinsamkeiten im Bild. HENSCHL (1993: 137) bemerkt, dass „aufgrund der Unterschiede in den semantischen und grammatischen Merkmalen [...] immer nur eine Annäherung an die vollständige Äquivalenz möglich“ ist und „selbst das Vorhandensein eines lexikographisch fixierten Äquivalents [...] im Kontext nicht die beste kommunikative Entsprechung sein“ muss.

Zu der Gruppe der vollständig äquivalenten Phrasempaare gehört der stilistisch neutrale Phraseologismus *im sieb(en)ten Himmel sein*³ im Tschechischen *být v sedmém/ sedmým nebi* [wörtl.: im siebenten/ siebten Himmel sein] im Sinne von „von Gefühlen höchsten Glücks erfüllt sein“ (HEŘMAN 2010: 946).

Üblicherweise hält das Glück nicht allzu lange an und man befindet sich schneller als gewünscht wieder auf dem Boden der Tatsachen, also im Alltag mit seinen Sorgen und Problemen. Das höchste Glück nun möchte man für immer festhalten und entflieht dem Boden der Tatsachen, der Realität, so weit es geht, und das ist bis in die siebte Etage des Himmels. Nach Aristoteles gibt es sieben Planetenhimmel, an jedem befindet sich einer der bekannten Planeten Mond, Merkur, Venus, Sonne, Mars, Jupiter und Saturn. Also, bis hinauf zum siebten, den Saturnhimmel, möchte man steigen, um dieses Gefühl des höchsten Glücks durch die sechs anderen Himmel vor dem schnellen Fall zurück auf die Erde zu bewahren. Wenn man im Internet nach Belegstellen für diesen Begriff sucht, trifft man vornehmlich auf Namen von Etablissements des Rotlichtmilieus, womit zureichend benannt sein möge, woran dieser Phraseologismus in seiner Bedeutung des höchsten Glücksgefühls in vielen Fällen denken lässt. Laut ALSLEBEN – SCHOLZE-STUBENRECHT (2002: 356f.) liegt der Ursprung dieser Redensart in der Bibel, wo beschrieben wird, dass der Himmel „aus mehreren übereinander angeordneten Himmelsphären besteht“. Die letzte Schicht – der siebente Himmel – wird dem Gehäuse des Gottes mit den Engeln zugeschrieben (vgl. ALSLEBEN – SCHOLZE-STUBENRECHT 2002: 357.).

Biblischen Ursprungs sind die stilistisch neutralen bis gehobenen Redewendungen *sieben fette Jahre* und *sieben magere Jahre* (HEŘMAN 2010: 1021), die ihre tschechische Entsprechung in *sedm tučných let* [wörtl.: sieben fette Jahre] und *sedm hubených let* [wörtl.: sieben magere Jahre] finden. Die Bedeutung des ersten lässt sich wie folgt formulieren: „gute Zeiten, nach denen

³ ALSLEBEN – SCHOLZE-STUBENRECHT geben eine weitere Variante der Redensart an: *wie im sieb(en)ten Himmel* (2002: 357). Bei HEŘMAN finden wir noch *sich (wie) im sieb(en)ten Himmel fühlen* und *(wie) im Himmel schweben* (2010: 946).

schlechte Zeiten drohen“ (ALSLEBEN – SCHOLZE-STUBENRECHT 2002: 703). Die Bedeutung des letzten kann man als „schlechte Zeiten, die guten Zeiten folgen“ fassen (ALSLEBEN – SCHOLZE-STUBENRECHT 2002: 703).

Im Alten Testament (1. Buch Mose) deutet Joseph einen Traum des ägyptischen Pharaos von sieben fetten und sieben mageren Kühen in der Weise, dass man in den sieben sehr fruchtbaren Jahre Vorräte anlegen solle als Vorbereitung auf die nächsten sieben Jahre, die besonders unfruchtbar zu werden drohen. Bis heute lassen sich vor allem in der Nil-Region solche klimatischen Wechsel feststellen, die zwar nicht mehr zu den ganz schlimmen Folgen des Hungers, also der mageren Jahre, führen, weil man mit der Regulierung des Nils und Bewässerungen auch in den regenarmen Jahren eine, wenn auch geringere und bescheidenere Ernte erreichen kann, die aber doch merklich sind. Die periodischen Schwankungen allerdings halten sich nicht unbedingt an den Sieben-Jahre-Rhythmus, wie Ulli Kulke in einer Reportage in der Zeitung WELT AM SONNTAG am 7. 8. 2011 mit dem Titel *Fette Jahre, magere Jahre* schreibt (URL 2).

Als Siebenschläfer wird derjenige bezeichnet, der lange schläft (vgl. HEŘMAN 2010: 1941). In der Phraseologie finden wir die Phrasempaare *ein Siebenschläfer sein*, im Tschechischen *být sedmispáček*⁴ [wörtl.: ein Siebenschläfer⁵ sein].

Der Siebenschläfer ist im Deutschen eine Bezeichnung für ein nachtaktives Nagetier⁶, sieht einer Maus ähnlich, hat jedoch einen 30 bis 35 Zentimeter langen Schwanz. Er hält einen sieben bis neun Monate langen Winterschlaf, was Langschläfern unter den Menschen diesen Spitznamen gibt und zu dem Phraseologismus führt. Eine andere Deutung zur Herkunft dieses Phraseologismus geht auf eine biblische Legende zurück, derzufolge sieben junge christliche Männer von Kaiser Decius verfolgt worden seien, woraufhin sie sich in einer Höhle versteckten. Dort seien sie gefunden und zur Strafe lebend eingemauert worden. Nach 195 Jahren, lange Zeit nach der Herrschaft von Kaiser Decius, seien sie wieder erwacht und hätten die Höhle wieder verlassen. Der Tag ihres Aufwachens ist im christlichen Kalender vermerkt für den 27. Juni. Eine Reihe von Bauernregeln ranken sich um diesen Siebenschläfertag am 27. Juni (vgl. URL 3). Im Tschechischen ist es zum Beispiel die, die besagt, dass das Wetter, das es am 27. Juni gibt, weitere sieben Tage andauert.

4. 2. Partielle Äquivalenz

Von einer partiellen Äquivalenz sprechen wir, wenn die Phrasempaare in der Ausgangs- und Zielsprache Unterschiede im Bild aufweisen, sowie lexikalisch, strukturell, semantisch oder funktional unterschiedlich sind.

⁴ HEŘMAN gibt noch an: *být ospalec/ spáček* [wörtl.: ein Langschläfer/ ein Schläfer sein]

⁵ Im Tschechischen gibt es die Bezeichnung *sedmispáček* ausschließlich für jemanden, der lange schläft.

⁶ Im Tschechischen heißt das Tier *plch*.

HENSCHEL (1993: 140ff.) nennt im Weiteren Beispiele von Typen partieller Äquivalenz, und zwar Komponentenaustausch, funktionale Unterschiede, Unterschiede im Bildcharakter und semantische Unterschiede.

In unserem Korpus der Phraseologismen mit dem Numerale Sieben haben wir folgende phraseologische teilweise äquivalente Einheiten gefunden: *seine Siebensachen/sieben Sachen/sieben Zwetschken packen*, im Tschechischen *sebrat/ sbalit si svých pět švestek*⁷ [wörtl.: seine fünf Pflaumen einsammeln/einpacken] in der Bedeutung von „seine wenigen Habseligkeiten zusammenpacken, um damit abzureisen, auszuziehen oder eilig zu verschwinden“ (HEŘMAN 2010: 1941). Der Phraseologismus wird umgangssprachlich in Süddeutschland und Österreich verwendet. Interessant ist der Unterschied der verwendeten Zahl, im Deutschen ist es die Sieben, im Tschechischen die Fünf.

In einer Rundfunksendung des Bayerischen Rundfunks wurde berichtet, dass ein Durchschnitts-Amerikaner etwa 30 000 Dinge besitzt (vgl. URL 5). Der Konsum hat gewiss nicht nur in Amerika zu diesem Überfluss geführt. In einem Beitrag für *Deutschlandradio Wissen* vom 15. Juli 2014 spricht der Autor Sven Preger von 10 000 Dingen für den durchschnittlichen Europäer (vgl. URL 6). Aber wie viel anders muss es gewesen sein, als der Phraseologismus von den Siebensachen oder den sieben Zwetschken seinen Ausgangspunkt hatte. Im 17. Jahrhundert soll er laut RÖHRICH (1994: 1474) bezeugt sein. Jedenfalls kann jeder das am eigenen Leib erfahren, wenn er/sie für den Urlaub oder nur für einen Wochenendausflug packt. Von *seine Siebensachen packen* sind wir da weit entfernt. Der Koffer oder das Auto sind randvoll. Einige Kritiker der Konsumgesellschaft propagieren ein Minimalismus-Leben. In Form eines Real-Life-Experiments gibt es solche Versuche eines Lebens mit lediglich 100 Sachen (vgl. URL 7). Und nicht nur als ein Experiment für einen begrenzten Zeitraum, sondern als Philosophie für ein asketisches aber zufriedenes und erfülltes Leben gibt es das Leben mit 100 Dingen, wie die zahlenmäßig ständig wachsende Bewegung der konsumkritischen und den Überfluss ablehnenden Anhänger des Minimalismus zeigt. Von den sieben Sachen und sieben Zwetschken des Phraseologismus ist man auch da noch ein Stückchen entfernt, die Bedeutung einer Redewendung erschließt sich der Definition nach allerdings ja nicht wortwörtlich, sondern im übertragenen Sinne.

Eine unterschiedliche Zahl liegt auch bei dem nächsten Phraseologismus vor, nämlich *mit jmdm. um/ über sieben Ecken verwandt sein*⁸, im Tschechischen *být s někým příbuznej až z pátýho/ desátýho kolena* [wörtl.: mit jmdm. bis vom fünften/ zehnten Knie verwandt sein], im Sinne von „mit jmdm. weitläufig verwandt sein“ (HEŘMAN 2010: 432).

⁷ HEŘMAN (2010: 1941) gibt weiterhin den Phraseologismus *sbalit si své fidlátka* und die Paraphrasen an: *spakovat/ sbalit se, vzít si svý/ své věci a odejít* [wörtl.: seine Sachen zusammenpacken/ mitnehmen und weggehen].

⁸ ALSLEBEN – SCHOLZE-STUBENRECHT (2002: 179) geben an *mit jmdm. um/ über drei/ fünf/ sieben Ecken verwandt sein*.

Es ist nicht weiter verwunderlich, dass es in der Redewendung zu den verschiedenen Zahlen zwischen fünf und zehn kommt. Man wusste es bis vor Kurzem wirklich nicht genau, bis im Jahre 2008 eine Untersuchung an zwei amerikanischen Universitäten auf der Datenbasis von 30 Milliarden Instant Messages zu dem Ergebnis kam, dass jeder jeden über 6,6 Ecken kennt⁹. Die Sieben liegt also dem wahren Wert am nächsten. Diese Untersuchung bestätigte fast auf die Stelle hinter dem Komma genau eine auf einer sehr kleinen Datenbasis beruhende frühere Untersuchung, die damals zu dem Begriff *Kleine-Welt-Phänomen* führte und sich in dem geflügelten Wort *Die Welt ist ein Dorf* wieder findet: „Der 1967 vom amerikanischen Psychologen Stanley Milgram geprägte Begriff besagt, dass jeder Mensch jeden beliebigen anderen Menschen über durchschnittlich sechs Ecken kennt“ (URL 8).

Bei ALSLEBEN – SCHOLZE-STUBENRECHT (2002: 510) findet sich der umgangssprachliche Phraseologismus *drei/ sieben Meilen gegen den Wind*, bei HERMAN (2010: 1368) *jmd./ etw. stinkt drei Meilen gegen den Wind* mit der tschechischen Gegenüberstellung *něco smrdí na sto honů*¹⁰, *něco smrdí jak kanály před deštěm, něco smrdí jako tchoř/ psí kšíry/ pes/ čapčoch/ hnůj/ bolavá noha, někdo smrdí na sto honů, někdo smrdí jako tchoř/ prase/ jak tučet tchořů a stádo prasat/ jak kanál* [wörtl.: etw. stinkt auf hundert Meilen¹¹, etw. stinkt wie Kanäle vor dem Regen, etw. stinkt wie ein Iltis/ Hundegeschnübel/ ein Hund/ der Mist/ schmerzender Fuß, jemand stinkt auf hundert Meilen/ jemand stinkt wie ein Iltis/ ein Schwein/ wie Dutzend Iltisse und eine Herde von Schweinen/ wie ein Kanal] im Sinne von „1. etw. stinkt unerträglich 2. jmd. stinkt unerträglich“ (HERMAN 2010: 1368).

