

OBSAH

LINGVODIDAKTIKA

Petr Pokorný: Využití písní v hodinách cizích jazyků se zaměřením na výuku německého jazyka . . . 3

JAZYK

Jana Juhásová: Interlingválny transfer pri osvojovaní si nemčiny ako druhého cudzieho jazyka . . . 13

LITERATURA

Bohuslav Mánek: Od knížky lidového čtení k blankversu: rané české překlady Shakespearova Macbetha 27

DIDAKTIKA LITERATURY

Lukáš Eichenmann: Migrantská literatura a její didaktický potenciál 34

ZPRÁVY

Marie Bordier: Fenomén Mališka 43

Pavčina Koubská: Vzpomínka – Paní učitelka Mališová 44

RECENZE

Radka Hříbková, Zuzana Liptáková, Stanislav Jelínek, Hana Žofková: Raduga plus 1–3 (*Antonín Hlaváček*) 45

Daša Munková, Juraj Vaňko a kol.: Mýlit' sa je ľudské (ale aj strojové): Analýza chýb strojového prekladu do slovenčiny (*Csilla Šafranko*) 47

Jakub Absolon, Daša Munková, Katarína Welnitzová: Machine translation: Translation of the future? Machine translation in the context of the Slovak language (*Eva Malá*) 48

Mudrochová, Radka – Courbon, Bruno ed. (2020) : Diversité et variation de la langue française au XXIe siècle. (*Jan Lazar*). 49

PŘÍLOHA

Vlasta Hlavičková a kol.: Konference o budoucnosti Evropy 52

INFORMACE PRO AUTORY

Příspěvky publikované v časopisu Cizí jazyky mají charakter teoretického pojednání, odborné stati či studie, dále popularizačních článků, diskusních či polemických příspěvků, recenzí a anotací. Předpokládá se, že zasláný text nebyl dosud uveřejněn a bez souhlasu redakce nebude nabídnut jinému vydavateli.

Všechny příspěvky jsou recenzovány dvěma nezávislými odborníky a projednány vědeckou radou časopisu; o výsledku redakce uvědomí autora písemně či telefonicky. Na uveřejnění příspěvku neexistuje právní nárok.

Rukopisy v českém nebo slovenském jazyce, zasílejte v elektronické verzi na adresu: redakce@cizijazyky.eu. Na zvláštní stránce uveďte své plné jméno s tituly a vědeckými hodnostmi, název a adresu pracoviště a bydliště, telefon a e-mail. Příspěvky v cizím jazyce přijímáme pouze od rodilých mluvčích.

Doporučený rozsah rukopisů u statí a diskusních příspěvků činí cca 10 stran normovaného formátu (cca 20 000 znaků včetně mezer), u recenzí 4 strany (cca 7000 znaků).

Písmo Times New Roman 12, formát doc.

Příspěvek uveďte titulkem (nejlépe do 90 úderů včetně mezer), pod ním jméno autora a jeho pracoviště, dále v angličtině abstrakt, cca 600 úderů včetně názvu článku a klíčových slov, cca 8.

Poznámky pište na dolní okraj strany a číslujte je průběžně.

Obrázky a grafy číslujte, popisujte a zařazujte do textu.

Odkazy uvádějte v podobě: příjmení autora a rok vydání, např. (Samuelson, 1989); jestliže citujete, uveďte i stránku (Samuelson, 1989, 55).

Na konci rukopisu připojte:

Seznam literatury v abecedním pořadí, zpracovaný dle ČSN.

Resumé (cca 600 znaků vč. mezer), včetně názvu rukopisu, v cizím jazyce.

Veškeré příspěvky a korektury zasílejte na adresu: redakce@cizijazyky.eu

Prosíme autory, aby své příspěvky zasílali v definitivní podobě, redakce nemá možnost provádět jazykové a stylistické úpravy textů. Za jazykovou a obsahovou správnost odpovídá autor.

Rozměry a ceny reklamy:

vnitřní část (jen černobílá)	
celá strana 126x205 (zrcadlo)	3000 Kč
půlstrana	1800 Kč
čtvrtstrana	1000 Kč
obálka barevně	
pouze zadní strana obálky	5000 Kč

LINGVODIDAKTIKA

VYUŽITÍ PÍSNÍ V HODINÁCH CIZÍCH JAZYKŮ SE ZAMĚŘENÍM NA VÝUKU NĚMECKÉHO JAZYKA

Petr Pokorný, ZŠ Bedřicha Hrozného, Lysá nad Labem

Abstract

The usage of songs in foreign languages lessons focused on teaching German language

This article deals with the use of songs in teaching German. Music cannot be only a popular leisure activity, but also an effective material used in a foreign language teaching. In the first part, the most important terms relevant to the topic were described. Attention was given to the most important methodological concepts, with the focus on the question of how songs can be used in the context of these concepts. Afterwards, Pokorný's (2020) research and its results were presented. The aim of this research was to describe and verify the current situation of the use of songs in German lessons.

Keywords: song, German as a foreign language, didactics of German as a foreign language, basic school, secondary school

Úvodem

Následující článek se zabývá písněmi v rámci osvojování cizího jazyka. Písně chápe jako formu hudebního projevu, přičemž důraz klade jak na hudbu, respektive na význam synestetického vnímání ve výuce cizích jazyků (dále jen VCJ), tak – a to především – na práci s písňovými texty jako součástí slovesného umění. Pozornost upírá k teoretickým otázkám i školní praxi, teoretické reflexe doplňuje krátkým vhledem do praxe. Snaží se odpovědět na otázku, v čem spočívá přínos i perspektiva zařazení písní do výuky. Hudba patří k jevům, které lidskou civilizaci provázejí odedávna. Totéž lze tvrdit i o písních, jejichž význam se v posledních letech stává i předmětem výzkumu nejen hudebně orientovaných disciplín. Písně (jejich hudba i text) se staly součástí koloritu každodenního života, kterým se necháme vědomě či nevědomě obklopovat i ovlivnit. Jejich úloha s příchodem moderních technologií výrazně posílila; kromě volnočasové zábavy však písně nabízí také širokou škálu didaktických možností, které lze mimo jiné uplatnit i ve VCJ.

Hudba a písňové texty v kontextu jazykového vzdělávání

Využití hudby ve VCJ může vyučovací proces významným způsobem obohatit i zpětit, což potvrdily jak teoretické studie, tak empirické výzkumy na základních a středních školách. Ty ukázaly, že využití této metody je pozitivně hodnoceno nejen žáky, ale také jejich učiteli, kteří jsou si vědomi toho, že hudba je v naší společnosti všudypřítomná

(Pokorný, 2020). Poledňák (2006, 142) uvádí, že v dnešní době neexistuje společenství bez hudby, kterou lze – ve vztahu ke každodennímu bytí – chápat coby způsob vyjadřování a sdělování komplexních procesů. Hudba (a písně) se v současné době jeví natolik relevantní, že je nelze opomíjet ani ve VCJ.

Změny související s dynamickým vývojem naší společnosti v různých oblastech společenského života reflektuje rovněž stěžejní dokument Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která si klade za cíl nastalé změny neopomíjet, a naopak je zařadit do vzdělávacího procesu. S tím rovněž úzce souvisí zavádění nových a inovativních metod a také efektivní a funkční využívání moderních technologií v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. (MŠMT 2020) Využití písní ve VCJ je z pohledu didaktiky a výzkumů cizích jazyků velice aktuálním a často diskutovaným tématem (viz Besedová, 2017 a Pokorný, 2020) Důvodem pro zájem odborníků o toto téma může být nejen rostoucí obliba a role hudby v současné společnosti, nýbrž také již zmíněný rozvoj moderních technologií, které vyučujícím usnadňují používání hudby ve výuce.

Často se připomíná, že na hudební a jazykový vývoj dětí mají největší vliv školní, mimoškolní a rodinná výchova (Besedová, 2017, 79). V rámci VCJ má pak hudba dvě relevantní funkce. První funkce je formativně-rozvíjející, což souvisí zejména s různorodostí hudebních stylů, žánrů i jednotlivých interpretů, a tudíž s rozličným působením na žáka v roli posluchače. Z pohledu výuky jako pedagogicky a výchovně řízeného procesu je v tomto směru relevantním aspektem recepce akceptující jak dosavadní znalostní přehled žáků, tak jejich kulturní rozhled a privátní sféru osobního života. V té je recepce hudby (včetně písní) čistě subjektivní záležitostí. Druhou funkcí je funkce vzdělávací, kterou pro naše potřeby dále vymezíme VCJ. Přesun do oblasti osvojování cizího jazyka posouvá naši pozornost směrem od hudby k textům, respektive k prohlubování jazykových kompetencí. Žáci se prostřednictvím textu ve spojení s hudbou zabývají různými systémovými rovinnami cílového jazyka, což lze – z pohledu běžné podoby jazykových hodin – označit jako aktivizující formu výuky. Zároveň žáci také poznávají realie cílových zemí. Náměty písní jsou nejčastěji témata každodenního života, události z běhu kalendářního roku (roční období, líčení přírody, tematizace svátků) nebo se vztahují ke konkrétním místům či mohou otevřeně nebo více či méně skrytě zmiňovat konkrétní události. Kromě kombinace již zmíněných dvou funkcí (tj. funkce jazyka a funkce reálií), vyzdvihuje Besedová také fakt, že hudba výrazným způsobem přispívá ke komplexnímu rozvoji osobnosti jednotlivých žáků a významným způsobem působí rovněž na emoce žáků, které jsou neodmyslitelnou součástí mezilidské komunikace, a tedy i VCJ (Besedová, 2017, 20-22).

Zároveň musíme mít na paměti, že každý jedinec má jiné osobnostní rysy, jiné výukové potřeby, styly učení, předpoklady k cizojazyčné výuce, sociální/rodinné podmínky apod., a proto je zapotřebí ke každému jednotlivci přistupovat individuálním způsobem, jedná se tedy o různý stupeň diferenciací výuky. Riemer (1997, 232-237) dělí faktory, jež ovlivňují individuální zvláštnosti v procesu učení se cizímu jazyku, na dvě skupiny – na endogenní (osobnost žáka a zejména jeho motivaci, osobnost učitele a jeho pedagogický styl aj.) a exogenní (dynamika a charakter vzdělávacího procesu, zejména pak charakter vzájemné interakce mezi učitelem a žáky aj.).

Hudba a písňové texty v kontextu metodologie osvojování cizího jazyka

Ohlédneme-li se do nedávné historie, pak považujeme za nutné zmínit metodu sugestopedie, která vznikla pod vedením bulharského psychoterapeuta Georgiho Lozanova v 70. letech 20. století. Při učení se cizímu jazyku je zapotřebí vycházet z moderního pojetí lidského mozku a zapojit tak obě mozkové hemisféry, o čemž píše také Choděra (2000, 58-64), který vysvětluje, že sídlo jazyka, logiky, matematiky a dalších racionálních procesů se nachází v levé hemisféře, v té pravé se naopak nachází centrum emocionálních a uměleckých aspektů lidské psychiky. Pro efektivní a optimální VCJ je dle zjištění Lozanova zapotřebí větší propojení a zvýšená komunikace aktivovaných mozkových hemisfér.

Besedová (2017, 71-73) popisuje základní principy této metody, podle kterých je důležité zbavit žáka zábran, které mu brání ve spontánní komunikaci, a přivést ho tak do dobrého psychického stavu, tj. zrelaxovat ho. Ve VCJ jsou dle této metody důležité kromě verbálních prostředků rovněž nonverbální a paralingvistické prostředky, ale také žákovy nevědomé a iracionální projevy. Kromě samotné výuky je pro výsledky učení důležité výukové prostředí, v němž má dominovat hlas učitele a zvuk hudby. Mělo by se jednat o specializované pracoviště určené právě pro VCJ a mělo by být vybaveno vším, co je k takové výuce třeba – netradiční a zajímavé dekorativní prvky, pohodlná křesla, relaxační zóna, obrazy, nástěnné plakáty aj. V rámci této metody je využívána hudba ve čtyřčtvrtovém taktu, která připomíná tlukot srdce, díky čemuž dokáže posluchače psychicky uvolnit a zároveň také zpomalit tělesné procesy.

Zařazení písní do VCJ svým způsobem odkazuje na důležitost sugestopedie, která je jako jedna z alternativních metod poměrně hojně zařazována v rámci různých výukových kurzů. Avšak v široké školské praxi se jeví jako spíše nevyužitelná, neboť její úspěšné zařazení do VCJ vyžaduje i potřebnou a jen velmi těžko dosažitelnou přípravu v rámci vzdělávání učitelů. Obecně je této metodě vytýkán také nedostatečný důraz na jazykovou přesnost/preciznost a upozadování gramatického učiva. I přesto lze v řadě prvků této metody spatřit jistou inspiraci pro využívání písní ve VCJ, zejména pak vytvoření pozitivní, přátelské a příjemné atmosféry, v níž žáci ztrácejí zábrany a stud a jsou v průběhu vyučování více aktivní. V jistých principech podobnou, avšak v široké školské praxi uživanější metodou, je koncepce výuky zvaná ROLINO, jež je rovněž založena na maximálním využívání kapacity obou mozkových hemisfér. Styl výuky se samozřejmě vždy přizpůsobuje typu studentů, jejich věku a znalostem, obecné zásady však zůstávají stejné: zapojení co nejvíce smyslů, rytmizace slova a vytváření dynamických stereotypů a jejich ukládání do podvědomí, systém návaznosti jednotlivých kroků (např. princip sněhové koule), přehledná a logická prezentace nezbytných gramatických jevů či vytváření myšlenkové mapy. V rámci této koncepce dochází také velmi často k využití vizualizace, dramaterapie či muzikoterapie, což napomáhá nejen učení, avšak i k navození dobré nálady, a tedy učení bez trémy a obav. Dynamické a rytmické výukové strategie spolu s dalšími prvky činnostně orientované výuky prakticky využívané ve VCJ jazykového studia ROLINO zvyšují aktivizaci a motivaci žáků, a tím i celkovou efektivitu vyučovacího procesu. (Rolino, 2021)

Písně jako součást výuky cizích jazyků

Jak již bylo zmíněno, zařazením písňových textů do výuky můžeme hodiny nejen zpětřit, ale učinit je i po stránce motivace dynamičtějšími. Vzhledem k současným trendům by mělo být podporováno integrované využití cizího jazyka ve spojení s jinými vyučovacími předměty, v čemž spatřujeme další výhodu možného využití písní. Hovoříme o mezi-předmětových vztazích/souvislostech, jež jsou pro úspěšnou a efektivní výuku žádoucí a nutné, viz Průcha et al. (2008, 118-119). Žáci díky tomu poznávají svět komplexně, což se projevuje na jejich výsledcích nejen ve škole, ale i v běžném životě. Řadu témat písní lze navíc přiřadit k průřezovým tématům, která jsou obzvlášť vhodná i pro využití k interkulturnímu učení, jak je ve svých studiích popisuje Bučková (2011-2012 II, III; 2014, 2020).

Ověřování a didaktické návrhy Pokorného (2020) ukázaly, že písně skutečně nabízí širokou škálu různorodých možností, která lze díky hudbě využít tematických přesahů do jiných vyučovacích předmětů či do průřezových témat. Metodických konceptů výuky cizích jazyků je nespočet a v dnešní době se téměř žádná metoda nevyskytuje pouze v čisté podobě. Dnešní výuka povětšinou využívá metody a postupy různých lingvodidaktických koncepcí, neboť je zapotřebí výuku neustále přizpůsobovat novým podmínkám a reagovat na různé vlivy. Možné využití hudby lze však sledovat u vícero koncepcí. Přirozená metoda založená na imitaci a častém opakování jazykových jevů vybízí k využití písní zejména u dětí mladšího školního věku, kdy je možno využít didakticky upravených písní. Děti si díky melodii příslušné jazykové jevy zapamatují. Přímá metoda staví do popředí zvukovou podobu cizího jazyka, tedy poslech a rozvoj ústního projevu žáků, k čemuž zařazování písní o aktuálních problémech a tématech pomáhá. Také Liškař (1969, 37) popisuje, že učení se cizímu jazyku by mělo vycházet z jazyka mluveného, kdy na počátku stojí poslech zvukového záznamu, na který navazuje opakování, díky čemuž si jedinec vytváří jisté řečové modely. Tyto zásady jsou uplatňovány v rámci audiolingvální a rovněž i audiovizuální metody, která akcentuje, aby byl cílový jazyk ve všech situacích propojen s názorným vizuálním materiálem. Lze tedy souhlasit s Bučkovou, že se jako „relevantní ukazuje práce s texty zprostředkovanými médii spojenými se synestetickým vnímáním“ (Bučková, 2020, 191). V případě využití písní pak hovoříme zejména o práci s videoklipem, rozhovorech k danému tématu, o interview s autory apod.

Vzhledem k primárnímu cíli výuky cizího jazyka, kterým je osvojení komunikační kompetence, tedy osvojení si čtyř řečových dovedností, stojí v popředí metoda komunikativní. K základním rysům komunikativní metody patří dle Hrdličky (2005) komplexnost, adresnost či užitečnost. Besedová (2017, 71) naopak vychází z toho, že komunikativní metoda si klade za cíl naučit daného jedince efektivně komunikovat cizím jazykem v různých sociálních situacích za využití autentických materiálů, mezi které můžeme písně zcela jednoznačně zařadit, a i proto je hudba v rámci této koncepce velice často využívána. Ribarova (2013) pak poukazuje na to, že diskuse o tom, zda je využití hudby ve výuce pouhým zdrojem zábavy a rozptýlení, nebo je tento prostředek ve výuce opravdu prospěšný a přínosný, se začaly vést až v 80. letech 20. století. Tyto diskuse přinesly dvě stěžejní teze. První se opírá o to, že díky představitosti lze hudbu a písně v daném jazyce využít k výuce

všech aspektů cizího jazyka. Druhá přináší názor, že v textech písní jsou široce zastoupeny nejen gramatické jednotky různého druhu, avšak také velice široká slovní zásoba. I díky tomu lze texty zprostředkované hudbou využít k rozvíjení a procvičování všech čtyř komunikačních dovedností na základě zvládnutí jazykových prostředků (Salcedo, 2002).

Metodika práce s písňovým textem

Vzhledem k dané problematice je primární práce s textem, práci s hudbou lze označit jako sekundární. Přesto je otázka hudebního ztvárnění textu velmi důležitá, neboť jako součást synestetického vnímání ovlivňuje emoční náboj, průběh a v neposlední řadě efektivitu učení.

Při výběru vhodné písně či písňového textu, s nímž chceme pracovat ve VCJ, je pro nás stěžejním faktorem věk žáků, neboť s ním úzce souvisí výběr vhodné písně, tj. písně s vhodnou tematikou a na odpovídající úrovni kognitivního vývoje. Platí zde stejná pravidla jako při práci s literaturou, jak na ně upozorňuje Bučková (viz dále). Důležité jsou rovněž proměnné související s motivací, kterou se u žáků snažíme zvolenými aktivitami zvýšit, či také počet a kvalita prekonceptů, s nimiž žák do daných výukových situací společně s učitelem vstupuje. I zde se můžeme odvolat na Bučkovou zdůrazňující nosnost a zajímavost tématu pro jednotlivé aktéry vyučovacího procesu. „Musíme sami sobě položit otázku, čím je pro nás téma zajímavé a informačně nosné, že jej budeme schopni zprostředkovat předat dál. Stejně tak je nutné položit si otázku, čím naše téma může oslovit našeho komunikačního partnera, [...] či jakým způsobem pro něj bude téma dále využitelné nebo zúročitelné.“ (Bučková, 2011-2012 III, 11).

I vzhledem k tomu doporučujeme při práci s písní ve VCJ využívat model **E-U-R = evokace-uvědomění-reflexe**, který v souvislosti s prací s texty uvádí také Štěpáník a Šmejkalová (2016, 51), což opět podtrhává provázanost práce s písněmi (respektive písňovými texty) a práci s literaturou. S modelem E-U-R se tedy v různých obměnách setkáváme v oblasti literatury, tvořivé dramatiky i práce s hudbou a písňovými texty. E-U-R se vyznačuje tím, že respektuje principy přirozeného učení, sleduje potřeby učícího se jedince, dává mu dostatek prostoru pro práci s daným tématem v rámci dané didaktické situace a v neposlední řadě výrazným způsobem rozvíjí kritické myšlení jedince. Probíraná tematika je vždy vztahována k osobní zkušenosti učících se jedinců, čímž jsou mimo jiné naplňovány také zásady rámcových vzdělávacích programů. Žáci jsou ve vyučovacím procesu respektujícím tento model aktivnější a motivovanější, díky čemuž se učení stává efektivnější a poznatky trvalejší (Zormanová, 2012). Jedná se o rámec, jenž je využíván pedagogickým konstruktivismem a slouží našemu chápání uceleného průběhu vybrané didaktické situace, kdy si má daný jedinec osvojit nové poznatky, propojit je s prekoncepty, se svými zkušenostmi a prožitky, a následně je má uspořádat do nových souvislostí (Hausenblas, Košťálová, 2006, 54).

V první fázi procesu, tj. **evokaci** aktivující žákovy prekoncepty, je důležité pomoci žákovi vybavit si to, co o daném tématu již ví. Díky procesu vybavování se dané informace strukturují a v následující fázi je pak žáci lépe propojí s nově přijímanými prvky.

Tuto fázi Bučková a Poimer označují jako cestu do textu = „Reise in den Text“ (Bučková, Poimer, 2013, 56) a slučují ji s prvoplánovou interpretací. Důležitou roli zde sehrává vnitřní motivace, jejíž probuzení je základem pro pozdější aktivní učení. Druhou fází procesu učení je **uvědomění** si významu nové informace, v jejímž průběhu žáci aktivním způsobem zpracovávají zdroj nových informací a procházejí novou zkušeností. Tyto informace se mohou odvíjet od analýzy postavené do kontrastu s prvotním dojmem z textu, tedy o prolnutí zážitkového a kognitivního učení. Prakticky hovoříme o fázi expozice a fixace požadované učební látky, kterou může být ve VCJ jak slovní zásoba, gramatické struktury či reálie jako součást interkulturního učení. Vzhledem ke zvolené problematice přichází učební látka k žákovi zejména prostřednictvím poslechu písně či zhlédnutím hudebního videoklipu. Tato složka se v celkovém vyznění výuky ukazuje jako dominantní (viz výše význam synestetického vnímání); na uvědomění si nových poznatků je zapotřebí opět zpracovat, tj. ve zpětném pohledu ukázat žákům smysl učení dosud málo využívanými formami. Závěrečná fáze, totiž **reflexe**, je důležitá pro osobnostní rozvoj žáka stejně tak jako pro jeho znalostní potenciál. Bučková a Poimer ji označují jako cestu ven z textu = „Reise aus dem Text“ (srov. Bučková, Poimer, 2013, 57) a představuje pro ně následnou, tedy druhou interpretaci textu. Cesty do textu a z textu pak uvádějí – v návaznosti na zkoumání Pestalozziho – do souvislosti s celostní pedagogikou a upozorňují na důležitost kreativního psaní (Bučková, Poimer, 2015, 74-76). Relevantní se jeví také možné začlenění mateřského jazyka do interpretace či překladu písňového textu v souladu s hudbou. Bučková s Poimer o vícejazyčnosti v uměleckých formách uvádějí: „Vycházíme z teze, že se tím“ (tj. zakomponováním mateřštiny do práce s cizím jazykem – pozn. PP) „vytříbí cit nejen pro cílový, ale i mateřský jazyk.“ / „Man geht davon aus, dass sich dadurch nicht nur das Gefühl für die Ziel-, sondern auch Muttersprache verbessert.“ (Bučková, Poimer, 2015, 77). V současném školství se závěrečná fáze modelu E-U-R jeví jako nejvíce problematická, neboť je jí často věnována jen minimální pozornost. Mnoho učitelů si v dnešní době často stěžuje na to, že jim na tuto část vyučovacího procesu nezbyvá čas. Rutová (2020) vhodně komentuje, že pokud fáze reflexe ve vyučovacím procesu neproběhne, mohou se aktéři vzdělávacího procesu zcela oprávněně ptát, proč všechny předchozí aktivity dělali a k čemu zvolené aktivity vůbec byly. V návaznosti na úvodní evokační část jsou žáci schopni nově nabyté informace formulovat vlastními slovy, vyjadřují k nim své postoje a názory a jsou schopni popsat, co se naučili (Pokorný, 2020).

Výsledky výzkumného šetření s tématem Písně ve VCJ

Výzkum Pokorného (2020) si v předvýzkumné fázi kladl za cíl zjistit a popsat současnou situaci využití písní v hodinách německého jazyka a odhalit, kdy a proč dochází k využívání písní v hodinách němčiny. Tento postup se částečně shoduje s postupem Besedové (2017). Ta prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťovala individuální vztah žáků cizích jazyků k hudbě, zabývala se však také rozdíly ve využívání hudby v hodinách různých cizích jazyků či problematikou typů hudby, jež je do hodin cizích jazyků zařazována. Zároveň také obrátila pozornost k vyučujícím cizích jazyků a přišla se závěrem, že čeští učitelé cizích jazyků hudbu ve výuce spíše nevyužívají, neboť sami neumí zpívat.

Učitelé německého jazyka navíc mají dle jejího zjištění k hudbě spíše negativní vztah a když už hudbu do svých hodin zařazují, pak především coby prostředek motivace žáků k výuce němčiny (Besedová, 2017, 95). V tomto případě byla zjištění Pokorného v rozporu s poznatky Besedové.

Oslovení pedagogové si sami uvědomují, že podobné aktivity žáky baví a jsou pro ně atraktivní. Kritické postoje byly zaznamenány pouze u dvou vyučujících ze středních škol, kteří se k vybrané metodě stavěli negativně, neboť obecně nebyli příliš nakloněni inovacím, případně neměli ve škole odpovídající techniku, která by jim umožnila danou metodu funkčně uplatnit. Ostatní vyučující se shodli na tom, že se jedná o metodu, která je velmi vhodná, avšak velmi náročná na přípravu, což je mnohdy důvodem k tomu, proč není využívána častěji nežli jednou-dvakrát měsíčně, viz výzkum Pokorného. Obecně tak lze konstatovat, že by učitelé ocenili vícero dostupných materiálů, které by jim usnadnily práci s přípravou daných aktivit a které by jim poskytly metodickou oporu (Pokorný, 2020).

Šetření u žáků vycházelo ze stejného předpokladu jako již zmíněný výzkum Besedové (2017), a sice, že žáci základních a středních škol mají hudbu rádi, a proto hodnotí její zařazování do výuky cizích jazyků pozitivně. Tento předpoklad byl po vyhodnocení získaných dat od 207 respondentů, žáků základních a středních škol, potvrzen, neboť naprostá většina žáků hodnotila aktivity spojené s využitím písní ve výuce pozitivně. Jako problematické se v současném stavu jeví úzké spektrum využívaných aktivit, které jsou do výuky ve spojení s využitím písní zařazovány. Zatímco na základní škole lze na jazykové úrovni A1 přijmout argument, že jazyková výbava žáků ještě není na dostatečné úrovni pro komplexní práci s písní, na vyšších úrovních již tento argument nemůže být akceptován a nelze předpokládat, že stále stejné aktivity, jako je kupříkladu doplňování slov do textu, odpovídání na otázky vztahující se k obsahu písně či překlad textu písně, budou žáky bavit. Dle ověřování jsou právě tyto aktivity nejčastěji využívány jak na základních školách, tak na školách středních. Na základních školách jsou zároveň písně využívány často coby prostředek fonetických cvičení zaměřených na trénink správné výslovnosti či prostředek relaxační fáze hodiny.

Zatímco žáci na základních školách hodnotí tyto aktivity většinou spíše pozitivně, středoškoláci jsou k nim významně kritičtější a od VCJ očekávají více diskuse a větší různorodost zařazovaných aktivit, čemuž lze směrem k jejich věku, vyspělejšímu vyjadřování, ale také vyšší jazykové úrovni, rozumět. Bylo zjištěno, že komplexní práce s písní se uplatňuje spíše jen na gymnáziích, kde nám studenti maturitního ročníku potvrdili, že podobnou práci považují za inovativní, přínosnou a efektivní. Důvodů, proč tomu tak je, lze jmenovat hned několik – jazyková úroveň B1 již žákům umožňuje v cizím jazyce komunikovat daleko více než na nižších úrovních, čemuž obecně nahrává také věk a míra inteligence těchto studentů, jejichž vyjadřování je obecně vyspělejší, chtějí sdílet své názory a pocity a rádi diskutují nad aktuálními tématy. Pokorný (2020) na základě svých zjištění vytvořil soubor devíti pracovních a metodických listů pro jazykové úrovně A1 – B1 dle SERR, čímž se snažil navázat na již zmíněný problém nedostatku vhodných materiálů, s nimiž by mohli vyučující pracovat. Vytvořené materiály byly následně verifikovány při výuce na základních i středních školách.

Závěrem

Z výše uvedeného vyplývá, že hudba a písně představují, a to i přes jejich dějinné místo v historii VCJ, dosud zcela nedocenenou složku. Práce s hudbou a písňovými texty má velký motivační potenciál a pro odbornou veřejnost představuje velký prostor pro rozvíjení vhodných metodických postupů.

Využití písní ve výuce německého jazyka je pro žáky velmi atraktivní, neboť propojuje výuku s něčím, co většinu žáků denně obklopuje a baví, a sice s hudbou. Písně mohou být využity za různým účelem – nácvik výslovnosti, vyvozování gramatických struktur, rozšiřování slovní zásoby apod., aktivity směřující k těmto písním však musí být připraveny komplexně a logicky, neboť jen tak může být výuka pro žáky přínosná, efektivní a motivující. Navíc by tedy měla být rozšířena o aspekt interkulturality, v našem případě o sémantiku písňových textů, o hledání jejich významu „v souvislosti s rozdílnými i společnými rysy mateřské a cílové kultury.“ (Bučková, 2011-2012 II, 9).

Teoretická i praktická zkoumání, která v tomto článku byla předložena, navíc potvrzují, že využití hudby a písní je v souladu se základními kurikulárními dokumenty, jimiž se řídí systém českého školství. Zároveň se potvrdilo, že písně mohou být ve výuce německého jazyka efektivně a funkčně využity rovněž jako prostředek zapojení mezi-předmětových vztahů, díky čemuž žáci poznávají svět komplexněji a osvojují si konkretizované výstupy a klíčové kompetence s přesahem do různých oborů i praktického života. Výsledná zjištění vnímáme jako argumenty nejen pro větší podíl písní ve výuce, ale také jako argument pro další rozvíjení metodiky, která může zastoupení hudby a písňových textů ve školní praxi podpořit.

Zusammenfassung

Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Einsatz des Liedes im DaF-Unterricht. Man geht davon aus, dass die Musik und die ihr verbundenen Liedertexte nicht nur in der Freizeit sehr gerne ausgesucht werden, sondern dass die Lieder auch ein effektives und attraktives Material zu beschreiben sind, mit dem man im Fremdsprachenunterricht, bzw. DaF-Unterricht sehr gut arbeiten kann.

Im ersten Teil werden zuerst die wichtigsten und für das Thema relevanten Begriffe und Probleme beschrieben und nahegebracht. Es handelt sich vor allem um die Lehrpläne und Lehrprogramme in Tschechien, Möglichkeiten des Einsatzes der Lieder im Deutschunterricht. Im Mittelpunkt stehen auch die Begriffe aus dem Gebiet der Pädagogik und Psychologie, z. B. die Motivation. Die Aufmerksamkeit wird auch den wichtigsten methodischen den Lieder- und Musikeinsatz im Fremdsprachenunterricht thematisierenden Konzepten gewidmet.

Die theoretischen Überlegungen werden durch die wichtigsten Ergebnisse aus der empirischen Forschung von Pokorný (2020) ergänzt. Ihr Ziel war einen Bericht über die gegenwärtige Situation bezüglich der Rolle der Lieder im DaF-Unterricht an den Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien in der Tschechischen Republik zu bringen. Zu diesem Zweck wurden zuerst die Fragenbogen-Methode und dann die Methode des

Interviews mit den Schüler:innen und ihren Lehrer:innen angewendet. Es wurde festgestellt, dass man mit den Liedern im Deutschunterricht nicht so oft arbeitet, wie es gewünscht oder möglich wäre, obwohl die Lieder-Anwendung von den beiden interviewten Seiten positiv empfunden wurde. Das Hauptproblem stellt vor allem der Mangel an Materialien dar, die den Lehrer:innen helfen würden. Aufgrund der Forschungsdaten entstanden gesamt neun Arbeitsblätter (für die Schüler:innen mit dem sprachlichen Niveau A1, A2 und B1), mit denen die Lehrer:innen ihren DaF-Unterrichts sowohl inhaltlich als auch methodisch bereichern können. Es wurde festgestellt, dass die Lieder ein großes didaktisches Potenzial haben und dass es auch die Wege gibt, wie sie im DaF-Unterricht effektiv anzuwenden.

Literatura

- BESEDOVÁ, P. *Hudba ve výuce cizích jazyků*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0513-7.
- BUČKOVÁ, T. Interkulturní aspekty literatury pro děti a mládež – část II. *Cizí jazyky*, 2011-2012, roč. 55, č. 4, s. 8-14. ISSN 1210-0811.
- BUČKOVÁ, T. Interkulturní aspekty literatury pro děti a mládež – část III. Literární komunikace z pohledu celostní pedagogiky a i praxe. *Cizí jazyky*, 2011-2012, roč. 55, č. 5, s. 7-14. ISSN 1210-0811.
- BUČKOVÁ, T.; POIMER, CH. Vom kreativen Schreiben zur zweisprachigen Inszenierung am Beispiel des Märchens Rotkäppchen. In: JANÍKOVÁ, V. a ANDRÁŠOVÁ, H. (Hrsg.) *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*, 2015. Brno, EU Tribun. ISBN 978-80-263-0932-1. S 77-86.
- BUČKOVÁ, T.; POIMER, CH. Rinks frei – Lechts Experiment oder Schöpferisch-dramatisches Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Ein mit theoretischen Überlegungen begleiteter Bericht zweier Theaterprojekte. In: JANÍKOVÁ, V.; SORGER, B. (Hrsg.) *Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften. Didaktik – Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Tribun EU, 2013. ISBN 978-80-263-0377-0. S 52-67.
- BUČKOVÁ, T. Dramapädagogik und gestaltpädagogische Methoden im Fremdsprachenerwerb und der interkulturellen literarischen Kommunikation. In: BÜRMAN, J.; BÜRMAN I.; KIENZL, U. *Gestaltpädagogik im transnationalen Studium. Persönlichkeitsentwicklung als Aspekt pädagogischer Professionalisierung*. Bergisch Gladbach: Andreas Kohlhage – Verlag. Edition Humanistische Psychologie, 2014. ISBN 978-3-89797-090-8. S 69-84.
- BUČKOVÁ, T. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: kontexty a perspektivy: se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-183-8.
- HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. Co je E-U-R? *Kritické listy*. Praha: Kritické myšlení, 2006, s. 54. ISSN 1214-5823.
- HRDLIČKA, M. *K otázce komunikační metody a komunikativnosti* [online]. Praha, 2005 [cit. 2.4.2021]. Dostupné z: <http://www.aucj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>.

- CHODĚRA, R. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.
- LIŠKAŘ, Č. *Vývoj cizojazyčného vyučování*. In: *Sborník prací Filosofické fakulty brněnské university* [online]. Brno 1969 [cit. 2.4.2021]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112539/I_PaedagogicaPsychologica_04-1969-1_3.pdf?sequence=1.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. Praha, 2021 [cit. 2.4.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
- POKORNÝ, P. *Využití písně ve výuce německého jazyka jako prostředku k rozvoji komunikační kompetence*. Praha, 2021. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra germanistiky.
- POLEDŇÁK, I. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1215-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3674-168.
- RIBAROVA, S. *O některých aspektech využití hudby při výuce cizího jazyka: na příkladě makedonštiny*. In: *Opera Slavica* [online] Záhřeb, 2013 [cit. 2.4.2021]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/129040/2_OperaSlavica_23-2013-4_45.pdf?sequence=1.
- RIEMER, C. *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1997. ISBN 3871168785.
- ROLINO. *ROLINO metoda* [online]. Praha, 2021 [cit. 13.4.2021]. Dostupné z: <https://www.rolino.cz/rolino-metoda/>.
- RUTOVÁ, N. *Proč právě metody kritického myšlení a fáze E-U-R*. In: *Respektneboli.eu* [online]. Praha, 2020 [cit. 2.4.2021]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/proc-prave-metody-kritickeho-mysleni-a-faze-e-u-r>.
- SALCEDO, S. C. *The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal* [online]. Louisiana, 2002 [cit. 2.4.2021]. Dostupné z: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/1458/.
- ŠTĚPÁNÍK, S., ŠMEJKALOVÁ, M. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.
- ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení*. In: *rvp.cz* [online]. Praha, 2012 [cit. 2.4.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>.

JAZYK

INTERLINGVÁLNY TRANSFER PRI OSVOJOVANÍ SI NEMČINY AKO DRUHÉHO CUDZIEHO JAZYKA

Jana Juhásová, Katedra germanistiky Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

Abstrakt

Interlingual transfer in learning German as a second foreign language

This article discusses the importance of inter- and translingual transfer, which is currently strongly emphasized in foreign language research, especially when acquiring the second or further foreign language. The focus of our attention is the linguistic-semantic and pragmatic-didactic transfer between Slovak, English and German when acquiring German as a tertiary language, as well as the role that students in the ninth grade of primary school in Slovakia ascribe to them. The article presents the data obtained from the survey on the perception of the usefulness and use of selected aspects of the transfer from the perspective of the students learning German as a second foreign language in Slovakia. Finally, the recommendations for the practice of teaching and learning German after English are presented.

Keywords: Learning German after English in Slovakia, interlingual transfer, foreign language learning, German as a tertiary language

Úvod

Cieľom predkladaného príspevku, ktorý sa zameriava na učenie sa nemčiny po angličtine je zistiť, aký význam prikladajú slovenskí žiaci končiaci deviaty ročník základnej školy jazykovému transferu a tiež do akej miery využívajú už predtým nadobudnuté znalosti a skúsenosti s vyučovaním jazykov pri osvojení si nemčiny ako druhého cudzieho jazyka.

Z takto formulovaného cieľa sme odvodili nasledovné otázky:

1. Reflektujú žiaci deviateho ročníka základnej školy vedome vlastný proces učenia sa, t.j. prenášajú nadobudnuté vedomosti a existujúce skúsenosti z doterajšieho osvojovania si L1 a L2 na L3?
2. Nakoľko sú žiaci z ich vlastného pohľadu schopní využívať doterajšie skúsenosti s učením sa jazykov i svoje jazykové znalosti (L1, L2) ako bázu pre osvojovanie si L3?

1. Špecifiká učenia sa terciálneho jazyka

Akékoľvek premýšľanie o formách a štruktúrach jazyka uvádza do pohybu proces reflexie. Monolingválni jedinci si najprv osvojujú jazykové povedomie (tzv. *language awareness*) v materinskom jazyku. V neskoršom období prevažujú pri osvojení si jazyka explicitné techniky učenia sa a riešenia problémov (por. Ballweg et al., 2013, s. 43; Pagonis & Salomo, 2014, s. 11). Kognitívnym zrením, ako aj kontaktom s viacerými jazykmi rastie súčasne všeobecná bdelosť (tzv. *vigilancia*) používateľa jazyka k nadobudnutým lingvistickým systémom. Viacjazyční jedinci disponujú vybudovaným (po)vedomím pre učenie sa a používanie jazyka. Dokážu pochopiť pravidlá cudzieho jazyka rýchlejšie ako ľudia, ktorí ovládajú len jeden jazyk, lepšie abstrahujú, zvládajú úlohy flexibilnejšie a využívajú k tomu rôzne stratégie (por. Apeltauer, 1997, s. 95; Hufeisen, 2004, s. 19-20; Oomen-Welke & Krumm, 2004, s. 7).

Najznámejšie a najvplyvnejšie modely viacjazyčnosti (napr. *Foreign Language-Acquisition-Modell* FLAM od Grosevy (1998); *Language Switches-Modell* od Williamsovej & Hammarberga (1998), *Multilingual Processing-Modell* od de Bota (2004), Didaktický model viacjazyčného spracovania (*das didaktische Mehrsprachenverarbeitungsmodell*) od Meißnera (2003), *Dynamický model multilingualismu* (DMM) Herdinu a Jessnerovej (2002), ako aj Faktorový model (*das Faktorenmodell*) od Hufeisenovej (2001) vychádzajú takmer bez výnimky zo základnej hypotézy, že určité princípy osvojovania si jazyka sú pri učení sa L3, L4, Lx podobné tým pri osvojení si L2: Nadobudnuté jazykové vedomosti a rozvinuté stratégie učenia sa jazykov sa prenášajú, jazykové systémy navzájom interagujú a stavajú jeden na druhom.

V porovnaní s učením sa L2 nepredstavuje učenie sa L3 pre učiaceho sa žiadnu úplne novú situáciu. To sa týka aj žiakov, ktorí na Slovensku začínajú s druhým cudzím jazykom. Vo veku 11-13 rokov ich už môžeme považovať za skúsených učiacich sa. Táto nová kvalita pri učení sa L3 (alebo Lx) sa odzrkadľuje v určitej rutine, otvorenosti a samostatnosti vo vzťahu k týmto (pred-)jazykom. Učiaci sa využívajú svoje doterajšie jazykové vedomosti, pričom postupujú vedomejšie komparatívne oproti žiakom, ktorí si osvojujú ešte len prvý cudzí jazyk (por. Hufeisen, 1999, s. 4-6; Neuner, 1999, s. 16; Marx, 2005, s. 17; Ballweg et al., 2013, s. 35-36). Odhaľujú a využívajú similarity i diferencie medzi jazykmi (napr. vo výslovnosti, v štruktúre alebo v sémantike), dokážu nadväzovať na početné oblasti svojich vedomostí a skúseností. V ideálnom prípade disponujú stratégiami učenia sa jazykov a metalingvistickými vedomosťami. Pri uvedomení si tejto zmenenej východiskovej pozície pri učení sa ďalších cudzích jazykov je podľa doterajších výskumov možné urýchliť proces osvojovania si ďalšieho jazyka.

2. Vplyv L1 a L2 na osvojovanie si terciálneho jazyka

Komparácia medzi jazykom, ktorý sa používateľ jazyka práve učí a jazykmi, ktoré si osvojil predtým (a ktoré ovláda viac či menej dobre) aktivuje jeho jazykové povedomie a tvorí základ pre cieľnú aplikáciu existujúcich jazykových systémov do systému nového, práve osvojovaného jazyka. V modeloch viacjazyčnosti však nie je zhoda pri posudzovaní (a odhade) roly a charakteru jazykového transferu z L1, L2 smerom k L3.

Hoci sa prvému jazyku (L1) vo všetkých modeloch viacjazyčnosti prisudzuje zvláštna rola (pozri napr. Kontrastívnu a Prahovú hypotézu - *Kontrastiv- und Schwellenhypothese* (Apeltauer, 1997) pri osvojovaní si ďalších jazykov, pripomínajú aj ostatné modely viacjazyčnosti, že prvý jazyk predstavuje bázu pre rozvoj jazykového povedomia i pre ďalšie učenie sa jazykov (por. Neuner, 2003; Hufeisen, 2010). V Dynamickom modeli multilingvalizmu (DMM) od Herdinu a Jessnerovej (2002), ale aj v Ekologickom modeli multilingvalizmu *Ecological Model of Multilinguality* od Rocheho (por. Roche, 2013) sa nepripisuje žiadnemu z jazykov viacjazyčného jedinca exponovaná rola pri výstavbe jazykového systému L3.