Es müssen schon mächtige Gerüche sein, die hier dem physikalischen Gesetz zum Trotz ihren Weg gegen den Wind suchen und finden und dort, sieben Meilen entfernt, die Luft verpesten. Man kann demzufolge diesen phraseologischen Ausdruck antreffen, wenn von Jauche die Rede ist oder von übel riechenden Tieren, genauso wie es die tschechische Entsprechung des komparativen Phraseologismus besagt. In diesen Fällen ist der Aktive der Gestank-Produzent, der sein unappetitliches, ekelhaftes Produkt zum Leidwesen der gezwungenermaßen dies Einatmenden verströmt oder auf die Reise schickt. Die Redewendung scheint allerdings auch in umgekehrter Richtung zu funktionieren, also von der Seite des Einatmenden, des Riechenden. Auf einer Webseite mit Tipps zum Flirten – in diesem Fall Tipps für Männer, die im Internet flirten möchten – hätte man nun alles andere als diesen Phraseologismus vermutet. Doch weit gefehlt, hier liest man oder auch Mann nun diesen Satz: „*Frauen riechen es auf sieben Meilen gegen den Wind, wenn Du als Mann bedürftig bist*“ (URL 9). Wenn man nun mal wohlwollend davon ausgeht, dass Männer, die gerne eine Frau kennen lernen möchten und diesen Wunsch aus

⁹ Im Englischen sagt man *Six Degrees of Separation*.

¹⁰ Das Lexem *hon* (im Genitiv Plural *honů*) ist ein altböhmischer Maßstab.

¹¹ Trotz sorgfältiger Arbeit ist uns nicht gelungen, das tschechische Lexem *hon* ins Deutsche zu übersetzen. Die Übersetzung mit Hilfe von *Meilen* ist ungenau.

großer Sehnsucht hegen, wie man die Formulierung *bedürftig sein* verstehen kann, nicht wirklich widerlich riechen, schon gar nicht beim Chatten oder auf Facebook Gerüche übers Internet verbreiten, so kann man das Riechen dieses Phraseologismus *auf sieben Meilen gegen den Wind riechen* auch als *ahnen, fühlen* oder *vermuten* verstehen.

Im neutralen umgangssprachlichen Stil sind bei HEŘMAN die Varianten des Phraseologismus *auf Wolke sieben schweben* und *sich fühlen wie auf Wolke sieben* in der Bedeutung „überglücklich sein, in Hochstimmung sein“ (HEŘMAN 2010: 2383) aufgeführt. Das Pendant im Tschechischen ist das Gleiche wie bei von uns oben erklärten Phraseologismus *im sieb(en)ten Himmel sein*, nämlich das wortwörtlich Gleiche *být v sedmém/ sedmým nebi*.

Inhaltlich hat dieser Phraseologismus viele Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten mit dem oben besprochenen *im siebten Himmel sein*. Wenn man die kleine Nuance im Bedeutungsunterschied zwischen den Bildern Himmel und Wolke fassen möchte, so klingt bei der Wolke mehr das Träumerische und Leichte durch, während der Himmel mehr für den konkreten, handfesten Ort des Paradieses steht. Die Wolke vermittelt auch sinnbildlicher das Romantische, allerdings auch Vergängliche, wohingehend der Himmel die Ewigkeit und Sicherheit suggeriert.

Ein weiteres Beispiel der Gruppe der partiellen Äquivalenz sind die Phrasempaare *jdm./ etw. ist für jmdn. ein Buch mit sieben Siegeln*, im Tschechischen *někdo/něco je pro někoho zavřenou knihou*¹² [wörtl.: jmd./etw. ist für jmdn. ein geschlossenes Buch] im Sinne von „jmd./etw. ist für jmdn. unbekannt/ unverständlich“ (HEŘMAN 2010: 332).

Das in der Offenbarung des Johannes im Neuen Testament genannte Buch mit den sieben Siegeln ist eine ganz gefährliche Sache, denn mit dem Brechen eines jeden weiteren Siegels nähert man sich Schritt für Schritt der Apokalypse, dem Untergang der Welt, der mit dem Brechen des siebten Siegels besiegelt ist. Wenn im heutigen Verständnis der phraseologischen Wendung ein Buch mit sieben Siegeln vor uns liegt, dann ist es in erster Linie ein unbekanntes Buch oder meistens eine unbekannte Sache, ob dies gefährlich ist, steht dahin. Als aufgeklärte Menschen verbinden wir das Unbekannte weniger mit Angst und Schrecken, sondern mehr mit der Herausforderung, etwas Neues zu entdecken. Nicht umsonst findet man für diesen Phraseologismus eine ganze Reihe von Belegstellen und Beispielen nach dem Muster *Für manche älteren Menschen ist das Internet ein Buch mit sieben Siegeln*. Goethes Faust, der sich lange Zeit in seine Studierstube zurückgezogen, geforscht und studiert hatte, stellte etwas resigniert fest: „*Mein Freund, die Zeiten der Vergangenheit / Sind uns ein Buch mit sieben Siegeln. / [...]*“ (GOETHE o. J.: 16).

¹² HEŘMAN (2010: 332) gibt noch weitere Entsprechungsvarianten an: *někdo je pro někoho záhadou/ hádankou* [wörtl.: jemand ist für jemanden ein Rätsel] oder Paraphrasen: *někdo je pro někoho úplně záhadný/ něco je pro někoho úplně záhadné/ nesrozumitelné* [wörtl.: jemand ist für jemanden ganz rätselhaft/ etwas ist für jemanden ganz rätselhaft/ unverständlich].

Wenn jemand sehr schnell läuft oder geht oder wenn jemand sich sehr schnell entwickelt (vgl. HEŘMAN 2010: 1941), sagt man, dass er Siebenmeilenstiefel anhat. Lexikographisch erfasst sind die umgangssprachlichen scherzhaften Redewendungen *jmd. hat Siebenmeilenstiefel an*, *jmd. geht/ ... mit Siebenmeilenstiefeln* und das tschechische Pendant *někdo utíká/ peláší/ ... jako by měl sedmimílový boty*¹³ [wörtl.: jmd. läuft/ flitzt/... als ob er Siebenmeilenstiefel hätte] und *mit Siebenmeilenschritten gehen*, im Tschechischen *jít/ blížit se mílovými kroky, jít kupředu mílovými kroky* [wörtl.: mit Meilenschritten gehen/ sich nähern, mit Meilenschritten vorwärts gehen] im Sinne von „1. mit sehr großen Schritten/ sehr schnell gehen 2. große Fortschritte machen“ (HEŘMAN 2010: 1940).

Einleitend wurde das Siebenmeilenstiefel-Motiv als Element von Phraseologismen schon benannt als Beispiel für die Herkunft aus den Märchen. Der französische Schriftsteller Charles Perrault schrieb das Kunstmärchen *Le Petit Poucet*, das von Ludwig Bechstein adaptiert wurde und unter dem Titel *Der kleine Däumling* in Bechsteins *Deutsches Märchenbuch* Eingang fand. Eine Reihe von Motiven dieses Märchens ähneln Handlungen und Personenkonstellationen des Hänsel-und-Gretel-Märchens. Der Däumling, so geht das Märchen, ist das siebte und kleinste Kind einer Familie, nur so groß wie ein Daumen. Ein Riese nimmt die sieben Brüder, die im Wald herumirren, gefangen und will sie töten und auffressen. Ihnen gelingt jedoch die Flucht. Der sie verfolgende Riese macht unterwegs Rast, schläft ein und der Däumling entwendet ihm seine Stiefel, diese Siebenmeilenstiefel, zieht sie selbst an und kann so sich und seine Brüder in Sicherheit bringen. Denn mit sieben Schritten legt man in diesen Stiefeln eine ganze Meile zurück. Findige Geschäftsleute haben unlängst das Siebenmeilenstiefel-Prinzip für eine gewinnversprechende Idee entdeckt: Sie konstruierten Schuhe, die mit federnden Bügeln aus einem Spezialkunststoff versehen sind und mit denen man Riesensprünge machen kann (vgl. URL 4). Nun wird versucht, dies als neuen Trend- und Fun-Sport zu popularisieren. Die besagte Redewendung und das zugrunde liegende Märchenmotiv der Siebenmeilenstiefeln erleben auf diese Weise eine kommerzielle Wiedergeburt.

4. 3. Rein semantische Äquivalenz

Von einer rein semantischen Äquivalenz sprechen wir in dem Falle, wenn der Phraseologismus in der Ausgangssprache durch einen Phraseologismus in der Zielsprache wiedergegeben wird, wobei es jedoch keine Übereinstimmung in der Komponentenzahl und dem Komponentenbestand, sowie im Bild gibt. Die beiden Phraseme haben eine gleiche oder fast gleiche Bedeutung (vgl. HENSCHERL 1993: 142).

Zu der Gruppe der rein semantischen Äquivalenz gehören die umgangssprachlichen, scherzhaften Phrasempaare *in sieben Sprachen*

¹³ HEŘMAN (2010: 1941) gibt noch an: *někdo uhání jako vítr/ jako s větrem o závod* [wörtl.: jmd. saust wie Wind/ wie mit dem Wind um die Wette].

schweigen, im Tschechischen *mlčet jako zařezaný/ hrob/ ryba/ pařez*¹⁴ [wörtl.: schweigen wie geschlachtet/ ein Grab/ ein Fisch/ ein Baumstumpf], deren Bedeutung „nicht das Geringste sagen; bei einer Diskussion stummer Zuhörer sein“ (HEŘMAN 2010: 1991) ist.

Wenn man sich andere Redewendungen zum Thema Schweigen vor Augen führt, wie zum Beispiel *Reden ist Silber, Schweigen ist Gold* oder *Wenn du geschwiegen hättest, wärest du Philosoph geblieben*, dann sieht man mehr als deutlich, dass das Schweigen in der Regel als gut, vernünftig und sinnvoll gilt. Und so auch, wenn ein Mensch in sieben Sprachen schweigt. Ungeachtet dessen, ob er sieben Sprachen sprechen kann, hält er sich klugerweise an die Regel, lieber zu schweigen, als Unsinn zu reden.

5. Typen der nichtphraseologischen Äquivalenz

5. 1. Nulläquivalenz

Die Gruppe der Nulläquivalenz charakterisieren deutsche Phraseologismen, die im Tschechischen keine phraseologische Entsprechung haben. Sie müssen im Tschechischen mit anderen Mitteln wiedergegeben werden. HENSCHERL (1993: 143) weist darauf hin, dass „die Bedeutung des Ausgangsphasems oft nur mangelhaft erfaßt wird“. Weiterhin macht sie u. a. darauf aufmerksam, dass vor allem Phraseologismen, die als eine Komponente nationale Spezifika haben, d.h. Realien, Eigennamen oder Brauchtum, problematisch wiedergegeben werden.

Es wurden zwei Phraseologismen mit dem Numeralen Sieben im Deutschen gefunden, die keine phraseologische Entsprechung im Tschechischen aufweisen. Die deutsche Redewendung *ein Gesicht wie sieben Tage Regenwetter machen*¹⁵ bedeutet „verdrießlich dreinschauen“ (ALSLEBEN – SCHOLZE-STUBENRECHT 2002: 277). Es wird keine tschechische Paraphrase angeboten. Uns scheint *mračit se* [wörtl.: finster dreinschauen] am besten zu passen.

Das Gesicht, so wird gesagt, ist der Spiegel der Seele. Und ein Spiegel kann nicht lügen, kann nichts verheimlichen. Die sieben Tage Regenwetter sind nun in unseren Breiten wenig erwünscht, unschön und über alle Maßen ärgerlich. Das kann keine und keiner verbergen, das Gesicht gibt darüber untrüglich Auskunft. Natürlich kann Ärger und Unzufriedenheit auch in der Stimme und in der Wortwahl zum Ausdruck kommen, doch die Sprache kann man verstellen. Nicht aber das Gesicht, das unbedingt die Wahrheit sagt. Auch mit der Gestik und den Bewegungen vermittelt man häufig, was für eine Stimmung und was für eine Laune man gerade hat. Auch dies lässt sich jedoch vielfach kontrollieren und steuern.

¹⁴ HEŘMAN (2010: 1991) gibt noch Paraphrasen an: *neříct ani slovo, nijak se nevyjádřit/ nevyjadřovat, zarytě/ zatvrzele mlčet* [wörtl.: kein Wort sagen/ sich nirgendwie ausdrücken, verbissen/ hartherzig schweigen].

¹⁵ ALSLEBEN – SCHOLZE-STUBENRECHT (2002: 277) geben noch Varianten mit anderen Zahlen an: *ein Gesicht wie drei/ zehn/ vierzehn Tage Regenwetter machen*.

Diese Redewendung offenbart darüber hinaus ihre Herkunft aus geographischen Regionen und Klimazonen, in denen es gewöhnlich genug Regen gibt, also in Mitteleuropa, in nicht zu großer Entfernung vom Meer. In Landschaften mit Wüsten und in Gegenden, in denen es den natürlichen und segensreichen Wechsel von Regenzeit und Trockenzeit gibt, führen sieben Tage Regenwetter nicht notwendig zu schlechter Laune und Verdrießlichkeit. Eher wünschen die Menschen sich den länger andauernden Regen, der für sie lebenswichtig ist, denn erst er macht aus dem Land ein fruchtbares Land, auf dem man das anbauen und ernten kann, wovon man sich später in den Zeiten der Trockenheit ernähren möchte.

Die veraltete, umgangssprachliche Redensart *eine böse Sieben* muss im Tschechischen auch mit einer Paraphrase ausgedrückt werden. HEŘMAN (2010: 1940) bietet an *hádavá/ hašteřivá/ svárlivá/ zlá ženská/ baba/ bába, megera/ megera, fúrie, litice* [wörtl.: ein streitendes/ streitsüchtiges/ böses Weib/ eine alte Schachtel/ eine Vettel/ eine Furie/ eine Rachegöttin]. Die Bedeutung heißt „eine böse, zanksüchtige, giftige Frau; eine Furie“ (HEŘMAN 2010: 1940).

Eingangs wurde die Zahl Sieben im Zusammenhang mit dem Lotteriespiel als eine Glückszahl vorgestellt. Aber, was für den einen Glück ist, kann für den anderen Unglück sein oder muss für ihn Unglück sein. In der Lotterien kriegt nur einer den Hauptgewinn, die anderen wenig oder nichts. Sie haben mit ihrem Los oft eine Niete in der Hand. In vielen Kartenspielen zum Beispiel ist die Sieben eine schlechte, nichts zählende und nutzlose oder sogar schädliche Karte. Wenn die böse Sieben eine Unglückszahl darstellt, mag man im übertragenen Sinne der Redensart unter *einer bösen Sieben* eine schlechte Frau verstehen mit den negativen Eigenschaften, wie sie von HEŘMAN (2010: 1940) genannt werden. In früheren Übersetzungen trug Shakespeares Komödie *Der Widerspenstigen Zähmung* den Titel *Die Kunst, eine böse Sieben zu zähmen*. Shakespeare schrieb dieses Stück wenige Jahre vor dem Ende des 16. Jahrhunderts. Damals galten Frauen als böse Weiber, wenn sie sich der totalen Unterwerfung unter den Ehemann widersetzen, wie Katharina in Shakespeares Komödie.

5. 2. Phraseologische faux amis

Zu phraseologischen faux amis zählen Phraseologismen, die in beiden Sprachen gleich oder ähnlich klingen, d.h. „formal identische oder fast identische Einheiten zweier Sprachen“ (HENSCHL 1993: 144). Sie besitzen die gleiche oder ähnliche lexikalische Füllung, die Bedeutung ist allerdings völlig unterschiedlich und somit werden solche Phrasempaare häufig zu einer Quelle der Interferenzfehler. In unserem Korpus mit Phraseologismen, die als eine Komponente die Zahl Sieben haben, konnte kein solcher Fall gefunden werden.

6. Fazit

Als Fazit kann festgehalten werden, dass die untersuchten Phrasempaare mit der Komponente Sieben im Deutschen und im Tschechischen viel mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen. Von den vierzehn deutschen Phraseologismen und ihren Gegenüberstellungen im Tschechischen sind vier Phrasempaare vollständig (*im siebenten/ siebten Himmel sein, sieben fette Jahre, sieben magere Jahre, ein Siebenschläfer sein*) und sieben Phrasempaare teilweise äquivalent (*seine Siebensachen/ sieben Sachen/ sieben Zwetschken packen, mit jmdm. um/ über sieben Ecken verwandt sein, drei/ sieben Meilen gegen den Wind bzw. jmd./etw. stinkt drei Meilen gegen den Wind, auf Wolke sieben schweben bzw. sich fühlen wie auf Wolke sieben, jmd./ etw. ist für jmdn. ein Buch mit sieben Siegeln, mit Siebenmeilenschritten gehen und jmd. hat Siebenmeilenstiefel an bzw. jmd. geht/ ... mit Siebenmeilenstiefeln*). Eine rein semantische Äquivalenz konnte bei einem Phraseologismus festgestellt werden (*in sieben Sprachen schweigen*). Bei zwei deutschen Phraseologismen konnte keine phraseologische Entsprechung im Tschechischen gefunden werden (*ein Gesicht wie sieben Tage Regenwetter machen* und *eine böse Sieben*). Es wurden keine faux amis in deutschen und in tschechischen Phraseologismen mit der Komponente Sieben festgestellt.

7. Resumé

Příspěvek se zabývá frazeologismy v němčině, jejichž součástí je komponenta sedm, a porovnává je s českými protějšky. Bylo nalezeno celkem čtrnáct frazeologických jednotek v němčině, které byly rozděleny dle stupně shody s českým ekvivalentem do skupin. Plně ekvivalentní jsou čtyři frazeologické páry, částečně ekvivalentních pak sedm párů. Pouze sémantická ekvivalence byla vyhodnocena u jednoho frazeologického páru a nulová ekvivalence pak u dvou frazeologismů v němčině. Z porovnání vyplývá, že němčina a čeština vykazuje v této problematice více shod než rozdílů.

Literaturverzeichnis

ALSLEBEN, Brigitte – SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner (Hrsg.): *Duden 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 2. Aufl. Mannheim, 2002.

BERGEROVÁ, Hana: „Zur Zahlsymbolik in der deutschen und tschechischen Phraseologie“. In: *Acta Germanistica Savariensia IX. Sprache(a) und Literatur(en) im Kontakt*. Beiträge der internationalen Konferenz 6. – 7. November 2003. Szombathely, Wien, 2005, S. 33 – 39.

BETZ, Otto: *Tajemný svět čísel. Mytologie a symbolika*. 1. Aufl. Praha: Vyšehrad, 2002.

ČERMÁK, František – HRONEK, Jiří – MACHAČ, Jaroslav et al.: *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. 2. Aufl. Praha, 2009.

DIE BIBEL. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe. Stuttgart, 1997.

- FÖLDES, Csaba: *Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge*. Mannheim, 1996.
- GOETHE, Johann Wolfgang von: *Goethe's ausgewählte Werke. Faust*. 5. Band. Stuttgart, o. J.
- GÜNTHER, Kurt: „Äquivalenzbeziehungen in der Phraseologie“. In: *Zeitschrift für Slawistik*. Bd. 35. H. 4, 1990, S. 505 – 509.
- HELLER, Jan: *Symbolika čísel a její původ*. Praha, 2003.
- HENSCHL, Helgunde: *Die Phraseologie der tschechischen Sprache. Ein Handbuch*. Frankfurt am Main, 1993.
- HEŘMAN, Karel – BLAŽEJOVÁ, Markéta – GOLDHAHN, Helge et al.: *Deutsch-tschechisches Wörterbuch der Phraseologismen*. 1. Aufl. Praha, 2010.
- HOFMANNOVÁ, Jana: „Farbbezeichnungen als phraseologische Komponenten im Deutschen und im Tschechischen“. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. R 9/18, 2004, S. 163 – 177.
- HOFMANNOVÁ, Jana: „Es ist gehupft wie gesprungen – prašť jako uhod' – oder von der Äquivalenz in der Phraseologie des österreichischen Deutsch und des Tschechischen“. In: *Lingua viva*. 10, České Budějovice, 2010, S. 50 – 57.
- JÍLKOVÁ, Hana: *Farbbegriffe in den tschechischen festgeprägten Wendungen und ihre Entsprechungen im Deutschen*. Wien, 2011.
- MALÁ, Jiřina: "Böhmische Dörfer – španělská vesnice". Einige Aspekte der kontrastiven Phraseologie (Deutsch – Tschechisch) in Wörterbüchern und Texten. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. R 5/2000. Brno, 2000, S. 76 – 86.
- RÖHRICH, Lutz: *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. 4. Aufl. Freiburg – Basel – Wien, 1994.
- ULRICH, Winfried: *Wörterbuch linguistische Grundbegriffe*. 5. Aufl. Berlin – Stuttgart, 2002.

Internetquellen

- URL 1: online verfügbar unter <http://www.redenwelt.de/rede-ideen/zahlensymbolik/die-sieben-die-magische-zahl.html>, [aufgerufen am 9. 3. 2015]
- URL 2: online verfügbar unter <http://www.welt.de/print/wams/vermishtes/article13530621/Fette-Jahre-magere-Jahre.html>, [aufgerufen am 23. 4. 2015]
- URL 3: online verfügbar unter <http://www.bauernregeln.net/siebenschlaefer.html>, [aufgerufen am 23. 4. 2015]
- URL 4: online verfügbar unter <http://www.7meilenstiefelshop.de>, [aufgerufen am 23. 4. 2015]
- URL 5: online verfügbar unter <http://www.br.de/puls/programm/puls-radio/die-frage-wie-viele-dinge-braucht-der-mensch-100.html>, [aufgerufen am 23. 4. 2015]
- URL 6: online verfügbar unter <http://dradiowissen.de/beitrag/minimalismus-nicht-mehr-als-100-dinge-besitzen>, [aufgerufen am 23. 4. 2015]

URL 7: online verfügbar unter <http://www.stern.de/tv/sterntv/minimalismus-expperiment-teil-3-wie-eine-familie-mit-100-dingen-lebt-2151781.html>, [aufgerufen am 3. 5. 2015]

URL 8: online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/ueber-6-6-ecken-das-jeder-kennt-jeden-gesetz-a-569705.html>, [aufgerufen am 23. 4. 2015]

URL 9: online verfügbar unter <http://www.besserflirten.net/blog/auf-facebook-flirten/>, [aufgerufen am 28. 4. 2015]

Mgr. Jana Hofmannová, Ph.D., Katedra germanistiky
Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Jeronýmova 10
370 01 České Budějovice
E-mail: hofmannova@pf.jcu.cz

SUFFIXOIDE IN UMWELTORIENTIERTEN TEXTEN - IMPLIKATIONEN FÜR DIE ÜBERSETZUNGS DIDAKTIK

ZDENĚK VÁVRA
ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA

Diese Studie behandelt die Übersetzung umweltorientierter Texte aus dem Deutschen ins Tschechische mit Ausrichtung auf die Übersetzung der suffigierten Adjektive. Das Ziel ist es, didaktische Fragen der Übersetzung näher zu bringen, methodische Ansätze zu formulieren und die im Unterricht anzuwendenden Aktivitäten und Materialien vorzustellen.

Die Wahl des Themas begründen wir anhand der linguistischen, didaktischen, psychologischen und gesellschaftlichen Aspekte. Adjektive bilden etwa ein Sechstel des lexikalischen Wortschatzes der deutschen Sprache, wobei nur einem Drittel der deutschen Adjektive die Simplexformen entsprechen. Die meisten Adjektive sind durch die Derivation mit Hilfe von Suffixen bzw. Präfixen oder durch die Komposition gebildet und bestehen aus mehreren Lexemen und Morphemen gleicher oder anderer Wortarten [Weinrich, 1993, 992]. Den im publizistischen Stil überwiegenden einheimischen Suffixen und Halbsuffixen machen in umweltorientierten Texten die Lehnuffixe Konkurrenz. Diese Suffixe wurden in die deutsche Sprache meistens aus dem Griechischen übernommen (z. B. *-halin*, *-hygr*, *-ök*, *-morph*, *-phag*, *-phil*, *-phob*, *-prob*, *-therm*, *-troph*), wurden selber produktiv (z. B. *hydrophil*, *hygrophil*, *petrophil*, *xerophil*) und finden besonders in der Fachsprache ihre Anwendung (z. B. *heteromorph* für *verschiedengestaltig*; *homoiotherm* für *gleichwarm*; *hydrophob* für *wassermeidend*). Unter den produktiven Elementen der gegenwärtigen deutschen Sprache treten vor allem Halbsuffixe hervor, die in Bezug auf deren Verwendung eine Übergangsstufe zwischen Derivation und Komposition darstellen. Einigkeit herrscht darüber, dass sie aus Kompositionsgliedern entstanden und ihre semantische Selbstständigkeit schrittweise verloren (z. B. *-voll*, *-wert*, *-würdig*), doch es ist keine einheitliche Definition für Halbsuffixe vorhanden. Es ist recht schwierig, eine genaue Grenze zwischen Adjektiv mit Halbsuffix und Adjektivkompositum zu ziehen. Nach Eisenberg sind Halbsuffixe „*Kompositionsglieder, deren Bedeutung nicht mit der des Ausgangswortes übereinstimmt*“ [Eisenberg, 1998, 549]. Obwohl Halbsuffixe ähnliche Beziehungen bei der Adjektivableitung wie Suffixe wiedergeben, sind sie „*nicht so 'bedeutungsarm' wie jene, sondern vermitteln zusätzliche semantische Merkmale*“ [Eisenberg, 1998, 548]. Die Halbsuffixe sind in der Lage, die Bedeutung eines Suffixes abzustufen (z. B. *kalkig* => *kalkhaltig* / *kalkreich*) und können mit einer Periphrase umschrieben werden (z. B. *vitaminarm* => *arm an Vitaminen, wenig Vitamine enthaltend*). Nach Definition

von Schmid würden die Halbsuffixe eher zur Komposition als zur Derivation gehören („Ergibt die Zerlegung in unmittelbare Konstituenten zwei Teile, von denen der eine für sich genommen nicht wortfähig ist, hat man es mit einer Ableitung/Derivation zu tun“) [Schmid, 2010, 117]. Eine exaktere Definition formuliert Weinrich: „Halbsuffixe sind Adjektive, die in anderem Kontext als selbstständige Lexeme gebraucht werden können, die aber als Ableitungsformen eines adjektivischen Derivats eine abgeschwächte, eher morphematische Bedeutung annehmen und semantisch kohärente Adjektivreihen ausbilden“ [Weinrich, 1993, 1005]. Diachron betrachtet ist die Grenze zwischen Suffixen und Halbsuffixen fließender als früher. Während wir z. B. *-sam* heute als Suffix verstehen, handelte es sich im Althochdeutschen um selbstständige Lexeme (*samo/sama*). Bei manchen selbstständigen Lexemen, die als Kompositionsglieder auftreten können, zeichnet sich die Tendenz ab, aufgrund eines konventionellen Gebrauchs die Funktion des Halbsuffixes anzunehmen und vielleicht in Zukunft eine morphematische Bedeutung zu gewinnen (z. B. *handelsüblich*, *landesüblich*, *ortsüblich*). Auch manche Partizipien können kohärente Adjektivreihen ausbilden (z. B. *friedliebend*, *lichtliebend*, *schattenliebend*). Im Folgenden werden Suffixe und Halbsuffixe in umweltorientierten Texten vereinfachungshalber gemeinsam als Suffixoide bezeichnet (obwohl streng genommen das Suffixoid nur „ein grammatisches Morphem, das in seiner Form einem Lexem gleicht, aber nicht die Bedeutung dieses Lexems hat“ ist, d.h. in Abgrenzung zu Suffixen werden die Begriffe Halbsuffix und Suffixoid üblicherweise synonym gebraucht) [Lühr, 1986, 174].