V niektorých vplyvných modeloch viacjazyčnosti ako napr. vo Faktorovom modeli od Hufeisenovej (2001), alebo v *Language Switches-Modell* od Williamsovej a Hammarberga (1998) však L2 preberá osobitné postavenie pri osvojovaní si L3. Títo autori poukazujú na to, že rôzne jazyky multilingválneho jedinca sú síce v jeho mozgu zastúpené spoločne. Avšak jazyky, ktoré sa tento jedinec naučil neskôr explicitným spôsobom spracováva iné mozgové centrum než to, ktoré reprezentuje materinský jazyk. Vychádzajúc z tohto predpokladu, sa pre takúto situáciu v didaktike viacjazyčnosti používa pojem „*foreignlanguage mode*“ (por. Hufeisen, 2004, Grein, 2013).

Hypotéza, že cudzie jazyky sú v mozgu uložené bližšie pri sebe sa však nepotvrdila v oblasti lexiky. Výskumy viacjazyčného mentálneho lexikónu sa prikláňajú k spoločnému ukladaniu slovnej zásoby ako aj k spoločnej aktivácii osvojených jazykov v tomto mozgovom centre (por. Roche, 2013, s. 120). Všetky jazyky majú v prípade viacjazyčného jedinca určitú aktivačnú úroveň (por. Kniffka, 1999; Roche, 2013). V odbornej literatúre sa daný „aktívny“ jazyk, o ktorý sa učitelia pri učení L3 opiera označuje ako „východiskový jazyk“ (tzv. *Ausgangssprache*), „premostovací jazyk“ (tzv. *Brückensprache*) alebo „vzťažný jazyk“ (tzv. *Bezugssprache*) (por. Marx, 2005; Kärchner-Ober, 2009). Paralelne k tomu sa používajú termíny ako *default supplier* (v Hammarbergovom a Williamsovej *Languages Switches-Modelly*), *matrixový jazyk*, *selected language*, *active language*, príp. *dominantný jazyk* (por. Roche, 2013; Sharwood Smith & Truscott, 2014). (Podvedomý) výber tzv. „východiskového“ pre jazykovú komparáciu pri osvojovaní si terciálneho jazyka závisí u viacjazyčných jedincov od nasledovných hlavných faktorov:

- od subjektívne vnímanej etymologickej dištancie alebo blízkosti medzi jazykmi: Podľa toho preberá štruktúrou príbuzný jazyk funkciu tzv. kontrolnej a korekčnej inštancie pre ďalšie jazyky. Učitelia sa tak za určitých okolností prenáša svoj jazykový koncept (tzv. *interim jazyk*), na cieľový L3 jazyk (por. Kniffka, 1999; Marx, 2005);
- od prítomnosti daných jazykov v hlave učiaceho sa, t.j. od frekvencie používania týchto jazykov;
- od úrovne ovládania predchádzajúcich jazykov: Často používané jazyky alebo jazyky, ktoré jedinec veľmi dobre ovláda (ako napr. materinský jazyk) majú vyššiu prednastavenú úroveň aktivácie (por. Marx, 2005). V každom prípade je však potrebná istá minimálna jazyková úroveň, aby mohli znalosti tohto jazyka ovplyvniť osvojovania si terciálneho jazyka.

Význam východiskového jazyka sa pravdaže mení so zvyšujúcou sa jazykovou úrovňou v L3 (por. Apeltauer, 1997, s. 82). Pri lepšej úrovni ovládania L3 je menej potrebná výpomoc z L1, resp. L2 jazyka.

3. Oblasti transferu používateľov jazyka so slovenčinou ako L1 a angličtinou ako L2 priučení sa nemčiny ako L3.

Koncept viacjazyčnosti je založený na myšlienke systematickej integrácie interlingválneho, resp. translíngválneho transferu do vyučovania cieľového jazyka všade tam, kde to dovoľujú lexikálne, štrukturálne, obsahové ako aj učebno-strategické možnosti.

Podľa Rocheho (2013) môžeme oblasti transferu klasifikovať nasledovne: formálny transfer (transfer fonetických, fonologických a grafematických podobností i odlišností); obsahový, alebo sémantický transfer (transfer v oblasti podobnosti významov alebo polysémie); funkčný transfer (transfer gramatických pravidiel a funkčne-sémantických vzťahov); pragmatický transfer (transfer v oblasti komunikačných konvencií) a didaktický transfer (transfer učebných a vyučovacích stratégií). Pripomíname, že transfer nemusí byť iba pozitívneho charakteru. V odbornej literatúre sa niekedy používa pojem transferencia, ktorý zahŕňa tak pozitívny ako aj negatívny prenos pravidiel (ortografických, ortoepických, morfo-syntaktických, lexikálno-sémantických) jedného jazyka na druhý.

Doterajšie výskumy k optimalizácii osvojovania si L3 tematizujú transferenciu medzi typologicky podobnými jazykmi a vyvodzujú z toho odporúčania pre prax vyučovania cieľového jazyka. Väčšinou tu ide o lingvisticko-didaktické východiská k porovnaniu angličtiny a nemčiny v prípade vyučovania nemčiny po angličtine, príp. o projekty zaoberajúce sa využitím interkomprehenzných postupov, napr. EuroCom metóda pre románske, slovanské a germánske jazykové rodiny (Hufeisen & Marx, 2007).

Osvojovanie si terciálneho jazyka sa realizuje na báze dvoch a nielen jedného jazyka (por. Hufeisen, 2010, s. 386). V prípade mladistvých učiacich sa musíme spomenúť určité obmedzenia z hľadiska stupňa osvojenia si L1, L2 a prenosu týchto jazykových i učebno-strategických systémov do L3 jazyka. Na jednej strane nesmieme zabúdať na to, že vývin v ich L1 nie je na začiatku obdobia adolescencie ešte uzavretý (Ballweg et al., 2013; Salomo, 2014). Taktiež nemožno pri L3 vychádzať z toho, že žiaci disponujú takými dobrými znalosťami L2, na ktorých je možné ďalej stavať.

3.1. Potenciál pre transfer L2- L3 (angličtina-nemčina)

Vo všeobecnosti považujeme za základ pre porovnanie i pre osvojovanie si L3 internacionalizmy, ďalej slová, ktoré vykazujú spoločný etymologický pôvod (*house-Haus*), známe morfológické štruktúry, ako aj známe modely viet (napr.: podmet, prísudok, predmet), paralely v oblasti fonematiky a grafematiky jazykov atď.

Vzťah angličtiny a nemčiny je výhodný aj vďaka veľkému potenciálu transferu v oblasti slovnej zásoby, ktorý je daný masívnym preberaním anglicizmov do nemeckej slovnej zásoby predovšetkým z oblasti počítačového jazyka. Aj v gramatike sa vyskytujú

kvôli typologickej podobnosti germánskych jazykov početné možnosti pre komparáciu: napríklad je to koncept členov v nemčine a angličtine; rozlišovanie silných a slabých slovíčok; stupňovanie prídavných mien s príponami *-er* a *-est*, zložené (analytické) formy slovesných časov atď. Osvojovanie si nemčiny ako L3 môže teda prebiehať pragmatickejšie a môže uľahčiť funkčný transfer a tým i učenie sa obidvoch týchto germánskych jazykov. Existujúce spoločné styčné body v nemčine a angličtine sú v odbornej literatúre podrobne popísané (por. Lutjeharms, 1999; Neuner, 1999; Marx, 2005; Krumm, 2014). Základ pre interkomprehenziu a optimálne odvodzovanie významov vo vzťahu angličtina nemčina vysvetľuje koncept tzv. „siedmich sít“ (Marx, 2005, s. 101-117), ktorý sa využíva pri jazykovej recepcii, najmä pri čítaní. Recipovaný text prechádza viacerými mentálnymi sitami, ktoré vyfiltrujú to, čo recipient pozná a to, čo vedie k porozumeniu textu. Použitie týchto siedmich sít k inferencii sa nedeje na základe určitej postupnosti: Tieto kognitívne procesy prebiehajú neustále, sú individuálne a nedajú sa sekvenčne vymedziť. Jazykové sitá v našom prípade vysvetľujú postup, pri ktorom môžu byť využité konkrétne znalosti z angličtiny pri osvojení si nemčiny.

Prvé sito tvorí medzinárodná slovná zásoba, tzv. potenciálna lexika. Lexémy pôvodom z latinčiny, gréčtiny, ale aj z francúzštiny a angličtiny existujú s určitými pre dané jazyky špecifickými odchýlkami v ortografii, výslovnosti a sémantike vo viacerých (európskych) jazykoch a dokážeme im rozumieť aj bez prekladu. Podľa početných kontrastívnych štúdií existujú v európskych jazykoch tisíce spoločných slov. Podľa výskumov Brauna (1987 podľa Marx, 2005, s. 101) aj školské jednozväzkové slovníky obsahujú okolo 3500 a 4000 internacionalizmov.

Druhé sito pozostáva z pangermánskej slovnej zásoby. Faktom je, že angličtina je jazyk, ktorý je v oblasti lexiky od ostatných germánskych jazykov najviac vzdialený. Napriek tomu existuje množstvo slov prezrádzajúcich spoločný pôvod. Takéto spoločné lexémy sú časté predovšetkým v základnej slovnej zásobe. Ako príklad môžeme uviesť slová germánskeho základu z oblasti „telo“: *Nase (nose)*, *Ohr (ear)*, *Haar (hair)*, *Arm (arm)*, *Hand (hand)*. Okrem toho sú to najmä predložky, ktoré majú v angličtine a v nemčine spoločnú formu i sémantický základ (*seit – since; von – from; für – for; mit – with; bei – by*); niektoré predložkové väzby: *danken für – thank for; reden mit – speak with*). Pravdaže znalosť predložiek v angličtine nie je vždy bez rizika pri ich transfere do nemčiny. Nielen pre spoločný germánsky pôvod, ale aj v dôsledku narastajúcej anglikanizácie a amerikanizácie ovplyvňuje angličtina ostatné jazyky, čo vedie k nárastu prevzatých slov z angličtiny. Ovládanie angličtiny nemusí byť vždy nápomocné pri učení sa nemčiny, dokonca môže viesť k interferenčným chybám v nemčine.

Tretie sito tvoria zhody hlások. Podľa EuroCom metódy je kvôli ich spoločnému pôvodu možné pomerne ľahko odvodiť význam mnohých lexém. Pre veľkú časť učiacich sa nie je v dôsledku hláskových zmien jednoduché dešifrovať príbuzné slová. Na to sa využíva tretie sito, sito medzijazykových hláskových zhôd. Na základe určitých vzorov môžeme nájsť medzi nemčinou a angličtinou paralely najmä pri konzonantoch: V určitých prípadoch je nemecký a anglický pravopis rozdielny len minimálne. Nie je napríklad zriedkavosťou, že tam, kde máme v angličtine “pp”, píšeme v nemčine “pf” alebo “ff”

(napr. *Apple – Apfel; hope – hoffen, sit – sitzen, help – helfen, ship – Schiff, sleep – schlafen*). Tieto paralely majú základ v historickom vývoji oboch jazykov a týkajú sa predovšetkým hláskových zmien v období tzv. Althochdeutsch (starej spisovnej nemčiny) od približne 8./9. po 11./12. storočie. Ďalšie podobnosti konštatujeme v týchto prípadoch:

- v angličtine je na začiatku slova “c”, v nemčine “k” (*cold – kalt, camp – Kemp, cooker – Kocher*);
- anglické “gh” sa v nemčine transformuje na “ch” (*light – Licht, right – Recht*);
- v strede slova a na konci je v angličtine “k”, v nemčine “ch” (*make – machen; wake – wecken; break – brechen*);
- anglické „p“ na začiatku a v strede slova nahrádza v nemčine „pf“ (*pund – Pfund; ship – Schiff*);
- anglické „t“ sa v nemčine mení na „s“ alebo „z“ (*water – Wasser, ten- zehn, eat – essen, that – das*);
- anglické „th“ sa mení na „d“ (*thanks – danke, three – drei, thorn – Dorn, bath – Bad*);
- “tw” sa v nemčine transformuje na “zw” (*two – zwei, twelve – zwölf*);
- anglické “w” nahrádza v nemčine “b” alebo “f” (*seven – sieben, five – fünf, have – haben*);
- anglické „d“ sa v nemčine často mení na „t“ (*drink – trinken, garden – Garten*).

Vo všeobecnosti ale učiaci sa nemčinu po angličtine tieto pravidelnosti prehliadajú. Preto by ich mali pedagógovia na tieto pravidlá upozorniť, a tak im uľahčiť cez recepciu textu osvojovanie si nemeckého jazyka.

Štvrté sito je založené na ortografii a ortoepii. Toto sito uvádza tie isté hlásky oboch jazykoch, ktoré sú ale v ortografii reprezentované inak. Napríklad v nemčine máme skupinu grafém „dsch“, v angličtine grafému „j“ (*Dschungle – jungle*); nemecké grafémy „au“, anglické „ou“ (*Maus – mouse*), nemecké „oo“ a anglické „oa“ (*Boot – boat*); nemecké „sch“ verzus anglické „sh“ (*Schuh – shoe*) atď. Jako problematické pri učení sa nemčiny po angličtine sa javia prehlasované vokály (ü, ö). Žiaci ich často krát zabúdajú vysloviť, resp. prenášajú anglický pravopis do nemčiny. Ukazuje sa, že ťažkosti spôsobujú aj zložené podstatné mená v nemčine, ktoré sa v angličtine zvyčajne píše oddelene. V niektorých prípadoch však môže byť angličtina nápomocná, napríklad pri určení poradia častí zloženého slova: v oboch jazykoch stojí tzv. určujúce slovo (Bestimmungswort) pred základným slovom (Grundwort) kompozita, napr. *weekend – Wochenende*. Pokiaľ ide o výslovnosť (ortoepiu), výskum sa zameriava predovšetkým na interferencie z angličtiny pri učení sa nemčiny. Napriek tomu sú pre oba jazyky charakteristické zhľuky spoluhlások, ktoré môžu byť veľmi komplexné (napr. *Kopfschmerzen, rhythmless*); slovný prízvuk v oboch jazykoch je kontrastívnej povahy, t.j. s veľkými rozdielmi medzi prízvuchými a neprízvuchými slabikami. Často krát mení postavenie prízvuku význam daného slova (*wiederholen-wiederholen, desert-dessert*). Vo všeobecnosti však pri problematike výslovnosti ide skôr o zamedzenie interferencií z L1 a L2 smerom k cieľovému L3.

Piate sito tvoria hlavné vetné typy. Môžeme konštatovať, že učiaci sa oboch jazykov (i ostatných indoeurópskych jazykov) dokážu pomerne ľahko identifikovať subjekt, sloveso, objekt i ostatné vetné členy v základných typoch viet. Avšak komplexný systém slovosledu v nemčine predstavuje pre učiacich sa s východiskovým jazykom slovenčina, angličtina, francúzština jednu z najväčších ťažkostí. Táto komplexnosť nemeckej syntaxe je podmienená pragmatickým slovosledom v nemčine, pričom štruktúra vety v sebe zahŕňa tematické informácie. Naproti tomu využíva angličtina slovosled k vyjadreniu gramatických informácií. Základné typy viet v nemčine charakterizuje slovosled v poradí podmet, prísudok. Tieto sú identické so základnými typmi viet v angličtine. Zároveň však v základných typoch viet nachádzame hlavný rozdiel medzi oboma jazykmi: zatiaľ čo nemčina rozlišuje datív a akuzatív, toto je zriedkavo badateľné len v archaickej angličtine. Pokiaľ ide o typy viet, podobnosti medzi oboma jazykmi sa vyskytujú skôr pri štruktúrou jednoduchých vetách napr.: *Wer hat den Kugelschreiber?/ Who has the pen? Geh in die Schule!/ Go to school! Peter ist schneller als Marie./Peter is faster than Marie. Frankreich ist ein Land./ France is a country.* Kvôli tomu môže byť angličtina nápomocná predovšetkým v začiatkových fázach učenia sa nemčiny a nie pri pokročilých, keďže v zložitejších typoch viet sa zhodné štruktúry vyskytujú oveľa zriedkavejšie (por. Marx, 2005, s. 112).

Šieste sito tvoria morfo-syntaktické elementy. Toto sito sa zameriava na konjugáciu, deklináciu, komparáciu a členy v oboch jazykoch. Medzi týmito germánskymi jazykmi ale nachádzame podstatne menej zhôd ako pri skupine románskych jazykov. Je zaujímavé, že šieste sito sa javí ako veľmi produktívne a nápomocné pri všetkých germánskych jazykoch s výnimkou angličtiny (por. Marx, 2005, s.112). Pri slovesách je napr. transfer z angličtiny do nemčiny skôr ako rušivý faktor. Angličtina však môže fungovať ako most pri učení sa niektorých slovesných časov: Futur I (pomocné sloveso *werden/will* + infinitív); Perfekt (pomocné sloveso *haben/sein/ have* + particip); Präteritum (jednoduchý slovesný čas); Plusquamperfektum (pomocné sloveso *haben/sein/ have* v präterite + particip). Učiaci sa si môže pomôcť tiež pri základných pravidlách stupňovania prídavných mien (*langsam, langsamer, der langsamste/ slow, slower, the slowest*). V niektorých prípadoch to ale môže viesť k interferenciám, napr. druhý stupeň: *more boring* → **mehr langweilig*.

Siedme sito vytvárajú predpony a prípony. Podľa Bauma (Baum, 1999 podľa Marx, 2005, s. 115) používa tak súčasná angličtina ako aj nemčina 35 predpôn a 26 prípon, ktoré majú v oboch jazykoch rovnaký význam. Tieto tzv. afixy pochádzajú z latinčiny alebo gréčtiny a sú súčasťou medzinárodnej slovnej zásoby. Ide napr. o predpony: *anti-, de-, ex-, extra-, inter-, multi-, post-,super-, un-* atď., a prípony: *-and, -ieren, -il, -or, -ismus, -ist, -los/less, -ment* atď.

3.2. Potenciál pre transfer L1- L3 (slovenčina-nemčina)

V kontexte učenia sa nemčiny ako L3 slovenskými rodenými hovoriacimi sa dá konštatovať, že aj jazyky, ktoré typologicky nie sú až také príbuzné (ako napr. slovenčina a nemčina), ktoré ale patria k spoločnej jazykovej rodine indoeurópskych jazykov, disponujú určitými jazykovo-formálnymi oblasťami transferu. Kvôli dlhodobým intenzívnym jazykovým kontaktom v histórii (od času tzv. nemeckej kolonizácie slovenských miest v 13. storočí)

existuje relatívne veľká spoločná slovensko-nemecká slovná zásoba. Niektoré lexikálne jednotky, predovšetkým tie, ktoré súvisia s remeslom, výrobou, poľnohospodárstvom, stavebníctvom (ako napr. *Zucker/cukor, Zwiebel/cibuľa, Farbe/farba, Küche/kuchyňa, Mauer/múr, Papier/papier, danken/dakovať, schaden/škodiť, raten/radiť, schlagen/udierať* etc.) môžeme v ľahko pozmenenej forme nájsť aj v dnešnom spisovnom slovenskom jazyku (por. Mistrík, 1983). Hoci niektoré výrazy prešli do hovorového jazyka (napr. *mich trifft ein Schlag/ "šlak ma trafi"*), sú prítomné v bežnej reči a všeobecne zrozumiteľné.

V oblasti fonematiky/ grafematiky existuje dokonca výhodnejší vzťah fonéma verzus graféma v nemčine a slovenčine ako pri porovnaní nemčiny s angličtinou. Okrem výskytu tých istých centrálnych vokálov (45,35 %) a konzonantov (s, n, t, r, v, l, k), ktoré predstavujú až 35,44 % všetkých nemeckých a slovenských textov (por. Mistrík, 1983, s. 15), sú pre oba jazyky charakteristické početné sledy spoluhlások (napr. *Impftag, zmrzlina*). V oboch jazykoch, odhliadnuc od niektorých výnimiek, je intonácia založená na podobných pravidlách t.j. terminálnu, progredujúcu a interogatívnu melódiu môžeme nájsť v oboch jazykoch pri rovnakých typoch viet. Pravdaže existujú medzi nemčinou a slovenčinou interferencie vo výslovnosti tak v segmentálnej (fonémy [l, ŋ, R] atď.) ako aj v suprasegmentálnej rovine (napr. slovný akcent).

Môžeme konštatovať, že medzi slovenčinou a nemčinou existujú aj početné morfo-syntaktické príbuznosti, ktoré sa nachádzajú predovšetkým v oblasti elementárnych gramatických štruktúr: Oba jazyky rozlišujú napríklad kasus, numerus, genus a tri rody pri podstatných menách (hoci rody v nemčine často nezodpovedajú tým istým rodom v slovenčine), ako aj tie isté gramatické kategórie pri slovesách (napr. osoba, číslo, čas, spôsob). Keďže vzťahy a funkcie vetných členov sa vo vete tvoria hlavne pomocou gramatických prípon, je slovosled slovenčiny v porovnaní s nemčinou skôr voľný.

To, či žiaci vnímajú možnosti transferu z L1, L2 pri učení sa L3 a či dané možnosti považujú za užitočné a prípadne ich aj využívajú, má naznačiť predkladaný výskum.

4. Výskum k využitiu interlingválneho, resp. translíngválneho transferu (ako aj stratégií učenia sa jazykov) žiakmi na Slovensku pri osvojovaní si nemčiny ako L3.

4.1. Výskumný cieľ a metodika

Vychádzajúc z teoretickej bázy a z hlavnej výskumnej otázky, ktorú sme sformulovali na začiatku príspevku, je predmetom predkladaného príspevku výskum využívania lingvistického transferu medzi jazykmi, ktoré žiaci deviateho ročníka základných škôl viac či menej dobre ovládajú (L1, L2) pri osvojovaní si L3. Cieľom je zistiť či žiaci reflektujú vlastný proces učenia sa cudzích jazykov a akú rolu pri tom hrajú znalosti L1, L2, ich vedomé porovnanie pri učení sa L3, ako aj ich individuálne skúsenosti s učením sa jazykov pri osvojovaní si nemčiny. Z takto formulovaného cieľa sme odvodili nasledovnú výskumnú otázku: *Nakoľko sú žiaci deviateho ročníka z ich vlastného pohľadu schopní využívať pri osvojovaní si L3 skúsenosti a jazykové znalosti z L1, L2?*

4.2. Výskumná vzorka, výskumný formát a tvorba otázok

Výskum bol realizovaný v júni roku 2015 a bol založený na dotazníkovej metóde. Zúčastnilo sa ho 155 žiakov deviatych ročníkov piatich základných škôl v Ružomberku. Všetci žiaci mali spoločný L1 jazyk (slovenčina) a navštevovali deviaty ročník všeobecnovzdelávacej základnej školy. Počet vyučovacích hodín pre L1, L2, L3, poradie a váha daných jazykov nám dovoľujú porovnávať výsledky jednotlivých tried. Z celkového počtu žiakov, ktorí sa prieskumu (dotazníka) zúčastnili bolo 51% ženského a 49% mužského pohlavia. Priemerný vek skúmaných osôb bol v čase prieskumu 15,7 roka. Jednotlivé skupiny by sa dali charakterizovať ako homogénne, rozdiely medzi nimi boli minimálne. Pre pomerne nízky počet respondentov nemôžeme označiť tento výskum za reprezentatívny, no napriek tomu získané dáta naznačujú tendencie postoja žiakov tejto vekovej skupiny k nami skúmanej problematike.

Žiakom boli v dotazníku predložené tri sety otázok. V tomto príspevku sa budeme venovať len otázkam, ktoré mali za cieľ z pohľadu žiakov skúmať učebné stratégie pri osvojovaní si sa nemčiny ako tretieho jazyka ako aj interlingválny transfer a jeho potenciál pri ďalšom cudzom jazyku. Výsledky celého výskumu sú prezentované v časopise *Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (por. Juhásová, 2016).

Žiakov sme sa najprv spýtali: 1) „Aký je podľa teba najlepší spôsob učenia sa cudzích jazykov?“

Ďalší set otázok sa priamo vzťahoval na potenciálny transfer z L1 a L2 vo vzťahu k L3. Žiakom sme predložili dve otázky a jeden výrok, ku ktorému sa mali vyjadriť: 2a) „*Využívaš skúsenosti z vyučovania materinského jazyka pri učení sa nemčiny?*“; 2b) „*Využívaš skúsenosti z učenia sa angličtiny pri učení sa nemčiny?*“ 2c) „*Súhlasíš s nasledovným konštatovaním? Pri učení sa nemčiny je lepšie zabudnúť na angličtinu a tieto dva jazyky radšej nemiešať.*“ Položky 2d) a 2e): „*V prípade, že existujú podobnosti medzi nemčinou a angličtinou (medzi nemčinou a slovenčinou), vyskytujú sa predovšetkým....*“ boli zamerané na formálnu komparáciu jazykov (lexikálnu, štruktúrnu, ortoepickú).

4.3. Analýza a interpretácia dát získaných z dotazníka

Otázka 1 mala za cieľ zistiť či žiaci využívajú stratégie učenia sa cudzích jazykov (reflektujú vlastný proces učenia sa jazykov). Najefektívnejšie stratégie učenia sa jazykov z pohľadu žiakov uvádzame zostupne: sledovanie televízie/ počúvanie rádia (84%); značenie si slovíčok/ štruktúr (79%); hranie počítačových hier prípadne písanie komentárov k tomu na internete (78 %); počúvanie piesní a príp. preklad ich textov (71%); vyhladávanie komunikačných príležitostí v cudzom jazyku (44%); čítanie (19%). Opodstatnenie majú z pohľadu žiakov aj tzv. tradičné metódy ako učenie sa slovíčok v dvojjazyčných zoznamoch (72%) a prepisovanie textov (31 %).

Druhý set otázok sa vzťahoval na reflexiu vlastného procesu učenia sa, predovšetkým na vedomé porovnávanie jazykov a na potenciálne podpornú rolu porovnávanie jazykov, ktoré učiaci sa ovláda pri učení sa L3. Na potenciálne efekty transferu z L1 a L2 vo vzťahu k L3 reagovali opýtaní žiaci nasledovne: 45% uvádza, že reflektuje, resp. je

schopná zúročiť skúsenosti a poznatky z vyučovania angličtiny (L2) pri učení sa nemčiny (L3). 32% opýtaných deklaruje, že jazykové systémy L2 a L3 nereflektuje a 23% uvádza, že to nevie, resp. sa tým nezaoberalo. Skúsenosti a poznatky z materinského jazyka využívajú žiaci pri učení sa nemčiny (L3) zriedkavejšie (13%).

Nie celkom v zhode s dátami, ktoré sme získali pri vyhodnocovaní položiek 2a) a 2b) tvrdia žiaci pri položke 2c) nasledovné: 44,5% opýtaných považuje pri učení sa nemčiny za lepšie (kvôli zamedzeniu miešania jazykov), potlačiť angličtinu do úzadia – doslova na ňu „zabudnúť“. 27% žiakov naproti tomu tvrdí, že pri učení sa môže byť nápomocné, ak jazyky navzájom porovnávajú. Počet opýtaných, ktorí „to nevedia“ dosahuje 28% a podpornú rolu doteraz nadobudnutých skúseností s učením sa jazykov uvádza necelá tretina opýtaných (27%). Ak porovnáme položky 2b) a 2c), stúpa pri položke 2c) o 5% podiel opýtaných, ktorí uvádzajú, že interlingválny transfer je skôr negatívnej povahy(28%).

Položky 2d) a 2e) sa zameriavajú na identifikáciu prípadných jazykových paralel (lexikálne, formálno-lingvistické, t.j. gramatické, ortoepické) medzi nemčinou a angličtinou, prípadne medzi nemčinou a slovenčinou.

Vo všeobecnosti sme zistili, že opýtaní žiaci viac uvažujú nad lexikou (78%) ako nad formálnou stránkou jazyka (37%) a nad výslovnosťou (14%). Podľa toho žiaci, v zhode s teoretickými východiskami tohto výskumu, postrehli najmarkantnejšie jazykové prieniky pri slovnej zásobe a to zároveň v podstatne väčšej miere pri porovnaní nemčiny a angličtiny (86%) ako pri komparácii nemčiny so slovenčinou (8%).

Naproti tomu väčšina opýtaných (76%) uvádza, že porovnáva štruktúru nemeckého jazyka (keď už), tak skôr so štruktúrou (gramatikou) slovenčiny (L1). Vo vzťahu k získaným údajom však musíme poznamenať, že termín „gramatika“ žiaci nepochopili jednoznačne. Časť opýtaných, ktorí to dodatočne špecifikovali vo svojich komentároch, subsumovala pod gramatikou lingvistickú terminológiu, ktorú si žiaci osvojili počas vyučovania materinského jazyka a ktorej ovládanie môže pri explicitnom náhľade na jazykové systémy uľahčiť pochopenie jazykových súvislostí medzi vyučovanými jazykmi.

V ortoepii našlo 20% žiakov paralely medzi nemčinou (L3) a slovenčinou (L1) a len 8% z nich medzi nemčinou (L3) a angličtinou (L2).

5. Zhrnutie a záver

Dva sety otázok, ktoré sme žiakom predložili mali za cieľ zistiť prípadný vplyv prvého cudzieho jazyka a materinského jazyka na učenie sa nemčiny ako druhého jazyka, využívanie jazykových a metajazykových skúseností žiakov pri učení sa L3, ako aj využívanie učebných stratégií, ktoré si žiaci osvojili predchádzajúcim učením sa jazykov.

V tejto časti zhrnieme a interpretujeme ešte raz otázky, ktoré sme si položili na úvod: V prvej otázke sme sa ich pýtali na podľa nich najlepší spôsob učenia sa jazykov. Zistili sme, že žiaci deviateho ročníka základnej školy majú pomerne dobre rozvinuté strategické myslenie, sú schopní reflexie vlastného procesu učenia sa.

Pokiaľ ide o transfer jazykového materiálu z L1, L2 na L3, opýtaní žiaci našli v zhode s doterajšími výskumami (por. Luthejarms, 1999; Marx, 2005) podstatne viac zhôd v slovej zásobe medzi angličtinou a nemčinou ako medzi nemčinou a slovenčinou. Odborná literatúra uvádza aj pre oblasť gramatiky (nezávisle od typologickej podobnosti jazykov) náznaky častejšieho formálneho transferu z L2 na L3. Podľa týchto výskumov sú učiaci sa, ktorí sa učia terciálny jazyk, nastavení na tzv. cudzojazyčný modus a majú tendenciu (prevažne podvedome) prenášať paralely z jazyka, ktorý sa učili (L2) do cieľového jazyka (L3) (por. Luthejarms, 1999; Marx, 2005; Ballweg et al., 2013). Tento fenomén predkladaný výskum nevyvracia ani nepotvrďuje: Vyhodnotenie dát získaných dotazníkovou metódou naznačuje, že slovenskí žiaci deviateho ročníka síce častejšie porovnávajú štruktúry terciálneho jazyka so štruktúrami materinského jazyka (L1), avšak časť z nich, ako bolo uvedené vyššie, subsumuje pod pojmom „gramatika“, využívanie znalostí lingvistickej terminológie pri osvojovaní si L3.

Fonologický transfer by mal podľa Apeltauera (1997) und Mehlhorna (2012) naproti tomu vznikať tak medzi príbuznými, ako aj medzi vzdialenými jazykmi. Podľa niektorých vedeckých výskumov (por. Hufeisen, 2004) sa pri výslovnosti a intonácii podvedome tlačí do popredia predovšetkým materinský jazyk. Opýtaní žiaci skutočne našli viac paralel vo výslovnosti medzi L1 a L3 (20%) ako medzi L2 a L3 (8%). Z vlastných mnohoročných skúseností z praxe vyučovania nemeckého jazyka mnohé poukazuje na to, že transfer v ortoepickej oblasti je prevažne negatívnej povahy. Terciálny jazyk zasahuje transferencia tak prenosom modelov z L1 ako aj z L2, pričom najmarkantnejšie interferencie vznikajú pri podobných slovách.

Z výsledkov dotazníka môžeme vyvodit' závery, že 45% opýtaných žiakov využíva poznatky a skúsenosti z L1 ako aj z L2 pri učení sa L3, no len necelá tretina opýtaných žiakov (27%) potvrdzuje podpornú rolu L1 i L2 pri výstavbe jazykového systému v L3. Necelá polovica opýtaných (44,5%) označuje svoje predchádzajúce znalosti jazykov skôr za rušivý faktor pri učení sa ďalšieho jazyka. Títo žiaci uvádzajú, že komparáciou jazykov dochádza k zamieňaniu a miešaniu jazykov, prípadne, že podľa nich neexistujú žiadne styčné body medzi angličtinou a nemčinou, resp. medzi slovenčinou a nemčinou (28%).

Na centrálnu výskumnú otázku: *Nakoľko sú žiaci deviateho ročníka z ich vlastného pohľadu schopní využívať pri osvojovaní si L3 skúsenosti a jazykové znalosti z L1 a L2*, môžeme odpovedať takto: Z nami získaných dát sa dá usudzovať, že znalosti z L1 a L2, ktorými žiaci disponujú, považuje len necelá tretina z nich (27%) za nápomocné pri učení sa L3 a len táto tretina opýtaných ich aj vedomo reflektuje (pozri položku 2). Vysoký počet opýtaných (45%) deklaruje, že jazyky porovnáva a tiež vníma príbuznosti v lexike prípadne ďalšie regularity v a medzi jazykmi. 28% opýtaných žiakov nedokáže povedať, či vzájomné porovnávanie jazykov nie je skôr metúce ako nápomocné pri učení sa. To znamená, že žiakom sú síce existujúce možnosti transferu známe, avšak vlastné znalosti cudzích jazykov reflektujú skôr intuitívne ako cielene.

Výsledky tohto výskumu zachytávajú len vybrané aspekty medzijazykového transferu a súčasne otvárajú ďalšie možné oblasti výskumu, napr. výskum vplyvu ďalších učebno-subjektívnych faktorov na proces učenia sa terciálneho jazyka, korelácia využívania

translingválneho transferu a veku učiaceho sa, korelácia poradia a úrovne ovládania jazykov a pod.

Na to, aby sme mohli optimalizovať a urýchliť osvojovanie si druhého a ďalšieho cudzieho jazyka je nevyhnutné, aby sa žiaci naučili využívať systematicky a vedome svoje doterajšie skúsenosti s učením sa jazykov ako aj predchádzajúce znalosti ostatných jazykov pri osvojovaní si L3. Táto požiadavka implikuje zo strany vyučujúcich zohľadnenie doterajšieho vyučovania jazykov spolu s metodikou ako aj využitie synergií medzi materinským jazykom a jazykmi, ktoré sa žiaci učia. Podpora translingválneho transferu vedomostí a skúseností s učením sa jazykov tak môže tvoriť dobrý základ pre samostatné, individuálne organizované učenie sa v budúcnosti, a preto by mala byť považovaná za jednu zo základných cieľov školského vyučovania jazykov.

Literatúra

- APELTAUER, E. *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. München: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 15), 1997.
- BALLWEG, S., DRUMM, S., HUFSEISEN, B., KLIPPEL, J. & PILYPAITYTÉ, L. *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Fort- und Weiterbildung weltweit*. München: Langenscheidt, 2013.
- BÚTOROVÁ, Z. & GYARFÁŠOVÁ, O. *Fremdsprachenkompetenz in der Slowakei: Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen*. Bratislava: Goethe Institut, 2011.
- DE BOT, K. The multilingual lexicon: modeling selection and control. In: *International Journal of Multilingualism*. 1: 1, s. 17-32, 2004.
- GREIN, M. *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachkursleitende. Qualifiziert unterrichten*. Ismaning: Hueber Verlag, 2013.
- GROSEVA, M. 1998. Dient das L2 System als ein Fremdsprachenmodell? In: HUFSEISEN, Britta & LINDEMANN, Beate (Hrsg.). *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, s. 21-30, 1998.
- HERDINA, P. & JESSNER, U. *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Avon, 2002.
- HUFSEISEN, B. Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch*. 20: 1, s. 4-6, 1999.
- HUFSEISEN, B. Deutsch als Tertiärsprache. In: HELBIG, G., GÖTZE, L., HENRICI, G. & KRUMM, H.-J. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, s. 648-653, 2001.
- HUFSEISEN, B. Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. In: *Fremdsprache Deutsch*. 31, s. 19-23, 2004.
- HUFSEISEN, B. Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: AHRENHOLZ, B. & OOMEN-WELKE, I. (Hrsg.). *Deutschunterricht in der Theorie und Praxis. Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, s. 385-394, 2010.

- HUFEISEN, B. & MARX, N. How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? In: TEN T., J. & ZEEVAERT, L. (Hrsg.). *Receptive multilingualism, linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins, s. 306-321, 2007.
- HUFEISEN, B. & THONHAUSER, I. Die „Fremde“ Sprache Deutsch in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten. In: *Fremdsprache Deutsch*. 50, s. 3-9, 2014.
- HURRELMANN, K. & SALOMO, D. Schule, Lernen und Deutschunterricht aus der Sicht von Jugendlichen in Deutschland und der Welt. In: *Fremdsprache Deutsch*. 51, s. 18-20, 2014.
- JUHÁSOVÁ, J. Sprachbewusstheit und ihr Einsatz von Jugendlichen, die Deutsch als Tertiärsprache in der Slowakei lernen. In: *Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2016/2, s. 1-15. Dostupné také z: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/811>.
- KÄRCHNER-OBBER, R. *The German Language is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenburg, 2009.
- KNIFFKA, G. „Katze essen Fisch“ „Fisch essen Katze“. Einige Anmerkungen zur Grammatikvermittlung im L3-Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 1, s. 31-35, 1999.
- KRUMM, H.-J. Deutsch als zweite Fremdsprache – Gegenrede oder: Das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. In: *Fremdsprache Deutsch*. 20: 1, s. 46, 1999.
- KRUMM, H.-J. Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache. In: *Cizí jazyky ve škole*. 3, s. 75-78, 2009/2010.
- KRUMM, H.-J. Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch. In: *Fremdsprache Deutsch*. 50: 1, s. 10-16, 2014.
- LUTJEHARMS, M. Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. In: *Fremdsprache Deutsch*. 20: 1, s. 7-11, 1999.
- MARX, N. *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaF/E“*. Baltmannsweiler: Schneider, 2005.
- MEISSNER, F.- J. Grundüberlegungen des Mehrsprachenunterrichts. In: MEISSNER, Franz-Joseph & PICAPER, Ilse (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen: Narr, s. 92-106, 2003.
- MEHLHORN, G. Phonetik/Phonologie in der L3- neuere Erkenntnisse aus der Psycholinguistik. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 4, s. 201-203, 2012.
- MISTRÍK, J. *Moderná slovenčina*. Bratislava: SPN, 1983.
- NEUNER, G. „Deutsch nach Englisch“. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 20: 1, s. 15-21, 1999.
- NEUNER, G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärdidaktik. In: HUFEISEN, Britta & NEUNER, Gerhard (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprache. Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 13-34, 2003.
- OOMEN-WELKE, I. & KRUMM, H.-J. Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 31, s. 5-13, 2004.

- PAGONIS, G. & SALOMO, D. Explizit oder Implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. In: *Fremdsprache Deutsch*. 51, s. 10-14, 2014.
- ROCHE, J. *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb –Kognition –Transkulturation –Ökologie*. Tübingen: Narr, 2013.
- SALOMO, D. Jugendliche lernen anders Deutsch! In: *Fremdsprache Deutsch*. 51, s. 3-9, 2014.
- SCHLABACH, J. Auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz. Zwei Kurse mit Übungsbeispielen. In: *Fremdsprache Deutsch*. 50, s. 42-47, 2014.
- SHARWOOD SMITH, M. & TRUSCOTT, J. *The Multilingual Mind. A Modular Processing Perspective*. Cambridge: University Press, 2014.
- VICENTE, S. & PILYPAITYTĖ, L. Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien. In: *Fremdsprache Deutsch*. 50, s. 52-57, 2014.
- WILLIAMS, S. & HAMMARBERG, B. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. In: *Applied Linguistics*. 19:3, s. 295-333, 1998.

LITERATURA

OD KNÍŽKY LIDOVÉHO ČTENÍ K BLANKVERSU: RANÉ ČESKÉ PŘEKLADY SHAKESPEAROVA MACBETHA

Bohuslav Mánek, Univerzita Hradec Králové

Abstract

From Chapbooks to Blank Verse: the Earliest Czech Reception of Shakespeare's Macbeth

The paper titled From Chapbooks to Blank Verse: the Earliest Czech Reception of Shakespeare's Macbeth discusses a series of Czech translations of the play from the 1780s to the 1830, from the first anonymous prose version in a chapbook of 1782 to the blank verse version staged in 1838. It also illustrates the development of the Czech language and culture in the earliest stage of the National Revival.

Keywords: Shakespeare, Macbeth, Czech National Revival

Začátky české recepcce Shakespearova díla se datují od rané fáze národního obrození na konci 18. století, v němž se začal proces rozvoje naší literatury, k němuž značně přispívaly i překlady z cizích literatur. Tento vývoj lze dobře sledovat na řadě překladů Shakespearova Macbetha. Vzhledem k odlišnému společenskému a kulturnímu vývoji u nás a v Anglii se česká recepcce anglické literatury opožďovala o několik desetiletí (Štěpánek, 1976, s. 17-49). Anglicky psaná literatura a údaje o jejích autorech k nám zprvu přicházely většinou prostřednictvím němčiny, protože jen málo obrozenců ovládalo angličtinu. Nicméně v překladech se postupně čeští čtenáři seznamovali s významnými autory. Vedle Shakespearových her to byla poezie (balady, Alexander Pope, Ossian, John Milton, lord Byron a další romantici), náboženská próza (John Bunyan) cestopisy (John Smith), různé robinsonády a kolumbiády, eseje (Joseph Addison, Jonathan Swift), prózy (Oliver Goldsmith, Walter Scott, Bulwer Lytton, Frederick Marryat, Washington Irving, Charles Dickens a další) (Kunzová, 1963; Mánek, 1997). První překlad, báseň Alexandra Popea *Umírající k své duši* (*The Dying Christian to his Soul*) v překladu Václava Stacha, nicméně vyšel již v prvním výrazném literárním projevu národního obrození, Thámových *Básních v řeči vázané* (1785).

Z osmdesátých let se také datují první české shakespeareovské překlady. Je ale nutné poznamenat, že s alžbětinskými a jakubovskými dramaty na evropský kontinent včetně Čech, Moravy a Slezska přicházely již v době jeho života a později skupiny anglických herců, tzv. angličtí komedianti. Skupina Roberta Browna navštívila Prahu snad již roce 1596 a potom v letech 1619–1620, v roce 1617 vystupovali herci Johna Greena na Moravě a v Praze (Limon, 2009, s. 107-116; Stříbrný, 2000, s. 10-12). V roce 1650 úřady varovaly pražské konšely „před komedianty, kteří se Angličané jmenují a bezpochyby kacířského

náboženství jsou“ a žádali o dohled nad nimi (Vlček, 1960, 2, s. 57). Další doklady jsou o představeních v němčině, např. *Romeo a Julie* v Praze roku 1658 a roku 1688 v Českém Krumlově (Stříbrný, 2000 s. 21; Scherl, 2001). Německé divadlo inscenující Shakespearovy hry zahájilo činnost v Praze roku 1738, další pak i v jiných městech. (Stříbrný, s. 59; Limon, s. 107-116).

Recepce Shakespearova díla měla různé formy odrážející soudobý stav vývoje naší společnosti a literatury, není tedy překvapivé, že prvními texty jsou dvě knížky lidového čtení *Kupec z Venedyku, nebo Láska a Přátelstvo a Makbet, vůdce šottskeho vojska*¹, obě vydané roku 1782 (kritické vydání těchto a dalších citovaných obrozenských překladů Drábek 2012). Oba texty zřejmě vycházely z německých předloh, které pro pražské Divadlo v Kotcích zpracoval a koncem sedmdesátých let vydal Franz Joseph Fischer (1738-po1799, Scherl, 2007). Vzhledem k malé dobové produkci v češtině si jich povšiml i Josef Dobrovský a ve své německy psané recenzi je zhodnotil jako „práce určené pro obecný lid a také pro měšťanské dcery v českých městech“ (Dobrovský, [1786], 1953 s. 154). *Kupec z Venedyku* byl pak drobně upravený přetiskován různými nakladateli knížek lidového čtení ještě v následujících desetiletích 19. století (1809, 1822 a 1864, Kunzová, 1963, s. 416).