Da jeder größere Betrieb heutzutage über eine Umweltabteilung verfügt, die sich mit den Grenzbereichen zwischen Wirtschaft und technischer Ökologie beschäftigt (u. a. Umweltmanagement, Umweltkostenrechnung, Ökobilanzierung, Öko-Labeling, Technologiefolgenabschätzung), werden wir im Einklang mit den gesellschaftlichen Anforderungen den Wortschatz aus dem Umweltbereich untersuchen [Baumast, 2009, Kapitelüberschriften]. Wir gehen vom Umweltdenken im weiteren Sinne aus, das in seine Überlegungen die Stellung des Menschen in der Welt, die ökologische Kultur sowie globale raum- und zeitbezogene Änderungen mit einbezieht. In den umweltorientierten Texten kommen sowohl allgemeinsprachliche als auch fachspezifische Suffixoide immer häufiger vor [mehr zum Thema: Vávra (1), 2013, 62-63]. Diese Tendenz ist auf vier Tatsachen zurückzuführen: 1. Im Vergleich zu einem substantivischen Kompositum, in dem sich das die Kerninformation enthaltende Substantiv optisch verlieren kann, ist die Verbindung Adjektiv mit Suffixoid + Substantiv typographisch anschaulich (z. B. *kennzeichnungsfreie Produkte*, *ressourcenbezogene Ziele*) und dabei semantisch mindestens ebenso präzise wie das Kompositum; 2. Während das substantivische Kompositum infolge seiner Länge die Realität beschönigen und zu einem Hüllwort oder einer politischen Floskel werden kann (z. B. *Emissionsminderungsstrategie*), wirkt die Verbindung Adjektiv mit Suffixoid + Substantiv kompetent und verliert dabei nicht ihre Emotionalität (z. B. *artenarmer Raum*, *schützenswertes Naturjuwel*);

3. Das Suffixoid kann u. a. Qualität, Zugehörigkeit, Dimension, dank der Steigerung auch unterschiedliche Quantität ausdrücken und die Bedeutung nuancieren (z. B. *ein leistungsfähigeres Gehirn, die hilfebedürftigsten Hunde*); 4. Die Flexibilität der Suffixoide entspricht den Anforderungen an neue Wortverbindungen in den sich dynamisch entwickelnden Bereichen wie Öko-Tourismus, Umweltmarketing und gesunde Ernährung (z. B. *fettarme Zubereitung, vitamin- und mineralstoffreiche Komponenten*). Manche Suffixoide kommen durch die Fachsprache in den allgemeinen Gebrauch [Eisenberg, 1998, 550].

Die Übersetzung der Suffixoide ins Tschechische erschweren mindestens fünf Tatsachen: 1. Ein anderes sprachliches Denken (Ausgangssprache vs. Zielsprache) ist zu berücksichtigen. Erfolgreicheres Übersetzen kann gelingen, indem man bei der Übersetzung die Methode der Modulation oder Transposition anwendet (z. B. *artgerecht = odpovídající potřebám zvířat; emissionsintensiv = produkující velké množství emisí*); 2. Manche deutsche Halbsuffixe haben mehrere Bedeutungen, z. B. *-nah* drückt in Verbindung mit einem Substantiv aus, dass die beschriebene Person oder Sache a. auf jemanden oder etwas ausgerichtet ist (z. B. *praxisnah*), b. sich dicht an etwas befindet (z. B. *citynah*), c. in enger Beziehung zu jemandem steht (z. B. *gewerkschaftsnah*) [Drosdowski, 2007, 1190]. Man muss den situativen Kontext beachten, um Fehler aufgrund dieser Polysemie zu vermeiden (z. B. *waldnahe Lage = poloha v blízkosti lesa* vs. *naturnaher Garten = přírodní zahrada, tj. zahrada napodobující původní biotop*). Dies gilt auch für die Suffixoide fremder Herkunft (z. B. *lipophobe Substanz = látka nerozpustná v tucích* vs. *halophobe Pflanze = halofobní rostlina, tj. rostlina nesenájející slané prostředí*); 3. Die orthographische oder phonetische Ähnlichkeit von manchen Suffixoiden kann zu kontaminationsbedingten Übersetzungsfehlern führen (z. B. *polytroph* vs. *polytrop; weiblich* vs. *weibisch*). Dies betrifft auch die semantisch zusammengehörenden Suffixoide (z. B. *dystroph* vs. *eutroph; homoiotherm* vs. *poikilotherm*) und Antonyme (z. B. *bleihaltig* vs. *bleifrei; hydrophil* vs. *hydrophob*); 4. Verschiedene Stilschichten erfordern entsprechende Übersetzungsmethoden. Während man in der Fachsprache häufig vom positiven interlingualen Transfer profitieren kann (für die Suffixoide fremder Herkunft gibt es im Tschechischen oft die Äquivalenz 1:1, beispielsweise *euryök = euryekní; hydromorph = hydromorfní; phytophag = fytofágní*), ist die Periphrase im publizistischen Stil in Bezug auf die Verständlichkeit passender. Die Umschreibung sollte jedoch natürlich wirken und nicht einer lexikographischen Erklärung ähneln (z. B. *euryök = ekologicky nenáročný* statt *schopný přizpůsobit se okolnímu prostředí; hydromorph = zamokřený* statt *ovlivněný působením vody; phytophag = býložravý* statt *živící se rostlinnou potravou*); 5. Da bei den produktiven Suffixen und Halbsuffixen (z. B. *-bar, -frei, -los*) die kohärenten Adjektivreihen sehr umfangreich sind und sich ständig erweitern (*abfallfrei, keimfrei, phosphatfrei, schadstofffrei* u.v.a.m.), bleiben sowohl gedruckte als auch elektronische zweisprachige Wörterbücher hinter dieser dynamischen

Entwicklung zurück und enthalten nicht immer verwendbare tschechische Äquivalente. Eine gewisse Stütze beim Übersetzen bieten einsprachige Wörterbücher, deren Explikationen zur Lösung oder zu anderen relevanten Quellen hinleiten können. Auch die Wortbildung als „*Grammatik des Wortschatzes*“ ist ein effektives Instrument, das dienen kann, ein akzeptables Äquivalent in der Zielsprache zu finden [Albrecht, 2005, 108]. Die Rolle der Wortbildung in der Übersetzungsdidaktik (Erweiterung der Sprachkompetenz, Begründung und Rechtfertigung übersetzerischer Lösungen, Auffindung besserer Lösungen usw.) betont auch Wills: „*Nur das ist lehr- und lernbar, was in der einen oder anderen Form systematisierbar ist und zu einem wie immer gearteten Wissensbestand führt*“ [Wills, 1996, 54].

Im Übersetzungstraining sollten wir uns in erster Linie auf die Suffixoide konzentrieren, bei deren Übersetzung die Studenten dazu neigen, einen semantischen Fehler zu begehen (z. B. *energieintensive Schwerindustrie = energeticky náročný těžký průmysl* vs. *energiestarke Kombination = energeticky efektivní kombinace*; *ideales Wetter = ideální počasí* vs. *ideelle Ziele der Umweltpolitik = ideové cíle ekologické politiky*; *kalkreicher Boden = vápenatá půda* vs. *kalkhaltiges Wasser = tvrdá voda*). Bronec betrachtet dabei die Länge des Wortes als eher unwichtig. Nach seinen Forschungsergebnissen „*ist es schwieriger, sich die Vokabeln mit einem unterschiedlichen Grad der Differenzen in ihrer Innenstruktur zu merken als die Vokabeln mit einer gleichen Innenstruktur*“ [Bronec, 1981, 23 (übersetzt aus dem Tschechischen)]. Im Gegensatz zu adjektivischen Simplexformen ist es schwieriger, die Suffixoide zu übersetzen, und zwar die Suffixoide mit einem höheren Grad der lautlichen Differenzen gegenüber dem Tschechischen (z. B. *geräuscharm = s nízkou hladinou hluku*; *naturschutzgerecht = v souladu s ochranou životního prostředí*). Die Adjektive mit einer Äquivalenz 1:1 hingegen stellen ohne Rücksicht auf ihre Länge kein größeres Übersetzungsproblem dar (z. B. *metabolisch = metabolický*; *stenohalin = stenohalinní*). Da das Suffixoid mehr potenzielle Bedeutungsvarianten haben kann und erst im Kontext die aktuelle Bedeutung realisiert wird, ist es aus der didaktischen Sicht zweckmäßig, die Adjektive mit Suffixoiden in Kollokationen und semantischen Feldern zu üben. Auch aus der psychologischen Sicht ist diese Vorgehensweise sinnvoll, denn sie führt infolge einer festeren Gedächtnisspur zu einem dauerhafteren Aneignen der Sprachkenntnisse [Gruhn, 1984, 87]. Beispielkollokationen kann man dem zwecks dieser Studie erstellten Glossar *Německo-český glosář sufixů a halbsufixů s příkladovými kolokacemi z environmentální oblasti* entnehmen [Vávra, 2014]. Die Studenten sollten ermuntert werden, ähnliche Glossare selbst abzufassen.

Im Bereich der Terminologie ist die Übersetzungseinheit das Wort oder das Syntagma. Als Übersetzungseinheit für Sprichwörter, normativ festgelegte Ausdrücke und Umweltslogans gilt der Satz und für Werbetexte, lautmalerische und sprachspielerische Inhalte der Text. Egal, ob wir uns nach der Definition der Übersetzungseinheit von Vinay/Darbelnet („*Übersetzungseinheit ist das, was in*

der AS als Sinneinheit erscheint“) oder nach deren dynamischer Auffassung richten, nehmen wir das Übersetzungstraining in der Hierarchie Wort – Syntagma – Satz – Text (oder umgekehrt) vor [Koller, 2001, 99-100]. Dies hat auch einen psychologischen Grund: Die Motivation der Studenten steigt, wenn sie mit dem Wortschatz im Ausgangstext vertraut sind [Barczaitis, 1997, 104]. Die positive Einstellung zum Text entsteht, wenn nach Erhalt des Ausgangstextes und vor Beginn des Übersetzungsprozesses eine Terminologieliste angefertigt wird, die „sich im Wesentlichen auf das entsprechende Fachgebiet beschränkt, gemeinsprachliche Ausdrücke weitestmöglich ausgrenzt und in den Unterrichtseinheiten als Diskussionsgrundlage dient“ [Krenzler-Behm, 2013, 236]. Die Studenten lernen zu recherchieren, arbeiten mit Parallel- und Hintergrundtexten, prüfen sie auf ihre Zuverlässigkeit und erstellen ausgangsspezifische Terminologielisten. Meistens werden fachbezogene Wörter seiten- oder zeilenweise geordnet, es gibt aber auch andere (aus didaktischer Sicht oft wirksamere) Möglichkeiten des semantischen Strukturierens. Genannt seien über- und untergeordnete Begriffe (z. B. *umweltbelastende Faktoren: a. wassergefährdende Stoffe, b. luftverunreinigende Partikel, c. toxische Produkte*), Synonyme (z. B. *biologisch abbaubare / kompostierbare Werkstoffe; hydrophile / wasserliebende Pflanzen*), Antonyme (z. B. *praxisnahe vs. praxisferne Umwelterziehung; heterotrophes vs. autotrophes Ökosystem*), Transponieren der Adjektive mit Suffixoiden in substantivische Komposita (z. B. *spezieller Fall => Spezialfall; meisterhafte Leistung => Meisterleistung*), komplementäre Begriffe (z. B. *euryhygre – mesoeuryhygre – stenohygre Pflanze; oligosaprobe – mesosaprobe – polysaprobe Zone*), Alphabetisierung der kohärenten Adjektivreihen (z. B. *bleihaltig – dioxinhaltig – erzhaltig – kupferhaltig – schwefelhaltig*), Wortfamilien (z. B. *belasten – umweltbelastend – Umweltbelastung*), Beziehung zwischen Ursache und Folge (z. B. *unfallträchtige Kreuzung => tödlicher Unfall; feuergefährliches Gut => gefahrmeidendes Verhalten*) oder geographische Zuordnung (z. B. *Wolfsburg & Mladá Boleslav => „Verzicht auf die Anwendung von gesundheitsschädlichen, umweltgefährdenden Stoffen und Materialien im gesamten Volkswagen-Konzern“*) [Baumast, 2009, 84]. Kußmaul empfiehlt im Übersetzungsunterricht auch das Visualisieren zu thematisieren: „Vorteil ist, dass Abbildungen bestimmte Informationen schneller transportieren als verbale Beschreibungen. Man kann dies als Indiz dafür betrachten, dass wir in unserem Denken bildhafte Vorstellungen bevorzugen“ [Kußmaul, 2007, 142]. Die Studenten suchen nach Bildern zu den Adjektiven mit Suffixoiden oder umgekehrt, bilden die Kollokationen und bestimmen, um welche Pflanze oder um welches Tier es sich handelt (z. B. *gurkenähnlich => gurkenähnliche Frucht => Zucchini; handförmig => handförmiges Blatt => Ahorn*). Das Visualisieren dient der besseren Anschaulichkeit von Sachverhalten, unterstützt die kooperative Atmosphäre im Klassenzimmer und dank eines veränderten Blickwinkels kann es zur Entdeckung von neuen Übersetzungslösungen führen. Die intersemiotische Übersetzung kann man ebenfalls üben, indem man andere

graphische Darstellungen (z. B. Warnschilder, Wetterkarten, demographische Entwicklung, Karten der Luft- oder Gewässerverschmutzung) in Syntagmen umformt.