Shakespearovo jméno je vůbec poprvé v českém textu uvedeno až roku 1785 v předmluvě Karla Ferdinanda Bully (1752-po 1803?, Scherl, 2015) k jeho překladu hry *Odběhlec z lásky synovské (Der Deserteur aus Kindesliebe, 1773)*, od Gottlieba Stephanie Jr. (1741-1800), inscenované jako vůbec první české představení ve Stavovském divadle. Shakespeare je zde představen jako básník, což pak pokračovalo v následujících desetiletích (Bulla, 1785 s. 3-4):

„Neb když veškeré pole, v němž veršovci vtíp svůj provozují, sobě rozjímám, tak spatřuji, že oni s otcem *Homerem* chválu o vlast svou velmi zasloužilých hrdinů propěvují, a řeči svou řeči mezi nesmrtdlnými panující se přibližují : buď s *Pindarem* na křídlech své ostrovtipnosti smělým letem do nadpřirozených krajin se pokoušují : buď s *Petrarkou* rozkoše lásky, a líbezná muka té lahodné náruživosti právě nad sladčími slovy vypisují : a nebo s *Šekspýrem* mravy, povahy, ctností, pošetilostí, a náruživostí lidské nám před oči přítomný představují.“

Další, jméno autora již uvádějící překlad svědčí o počátcích divadelnictví. Roku 1786 knižně vyšel *Makbet* v prozaickém překladu a zjednodušující úpravě Karla Hynka Tháma (1763–1816), což byl první český dramatický překlad Shakespearovy hry. Nebyl pořízen z anglického originálu, ale byl založen na německé verzi již výše zmíněného F. J. Fischera (Thám, 1786 s. V-VI):

„Tuto smutnohru složil Šakespear Engličan v řeči Englické, an v skládání činoher smutných rekovných nade všechny skladatele vynikl a je převyšil, nesmrtdlnou sobě u potomstva způsobiv slávu; pak byvši tato smutnohra od mnohých z Englického

1 Obrozenskou češtinu zde i dále citujeme podle edičních zásad Havel a Štorek 1971 se zachováním hlavních specifických rysů lexika, mluvnice, pravopisu, zvýraznění v textu apod.

v Němčinu přeložena, též na Německá se uváděla divadla; nyní i v češtině na světlo vychází.”

Hra byla okolo tohoto data zřejmě také inscenována. Ve své rozsáhlé studii o českých překladech *Macbetha* tuto ranou verzi posoudil a ve vztahu k anglickému originálu velmi kriticky zhodnotil Otokar Fischer (1919, s. 233), literární vědec a jeden z pozdějších překladatelů této hry, slovy „Shakespeare přišel do Čech zubožen k nepoznání.“ Z Tháмова překladu vychází také nedatovaný rukopis z přelomu století *Makbet, dle Šekspíra zčeštěná truchlohra v 5ti jednáních H[.] Kuklou*, ale o autorovi úpravy a případném provozování hry se však informace nedochovaly (Drábek, 2012, s. 365-399).

Co se týče ostatních her, překlad *Hamleta* (doložená premiéra 1791) od Josefa Jakuba Tandlera (1765–1826) je zřejmě nenávratně ztracen. To platí i o překladu *Romea a Julie* od Ignáce Jana Schiesslera (1782–1826) inscenovaného roku 1805. Dochoval se ale opis rukopisu prozaického překladu *Král Lír a jeho nevděčné dcery* datovaný 1792 (vyd. Havel-Heřman-Otruba, 1966), jehož překladatel a úpravce, herec a dle svých slov „skladatel her při Vlastenském pražském divadle“ Prokop Šedivý (1764–před 1810) rovněž vyšel z nějaké německé předlohy (Mánek, 2005, 2015).

Další tištěnou hrou je pak *Komedie omylů* v zjednodušeném prozaickém překladu Antonína Marka (1785–1877), kterou vydal pod pseudonymem Bolemír Izborský jako *Omylové* roku 1823. Všechny tyto rané prozaické verze měly zjednodušené zápletky a zkrácené dialogy postav, takže v moderní terminologii je můžeme označit za volné překlady až adaptace, ukazující na zápas překladatele s jazykem a formou. I když vycházely z německých verzí, některé z nich mohly být porovnávány s anglickými originály.

České obrozenské publikum se setkávalo s Williamem Shakespearem nejen na jevišti, ale i na stránkách časopisů – jeho působení bylo nadžánrové, úryvky a písně z dramát byly vnímány v kontextu poezie. Od začátku devatenáctého století na stránky dobových časopisů a čítanek uváděli úryvky z jeho her Bohuslav Tablic, František Ladislav Čelakovský, Josef Linda, Josef Jungmann, Michal Bosý a Jakub Malý. Pravděpodobně nejvýznačnějším příspěvkem je Tablicův překlad Hamletova slavného monologu *Býti aneb nebýt, otázka jest vážná*, přeložený šestistopým trochejem, který vyšel v jeho sborníku *Poezye I*, 1806.

Jako první se o veršovaný překlad Shakespearova dramatu v blankversu pokusil až Josef Kajetán Tyl. Jeho *Král Lear aneb Nevděčnost dětenská* představuje vůbec první český pokus o překlad Shakespearovy hry rozměrem originálu a dokumentuje vzrůstající ambice české divadelní kultury. Byl inscenován v roce 1835 a 1838 (Laiske, 1974), tištěn až 1966 (Havel-Heřman-Otruba, 1966). V následujících letech pak byly inscenovány veršované překlady Josefa Jiřího Kolára (1812–1896), *Macbeth* roku 1836 a *Benátský Kupec* roku 1839 (tisky z rukopisů až Drábek, 2012). Velká prestiž mimetické formy překladu, která se u nás udržuje dodnes, se utvářela právě v době národního obrození – co nejvěrnější vystižení všech stránek originálu, tedy i tzv. vnější formy, bylo jedním z důkazů, že se čeština vyrovná ostatním kultivovaným jazykům s bohatou literaturou (Macura, 1983, Levý, 1962).

Výše popsaný vývoj lze demonstrovat na řadě ukázek:

Shakespeare *Macbeth* 1623 [1.3, 87-104]

Ross The King hath happily received, Macbeth,
The news of thy success, and when he reads
Thy personal venture in the rebels' sight
His wonders and his praises do contend
Which should be thine or his; silenced with that,
In viewing o'er the rest o'th' self-same day
He finds thee in the stout Norwegian ranks,
Nothing afear'd of what thyself didst make,
Strange images of death. As thick as hail
Came post with post, and every one did bear
Thy praises in his kingdom's great defence,
And poured them down before him.

Angus (to Macbeth) We are sent
To give thee from our royal master thanks;
Only to herald thee into his sight,
Not pay thee.

Ross And, for an earnest of a greater honour,
He bade me from him call thee Thane of Cawdor,
In which addition, hail, most worthy thane,
For it is thine.

(Shakespeare 2005, s. 972-973)

Makbet vůdce šotského vojska, knížka lidového čtení 1782

V krátkým Čase na to, přišel Mentet a Katnes od Dvora královského k Makbetovi, a řka jemu: Makbete! Král a Pán náš obdržel štíastnou Pověst o tvém udatném Bojování, a o tvých velkých Činech, které jsy v Potykání jak s Rebellenským, tak Norvegitským Lidem sobě zejskal: y protož odeslal nás, abychom na místě Krále tobě se poděkovali, a tebe Svobodným Pánem z Kavdor nazývali; protož v tomto novém Tytulu, Sláva tobě, Statečný a Svobodný Pane!

(Drábek, 2012, s. 327)

Karel Hynek Thám, *Makbet*, 1786 [1.3, 1-6]

Mentet Makbete! král št'astnou onu zprávu o tvých vítězstvích již obdržel. Zveličenost udatných činů tvých, které sy s buřičemi se potýkaje, nahromáždil, v obdivujících očích jeho vrch lidské slávy býti se zdála. Však ledva, tvou jsa unavilý chválou, ústa svá zavřel, šlyše, žes proti neskroceným zástupům Norveyským s tisýcerým smrti nebezpečenstvím bojoval zmužile. Hustě jako krupobití stíhala novina novinu, každá slavnými skutky tvými k mocné tohoto království ochraně stížena jsoucý; a tak před ním tvou vystřela chválu.

Katnes My tedy jsme vysláni, bychom ti přinesli díky krále našeho.

Mentet A na důkaz větších poctivostí, kterými tě obmyslil, velel mi, bych tě jménem svobodného pána z Kavdor pozdravil; tedy sláva tobě pane nejdůstojnější!

(Drábek, 2012, s. 343)

H. Kukla, *Makbet*, 1790-1810 ? [1. 3, 1-10]

Mentet Makbete! král šťastnou zprávu o tvém vítězství již obdržel. Zveličenost udatných činů tvých, které si s buřičemi se potýkaje, nahromáždil, v obdivujících očích jeho nejvyšší stupeň lidské slávy býti se zdála. Však ledva, tvou jsa unavilí chválou, ústa zavřel, slyše, žeš proti neskrocením Norvejským zástupům s tisícerym smrti nebezpečnostvím bojoval zmužile. Hustě jako krupobití stíhala novina novinu, každá slavnými skutky tvými k mocné tohoto království ochraně stížena jsoucí; a tak před ním tvou vystřela chválu.

Katnes My tedy jsme vysláni, bychom ti přinesli díky krále našeho.

Mentet A na důkaz větších poctivostí, kterými tě obmyslil, velel mi, bych tě jménem svobodného pána z Kavdor pozdravil; tedy sláva tobě pane nejdůstojnější!

(Drábek, 2012, s. 368)

Josef Jiří Kolár, *Macbeth*, 1838 [1.6, 1-20]

Macduff Veleoslavý Makbethe!
Radostné došlo krále poselství
O vítězných tvých činech, kterak zdrtils
Odbujství hroživé, a strašlivého
Porazils Makdonalda. Z toho již
Přehojné slávy tvé mu vzešel zjev.
Pokud' mu přetýkala ústa chválou tvou
Tu přišla zpráva mu většího rekovství
Že přemohls Norvegův zpupný voj
A říš zachránils mrzké poroby,
Ba jako krupobití pošta za poštou
Jej stíhala, tvých skutku slavný děj
Před ním rozkládajíc.

Lenox My jsme posláni vznešeného pána
Dík tobě projevit a k jeho trunu
Co hlasatelové tě zprovodit'.

Macduff A v rukojemství vyšších hodností
On tobě uděluje thánství z Kawdoru,
A tak tě vítáme! Zdráv budiž, slavný tháne!
Tys v pravdu ním!

(Drábek, 2012, s. 504)

Výše uvedené úryvky názorně dokumentují, jak se v průběhu sledovaného půlstoletí postupně rozvíjelo literární vyjadřování a české divadlo. Shakespearovo dílo přítomné v české kultuře již od samého začátku národního obrození i dále sehrávalo důležitou pozitivní roli při rozvíjení literární češtiny a českého divadla i v následujících desetiletích devatenáctého století až do dnešní doby.

Literatura

- BULLA, Karel. Předmluva. In: STEPHANIE, Gottlieb Jr. *Odběhlec z lásky synovské*. Praha, U Rosenmüllerských dědiců, za Jana Beránka faktora, 1785, s. 3-6.
- DOBROVSKÝ, Josef. *Výbor z díla*. Přel. Benjamin Jedlička. Praha, SNKLHU, 1953.
- DRÁBEK, Pavel. *České pokusy o Shakespeara*. Brno, Větrné mlýny, 2012.
- FISCHER, Otokar. Makbeth v Čechách. In: FISCHER, Otokar. *K dramatu*. Praha, Grosman a Svoboda, 1919, s. 227-254.
- HAVEL, Rudolf, HEŘMAN, Miroslav, OTRUBA, Mojmír (ed). Shakespearův Král Lear v překladech z doby národního obrození. In *Literární archiv I*. Praha, Památník národního písemnictví, 1966, s. 7-120.
- HAVEL, Rudolf a ŠTOREK, Břetislav. *Editor a text*. Praha, Československý spisovatel, 1971.
- KUNZOVÁ, Helena et al. Bibliografie českých překladů z anglické literatury. In: CRAIG, Hardin et al. *Dějiny anglické literatury II*. Praha, SNKL, 1963, s. 371-464.
- LAISKE, Miloslav. *Pražská dramaturgie I, II*. Praha, Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, 1974.
- LEVÝ, Jiří. Vývoj českého divadelního blankversu. *Česká literatura* 10, 1962, č. 4, s. 438-465.
- LIMON, Jerzy. *Gentlemen of the Company*. Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- MACURA, Vladimír. *Znamení zrodu. České obrození jako kulturní typ*. Praha, Československý spisovatel, 1983.
- MÁNEK, Bohuslav. Changing Roles of Czech Translations of English Poetry in the Nineteenth Century. In: BASSNETT, Suzan and PROCHÁZKA, Martin (eds.) *Cultural Learning: Language Learning*. Prague, The British Council-Charles University Faculty of Arts, 1997, s. 91-99.
- MÁNEK, Bohuslav. Král Lear v českých překladech a na českém jevišti. In: SHAKESPEARE, William: *Král Lear/King Lear*. Přel. Martin Hilský. Brno, Atlantis, 2005, s. 349-375.
- MÁNEK, Bohuslav. Macbeth v českých překladech a na českém jevišti. In: SHAKESPEARE, William: *Macbeth/Macbeth*. Přel. Martin Hilský. Brno, Atlantis, 2015, s. 271-315.
- PŘIDALOVÁ, Jana. Překlad *Macbetha* z konce 18. století (H. Kukla). *Theatralia* roč. 13, č. 2, 2010, s. 94-106.
- SHAKESPEARE, William. *The Complete Works*. 2nd ed. Oxford: Clarendon Press, 2005.
- SCHERL, Adolf. Romeo a Julie z jižních Čech. *Divadelní revue* 12, č. 1, 2001, s. 69.

SCHERL Adolf. Franz Josef Fischer. In: JAKUBCOVÁ, Alena a kol. *Starší divadlo v českých zemích do konce 18. století. Osobnosti a díla*. Praha, Divadelní ústav-Academia, 2007, s. 174-176.

SCHERL Adolf. Karel Ferdinand Bulla. In: ŠORMOVÁ, Eva (ed.) *Česká činohra 19. a začátku 20. století*. Praha, Divadelní ústav-Academia, 2015, s. 109-110.

STŘÍBRNÝ, Zdeněk. *Shakespeare and Eastern Europe*. Oxford, Oxford University Press, 2000.

ŠTĚPÁNEK, Vladimír. *K historickému výkladu obrozené literatury*. AUC Philologica Monographia LX – 1976, Praha, Univerzita Karlova, 1976.

VLČEK, Jaroslav. *Dějiny české literatury 2*. Praha, SNKLHU, 1960.

VOČADLO, Otakar. Český Shakespeare. In: SHAKESPEARE, William. *Komedie I*, Praha, SNKLHU, 1959, s. 5-62.

Summary

The paper outlines the earliest Czech reception of Shakespeare's play *Macbeth* from the 1780s to the 1830s and discusses the development of the qualities of the individual texts. The first ones were two chapbooks by an anonymous author summarizing the plots of *Macbeth* and *The Merchant of Venice* printed in 1782 without stating the name of the author. The first Czech version bearing the playwright's name was the simplified dramatic prose version of *Macbeth* translated by K. H. Thám and published and staged in 1786. The first blank verse translation of a Shakespeare's play was *King Lear* by J. K. Tyl staged in 1835, followed by J. J. Kolár's versions of *Macbeth* in 1838 and *The Merchant of Venice* in 1839. The above-mentioned texts demonstrate that this series of translations paralleled and underpinned the development of the Czech language and Czech literature in the early stage of the Czech National Revival.

DIDAKTIKA LITERATURY

MIGRANTSKÁ LITERATURA A JEJÍ DIDAKTICKÝ POTENCIÁL

Lukáš Eichenmann, Gymnázium v Kladně

Abstract

Migrant Literature and Its Didactic Potential

The aim of the following contribution is to focus on those authors of Slovak origin, (authors from the former Czechoslovakia), writing in German, who have emigrated to a German speaking country in the second half of the twentieth century. Firstly, the terms exile (migrant) literature and intercultural Germanistic are clarified, then our attention gets centred on the main goal of the contribution, the options provided by particular texts considering the purpose of using them while teaching German as a foreign language. The works of two authors, Irena Brežná and Stanislav Struhar, were chosen to give particular examples of possible didactic adaptation.

Keywords: Irena Brežná: *Die beste aller Welten*, Foreigners, foreign languages, homeland, literature didactics, migrant literature, Stanislav Struhar: *Eine Suche nach Glück*.

Úvod

Pojem migrantská literatura se v německé literatuře stal fenoménem druhé poloviny 20. století i současnosti, a sice fenoménem, jehož podobu ovlivnili i autoři českého či slovenského původu. Jedná se o literaturu, která, ačkoli psána v němčině, nevzešla z pera v Německu narozených spisovatelů. Mateřským jazykem autorů migrantské literatury není němčina, a to i přestože tímto jazykem píšou. Ačkoliv se jedna z německy mluvících zemí stala jejich novým domovem – budeme se věnovat především Ireně Brežné, která je nejčastěji označovaná jako švýcarská a slovenská autorka a Stanislavu Struharovi, jenž je dnes většinou prezentován jako rakouský spisovatel – kulturních kořenů obou se lze dopátrat v někdejší Československu.

Vymezení pojmu migrantská literatura / Migrantenliteratur je dodnes problematické; lze říct, že ačkoliv je sémantika pojmu jasná, samotné označení tvorby autorů cizího původu je ve společenském kontextu obtížnější. V německojazyčném literárněvědném zkoumání 60. let 20. století byla tato díla označována termínem Gastarbeiterliteratur (pro tento termín prakticky neexistuje český ekvivalent – pozn. autora), který byl v 70. a 80. letech vystřídán již zmíněným terminologickým souslovím migrantská literatura. V současnosti v německojazyčných výzkumech převažuje synonymně užívaný termín interkulturní literatura / interkulturelle Literatur. Ať již literaturu německy píšících literátů neněmeckého původu označíme jakkoliv, není pochyb o tom, že se jedná o pevnou součást německy psané literatury, (srov. Esselborn, 2015), která je předmětem zkoumání interkulturní germanistiky, jejíž součástí je zprostředkování této literatury ve výuce

němčiny jako cizího jazyka. Tomuto myšlenkovému sledu odpovídá i struktura článku – od zmínky o interkulturní germanistice a interkulturnímu přístupu k výuce literatury přechází k autorům, kteří se, po emigraci z Československa, postavili po bok celé řady dalších autorů migrantské literatury. Tato část článku má přehledový charakter a to proto, že hlavní pozornost bude věnována využití vybraných literárních děl Ireny Brežné a Stanislava Struhara ve školní praxi, v tomto případě na gymnáziu. Podněty k práci s textem pak vycházejí z empirické sondy autora na gymnáziu v Kladně.

Interkulturní germanistika

Výklad pojmu interkulturní germanistika, s jehož vymezením se poprvé setkáváme již v 70. letech, prošel poměrně dlouhým vývojem. Tímto termínem označujeme nový přístup ke germanistice jako takové. V jejím rámci je rozmanitost a střetávání odlišných kultur považováno za výhodu, zatímco tradiční germanistika zůstávala spíše jen u komparace. Interkulturalita se postupem času stala důležitou součástí dalších společenských disciplín, např. filozofie, pedagogiky a samozřejmě i literární vědy. Kromě formálních a tematických aspektů literárních děl se interkulturně pojatá práce s literaturou zaměřuje „na souběh, potkávání se nebo střety vícerých kultur / národností, které se promítají do obsahu i jazyka literárních děl.“ (Bučková, 2020, 34).

Interkulturní literatura a spolu s ní i interkulturně zaměřená literární věda stojí jednoznačně na dvou základních kategoriích – vlastní / das Eigene a cizí / das Fremde (srov. Leskovec, 2009, 2011). Střetnutí kultur a jejich koexistence má mířit k vytvoření konceptu, kdy se na danou problematiku díváme z více úhlů pohledu. Nezohledňujeme tak pouze ono vlastní a cizí, ale vytváříme také jakýsi třetí svět – konsensus, jenž je založen na toleranci partnera a jeho uznání (srov. Wierlacher, 2003). Literárního textu lze ve výuce němčiny jako cizího jazyka využít nejen pro práci s jazykem samotným (gramatika, slovní zásoba apod.), ale především za účelem zprostředkování cizí kultury, která následně jednoznačně ovlivňuje pojetí vlastní kultury i sebe samotného (srov. Bučková, 2020).

Interkulturní přístup k práci s migrantskou literaturou

Při výuce němčiny jako cizího jazyka se na možné využití literárních textů běžně nahlíželo a dosud nahlíží jako na okrajovou záležitost. A i v dnešní době bývá literatura spíše opomíjena, ačkoli právě literární počiny autorů, jejichž mateřštinou není němčina, v sobě ukrývají celou řadu možností, které je možné ve vyučování zúročit. Pomocí románů, které napsali naši krajané a v nichž často otevírají téma své původní vlasti, žáci zkoumají historické pozadí, analyzují autorovu reflexi, čímž prohlubují interkulturní kompetenci, k níž patří i tolerance. Migrantská literatura působí mj. jako podstatný příspěvek k poznání reálného jazyka (každodenní mluvy jako součásti literárního jazyka). I touto fází museli autoři migrantské literatury projít, a i tu ve svých dílech dílčím způsobem místy reflektují. Lexikální výrazy a stylistické prostředky užití v literárních dílech navíc rozšiřují slovní zásobu a slouží k rozvoji komunikativní kompetence žáků. Kromě komunikativních kompetencí je však díky literatuře rozvíjena také sociální a kulturní kompetence (srov. Bučková, 2020).