An eine Übersetzung von festgesetzten Lexemen (z. B. *dystroph* = *dystrofní, silně úživný*) und Syntagmen (z. B. *tödliche Dosis* = *letální dávka*) sowie an ein Nachschlagen von weiteren Kollokationen (z. B. *nachweispflichtig* = *podléhající evidenci* => *nachweispflichtige Abfälle / Entsorgung / Medikamente*) bzw. Ausschließen von Einheiten Adjektiv mit Suffixoid + Substantiv, die inhaltlich nicht kombinierbar sind, sollte das Übersetzen der Sätze anschließen. Die Vorstufe dazu ist eine selektive Übersetzung: Der Student übersetzt einzelne Adjektive mit Suffixoiden und ergänzt sie in zielsprachliche Sätze unter der Einhaltung von morphologischen und syntaktischen Regeln. Wegen des Mangels an verfügbaren Materialien zum Üben von Suffixoiden nutzten wir die Sätze aus dem Werk *Betriebliches Umweltmanagement* und passten sie wie folgt an: 1. *Es werden (nízkoemisní) Verkehrsträger bevorzugt.* 2. *Der Einsatz (zdraví škodlivý) Stoffe wurde verboten.* 3. *Dabei gilt es, (ekologický) und langfristig greifende Alternativlösungen zu finden.* usw. [Baumast, 2009, 84]. Wie u.a. Hendrich betont, sollte man im Unterricht kontextualisierte Übungen bevorzugen [Hendrich, 1988, 22]. Wir führen ein Beispiel aus der Übung *Grüne Technologien – Übersetzen Sie ins Deutsche* an, wo getestet wird, ob sich der Student die Schlüsselwörter angeeignet hat und ob er die Adjektive mit Suffixoiden (z. B. *exportstark, erneuerbar, beschäftigungsstark*) in Sätzen verwenden kann: 1. *Technologie pro životní prostředí mají vysoký podíl na německém exportu.* 2. *Subvenční politika atraktivňuje využívání obnovitelných zdrojů energie.* 3. *Odvětví životního prostředí bude v budoucnu vytvářet více pracovních míst než průmysl.* usw. [weitere Beispiele: Vávra (1, 2), 2013]. Um sich auf ein anderes sprachliches Denken einzustellen, kann das Übersetzen in zwei Phasen erfolgen: Zuerst übersetzt man die hypotaktische Struktur als syntaktische Eins-zu-eins-Entsprechung ins Deutsche und dann transponiert man den Nebensatz in eine schemaartige Konfiguration mit einem Suffixoid (z. B. *les, který se nachází v blízkosti řeky* => *der Wald, der nahe dem Fluss liegt* => *der flussnahe Wald*). Eine weitere Aktivität ist das Stegreifübersetzen. Der Lehrer diktiert die Sätze in der Ausgangssprache, der Student übersetzt sie unmittelbar in die Zielsprache, wobei er nach einer Arbeitsübersetzung strebt, die eine „Mittelstellung zwischen Rohübersetzung und druckreifer Übersetzung“ einnimmt [Koller, 2001, 204]. Diese Arbeitsübersetzung zielt auf lexikalische und grammatische Genauigkeit, sie muss jedoch noch nicht stilistisch angemessen sein. Die stilistische Adäquatheit wird dann in Paaren, Gruppen oder im Plenum besprochen („Methode des lauten Denkens“) [Krenzler-Behm, 2013, 236]. Die Richtigkeit der Übersetzung kann auch zu zweit durch eine Rückübersetzung kontrolliert werden (es ist besser, wenn die Paare nicht aus Sitznachbarn zusammengestellt sind).

Auf der Textebene bevorzugen wir authentische Materialien gegenüber den didaktisierten. Dies geht aus der Dissertationsforschung des Autors hervor: Es wurde der Index der pädagogischen Polarität $I_{pp} = (\sum D - \sum I) / N$ für beide Arten von Materialien berechnet [Pelikán, 2004, 216-217]. Im Zähler ist die Differenz zwischen allen dominierenden (D) und integrativen (I) Kontakten, im Nenner die Summe von allen beobachteten Kontakten (N), die neutralen einbegriffen. Die Arbeit mit dem authentischen Material erfolgte selbstständiger und führte zu kreativeren Lösungen. Eine höhere Effizienz des authentischen Materials wurde auch durch einen didaktischen Minitest belegt. Es hat sich die Hypothese bestätigt, dass die Originaltexte im Vergleich zu den vereinfachten und didaktisch angepassten Materialien ein reales Bild von der Sprache im Umweltbereich darstellen, sie machen Studenten Spaß, motivieren sie auf eine völlig andere Weise als gewöhnliche Aufgaben und führen somit zum Nachdenken und zur Lösungssuche [Vávra (1), 2013, 256]. Zu ähnlichen Ergebnissen kam Krenzler-Behm, der für authentische Aufträge in der Übersetzungsdidaktik plädiert. Eine Voraussetzung für den Einsatz von authentischen Materialien ist, dass „den Studierenden ein Mitspracherecht beim Übersetzen und der Terminusauswahl eingeräumt wird und sie, soweit das im Bereich des Möglichen liegt, als gleichwertige Partner des Unterrichtenden betrachtet werden“ [Krenzler-Behm, 2013, 208-209]. Konkrete Dokumente wie E-Mails, Steuerbescheide, Anordnungen, Straferlässe für Umweltverschmutzung sowie populärwissenschaftliche Schriften und andere Fachtexte im weiteren Sinne sind der Ausgangspunkt didaktischer Aktivitäten wie Brainstorming, sachliche oder sprachliche Recherche, Expertengespräch, Präsentation, Textanalyse, Verfassen von komprimierenden Textsorten (z. B. Inhaltswiedergabe, Exzerpt, Resümee), kreatives Schreiben oder intralinguale Übersetzung, d. h. Umsetzen von fachinternen Informationen in fachexterne [zu weiteren Aktivitäten: Barczaitis, 1997; Vávra, 2007]. Die unerlässliche Schlussphase jedes Übersetzungstrainings ist eine kritische Reflexion des stattgefundenen Unterrichts und eine gewisse „Rückbesinnung“ [Krenzler-Behm, 2013, 300].

BIBLIOGRAFIE

- ALBRECHT, J. *Grundlagen der Übersetzungsforschung. Übersetzung und Linguistik*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2005, 313 s.
- BARCZAITIS, R. „Kreatives Schreiben im Übersetzungsunterricht“. In: FLEISCHMANN, E., KUTZ, W., SCHMITT, P. A. (Ed.) *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1997, 622 s.
- BAUMAST, A. – PAPE, J. *Betriebliches Umweltmanagement*. Stuttgart, Eugen Ulmer, 2009, 301 s.
- BRONEC, J. *K lingvodidaktické typologii cizojazyčného lexika*. Brno, Univerzita J. E. Purkyně, 1981, 201 s.

- DROSDOWSKI, G. a kol. *Duden Deutsches Universal Wörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 2007. 2016 s. (též ve formátu: *SHARP PW-E510* [elektronický slovník], Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2004).
- EISENBERG, P. a kol. *Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 6., neu bearbeitete Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag, 1998, 912 s.
- GRUHN, W. *Sprachen lernen – (k)ein Problem?* Leipzig, Urania-Verlag, 1984, 181 s.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 498 s.
- KOLLER, W. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiebelsheim, Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co, 2001, 343 s.
- KRENZLER-BEHM, D. *Authentische Aufträge in der Übersetzerausbildung*. Berlin, Frank & Timme GmbH, 2013, 472 s.
- KUSSMAUL, P. *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Tübingen, Narr Francke Attempto, 2007, 217 s.
- LÜHR, R. *Neuhochdeutsch. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft*. München, Fink, 1986, 338 s.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2004, 270 s.
- SCHMID, H.-U. *Die 101 wichtigsten Fragen. Deutsche Sprache*. München, Verlag C. H. Beck, 2010, 159 s.
- VÁVRA, Z. (1) *Integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků se zaměřením na jazyk německý. Disertační práce*. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2013, 272 s.
- VÁVRA, Z. (2) *Němčina pro životní prostředí [CD]*. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, 2013.
- VÁVRA, Z. *Německo-český glosář sufixů a halbsufixů s příkladovými kolokacemi z environmentální oblasti* [online]. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, 2014. Dostupné na Internetu: <<http://portal.zcu.cz/wps/portal/>> [cit. 11. srpna 2014; 17:40].
- VÁVRA, Z. – NOVOTNÁ, L. *Výchova k udržitelnému rozvoji v rámci výuky německého jazyka*. Praha, Klub ekologické výchovy, 2007, 24 s.
- WEINRICH, H. a kol. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag, 1993, 1111 s.
- WILLS, W. *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1996, 229 s.

RESUMÉ

Předmětem studie jsou německá derivační adjektiva se sufixy a halbsufixy (zjednodušeně označované jako sufixoidy) v environmentálně zaměřených textech a jejich překlad. Ve výběru lexika vycházíme z nejširšího pojetí environmentálního myšlení, jež je souhrnem všech úvah o člověku a světě, ve

kterém žije, a zahrnuje jak ekologickou kulturu osobnosti, tak prostorovou a časovou globalitu. Studie se zabývá jazykovými specifiky sufixoidů, konkurujícími sufixoidy cizího původu, obtížemi při jejich překladu (např. dynamický vývoj jazyka v oblasti environmentalistiky, neúplnost slovníků, chybějící ekvivalence) a způsoby jejich řešení při zachování obsahové a stylistické hodnoty originálu (např. modulace, transpozice, perifráze). Věnuje se rovněž implikacím pro didaktiku překladu, ukázce metodických postupů a aktivit (např. překlad kolokací, selektivní překlad, překladatelský diktát, trénink vizualizace). Autor studie vytvořil Německo-český glosář sufixů a halbsufixů s příkladovými kolokacemi z environmentální oblasti, který slouží jako východisko pro zpracovávání glosářů a terminologických přehledů samotnými studenty. Pro překlad textů je efektivní upřednostňovat autentické podklady, konkrétní dokumenty a skutečné zakázky před didaktizovanými materiály. Zde autor navazuje na závěry své disertační práce, kde byla hypotéza o účinnosti autentických materiálů ověřena na základě porovnání indexu pedagogické polarit.

Ing. Zdeněk Vávra, Ph.D. – absolvoval inženýrské studium na Vysoké škole ekonomické v Praze a rozšiřující studium německého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde navázal doktorským studiem v oboru pedagogika – didaktika cizích jazyků a obhájil disertační práci na téma Integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků se zaměřením na jazyk německý. Působí jako vyučující odborného německého jazyka v Ústavu jazykové přípravy a na Filozofické fakultě Západočeské univerzity v Plzni, kde se prohloubeně věnuje německé syntaxi, překladu v komerční praxi a komunikaci v oblasti hospodářství. Je garantem předmětu Němčina v životním prostředí.

Nejdůležitější publikační výstupy:

VÁVRA, Z. *Němčina pro životní prostředí* [CD]. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, 2013. ISBN 978-80-261-0291-5.

VÁVRA, Z. „Přínos konceptů Rudolfa Steinera a Anatolije Lunačarského k rozvoji environmentálního myšlení“. In Franta, V. (Ed.) *Rusko-německé vztahy ve 30. letech 20. století v kontextu Evropy*. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, 2010, 95 s. ISBN 978-80-7043-959-3.

VÁVRA, Z. – NOVOTNÁ, L. *Výchova k udržitelnému rozvoji v rámci výuky německého jazyka*. Praha, Klub ekologické výchovy, 2007, 24 s. ISBN 978-80-901678-6-5.

Adresa pracoviště: Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 8, 306 14

E-mail: zvavra@ujp.zcu.cz

Telefon: 774 252 957

MARGINALIE
RECENZIE
INFORMACE



ЗАМЕТКА О ВЫСТАВКЕ ПОСВЯЩЕННОЙ ЛЮБОРУ НИДЕРЛЕ

18 февраля 2015 года в читальном зале Славянского фонда Библиотеки Российской Академии наук состоялось открытие выставки приуроченной к 150-летию юбилею чешского историка-слависта Любора Нидерле.

Любор Нидерле выпускник Пражского университета отличался широтой научных взглядов. Область его интересов распространялась не только на археологию европейских классических народов, но и археологию и этнографию славян, антропологию.

Основной массив литературы представленной на выставке составляют работы вышедшие при жизни автора: монографии, статьи в периодических изданиях, рецензии на произведения Л. Нидерле, а так же его письма ведущим российским ученым.

Первый раздел выставки посвящен ранним трудам Нидерле. Помимо публикаций в периодических изданиях на чешском, польском и русском языках: «Časopis musea království českého», «Listy filologické», «Athenaeum», «Český lid», «Česká revue», «Český Časopis historický», «Slovanský přehled», «Památky archaeologické», «Národopisný Věstník českoslovanský», «Światowit», «Seminarium Kondakovianum», «Статьи по славяноведению», «Записки научного товарищества имени Шевченко» и многих других, представлены основные монографии автора: «Příspěvky k antropologii zemí českých» (1891), «Lidstvo v době předhistorické» (1893) - (с переводами на польский и русский языки), «O původu Slovanů: studie k slovanským starožitnostem» (1896), «Průvodce po Národopisném Museu Českoslovanském» в третьем издании 1899 года; «O kolébce národa slovanského» (1899), «Národopisná mapa uherských Slováků na základě sčítání lidu z r. 1900» (1903), «Обозрение современного славянства» (1909) - (с переводами на чешский, словенский, французский языки), «Manuel de l'antiquité slave» (1923-1926), «Rukověť slovanské archeologie» (1931). Указанные работы проиллюстрированы рецензиями ведущих российских славистов (М.С. Грушевского, А.Л. Погодина, И.С. Смирнова, Н.М. Петровского, А.И. Соболевского, П.А. Лаврова, Н.С. Державина, Н.В. Ястребова и других исследователей), опубликованные в следующих периодических изданиях: «Вестник славянства», «Записки научного товарищества имени Шевченко», «Ученые записки Императорского Казанского университета», «Известия отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук», «Киевская старина», «Живая старина», «Журнал министерства народного просвещения». Отдельный раздел выставки посвящен библиографическому изданию по славяноведению «Věstník slovanských starožitností» (1898-1900), который выходил под редакцией Л. Нидерле, при непосредственном участии чешских, польских, немецких, болгарских и русских ученых-славистов и

вызвал живой отклик у представителей научного сообщества России и Европы. Свои рецензии на это продолжающееся издание опубликовали: А. Brückner, V. Jagić, A. Radić, М. С. Грушевский, А.Л. Липовский, И.С. Смирнов и многие другие исследователи.

На отдельном стенде был представлен самый известный труд Л. Нидерле «Slovanské starožitnosti», эта серия, посвященная истории славян, выходила в период с 1902 по 1934 гг.. Особое место на выставке занимали переводы: первый перевод на русский язык, подготовленный Антониной Складенко в 1904 году; перевод на польский язык, вышедший в 1907 году, и многочисленные рецензии ведущих российских славяноведов.

Также были представлены совместные труды. Стоит отметить некоторые из них. Так особого внимания заслуживает работа, выполненная в соавторстве с археологом Карлом Бухтелой (Karl Buchtela), вышедшая в 1910 году под названием «Руководство по чешской археологии» («Rukovét české archaeologie»). Еще одна не менее интересная совместная работа с этнографом Карлом Хотekom (Karel Chotek), опубликованная в 1912 году – «Проект славянской этнографической выставки» («Projekt slovanské výstavy národopisné»), которая заняла свое место в экспозиции. Любор Нидерле выступал редактором автором нескольких статей и предисловий к этнографической энциклопедии «Моравская Словакия» («Moravské Slovensko»), которая выходила с 1918 по 1923 гг. Уже после смерти исследователя в 1953 году выходит перевод на чешский язык «Руководство по славянским древностям» («Manuel de l'antiquité slave»), изданное в 1923-1926. А в 1956 году перевод этого издания выходит на русском языке. В последующем труд переиздается в 2000 и 2010 году, но объем его уменьшается.

Еще более скромна литература на русском языке посвященная Любору Нидерле. В основном это энциклопедические статьи и небольшая, но информативная работа Арсена Тиграновича Синюка «Любор Нидерле: к 100-летию со дня рождения» (1966)¹.

Начиная свою научную деятельность как классический археолог, Любор Нидерле в первые годы после окончания Пражского университета осваивает антропологию, живо интересуется археологией России и этнографией западных славян. Помимо активной научной деятельности Нидерле долгое время преподавал в Пражском университете. Являлся основателем Археологического института в Праге и первым руководителем Славянского института в Праге. В 1906 году он становится членом-корреспондентом Петербургской Академии наук по отделению русского языка и словесности. Из всего тематического разнообразия трудов Любора Нидерле, лишь немногие были переведены на русский язык. Труды Любора Нидерле являются ценным источником по истории

¹ Любор Нидерле: к 100-летию со дня рождения / А.Т. Синюк // Вопросы истории славян, вып. 2., Воронеж, 1966, с. 289-291.

развития и становления славяноведения не только в Чехии, но и прекрасно иллюстрируют русско-чешские научные связи в лице их виднейших представителей и граней их научной деятельности и полемики.

ДАРЬЯ ЮРЬЕВНА ЧЕРНЫШЕНКО



**LLEDÓ CUNILL, E.: CAMBIO LINGÜÍSTICO Y PRENSA.
PROBLEMAS, RECURSOS Y PERSPECTIVAS
Barcelona, Laertes 2013, 209 p.**

Eulàlia Lledó Cunill es una lingüista feminista e investigadora que centra sus esfuerzos sobre todo en el campo del sexismo y del androcentrismo, tanto en el lenguaje como en la literatura. Destacamos entre sus trabajos el *Manual de llengua per visibilitzar la presència femenina* y numerosas guías de lenguaje. El libro *Cambio lingüístico y prensa. Problemas, recursos y perspectivas* sigue esta línea, aunque el título no desvele explícitamente esta orientación.

En el caso de este estudio no se trata de un libro de estilo sino de una monografía completada por decenas de ejemplos extraídos de los medios de comunicación españoles actuales. Estos ejemplos sirven para ilustrar su tema central: la (in)visibilización del sexo femenino en el lenguaje, tanto en el pasado como en la actualidad.

El libro está dividido en cinco capítulos. Los dos primeros proporcionan la descripción de los puntos de vista androcéntrico, masculino y sexista, es decir, las perspectivas bajo cuyos sesgos –a partir del género– se puede observar el mundo. El criterio asumido es que el lenguaje no es sexista en sí mismo, sino que son ciertos usos los que podrían recibir tal calificativo; por ejemplo, cuando una persona se refiere a las mujeres en ciertos contextos con diminutivos, con apellidos precedidos del artículo definido o, en general, cuando no existe un tratamiento simétrico de los dos sexos. Por otro lado, nos encontramos con contenidos sexistas que se expresan con el lenguaje, como insultos, elogios o comentarios sobre el aspecto físico de diferente índole. Estas dos vertientes del sexismo –el uso sexista de la lengua y los contenidos sexistas– están documentadas principalmente en el segundo capítulo con abundantes ejemplos.

Sin embargo, el tratamiento de las mujeres en los medios de comunicación está cambiando (y mejorando), por lo que el tercer y el cuarto capítulo reflexionan sobre este hecho respaldados, bien por citas de periódicos y revistas, bien por programas radiofónicos. Esta serie de cambios positivos está representada por estrategias y mecanismos que sirven para no invisibilizar a las mujeres, como es el uso de la barra, arroba, formas dobles, etc. Lledó Cunill se fija tanto en los recursos relativamente arraigados en el lenguaje (por ejemplo las parejas de *hombres y mujeres, damas y caballeros, niños y niñas*, etc.), como en los cambios que, por ahora, tienen un carácter inestable, pero cuya frecuencia de uso va creciendo (la autodenominación a través de la palabra *una*, las concordancias que hace poco no se escuchaban o incluso el femenino «genérico»).

En el quinto capítulo la autora añade dos temas más aunque los trata de una manera bastante parca. El primer caso es el uso de nombres femeninos –ante todo de profesiones– que hace unos años eran casi impensables (y aún habrá

muchas personas para las cuales estas expresiones son difíciles de tolerar), pero su existencia ha sido justificada por su empleo frecuente, es decir, no se trata de ocasionalismos. La autora examina ejemplos como: *la militar, la pilota, la bebé, la crack*, etc. Mientras que estos ejemplos estudian claramente el léxico, en la segunda parte del quinto capítulo se analiza el contenido de los periódicos. Lledó Cunill ha escogido un tema muy vinculado con esta problemática: las noticias sobre los malos tratos y la manera en que reflejan la realidad, subrayando el paulatino cambio que se ha ido produciendo en los últimos años. La autora admite que solo ha esbozado estos temas, sin embargo, para escribir un libro enfocado en el tema en toda su totalidad, prefiere este método. También recuerda la amplitud de la materia y llama la atención sobre la necesidad de estudios más profundos y detallados, por lo que quedan muchas preguntas sin respuesta y muchos momentos para reflexionar más sobre el tema.

Hay que admitir que la autora deja de ser imparcial en algunos pasajes y comenta los ejemplos con un tono irónico o sarcástico; sin embargo, esto no impide ponerle a su trabajo la etiqueta de investigación. Cambia de tono, por ejemplo, en las observaciones sobre la visibilización de las mujeres en aquellos escritos que solo las critican. Tampoco deja pasar por alto el comentario sobre algunos autores (por ejemplo Javier Marías o Arturo Pérez-Reverte) quienes, a pesar de subrayar rotundamente que no están de acuerdo con las formas dobles de los nombres, las usan sin querer, dando así la razón a la autora de que son conscientes de la problemática del tratamiento desigual de los dos sexos.

Eulàlia Lledó Cunill tiene el don de observar los mencionados hechos asimétricos en la lengua presentándolos con mucho detalle en numerosos ejemplos apropiados y con sus correspondientes comentarios. Gracias a la minuciosa dedicación al tema por parte de la autora, los lectores y las lectoras tienen una fuente más para estudiar y fijarse en los cambios que se han producido a propósito de la visibilización de las mujeres en el lenguaje empleado por los medios de comunicación durante los últimos años.

IRENA FIALOVÁ

**BEDNÁROVÁ-GIBOVÁ, K.: THE ENGLISH LANGUAGE
THROUGH THE PRISM OF THE CENTURIES
PREŠOV: FILOZOFICKÁ FAKULTA PREŠOVskej
UNIVERZITY, 2014, 95 s., ISBN 978-80-555-1092-7**

Vysokoškolská učebnica *The English Language Through the Prism of the Centuries* (1. vydanie, náklad 200 kusov) autorky PhDr. Klaudie Bednárovej-Gibovej, PhD., pôsobiacej na Inštitúte anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (www.unipo.sk), sa venuje lingvisticky orientovanej problematike na diachrónnom pozadí s interkultúrnymi presahmi do oblastí kultúry, literatúry, histórie a lexikografie. Už samotný titul implikuje, že jej ťažisko bude tvoriť prehľad historického vývinu anglického jazyka. Podľa autorky je publikácia určená najmä študentkám a študentom magisterského štúdia anglistických štúdií, resp. odborov s filologickým zameraním a je zamýšľaná ako jeden z hlavných učebných zdrojov na prednáškach a seminároch. Autorka učebnice zvolila metódu explikácie a interpretácie lexikálno-gramatických charakteristík anglického jazyka v kontexte jeho vývinu od starogermánskeho jazyka po súčasný moderný jazyk.