V 80. letech minulého století se přístup k práci s literaturou ve výuce cizích jazyků přece jen poněkud změnil. Bylo dokázáno, že literární texty nabízejí skutečně živý jazyk a podporují sociální, emocionální a kognitivní schopnosti žáků. Podle Ehlerse (2017) plní literatura ve výuce cizích jazyků celou řadu praktických funkcí. Kromě radosti ze čtení a uvolnění nabízí literatura cizí životní zkušenosti a seznamuje žáky s realitou cizích kultur. Důležitým příspěvkem literatury při výuce cizího jazyka je rozvoj jazykového citu, vyvozování nových výrazů a pochopení neznámých slovních obrátů. Literaturou je však u žáků nepochybně rozvíjena kompetence řešení problému, který spočívá v používání logiky, kladení otázek apod. Romány a literatura se obecně stávají zprostředkovatelem historických, politických, společenských či kulturních událostí, čímž dochází k rozvoji orientace a poznatků žáků. Literární texty nabízejí, na rozdíl od běžných učebnicových textů, více podnětů pro reálnou komunikaci, čímž podporují komunikaci ve třídě. Literatura vybízí k otázkám, které při práci s literárním textem ve výuce padnou a o nichž se následně může diskutovat. Narativních vědomostí získaných při čtení románů lze využít pro ústní vyprávění (srov. Ehlers, 2017).

Nijak novou problematiku nepředstavuje ani otázka textového korpusu ve smyslu výběru literárních textů, s nimiž je vhodné ve výuce cizích jazyků pracovat. Lze souhlasit s Bučkovou (2020) tvrdící, že se jejich spektrum rozpiná od tradičních děl až po současnou tvorbu, která je mladé generaci (rozuměj generaci středoškoláků) obvykle blízká po stránce témat, a ve srovnání se staršími díly srozumitelnější i po stránce jazyka. Jako zvlášť zajímavá se pak jeví díla s protagonisty / protagonistkami, kteří / které jsou věkově blízcí / blízké generaci mladých dospělých.

Literatura německy píšících autorů českého původu a její využití ve výuce

Vzhledem k tomu, že v srpnu 1968 zhasla naděje demokratizovat Československo, nastala normalizace, došlo ke vzniku velké emigrační vlny, kdy si řada lidí zvolila jako svůj cíl některou z německy mluvících zemí. Někteří z nich se následně začali prosazovat v literatuře a stali se tak součástí onoho výše zmíněného fenoménu migrační, nebo chcete-li interkulturní literatury. Z nejstarší generace můžeme zmínit např. Otu Filipa, Pavla Kohouta či Jiřího Grušu; druhou generaci autorů pak reprezentují Jan Faktor, Jaromír Konečný či Libuše Moníková. Z autorů, kteří si, vzhledem ke svému věku, nemohli, na rozdíl od dříve jmenovaných, svobodně vybrat, zda a kam chtějí emigrovat, lze jmenovat Irenu Brežnou či Michaela Stavariče. Rozhodnutí emigrovat za ně totiž učinili rodiče. Představitelé první generace patří, zejména díky svým aktivitám v 50. letech, i u nás mezi známé osobnosti, ostatní jsou známi spíše v okruhu znalců literatury. I z tohoto důvodu je využití děl těchto literátů namístě (srov. Cornejo, 2010; Pospíchal, 2016).

Irena Brežná: *Die beste aller Welten*

I. Brežná se narodila v roce 1950 v Bratislavě. Po okupaci Československa vojsky Varšavské smlouvy v roce 1968 emigrovala se svými rodiči v 18 letech do Švýcarska. Na univerzitě v Basileji vystudovala slavistiku, filosofii a psychologii. Kromě své literární

činnosti pracovala jako psycholožka, tlumočnice, či učitelka ruštiny. V rámci výuky cizích jazyků se nabízí využít díla Ireny Brežné – *Die beste aller Welten*, popřípadě román *Die undankbare Fremde*. Romány se odehrávají v odlišném prostředí. V obou případech se jedná o autobiografické počiny, ve kterých se autorka vrací nejprve do doby před emigrací, následně pak do doby po ní. Přesto bychom našli témata, která mají obě díla společná.

V románu *Die beste aller Welten* se autorka snaží čtenářům představit všední život jedenáctileté dívky Jany v socialistickém Československu. Pomocí příběhu vyprávěném v ich-formě se čtenář detailně seznamuje s mnoha paradoxy, které život v totalitě 60. let minulého století přinášel. Hlavní hrdinka žije vlastně ve dvou světech – ve světě „venku“, ve světě oficiálním, socialistickém, a ve světě „doma“, ve světě, jehož pravidla nejsou v souladu s ideologií, ve světě, o kterém se jinde nemluví, z něhož se nic nesmí dostat ven. Zde právě Brežná naráží na jedno z hlavních témat, které se v rámci migrantské literatury objevuje – téma interkulturality, resp. téma vlastní a cizí kultury. Hlavní hrdinka prakticky po celou dobu řeší otázku, kam vlastně patří. Proč jí ve škole říkají něco jiného než doma? Proč se nedozví pravdu z deníku Pravda, nýbrž až z tajně poslouchaného ilegálního rozhlasového vysílání? Kapitulu za kapitolou putujeme společně s Janou jejím životem a jsme díky tomu svědky řady událostí, se kterými se musí vyrovnat.

Při práci s románem *Die beste aller Welten* si naši pozornosti zaslouží už samotný ironický název. Ten může bezpochyby sloužit jako podnět k diskusi o historii Československa, o životě v totalitní společnosti. Na úvod je vhodné žáky, ideálně pomocí ukázek ze samotného románu, seznámit s hlavní postavou, tedy jedenáctiletou Janou, a její rodinou. Vhodně zvolené ukázky mohou dokreslit realitu života v tehdejší socialistické zemi.

Ačkoli je román psán relativně jednoduchým jazykem, je ho vzhledem k tématům, jimž se věnuje, vhodné zařadit do výuky němčiny jako cizího jazyka u žáků starších 16 let. V takovém případě může výuka cizího jazyka vhodně doplnit témata, jimž se žáci věnují v rámci společenských věd či historie, a využít tak mezioborových vazeb. Nižší představené úlohy vhodně doplňují předchozí práci s románem, ve které byla díky ukázkám a následné vzájemné diskusi pozornost soustředěna na charakteristiku postav, tematiku románu a život v tehdejší socialistickém Československu. V první představované úloze pracují žáci samostatně, úloha cílí na rozvoj receptivních i produktivních řečových dovedností žáků – soustředí se na porozumění textu a volný psaný projev, zatímco v druhé úloze jde o práci ve dvojicích. Vzájemná komunikace a tvorba dialogu rozvíjejí zejména řečové dovednosti žáků. Jelikož se však nejedná o běžnou úlohu z učebnice, nýbrž o práci s již známým literárním textem, nejde pouze o výuku němčiny jako cizího jazyka. Za přínosnou považujeme především kritickou reflexi historie Československa, neboť se týmová analýza a interpretace odvíjí od otázek jako „Co se mohu dozvědět o zkoumaném díle?“, „Co vím o autorovi, době vzniku díla či době autorem líčené?“ (srov. Bučková, 2011/2011 III, 11).

Aufgabe Nr. 1

Schreiben Sie den Antwortbrief der Mutter. Beziehen Sie sich dabei auf das geschichtliche Wissen der vorangegangenen Stunden und der Kommentare und Gedanken von Jana im Roman. Bei der Arbeit hilft Ihnen folgende Leseprobe.

Ein Gedankenkarussell drehte sich in meinem Kopf. Wieso will Mama dorthin gehen, wo es Unterdrückung und Unrecht gibt? Ist sie eine Spionin? Will sie für viel Geld unsere lichte Zukunft zerstören? So viele Helden sind in den Kerkern gequält und hingerichtet worden, damit wir in einer besseren Welt leben. (Brežná, 2008, 19)

Diese Gedanken sind Grundlage für einen Brief von Jana an ihre Mutter. Jana schreibt:

Liebe Mama,

Du fehlst mir und ich verstehe nicht, warum Du aus der besten aller Welten fliehen wolltest. Ich finde es gut, dass Du weiterhin in diesem tollen Land bist, dass Kamerad Präsident Dich festgehalten hat. Kannst Du mir, bitte, erklären warum Du gehen wolltest?

Deine Proletarierin und Bandenführerin Jana. (Brežná 2008, 19)

Aufgabe Nr. 2

Bereiten Sie in Zweiergruppen ein Interview mit einem der Charaktere aus dem Roman *Die beste aller Welten* vor. Anschließend werden einige Interviews vor der Klasse vorgeführt, um danach in die Diskussion zu gehen.

Beachten Sie bitte, dass Interviews mit dem Großvater, dem Vater, der Großmutter und der Mutter möglich und gewollt sind. Jana kann auch die Fragende sein oder der Fragende ist eine von Ihnen ausgedachte Person (Zeitungsreporter o.ä.).

Die Fragen könnten wie folgt lauten: „Was denken Sie über die Gesellschaft in der Slowakei?“; „Was wünschen Sie sich für die Familie?“ oder ähnliche Fragen. Lassen Sie Ihrer Fantasie freien Lauf und orientieren Sie sich bei den Fragen und Antworten an den Erzählungen von Jana über ihre Familienmitglieder und dem historischen, landeskundlichen Wissen, dass Sie erlangt haben.

Stanislav Struhar: *Eine Suche nach Glück*

S. Struhar se narodil roku 1964 ve Zlíně (tehdejším Gottwaldově). V roce 1988, tedy krátce před sametovou revolucí, se rozhodl odejít do Rakouska. Na rozdíl od I. Brežné píše Struhar svá první literární díla česky, a to i po emigraci.

V románu Stanislava Struhara *Eine Suche nach Glück* se seznamujeme s životním příběhem emigranta po příchodu do Vídně. Na pozadí milostného příběhu Davida a Astrid vidíme problémy, které přináší střet dvou odlišných kultur – nejen české a rakouské, ale i vídeňské a vorarlberské. Máme zde tedy opět, stejně jako u I. Brežné, dva odlišné světy. Nyní se však ocitáme v Rakousku, tedy v demokratickém státě, s československými realitami se setkáváme jen v Davidových vzpomínkách na Olomouc. Právě onen střet dvou různých prostředí, dvou různých kultur je hlavním tématem celého románu. Díky němu přináší Struharův text celou řadu témat interkulturní literatury – otázku rasismu, tolerance, života přistěhovalců, hledání identity. Čtenáře zajisté překvapí, do jaké míry odlišný kulturní původ a nedostatečná znalost němčiny ovlivňují běžný život imigranta.

Při výuce je vhodné soustředit pozornost na mileneckou dvojici Davida a Astrid. David se jako přistěhovalec musí den za dnem vyrovnávat s problémy, které přináší jeho

nedostatečná znalost němčiny a špatná výslovnost. Astrid to však také ve Vídni nemá jednoduché. Ač Rakušanka, ani ona není původem z Vídně, což je z jejího vorarlberského akcentu všem okamžitě patrné. Oba se tedy ve Vídni rozhodně necítí doma. Astrid se přesto po celou dobu snaží Davidovi situaci ulehčit. Její zájem o jeho rodnou zemi, její kulturu a jazyk však David rozhodně neopětuje. Úloha č. 1 se soustředí na vzájemný vztah obou protagonistů a kombinuje řečové dovednosti čtení a mluvený projev. Úloha č. 2 předpokládá práci se žáky majícími jazykovou úroveň B2, opět vychází z řečové dovednosti čtení a dále se zaměřuje na řečovou dovednost psaní, a sice na psaní recenze.

Aufgabe Nr. 1

Charakterisieren Sie die beiden Protagonisten Astrid und David anhand ihres Umgangs mit der Fremdsprache. Stellen Sie zu Beginn eine Liste mit Zitaten aus dem Roman zusammen, die sich mit dem Sprachwechsel der Beiden beschäftigt und welche die Kultur des Anderen beschreibt. Wenn Ihre Liste fertig ist (sie muss nicht komplett sein), setzen Sie sich mit einem Mitschüler zusammen und sprechen Sie über die Informationen, die Sie aus den Zitaten gewinnen und was das für den Charakter von Astrid und David zu bedeuten hat.

„Ich fragte, ob sie spazieren gehen wolle. ‚Am Nachmittag. Zunächst werden wir nämlich Tschechisch lernen und anschließend Tschechisch kochen‘, sagte sie entschlossen. Nach meinem Kommentar, es wäre eher vonnöten, dass ich Deutsch lerne, schlug sie mit Nachsicht vor, wir könnten beim Unterrichten einander abwechseln. Als ich murmelte, mein Tschechisch sei mittlerweile sehr eingeschränkt, zog sie mir den Polster über den Kopf, stürzte sich übermütig auf mich und meinte empört, kein Mensch dürfe zulassen, seiner Muttersprache verlustig zu gehen. Kaum hatte ich mich wieder gefangen, kam sie mit ihren Büchern zurück.

Sie lernte bis Mittag. Zweifellos verfügte sie über ein Sprachtalent, dennoch musste ich über ihre Aussprache grinsen. In der Küche versuchte sie Böhmisches Knödel zu machen, womit sie erneut Heiterkeit auslöste.“ (Struhar, 2005, 60)

Im Schlafzimmer fuhr sie mit den Fingern über eine Reihe von Buchkanten, und wie verträumt bemerkte sie leise, sie seien alle in Deutsch. Sie fragte, ob ich sie gelesen habe.

„Viele davon“, gab ich zur Antwort und beschwerte mich über die Probleme, die mir die deutsche Sprache immer noch bereitete. [...] „Ich platzte nervös heraus, dass ich die neue Sprache nicht unter einem scharfen Licht hätte und demzufolge sowohl über Metaphern als auch einzelne Wörter manchmal nachdenken müsse.“ (Struhar, 2005, 45)

Aufgabe Nr. 2

Schreiben Sie eine Buchrezension! Gehen Sie von den Textabschnitten aus der Aufgabe Nr. 1 aus. Sie können sich bei dem Schreiben durch die Rezensionen von Peter Kauder und Daniela Völker (siehe weiter) inspirieren.

Der Erzähler geht [...] Tag und Nacht mit der Last unveröffentlichter Romane durch Wien, er ist einst aus Tschechien geflüchtet und hat letztendlich in Österreich keinen

Boden unter die Füße gekriegt. [...] Seine Texte interessieren niemanden, sein Schicksal ist allen egal und seine tschechische Muttersprache ist mittlerweile sinnlos geworden. [...] ‚Eine Suche nach Glück‘ ist letztlich eine Liebesgeschichte, die um die Liebenden herum mäandert in schmatzendem Gelände. Es geht um die Liebe, die Sprache, die Literatur. Wer sich auf diese Dinge einlässt, wird leicht schwermütig, aber es zahlt sich aus. Bei Stanislav Struhar gewinnt das Glück sogar die Oberhand, ein gutes Zeichen für die Welt. (Kauder, 2005)

Mit ‚Eine Suche nach Glück‘ liegt ein Roman vor, dem man sein Anliegen durchaus abnimmt. Stanislav Struhar veranschaulicht die Probleme beim Ankommen im neuen Land [...], er beleuchtet und thematisiert eine Kulturpolitik, in der es gerade für ausländische Autoren schwierig ist, eine literarische Heimat zu finden. Dass sein Schreiben auf eigenen Erfahrungen basiert, kann man dem Autor nicht übelnehmen; dass dieses Schreiben jedoch schließlich zu einem Jammern über die eigene Situation ausartet, schon. Stanislav Struhar beschreibt die zermürbenden Bemühungen seines Protagonisten, seine Texte zu veröffentlichen; dabei wird man als Leser den Eindruck nicht los, hier spreche der Autor selbst, der entnervt seine Situation zu Papier bringe. Der jammernde, manchmal ironische und fast aggressive Ton zieht sich durch den ganzen Roman. (Völker, 2011, 63)

Závěr

Literatura tvoří pevnou součást jazyka a nemělo by se na ni tedy při výuce cizích jazyků zapomínat. Proto je důležité věnovat se i didaktice literatury, a to včetně zdůraznění aspektu interkulturality. Lze souhlasit s Bučkovou, která uvádí, že právě „didaktika literatury představuje proces, jehož cílem je mimo jiné budování celoživotního vztahu k literatuře.“ (Bučková, 2011/2012 II, 9). Cílem práce s literárním textem rozhodně nesmí být pouhé porozumění textu a jeho obsahu, nýbrž rozvoj klíčových kompetencí a dovedností žáků. Interkulturně pojatá práce s literárním textem rozvíjí nejen jazykové a komunikační schopnosti žáků, ale zejména sociální, emoční a kulturní kompetence. Literatura se v této souvislosti jeví jako vhodný materiál pro uvědomění si rozdílů mezi vlastní a cizí kulturou. Literární text nám přináší subjektivní zážitek z cizího chování a způsobu myšlení. Díky tomu nám pomáhá odstraňovat předsudky a stereotypy. Význam interkulturní práce s literárním textem ve výuce cizích jazyků navíc umocňuje fakt, že je i v dnešním světě otázka migrace znovu aktuální. Romány analyzované v tomto článku a didaktické návrhy na nich založené zprostředkovávají zkušenosti ze života po emigraci, ze života v zahraničí, otázku sebeurčení a problémy spojené s hledáním vlastní identity. To vše je navíc doplněno důležitou skutečností, a sice, že se jedná o díla československých autorů, jejichž příběh se odehrává na pozadí poměrně zásadní etapy naší historie. Bylo by tedy rozhodně namístě zařadit výše uvedená literární díla nejen do výuky němčiny jako cizího jazyka, ale do literární výchovy obecně. Metody a strategie užití při práci s literárním textem ve výuce mají žáky stimulovat k aktivní a kritické práci, nikoli je stavět do role pasivních posluchačů. Motivem pro použití migrantské literatury je zcela jistě snaha podpořit sebereflexi v podobě zkoumání vlastní kultury na pozadí kultury cizí. Realizace takového úkolu vyžaduje nejen odpovídající jazykové znalosti, ale především znalosti vlastní kultury, historie a tradic. Texty Ireny Brežné a Stanislava Struhara, ale

i dalších reprezentantů migrantské literatury, nám zcela jistě pomohou těchto náročných cílů výuky dosáhnout.

Zusammenfassung

Der Text widmet sich dem Phänomen der Migrantenliteratur. Konkret zielt er auf deutschsprachige AutorInnen, die aus der damaligen Tschechoslowakei stammen und nach 1968 in eins der deutschsprachigen Länder emigrierten. Der Schwerpunkt des Beitrags beruht in dem interkulturellen Zugang zur Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterrichts und in der Verwendung der Romane *Die beste aller Welten* von Irena Brežná und *Eine Suche nach Glück* von Stanislav Struhar an den Gymnasien in der Tschechischen Republik. Die allgemeinen Überlegungen sind mit den konkreten Aufgaben ergänzt. Die theoretischen sowie empirischen Forschungen bewiesen, dass die Arbeit mit belletrischen Texten nicht unterschätzt, sondern mehr unterstützt werden sollte. Der Autor hofft, dass er auch zu diesem Zweck zwar einen kleinen, aber nicht unwichtigen Beitrag leistete.

Literatura

- BREŽNÁ, Irena. *Die beste aller Welten*. Berlin: 2008. ISBN 978-3938-7407-29
- BUČKOVÁ, Tamara. Interkulturní aspekty literatury pro děti a mládež – část I. *Cizí jazyky*, roč. 55, 2011/2012, č. 1, s. 8-17. ISSN 1210-0811.
- BUČKOVÁ, Tamara. Interkulturní aspekty literatury pro děti a mládež – část II. *Cizí jazyky*, roč. 55, 2011/2012 č. 4, s. 8-14. ISSN 1210-0811.
- BUČKOVÁ, Tamara. Interkulturní aspekty literatury pro děti a mládež – část III. Literární komunikace z pohledu celostní pedagogiky a i praxe. *Cizí jazyky*, roč. 55, 2011/2012, č. 5, s. 7-14. ISSN 1210-0811.
- BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury*. Praha: 2020. ISBN 978-80-7603-183-8.
- CORNEJO, Renata. *Heimat im Wort*. Wien: 2010. ISBN 978-3-7069-0602-9.
- EHLERS, Swantje. *Der Roman im Deutschunterricht*. Paderborn: 2017. ISBN 978-3-8252-4744-7.
- ESSELBORN, Karl. Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Von der Hermeneutik des Fremden zur transnationalen Germanistik/interkulturellen Literaturwissenschaft. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 3. Jahrgang, 2012, Heft 1, S. 39-54. ISSN 1869-3660.
- HÖNSCH, Jörg. *Geschichte der Tschechoslowakei: 1918–1991*. Stuttgart: 1992. ISBN 978-3170-1172-59.
- KAUDER, Peter: Rezension: Struhar, Stanislav: *Eine Suche nach Glück*, Klagenfurt: 2005. Dostupné také z: <http://www.biblio.at/literatur/rezensionen/opac.html?action=search&nachname=Struhar&isbn=&vorname=Stanislav&schlagwort1=&titel=Eine+Suche+nach+G1%C3%BCck>.
- LESKOVEC, Andrea. *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt: WGB, 2011. ISBN 978-3-534-23814-9.

LESKOVEC, Andrea. *Fremdheit und Literatur: alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. Berlin: LIT, 2009. ISBN 978-3825819217.

POSPÍCHAL, Petr: Tschechien, in: Biographisches Lexikon und Opposition im Kommunismus, 1945-1991, Bundestiftung Aufarbeitung 09/2016, URL: <https://dissidenten.eu/laender/tschechien/oppositionsgeschichte/1/> (21.3.2021).

STRUHAR, Stanislav. *Eine Suche nach Glück*. Wien: 2005. ISBN 978-3902-0054-89.

VÖLKER, Daniela: Rezension zu „Eine Suche nach Glück“. Zitiert nach: Strasser, Katharina: Vermittlung von nach Österreich zugewanderter AutorInnen durch Verlage und andere Institutionen des Literaturbetriebs. Diplomarbeit, Universität Wien: 2011.

WIERLACHER, Alois; BOGNER, Andrea. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Springer-Verlag, Stuttgart: 2003. ISBN 978-3-4760-1955-4.

ZPRÁVY

FENOMÉN MALIŠKA

Umřela paní učitelka Mališová. Jedinečná, svá, nezapomenutelná.