Štruktúru učebnice tvorí sedem kapitol, v rámci ktorých autorka vyčleňuje šesť teoretických častí a jednu (poslednú siedmu) prakticky zameranú kapitolu. Učebnica mapuje takmer 1500-ročný vývin anglického jazyka na 95 stranách textu. Autorka sa náročnej témy historického vývinu angličtiny zhostila s ľahkosťou, ktorá sa pretavila do zrozumiteľnosti a prehľadnosti textu, a ten sa tak stáva *reader-friendly*. Autorka logicky rozdelila diachrónny príbeh angličtiny do šiestich období, a síce na tzv. úsvit jazyka, ktorý nazýva predanglickým obdobím (do r. 449), pokračuje anglo-saským obdobím starej angličtiny (449 – 1100), stredovekom typickým stredovekou angličtinou (1100 – 1500), aby ďalej pokračovala renesanciou vyznačujúcou sa ranou modernou angličtinou (1500 – 1750), nadväzujúc na obdobie priemyselnej revolúcie s „jej“ modernou angličtinou (1750 – 1900) uzatvárajúc teoretickú časť neskorým obdobím modernej angličtiny (od r. 1900 po súčasnosť) prejedukujúc ďalšie vývinové tendencie angličtiny s ohľadom na jej globálne postavenie jazyka *lingua franca* vo svete, ktoré môže znamenať istú výzvu pre iné svetové jazyky.

Rozsah i obsahové zameranie učebnice naznačuje, že autorka musela postupovať selektívne, a preto sú niektoré aspekty len načrtnuté. A hoci sa nemohla venovať jednotlivým obdobiam detailnejšie, tento fakt neznižuje kvalitu textu. Práve naopak. Učebnica je zostavená prehľadne a logicky. V úvode jednotlivých kapitol sa nachádza stručný prehľad kľúčových historických momentov/udalostí (napr. 1066, 1337 – 1453, 1590 – 1611, 1755, 1755 – 1783, 1828 a pod.), ktorých vplyv sa neodškriepiteľne odzrkadlil práve na jednotlivých rovinách anglického jazyka. Teoretické kapitoly sú obohatené o dobové literárne ukážky (z diela Chaucera, Marlowa, Shakespeara, z Biblie kráľa Jakuba, z diela Wordswortha, Dickensa, ale i dynamickej elektronickej

komunikácie prostredníctvom súčasných SMS správ vyznačujúcich sa najmä skratkami a emotikonmi) a otázky na zamyslenie sa, pričom za každou kapitolou nasleduje jej koncízny súhrn. Okrem zoznamu použitej a odporúčanej literatúry sa priamo v texte alebo v poznámkach pod čiarou nachádzajú odkazy na užitočné webové stránky. Autorka disponuje prvotriednou angličtinou (tzv. *native speaker*) používajúc konštrukcie a lexiku vzdelaného človeka, ktorý istý čas pôsobil v anglicky hovoriacej krajine. Text učebnice čitateľa/ku teda obohatí nielen obsahovo (napr. *Estuary English* v súčasnosti vytláčajúca tzv. *RP*; *push vs pull theory vs systemic balance theory*), ale aj jazykovo (napr. *far-flung influences, immediate family, on the cusp of, put sthg on a par with, to pay heed to sthg*). Čitatelia sa okrem iného dozvedia i to, kedy a kto publikoval prvé lexikografické dielo v angličtine, koľko nových slov pribudlo angličtine vďaka Shakespeareovi, v ktorom storočí angličtina stráca kategóriu gramatického rodu postupne nahradením rodom prirodzeným, ako to bolo so silnými a slabými slovesami, výpožičkami z klasických (gréckizmy a latinizmy) i rôznych iných jazykov (galicizmy, hispanizmy, amerikanizmy a pod.) a pod. Kvalitu publikácie umocňuje i dvojica recenzentiek, renomovaných lingvistiek, akými sú doc. PhDr. Ada Böhmerová, M.A., PhD. (Univerzita Komenského v Bratislave) a doc. PhDr. Jaroslava Stašková, CSc. (Prešovská univerzita v Prešove). K vysokej úrovni jazykovej stránky textu nemalou mierou prispel i korektor James Sutherland-Smith, M.A. svojím precíznym prístupom.

Publikáciu Kládie Bednárovej-Gibovej *The English Language Through the Prism of the Centuries* (2014, 1. vydanie, 95 s.) si možno objednať prostredníctvom stránky Prešovskej univerzity <http://shop.unipo.sk> (knižné publikácie/anglistika a amerikanistika) alebo priamo na webovej adrese http://shop.unipo.sk/index.php?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=281&category_id=78&keyword=Gibov%C3%A1&option=com_virtuemart&Itemid=1.

Učebnicu odporúčam všetkým, ktorí sa zaujímajú o zrozumiteľný a prehľadný vývin angličtiny na pozadí dobových spoločensko-literárnych a historicko-kultúrnych súvislostí. Text publikácie poslúži ako vítaný zdroj informácií poslucháčkam a poslucháčom bakalárskeho i magisterského štúdia učiteľstva akademických predmetov anglického jazyka a/alebo štúdia prekladateľstva a tlmočníctva anglického jazyka. Text vysokoškolskej učebnice zároveň dobre poslúži poslucháčom rozširujúceho štúdia, príp. externého štúdia filologického zamerania, ktorí si zvyšujú vzdelanie v rámci svojej kvalifikácie.

PETRA JESENSKÁ



THE
LEnglish
Language

Kludia Bednárová-Gibová

through the
Prism of the Centuries

... de soml
yldan þræs god cyning. ðan æfter
ƿæp corned sæng in searðum þone
eode eolce tæcorna ryma ðanra

Prešov
2014

ČERNÁ, O.: ČTENÍ NENÍ ŽÁDNÁ NUDA. NÁMĚTY K ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A RADOSTI ZE ČTENÍ.

Praha, Portál 2014, 118 s.

Odborné výzkumy několika posledních let poukazují na neradostný trend snižujícího se počtu českých dětských čtenářů, klesajícího zájmu dětí a mládeže o knihy a na nepřilíh úspěšné výsledky našich žáků v oblasti čtenářské gramotnosti. Proto chápeme knihu Olgy Černé nazvanou *Čtení není žádná nuda. Náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení* jako příručku, která přináší výraznější impulz k přemýšlení o hledání cest k dětským čtenářům a k udržení jejich zájmu o čtení a literaturu obecně. Nemáme před sebou teoretické pojednání o dané problematice, jedná se o prakticky zaměřený materiál, jenž zahrnuje návrhy, jak lze děti ke čtení motivovat prostřednictvím různých testů a cvičení. Nalezneme zde řadu úkolů, které autorka používá běžně ve své praxi s dětmi mladšího školního věku. Dílo je určeno nejen učitelům mateřských a základních škol a knihovníkům, ale mohou ho využít také pedagogové volného času, vychovatelé a rodiče.

O. Černá, která působí v jihočeském Nadějkově, vychází z bohaté praxe knihovnice a spisovatelky pro děti a mládež. Na jejím tvůrčím kontě nalezneme čtyři tituly vydané v letech 2007-2012 nakladatelstvím Baobab: *Kouzelná baterka, Z domu a zahrady, Jitka a kytka* a *Poklad starého brouka*. Pořádá různé osvětové programy pro děti a dospělé; v roce 2008 získala ocenění v soutěži Knihovna roku, které pořádá Ministerstvo kultury ČR.

V úvodní úvaze, zaměřené na to, proč by děti měly číst a zda čtou, autorka zmiňuje přínos čtení pro rozvoj kompetencí každého jedince a zamýšlí se nad činiteli ovlivňujícími přímo tuto skutečnost (rodina, škola a knihovna). Upozorňuje na skutečnost, že si rodiče mnohdy neuvědomují, že svým dětem žádný vhodný vzor díky svému „nečtení“ nedávají. Při hledání vhodného přístupu k dětskému čtenáři autorka volí cestu, kdy plně respektuje zájmy a názory dětí. Vychází z díla *Jako román* francouzského učitele a spisovatele pro děti a mládež Daniela Pennaca. Popisuje jeho „desatero práv čtenáře“ (právo nečíst, právo přeskakovat stránky, právo knihu nedočíst, číst touž knihu znovu, číst cokoli, právo na bovarysmus /choroba přenosná textem/, právo číst kdekoli, právo jen tak listovat, číst nahlas i právo mlčet). Autorka popisuje některé prostředky, které používá pro komunikaci a interakci se čtenáři. Je to např. skleněná koule (poštovní schránka), figura sovy z kartonu (nástěnka pro informování o přečtených titulech), Kniha moudré sovy (děti samy zapisují, jaké tituly přečetly).

Dále představuje různé aktivity pro širší spektrum dětí, které zahrnují např. čtení pro děti-nečtenáře v předškolním věku a jejich rodiče (především matky). Již v předškolním věku lze úspěšně dětem ukazovat vybrané knihy, využívat ilustrace k povídání o tématu, při čtení dětem vysvětlovat slova, kterým

nerozumějí, navazovat výtvarnými či pohybovými aktivitami, básničkami atd. Autorka používala tzv. sovi knížky, do nichž rodiče doma zapisovali knihy a aktivity, jimž se sami s dětmi věnovali. Další část příručky je věnována dětem ve věku 5-7 let. Pod názvem Čtení pro školku Černá doporučuje nejprve využívat knihy se zvířecími postavami; používat společné čtení. Vyzkoušela s dětmi také výrobu vlastní knihy. Odměnou pro nejpilnější čtenáře bylo získání papírové medaile (Řád chytré hlavičky, Řád zlatého knihomola) na konci školního roku. Za přínosný považuji seznam titulů a popis aktivit, se kterými autorka osobně pracovala.

V části nazvané Čtení pro školáky (1.-5. třída) autorka doporučuje používat během celého školního roku pouze jednu knihu, se kterou se děti detailně seznámí. Volila postup opakování předchozího děje, četbu vybrané části textu, zamyšlení nad ilustracemi, vysvětlení neznámých slov či situací. Poté děti odpovídají písemně na kontrolní otázky v testu, následovat může popř. výtvarná či jiná aktivita. Testy jsou většinou formulovány jako „zaškrťovací“ (4 varianty odpovědí) a mohou být používány buď ke kontrole přečteného, anebo se vztahují k tématu. Měly by být vtipné, vztahovat se k místním reáliím a zájmům dětí. Děti, které neumí číst, mohou používat testy obrázkové (bludiště, počítání, spojování dvojic, hledání stejných věcí...). Po vypracování se testy obodují, výsledky jsou zpracovány do tabulky. Na konci roku děti dostávají diplomy s uvedenou výší bodů. I zde nalezneme doporučené knihy a aktivity, které autorka osobně ve své praxi s dětmi vyzkoušela. Jsou zachyceny další možné činnosti, např. Strašidelné čtení, Noc s Andersenem, besedy pro jiné knihovny a školy. Autorka popisuje vlastní literární tvorbu /s.38-41/ a nápady a projekty odjinud (knihovnické časopisy a weby, projekty, čtenářské hry, kluby, soutěže...).

Více jak polovinu materiálu tvoří přílohy, které obsahují ukázky materiálů, jež autorka použila při práci s dětmi a zmiňovala je v textu. Jedná se o úvodní texty a sadu testů pro nečtenáře i čtenáře (např. text Jak Andulka usnula, test Postavy z knihy Pavouček Pája a obrázkové testy Otesánek a Tři králové). Jsou možným inspiračním zdrojem pro tvorbu vlastních aktivit při čtení s dětmi.

Příručka O. Černé přináší řadu podnětů k hledání zdrojů předčtenářství a čtenářství dětí. Autorka předává své vlastní bohaté zkušenosti, jak podněcovat zájem dětí o čtení a prohlubovat jejich čtenářské dovednosti. Příručku lze doporučit všem, kteří se s touto problematikou při práci s dětmi setkávají. Čtenářem se dítě nerodí, ale čtenářem se může stát.

HELENA ZBUDILOVÁ

LEPILOVÁ, K.: CESTY KE ČTENÁŘSTVÍ. VYPRÁVĚJTE SI S NÁMI.

Brno, Edika 2014, 168 s. + DVD

Autorka odborné publikace Květuše Lepilová se zabývá výzkumem čtenářských aktivit od roku 1964. Působí jako docentka Univerzity Palackého v Olomouci a Ostravské univerzity v Ostravě, literární teoretička a publicistka. Je propagátorkou metody tzv. videodiagnostiky, kterou prezentovala na domácích a zahraničních univerzitách. Metodu aplikovala na skupinu devíti dětí v období od 3 do 21 let a zkoumala jejich cestu ke čtenářství. Jednalo se o metodu dlouhodobé (longitudinální) videodiagnostiky, kdy v rozhovorech zdokumentovala jejich zájmy, záliby a estetické činnosti. Výzkum proběhl v letech (1986-2004).

Knih je rozdělena do čtyř kapitol. První část nazvaná Krajina předčtenářství (mateřská škola) se zabývá charakteristikou vztahu dítěte-předčtenáře k literatuře, „čtením obrázků“ formou prohlížení ilustrací a rozvojem řečových dovedností, fantazie a chápání (recepce). Autorka analyzuje hypotézu tzv. vtisku (imprinting) raných zážitků, které ovlivňují dítě po celý život. Pojednává o důležitosti rytmu, intonace, zpěvu a řeči u říkanek; o úloze předčítání a vyprávění; o významu hry, obrazu a fantazie; o výtvarných a televizních interpretacích; o pohádkách jako hrách tvořivé fantazie a řeči; o reklamách jako účinných hříčkách mluvy apod.