Celý život vypadala stejně: nakrátko ostříhaná, štíhlá, v blůze nebo ve svetříku. Měla přirozený francouzský šmrnc i uprostřed normalizační šedi. Pro pořádek, chodila jsem do jazykovky ve Vojtěšské a Ostrovní v 80. letech a paní učitelka Mališová nás učila od třetí třídy první francouzská slovíčka. Zapisovali jsme si je do malých růžových sešitků „vocabulary“ a zásluhou „Mališky“ je uměli, jak když bičem mrská, v téhle legendární škole to ostatně nešlo jinak.

Byla empatická a rozuměla dětské duši, což je u pedagoga žádoucí, nikoli automatické. Hodiny začínala legračními příhodami, které se jí stávaly a o kterých věděla, že děti pobaví. Uměla je podat tak, že třída říčela smíchy. Ale pozor – uměla být taky přísná a důsledná, v jejích hodinách se nezlobilo, měla přirozený respekt. Vždy dokonale připravená, její metodou byla hra a soutěžení. Ti nejlepší dostávali francouzské nálepky, obrázky a přívěsky. V druhé polovině osmdesátých let velká motivace!

Mluvila jsem s několika bývalými žákyněmi, které vzpomínají na to, že si je paní učitelka u přijímaček na jazykovku (ty se skládaly ve druhé třídě) vybojovala, přestože měly jejich rodiny značně pošramocený kádrový profil. Rozpoznala talent a inteligenci, a to jediné ji zajímalo.

Pěstovala výjimečné vztahy s francouzskými školami a díky tomu se řada z nás podívala na Západ už před revolucí. Všichni máme díky tomu řadu veselých historek plynoucích z kulturního šoku, ale všichni jsme taky měli možnost poznat, jak to funguje ve francouzské rodině, jak ve škole a mezi dětmi a hlavně – jak se skutečně mluví! To bylo natolik zásadní, že řada absolventů Vojtěšské a Ostrovní u francouzštiny zůstala. Někteří žijí a pracují ve Francii, někteří působí v kulturní sféře napojené na Francii, ve Francouzském institutu nebo na ambasádě, jiní v profesích spojených s francouzštinou: překladatelé, tlumočníci, učitelé francouzštiny... Kdyby někdo spočítal, kolik dětí v životě zásadně nasměrovala paní učitelka Mališová, byly by to stovky malých francouzštinářů! A troufám si tvrdit, že všichni si toho cení. V mém případě patří paní učitelce i velmi osobní dík. Dnes mám francouzského muže a dvě česko-francouzské děti (což by mě v té třetí třídě, když jsem paní učitelku Mališovou potkala poprvé, skutečně nenapadlo), ale bez dobré znalosti francouzštiny, ke které mě nasměrovala právě „Mališka“ by se tak určitě nestalo.

Paní učitelko, díky!

Marie Bordier, novinářka

VZPOMÍNKA – PANÍ UČITELKA MALIŠOVÁ

Byly jsme všichni ještě strašně malé děti, bylo nám tak deset nebo jedenáct let, když jsme se v březnu porevolučního roku 1990 shromáždily na ruzyňském letišti a odlétly (mnoho z nás poprvé) na výměnný zájezd do normandského Alençonu, kde probíhal festival dětského filmu. Vojtěšskou jsme, my malí žáčci, čerstvě opustili a přestěhovali se do nedaleké Ostrovni, s tím jsme přišli i o paní učitelku Mališovou, ta byla „rezervovaná“ pouze pro první stupeň a asi bylo jasné proč. Paní učitelka nám všem dala pevný základ francouzštiny a taky, co se mě týče, chuť ve studiu tohoto krásného jazyka pokračovat. Učila nás hravě, ale i přísně, říkala, že nechce, abychom si na ni pamatovali jako na tu hodnou, která nás ale nenaučila vůbec nic. Ona ovšem dokázala být hodná, vstřícná a přísná dohromady. Za pilnou práci jsme dostávali různé francouzské dárečky, klíčenky se znaky francouzských měst, francouzské karamelky Carambar nebo pohlednice z celé Francie.

Tenkrát na tom ruzyňském letišti jsme se všichni strašně báli, letěli jsme do neznáma, francouzsky jsme ještě moc, přes veškerou snahu paní učitelky, neuměli, ale ona na nás působila uklidňujícím a podpurným dojmem. Říkala jsem si, když s námi letí paní učitelka Mališová, nemůže se nic stát! A tak to taky bylo. Nikdy v životě na tuhle cestu nezapomenu, ve Francii jsem potom byla mnohokrát, až jsem se nakonec do Paříže přestěhovala a už 15 let tu pracuji, s paní učitelkou už jsem se léta neviděla, ale ten nejcennější základ, chuť a obdiv k Francii a francouzštině mám bezesporu od ní. Merci!

Pavčina Koubská, státní úřednice na francouzském ministerstvu financí

RECENZE

RADUGA PLUS 1–3

Radka Hříbková, Zuzana Liptáková, Stanislav Jelínek, Hana Žofková:

Nakladatelství Fraus, 2018-2020

Když v roce 1996 vyšel první díl učebnice Raduga, byl to první počín vytvořit u nás novou moderní odideologizovanou učebnici ruského jazyka. Kolektiv autorů PedF UK (Folprechtová, J., Hříbková, R. a Žofková, H.) pod vedením profesora Stanislava Jelínka a nakladatelství Fraus měly jistě zásluhu na tom, že ruština zcela nevypadla z učebních plánů středních škol a mohla nabídnout učitelům a žákům kvalitní a zajímavý materiál. Jejich učební soubor tvořený učebnicí, pracovním sešitem, příručkou pro učitele a zvukovou nahrávkou, vycházející v třídílné řadě, je mohl motivovat ke studiu tohoto, dříve povinného, jazyka.

Po čase vyvstala potřeba učebnici aktualizovat a inovovat. Částečně pozměněný autorský tým (Jelínek, S., Alexejeva, L. F., Hříbková, R., Žofková, H.) začal od roku 2007 vydávat řadu Raduga po-novomu. Do roku 2011 vzniklo celkem 5 dílů s vylepšenou grafickou úpravou, materiál první řady byl rozdělen do méně objemných sešitů, texty byly aktualizovány, doplněny a nově nahrány. Učební soubor vycházel vstříc i dalším požadavkům učitelské veřejnosti, se kterou byl autorský kolektiv v častém kontaktu během odborných seminářů, přednášek a dalších propagačních akcí. Raduga po-novomu slouží již více než jedno desetiletí k výuce ruštiny jako dalšímu cizímu jazyku na středních školách s možností uplatnění také ve vysokoškolském studiu v nefilologických oborech a v jazykových kurzech. Tato učebnice byla v roce 2012 nominována do finále mezinárodní soutěže o nejlepší evropskou učebnici ve Frankfurtu nad Mohanem.

V letech 2018-2020 nově vydaný soubor Raduga plus v základních rysech vychází z předchozích verzí, ale primárně je určen pro vyučování ruštině v 7.–9. ročnících základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Připomeňme zejména tyto znaky celého projektu:

- propojení komunikativně funkčního a systémového hlediska,
- činnostní pojetí výuky založené na využití bohaté zásoby rozmanitých cvičení uspořádaných v ucelených sekvencích,
- postup „od řeči k řeči“ („od textu k textu“), který se realizuje ve stavbě jednotlivých tematických celků,
- soustavný zřetel k blízké příbuznosti ruštiny s češtinou a v souvislosti s tím diferencovaný přístup k různým jazykovým jevům podle stupně jejich obtížnosti pro Čechy,
- rozlišení základní, rozšiřující a docvičovací linie učiva,

- důraz na motivaci a aktivizaci žáků, na etické a estetické aspekty učiva,
- přiměřené proporce mezi prvky zábavnosti (např. anekdoty, říkanky, hádanky, hry apod.) a stoupající náročností výuky,
- funkční využití prostředků zrakové i sluchové názornosti (obrázky, fotografie, tabulky, přehledy, schémata, zvukové nahrávky a další autentické materiály týkající se reálií aj.),
- průběžné uplatňování mezipředmětových vztahů,
- postupné rozšiřování poznatků z ruských reálií s přiměřeným zřetelem k reáliím českým a k interkulturním souvislostem.

Autorský kolektiv Radka Hříbková a Zuzana Liptáková (mezi autory jsou uvedeni i Stanislav Jelínek a Hana Žofková, ti se však na přípravě tohoto přepracovaného vydání bohužel již nemohli podílet, zemřeli v roce 2018; 2019) využil zpětné vazby ze strany učitelů a podstatně přepracoval původní soubor Raduga po-novomu po obsahové a grafické stránce pro potřeby ZŠ a víceletých gymnázií. Soubor nabízí v ucelené třídílné řadě kompletní nácvik ruštiny na úrovních A1-A2, které jsou zakotveny ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky.

Učební soubor Raduga plus tvoří, stejně jako tomu bylo u předchozích řad, učebnice, pracovní sešit a příručka učitele, k dispozici jsou i nové nahrávky. Struktura lekcí ve srovnání s předchozím souborem Raduga po-novomu zůstala nezměněná; základní linii učiva doplňují další dvě – rozšiřující a docvičovací. Výrazně se změnila grafická podoba učebnice – fotografie, ilustrace, tabulky. S ohledem na věk žáků, kterým je soubor určen, byly aktualizovány obsah a slovní zásoba většiny textů, některé texty jsou zcela nové. Na konci prvního dílu učebnice nově nalezneme také zajímavé doplňkové texty, které jsou zařazovány podle zvyšující se náročnosti. Obsahují tvůrčí navazující úlohy a jazykové hry, které rozvíjejí všechny řečové dovednosti žáků.

Novou podobu získaly pracovní sešity. Ty kromě bohaté zásoby nejrůznějších typů cvičení obsahují souhrnné přehledy učiva, rusko-české a česko-ruské slovníky. Novinkou je zařazení úkolů k poslechovým textům, jejichž znění je zaznamenáno na nahrávce a také v příručce učitele. Tyto texty byly voleny s ohledem na přání učitelů. Novým prvkem v pracovním sešitě je i začlenění krátkých projektových úkolů, tvůrčích a hravých prvků v podobě pracovních listů, pexesa, kvarteta, křížovek, hádanek a dalších materiálů. Každý pracovní sešit nově obsahuje také tři opakovací lekce.

Bohatý zdroj inspirace a doplňujících materiálů najdou vyučující v příručkách učitele. Ty kromě detailních poznámek k jednotlivým částem lekcí nabízejí testy s návrhem hodnocení, řešení úkolů umístěných na liště učebnice, diktáty, další cvičení a texty určené k rozvoji žákovských aktivit, rozšiřující nabídku reálií, uvádějí odkazy na internetové zdroje. Učitelé a žáci mohou využít také klíče ke cvičením v učebnici i v pracovním sešitě a k jednotlivým testům.

V tomto souboru pro výuku ruštiny jsou zachovány všechny podstatné rysy koncepce předchozích dvou souborů, které se osvědčily v praxi, přináší však i mnoho nového. Vytváří předpoklady pro individualizaci výuky a pro aktivní zapojení žáků do výuky, rozvíjí jejich komunikativní a tvůrčí schopnosti, učí je samostatně hodnotit výsledky.

Nakladatelství Fraus poskytuje učebnici také v interaktivní podobě (viz flexibooks.cz) ve dvou celcích: Raduga plus – žakovská licence a Raduga plus – učitelská licence, která obsahuje sadu e-produktů včetně e-učebnice. V rámci učitelské licence je možné využít rozšířených funkcí pro učitele, jako je vkládání vlastních souborů, práce s funkčním pozadím, pozadí apod. Licence také umožňuje zobrazení na interaktivní tabuli. Učitelům i žákům je tak nabízen moderní učební soubor s širokými možnostmi využití.

Antonín Hlaváček

MÝLIŤ SA JE ĽUDSKÉ (ALE AJ STROJOVÉ): ANALÝZA CHÝB STROJOVÉHO PREKLADU DO SLOVENČINY

Daša Munková, Juraj Vaňko a kol.

recenzent: Natália Korina, Peter Ďurčo. - 1. vyd. - Nitra : UKF, 2017. - 260 s. - ISBN 978-80-558-1255-7.

Monografia Daše Munkovej, Juraja Vaňka a kolektívu autorov (Jakub Absolon, Tomáš Bánik, Ľubomír Benko, Juraj Glovňa, Renáta Machová, Michal Munk, Patrik Petráš a Katarína Welnitzová) ponúka širokospektrálny pohľad na problematiku strojového prekladu na Slovensku.

Je rozdelená do desiatich kapitol. V úvode autori definujú strojový preklad v kontexte aplikovanej translológie, zaoberajú sa kritériami kvality strojového prekladu a problémom hodnotenia kvality strojového prekladu. Vysvetľujú princípy strojového prekladu, základné prístupy k strojovému prekladu a v neposlednom rade uvádzajú jeho výhody a nevýhody.

V druhej kapitole sa do popredia dostáva problematika posteditácie, ktorá predstavuje neodmysliteľnú súčasť zlepšovania kvality výstupov strojového prekladu. Autori chápu posteditáciu ako špecifickú kompetenciu, ktorú je potrebné zohľadňovať pri vzdelávaní a tréningu budúcich posteditorov. Posteditácia úzko súvisí s ďalšími témami publikácie, ktorými sú analýza chýb ako súčasť hodnotenia kvality a postupy hodnotenia kvality strojového prekladu.

Zaiste jednou z najdôležitejších častí monografie je predstavenie kategoriálneho rámca pre analýzu chýb, ktorý predstavuje nówum pre hodnotenie kvality strojového prekladu. Rámec je prispôsobený potrebám slovenského jazyka, zohľadňujúc typológiu jazykov a jazykových špecifik. Na základe praktickej časti možno konštatovať, že rámec dokáže detekovať chyby v jazykových pároch anglický jazyk - slovenský jazyk a nemecký jazyk –slovenský jazyk. Predstavuje otvorený systém, ktorý môže byť v budúcnosti, podľa potrieb, modifikovaný. V zásade sa opiera o štyri hlavné kategórie chýb: gramatika jazyka, presnosť, terminológia a štýl.

Kapitoly, ktoré analyzujú chyby strojového prekladu v spomínaných jazykových pároch, na príkladoch textov publicistického a náučného štýlu, sa primárne zameriavajú na metodológiu a metodiku hodnotenia kvality strojového prekladu. Pomocou analýz,

interpretácií, taxonómie a typológie chýb strojového prekladu skúmajú príčiny vzniku chýb a zaoberajú sa možnosťou ich odstraňovania.

Zaujímavým poznatkom monografie je, že pri hodnotení kvality strojového prekladu nie je rozhodujúca kvantita chýb strojového prekladu, t. j. vyšší počet chýb nemusí znamenať nižšiu kvalitu výstupu. Pri posudzovaní chýb treba brať ohľad na ich typ. Výskumy ukazujú, že najvýraznejšími sú chyby v kategórii predikativnosti, napr. nerealizovaná predikácia. V týchto prípadoch prekladač nie je schopný identifikovať jadro vety, zabezpečiť následný korektný transfer a výsledný preklad je zväčša nezrozumiteľný.

Csilla Šafranko

MACHINE TRANSLATION: TRANSLATION OF THE FUTURE? MACHINE TRANSLATION IN THE CONTEXT OF THE SLOVAK LANGUAGE

Jakub Absolon - Daša Munková - Katarína Welnitzová

recenzent: Zdenka Gadušová, Jozef Štefčík.

1. ed. - Praha: Verbum, 2018. - 78 p. - ISBN 978-80-87800-45-4

Hoci záujem a výskum v oblasti strojového prekladu v zahraničí neustále narastá, štúdium a popis danej problematiky v monografii *Machine Translation: Translation of the Future? Machine Translation in the Context of the Slovak Language* pravdepodobne predstavuje pre slovenskú odbornú lingvisticko-translatologickú verejnosť jednoznačné novum.

Publikácia vysvetľuje problematiku strojového prekladu v troch hlavných kapitolách.

V prvej kapitole študuje strojový preklad z pohľadu jeho úlohy a funkcie v rámci translatológie, opisuje prístupy strojového prekladu a poukazuje na úskalía, ktoré sa v procese prekladu vyskytujú najčastejšie. Najsignifikantnejšími chybami strojového prekladu sú chyby v predikačných kategóriách a na úrovni lexiky. Lexikálna nejednoznačnosť a viacfunkčnosť slov spôsobujú, že strojový preklad nie je pri výbere lexikálnej jednotky spoľahlivý, pokiaľ nemá riešenie zadefinované v algoritme. Nedisponuje lingvistickými znalosťami a „nerozumie“ kontextu tak, ako je to v prípade humánneho prekladateľa.

Strojový preklad úzko súvisí s procesom posteditácie, ktorá je predmetom druhej časti monografie. Posteditácia pomáha odstraňovať chyby strojového prekladu v zmysle adekvátnosti a zrozumiteľnosti. Autori poukazujú na významnú úlohu posteditácie a posteditora. Tento fakt by sa mal brať do úvahy pri koncipovaní študijných programov translatologických smerov, pretože kompetencia posteditora si jednoznačne vyžaduje adekvátne vzdelanie a tréning.

Prínosom tretej časti predkladanej monografie je predstavenie problematiky strojového prekladu v smere anglický jazyk - slovenský jazyk, pretože doterajší výskum v oblasti

strojového prekladu sa primárne zaoberal výskumom a hodnotením kvality medzi anglickým a iným svetovým jazykom. Výsledky výskumu indikujú, že neustálou evalváciou, analýzou a vylepšovaním sa strojový preklad v blízkej budúcnosti pravdepodobne stane neoddeliteľnou súčasťou procesu prekladu.

Na základe vypracovaného metodického rámca analýzy chýb sa autori v poslednej časti vyjadrujú k najčastejším a najvýraznejším chybám strojového prekladu v skúmaných publicistických textoch. Rozhodujúcim faktorom nie je vždy kvantita, pretože niekedy zdanlivo nezávažná chyba na úrovni mikrotextu dokáže spôsobiť výraznú chybu na úrovni makrotextu.

Eva Malá

Mudrochová, Radka – Courbon, Bruno ed. (2020) :

DIVERSITÉ ET VARIATION DE LA LANGUE FRANÇAISE AU XXIE SIÈCLE.

Západočeská univerzita v Plzni. 279 stran. ISBN: 978-80-7211-588-4

Kolektivní monografie pod vedením Radky Mudrochové a Bruno Courbona je výsledkem intenzivní spolupráce mezi několika českými a kanadskými univerzitními pracovišti. Autorům se podařilo shromáždit celkem 9 textů, které se snaží zmapovat aktuální vývoj francouzského jazyka z diatopického a distriktického hlediska.

Publikace je rozčleněna do dvou základních částí. První se věnuje proměnám francouzštiny zejména z lingvistického hlediska, druhá část pak nahlíží na danou problematiku z hlediska kulturního. Po všeobecném úvodu následuje první text (*Impression de langue française en Amérique septentrionale : point de vue étholinguistique*) od lingvisty Bruno Courbona, který nás seznamuje se specifiky francouzštiny užívané v Québecu. Tato oblast patří mezi největší kanadské provincie a se svými necelými 8 000 000 obyvatel tvoří 24% kanadské populace. Francouzský jazyk užívaný v této oblasti má svá specifika a Bruno Courbon se je snaží ve své odborné stati nejen shrnout, ale také vysvětlit jejich užití a funkci v každodenní komunikaci.

Autorem následujícího textu (*Texting, sexting, nexting : technologies de l'information, intégration morpho-lexicale et créativité dans les emprunts à l'anglais en français québécois*) je Patrick Duffley, který se zabývá zejména lexikální kreativitou výpůjček z angličtiny (*texting, sexting, nexting*) v québecké variantě francouzštiny. Jeho studie prokazuje, že výskyt těchto neologismů je velmi vysoký zejména na sociálních sítích jako je Twitter nebo Facebook.

V třetím textu (*La notion de régionalisme sur l'exemple du Petit Robert*) pak Dagmar Kolaříková a Radka Mudrochová zkoumají pojetí termínu regionalismus ve slovnících, zejména pak ve slovníku *Le Petit Robert*. Jejich studie se jeví jako velmi přínosná, jelikož nám ukazuje, která varieta francouzštiny je v současné době lexikálně nejproduktivnější. Na základě detailně zpracovaných tabulek se můžeme dozvědět, že v letech 2015-2019 se

slovník *Le Petit Robert* obohatil o 21 výrazů z kanadské francouzštiny a slovník *Larousse* dokonce zaznamenal 25 nových québecismů. Vzhledem k tomu, že většině případů jde o neologismy, autorky nám také ukazují jejich frekvenci v rámci různých jazykových databází jako např. Néoveille.

Anthony Lemire ve svém textu (*Différences diatopiques de l'expression du rapport de l'individu au temps : regard sur temps pour soi et ses variantes paradigmatiques dans la presse francophone*) pak studuje ze sémantického hlediska výraz « temps pour soi ». Na základě analýzy korpusu nám ukazuje jeho různé paradigmatické variace a jejich frekvenci ve studovaném korpusu.

Poslední text lingvistické části (*Le passé simple au XXI^e siècle : variation et stabilité de ses emplois dans le corpus web Araneum Francogallicum*) od Zuzany Puchovské zkoumá využití passé simple. Autorka se nám na základě práce s jazykovým korpusem *Araneum Francogallicum* snaží ukázat, jaké je využití tohoto archaického času ve francouzštině 21. století. Autorka potvrzuje, že tento čas je čím dál méně užíván v běžné komunikaci a jeho užití je typické zejména pro komunikaci písemnou. Objevuje se především v textech historických, náboženských a filozofických.

Druhou část publikace, která se zabývá spíše kulturními aspekty, pak zahajuje studie (*La variation du lexique substandard dans le cinéma sur la banlieue : analyse métalexographique du champ sémantique de l'amour dans le film « Les Kaïra »*) od Anne-Caroline Fiévet a Aleny Polické. Autorky ve svém textu analyzují zejména využití nestandardních lexikálních výrazů ve francouzské kinematografii. Díky jejich studii objevujeme nové familiérní výrazy jako *bombe* nebo *fille de ouf* (pěkná dívka), *être love de qqn* (být zamilovaný do někoho), *surcheum* (hnusný), *tapeu un blocage sur qqn* (být někým přitahován).