V následující kapitole se autorka zaměřuje na tzv. zlatý věk čtenářství (školáci). Popisuje čtenářský svět jedince od 1.-5. třídy, jeho schopnosti a jevy, které na něj mohou negativně působit (např. zrychlené životní tempo a multimediálnost dnešní doby). Konstatuje, že současná potřeba nové technologické gramotnosti s sebou přináší významné posuny v pojetí světa i v užívání řeči a myšlení u novodobých „multimediálních“ čtenářů.

Třetí kapitola nazvaná K výběru četby pro mateřskou školu a počáteční čtení na ZŠ je prakticky zaměřena na konkrétní ukázky textu a práce s ním. Je rozdělena na část věnovanou nejmenším čtenářům a na doporučené texty k vyprávění a čtení (ukolébavky a verše pro nejmenší, klasické pohádky, pohádky autorské). Navazují doporučení na rozšíření čtenářského rozhledu dětí o ukázky textů pro čtení na základní škole (časopisy a čítanky, módní vlny působící na čtenářství, výběr z čítanek na základní škole...).

V poslední kapitole nazvané Jazykové a literární praktikum – seminář K. Lepilová nejprve objasňuje základní terminologii (školská literární výchova, čtenářství, četba, čtenář, čtení, čtenářský deník, čtenářská gramotnost, nová gramotnost, text...) a vysvětluje existenci mezinárodní studie PISA (Programme for International Student Assessment) při OECD, kterou chápe podobně jako M. Rabušicová. Jedná se o „pomůcku pro učitele v tom, jak konkretizovat požadované kompetence, převést je do učebního materiálu a realizovat je“ (s. 127). Ve výzkumném šetření analyzuje předčtenáře a vývoj řeči, hovoří o

jazykové výchově a procesu rozvíjení řeči. Součástí podkapitoly jsou také poznámky k metodice práce s textem při přednesu poetického textu učitelkou a nácviku recitace (lidová říkadla, autorské verše). V dalším oddílu se věnuje próze a čtení / vyprávění textu. Detailně popisuje, jak konkrétně postupovat u předčítání/vyprávění pohádky Tři medvědi (L. N. Tolstoj) u 3-4letých dětí; jak postupovat v tzv. potextové činnosti (převyprávění textu pohádky dětmi, rozhovor s dětmi, příprava dětí na jejich vlastní monolog, dramatizace pohádky...).

V závěru knihy autorka věnuje několik slov současné koncepci literární výchovy jako výchovy ke čtenářství od mateřské školy po školu střední, jež naráží na konkurenci multimedií, na novou technologickou gramotnost dětí a dospívajících a na problém tzv. čtenářské gramotnosti. Konstatuje, že se snaha o čtenářství soustředila spíše na šíři četby a snížila se aktivita čtenáře konkretizovat text jako myšlení v řeči. Podle autorky „tento proces začíná soustředěností na poslech čtené/vyprávěné pohádky v mateřské škole a doma. Tady se tedy rozhoduje, bude-li jednou dítě-předčtenář čtenářem, nebo jen divákem. Už malé děti dovedou v textu hledat, když o něm vyprávějí, a styl pohádky provokuje jejich fantazii a paměť kresbou, zpěvem, pohybem a hrou. Už tady lze hledat první cestu ke čtenářské aktivitě, jeho zdroje jsou již v etapě předčtenářské, v předškolním věku. V poslední době však ve stále ranějším věku dříve dítě poznává ještě před čtením „obrázkové čtení“ na internetu, začíná soupeření knihy s internetem“ (s. 156).

Navazuje doporučená literatura, obsah DVD, ukázky knižních ilustrací, které mohou (ne)lákat čtenáře, fotografie účastníků videodiagnostického šetření. Důležitou součástí knihy je DVD, v němž lze nalézt ukázky tvořivé hry malých předškoláků v mateřské škole, rozhovory s dětmi a jejich aktivity ve světě pohádek, zpěvu, pohybu a kresby, úvahy o školákovi-čtenáři, divákovi a tzv. multimediálním hráči.

Knihy K. Lepilové může být prospěšná studentům středních pedagogických škol, budoucím učitelům, učitelům v praxi i rodičům.

HELENA ZBUDILOVÁ

**EBNER, Jakob: DUDEN – ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH.
EINE EINFÜHRUNG VON JAKOB EBNER. Mannheim / Leipzig /
Wien / Zürich, Dudenverlag, 2008, 49 s. ISBN 978-3-411-73131-2**

Das vorliegende Buch beruht auf der Einsicht, dass die deutsche Sprache als plurizentrische Sprache konzeptualisiert und beschrieben werden kann. Sie hat im wesentlichen drei Standardvarietäten (in Deutschland, Österreich und der Schweiz), und zwar das deutsche, das österreichische und das schweizerische Standarddeutsch, wie dies bereits Ulrich Ammon 1995 konstatiert hat. Darüber hinaus weist die deutsche Sprache Besonderheiten in den Halbzentren Südtirol, Liechtenstein, Belgien und Luxemburg auf.

Die rezensierte Publikation von Jakob Ebner ist eine wichtige Bereicherung der sprachwissenschaftlichen Darstellungen zur österreichischen Standardvarietät. Sie vermittelt einen Eindruck von den zahlreichen spezifischen Ausprägungen, die das in Österreich gesprochene und geschriebene Standarddeutsch auszeichnen. Wie aus dem Vorwort (S. 3) hervorgeht, betreffen diese Unterschiede alle Teile des sprachlichen Systems. Sie finden sich auf der Ebene des Wortschatzes ebenso wie auf der Ebene der Grammatik oder der Aussprache. Es werden von Ebner die Einzelfragen aufgezählt, die im Buch einer Klärung zugeführt werden sollen: Was sind nun die Besonderheiten der deutschen Standardsprache in Österreich? Worin hebt sich das österreichische Deutsch vom „deutschländischen“ Deutsch oder vom Schweizerdeutsch ab? Wie kommt es überhaupt zu solchen nationalen Unterschieden, und wie sind diese letztlich zu bewerten?

Das Buch ist nicht als klassisches Wörterbuch konzipiert (hierzu vgl. die 4. Auflage des verdienstvollen Wörterbuchs des österreichischen Deutsch *Wie sagt man in Österreich* von Jakob Ebner), sondern enthält neben der Austriazismensammlung auch wichtige Kapitel über österreichische Sprachlandschaften, Österreichisches Deutsch – Geschichte und Politik, das Verhältnis zu Deutschland und der Schweiz, Österreichisches Deutsch im Ausland, die Sprachsituation in Österreich etc.

Alle Kapitel sind sehr übersichtlich nach der gleichen Struktur angelegt. Einem Vorwort folgt eine kurze, überzeugende Grundorientierung, in der zuerst die Begrifflichkeit festgelegt wird. Besonders nützlich für den Leser ist das Kapitel *Sprachgebiet und Staatsgebiet*, aus dem ersichtlich wird, dass in Bezug auf die räumliche Verbreitung keine Homogenität für den österreichischen Wortschatz gegeben ist. Demnach decken sich das Geltungsgebiet des österreichischen Deutsch und das österreichische Staatsgebiet nicht unbedingt. Aus historischen Gründen gelten viele österreichische Merkmale des Deutschen auch in benachbarten Gebieten, die politisch nicht zu Österreich gehören: in Südtirol, in Bayern, in ganz Süddeutschland oder in der Schweiz. Damit hängt wohl das Kapitel *Wie entstehen Austriazismen?* zusammen, in dem von der Prämisse ausgegangen wird, dass in räumlicher Hinsicht Österreich eine ganze Reihe von Räumlichkeitsmustern zeigt. Der größte Teil Österreichs gehört zum

bairischen Raum. Im räumlichen Anschluss an das bairische Dialektgebiet Bayerns sind es acht der neun Bundesländer: Oberösterreich, Niederösterreich mit Wien, das Burgenland, die Steiermark, Kärnten, Salzburg und Tirol, wobei letzteres in seinem Nordwesten auch schon alemannische Dialekte kennt. Als südbairische Dialekte betrachtet man die Mundarten der Länder Tirol, Kärnten und Steiermark, dazu des Salzburger Lungaus. Alemannische Dialekte spricht man im gesamten Bundesland Vorarlberg und im Nordwesten des Landes Tirol. Insofern betont Ebner, dass nationale Varianten aus verschiedenen sprachlichen Ursachen resultieren (S. 14f.): 1. Varianten aufgrund des Dialektraumes (Bairisch, Alemannisch, Wienerisch), 2. Varianten aufgrund der gesamtöberdeutschen (süddeutschen, österreichischen, schweizerischen) Entwicklung, 3. Entwicklungen der gesamtdeutschen Standardsprache wurden in Österreich nicht mitvollzogen (es handelt sich also nicht um bewusste Neuprägungen, vielmehr blieben ältere Varianten, die in Deutschland verschwunden sind, in Österreich in der Standardsprache erhalten, z. B. *Jänner* etc.), 4. Die staatliche Verwaltung schafft neue Varianten wie etwa österr. *Schularbeit* vs. dt. *Klassenarbeit* etc.

Eine hervorragende Ergänzung stellt das Kapitel *Fremdworteinflüsse* dar, in dem Ebner die nachbarsprachlichen Bezüge behandelt, worunter die Einflüsse des Italienischen, Französischen, Lateinischen, Englischen, Slowenischen, Tschechischen, Slowakischen und Ungarischen eine besondere Rolle spielen.

Ein wichtiger Punkt in der Diskussion ist auch die Frage nach der Sprachenpolitik in der Europäischen Union (vgl. *Österreichisches Deutsch im Ausland*). So hat man sich im multilingualen Umfeld der Europäischen Union vor allem in der Mitte der 1990er Jahre die Frage gestellt, welche Position die Austriazismen nach dem Beitritt Österreichs zur EU einnehmen würden. Es ist festzuhalten, dass die Frage der österreichischen Besonderheiten bereits bei den EU-Beitrittsverhandlungen eine gewisse Rolle gespielt hat, vor der EU-Abstimmung im Jahre 1994 eine doch gewichtige Rolle. Konkretes Resultat der sprachpolitischen Auseinandersetzungen rund um den österreichischen EU-Beitritt war das sogenannte Protokoll Nr. 10, Teil des österreichischen Beitrittsantrags, in dem 23 spezifisch österreichische Ausdrücke aus dem Bereich des Lebensmittelrechts explizit als den bundesdeutschen Bezeichnungen gleichberechtigt EU-primärrechtlich verankert wurden. Nach Ebner wird die Liste von 23 Lebensmittelbezeichnungen mit Recht wegen der fehlenden sprachwissenschaftlichen Basis und als fachlich unzulänglich kritisiert. Sie habe – so Ebner – eher symbolischen als wirklich praktischen Wert.

Zu einem Zentralthema der sprachwissenschaftlichen sowie soziolinguistischen Studien entwickelte sich – wie dies von Ebner kurz angesprochen wird – die Diskussion um die tatsächliche Verbreitung und Akzeptanz von plurizentrischen Grundprinzipien und um das Prestige des österreichischen Deutsch in der europäischen Auslandsgermanistik (diesbezüglich vgl. Ransmayrs empirische Untersuchung von 2006). Damit

hängt nicht zuletzt die Stellung des österreichischen Deutsch in der Unterrichtspraxis sowie die Umsetzung des plurizentrischen Konzepts in den DaF-Lehrwerken zusammen.

Der zweite Teil der Arbeit, auf den die theoretischen Ausführungen des ersten Teils letztlich zielen, enthält eine Vielzahl lexikalischer Austriazismen, und zwar eine Liste einiger wichtiger Beispiele aus ausgewählten Bereichen des österreichischen Wortschatzes. In den folgenden Abschnitten werden die Wortbildung, Rechtschreibung, Phraseologie Aussprache, Betonung und Grammatik behandelt. Positiv hervorzuheben ist dabei das umfangreiche und sehr sorgfältig ausgewählte Beispielmateriale, das der Autor für seine Darstellung verwendet.

Das reichhaltige Literaturverzeichnis regt den interessierten Leser zu vertiefender und weiterführender Lektüre an.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Publikation von Jakob Ebner einen wertvollen Überblick über die theoretischen Grundlagen und praktischen Konsequenzen bzw. spezifischen Ausprägungen des österreichischen Deutsch gibt und damit den Bedürfnissen der Adressaten – insbesondere den Bedürfnissen der GermanistikstudentInnen sowie der LehrerInnen, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten – entspricht und folglich wärmstens empfohlen werden kann. Außerdem kann dieses Buch in- und ausländischen GermanistInnen und DeutschlehrerInnen zur Weiterbildung auf einem wesentlichen Teilgebiet der deutschen Sprache der Gegenwart dienen.

Literatur

AMMON, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

EBNER, Jakob (2009): Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch. 4., völlig überarbeitete Auflage, Mannheim/ Leipzig/ Wien/Zürich: Dudenverlag.

RANSMAYR, Jutta (2006): Der Status des Österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

DALIBOR ZEMAN

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 TANDLICOVÁ, HEDVIKA VYDROVÁ, EVA VYSLOUŽILOVÁ, MILOŠ ZELENKA

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

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

FREQUENCY - BIANNUALLY

Printed by: TYPODESIGN, ČESKÉ BUDĚJOVICE