Helena Horová pak ve svém článku (*L'enseignement de la lexicologie et des variantes lexicales*) nahlíží na problém variace francouzštiny z didaktického hlediska. Jejím cílem je zjistit, kolik prostoru je věnováno lexikologii a zejména pak studiu nestandardních lexikálních variant v rámci vysokoškolských studijních programů.

Louis Jolicoeur se ve svém textu (*Traduction de la littérature québécoise en anglais, en espagnol et en italien*) zabývá překlady québecké literatury do několika světových jazyků (angličtina, španělština, italština).

Poslední text (*Vers une redéfinition du registre littéraire : les variétés de langue non standard comme langue de la narration littéraire*) od Maté Kováče popisuje využití nestandardních jazykových variant v literárních textech. Autor svoji pozornost zaměřuje zejména na knihu *Paname Underground* od Zarcy, kde se objevuje řada familiérních a argotických výrazů. Autor se snaží všechny použité výrazy nejen popsat, ale také zařadit do různých kategorií. Autor nás také seznamuje s *verlanem*, což je specifický jazykový jev, který spočívá v přehazování jednotlivých slabik slov a je typický zejména pro pařížská předměstí. Uveďme několik příkladů verlanizovaných slov – *beuje* odvozeno ze slova *jambe* (noha), *chanmé* odvozeno z *méchant* (zlý), *kainf* odvozeno z *africain* (africký), *tiéquar* odvozeno z *quartier* (čtvrť). Vzhledem k tomu, že Francie je dnes multikulturní

zemí, je třeba si uvědomit, že na obohacování její slovní zásoby se podílí i řada výpůjček z různých jazyků jako např. z arabštiny – *bélèk* (pozor), *casbah* (dům), *fatma* (žena), *meskine* (nešťastný), romštiny – *chourave* (ukrást), *gadjo* (týpek), *love* (peníze), angličtiny – (*by night*, *cash*, *clubber*, *fighter*), apod.

Celkově lze konstatovat, že jde o velmi zdařilou publikaci, která bude užitečná všem lingvistům, kteří se zajímají o nestandardní variety ve francouzském jazyce. Domnívám se však, že text může být přínosný i pro studenty francouzské filologie, jelikož jim umožňuje seznámit se nestandardními varietami francouzského jazyka, které jsou mnohdy vytlačeny z oficiálních textů, avšak jsou běžně používány v každodenní komunikaci. Na uvedené publikaci je také třeba ocenit její mezinárodní rozsah, jelikož mezi autory najdeme přispěvatele nejen z několika českých univerzit, ale také z řady jiných významných frankofonních pracovišť. Vzhledem k tomu, že jazyk a zejména jeho nestandardní variety se neustále vyvíjejí, doufám, že autorský kolektiv se bude i nadále věnovat tomuto mimořádně zajímavému tématu a brzy nám představí další argotické a neologické výrazy užívané v současné francouzštině.

Jan Lazar

KONFERENCE O BUDOUCNOSTI EVROPY – KONFERENCIA O BUDÚCNOSTI EURÓPY

Conference on the future of Europe – Conférence sur l'avenir de l'Europe
– Conferenza sul futuro dell'Europa – Konferenz über die Zukunft Europas –
Конференция о будущем Европы – Conferencia sobre el futuro de Europa

akce, tematické

tematické podujatia

(A) thematic events

(F) événements *mpl* thématiques

(I) eventi *mpl* tematici

(N) thematische Veranstaltungen *fpl*

(R) тематические мероприятия

(Š) actividades *fpl* temáticas

akce, vnitrostátní // evropské

národné // európske podujatia

(A) national // European events

(F) événements *mpl* nationaux // européens

(I) eventi *mpl* nazionali // europei

(N) Veranstaltungen *fpl* auf nationaler//
europäischer Ebene

(R) внутригосударственные //
европейские мероприятия

(Š) actos *mpl* nacionales // europeos

budoucnost Evropy

budúcnosť Európy

(A) the future of Europe

(F) avenir *m* de l'Europe

(I) futuro *m* dell'Europa

(N) Zukunft *f* Europas

(R) будущее Европы

(Š) futuro *m* de Europa

budování odolnější Evropy

budovanie odolnejšej Európy

(A) building a more resilient Europe

(F) construction *f* d'une Europe plus résiliente

(I) costruzione *f* di un'Europa più resiliente

(N) Aufbau *m* eines resilienteren Europas

(R) построение более устойчивой
Европы

(Š) construir una Europa más resiliente

dialog s občany, demokratický

dialóg s občanmi v záujme demokracie

(A) engaging with citizens for democracy

(F) dialogue *m* démocratique avec les
citoyens

(I) dialogo *m* democratico con i cittadini

(N) Austausch *m* mit den Bürgerinnen und
Bürgern für mehr Demokratie

(R) демократический диалог с
гражданами

(Š) diálogo *m* democrático con los
ciudadanos

diskuse, panelová

panelová diskusia

(A) panel discussion

(F) panel *m*

(I) panel *m*

(N) Podiumsdiskussion *f*

(R) дискуссия по секциям

(Š) panel *m* de ciudadanos

dopad konference, dlouhodobý

dlhodobý dosah konferencie

(A) long-lasting impact of the conference

(F) impact *m* à long terme de la conférence

(I) impatto *m* duraturo della conferenza

(N) langfristige Wirkung *f* der Konferenz

(R) длительные результаты конференции

(Š) repercusión *f* duradera de la conferencia

dosazení digitální transformace

uskutočnenie digitálnej transformácie

(A) achieving digital transition

(F) réussir la transition numérique

(I) compiere la transizione digitale

(N) digitalen Wandel vollziehen

- (R) достижение цифровой трансформации
(Š) consecución *f* de la transición digital

ekonomika, spravodlivá // udržiteľná

- spravodlivé // udržateľné hospodárstvo
(A) fair // sustainable economy
(F) économie *f* juste // durable
(I) economia *f* equa // sostenibile
(N) eine faire // nachhaltige Wirtschaft *f*
(R) справедливая // устойчивая экономика
(Š) economía *f* equitativa // sostenible

charta konference

- charta konferencie
(A) conference charter
(F) charte *f* de la conférence
(I) Carta *f* della conferenza
(N) Konferenzcharta *f*
(R) хартия конференции
(Š) Carta *f* de la conferencia

konference o budúcnosti Európy

- konferencia o budúcnosti Európy
(A) conference on the future of Europe
(F) conférence *f* sur l'avenir de l'Europe
(I) conferenza *f* sul futuro dell'Europa
(N) Konferenz *f* über die Zukunft Europas
(R) конференция о будущем Европы
(Š) conferencia *f* sobre el futuro de Europa

konference, rozpoznateľná

- rozpoznateľná konferencia
(A) recognizable conference
(F) conférence *f* reconnaissable
(I) conferenza *f* riconoscibile
(N) die Konferenz hat einen hohen Erkennungswert
(R) определяющая конференция
(Š) conferencia *f* reconocible

kritéria, minimální

- minimálne kritériá
(A) minimum criteria
(F) critères *mpl* minimaux

- (I) criteri *mpl* minimi
(N) Mindestkriterien *npl*
(R) минимальные критерии
(Š) criterios *mpl* mínimos

mechanizmus zpětné vazby

- mechanizmus spätnej väzby
(A) feedback mechanism
(F) mécanisme *m* de retour d'informations
(I) meccanismo *m* di feedback
(N) Feedback-Mechanismus *m*
(R) механизм обратной связи
(Š) mecanismo *m* de retorno de informació

občané ze všech společenských vrstev

- občania bez ohľadu na svoje postavenie
(A) citizens from all walks of life
(F) citoyens *mpl* issus de tous les horizons
(I) cittadini *mpl* di ogni contesto sociale
(N) Bürgerinnen und Bürger aus allen Gesellschaftsschichten
(R) граждане из всех общественных слоёв
(Š) ciudadanos *mpl* de cualquier extracción social

obracet se na občany

- priblížiť sa občanom
(A) to reach out to citizens
(F) s'adresser aux citoyens
(I) rivolgersi ai cittadini
(N) sich an die Bürgerinnen und Bürger wenden
(R) обращаться к гражданам
(Š) acercarse a los ciudadanos

odpovídat na obavy

- odpovedať na obavy
(A) to provide answers to concerns
(F) répondre aux préoccupations
(I) rispondere alle preoccupazioni
(N) Antworten für die Sorgen haben
(R) отвечать на страхи
(Š) dar respuesta a las preocupaciones

organizovat v souladu se zásadami

- usporiadať v súlade so zásadami
(A) to organize along a set of principles

(F) organiser conformément à une série de principes

(I) organizzare sulla base di principi

(N) nach gemeinsamen Grundsätzen organisieren

(R) организовать в соответствии с принципами

(Š) organizar con arreglo a un conjunto de principios

partnerství s občanskou společností

partnerstvo s občianskou spoločnosťou

(A) partnership with civil society

(F) partenariat *m* avec la société civile

(I) partenariato *m* con la società civile

(N) Partnerschaft *f* mit der Zivilgesellschaft

(R) партнёрство с гражданским обществом

(Š) colaboración *f* con la sociedad civil

platforma, digitální vícejazyčná

mnohojazyčná digitálna platforma

(A) multilingual digital platform

(F) plateforme *f* numérique multilingue

(I) piattaforma *f* digitale multilingue

(N) eine mehrsprachige digitale Plattform *f*

(R) цифровая многоязычная платформа

(Š) plataforma *f* digital multilingüe

plnit politické priority

plniť politické priority

(A) to deliver on political priorities

(F) produire des résultats dans des domaines d'action prioritaires

(I) realizzare le priorità politiche

(N) politische Prioritäten umsetzen

(R) действовать в соответствии с политическими приоритетами

(Š) atender a las prioridades de actuación

podněty z panelových diskusí

výsledky panelových diskusií

(A) inputs from panel discussions

(F) contributions *fpl* des panels

(I) contributi *mpl* dai panel

(N) Beiträge *mpl* von den Podiumsdiskussionen

(R) сигналы по результатам дискуссий по секциям

(Š) aportaciones *fpl* de distintos paneles

posílení odolnosti Evropy

posilnenie odolnosti Európy

(A) strengthening Europe's resilience

(F) renforcement *m* de la résilience de l'Europe

(I) rafforzare la resilienza dell'Europa

(N) Widerstandsfähigkeit Europas stärken

(R) усиление устойчивости Европы

(Š) reforzar la resiliencia de Europa

posílit evropskou solidaritu

posilniť európsku solidaritu

(A) to strengthen European solidarity

(F) renforcer la solidarité européenne

(I) rafforzare la solidarietà europea

(N) eine stärkere europäische Solidarität aufbauen

(R) усилить европейскую солидарность

(Š) reforzar la solidaridad europea

posilovat vazbu mezi Evropany a institucemi

posilniť vzťah medzi Európanmi a inštitúciami

(A) to strengthen the link between Europeans and the institutions

(F) consolider le lien entre les Européens et les institutions

(I) rafforzare il rapporto tra i cittadini europei e le istituzioni

(N) Verbindung zwischen den

Europäerinnen und Europäern und den Organen stärken

(R) усиливать связь между европейцами и учреждениями

(Š) reforzar el vínculo entre los europeos y las instituciones

poskytovat inkluzivní odpovědi

poskytovat' inkluzívne odpovede

- (A) **to provide inclusive answers**
 (F) fournir des réponses inclusives
 (I) fornire risposte inclusive
 (N) integrative Antworten bieten
 (R) предлагать инклюзивные ответы
 (Š) aportar respuestas inclusivas

poskytovat pokyny ohledně budoucnosti Evropy

- dospieť k záverom, ktoré usmernia budúcnosť Európy
 (A) to provide guidance on the future of Europe
 (F) fournir des orientations concernant l'avenir de l'Europe
 (I) fornire orientamenti sul futuro dell'Europa
 (N) Leitlinien für die Zukunft Europas vorgeben
 (R) предлагать рекомендации о будущем Европы
 (Š) aportar orientaciones sobre el futuro de Europa

poučit se z krizí

- poučiť sa z kríz
 (A) to learn the lessons from crises
 (F) tirer les enseignements des crises
 (I) imparare dalle crisi
 (N) die Lehren aus diesen Krisen ziehen
 (R) сделать выводы из кризиса
 (Š) extraer lecciones de las crisis

prohlášení, společné

- spoločné vyhlásenie
 (A) joint declaration
 (F) déclaration *f* commune
 (I) dichiarazione *f* comune
 (N) gemeinsame Erklärung *f*
 (R) общее заявление
 (Š) declaración *f* conjunta

předsednictví, společné

- spoločné predsedníctvo
 (A) joint presidency
 (F) présidence *f* conjointe

- (I) presidenza *f* congiunta
 (N) gemeinsamer Vorsitz *m*
 (R) общее председательство
 (Š) presidencia *f* conjunta

přijímat rozhodnutí na základě konsensu

- prijímať rozhodnutia na základe konsenzu
 (A) to take decisions by consensus
 (F) prendre des décisions par consensus
 (I) adozione *f* delle decisioni per consenso
 (N) einvernehmlich Beschlüsse fassen
 (R) принимать решения на основе консенсуса
 (Š) tomar decisiones por consenso

příležitost k vyjádření názoru

- dat' slovo
 (A) to have the say
 (F) opportunité *f* de s'exprimer
 (I) opportunità *f* di esprimersi
 (N) Möglichkeit *f* zur Meinungsäußerung
 (R) возможность высказать точку зрения
 (Š) oportunidad *f* de expresarse

respektování soukromí občanů

- rešpektovanie súkromia občanov
 (A) respect the privacy of people
 (F) respecter la vie privée des citoyens
 (I) rispetto *m* della vita privata dei cittadini
 (N) die Privatsphäre der Menschen achten
 (R) уважать личную жизнь граждан
 (Š) respetar la privacidad de los personas

řešení environmentálních výzev

- riešenie environmentálnych výziev
 (A) addressing environmental challenges
 (F) relever les défis environnementaux
 (I) soluzione *f* alle sfide ambientali
 (N) Bewältigung *f* der ökologischen Herausforderungen
 (R) ответ на экологические вызовы
 (Š) afrontar retos medioambientales

řešit geopolitické výzvy

- zvládnuť geopolitické výzvy
 (A) to address geopolitical challenges

(F) relever les défis géopolitiques
 (I) affrontare le sfide geopolitiche
 (N) geopolitische Herausforderungen bewältigen
 (R) отвечать на геополитические вызовы
 (Š) hacer frente a los retos geopolíticos

sdílet své nápady

vymieňať si názory
 (A) to share the ideas
 (F) partager les idées
 (I) condividere le proprie idee
 (N) Ideen austauschen
 (R) делиться своими идеями
 (Š) compartir sus ideas

solidarita, mezigenerační

medzigeneračná solidarita
 (A) intergenerational solidarity
 (F) solidarité *f* intergénérationnelle
 (I) solidarietà *f* intergenerazionale
 (N) Solidarität *f* zwischen den Generationen
 (R) солидарность между поколениями
 (Š) solidaridad *f* intergeneracional

společnost, občanská

občianska spoločnosť
 (A) civil society
 (F) société *f* civile
 (I) società *f* civile
 (N) Zivilgesellschaft *f*
 (R) гражданское общество
 (Š) sociedad *f* civil

struktura, řídicí

riadiaca štruktúra
 (A) governance structure
 (F) structure *f* de gouvernance
 (I) struttura *f* di governance
 (N) Leitungsstruktur *f*
 (R) управляющая структура
 (Š) estructura *f* de gobernanza

subjekty, řídicí konferenci

štruktúry konferencie
 (A) conference structures

(F) structures *fpl* de la conférence
 (I) strutture *fpl* della conferenza
 (N) Konferenzgremien *npl*
 (R) субъекты, управляющие конференцией
 (Š) estructuras *fpl* de la conferencia

subjekty, zúčastněné klíčové

klúčové zainteresované strany
 (A) key stakeholders
 (F) principales parties *fpl* prenantes
 (I) partecipanti *mpl* fondamentali
 (N) Hauptakteure *mpl*
 (R) участвующие ключевые субъекты
 (Š) principales partes *fpl* interesadas

svět, stále nepokojnější

čoraz nepokojnejší svet
 (A) world increasingly in turmoil
 (F) monde *m* de plus en plus tourmenté
 (I) mondo *m* sempre più instabile
 (N) zunehmend unruhige Welt *f*
 (R) всё ещё беспокойный мир
 (Š) mundo *m* cada vez más turbulento

témata, průřezová

prierezové otázky
 (A) cross-cutting issues
 (F) questions *fpl* transversales
 (I) questioni *fpl* trasversali
 (N) Querschnittsthemen *npl*
 (R) профильные темы
 (Š) cuestiones *fpl* trasversales

uplatňování zásad subsidiarity

uplatňovanie subsidiarity
 (A) application of subsidiarity
 (F) application *f* des principes de subsidiarité
 (I) applicazione *f* dei principi di sussidiarietà
 (N) Anwendung *f* der Grundsätze der Subsidiarität
 (R) реализовывать принципы солидарности
 (Š) aplicación *f* de la subsidiariedad

v rámci svých pravomocí

v rámci svojich právomocí

- (A) within their own sphere of competences
- (F) dans le cadre de sa propre sphère de compétences
- (I) nell'ambito delle proprie competenze
- (N) innerhalb ihres Zuständigkeitsbereichs
- (R) в рамках своих полномочий
- (Š) dentro de su ámbito de competencia

v souladu se Smlouvami

v súlade so zmluvami

- (A) in accordance with the Treaties
- (F) conformément aux Traités
- (I) conformemente ai Trattati
- (N) im Einklang mit den Verträgen
- (R) в соответствии с Договорами
- (Š) de conformidad con los Tratados

vrstva, společenská

spoločenské postavenie

- (A) social class
- (F) classe *f* sociale
- (I) contesto *m* sociale
- (N) Gesellschaftsschicht *f*
- (R) общественный слой
- (Š) extracción *f* social

vycházet z hodnot EU zakotvených ve Smlouvách

opierať sa o hodnoty EÚ zakotvené v zmluvách EÚ

- (A) to be based on the EU values enshrined in the Treaties
- (F) se fonder sur les valeurs de l'UE consacrées par les traités
- (I) basarsi sui valori dell'UE sanciti nei trattati
- (N) auf den Werten der EU, die in den EU-Verträgen verankert sind, beruhen
- (R) исходить из ценностей ЕС, закреплённых в Договорах
- (Š) basarse en los valores de la UE consagrados en los Tratados

vyváženost, genderová

rodová vyváženost'

- (A) gender balance
- (F) équilibre *m* entre les hommes et les femmes
- (I) rappresentanza *f* equilibrata sotto il profilo del genere
- (N) ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis *n*
- (R) половое равновесие
- (Š) equilibrio *m* de género

výzvy, migrační

migračné výzvy

- (A) migration challenges
- (F) défis *mpl* migratoires
- (I) sfide *fpl* migratorie
- (N) Herausforderungen *fpl* im Bereich Migration
- (R) миграционные вызовы
- (Š) retos *mpl* migratorios

vznést další otázky

nastoliť ďalšie otázky

- (A) to raise additional issues
- (F) soulever d'autres questions
- (I) sollevare ulteriori questioni
- (N) weitere Themen ansprechen
- (R) поднимать следующие вопросы
- (Š) plantear cuestiones adicionales

zajištění dlouhodobého dopadu

konferencie

zaručenie dlhodobého dosahu konferencie

- (A) ensuring the long-term impact of the conference
- (F) assurer que les effets de la conférence s'inscrivent dans la durée
- (I) garantire un impatto duraturo della conferenza
- (N) langfristige Wirkung *f* der Konferenz sicherstellen
- (R) обеспечение длительных результатов конференции
- (Š) garantizar una repercusión duradera de la conferencia

zapojit občany // komunity

v úzkej súčinnosti s občanmi // komunitami

(A) to involve citizens // communities

(F) associer les citoyens et les
communautés

(I) coinvolgere i cittadini // le comunità

(N) die Bürgerinnen und Bürger //
Gemeinschaften miteinbeziehen

(R) привлечь граждан // сообщества

(Š) colaborar con los ciudadanos //
comunidades

(N) Plenarversammlung *f* der Konferenz

(R) пленарное заседание конференции

(Š) pleno *m* de la conferencia

zasílat online příspěvky

posílat' online príspevky

(A) to send online submissions

(F) envoyer des contributions en ligne

(I) inviare contributi online

(N) Online-Beiträge einreichen

(R) посылать он-лайн взносы

(Š) remitir sus contribuciones en línea

zapojit se do debaty

nadviazať dialóg

(A) to join the conversation

(F) participer au débat

(I) prendere parte al dibattito

(N) an der Debatte teilnehmen

(R) присоединиться к дискуссии

(Š) sumarse al diálogo

zaujmout úlohu globálního lídra

prevziať vo svete vedúcu úlohu

(A) to take a leading global role

(F) jouer un rôle de premier plan sur la
scène mondiale

(I) assumere un ruolo di primo piano
a livello mondiale

(N) eine führende Rolle *f* übernehmen

(R) занять положение глобального
лидера

(Š) asumir un papel de liderazgo mundial

zasedání konference, plenární

plenárne zasadnutie konferencie

(A) meetings of the conference plenary

(F) assemblée *f* plénière de la conférence

(I) sessione *f* plenaria della conferenza

Poznámka:

Podkladem pro český heslář a jeho cizojazyčné ekvivalenty (s výjimkou ruštiny) je zpráva Evropské komise EU s názvem „Společné prohlášení o konferenci o budoucnosti Evropy“ zveřejněná na oficiálních internetových stránkách Evropské komise:

https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/conference-future-europe_cs

Zpracoval kolektiv:

(Č/Š) *Vlasta Hlavičková*, (A) *Zuzana Hlavičková*, (F) *Kateřina Suková Vychopňová*,
Sylva Nováková, (I) *Miroslava Ferrarová*, (N) *Iva Michňová*, (R) *Alena Pak*,
(S) *Marta Federičová*